



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
*Hamburg University of Applied Sciences*

**DEPARTMENT INFORMATION**

## ***Bachelorarbeit***

Mehmet und Tobias Surfen –

Eine exemplarische Studie zum Textverständnis von türkischen und deutschen Jugendlichen anhand des Internetratgebers „netzdurchblick.de“

***vorgelegt von***

*Bihter Asan*

**Studiengang: Medien und Information**

erster Prüfer: Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler

zweiter Prüfer: Prof. Dr. Ralph Schmidt

Hamburg, 31.08.2011

*Ich widme diese Arbeit meinem verstorbenen  
Opa,  
dessen größter Wunsch es war, dass ich mein  
Studium abschließe.*

*02.07.2010*

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich für die Unterstützung derer bedanken, die mich bei der Erstellung dieser Bachelorarbeit unterstützt haben.

Ein ganz besonderer Dank geht hier an meine Mutter, ihren Lebensgefährten, meinen Onkel, meine Tante und meine Oma, die mir in guten und in schlechten Zeiten zur Seite standen, und alles in ihrer Macht stehende getan haben, um mir dieses Studium zu ermöglichen.

Zudem möchte ich mich bei Nesrin Kurbak bedanken, die mir besonders am Anfang dieser Arbeit tolle Ideen für die Verwirklichung des Themas dieser Arbeit gegeben hat.

Außerdem danke ich meinen Freundinnen, die mir die benötigte Motivation zum Schreiben der Arbeit gaben. Danke, Meral. Danke, Esmā. Danke, Alena.

Meinem Lebensgefährten möchte ich dafür danken, dass er mich immer mental unterstützt hat. Danke Rufat.

Zudem möchte ich mich bei für die zusätzliche Unterstützung und die Ratschläge während der Erstellung der Arbeit bei der Familie Jabarine, Herrn Prof. Dr. Kübler und Herrn Prof. D. Ralph Schmidt bedanken.

*Bihter Asan*

## Abstract

Gegenstand dieser Arbeit ist ein Vergleich des Textverständnisses von türkischen und deutschen Jugendlichen. Um diesen Vergleich zu erstellen, wurden elf türkische und elf deutsche Jugendliche zwischen 12 und 16 Jahren aus Hamburg nach allgemeinen Informationen befragt und anhand eines Aufgabenbogens getestet. Unter dem Aspekt, was die Gründe für ein unterschiedliches Textverständnis der beiden Gruppen sein könnten, wurden die Ergebnisse ausgewertet und im Hinblick auf die qualitativ schlechteren Ergebnisse der türkischen Jugendlichen analysiert. Hierbei wurden sprachliche Komponenten, das Leseverhalten in der Freizeit, die Nutzung von Medien und das Umfeld der Befragten zur Ermittlung möglicher Ursachen für die schlechteren Ergebnisse der türkischen Jugendlichen genutzt. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Schwächen der türkischen Jugendlichen herausgearbeitet und Lösungsansätze zur Verbesserung des Textverständnisses der türkischen Jugendlichen erarbeitet.

Deskriptoren:

Türkische Jugendliche \* Deutsche Jugendliche \* Studie\* Textverständnis \* Lesekompetenz \* Migrationshintergrund \* Umfrage \* Integration \*

# Inhaltsverzeichnis

<b>WIDMUNG</b> .....	<b>2</b>
<b>DANKSAGUNG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b> .....	<b>5</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>7</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>9</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>10</b>
<b>2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>13</b>
2.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZUM TEXTVERSTÄNDNIS.....	13
2.1.1 <i>Vier Textverständnistheorien im Überblick</i> .....	13
2.1.1.1 Theorie der verbalen Effizienz .....	14
2.1.1.2 Kapazitätstheorie .....	14
2.1.1.3 Interaktiv-kompensatorisches Modell .....	14
2.1.1.4 Integrationsprozesse auf Textebene.....	15
2.1.2 <i>Klärung des Begriffs Textverständnis</i> .....	15
2.1.3 <i>Das IGLU-Rahmenkonzept als Grundlage für die Studie</i> .....	17
2.1.3.1 Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen .....	19
2.1.3.2 Einfache Schlussfolgerungen ziehen .....	19
2.1.3.3 Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen .....	20
2.1.3.4 Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt .....	21
2.2 DEUTSCHE UND TÜRKISCHE JUGENDLICHE.....	21
2.2.1 <i>Definition Jugendliche im Kontext</i> .....	22
2.2.2 <i>Deutsche Jugendliche</i> .....	22
2.2.3 <i>Türkische Jugendliche</i> .....	23
2.2.3.1 Migrationsgeschichte.....	24
2.2.4 <i>Aktuelle Zahlen und Fakten: türkische und deutsche Jugendliche</i> .....	25
<b>3 DIE EXEMPLARISCHE STUDIE</b> .....	<b>26</b>
3.1 EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG DER STUDIE .....	26
3.2 ÄHNLICHE STUDIEN UND IHRE ERGEBNISSE .....	27
3.2.1 <i>PISA-Studie</i> .....	27
3.2.2 <i>IGLU-Studie</i> .....	29
3.3 VORGEHENSWEISE VOR UND WÄHREND DER BEFRAGUNG.....	30
3.3.1 <i>Aufbau und Erstellung des Fragebogens</i> .....	30
3.3.2 <i>Aufbau und Erstellung des Aufgabenbogens</i> .....	31
3.3.3 <i>Festlegung der Untersuchungsgruppe</i> .....	33
3.3.4 <i>Ermittlung der Jugendlichen und zeitlicher Verlauf der Befragung</i> .....	33
3.4 DIE AUSWERTUNG.....	34
3.4.1 <i>Die Ergebnisse des Fragebogens</i> .....	36
3.4.1.1 Anzahl, Altersverteilung, Geburtsland und Geschlecht der Befragten.....	36

3.4.1.2	Schulbildung der Befragten.....	37
3.4.1.3	Einblick in den sozialen Hintergrund.....	38
3.4.1.4	Mediennutzung.....	41
3.4.1.5	Leseverhalten.....	42
3.4.1.6	Sprachgebrauch und Mediennutzung der türkischen Jugendlichen .....	44
3.4.2	<i>Die Ergebnisse des Aufgabenbogens.....</i>	51
3.4.2.1	Ergebnisse der ersten Textverständnisebene: Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen (vgl. 2.1.3.1) .....	52
3.4.2.2	Ergebnisse der zweiten Textverständnisebene : Einfache Schlussfolgerungen ziehen (vgl. 2.1.3.2)	54
3.4.2.3	Ergebnisse der dritten Textverständnisebene: Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen: Interpretieren des gelesenen (vgl. 2.1.3.4).....	56
3.4.2.4	Ergebnisse der vierten Textverständnisebene: Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt 57	
3.4.3	<i>Bewertung und Analyse der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung.....</i>	58
3.4.3.1	Haben Jugendliche, deren Eltern ihnen „einmal die Woche“ oder „mehrmals die Woche“ bei den Hausaufgaben helfen, ein besseres Textverständnis? .....	58
3.4.3.2	Haben Jugendliche mit einem eigenem Zimmer ein besseres Textverständnis? .....	59
3.4.3.3	Haben Jugendliche, die das Internet für Nachrichten „sehr oft“ oder „oft“ benutzen ein besseres Textverständnis, als diejenigen, die es „selten“ oder „nie“ für Nachrichten benutzen? .....	60
3.4.3.4	Haben Jugendliche, die das Internet für soziale Netze „sehr oft“ oder „oft“ benutzen ein schlechteres Textverständnis, als diejenigen, die es „selten“ oder „nie“ benutzen? .....	61
3.4.3.5	Haben Jugendliche, die „mehrmals in der Woche“ oder „einmal in der Woche“ ein Buch lesen ein besseres Textverständnis, als diejenigen, die „selten“ oder „nie“ lesen? .....	62
3.4.3.6	Haben türkische Jugendliche, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Türkisch sprechen, ein schlechteres Textverständnis, als die türkischen Jugendlichen, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Deutsch sprechen? .....	62
3.4.3.7	Haben türkische Jugendliche, die häufiger Deutsch sprechen, ein besseres Textverständnis? 63	
3.4.3.8	Hat das Sprachniveau der Eltern Einfluss auf das Textverständnis der türkischen Jugendlichen? .....	63
3.4.3.9	Haben die türkischen Jugendlichen, deren Eltern nur türkisches Fernsehen anschauen, ein schlechteres Textverständnis als die türkischen Jugendlichen, deren Eltern sowohl türkisches als auch deutsches Fernsehen anschauen? .....	64
3.4.3.10	Haben die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen anschauen, ein schlechteres Textverständnis, als die türkischen Jugendliche, die „nie“ türkisches Fernsehen anschauen? .....	64
3.4.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse.....</i>	64
<b>4</b>	<b>FAZIT .....</b>	<b>66</b>
4.1	SCHLUSSFOLGERUNGEN UND LÖSUNGSANSÄTZE .....	66
4.2	PROBLEME BEI DER ERHEBUNG.....	68
4.3	ANREGUNG FÜR WEITERFÜHRENDE STUDIEN.....	69
	<b>ANHANG.....</b>	<b>71</b>
	<b>ONLINE-LITERATUR .....</b>	<b>89</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>93</b>
	<b>EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG .....</b>	<b>95</b>

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: STRUKTUR VON TEXTVERSTÄNDNIS UND SEINEN TEILPROZESSEN NACH DEM IGLU-RAHMENKONZEPT (QUELLE: VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 23) .....	18
ABBILDUNG 2: : FRAGE 4 VOM FRAGEBOGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	35
ABBILDUNG 3: BEISPIEL FÜR DIE CODIERUNG DER FRAGEBÖGEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	35
ABBILDUNG 4: GESCHLECHTER DER BEFRAGTEN JUGENDLICHEN IM ÜBERBLICK (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	36
ABBILDUNG 5: ALTERSVERTEILUNG DER BEFRAGTEN JUGENDLICHEN IM ÜBERBLICK (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	37
ABBILDUNG 6: SCHULBILDUNG DER BEFRAGTEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	37
ABBILDUNG 7: WOHNGEBIETE DER BEFRAGTEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH EIN FREIES TEXTFELD IN WELCHES DIE BEFRAGTEN DEN BEWOHNTEN STADTTIL EINTRAGEN KONNTEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	38
ABBILDUNG 8: BERUFSFELDERVERTEILUNG DER ELTERN DER BEFRAGTEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH DAS EINTRAGEN DER ANTWORTEN IN EIN FREIES FELD. DIE KATEGORIEN WURDEN WÄHREND DER AUSZÄHLUNG DER DATEN ERSTELLT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	39
ABBILDUNG 9: HAUSAUFGABENHILFE IM VERGLEICH VON TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH DIE BEANTWORTUNG VON VIER VORGEgebenEN ANTWORTEN „JA, MEHRMALS DIE WOCHE“, „JA, EINMAL DIE WOCHE“, „JA, NUR VOR ARBEITEN ODER TEST“ UND „NEIN“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG). .....	40
ABBILDUNG 10: ZIMMERVERTEILUNG TÜRKISCHER UND DEUTSCHER JUGENDLICHER: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH VIER VORGEgebENE ANTWORTEN „JA“ UND „NEIN, ICH TEILE ES MIT MEINEM/MEINER BRUDER/SCHWESTER“. DIE BEIDEN WEITEREN ANTWORTEN WERDEN NICHT ANGEgeben, DA SIE VON KEINEM JUGENDLICHEN ANGEKREUZT WURDEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	40
ABBILDUNG 11: COMPUTER IM HAUSHALT: DIE MESSUNG ERFOLGTE MIT DREI GEGEBENEN ANTWORTMÖGLICHKEITEN „JA, FÜR MICH ALLEIN“, „JA, FÜR DIE GANZE FAMILIE“ UND „NEIN“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	41
ABBILDUNG 12: INTERNETANSCHLUSS IM HAUSHALT: DIE MESSUNG ERFOLGTE MIT DREI GEGEBENEN ANTWORTMÖGLICHKEITEN „JA, FÜR MICH ALLEIN“, „JA, FÜR DIE GANZE FAMILIE“ UND „NEIN“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	42
ABBILDUNG 13: INTERNETNUTZUNG DEUTSCHER UND TÜRKISCHER JUGENDLICHER IM VERGLEICH: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH NUTZUNG EINER FRAGEBATTERIE, DER BEFRAGTE SOLLTE EINE, DER VORGEgebenEN ANTWORTEN, ANKREUZEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG). .....	42
ABBILDUNG 14: LESEVERHALTEN DER TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN IM VERGLEICH. DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER FRAGEBATTERIE. DER BEFRAGTE SOLLTE EINE DER ANTWORTVORGABEN ANKREUZEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG) .....	43
ABBILDUNG 15: LESEVERHALTEN DER BEFRAGTEN JUGENDLICHEN INSGESAMT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	44
ABBILDUNG 16: SELBSTEINSCHÄTZUNG DER SPRACHKENNTNISSE: MESSUNG FOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WELCHE SPRACHE SIE BESSER SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG). ....	44
ABBILDUNG 17: SPRACHGEBRAUCH VON TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN MIT IHREN ELTERN: DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WELCHE SPRACHE SIE MIT IHREN ELTERN SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG). .....	45
ABBILDUNG 18: SPRACHGEBRAUCH VON TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN IN DER SCHULE: MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WELCHE SPRACHE SIE IN IHRER FREIZEIT SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG). .....	46

ABBILDUNG 19: SPRACHGEBRAUCH VON TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN IN DER FREIZEIT: MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WELCHE SPRACHE SIE IN IHRER FREIZEIT SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	46
ABBILDUNG 20: SPRACHGEBRAUCH DER ELTERN DER JUGENDLICHEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WELCHE SPRACHE IHRE ELTERN EHER SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	47
ABBILDUNG 21: FREMDEINSCHÄTZUNG DER SPRACHKENNTNISSE DER ELTERN DER TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN IM VERGLEICH: DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, AUF DER DIE JUGENDLICHEN EINTRAGEN SOLLTEN, WIE GUT IHRE ELTERN DIE SPRACHE SPRECHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	47
ABBILDUNG 22: LESEVERHALTEN BEZOGEN AUF DIE SPRACHE: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH EINE FRAGEBATTERIE, IN DER DIE BEFRAGTEN ANKREUZEN KONNTEN, OB SIE DIE GENANNTEN MEDIEN IN „DEUTSCH“ ODER IN „TÜRKISCH“ ODER IN BEIDEN SPRACHEN LESEN. (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	48
ABBILDUNG 23: DAS LESEVERHALTEN DER TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN BEZOGEN AUF DIE SPRACHE (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	48
ABBILDUNG 24: SIND DEUTSCHE TEXTE EINFACHER ZU LESEN ODER TÜRKISCHE? DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH DREI ANTWORTVORGABEN: „DEUTSCHE TEXTE SIND EINFACHER ZU LESEN“, „TÜRKISCHE TEXTE SIND EINFACHER ZU LESEN“ UND „ES MACHT KEINEN UNTERSCHIED FÜR MICH, OB EIN TEXT AUF DEUTSCH ODER AUF TÜRKISCH GESCHRIEBEN IST“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	49
ABBILDUNG 25: TÜRKISCHES FERNSEHEN IM HAUSHALT: DIE MESSUNG ERFOLGTE DURCH ZWEI ANTWORTVORGABEN: „JA“ UND „NEIN“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	50
ABBILDUNG 26: FERNSEHNUTZUNG DER ELTERN DER TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND EINER SKALA, IN DIE EINGETRAGEN WERDEN KONNTE, IN WELCHER SPRACHE DAS JEWEILIGE ELTERNTEIL FERNSIEHT (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	50
ABBILDUNG 27: DIE NUTZUNG DES TÜRKISCHEN FERNSEHENS DER TÜRKISCHEN JUGENDLICHEN: DIE MESSUNG ERFOLGTE ANHAND DER ANTWORTVORGABEN: „JA, MEHRMALS DIE WOCHE“, „JA, EINMAL DIE WOCHE“, „JA, 1-2 MAL IM MONAT“, „NEIN“ (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	51
ABBILDUNG 28: VERGLEICH DER ANTWORTEN DER ERSTEN TEXTVERSTÄNDNISEBENE VON TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	53
ABBILDUNG 29: VERGLEICH DER ANTWORTEN DER ZWEITEN TEXTVERSTÄNDNISEBENE VON TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	54
ABBILDUNG 30: VERGLEICH DER 3. TEXTVERSTÄNDNISEBENE VON TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	56
ABBILDUNG 31: VERGLEICH DER 4. TEXTVERSTÄNDNISEBENE VON TÜRKISCHEN UND DEUTSCHEN JUGENDLICHEN (QUELLE: EIGENE DARSTELLUNG).....	57



## Tabellenverzeichnis

<i>TABELLE 1: BEVÖLKERUNG NACH DETAILLIERTEM MIGRATIONSSTATUS IN 1000 (QUELLE: STATISTISCHES BUNDESAMT 2010) .....</i>	<i>25</i>
<i>TABELLE 2: LESEKOMPETENZ VON JUGENDLICHEN MIT UND JUGENDLICHEN OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND IN AUSGEWÄHLTEN OECD- LÄNDERN (QUELLE: KLIEME 2010) .....</i>	<i>28</i>
<i>TABELLE 3: VERTEILUNG DER KINDER MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND AUF DIE UNTERSCHIEDLICHEN LESEKOMPETENZSTUFEN. ANGABEN IN PROZENT (QUELLE: IGLU 2006 VGL. SCHWIPPERT 2007 S.253) .....</i>	<i>29</i>

# 1 Einleitung

Für das alltägliche Leben ist das Lesen unabdingbar. Überall wird der Mensch mit Texten konfrontiert. Im Supermarkt, in der Behörde oder in Krankenhäusern. In manchen Fällen reicht es aus, lediglich einige Wörter zu verstehen, in anderen Fällen müssen komplexere Texte erfasst werden.

Der erste Ort, an dem der Mensch während seiner Entwicklung liest, oder lesen lernt, ist die Schule. Hier werden für Kinder und Jugendliche die Grundbausteine für das Lesen im weiteren Leben gelegt und sie werden gelehrt, Texte zu lesen und zu verstehen. Doch wie gut ist das Textverständnis der Schüler?

Hierzu gibt es verschiedene Studien, wie z.B. IGLU oder PISA, die unter anderem das Textverständnis der Schüler in bestimmten zeitlichen Abständen untersuchen. Wichtig sind diese Studien und deren Ergebnisse, um einen Überblick über das Bildungsniveau in Deutschland und in den teilnehmenden Ländern zu bekommen und an festgestellten Defiziten arbeiten zu können. Wichtig ist, auf der Basis der in den Studien zum Textverständnisniveau erzielten Ergebnisse, daran zu arbeiten, das Textverständnis zu verbessern, denn ein gutes Textverständnis ist erforderlich, um eine bessere weiterführende Bildung auch nach der Schule erhalten zu können.

In Deutschland leben circa 15,7 Millionen Personen mit Migrationshintergrund, davon haben circa 2,5 Millionen einen türkischen Hintergrund (vgl. BAMF 2009). Das ist ein wichtiger Teil der Bevölkerung in Deutschland, der Einfluss auf das gesamte Bildungsniveau im Land hat. In den oben erwähnten Studien schneiden die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechter ab als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (siehe 3.2). Woran liegt das?

In den Studien PISA und IGLU werden vage Vermutungen hierzu geäußert. Auch in der Presse wurde nach der Veröffentlichung der Ergebnisse intensiv hierüber diskutiert. Eine wissenschaftliche Antwort gibt es dazu jedoch nicht.

Um herauszufinden, ob und inwiefern es Unterschiede hinsichtlich des Textverständnisses zwischen türkischen und deutschen Jugendlichen (siehe 2.2) gibt, werden in dieser Arbeit Evaluationen mit türkischen und deutschen Jugendlichen durchgeführt und ausgewertet. Deren Ergebnisse werden dann im Hinblick auf die Fragestellung analysiert und interpretiert.

Die Idee für diese Arbeit entstand während der Konzipierung der Internetseite „netzdurchblick.de“. Hierbei handelt es sich um einen Internetratgeber für 12-16-Jährige, der von Studierenden der HAW Hamburg im Rahmen eines Studienprojekts erstellt wurde. Diese Internetseite informiert die Jugendlichen über die sinnvolle Nutzung und mögliche Gefahren im Internet. Im WS 09/10 wurden Evaluationen zur Verständlichkeit der Texte und zum Aufbau der Seite durchgeführt, daraufhin wurde die Seite umstrukturiert, um u.a. Verständnisprobleme aus dem Weg zu räumen.

Die Evaluationen fanden im Rahmen der Zielgruppe der 12-16-Jährigen statt. Darunter waren unbeabsichtigt auch türkische Jugendliche. Weil das Textverständnisniveau hier nicht im Fokus der Befragung stand, konnten die Unterschiede im Textverständnis zwischen türkischen und deutschen Jugendlichen nicht herausgefiltert werden. Da die türkischen Jugendlichen grundsätzlich ebenfalls zur Zielgruppe von „netzdurchblick.de“ zählen, wurde das Thema Textverständnisniveau interessant.

Um den Bezug zum Studienprojekt nicht zu verlieren, und einen Eindruck zu bekommen, ob der Internetratgeber für türkische und deutsche Jugendliche gleichermaßen verständlich ist, wurde die Studie anhand der Texte auf „netzdurchblick.de“ durchgeführt. Allerdings wird in dieser Arbeit lediglich auf das Textverständnis im Allgemeinen und nicht auf die Verständlichkeit der Texte auf „netzdurchblick.de“ im Besonderen eingegangen.

Schließlich ist es das Ziel der Arbeit, herauszufinden, ob es Unterschiede im Textverständnis zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen gibt, wie groß diese sind und vor allem, woran es liegt, dass diese Unterschiede existieren. Zusätzlich sollen Lösungsansätze zur Behebung der Unterschiede erarbeitet werden. Um das Bildungsniveau in Deutschland zu steigern, sind Studien dieser Art unumgänglich, denn nach den Deutschen machen die Türken den größten Teil der Bevölkerung in Deutschland aus.

Der Arbeit werden also folgende Fragestellungen zugrunde gelegt:

Was ist eigentlich das „Textverständnis“? Was sind „deutsche Jugendliche“ und was sind „türkische Jugendliche“? Wo kommen die türkischen Jugendlichen eigentlich her? Wie viele türkische und deutsche Jugendliche gibt es? Ist die Anzahl der türkischen Jugendlichen überhaupt ausreichend, um eine solche Problemstellung zu thematisieren? Was sind die Unterschiede im Textverständnis zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen? Warum entstehen diese Unterschiede im Textverständnis?

Um diese Fragen zu beantworten, wird in der Arbeit zuerst der Begriff Textverständnis erläutert und definiert. Anschließend wird das IGLU-Rahmenkonzept als Grundlage für die Studie beschrieben und erläutert. Daraufhin werden die Begriffe „deutsche“ und „türkische“ Jugendliche erklärt. Dafür wird zuerst das Wort „Jugendliche“ für den für uns relevanten Kontext definiert, anschließend werden die Begriffe „deutsche Jugendliche“ und „türkische Jugendliche“ im Zusammenhang mit der Studie definiert. Zudem werden Informationen zur Migrationsgeschichte der türkischen Jugendlichen gegeben, um einen groben Überblick zu verschaffen, wann und warum die türkischen Einwanderer nach Deutschland kamen.

Im Folgenden wird die Studie an sich behandelt. Erst wird diese mit ihrer genauen Fragestellung eingeleitet. Anschließend werden ähnliche Studien vorgestellt, erst PISA, dann IGLU, um die fehlenden Aspekte dieser Studien deutlich zu machen. Nachfolgend wird die Vorgehensweise und die Untersuchungsgruppe der Studie definiert, und die Gliederung und Konzeption des Frage- und Aufgabenbogens beschrieben. Zudem werden hier die Auswahl der Jugendlichen und der zeitliche Ablauf der Befragungen dargestellt. Schließlich folgen die Ergebnisse der beiden Bögen und letztendlich werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung bewertet, analysiert und interpretiert. Nach einer Zusammenfassung der Ergebnisse folgt das Fazit.

Das Fazit beinhaltet sowohl Schlussfolgerungen und Lösungsansätze, als auch einen Einblick in die Probleme während der Erhebung, sowie eine Anregung für eine weiterführende Studie.

## 2 Theoretische Grundlagen

### 2.1 Theoretische Grundlagen zum Textverständnis

Nicht nur in der Freizeit oder im Berufsleben wird immer wieder verlangt, dass Texte gelesen und verstanden werden. Hierbei kann es sich um das Verständnis einzelner Wörter handeln, oder aber auch um das Verständnis vielschichtiger Abläufe, wie die Erarbeitung eines Sachverhalts oder einer Geschichte.

Meistens wird gelesen, um Informationen aus einem Text zu gewinnen, die eine Aufgabe lösen sollen, dazu führen sollen, neue Anschauungen zu gewinnen, oder seine eigenen Anschauungen zu verstärken. Jeder Leser, der einen Text liest, verfolgt ein Ziel mit dem Lesen des Textes. Das kann in der Motivation variieren, manche lesen zum Vergnügen, manche lesen im Rahmen ihres Berufs, andere lesen lediglich, weil sie den Auftrag bekommen haben, zu lesen.

Dementsprechend können die Arten der gelesenen Texte ebenfalls deutlich variieren. So gibt es Unterschiede zwischen Sachtexten und literarischen Texten, oder in der Form von Texten, die einen sind digital, die anderen liegen in gedruckter Form vor.

In jedem dieser Bereiche ist das Textverständnis wichtig. Aber was ist eigentlich „Textverständnis“? Wie kann das „Textverständnis“ oder der Kompetenzgrad an „Textverständnis“ eines Lesers ermittelt werden? Im Folgenden werden erst die vier Textverständnistheorien im Überblick vorgestellt, anschließend wird der Begriff für den Kontext „Textverständnis“ definiert, danach wird anhand des Beispiels des IGLU-Rahmenkonzepts erklärt, wie das Textverständnis ermittelt werden kann.

#### 2.1.1 Vier Textverständnistheorien im Überblick

Im Folgenden wird ein Überblick über vier verschiedene Theorien der Lesekompetenz vermittelt. Es wird bewusst nur kurz auf jede Theorie eingegangen, da der Aufwand für den Rahmen dieser Arbeit zu groß wäre, jede Theorie detailliert zu diskutieren. Diese vier Theorien wurden beispielhaft ausgewählt und sind nicht die einzigen Theorien bezüglich der Lesekompetenz. Sie führen jedoch Pfade bezogen auf das Forschungsgebiet zusammen, die ergänzende Erklärungen ausdrücken, und eine breite Belegbasis vorweisen (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 46). Anschließend wird das Textverständnismodell von Irwin (1986) erläutert, welches die Grundlage für diese Studie darstellt.

### 2.1.1.1 Theorie der verbalen Effizienz

Die Ursachen individueller Unterschiede in der Lesefähigkeit werden in der Theorie der verbalen Effizienz von Perfetti (1986) auf die Ebene von Prozessen auf Wortebene lokalisiert. Es wird hier angenommen, „dass die Effizienz vor allem des lexikalischen Zugriffs auch die Bewältigung hierarchiehöherer Prozesse beeinflusst. Als vermittelnde Größe werden individuell verfügbare Verarbeitungsressourcen angesetzt“ (RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.46), das bedeutet, je stärker die Worterkennungsprozesse sind, desto einfacher ist es, Schlussfolgerungen über einen Text ziehen. Die Qualität der Worterkennungsprozesse hängt von der lexikalischen Speicherung und ihrer Zugänglichkeit im semantischen Gedächtnis ab (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.46). Diese kann durch Übung geschult werden. Perfetti (1989) nimmt also an, dass es lese-spezifische Fähigkeitskomponenten gibt, die durch die Ergebnisse höherer Verarbeitungsstufen nicht beeinflusst werden können (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.46).

### 2.1.1.2 Kapazitätstheorie

Just und Carpenter (1992) erarbeiteten die Kapazitätstheorie des Verstehens. Hier wird eine Reihe von individuellen Unterschieden in hierarchiehöheren Prozessen auf die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses zurückgeführt (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 46). Das schränkt einerseits die Informationsmenge, die im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden kann ein. Andererseits beeinflusst die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses die Ressourcen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt für die Informationsverarbeitung zur Verfügung stehen. Wenn also die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgeschöpft ist, wird das Verstehen eines Textes immer schwieriger. Das Fassungsvermögen des Arbeitsgedächtnisses kann mit der Lesespanne gemessen werden (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 47).

### 2.1.1.3 Interaktiv-kompensatorisches Modell

Das interaktiv-kompensatorische Modell von Stanovich (1980) ist in dem Sinne ähnlich der Theorie der verbalen Effizienz, dass dieses Modell ebenfalls den Mangel an lexikalischen Zugriff dafür verantwortlich macht, dass schlechter gelesen wird. Als Ergänzung wird in diesem Modell dargelegt, dass dieser Mangel über eine Nutzung des Satzkontexts kompensiert werden kann (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.47). Das bedeutet, dass geübte Leserinnen und Leser einen automatisierten und kontextfreien lexikalischen Zugriff haben, und bei weniger geübten Leserinnen und Lesern kontrollierte Prozesse beteiligt sind, die auch auf den Satzkontext zurückgreifen. Laut dieser Theorie nimmt die Nutzung des Satzkontexts bei der Worterkennung im Zuge der Leseentwicklung ab, da die kontrollierten Prozesse routinisiert werden (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S. 47).

#### 2.1.1.4 Integrationsprozesse auf Textebene

Oakhill und Garnham (1988) konzentrieren sich bei der Erklärung von Lesefähigkeitsdifferenzen auf hierarchiehohe Prozesse der globalen Kohärenzbildung (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.47). Hier wird angenommen, dass es verschiedene Fähigkeitskomponenten gibt, die sowohl entscheidend für die Qualität des Situationsmodells, als auch entscheidend für die Qualität des mentalen Modells ist, welche aus dem Text resultiert. Dazu gehören Fähigkeiten, die dazu beitragen, im Text explizit angegebene Informationen zu erkennen und Fähigkeiten, die Leserinnen und Leser in die Lage versetzen, übergreifende Strukturen eines Textes zu erkennen und die wesentlichen Textaussagen zu herauszufiltern (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.47). Dieser Ansatz beruht auf Studien mit Kindern.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass anhand dieser Theorien die Faktoren Worterkennungsprozesse (Perfetti), Arbeitsgedächtnisprozesse (Just und Carpenter) und Vorwissen (Oakhill und Garham) besonders relevant für die Lesekompetenz sind. Diese Faktoren ergänzen einander. Das Textverständnis ist also keine einzelne Fähigkeit, sondern eine Zusammensetzung aus Teilfähigkeiten, die auf verschiedenen Prozessen beruhen (vgl. RICHTER/CHRISTMANN 2002, S.48).

#### 2.1.2 Klärung des Begriffs Textverständnis

Die o.g. Theorien stellen brauchbare Ansätze dar. Allerdings geht das Modell von Irwin (1986) näher auf die drei o.g. Faktoren ein als die vorher erwähnten Modelle. Aus diesem Grund wird im Folgenden erst das Textverständnisprozessmodell von Rumelhart (1994), auf dessen Basis Irwin (1986) seine Theorie stützt, und dann Irwins Modell selbst erklärt.

Allgemein wird unter dem Leseprozess die Informationsentnahme aus Texten verstanden (vgl. GIBSON/LEVIN 1989, S.17). Die Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern hängt hier in entscheidender Weise vom Satzinhalt ab, das weist Rumelhart (1994) empirisch nach und verdeutlicht dies an einem Beispiel:

*4a. The stacionian could be certain, that the difference was significant since all of the figures on the right-hand side of the table are larger than any of those on the left.*

*4b. The craftsman was certainly justified in charging more for the carvings on the right since all of the figures on the right-hand side of the table are larger than any of those on the left (RUMELHART, 1994 S.876)*

Der zweite Teil beider Sätze hat in Abhängigkeit vom ersten Satzteil unterschiedliche Bedeutungen. Während in Satz 4a *figure* mit Zahl, *table* mit einer Anordnung von Zah-

len nach einem bestimmten Schema und *lager* auf eine Relation von Zahlen bezogen wird, wird im Satz 4b *figure* mit einer kleinen Figur, *table* mit einem Gegenstand und *large* mit dem Ausmaß der Schnitzerei assoziiert (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 4).

Somit wird nachvollziehbar, dass es sich beim Textverständnisprozess um einen komplexen Vorgang handelt. Ein Wort darf nicht nur als Wort, sondern als Ganzes im Satz gelesen werden und der Leser muss zu seinem Wissen über die Rechtschreibung von Wörtern ein lexikalisches Wissen auf semantisch-syntaktischer Ebene haben, um einen Zusammenhang zum Satz erstellen zu können (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.5).

Bezogen auf das Modell von Rumelhart (1994) erstellt Irwin (1986, S.9) ein differenziertes Modell zu den Verständnisprozessen beim Lesen und definiert den Begriff Textverständnis wie folgt:

*Comprehension can be seen as the process of using one's own prior experiences (reader context) and the writer's cues (text context) to infer the author's intended meaning. This process can involve understanding and selectively recalling ideas in individual sentences (microprocesses), inferring relationships between clauses and/or sentences (integrative processes), organizing ideas around summarizing ideas (macroprocesses), and making inferences not necessarily intended by the author (elaborative processes). These processes work together (interactive hypothesis) and can be controlled and adjusted by the reader as required by the reader's goals (metacognitive processes) and the total situation in which comprehension is taking place (situational context).*

Dieses Modell unterscheidet zwischen fünf Teilprozessen, die während des gesamten Textverständnisprozesses ablaufen. Einerseits handelt es sich um die Mikroprozesse, die die Verarbeitung des Gelesenen auf Satzebene beschreiben (vgl. IRWIN 1986, S.3). Hierbei ist es wichtig, dass der Leser die wesentlichen Informationen auf Einzelsatzebene erfasst und die einzelnen Bausteine des Satzes miteinander verbindet und in Beziehung setzt (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 6).

Zum anderen handelt es sich um die integrativen Prozesse, die die Beziehungen zwischen Satzteilen und Sätzen bzw. zwischen den Sätzen beschreiben (vgl. IRWIN 1986, S.5). Zudem gibt es die Makroprozesse, die sich auf die Verständnisebene auf Textebene beziehen. Das bedeutet, dass es wichtig für den Leser ist, den Text als Ganzes interpretieren zu können. Dafür ist es nötig, dass der Text aus „einem Netzwerk von semantischen Einheiten“ besteht, „die strukturell miteinander verbunden sind, so dass keines



unverbunden bleibt“ (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.12). Zu diesen Textverarbeitungsprozessen in der Makroebene, gehören das Wissen der Leser über verschiedene Textgattungen und über die Struktur von Texten.

Als elaborative Prozesse bezeichnet Irwin (1986) einen weiteren Basisprozess für das Textverständnis. Hierbei geht es um die Erarbeitungsprozesse des Lesers, d.h. mit den Prozessen aus dieser Ebene wird ein Textverständnis charakterisiert, das es dem Leser erlaubt, über die im Text enthaltenen Informationen hinaus gehende Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 15). Die elaborativen Prozesse beschreiben den Einfluss von Erfahrung, Vorwissen, Emotionen und Erwartungen des Lesers auf den Verständnisprozess (vgl. IRWIN 1986, S. 5). Diesen Prozess wiederum teilt Irwin (1986, S.69) in fünf weitere Kategorien: 1. Vorhersagen machen, 2. Einbinden der Information in das vorhandene Wissen, 3. die Bildung von mentalen Modellen, 4. gefühlsbetonte Reaktion und 5. Reaktion auf Basis von Abstraktion und Analyse. Des Weiteren beschreibt Irwin (1986) die metakognitiven Prozesse als die Prozesse, die das Verstehen lenken. Diese ermöglichen es dem Leser, sich der Situation entsprechend zu verhalten, und stellen ein Wechselspiel aus metakognitivem Wissen und individuellen Verarbeitungszielen, d.h. zielgerichteten Handlungsstrategien dar (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.16). Dadurch werden die gelesenen Informationen erfolgreich verarbeitet und im Langzeitgedächtnis gespeichert.

Zusammengefasst ist es wichtig, dass der Leser die Aspekte der Mikro- Integrations- und Makroebene während des Lesens unter Kontrolle hat und bei einem drohenden Nichtverstehen des Textes, dem Nichtverstehen entgegenwirkt, indem er die Lese- geschwindigkeit verändert, die Leseziele modifiziert, im Text vor- oder rückwärtsspringt, Hypothesen formuliert, wie der Text weitergehen könnte, oder externe Hilfe beansprucht (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.17). Mit Hilfe dieser Techniken stellt der Leser sicher, dass er den Text versteht und seine Zielsetzung des Lesens erreicht (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.17).

### **2.1.3 Das IGLU-Rahmenkonzept als Grundlage für die Studie**

Der exemplarischen Studie zum Textverständnis von türkischen und deutschen Jugendlichen wird das Rahmenkonzept zur Erfassung von Textverständnis der IGLU-Studie zugrunde gelegt. IGLU benutzt dieses Modell als Grundlage, das Textverständnis von Neunjährigen international zu untersuchen (siehe 3.2.2). Der Vorteil dieses Modells ist, dass der Textverständnisprozess in vier Ebenen erfasst wird und Hintergrundinformationen der Schüler in die Auswertung einfließen.

Das IGLU-Rahmenkonzept bezieht sich auf das Modell von Irwin (1986). Aus den fünf Basisprozessen, die Irwin (1986) erarbeitet (siehe 2.1.1), ergibt sich im IGLU-Rahmenkonzept ein vierstufiges Modell, das das Textverständnis abbildet (siehe

2.1.2.1). Zudem beinhaltet das IGLU-Rahmenkonzept die Unterscheidung zwischen den Textgattungen Literarische- und Sachtexte in ihrer Studie. Auf die Unterschiede dieser Textgattungen wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da sie in der Studie nicht berücksichtigt wurden.

Lesekompetenz wird in IGLU als eine „kognitiv-aktive Auseinandersetzung des Lesers mit dem Text verstanden“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.19). Die Leser ermitteln die Aussage des Textes, indem sie die Bedeutung konzipieren und das Gelesene mit ihrem subjektiven Wissen verknüpfen. Hier fokussiert IGLU auf drei Aspekte:

- Prozesse, die vom Leser ausgeführt werden müssen, um ein Leseverständnis aufzubauen;
- Leseintention, mit der der Text gelesen wird;
- Einstellungen und Leseverhalten des Lesers (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 19)

Das Ziel der IGLU-Studie ist es, möglichst alle wichtigen Leseanlässe, denen Kinder mit neun Jahren begegnen, mit dem Lesetest zu erfassen.

Im Folgenden werden die vier Textverständnisebenen, zur Erfassung des Leseverständnisprozesses von der IGLU-Studie erläutert. Diese wurden in der Erhebung genutzt, um die Aufgaben zu entwickeln, die die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Tests beantworten sollten. In Abb. 1 werden die in den nächsten vier Punkten erläuterten Textverständnisebenen des IGLU-Rahmenkonzepts veranschaulicht.

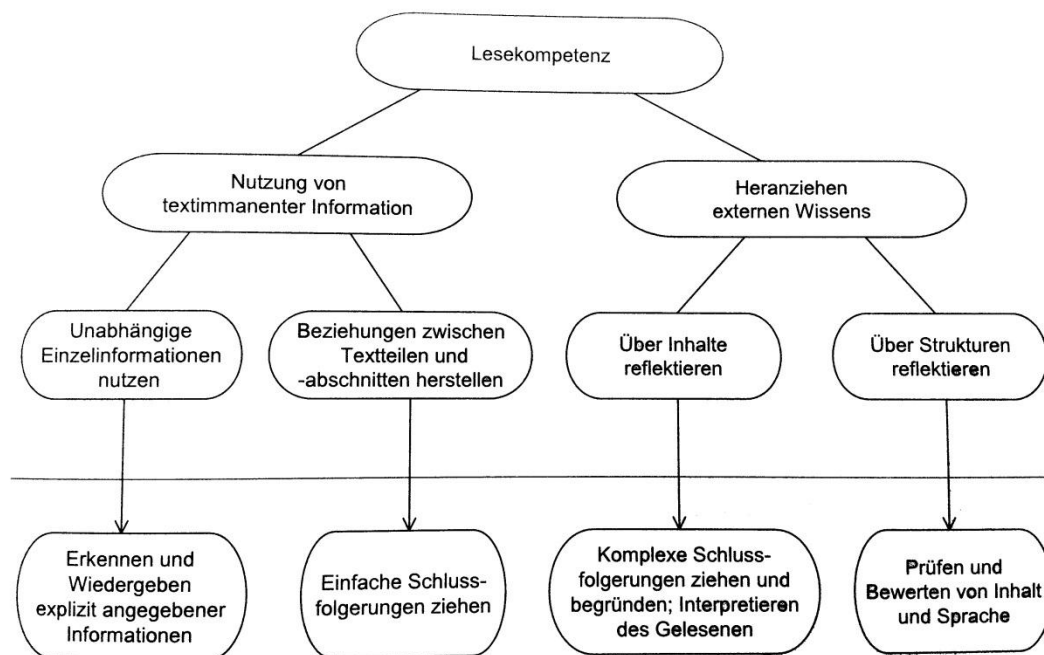


Abbildung 1: Struktur von Textverständnis und seinen Teilprozessen nach dem IGLU-Rahmenkonzept (Quelle: VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 23)

### 2.1.3.1 Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen

Zur Lösung von Aufgaben der untersten Textverständnisebene müssen die Schülerinnen und Schüler demonstrieren, „dass sie in der Lage sind, im Text genannte Sachverhalte und Informationen wiederzufinden und zu nennen“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 21). Auf dieser Ebene müssen die Schülerinnen und Schüler Informationen aus dem Text finden, die explizit im Text angegeben sind. Unterschiede im Schwierigkeitsgrad können erstellt werden, indem z.B. gezielt Mehrdeutigkeiten verwendet werden (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 21). Diese Textverarbeitung findet auf Satzebene statt. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Ebene nach der Mikroprozessebene nach Irwin (1986) erarbeitet wurde.

„Das Anforderungsprofil dieser Aufgaben:

- eine Einzige passende wörtliche Information im Text finden;
- aus mehreren ähnlichen Angaben unter Einbeziehung des Satzzusammenhangs die richtige auswählen;
- aus mehreren ähnlichen Angaben unter Einbeziehung der Fragestellung die richtige finden;
- zeitliche und/oder örtliche Zusammenhänge überblicken;
- eine Wortdefinition finden“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.21).

### 2.1.3.2 Einfache Schlussfolgerungen ziehen

Ähnlich wie die unterste Textverständnisebene, erfolgt diese auch auf der Basis von Informationen, die sich direkt auf den Text beziehen. Auf dieser Ebene müssen die Schülerinnen und Schüler „einen naheliegenden Schluss über einen im Text angesprochenen Sachverhalt ziehen“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.21). Dieser Sachverhalt ist im Text nicht, wie auf der ersten Textverständnisebene, wörtlich genannt, sondern wird von den Schülerinnen und Schülern ermittelt, indem sie weiterdenken. Da es sich hier um einfache Schlussfolgerungen handelt, erfordert diese Ebene nur ein geringes Maß an Vorwissen, denn die Schlussfolgerungen basieren auf Aussagen im Text (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.21). Es kann hier davon ausgegangen werden, dass diese Ebene nach der integrativen Prozessebene von Irwin (1986) erarbeitet wurde.

„Die Anforderungen an diese Aufgaben:

- ein Wort aus dem Textzusammenhang heraus verstehen und erklären können;
- Beispiel(e) für eine allgemeine Aussage im Text finden;
- einzelne Sachverhalte/ konkrete Handlungen auf etwas Allgemeines zurückführen;
- sich in die (beschriebene) Situation eines Anderen hineinversetzen und stellvertretend für diese Person denken, handeln oder sprechen;
- ein Gefühl erkennen und Ursachen dafür benennen;
- die Antwort auf eine auf den Text bezogene Frage mit einer Aussage aus dem Text begründen;
- Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textstellen herstellen;
- Eigenes Vorwissen benutzen, um Antworten auf Fragen zu finden“ (. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 22).

### 2.1.3.3 Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen; Interpretieren des Gelesenen

Bei Bearbeitung der Aufgaben der dritten Textverständnisebene müssen die Schülerinnen und Schüler bei Bearbeitung der Aufgaben „komplexe Schlüsse ziehen können und diese mit den Aussagen aus dem Text begründen, die nicht mehr in einzelnen Sätzen sondern in Textabschnitten zu finden sind“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 22). Dafür muss der Leser semantische Makrostrukturen bilden, mit deren Hilfe er den Textinhalt auf einer globalen und abstrakten Ebene erfasst (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.22). In dieser Ebene müssen die Schülerinnen und Schüler, um die Aufgabe zu lösen, auf ihr Vorwissen zurückgreifen, was in den ersten beiden Textverständnisebenen nicht der Fall war. Da sich die Lösung der Aufgabe nicht im Text befindet, können die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben nicht lösen, wenn sie nicht auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Ebene nach der Makroprozessebene nach Irwin (1986) erarbeitet wurde (siehe 2.1.1).

„Die Anforderungen an diese Aufgaben:

- den tieferen Sinn, die übertragene oder symbolische Bedeutung einer Handlung/Aussage erklären;
- eigene Vorstellungen und Erfahrungen für die Bewertung des Textes nutzen;
- komplexe, mehrdimensionale Modelle oder Vorstellungen von Situationen oder Situationen anwenden;

- Handlungen in Hinblick auf mögliche Konsequenzen bewerten;
- Gefühle, auch widersprüchliche, reflektieren und auf allgemeinere Merkmale von Situationen zurückführen;
- eine eigene Meinung äußern und begründen;
- einzelne Sachverhalte in den Gesamtkontext einordnen“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S. 22).

#### 2.1.3.4 Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt

Bei der vierten Textverständnisebene wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie „aus einer übergeordneten Perspektive – also aus Distanz zu den Inhalten – über Form, Sprache und Absichten“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005, S.23) nachdenken. Hier wird bei der Lösung der Aufgaben kein Bezug mehr auf die Textinhalte genommen, sondern über den Text selbst und dessen Struktur geurteilt. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Ebene nach der elaborativen Prozessebene von Irwin (1986) erarbeitet wurde.

„Die Anforderungen dieser Aufgaben:

- die Absicht des Autors/ die Funktion eines Textes erkennen und bewerten
- Gestaltungsmerkmale erkennen
- eine Geschichte auf Wahrheitsgehalt und Glaubwürdigkeit prüfen;
- die zentrale Aussage eines Textes erkennen“ (VOSS 2005, S.23).

## 2.2 Deutsche und türkische Jugendliche

In dieser Arbeit wird das Textverständnis von türkischen und deutschen Jugendlichen getestet und die Ergebnisse werden verglichen. Um klar zu definieren, was mit türkischen und deutschen Jugendlichen und vor allem im Kontext mit Jugendlichen gemeint ist, werden diese Begriffe nun im Folgenden erläutert und für den Kontext relevante Definitionen erarbeitet. Darüber hinaus werden oberflächliche Informationen zur Migrationsgeschichte dargestellt, um darüber zu informieren, wie und warum die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund überhaupt nach Deutschland kamen. Weiterführend werden im letzten Abschnitt aktuelle Zahlen und Fakten zu Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gegeben.

### 2.2.1 Definition Jugendliche im Kontext

Laut Jugenschutzgesetz sind Jugendliche „Personen die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind“ (BMJ 2011). Die UN-Generalversammlung hingegen definiert die Jugendlichen als mindestens 15 Jahre und jünger als 25 Jahre. Hier soll aber unterschieden werden zwischen den Teenagern, also den 13-19 Jährigen und den jungen Erwachsenen, die zwischen 20 und 24 Jahre alt sind (UNITED NATION 2009). Die Jugendforschung definiert die Jugend, indem sie eine Unterteilung in Lebensphasen macht, der frühen Lebensphase (12-14 Jahre), der mittleren (14-18 Jahre), der späten (18-21 Jahre) und der Post-Adoleszenz (19-25 Jahre). Diese vier Kategorien sind dem Begriff „Jugend“ untergeordnet (vgl. FRISCH 2011).

Wie oben dargestellt, ist das Wort „Jugendlich“ ein komplexer Begriff. Um Irrtümern vorzubeugen, wird folgende Definition im Rahmen dieser Arbeit verwendet:

„Als jugendlich im Kontext dieser Arbeit sind Personen zwischen 12 und 16 Jahren, also die Zielgruppe und die potenziellen Nutzer des Internetanbieters „netzdurchblick.de“, definiert.“

### 2.2.2 Deutsche Jugendliche

Laut Grundgesetz Art. 116 Abs. 1 ist Deutscher,

*„wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder als Flüchtling oder Vertriebener deutscher Volkszugehörigkeit oder als dessen Ehegatte oder Abkömmling in dem Gebiete des Deutschen Reiches nach dem Stande vom 31. Dezember 1937 Aufnahme gefunden hat.“*

Dennoch besteht die Möglichkeit, dass eine Person zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, aber zudem Vorfahren aus anderen Ländern hat bzw. die deutsche Staatsangehörigkeit im Nachhinein erworben hat. Um in der Erhebung den Unterschied zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen nicht nur im Hinblick auf die Staatsangehörigkeit zu beschränken, und das Ergebnis so präzise wie möglich zu halten, wird der Begriff „Deutscher“ im Kontext der Erhebung, wie folgt definiert:

„Als Deutscher wird im Kontext dieser Arbeit derjenige bezeichnet, der bis zum Jahr 1949 in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland eingewandert, oder ein Nachkomme eines solchen Einwanderers ist. Ferner muss er die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.“

### 2.2.3 Türkische Jugendliche

Im zweiten Teil der türkischen Verfassung steht im vierten Abschnitt „Politische Rechte und Pflichten“ Abs.1 Artikel 66:

*„Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür. Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türktür“*

Was so viel bedeutet wie:

*„Jeder, der mit der Staatsangehörigkeit an den türkischen Staat gebunden ist, ist Türke. Das Kind eines türkischen Vaters oder einer türkischen Mutter ist, ist Türke“ (sinngemäße Übersetzung).*

Diese Definition des „Türken“ nähert sich eher der Definition an, die für diese Studie brauchbar ist, als die Definition des „Deutschen“ aus dem Grundgesetz. Im zweiten Teil heißt es, dass das Kind eines türkischen Vaters oder einer türkischen Mutter „Türke“ sei. Das bedeutet auf den Kontext bezogen, dass wenn eine Person Eltern mit einer türkischen Staatsbürgerschaft hat, diese „Türke“ ist. Allerdings muss hierbei in Betracht gezogen werden, dass bereits die 3. Generation der Türken in Deutschland lebt, d.h. wenn die Eltern der 3. Generation die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, wird dieses Kind nicht mehr als Türke, sondern als Deutscher geboren. Aus diesem Grund ist für diese Arbeit eine differenziertere Definition notwendig. Diese wird angelehnt an die Definition der Personen mit Migrationshintergrund des Statistischen Bundesamtes:

*„Personen mit Migrationshintergrund sind alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (BAMF 2009, S. 215).*

Im Kontext dieser Arbeit wird eine türkische Person unter Einbeziehung der Definition der türkischen Verfassung und der Definition des statistischen Bundesamtes wie folgt definiert:

„Als Türke wird im Kontext dieser Arbeit bezeichnet, wer als türkischer Staatsbürger nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewandert ist, sowie deren Nachkommen, obgleich sie in Deutschland geboren sind, oder die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.“

### 2.2.3.1 Migrationsgeschichte

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden für den Wiederaufbau Deutschlands aus Mangel an Arbeitskräften Gastarbeiter benötigt. Grund dafür waren zum einen die Auswirkungen des zweiten Weltkrieges, zum anderen die Teilung Deutschlands, die den Arbeiterstrom aus der DDR beendete. Hinzu kam das so genannte „Wirtschaftswunder“ in der Nachkriegszeit (vgl. KOHLMEIER/SCHIMAN 2005, S.17). Ein weiterer Grund, auf Gastarbeiter zurückzugreifen, waren die geringeren Kosten für den Faktor Arbeit, denn die angeworbenen ausländischen Hilfskräfte arbeiteten zunächst zu günstigeren Konditionen als die einheimischen Arbeitskräfte.

Nach dem ersten Anwerbeabkommen mit Italien begann 1955 die Gastarbeiterperiode. Anschließend erfolgte ein vertragliches Abkommen mit Spanien und Griechenland, (1960) danach folgten die Abkommen mit der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und dem ehemaligen Jugoslawien (1968) (vgl. KOHLMEIER/SCHIMAN 2005, S.17).

Aus der Türkei wanderten größtenteils Männer aus bildungsärmeren Regionen nach Deutschland ein, einerseits um ihre Familien in der Heimat zu versorgen, andererseits um die wirtschaftliche Zukunft zu sichern. Dieser Schritt war in Anbetracht der schlechten wirtschaftlichen Lage und der hohen Arbeitslosigkeit in der Türkei, eine Chance für die Abgewanderten, eine Existenz aufzubauen (vgl. FINKELSTEIN 2006, S.16). Nachdem insgesamt 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte nach Westdeutschland eingewandert waren, erfolgte im November 1973 der Ausruf des Anwerbestopps, wodurch keine weiteren ausländischen Hilfsarbeiter mehr angeworben wurden. Sowohl die Ölkrise 1973/74, als auch die wirtschaftliche Berechnung, ob die Beschäftigung der Ausländer in der ursprünglichen Form sich weiter rentieren würde, waren Gründe für diese Entscheidung. Nach dem Anwerbestopp nahm die Anzahl der Ausländer in Deutschland ab. Insgesamt kamen im Zeitraum von 1961 bis 1973 circa 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland, von denen circa 11 Millionen das Land wieder verließen (vgl. KOHLMEIER/SCHIMAN 2005, S.18). Während der Gastarbeiterzeit fand kein Streben nach Integrationspolitik seitens des Staates statt, da davon ausgegangen wurde, dass die Gastarbeiter nur ein vorläufiges Phänomen darstellten und das Land mit Nachlassen des Arbeitskräftebedarfs wieder verlassen würden (vgl. FINKELSTEIN 2006, S.16). Allerdings begannen diejenigen, die im Land blieben, ihre Angehörigen aus der Heimat nach Deutschland zu holen, so dass im Jahr 1989 die ausländische Bevölkerung 4,9 Millionen betrug.



## 2.2.4 Aktuelle Zahlen und Fakten: türkische und deutsche Jugendliche

In Deutschland leben circa 15,7 Millionen Personen mit Migrationshintergrund, davon haben circa 2,5 Millionen einen türkischen Hintergrund. Das entspricht einem Anteil von 15,9 % aller Personen mit Zuwanderungsgeschichte und circa 3,1% der Gesamtbevölkerung in Deutschland (vgl. BAMF 2009). Damit machen die Personen mit türkischem Hintergrund den größten Anteil der Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland aus.

Tabelle 1: Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus in 1000 (Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT 2010)

2 Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus,						
Lfd. Nr.	Detaillierter Migrationsstatus	Insgesamt	Davon im Alter von ...			
			Insgesamt			
			unter 5	5 – 10	10 – 15	15 – 20
1	Bevölkerung insgesamt.....	81 904	3 312	3 603	3 854	4 475
2	Personen ohne Migrationshintergrund.....	65 856	2 165	2 448	2 722	3 318
3	Personen mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn .....	16 048	1 147	1 154	1 132	1 157
4	darunter: Migrationshintergrund nicht durchgängig bestimmbar.....	345	9	13	17	23
5	Personen mit Migrationshintergrund im engeren Sinn .....	15 703	1 138	1 141	1 115	1 134
	– mit derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit					
6	Europa.....	10 289	394	450	625	697
7	o EU-27.....	4 690	208	223	242	266
8	· Griechenland.....	375	10	16	28	27
9	· Italien.....	771	38	42	51	58
10	· Polen.....	1 298	55	49	49	62
11	· Rumänien.....	435	14	15	11	12
12	o Sonstiges Europa.....	5 598	186	228	383	431
13	· Bosnien und Herzegowina.....	240	11	12	16	12
14	· Kroatien.....	367	14	12	19	20
15	· Russische Föderation.....	1 060	28	37	39	67
16	· Serbien und Montenegro.....	297	17	16	17	23
17	· Türkei.....	2 502	72	98	227	230
18	· Ukraine.....	251	10	10	11	14
19	Afrika.....	477	44	38	33	25

Wie in Tabelle 1 deutlich zu sehen, gibt es 227.000 türkische Jugendliche zwischen 10 und 15 Jahren in Deutschland, während es 2,7 Millionen deutsche Jugendliche gibt. 230.000 der türkischen Jugendlichen sind zwischen 15 und 20 Jahren, während 3,3 Millionen deutsche Jugendliche zwischen 15 und 20 sind.

Wenn diese Zahlen in Relation zu den Teilbevölkerungen „Personen ohne Migrationshintergrund“ und „türkische Personen“ gesetzt werden, wird deutlich, dass die Anzahl der türkischen Jugendlichen prozentual viel höher ist als die Anzahl der deutschen Jugendlichen. Um also das Bildungsniveau in Deutschland zu erhöhen, muss ein Fokus auf diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund und vor allem auf die türkischen Jugendlichen gesetzt werden, da diese die größte Migrationsgruppe überhaupt darstellt.

## 3 Die Exemplarische Studie

### 3.1 Einleitung und Zielsetzung der Studie

Aufgrund der hohen Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der Integrationsfrage gibt es verschiedene Studien zum Text- und Leseverständnis von Jugendlichen und Kindern (Siehe 3.2). Laut PISA 2009 und IGLU 2006 schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund generell schlechter ab als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die höchste Anzahl dieser Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist den Türken vorbehalten (siehe 2.2.4), allerdings gibt es keine Studie, die das Textverständnis zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen direkt miteinander vergleicht.

In dieser Untersuchung erfolgt deshalb ein direkter Vergleich zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen bezogen auf das Textverständnis. Als Instrument für diesen Vergleich wird „netzdurchblick.de“ genutzt, ein Internetratgeber für 12-16-Jährige, der von Studierenden der HAW Hamburg konzipiert wurde. Eine Stichprobe von 12-16-Jährigen Jugendlichen aus Hamburg, potenziellen Nutzern dieses Internetratgebers, wird dazu dienen, diesen Vergleich vorzunehmen und relevante Unterschiede festzustellen.

In erster Linie soll herausgefiltert werden, was die Unterschiede im Textverständnis zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen sind. Daraus ergeben sich weitere Fragen:

Wie groß sind diese Unterschiede im Textverständnis?

Woran liegt es, dass es Unterschiede im Textverständnis gibt?

Gibt es Unterschiede bezogen auf die Lesegewohnheiten bei deutschen und türkischen Jugendlichen? Sind diese Lesegewohnheiten verantwortlich für die Disparitäten?

Welche Unterschiede bezüglich des Textverständnisses gibt es zwischen türkischen Jugendlichen?

Haben türkische Medien und die Sprachgewohnheiten im Elternhaus Einfluss auf das Textverständnis der türkischen Jugendlichen?

Ziel der Studie ist es, diese Fragen zu beantworten und Lösungsansätze zu finden. Hierfür werden zunächst die Ergebnisse der Studien PISA 2009 und IGLU 2006 vorgestellt, die ähnliche Untersuchungen vorgenommen haben. Daraufhin wird erklärt, nach welcher Vorgehensweise hierbei vor und während der Befragung gehandelt wurde. Danach folgen die Ergebnisse der Studie und deren Bewertung und Analyse.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden im folgenden Bericht die weiblichen und männlichen Substantive zusammengefasst. Wenn also von „SchülerInnen“ die Rede ist, sind immer Schüler und Schülerinnen gemeint.

## **3.2 Ähnliche Studien und ihre Ergebnisse**

### **3.2.1 PISA-Studie**

PISA ist die Abkürzung für "Programme for International Student Assessment". Die Studie überprüft international, inwieweit 15-Jährige Schülerinnen und Schüler Kenntnisse und Fähigkeiten erworben haben, die für eine volle Teilhabe am Leben moderner Gesellschaften notwendig sind, wobei der Schwerpunkt auf Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften liegt (vgl. PISA 2009- Band 1, S.17). Im Auftrag der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, wird diese Studie durchgeführt und von einem internationalen Konsortium unter der Leitung des Australian Council for Educational Research (ACER) koordiniert. Die Erhebungen 2009 fanden international in 65 Staaten statt und umfassten insgesamt 470.000 SchülerInnen. Aus Deutschland nahm an PISA 2009 eine Stichprobe aus 4.979 SchülerInnen aus 226 Schulen teil.

Abgesehen von den Leistungskompetenzen aller SchülerInnen in Deutschland wurden im Bereich Lesekompetenz die Unterschiede zwischen deutschen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht. Als Lesekompetenz wurde in diesem Zusammenhang gefordert: „die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (PISA 2009- Band 1, S. 40).

In der PISA-Studie 2009 wird gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht über die gleichen Lesekompetenzen verfügen wie deutsche Jugendliche.

Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen, die im Durchschnitt eine Punktzahl von 514 auf der Skala „Lesen“ erreichten, erreichten Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil nur 500 Punkte. Weiter wird ersichtlich, dass Jugendliche der zweiten Generation deutlich schlechter abschneiden, nur mit 457 Punkten, gefolgt von den Jugendlichen der dritten Generation mit 452 Punkten. Hier ergibt sich ein Durchschnittsergebnis von 470 Punkten, das Jugendliche mit Migrationshintergrund auf der Skala „Lesen“ erreichten (siehe Tabelle 2). Verglichen mit PISA 2000 wird deutlich, dass

sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund um 26 Punkte verbessert haben, aber insgesamt noch immer 44 Punkte hinter den deutschen Jugendlichen liegen (vgl. KLIEME 2010, S.13). Die Verbesserung der Lesekompetenz wird unter anderem mit der zu Hause gesprochenen Sprache in Verbindung gebracht. „Während Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2000 in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprachen, bei Kontrolle aller anderen Variablen noch etwa 60 Punkte weniger im Lesekompetenztest erzielten, liegt der Unterschied in PISA 2009 nur noch bei rund 20 Punkten“ (KLIEME 2010, S. 13).

Tabelle 2: Lesekompetenz von Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in ausgewählten OECD- Ländern (Quelle: KLIEME 2010)

Staat	Ohne Migrationshintergrund			Mit Migrationshintergrund												
	M	(SE)	+/-	Insgesamt			Ein Elternteil im Ausland geboren			Zweite Generation			Erste Generation			
				M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	M	(SE)	+/-	
<b>Klassische Einwanderungsländer</b>																
Australien	512	(2.4)	-17	526 <sup>a</sup>	(3.6)	-5	526 <sup>a</sup>	(2.5)	-15	532 <sup>a</sup>	(6.2)	2	519	(6.4)	5	
Kanada	527	(1.6)	-10	527	(2.9)	-8	537 <sup>a</sup>	(3.5)	-14	523	(3.7)	-17	520	(4.6)	9	
Neuseeland	524	(2.8)	-11	523	(4.0)	-5	536 <sup>a</sup>	(4.1)	-13	499 <sup>a</sup>	(8.5)	-11	521	(4.6)	13	
Vereinigte Staaten	506	(3.8)	-6	492 <sup>a</sup>	(5.4)	13	509 <sup>a</sup>	(7.0)	14	484 <sup>a</sup>	(6.2)	7	486 <sup>a</sup>	(8.1)	20	
<b>Mitteleuropäische ehemalige Kolonialstaaten</b>																
Belgien	523	(2.4)	-4	473 <sup>a</sup>	(4.9)	17	497 <sup>a</sup>	(4.5)	1	456 <sup>a</sup>	(7.1)	45	449 <sup>a</sup>	(8.5)	16	
Frankreich	507	(4.0)	-7	470 <sup>a</sup>	(5.9)	-16	495	(6.2)	-10	450 <sup>a</sup>	(8.8)	-21	428 <sup>a</sup>	(16.4)	-8	
Niederlande	516	(5.3)	-27	487 <sup>a</sup>	(7.4)	0	514	(8.5)	-17	469 <sup>a</sup>	(8.2)	0	472 <sup>a</sup>	(12.6)	18	
Vereinigtes Königreich	499	(2.3)	-29	490	(5.1)	-30	505	(4.9)	-43	492	(8.5)	-16	458 <sup>a</sup>	(9.7)	1	
<b>Mitteleuropäische und nordeuropäische Staaten als Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>																
Dänemark	501	(2.2)	-3	471 <sup>a</sup>	(3.6)	5	506	(4.7)	5	446 <sup>a</sup>	(4.3)	36	422 <sup>a</sup>	(6.2)	-11	
<b>Deutschland</b>	<b>514</b>	<b>(2.6)</b>	<b>5</b>	<b>470<sup>a</sup></b>	<b>(4.5)</b>	<b>26</b>	<b>500</b>	<b>(6.7)</b>	<b>8</b>	<b>457<sup>a</sup></b>	<b>(6.2)</b>	<b>24</b>	<b>452<sup>a</sup></b>	<b>(5.5)</b>	<b>33</b>	
Luxemburg	501	(1.9)	21	454 <sup>a</sup>	(1.8)	48	479 <sup>a</sup>	(4.3)	24	439 <sup>a</sup>	(2.9)	40	450 <sup>a</sup>	(4.6)	79	
Norwegen	508	(2.6)	-2	483 <sup>a</sup>	(4.5)	-4	504	(5.6)	-8	464 <sup>a</sup>	(8.0)	0	448 <sup>a</sup>	(7.8)	0	
Österreich	483	(3.0)	-20	433 <sup>a</sup>	(5.6)	-8	475	(6.7)	-23	427 <sup>a</sup>	(6.1)	-2	384 <sup>a</sup>	(10.3)	-15	
Schweden	507	(2.9)	-16	473 <sup>a</sup>	(5.4)	-20	507	(5.1)	-15	455 <sup>a</sup>	(7.6)	-28	416 <sup>a</sup>	(11.5)	-35	
Schweiz	512	(2.3)	-2	487 <sup>a</sup>	(3.4)	23	516	(3.6)	5	471 <sup>a</sup>	(4.5)	11	454 <sup>a</sup>	(6.9)	52	
<b>Neue Zielländer für Arbeitsmigration und humanitäre Zuwanderung</b>																
Finnland	539	(2.2)	-9	503 <sup>a</sup>	(6.7)	-14	523 <sup>a</sup>	(6.5)	-17	494 <sup>a</sup>	(14.2)	-24	449 <sup>a</sup>	(18.0)	-18	
Griechenland	489	(4.4)	12	462 <sup>a</sup>	(7.6)	5	493	(5.8)	1	457 <sup>a</sup>	(10.5)	-54	420 <sup>a</sup>	(15.5)	17	
Irland	500	(3.1)	-27	498	(4.0)	-38	510	(5.1)	-21	508	(12.8)	-17	466 <sup>a</sup>	(7.4)	-107	
Italien	491	(1.7)	2	457 <sup>a</sup>	(2.9)	-35	489	(3.3)	-12	448 <sup>a</sup>	(9.1)	-23	410 <sup>a</sup>	(4.5)	-35	
Portugal	490	(3.2)	20	494	(4.0)	12	506 <sup>a</sup>	(4.0)	12	473	(9.5)	10	457 <sup>a</sup>	(8.9)	7	
Spanien	488	(2.0)	-8	454 <sup>a</sup>	(3.5)	-15	491	(4.3)	16	463 <sup>a</sup>	(9.5)	13	426 <sup>a</sup>	(4.2)	-34	

+/- Mittelwertsdifferenz 2009–2000

fett: signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ( $p < .05$ )

<sup>a</sup> signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ( $p < .05$ )

### 3.2.2 IGLU-Studie

IGLU ist die Abkürzung für die „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“, welches die deutsche Bezeichnung für den Namen „Progress in international Reading Literacy Study“ (PIRLS) ist. IGLU wird international durchgeführt und von der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ (IEA) verantwortet. Im Jahr 2006 nahmen 42 Staaten an der Studie teil (vgl. SIEGERT 2008, S.16). Das Ziel der IGLU-Studie ist es, die Lesekompetenzen der Neunjährigen international vergleichend zu ermitteln. In Deutschland wurde eine Stichprobe von 7.899 SchülerInnen an 405 Schulen getestet (SIEGERT 2008 S.17). Anhand von IGLU ist es, wie bei PISA, möglich zu identifizieren, ob die SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben. Um das zu ermitteln, wurden die SchülerInnen gefragt, ob sie selbst oder mindestens ein Elternteil von ihnen im Ausland geboren sind. Zudem wurde bei Migrantenkindern nach dem Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung und nach den Sprachen gefragt, die sie gelernt haben, als sie jünger waren (vgl. SCHWIPPERT 2007 S.250).

*Tabelle 3: Verteilung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Lesekompetenzstufen. Angaben in Prozent (Quelle: IGLU 2006 vgl. SCHWIPPERT 2007 S.253)*

	Kompetenzstufen				
	I	II	III	IV	V
<b>Kein Elternteil im Ausland geboren</b>	1,0	5,7	31,5	47,7	14,2
<b>Beide Elternteile im Ausland geboren</b>	3,2	22,5	44,3	26,4	3,6

Die IGLU-Studie 2006 zeigt, ähnlich wie die PISA-Studie 2009, dass Kinder mit Migrationshintergrund deutlich schlechter abschneiden als deutsche Kinder. Während 14,6% der deutschen Kinder die höchste Kompetenzstufe im Lesetest erreichen, erreichen nur 3,6% der Kinder mit Migrationshintergrund die höchste Kompetenzstufe (siehe Tabelle 3). Diese Kompetenzunterschiede, die in der Grundschule angelegt werden, verstärken sich laut Renate Valtin (2007, S.340) im Sekundarbereich erheblich.

### 3.3 Vorgehensweise vor und während der Befragung

Zur Evaluierung der Fragestellungen wurde ein Fragebogen erstellt (siehe 3.3.1), der angelehnt wurde an den Fragebogen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, der für die JIM (Jugend, Information, (Multi-)Media) – Studie benutzt wird. Ähnlich wie bei der JIM-Studie wird bei diesem Fragebogen ermittelt, welche Gewohnheiten die Jugendlichen bezüglich der im Kontext relevanten Medien haben. Die im Kontext relevanten Medien werden hier definiert als „Computer, Internet, Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Online-Zeitschriften.“ Zusätzlich wurde ein Aufgabenbogen erstellt (siehe 3.3.2), der dazu dient, das Textverständnis der Zielgruppe zu definieren. Um die Gebräuchlichkeit des Fragebogens und des Aufgabenbogens zu überprüfen, wurde ein Pretest mit einem deutschen Jugendlichen und einem türkischen Jugendlichen durchgeführt.

Der Pretest erfolgte zur Prüfung folgender Gesichtspunkte nach Horst O. Mayer (vgl. MAYER 2002 S.97):

- Prüfung der Verständlichkeit der Fragen
- Überprüfung der Eindeutigkeit und Vollständigkeit der Antwortvorgaben
- Die Ermittlung der Befragungsdauer

Beide Jugendlichen wurden zudem aufgefordert, den Fragebogen kritisch zu kommentieren und Verständlichkeitsfragen zu stellen (vgl. MAYER 2002 S.97). Nach einem positiven Ablauf des Pretests wurde deutlich, dass das Ausfüllen des Fragebogens circa zehn Minuten, die Bearbeitung des Aufgabenbogens circa 35 Minuten erfordern würde, sowie eine Überarbeitung der Bögen nicht erforderlich war.

Um zu gewährleisten, dass die Konzentration der Jugendlichen während der Bearbeitung der Textverständnisfragen nicht nachlässt, wurde zuerst der Aufgabenbogen verteilt und danach der einfachere Fragebogen. Bevor die Bögen verteilt wurden, wurde den Jugendlichen der Hintergrund der Befragung erläutert und betont, dass die Anonymität evident ist, und auf meine persönliche Anwesenheit im Raum zur Beantwortung von möglichen Fragen hingewiesen.

#### 3.3.1 Aufbau und Erstellung des Fragebogens

Die Gliederung des Fragebogens für die Erhebung sieht wie folgt aus: Im oberen Bereich des Fragebogens wurde, ähnlich wie bei Klassenarbeiten, eine Zeile platziert, die Alter, Schule und Geschlecht der Befragten ermitteln sollte. Zudem wurde der Fragebogen in drei Teile gegliedert. Der erste Teil enthält Fragen zum Migrationshintergrund, der Sprachkompetenz und dem Sprachgebrauch des türkischen Jugendli-

chen. Um zu vermeiden, dass die deutschen Jugendlichen das Interesse an der Befragung verlieren, wurde der Migrationshintergrund anhand einer Filterfrage identifiziert, sofern keiner vorliegt, wurde der deutsche Jugendliche gebeten, nicht relevante Fragen zu überspringen (vgl. MAYER 2002 S. 95).

Der zweite Teil befasst sich mit Fragen zur Nutzung von Medien, durch die Filterfrage wurden diese Fragen erneut, sowohl für deutsche, als auch für türkische Jugendliche, angepasst.

Im dritten Teil wurden Fragen zum Umfeld der Jugendlichen gestellt, um Erkenntnisse über die soziale Umgebung gewinnen zu können. Im Anschluss wurden Fragen zur Nutzung des türkischen Fernsehens des Jugendlichen und seiner Eltern gestellt.

Überwiegend wurden für den Fragebogen geschlossene Fragen benutzt, um die Auswertung zu erleichtern. Zudem wurden Messskalen für die Befragten erstellt, um Selbst- und Fremdeinschätzungen so objektiv wie möglich auswerten zu können. Um beispielsweise die Sprachkenntnisse der Eltern zu bewerten, wurde bewusst kein Schulnotenprinzip verwendet, weil angenommen wurde, dass kein Jugendlicher seine Eltern mit einer schlechten Note bewerten würde. Außerdem wurden 4-stufige Antwortskalen von „Sehr Oft“ bis „Nie“ zur Ermittlung der Nutzung der im Kontext relevanten Medien verwendet, sodass die Jugendlichen lediglich anzukreuzen mussten, welche Häufigkeit auf sie zutrifft.

Die zu beantwortenden Fragen wurden als Pflichtfelder angegeben, um Genauigkeit und Vollständigkeit der Ergebnisse zu gewährleisten. Der vollständige Fragebogen ist im Anhang zu finden.

### **3.3.2 Aufbau und Erstellung des Aufgabenbogens**

Der Aufgabenbogen wurde mit Hilfe des IGLU- Rahmenkonzepts zu Erfassung von Leseverständnis erstellt (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18). Hierfür wurden die Textverständnisebenen (siehe 2.1.3) analysiert und auf die Texte der Seite „netzdurchblick.de“ angewendet. Es wurde jeweils ein passender Text von jeder Kategorie der Website ausgesucht. Die Kategorien der Website heißen wie folgt: „PC-Check“, „Webgesetz“, „Vernetzt“ und „Kreativ“. Beispielhaft werden hier die Aufgaben für die Kategorie „PC-Check“ vorgestellt und erläutert.

Für diese Kategorie wurde der Text „Zombie im Netz“ ausgewählt, da dieser am längsten und am informativsten für die Jugendlichen erscheint. Für die ersten drei Aufgaben wurden Fragen gewählt, die auf der untersten Stufe der Textverständnisebenen klassifiziert werden: Diese spiegelt eine elementare Lesekompetenz wider (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18). „Kinder, die Aufgaben dieses Typs beantworten können, sind in der Lage, im Text explizit angegebene Informationen zu erkennen und wiederzugeben“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18).

Für die ersten beiden Aufgaben, wurden Antwortvorgaben erstellt, die dritte allerdings musste der Jugendliche selbst eintragen:

Aufgabe 1c) „Definiere das Wort ‚Bot‘“

Aus den ersten beiden Aufgaben wurde lediglich deutlich, dass der Jugendliche die gesuchte Information erkennen kann. Um zu gewährleisten, dass er diese auch wiedergeben kann, wurde eine einfache Methode des Wiedergebens gefordert, die Definition. Für die nächsten beiden Aufgaben wurden Fragen gewählt, die auf der zweiten Stufe der Textverständnisebenen klassifiziert werden, diese beinhaltet einfache Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu ziehen (vgl. VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18). Aufgaben dieser Ebene „beziehen sich in der Regel auf Informationen, die im Text nicht ausdrücklich genannt sind, sich jedoch aus dem Text selbst erschließen lassen“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18). Auch hier wurden für die erste Aufgabe Antwortvorgaben gegeben. Die zweite Aufgabe musste der Jugendliche selbst eintragen:

Aufgabe 1e) „Was ist eine Schadsoftware?“

Diese Aufgabe fordert den Jugendlichen erneut auf, die Antwort in eigene Worte zu fassen. Abgesehen von der Wiedergabefähigkeit wurde hier erneut die Möglichkeit gegeben, die Rechtschreibung des Jugendlichen zu erfassen.

Die dritte Stufe der Textverständnisebenen beinhaltet: „komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen bzw. Interpretationen des Gelesenen“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.18) herstellen zu können. Um das zu schaffen, muss auf Vorwissen zurückgegriffen werden, denn die Antworten sind nicht im Text gegeben. Die folgende Frage wurde für die Bearbeitung der dritten Stufe erstellt:

Aufgabe 1f) „Stell dir vor, der Computer eines Freundes wäre ein Zombie. Wie würdest du vorgehen um seinen Computer zu reparieren?“

Hier wurden erneut Antwortvorgaben gegeben. Die letzte Aufgabe für diesen Text wurde konzipiert, um die höchste Stufe der Textverständnisebenen abfragen zu können. Diese wird gekennzeichnet durch die Fähigkeit der Jugendlichen „den Text auf Inhalt und Sprache zu prüfen und bewerten“ (VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005 S.19). Diese erfordert unter anderem Kritikfähigkeit und die Erfassung der Tiefenstruktur des Textes. Die Frage zur Überprüfung dieser Ebene lautet:

Aufgabe 1g) „Was versucht der Autor des Textes ‚Zombie im Netz‘ bei dir zu bewirken?“

Auch hier wurden Antwortvorgaben benutzt.

Der Wechsel zwischen Antwortvorgaben und eigenen Texten wurde angewendet, um den Jugendlichen nicht zu langweilen, und die Bearbeitungszeit des Aufgabenbogens zu verkürzen. Der Wechsel wurde für die Ermittlung der Textverständnisebenen in den Kategorien „Webgesetz“, „Vernetzt“ und „Kreativ“ anders aufgeteilt, als bei der Kate-



gorie „PC-Check“, um eine Genauigkeit der Ergebnisse sicherzustellen. Der Aufgabenbogen ist im Anhang vollständig einzusehen.

Bei der Formulierung beider Bögen stand die Verständlichkeit für die Zielgruppe im Vordergrund. Folglich wurden die Fragen in einer möglichst altersgerechten Umgangssprache gestellt. Laut (KIRSCHHOFER-BOZENNARD 1991, S.98) ist dies machbar:

*„Sofern es der unbedingt nötigen Verständlichkeit dient, ist nichts dagegen einzuwenden, wenn die demoskopische Frage besonders volkstümlich-(wenngleich grammatikalisch vielleicht nicht ganz korrekt)- oder auch salopp formuliert wird.“*

Außerdem wurden Zeichentrickfiguren mit Sprechblasen auf dem Aufgabenbogen platziert. Die identischen Zeichentrickfiguren sind in der gleichen Art auch auf der Website zu finden, was dabei unterstützt, die Verbindung mit den zu bearbeiteten Inhalten der Website aufzubauen und das Interesse der Jugendlichen aufrecht zu erhalten, sowie den Aufgabenbogen selbst optisch ansprechender zu gestalten.

### **3.3.3 Festlegung der Untersuchungsgruppe**

Die Festlegung der Untersuchungsgruppe fiel relativ einfach aus. Als Untersuchungsgruppe wurden die potenziellen Nutzer des Internetanbieters „netzdurchblick.de“ gewählt. Alle Jugendlichen sollten zwischen 12- 16 Jahre alt sein. Nun musste aber differenziert werden, denn die Studie sollte helfen, Aussagen über das Textverständnis von türkischen und deutschen Jugendlichen zu treffen. Da der Aufwand für die Bearbeitung der Bögen seitens der Befragten, und der Aufwand für die Auswertung der Bögen aufgrund des Umfangs der Bögen sehr hoch ausfallen würde, wurde lediglich eine Anzahl von 22 Jugendlichen für die Befragung festgelegt. Elf davon sollten türkischer Herkunft sein, die anderen elf deutscher Herkunft. Eine genaue Anzahl für die einzelnen Alterskategorien wurde vorab nicht festgelegt. Die Geschlechterverteilung sollte insgesamt bei 50% männlich zu 50% weiblich liegen.

### **3.3.4 Ermittlung der Jugendlichen und zeitlicher Verlauf der Befragung**

Nachdem die Anzahl der zu Befragenden festgelegt wurde, begann die Ermittlung der Jugendlichen. Wo bekommt man diese zu befragenden Jugendlichen her? Schulen? Jugendclubs? Bibliotheken?

Die Jugendlichen zu finden, sollte kein großes Problem darstellen. Vor Allem sollten sich im Umfeld viele türkische Jugendliche befinden. Somit war die erste Idee, das soziale Netzwerk Facebook zu verwenden. In den persönlichen Status von Facebook wurde ein Aufruf an die Bekannten geschickt, in dem diese gebeten wurden, die türkischen und die deutschen Jugendlichen in ihrem Umfeld für diese Befragung zu begeistern. Die

Resonanz auf diesen Aufruf war groß und somit waren schnell über 20 türkische Jugendliche gefunden. Aus diesen 20 wurden elf ausgewählt, so dass die gewünschte Relation zwischen Jungen und Mädchen gewährleistet war. Auf die Frage, ob die türkischen Jugendlichen einen deutschen Freund oder eine deutsche Freundin mitbringen könnten, gab es von drei Schülern eine Zusage.

Sodann waren drei deutsche Jugendliche gefunden, aber noch immer fehlten 8 deutsche Jugendliche. Die Schwierigkeit, deutsche Jugendliche zu finden, wurde stark unterschätzt. Zwei Lehrerinnen aus dem persönlichen Umfeld wurden gebeten, die Fragebögen in den Klassen zu verteilen, nach einer ersten Zusage fand das allerdings nicht statt. Nach einer intensiven telefonischen Akquisition wurden sechs deutsche Jugendliche gefunden. Diese wurden gebeten, einen Freund oder eine Freundin zu benachrichtigen. Somit kamen letztendlich auch elf deutsche Jugendliche für den Test zusammen.

Nach der Auswahl der Jugendlichen wurden Termine mit diesen vereinbart. Da die Befragung insgesamt circa eine Stunde dauern sollte – Vorgespräch, Aufgabenbogen, Fragebogen, Nachgespräch – war es nicht einfach, diese Termine mit den Jugendlichen zu vereinbaren. Da für die Beantwortung der Fragen im Aufgabenbogen ein Computer gebraucht wurde, konnten höchstens zwei Jugendliche auf einmal befragt werden. Die Bögen wurden nicht an die Jugendlichen verschickt, um zu gewährleisten, dass die Antworten tatsächlich von den Jugendlichen alleine gelöst wurden.

Alles in allem hat die gesamte Befragung inklusive Auswahl der Jugendlichen und Terminfindung vom 15.06.2011 – 22.07.2011 gedauert.

### **3.4 Die Auswertung**

Die Auswertung der Frage- und Aufgabenbögen wurde in zwei Schritten durchgeführt. Zunächst wurden die Frage- und Aufgabenbögen der deutschen und türkischen Jugendlichen voneinander getrennt und ausgezählt, danach wurden beide Bögen codiert, um die Auszählung zu vereinfachen, indem jeder Frage und Antwort verschiedene Zahlen oder Abkürzungen zugeordnet wurden (nach KIRCHHOFF 2001, S.37 ff). Für die Codierung wurden zunächst die unausgefüllten Bögen benutzt, indem für jede Frage ein Variablenname und für die möglichen Antworten eine Nummer vergeben wurde.

So erhielt die erste Frage „1. Aus welchem Land kommst du ursprünglich“ auf dem Fragebogen den Namen: „1.Land“. Für die Eingabe in die Datenmaske wurde bestimmt, welche Zahlen für welches Herkunftsland einzugeben sind. Da es hier nur zwei Antwortmöglichkeiten gab, weil die Jugendlichen nur nach zwei Nationalitäten ausgewählt wurden, waren diese Werte einfach zu bestimmen. Der Antwort „Deutschland“ wurde der Wert „1“, der Antwort „Türkei“ wurde der Wert „2“ zugeordnet. Diese Zahlen sind nicht als wertend zu betrachten.

Anders musste dieses Schema z.B. bei Frage 4 angewendet werden. Im Folgenden wird die Frage abgebildet, wie im Aufgabenbogen vorhanden:

4. Ordne ein, wie deine Sprachkenntnisse sind. (Setze ein Kreuz in die Skala.  
Wenn du z.B. kein Türkisch sprichst, dann setze dein Kreuz auf den ersten Strich der Skala.)

Deutsch      |-----|-----|-----|-----|      Türkisch

Abbildung 2: : Frage 4 vom Fragebogen (Quelle: eigene Darstellung)

Als Variablenname für diese Frage wurde „4.Sprachkenntnisse“ festgelegt. Die Werte für diese Antworten haben zwei verschiedene Funktionen. Einerseits muss deutlich werden, zu welcher Sprache der Befragte tendiert, andererseits muss sich daraus ergeben, wie gut diese gesprochen wird. In folgender Abbildung werden die benutzten Werte in Rot dargestellt.

4. Ordne ein, wie deine Sprachkenntnisse sind. (Setze ein Kreuz in die Skala.  
Wenn du z.B. kein Türkisch sprichst, dann setze dein Kreuz auf den ersten Strich der Skala.)

Deutsch      |-----|-----|-----|-----|      Türkisch

-2      -1      0      1      2

Abbildung 3: Beispiel für die Codierung der Fragebögen (Quelle: eigene Darstellung)

Wie in Abb.3 dargestellt, wurden die Werte „-2“ bis „2“ genutzt. Wobei der Wert „-2“ für „Ich spreche nur Deutsch“ steht, der Wert „0“ für „Ich spreche beide Sprachen gleich gut“ und der Wert „2“ für „Ich spreche nur Türkisch“ steht.

Die dritte Variation dieser Codierung wurde für die Fragebatterien verwendet. Hier wurden vier-Stufige Skalen von „Sehr oft“ bis „Nie“ verwendet.

Beispielsweise bekam die Frage 9 im Fragebogen „9. Was liest du in deiner Freizeit“ den Variablennamen: „Freizeit Lesen“. Die Antworten, die in die Ergebnisliste eingetragen wurden, erhielten die Werte „1“ für die Antwort „Nie“ bis „4“ für die Antwort „Sehr oft“. Für fehlende Antworten wurde in allen Fällen der Wert „99“ benutzt.

Die Codierung der Aufgabenbögen war etwas umfangreicher. Bei Aufgaben mit vorgegebenen Antworten wurde nur zwischen „R“, wie „richtig“, „F“, wie „falsch“ und „WN“, wie „weiß nicht“ unterschieden. Bei den Aufgaben, deren Antworten die Jugendlichen selbst formulieren sollten, wurden die Werte genauer abgestuft.

„R+“  $\Rightarrow$  besonders gut

„R“  $\Rightarrow$  richtig

„TR“  $\Rightarrow$  teilweise richtig

„F“  $\Rightarrow$  falsch

„U“  $\Rightarrow$  unvollständig

„WN“  $\Rightarrow$  weiß nicht

Zudem wurden bei jeder Formulierung die Rechtschreibung und der Satzbau überprüft. In der Darstellung der Ergebnisse (3.4.1) und (3.4.2) wurden die o.g. Abkürzungen vermieden, um die Verständlichkeit nicht zu beeinträchtigen.

### 3.4.1 Die Ergebnisse des Fragebogens

#### 3.4.1.1 Anzahl, Altersverteilung, Geburtsland und Geschlecht der Befragten

Es wurden insgesamt 22 Jugendliche befragt und getestet, 11 deutsche Jugendliche und 11 türkische Jugendliche zwischen 12-16 Jahren. Alle Jugendlichen wurden in Deutschland geboren. Sechs der deutschen Jugendlichen sind weiblich, fünf sind männlich. Sechs der türkischen Jugendlichen sind männlich, fünf sind weiblich. Insgesamt sind es also 50% weibliche Befragte und 50% männliche Befragte (siehe Abb. 4). Um einen Überblick über die Altersverteilung der Befragten zu bekommen und sicherzustellen, dass die Befragten zwischen 12- 16 sind, wurden sie nach ihrem Alter gefragt. Die Altersverteilung ist ähnlich, allerdings sind hauptsächlich 14-Jährige vertreten und keine 13-Jährigen (siehe Abb. 5).

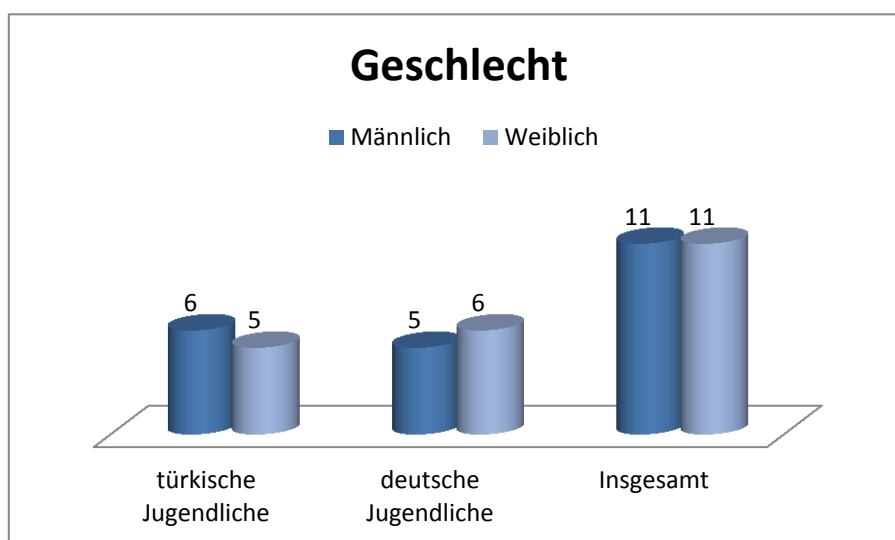


Abbildung 4: Geschlechter der befragten Jugendlichen im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)

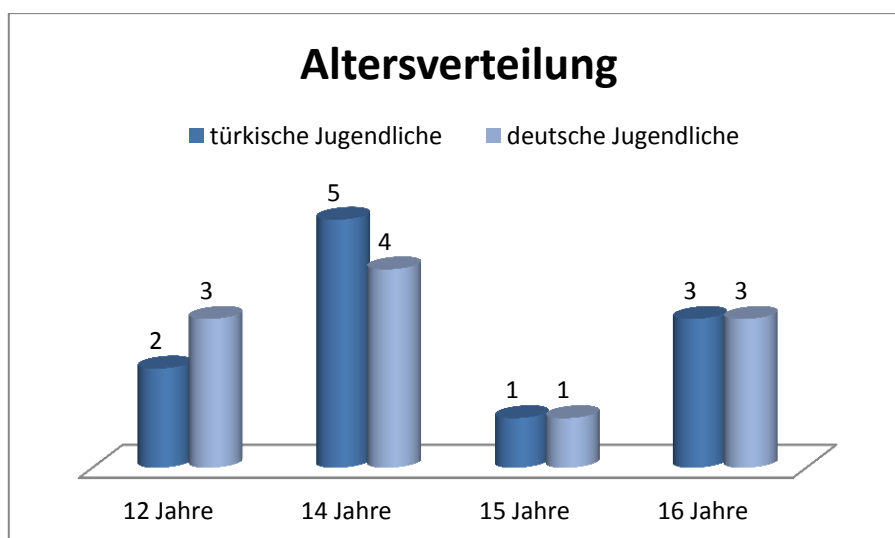


Abbildung 5: Altersverteilung der befragten Jugendlichen im Überblick (Quelle: eigene Darstellung)

#### 3.4.1.2 Schulbildung der Befragten

Die Befragten besuchen verschiedene Schulen. Zwei türkische Jugendliche besuchen ein Gymnasium, acht besuchen eine Stadteilschule und ein Jugendlicher besucht die Realschule. Von den deutschen Jugendlichen besuchen acht das Gymnasium und drei die Stadteilschule. Keiner der deutschen Jugendlichen besucht eine Haupt- oder Realschule (siehe Abb. 6).

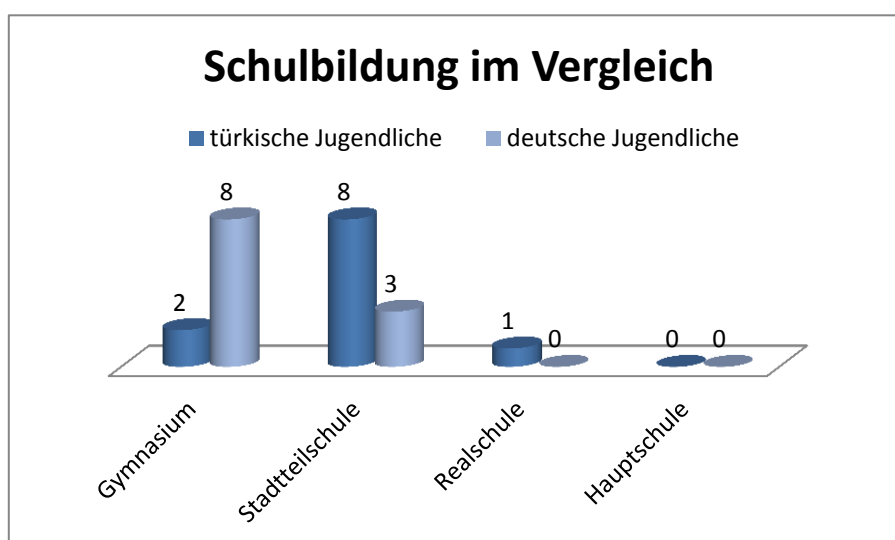


Abbildung 6: Schulbildung der Befragten (Quelle: eigene Darstellung)

### 3.4.1.3 Einblick in den sozialen Hintergrund

Um einen Einblick in den sozialen Hintergrund zu bekommen, wurden die Jugendlichen gefragt, in welchem Hamburger Stadtteil sie wohnen, welchen Beruf ihre Eltern ausüben, ob ihre Eltern ihnen bei den Hausaufgaben helfen und ob sie ein eigenes Zimmer haben. Während die Befragten deutschen Jugendlichen verschiedene Stadtteile bewohnen, bewohnen acht von elf türkischen Befragten den Stadtteil „Sternschanze“ (siehe Abb. 7).

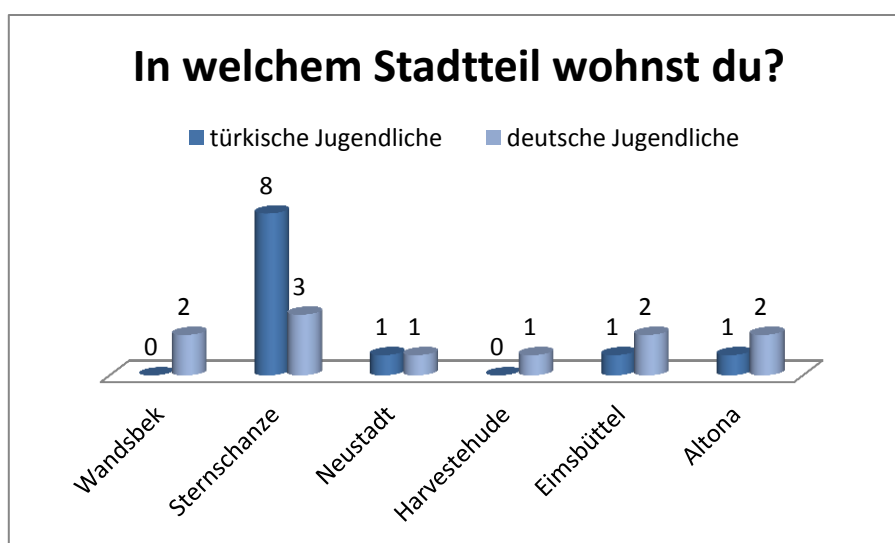


Abbildung 7: Wohngebiete der Befragten: Die Messung erfolgte durch ein freies Textfeld in welches die Befragten den bewohnten Stadtteil eintragen konnten (Quelle: eigene Darstellung)

Die Berufsfelder der Eltern der türkischen Jugendlichen beschränken sich auf die der Kategorie 1: „Ungelernter Arbeiter“, Kategorie 2: „Angelernter Arbeiter“ und auf die Kategorie 5 „Arbeitslos“, wobei die meisten Mütter und Väter der Befragten der Kategorie 2 zuzurechnen sind. Bei den Eltern der deutschen Jugendlichen sind die Berufsfelder weiter verteilt. So sind die meisten Mütter und Väter ebenfalls der Kategorie 2 angehörig, es gibt hier aber auch Elternteile, die der Kategorie 5 „Arzt, Manager Rechtsanwalt“ zuzuordnen sind (siehe Abb. 8).

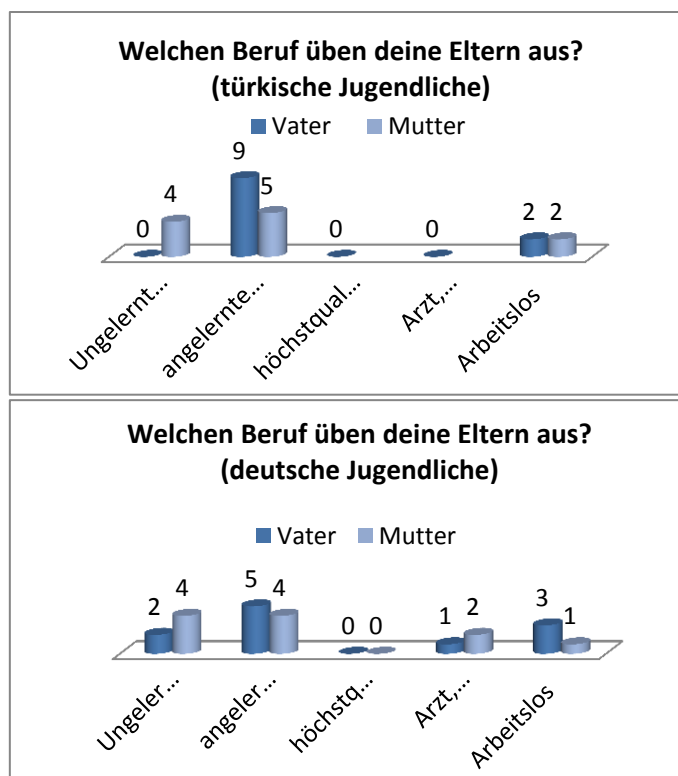


Abbildung 8: Berufsfelderverteilung der Eltern der Befragten: Die Messung erfolgte durch das Eintragen der Antworten in ein freies Feld. Die Kategorien wurden während der Auszählung der Daten erstellt (Quelle: eigene Darstellung)

Auf die Frage, ob die Eltern den Jugendlichen bei ihren Hausaufgaben helfen, gibt es bei den Antworten Unterschiede festzustellen. Es wird deutlich, dass die Eltern der deutschen Jugendlichen ihren Kindern öfter bei den Hausaufgaben helfen als Eltern der türkischen Jugendlichen. „Einmal die Woche“ helfen die Eltern sechs deutscher Jugendlichen bei den Hausaufgaben, während die Eltern von nur zwei türkischen Jugendlichen das tun. Während die Eltern von fünf türkischen Jugendlichen ihren Kindern überhaupt nicht bei den Hausaufgaben helfen, tun das die Eltern der deutschen Jugendlichen nur in zwei Fällen nicht (siehe Abb. 9).

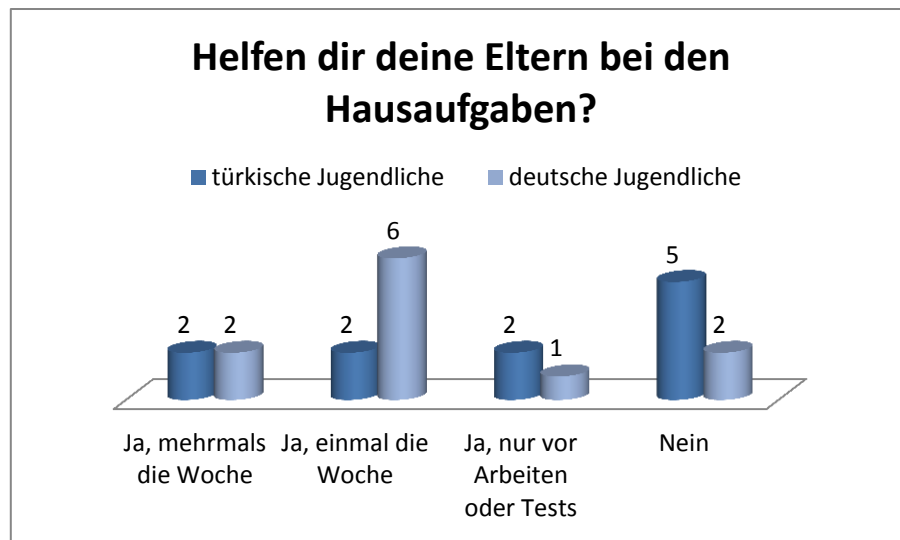


Abbildung 9: Hausaufgabenhilfe im Vergleich von türkischen und deutschen Jugendlichen: die Messung erfolgte durch die Beantwortung von vier vorgegebenen Antworten „Ja, mehrmals die Woche“, „Ja, einmal die Woche“, „Ja, nur vor Arbeiten oder Test“ und „Nein“ (Quelle: eigene Darstellung).

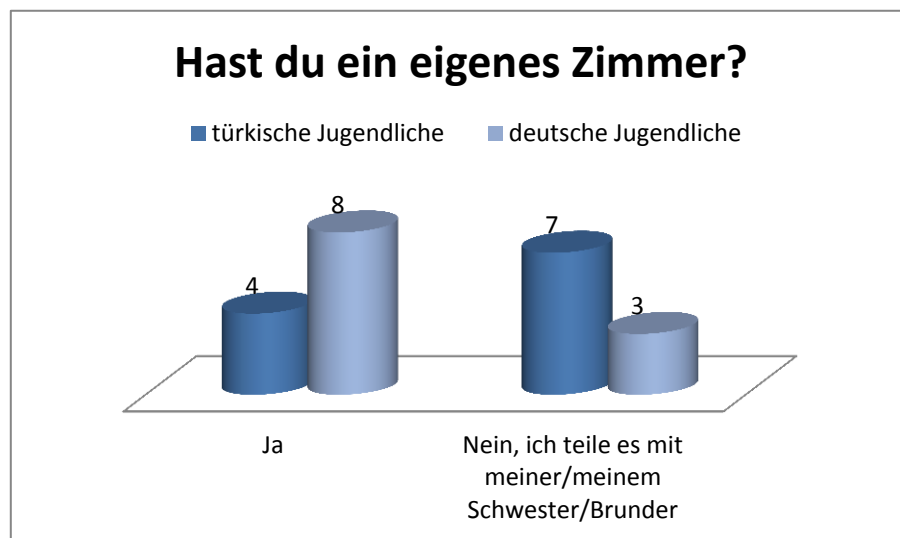


Abbildung 10: Zimmerverteilung türkischer und deutscher Jugendlicher: Die Messung erfolgte durch vier vorgegebene Antworten „Ja“ und „Nein, ich teile es mit meinem/meiner Bruder/Schwester“. Die beiden weiteren Antworten werden nicht angegeben, da sie von keinem Jugendlichen angekreuzt wurden (Quelle: eigene Darstellung)



Acht von elf deutschen Jugendlichen haben ein eigenes Zimmer. Sieben von elf türkischen Jugendlichen teilen ihr Zimmer mit ihren Geschwistern (siehe Abb. 10). Dies ist darauf zurückzuführen, dass deutsche Jugendliche seltener und weniger Geschwister haben als türkische Jugendliche, mit denen sie das Zimmer teilen könnten. Der Mikrozensus 2008 bestätigt diese Aussage, demnach bekamen türkische Frauen der Jahrgänge 1959-1973 im Jahr 2008 2,6 Kinder pro Frau, während deutsche Frauen der Jahrgänge 1959-1973 1,44 Kinder pro Frau auf die Welt brachten (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2008).

#### 3.4.1.4 Mediennutzung

Um einen Einblick in die Mediennutzung der Befragten zu bekommen, wurden diese gefragt, ob sie einen Computer und einen Internetzugang haben. Zudem wurden sie gefragt, wofür sie das Internet überwiegend nutzen.

Drei türkische und fünf deutsche Jugendliche gaben an, dass ihnen ein Computer zur Verfügung steht, den sie alleine nutzen. Acht türkische und sechs deutsche Jugendliche gaben an, dass der Computer in ihrem Haushalt der ganzen Familie zur Verfügung steht (siehe Abb. 11). Allen befragten Jugendlichen steht ein Internetanschluss zur Verfügung. Fünf der Jugendlichen nutzen diesen allein, 17 der Jugendlichen nutzen diesen gemeinsam mit der ganzen Familie (siehe Abb. 12).

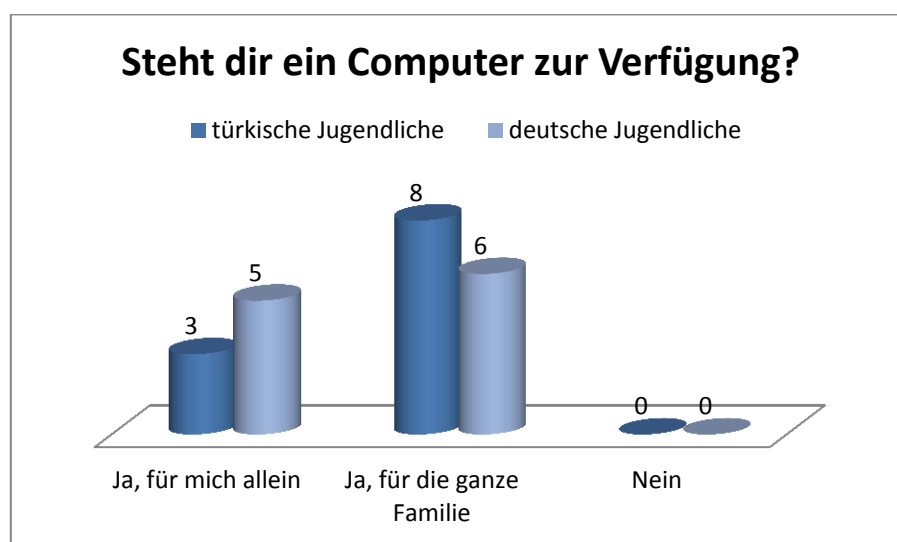


Abbildung 11: Computer im Haushalt: Die Messung erfolgte mit drei gegebenen Antwortmöglichkeiten „Ja, für mich allein“, „Ja, für die ganze Familie“ und „Nein“ (Quelle: eigene Darstellung)

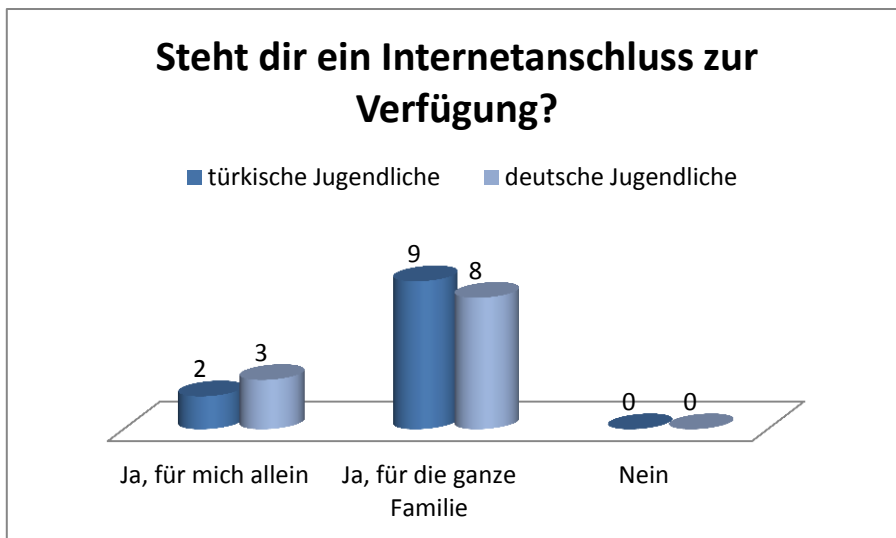


Abbildung 12: Internetanschluss im Haushalt: Die Messung erfolgte mit drei gegebenen Antwortmöglichkeiten „Ja, für mich allein“, „Ja, für die ganze Familie“ und „Nein“ (Quelle: eigene Darstellung)

18 von 22 Jugendlichen haben angegeben, dass sie das Internet für soziale Netzwerke „Sehr Oft“ oder „Oft“ nutzen. 14 von 22 Jugendlichen haben angegeben, dass sie das Internet für Nachrichten „Selten“ oder „Nie“ nutzen, 12 von 22 Jugendlichen haben angegeben, dass sie das Internet „Sehr Oft“ oder „Oft“ nutzen, um Informationen für den Unterricht zu erlangen (siehe Abb. 13).

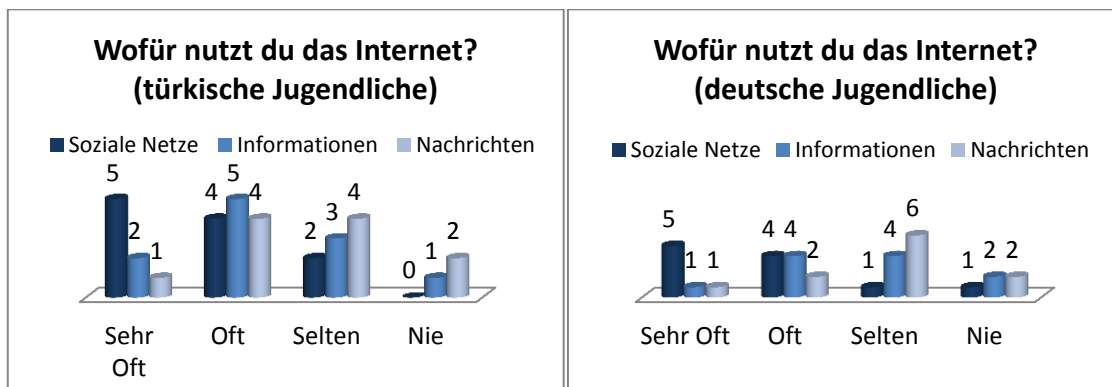


Abbildung 13: Internetnutzung deutscher und türkischer Jugendlicher im Vergleich: Die Messung erfolgte durch Nutzung einer Fragebatterie, der Befragte sollte eine, der vorgegebenen Antworten, ankreuzen (Quelle: eigene Darstellung).

### 3.4.1.5 Leseverhalten

Das Ziel der Studie ist es, das Textverständnis zwischen türkischen und deutschen Jugendlichen zu vergleichen. Darauf bezogen ist es wichtig, Informationen zum Leseverhalten der Jugendlichen zu erhalten. Die Jugendlichen wurden deshalb gefragt, was sie in ihrer Freizeit lesen und wie oft sie Bücher lesen. Acht von elf türkischen Jugendlichen lesen „Selten“ oder „Nie“ Zeitschriften oder Tageszeitungen. Sechs von elf türki-

schen Jugendlichen lesen „Selten“ oder „Nie“ Online-Zeitschriften und sieben von elf türkischen Jugendlichen lesen „Selten“ oder „Nie“ Bücher.

Neun von elf deutschen Schülern lesen „Selten“ oder „Nie“ Zeitschriften. Zehn von elf deutschen Jugendlichen lesen „Selten“ oder „Nie“ Tageszeitungen. Sieben von elf deutschen Jugendlichen lesen „Selten“ oder „Nie“ Online-Zeitschriften. Bücher werden von drei von elf deutschen Jugendlichen „Selten“ oder „Nie“ gelesen (siehe Abb. 14). Insgesamt lesen 66% der befragten Jugendlichen die vorgeschlagenen Medien „Selten“ oder „Nie“ und 34% der befragten Jugendlichen „Sehr Oft“ oder „Oft“ (siehe Abb. 15).

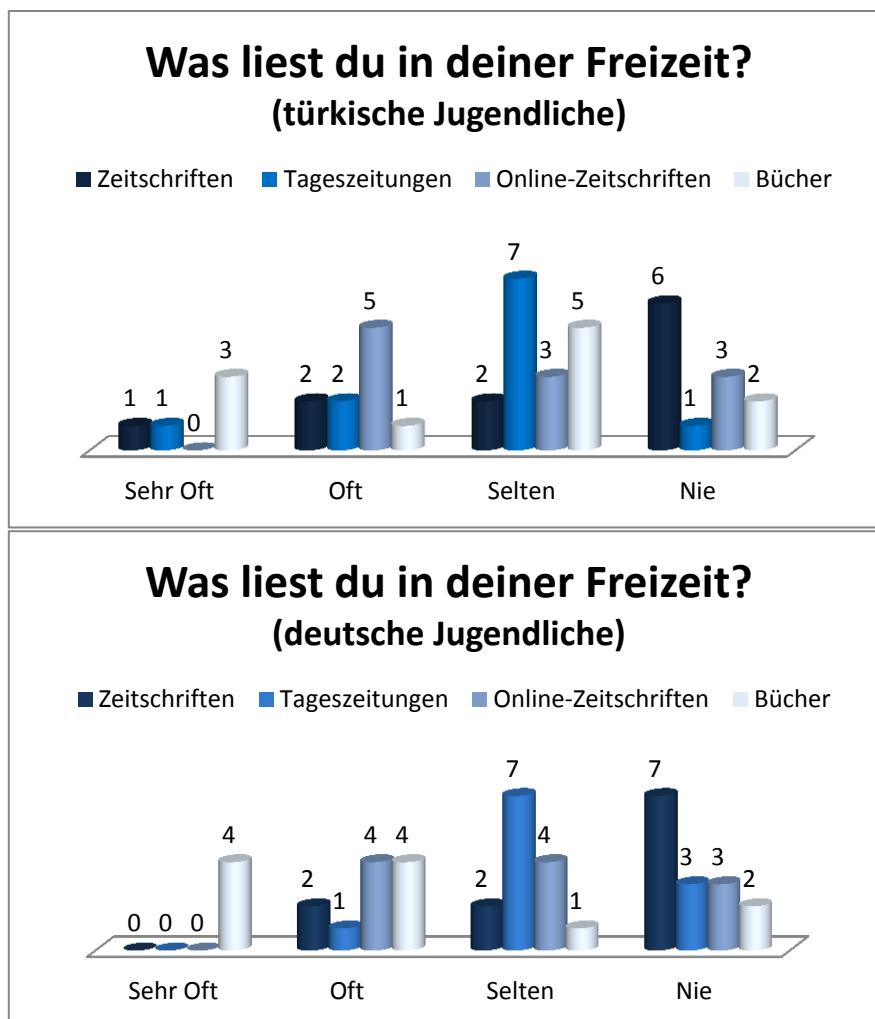


Abbildung 14: Leseverhalten der türkischen und deutschen Jugendlichen im Vergleich. Die Messung erfolgte anhand einer Fragebatterie. Der Befragte sollte eine der Antwortvorgaben ankreuzen (Quelle: eigene Darstellung)

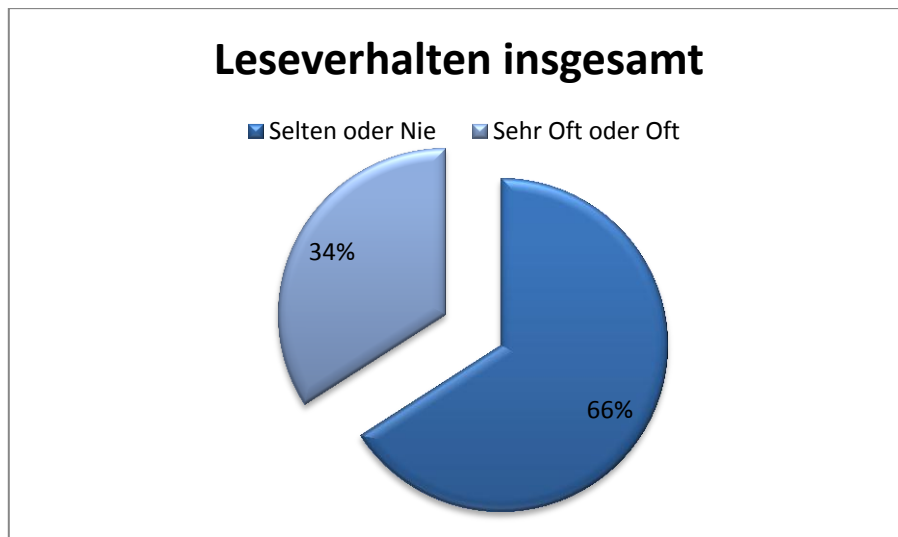


Abbildung 15: Leseverhalten der Befragten Jugendlichen insgesamt (Quelle: eigene Darstellung)

#### 3.4.1.6 Sprachgebrauch und Mediennutzung der türkischen Jugendlichen

Wie in (3.3.1) erwähnt, mussten die türkischen Jugendlichen mehr Fragen beantworten als die deutschen Jugendlichen. Hierzu gehören Fragen zu den Sprachkenntnissen, zum Sprachgebrauch und zur Mediennutzung von türkischen Jugendlichen und deren Eltern. Da diese Faktoren wichtig für die sprachliche Bildung sind, und diese das Leseverständnis beeinflussen (vgl. BLATT 2005, S.277), wurden diese Fragen für diese Studie erfasst.

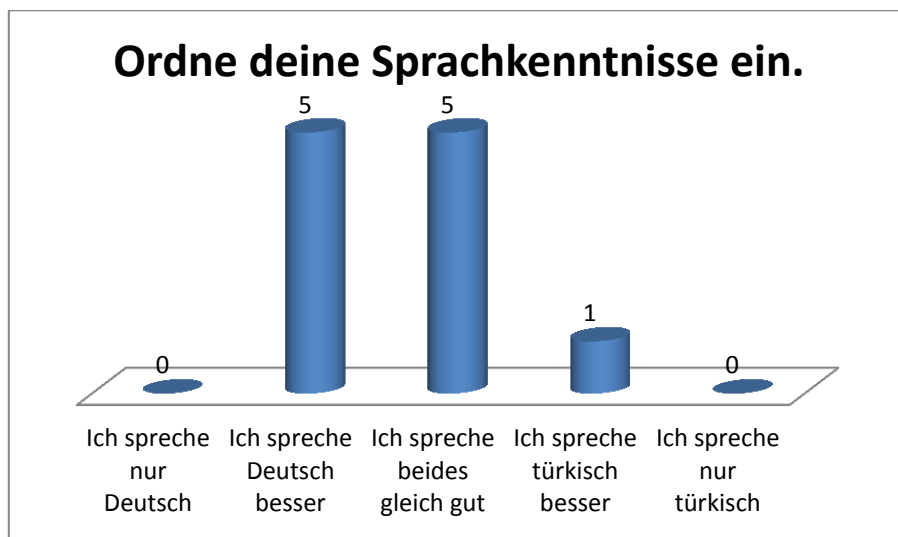


Abbildung 16: Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse: Messung folgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, welche Sprache sie besser sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

Es war nicht möglich, die türkischen Sprachkenntnisse der Jugendlichen im Rahmen dieser Studie zu untersuchen, deshalb wurde auf eine Selbsteinschätzung zurückgegriffen. Für diese Selbsteinschätzung sollten die türkischen Jugendlichen auf einer Skala

(siehe Abb. 2) eintragen, welche Sprache sie besser beherrschen, Deutsch oder Türkisch. Anhand Abbildung 16 lässt sich erkennen, dass die türkischen Jugendlichen, entweder beide Sprachen gleich gut beherrschen, oder deutsch besser sprechen als türkisch. Nur ein Jugendlicher hat angegeben, dass er Türkisch besser spreche als deutsch. Aus dieser Selbsteinschätzung kann geschlossen werden, dass die türkischen Jugendlichen keine Probleme mit der deutschen Sprache haben, bzw. dass die türkischen Jugendlichen die deutsche Sprache beherrschen.

Um einen Eindruck zu gewinnen, in welchem Maß die Jugendlichen die Sprachen im Alltag benutzen, wurden diese nach ihrem Sprachgebrauch mit den Eltern, in der Schule und in ihrer Freizeit befragt. Mit ihren Eltern sprechen die Jugendlichen entweder „Mal so, Mal so“, „eher“ Türkisch, oder „nur“ Türkisch (siehe Abb. 17).

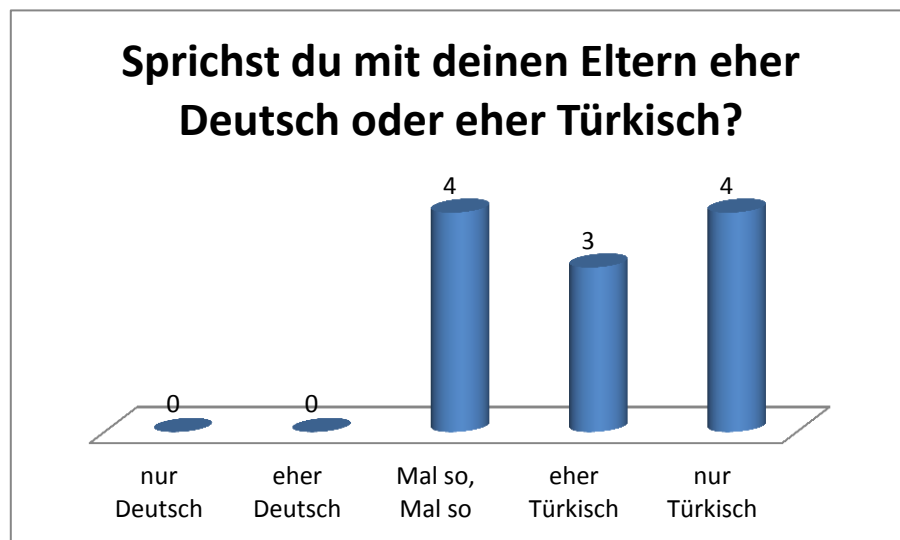


Abbildung 17: Sprachgebrauch von türkischen Jugendlichen mit ihren Eltern: die Messung erfolgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, welche Sprache sie mit ihren Eltern sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

In der Schule hingegen sprechen die Jugendlichen größtenteils „nur Deutsch“ oder „eher Deutsch“, einer von elf Jugendlichen spricht in der Schule „Mal so, Mal so“ (siehe Abb. 18), hier ist davon auszugehen, dass der Jugendliche während der Unterrichtszeit deutsch und in den Pausen Türkisch spricht. In der Freizeit sprechen die Jugendlichen unterschiedlich viel deutsch oder türkisch. Hier sind keine großen Unterschiede festzustellen (siehe Abb. 19). Naheliegender ist, dass es vom Freundeskreis der Befragten abhängig ist, welche Sprache die Jugendlichen untereinander sprechen.

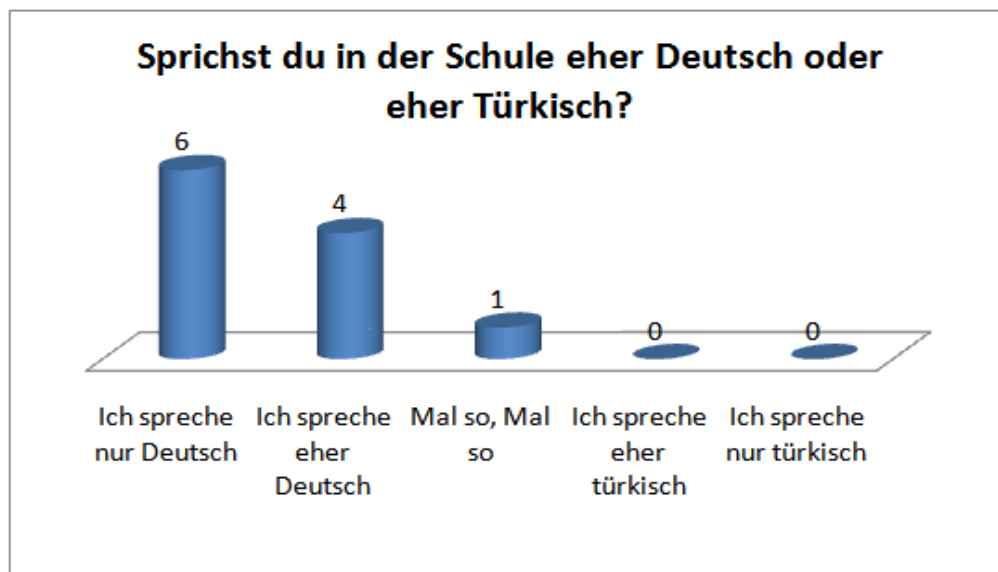


Abbildung 18: Sprachgebrauch von türkischen Jugendlichen in der Schule: Messung erfolgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, welche Sprache sie in ihrer Freizeit sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

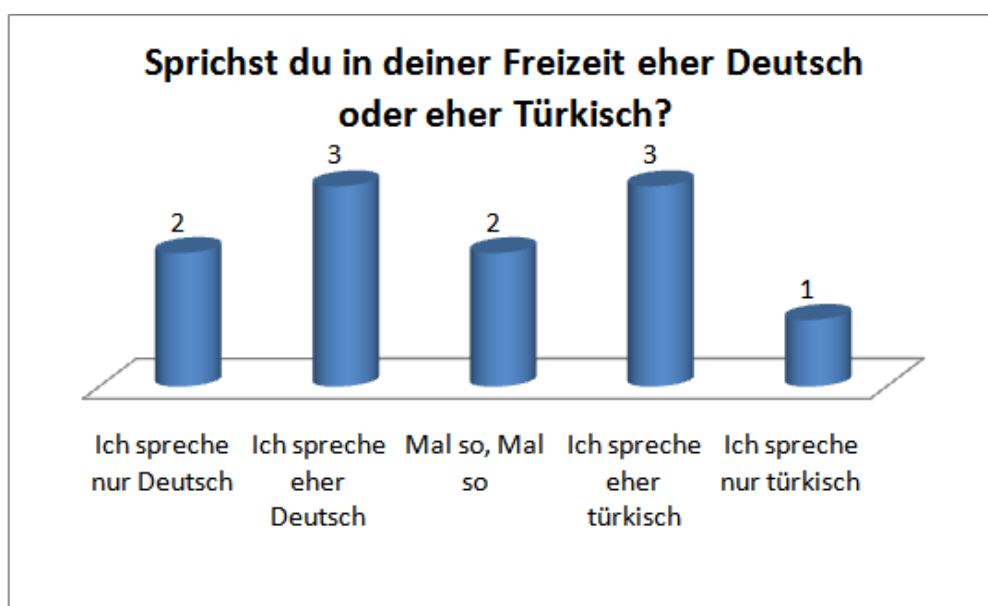


Abbildung 19: Sprachgebrauch von türkischen Jugendlichen in der Freizeit: Messung erfolgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, welche Sprache sie in ihrer Freizeit sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

Die Jugendlichen im Alter 12-16 werden besonders von ihrer Familie geprägt. Um aufzuklären, inwiefern die Eltern der deutschen Sprache mächtig sind, und diese damit auch ihren Kindern vermitteln können, mussten zusätzlich zu den Sprachkenntnissen der Jugendlichen selbst auch die Sprachkenntnisse der Eltern der Jugendlichen erfasst werden. Da die Eltern der Befragten nicht selbst befragt wurden, mussten die Jugendlichen um eine Einschätzung ihrer Eltern gebeten werden. Allgemein schätzten die Ju-

gendlichen die Türkischkenntnisse der Eltern besser ein als deren Deutschkenntnisse (siehe Abb. 21). Die Türkischkenntnisse der Eltern wurden als „Sehr gut“ bis „Gut“ eingeschätzt, wohingegen die Deutschkenntnisse eher als „Mittelmäßig“ bis „Schlecht“ beurteilt wurden. Das lässt die Annahme zu, dass der Grund dafür, dass die Jugendlichen mit den Eltern „eher“ türkisch oder „nur türkisch“ sprechen, auf die deutlich besseren Türkischkenntnisse der Eltern zurückzuführen ist. Durch die Erhebung ergibt sich also, dass die Befragten die deutsche Sprache besser sprechen, aber beide Sprachen im Alltag gleichermaßen verwenden.

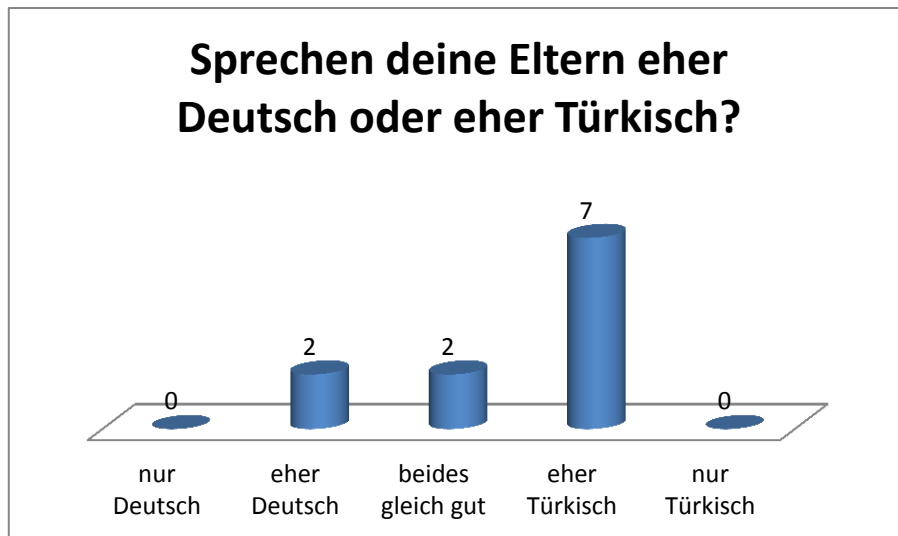


Abbildung 20: Sprachgebrauch der Eltern der Jugendlichen: Die Messung erfolgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, welche Sprache ihre Eltern eher sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

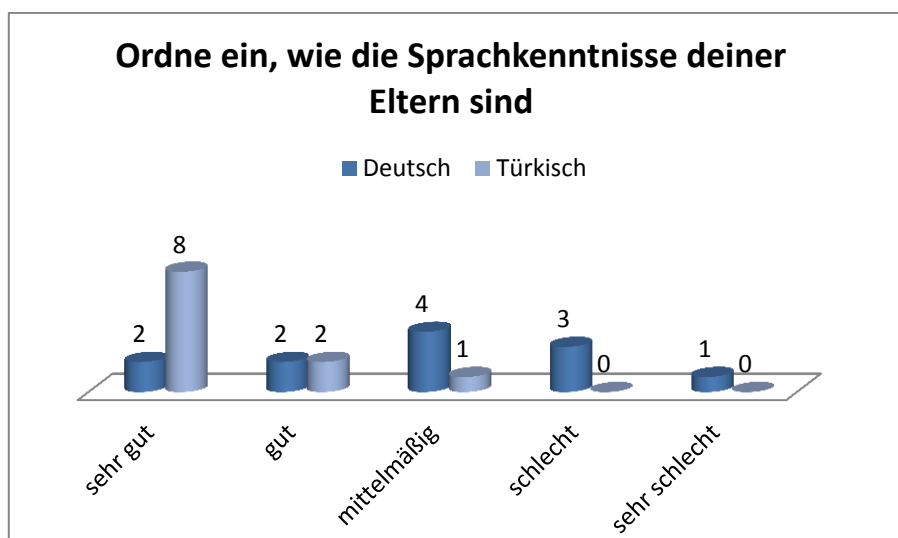


Abbildung 21: Fremdeinschätzung der Sprachkenntnisse der Eltern der türkischen Jugendlichen im Vergleich: Die Messung erfolgte anhand einer Skala, auf der die Jugendlichen eintragen sollten, wie gut ihre Eltern die Sprache sprechen (Quelle: eigene Darstellung).

Zusätzlich zu der Untersuchung des allgemeinen Leseverhaltens ist es wichtig, zu erfahren, in welcher Sprache die türkischen Jugendlichen die genannten Medien lesen. Diejenigen Jugendlichen, die auf die Frage 9 „Was liest du in deiner Freizeit“ für bestimmte Medien mit „Nie“ geantwortet haben, wurden für diese Medien bei dem Ergebnis nicht berücksichtigt. Wie in Abbildung 22 deutlich zu sehen ist, lesen die türkischen Jugendlichen häufiger in Deutsch. Insgesamt 72% der Befragten lesen die bei Frage 9 angegebenen Medien in Deutsch, 12% in Türkisch und 16% in beiden Sprachen (siehe Abb. 23).

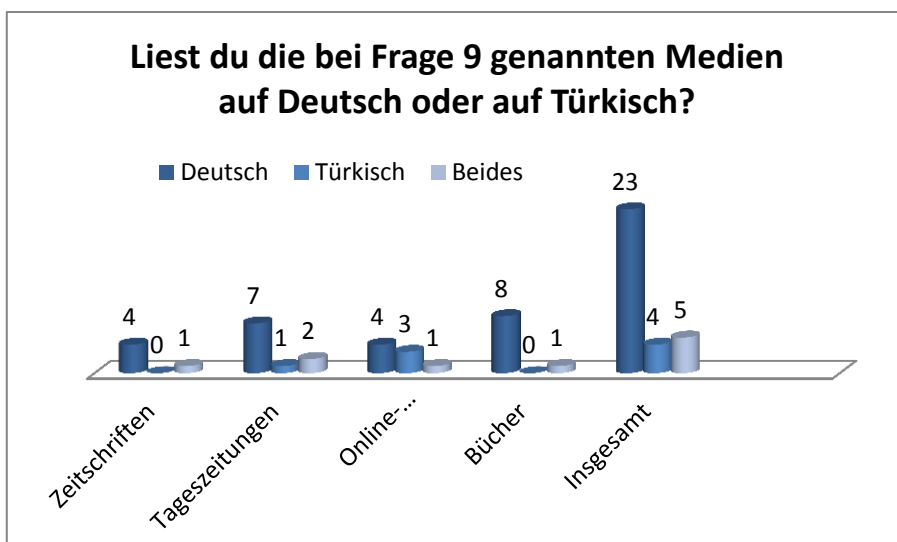


Abbildung 22: Leseverhalten bezogen auf die Sprache: Die Messung erfolgte durch eine Fragebatterie, in der die Befragten ankreuzen konnten, ob sie die genannten Medien in „Deutsch“ oder in „Türkisch“ oder in beiden Sprachen lesen. (Quelle: eigene Darstellung)



Abbildung 23: Das Leseverhalten der türkischen Jugendlichen bezogen auf die Sprache (Quelle: eigene Darstellung)



Auf die Frage, ob es für die Jugendlichen einfacher ist, deutsche Texte oder türkische Texte zu lesen, antworteten 64%, dass es für sie einfacher ist, deutsche Texte zu lesen. Dass es für sie keinen Unterschied macht, ob der Text in Türkisch oder in Deutsch geschrieben ist, gaben 36% der Befragten an. Keiner der türkischen Jugendlichen gab an, dass türkische Texte für sie einfacher zu lesen sind. Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen die türkische Sprache in Schriftform nicht lernen. Täglich sind sie im Gegensatz dazu in der Schule mit deutschen Texten konfrontiert.

Auf die Zusatzfrage nach der Ausfüllung der Fragebögen „Warum ist es für dich einfacher deutsche Texte zu lesen“ antworteten fünf der befragten türkischen Jugendlichen: „Ich lese doch jeden Tag in der Schule voll viel Deutsch“. Sowohl Abbildung 24 als auch Abbildung 16 bestätigen, dass sich die türkischen Jugendlichen in der deutschen Sprache sicherer fühlen.

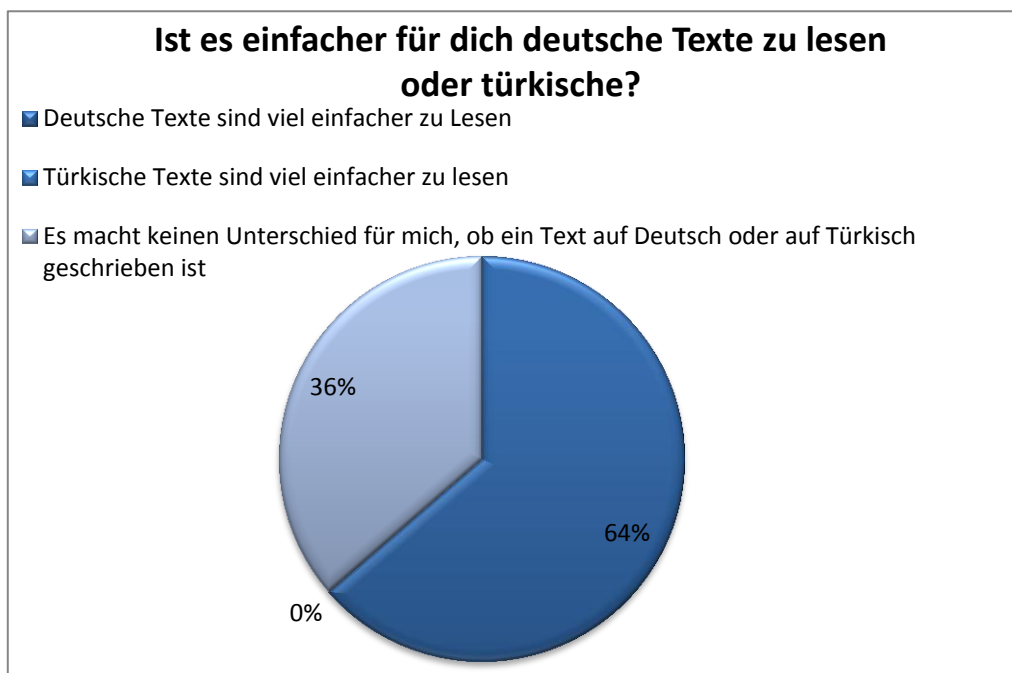


Abbildung 24: Sind deutsche Texte einfacher zu lesen oder türkische? Die Messung erfolgte durch drei Antwortvorgaben: „Deutsche Texte sind einfacher zu lesen“, „Türkische Texte sind einfacher zu lesen“ und „Es macht keinen Unterschied für mich, ob ein Text auf Deutsch oder auf Türkisch geschrieben ist“ (Quelle: eigene Darstellung)

Wichtig war es, zu erfahren, inwiefern die türkischen Jugendlichen abgesehen von den türkischen Printmedien die türkischen audiovisuellen Medien nutzen. Hierfür musste zuerst erfragt werden, ob die Jugendlichen die türkischen Fernsehkanäle in ihrem Haushalt empfangen. Alle Befragten empfangen die türkischen Kanäle (siehe Abb. 25).

Um einen Eindruck über die Nutzung des türkischen Fernsehens zu bekommen, sollten die Jugendlichen angeben, ob die Eltern eher türkisches Fernsehen sehen, oder eher deutsches Fernsehen nutzen. Zudem sollten sie angeben, wie oft sie selbst das türkische Fernsehen nutzen.

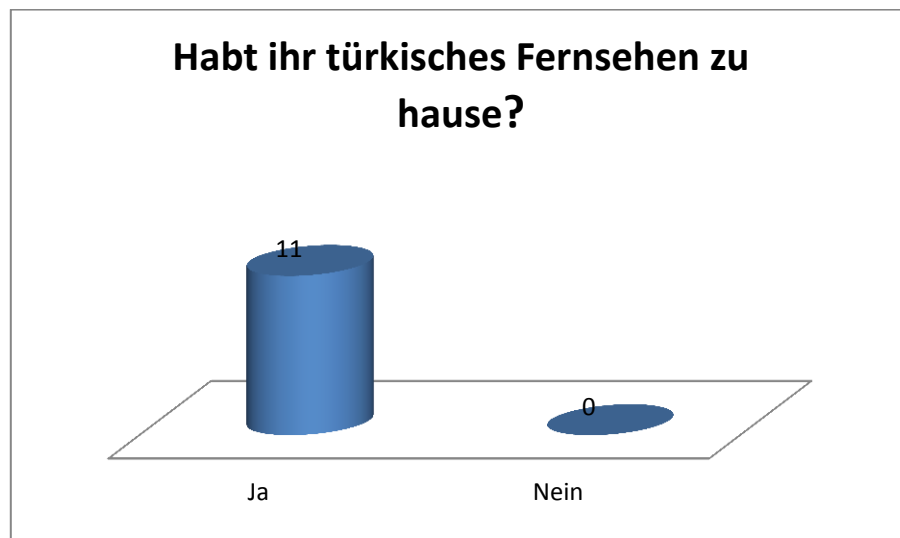


Abbildung 25: Türkisches Fernsehen im Haushalt: die Messung erfolgte durch zwei Antwortvorgaben: „Ja“ und „Nein“ (Quelle: eigene Darstellung)

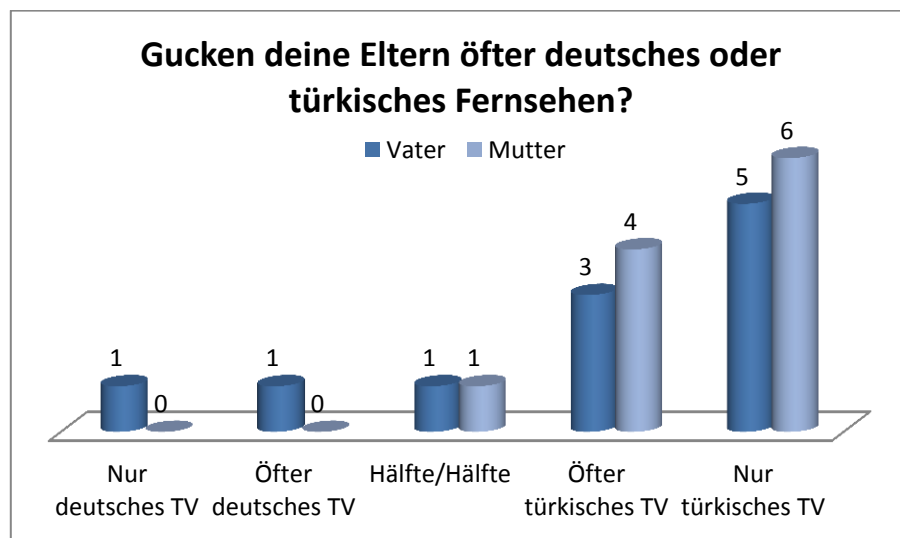


Abbildung 26: Fernsehnutzung der Eltern der türkischen Jugendlichen: die Messung erfolgte anhand einer Skala, in die eingetragen werden konnte, in welcher Sprache das jeweilige Elternteil fernsieht (Quelle: eigene Darstellung)

Tendenziell ist an Abbildung 26 zu erkennen, dass die Eltern der türkischen Jugendlichen größtenteils das türkische Fernsehen nutzen. Sechs von elf Müttern und fünf von elf Vätern nutzen ausschließlich das türkische Fernsehen. Nur ein Vater sieht „Nur deutsches“ Fernsehen. Das könnte die „Mittelmäßig“ bis „Schlechten“ Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache (siehe Abb. 21) und den Sprachgebrauch der Jugendlichen

mit ihren Eltern erklären (siehe Abb. 17). Auf die Frage „Guckst du türkisches Fernsehen“ haben 73% der befragten türkischen Jugendlichen mit „Ja, mehrmals die Woche“ geantwortet.

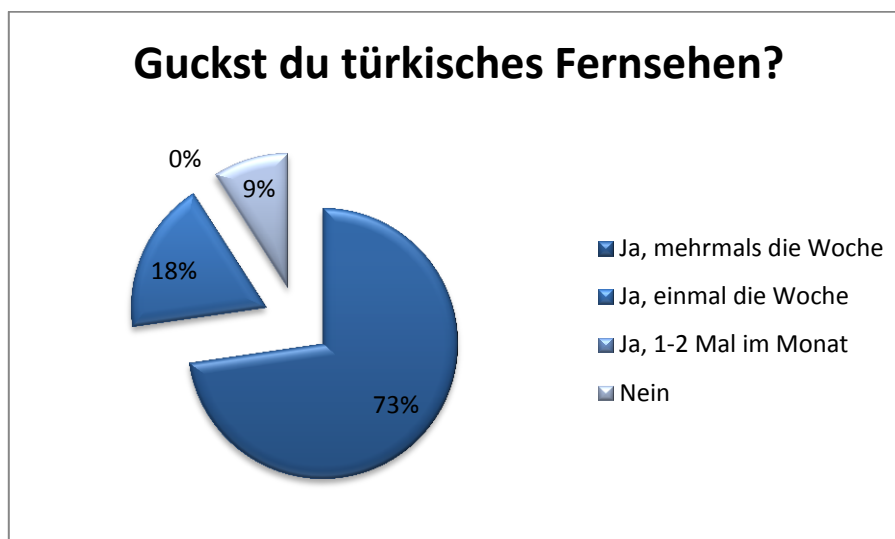


Abbildung 27: Die Nutzung des türkischen Fernsehens der türkischen Jugendlichen: Die Messung erfolgte anhand der Antwortvorgaben: „Ja, mehrmals die Woche“, „Ja, einmal die Woche“, „Ja, 1-2 Mal im Monat“, „Nein“ (Quelle: eigene Darstellung)

Insgesamt schätzen die türkischen Jugendlichen Ihre Fähigkeiten in beiden Sprachen gut ein. Allerdings wird durch die Ergebnisse der Studie deutlich, dass die Jugendlichen die deutsche Sprache in ihrem Alltag häufiger benutzen, und auch die Printmedien eher in Deutsch als in Türkisch lesen. Die audiovisuellen Medien allerdings verfolgen sie häufiger auf Türkisch, auch mit ihren Eltern sprechen sie eher Türkisch als Deutsch. Hier ergibt sich die Annahme, dass der Einfluss und die Sprachkompetenz der Eltern eine wichtige Rolle spielt. Denn diese sehen ebenfalls häufiger türkisches Fernsehen und sprechen besser Türkisch als Deutsch. Der Einfluss dieser Faktoren wird in den Ergebnissen des folgenden Punktes (3.4.2) gezeigt.

### 3.4.2 Die Ergebnisse des Aufgabenbogens

Um die Ergebnisse der Aufgabenbögen möglichst übersichtlich zu halten, wurde darauf verzichtet, jede Aufgabe einzeln auszuwerten. Stattdessen wurden die Aufgaben der zugehörigen Textverständnisebenen (siehe 2.1.3) zugeordnet und in der Gesamtheit ausgewertet. Wenn es also im Aufgabenbogen insgesamt 23 Aufgaben gibt, kann jede Aufgabe in eine der Textverständnisebenen eingeordnet werden. So gibt es zum Beispiel fünf Aufgaben, die der ersten Textverständnisebene zugeordnet werden können. In diesem Fall wären das Aufgaben 1a), 1b), 2a), 3a) und 4a).

Die Antworten dieser Aufgaben, wurden zusammengefasst und der Prozentsatz der „richtigen“, „falschen“, „teilweise richtigen“ etc. Antworten ausgerechnet.

*Bsp.: Es sind für die erste Textverständnisebene insgesamt 55 Punkte zu erreichen. 40 Punkte werden der Antwort „richtig“, 12 Punkte der Antwort „falsch“, 2 Punkte „weiß nicht“ und 1 Punkt „teilweise richtig“ zugeordnet. Der Prozentsatz der richtigen Antworten wurde wie folgt berechnet:*

*Anzahl der Punkte der Antwort „richtig“ / Anzahl der Punkte für die erste Textverständnisebene insgesamt \*100 =*

$$40 / 55 * 100 =$$

*Prozentsatz der richtigen Antworten für die erste Textverständnisebene*

Dieses Prinzip wurde benutzt, um alle weiteren Prozentsätze zu ermitteln. Alle Prozentsätze wurden auf ganze Zahlen ab- oder aufgerundet.

#### 3.4.2.1 Ergebnisse der ersten Textverständnisebene: Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen (vgl. 2.1.3.1)

Die Aufgaben, die das Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen in der ersten Textverständnisebene darstellen, wurden zu 80% von den deutschen Jugendlichen und zu 73% von den türkischen Jugendlichen richtig gelöst. 14% der Antworten der deutschen Jugendlichen wurden falsch angegeben, während es 22% der Antworten der türkischen Jugendlichen gab, die falsch waren. Bei 3% der Aufgaben haben die türkischen Jugendlichen „Weiß nicht“ als Antwort eingetragen, hier betrug bei den deutschen Jugendlichen der Anteil 2%. Während die türkischen Jugendlichen 2% der Aufgaben „teilweise richtig“ beantwortet haben, waren 4% der von den deutschen Jugendlichen gelösten Antworten unvollständig.

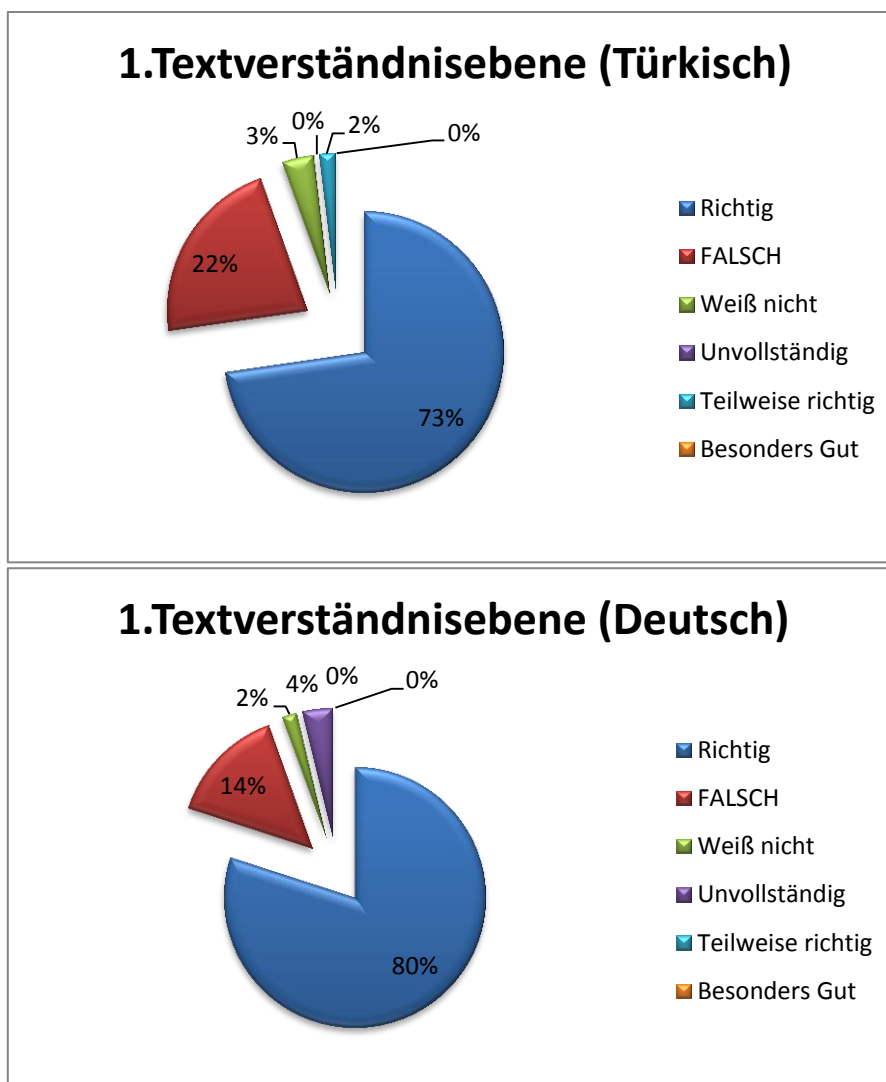


Abbildung 28: Vergleich der Antworten der ersten Textverständnisebene von türkischen und deutschen Jugendlichen (Quelle: eigene Darstellung)

In der Darstellung (siehe Abb. 28) ist deutlich zu erkennen, dass es Unterschiede in den Ergebnissen der ersten Textverständnisebene zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen gibt. Die richtigen Antworten auf Ebene „1“ betragen 7% mehr bei den deutschen als bei den türkischen Jugendlichen. Auch die falschen Antworten wurden 8% häufiger von den türkischen Jugendlichen angegeben. Im Großen und Ganzen waren die Aufgaben der ersten Textverständnisebene für alle Jugendlichen relativ einfach zu lösen. Was darauf zurückzuführen ist, dass diese Ebene die elementare Lesekompetenz der Leser wiederspiegelt und lediglich „explizit im Text gegebene Informationen“ erkannt werden müssen, da die Textverarbeitung in diesem Fall auf Satzebene stattfindet (siehe 2.1.3.1).

### 3.4.2.2 Ergebnisse der zweiten Textverständnisebene : Einfache Schlussfolgerungen ziehen (vgl. 2.1.3.2)

„Einfache Schlussfolgerungen“ zu ziehen scheint den Jugendlichen den Ergebnissen zufolge etwas größere Schwierigkeiten zu bereiten, als das „Wiedergeben und Erkennen explizit angegebener Informationen“. Das wird durch die in der Gesamtheit seltener vorkommenden richtigen Antworten deutlich. Auf der 2. Textverständnisebene schaffen die türkischen Jugendlichen nur noch 54% der Antworten korrekt abzugeben, während 76% der Antworten bei den deutschen Jugendlichen richtig sind. 27% der Aufgaben werden von den türkischen Jugendlichen falsch beantwortet, während nur 7 % der Antworten bei den deutschen Jugendlichen falsch gelöst wurden. 9% der Lösungen von den deutschen Jugendlichen waren „teilweise richtig“, 6% der Antworten der türkischen Jugendlichen „teilweise richtig“ (siehe Abb. 29).

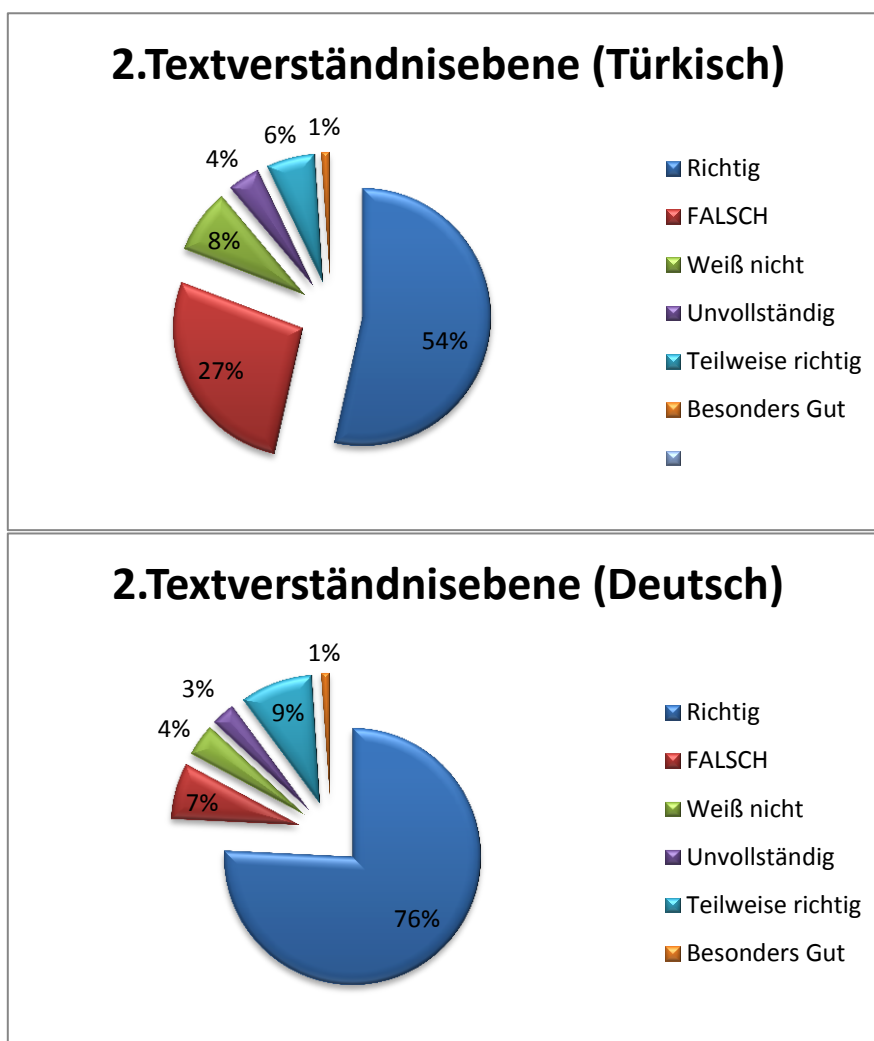


Abbildung 29: Vergleich der Antworten der zweiten Textverständnisebene von türkischen und deutschen Jugendlichen (Quelle: eigene Darstellung)

Im Gegensatz zur Textverständnisebene „1“ fallen die Ergebnisse der Textverständnisebene „2“ schlechter aus. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Aufgaben schwieriger waren als die der Ebene „1“, denn hier mussten die Jugendlichen, „Informationen, die im Text nicht ausdrücklich genannt, aber aus dem Text erschließbar sind“ (VOSS 2005 S. 18), erkennen können.

### 3.4.2.3 Ergebnisse der dritten Textverständnisebene: Komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen: Interpretieren des Gelesenen (vgl. 2.1.3.4)

In der Textverständnisebene „3“ schneiden die deutschen Jugendlichen erneut besser ab als die türkischen Jugendlichen. Die deutschen Jugendlichen haben die Aufgaben zu 64% richtig gelöst, während die türkischen Jugendlichen die Aufgaben zu 55% richtig gelöst haben. Weitere 11% der Antworten haben die deutschen Jugendlichen „teilweise richtig“ beantwortet und 18% wurden falsch beantwortet. Die türkischen Jugendlichen haben 15% der Aufgaben „teilweise richtig“ beantwortet und 15% falsch. Die deutschen Jugendlichen haben 5%, die türkischen haben 4% der Fragen „besonders gut“ gelöst. Während 9% der Antworten der türkischen Jugendlichen „weiß nicht“ lautet, wurden 2% der Antworten der deutschen Jugendlichen unvollständig gelöst (siehe Abb. 30).

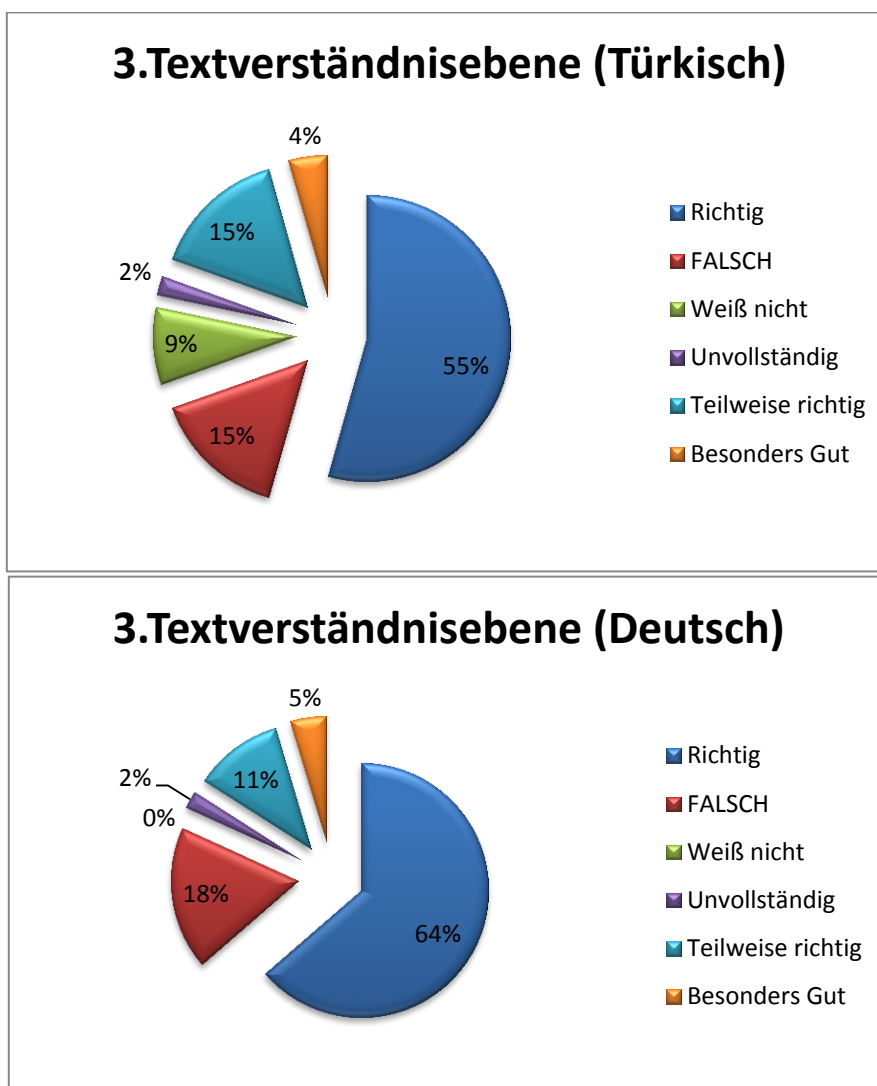


Abbildung 30: Vergleich der 3.Textverständnisebene von türkischen und deutschen Jugendlichen (Quelle: eigene Darstellung)



Aus diesen Ergebnissen ist zu erkennen, dass bei den deutschen Jugendlichen eine stetige Abnahme der richtigen Antworten stattfindet. Je höher das Niveau der Textverständnisebene, desto schlechter das Ergebnis.

Die richtigen Antworten der türkischen Jugendlichen bleiben relativ konstant, was bedeutet, dass das Niveau der Textverständnisebenen die Ergebnisse der türkischen Jugendlichen nicht wesentlich beeinflusst.

#### 3.4.2.4 Ergebnisse der vierten Textverständnisebene: Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt

In der Textverständnisebene „4“ fallen die Ergebnisse wie folgt aus: 90% der Antworten der deutschen Befragten sind richtig und 56% der Antworten der türkischen Jugendlichen sind richtig.

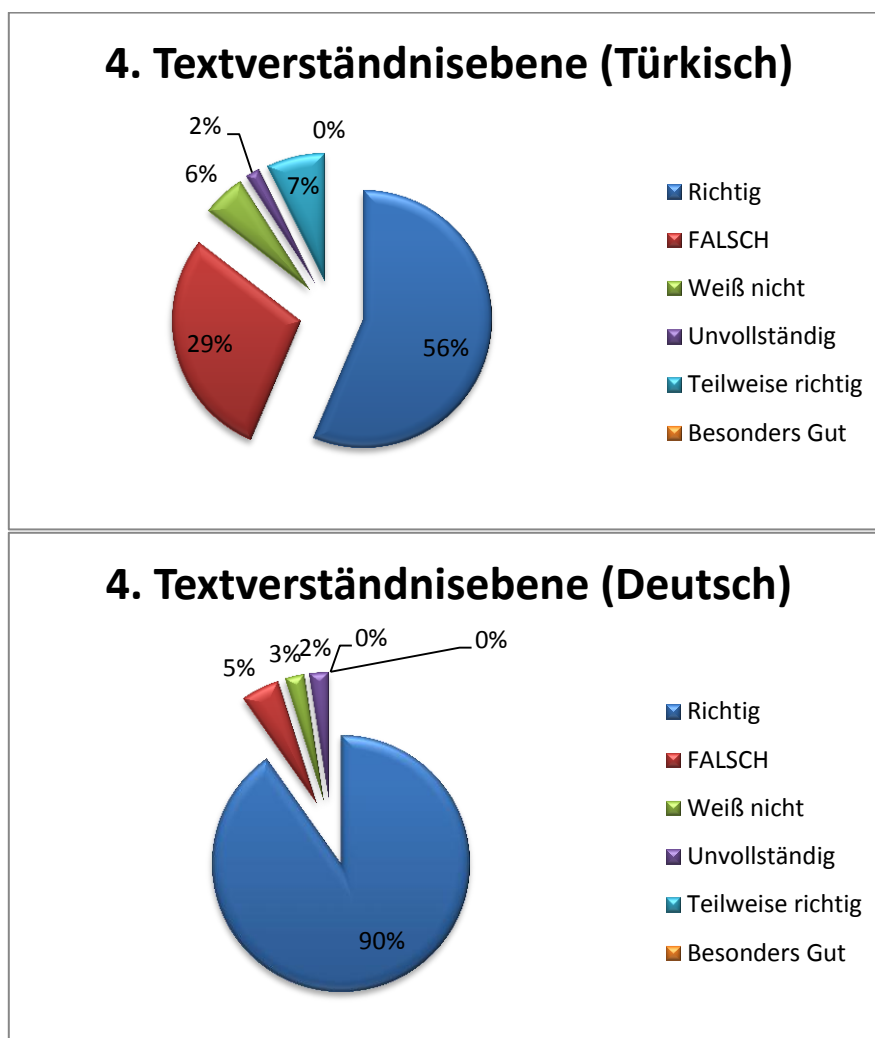


Abbildung 31: Vergleich der 4. Textverständnisebene von türkischen und deutschen Jugendlichen (Quelle: eigene Darstellung)

Während die deutschen Jugendlichen nur 5% der Aufgaben falsch gelöst haben, haben die türkischen Befragten 29% der Aufgaben falsch beantwortet. 7% der Aufgaben haben die türkischen Jugendlichen teilweise richtig gelöst, 2% der deutschen Jugendlichen haben unvollständige Antworten gegeben. 6% der Aufgaben wurden seitens der türkischen Jugendlichen nicht gewusst, 3% der Aufgaben wurden von den türkischen Jugendlichen nicht gewusst.

Nachdem die deutschen Jugendlichen in den ersten drei Textverständnisebenen stetig schlechtere Ergebnisse erzielten, änderte sich das bei den Aufgaben zur Ermittlung der vierten Textverständnisebene signifikant. Das lässt die Annahme zu, dass die Aufgaben für die vierte Textverständnisebene zu einfach formuliert wurden. Allerdings wird bei den türkischen Jugendlichen deutlich, dass sie ihre konstanten Ergebnisse auch hier halten. Das wiederum widerspricht der vorherigen Annahme. Möglich wäre, dass die deutschen Jugendlichen durch ihre Affinität zur Muttersprache, die komplizierten Aufgaben besser lösen als die einfacheren. Zudem kommt, dass die Mehrheit der deutschen Jugendlichen Gymnasiasten sind, was ebenfalls dazu führen kann, dass sie die Aufgaben besser lösen.

### **3.4.3 Bewertung und Analyse der Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung**

Um herauszufinden, wovon die Unterschiede im Textverständnis zwischen den deutschen und den türkischen Jugendlichen abhängig sind, werden Teilfragen gestellt und einige Faktoren aus dem Fragebogen mit den Antworten aus dem Aufgabenbogen zueinander in Beziehung gestellt (nach NOELLE-NEUMANN 1996, S. 396 ff).

#### **3.4.3.1 Haben Jugendliche, deren Eltern ihnen „einmal die Woche“ oder „mehrmals die Woche“ bei den Hausaufgaben helfen, ein besseres Textverständnis?**

Um die Antwort auf diese Frage zu erhalten, wurden diejenigen deutschen und türkischen Jugendlichen, die im Fragebogen angegeben haben, ihre Eltern würden ihnen „einmal die Woche“ oder „mehrmals die Woche“ helfen, ermittelt. Zudem wurden die Jugendlichen ermittelt, die überhaupt keine Hausaufgabenhilfe bekommen. Da jeder Jugendliche eine Nummer zugewiesen bekommen hat, die er sowohl auf den Fragebogen, als auch auf den Aufgabenbogen schreiben sollte, war das nicht schwierig. Daraufhin wurden alle richtigen Antworten durch die Anzahl der möglichen Antworten der jeweiligen Gruppen geteilt. Somit wurde die Quote der richtigen Antworten beider Gruppen ermittelt, also:

*z.B. Türkische Jugendliche, die „einmal“ oder „mehrmals die Woche“ Hausaufgabenhilfe bekommen:*

*Anzahl der richtigen Antworten im Aufgabenbogen /Anzahl der möglichen Antworten im Fragebogen \* 100 =  
Quote der richtigen Antworten in Prozent*

Nach dieser Formel wird zur Beantwortung aller weiteren Fragen gearbeitet. Dieser Berechnung zufolge kommt folgendes Ergebnis zustande: Die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ oder „einmal die Woche“ Hausaufgabenhilfe seitens ihrer Eltern bekommen, beantworten 51,1 % der Aufgaben richtig, während die türkischen Jugendlichen, die keine Hausaufgabenhilfe bekommen, nur 39,1% der Aufgaben richtig beantworten.

Die deutschen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ oder „einmal die Woche“ Hausaufgabenhilfe seitens ihrer Eltern bekommen, beantworten 72,3 % der Fragen richtig. Diejenigen, die keine Hausaufgabenhilfe bekommen, beantworten lediglich 60,9% der Aufgaben richtig.

Bei beiden Gruppen ist ein Unterschied von circa 12% zwischen denjenigen, die Hausaufgabenhilfe bekommen und denjenigen, die keine Hausaufgabenhilfe bekommen, festzustellen.

Zudem wird in Abbildung 9 deutlich, dass die deutschen Jugendlichen öfter Hausaufgabenhilfe bekommen als die türkischen Jugendlichen, und, dass die deutschen Jugendlichen im Allgemeinen ein besseres Textverständnis haben als die türkischen (siehe Abb. 28-31). Aus diesem Grund ist die Annahme zulässig, dass Jugendliche, deren Eltern ihnen bei den Hausaufgaben helfen, ein besseres Textverständnis haben, als diejenigen, die keine Hausaufgabenhilfe erhalten.

#### 3.4.3.2 Haben Jugendliche mit einem eigenem Zimmer ein besseres Textverständnis?

Diese Frage wurde unter dem Aspekt gestellt, dass Jugendliche mit einem eigenen Zimmer eine ruhigere Arbeits- und Lernatmosphäre haben als diejenigen, die ihr Zimmer teilen müssen. Um diese Frage beantworten zu können, wurden zum einen diejenigen deutschen und türkischen Jugendlichen ermittelt, die ein eigenes Zimmer haben, zum anderen diejenigen deutschen und türkischen Jugendlichen, die ihr Zimmer mit ihren Geschwistern teilen. Daraufhin wurde für alle vier Gruppen die Quote der richtigen Antworten berechnet (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, die ein eigenes Zimmer haben, haben 69,6 % der Aufgaben richtig beantwortet. Diejenigen aber, die ihr Zimmer mit ihren Geschwistern teilen, haben lediglich 59,9% der Aufgaben richtig beantwortet.

Die deutschen Jugendlichen, die ein eigenes Zimmer haben, haben 71,7 % der Fragen richtig beantwortet. Die deutschen Jugendlichen, die kein eigenes Zimmer haben, haben 69,6% der Aufgaben richtig bearbeitet.

Dieser Vergleich zeigt, dass die türkischen Jugendlichen mit eigenem Zimmer zwar eine viel höhere Quote mit richtigen Antworten haben, als diejenigen türkischen Jugendlichen, die ihr Zimmer teilen, aber dass bei den deutschen Jugendlichen kaum ein Unterschied zwischen den beiden Gruppierungen zu erkennen ist.

Anhand Abbildung 10 wird deutlich, dass die Mehrheit der deutschen Jugendlichen ein eigenes Zimmer besitzt, die türkischen Jugendlichen allerdings ihr Zimmer mehrheitlich mit ihren Geschwistern teilen. Anhand Abbildung 28-31 ist erkennbar, dass die deutschen Jugendlichen im Allgemeinen besser abschneiden als die türkischen. Aus diesem Grund kann hier aufgrund dieser Ergebnisse kein Schluss gezogen werden. Es könnte zwar behauptet werden, dass türkische Jugendliche mit einem eigenen Zimmer ein besseres Textverständnis haben, als türkische Jugendliche ohne eigenes Zimmer, aber eine allgemeine Aussage über die Zimmerverteilung und dessen Einfluss müsste unter weiteren Aspekten, wie z.B. vorhandener Arbeitsplatz, das Alter der Geschwister, Schulbildung der Geschwister usw. untersucht werden.

#### 3.4.3.3 Haben Jugendliche, die das Internet für Nachrichten „sehr oft“ oder „oft“ benutzen ein besseres Textverständnis, als diejenigen, die es „selten“ oder „nie“ für Nachrichten benutzen?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden die deutschen und türkischen Jugendlichen, die im Fragebogen angegeben haben, sie würden das Internet „sehr oft“ oder „oft“ für Nachrichten („aktuelle Geschehnisse verfolgen“) nutzen, und die Jugendlichen die angegeben haben, sie würden das Internet „selten“ oder „nie“ für Nachrichten benutzen ermittelt. Daraufhin wurde für alle vier Gruppen, die Quote der richtigen Antworten berechnet (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, die „sehr oft“ oder „oft“ das Internet für Nachrichten nutzen, lösen 56,5% der Aufgaben richtig. Diejenigen, die das Internet „selten“ oder „nie“ für Nachrichten nutzen, lösen die Aufgaben zu 46% richtig.

Die deutschen Jugendlichen, die das Internet „sehr oft“ oder „oft“ für Nachrichten nutzen, lösen die Aufgaben mit einer Quote von 76,5% richtig. Diejenigen, die das Internet „selten“ oder „nie“ für Nachrichten nutzen, lösen die Aufgaben zu 61,6% richtig.

Aus diesen Ergebnissen wird deutlich, dass die Nutzung des Internets für Nachrichten, das Textverständnis beeinflusst. Bei den türkischen Jugendlichen ist ein Unterschied von 10,5% zu erkennen, bei den deutschen Jugendlichen sogar ein Unterschied von fast 15%.

Unter Berücksichtigung von Abbildung 13 wird allerings erkennbar, dass es mehr türkische Jugendliche gibt, die das Internet „sehr oft“ oder „oft“ für Nachrichten nutzen als deutsche. Die deutschen haben aber im Allgemeinen ein besseres Textverständnis. Hier kann gesagt werden, dass die Nutzung des Internets für Nachrichten zwar *einen* Faktor für besseres Textverständnis darstellen kann, aber nicht zwangsläufig *allein* dafür verantwortlich ist, dass die türkischen Jugendlichen ein schlechteres Textverständnis als die deutschen Jugendlichen haben.

#### 3.4.3.4 Haben Jugendliche, die das Internet für soziale Netze „sehr oft“ oder „oft“ benutzen ein schlechteres Textverständnis, als diejenigen, die es „selten“ oder „nie“ benutzen?

Immer öfter werden im Alltag Äußerungen dahingehend getroffen, dass die (häufige) Nutzung sozialer Netze im Internet für eine deutliche Abnahme schulischer Fähigkeiten sorgt, oder dass die Art und Weise, wie die Menschen sich im Internet artikulieren, zu einer Art „Volksverdummung“ führen würde. Aber hat die „Internetsprache“ tatsächlich Einfluss auf das Textverständnis? Um das herauszufinden, wurden die türkischen und deutschen Jugendlichen, die das Internet „sehr oft“ oder „oft“ für soziale Netze nutzen, und die Jugendlichen, die das Internet „selten“ oder „nie“ benutzen, ermittelt. Daraufhin wurde die Quote der richtig beantworteten Fragen für diese vier Gruppen überprüft (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, die das Internet „sehr oft“ oder „oft“ für soziale Netze nutzen, haben die Aufgaben zu 60,9% richtig gelöst. Diejenigen, die für diese Frage „selten“ oder „nie“ angekreuzt haben, haben eine Quote von 70,7% erreicht.

Die deutschen Jugendlichen, die das Internet für soziale Netze „sehr oft“ oder „oft“ nutzen, haben 78,3% der Fragen richtig beantwortet, diejenigen, die es „selten“ oder „nie“ nutzen haben 67,4% der Aufgaben richtig gelöst.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die Nutzung der sozialen Netze keinen Einfluss auf das Textverständnis der Jugendlichen hat. Die deutschen Jugendlichen, haben zwar laut dem Ergebnis ein besseres Textverständnis, wenn sie soziale Netze „sehr oft“ oder „oft“ benutzen, aber die türkischen Jugendlichen haben ein besseres Textverständnis, wenn sie soziale Netze „selten“ oder „nie“ benutzen. Der Zusammenhang wird also durch diese Ergebnisse nicht deutlich, zumal sich diese Werte aus dem Grund ergeben, dass fast alle Jugendlichen bezüglich der Nutzung von Sozialen Netzen entweder „sehr oft“ oder „oft“ angekreuzt haben und nur ein minimaler Teil „selten“ oder „nie“ angekreuzt hat.

### 3.4.3.5 Haben Jugendliche, die „mehrmals in der Woche“ oder „einmal in der Woche“ ein Buch lesen ein besseres Textverständnis, als diejenigen, die „selten“ oder „nie“ lesen?

Je mehr ein Mensch liest, desto besser kennt er sich mit Texten aus, und desto besser ist sein Textverständnis (vgl. 2.1.1).

Mit dieser Frage soll geklärt werden, inwiefern die Aussage stimmt, dass Personen die häufiger lesen, ein besseres Textverständnis haben, als Personen, die kaum lesen. Um das zu ermitteln, wurden die türkischen und die deutschen Jugendlichen aufgeteilt in Gruppen, die „mehrmals“ oder „einmal“ die Woche lesen und diejenigen, die „selten“ oder „nie“ Bücher lesen, und die Quote der richtigen Antworten für diese Gruppen ermittelt (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals“ oder „einmal in der Woche“ lesen, schafften es, 61,9% der Fragen richtig zu beantworten. Diejenigen, die nicht lesen erreichen eine Quote von 55,3%.

Die deutschen Jugendlichen, die „mehrmals“ oder „einmal in der Woche“ lesen, beantworten 73% der Fragen richtig. Diejenigen, die „selten“ oder „nie“ lesen, beantworten lediglich 52,8% richtig.

Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass Jugendliche, die häufiger lesen, ein deutlich besseres Textverständnis aufweisen, als Jugendliche, die seltener lesen. Zum einen haben alle Jugendliche, die „einmal“ oder „mehrmals“ die Woche lesen, ein besseres Textverständnis als diejenigen, die „selten“ oder „nie“ lesen, zum anderen macht sich bei den deutschen Jugendlichen ein Unterschied von fast 20% und bei den türkischen Jugendlichen ein Unterschied von fast 6% sichtbar. Zusätzlich ist auch hier zu unterstreichen, dass die deutschen Jugendlichen insgesamt ein besseres Textverständnis aufweisen als die türkischen Jugendlichen, und insgesamt mehr Bücher lesen. Die Behauptung, dass Jugendliche, die häufiger lesen, ein besseres Textverständnis haben, kann durch diese Ergebnisse verifiziert werden.

### 3.4.3.6 Haben türkische Jugendliche, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Türkisch sprechen, ein schlechteres Textverständnis, als die türkischen Jugendlichen, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Deutsch sprechen?

Die türkischen Jugendlichen, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Türkisch sprechen, haben ein schlechteres Textverständnis, als die Jugendlichen, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Deutsch sprechen.

Das wird deutlich, wenn die Quote der richtig gelösten Aufgaben berechnet wird (nach 3.4.3.1). So liegt die Quote der türkischen Jugendlichen, die ihre türkischen Sprachkenntnisse höher als die deutschen Sprachkenntnisse eingeschätzt haben, bei 39,5%

richtig gelösten Aufgaben. Diejenigen, die in der Selbsteinschätzung angegeben haben, dass sie besser Deutsch sprechen, erreichten eine Quote von 62,3%. Diesen Werten zufolge kann die Behauptung aufgestellt werden, dass die türkischen Jugendlichen mit besseren Deutschkenntnissen ein deutlich besseres Textverständnis haben.

#### 3.4.3.7 Haben türkische Jugendliche, die häufiger Deutsch sprechen, ein besseres Textverständnis?

Um diese Frage beantworten zu können, muss das Textverständnis der türkischen Jugendlichen, die häufiger Deutsch sprechen, mit dem Textverständnis der türkischen Jugendlichen, die seltener Deutsch sprechen, verglichen werden. Dazu muss die Quote der richtigen Antworten von beiden Gruppen ermittelt werden (siehe 3.4.3.1).

Die Quote der richtigen Antworten der türkischen Jugendlichen, die mit ihren Eltern in der Freizeit und in der Schule „eher Türkisch“ reden, liegt bei 54,3%. Bei denjenigen, die zuhause „eher Deutsch“ reden, liegt die Quote der richtigen Antworten bei 59,6%.

Das macht einen Unterschied von circa 5%. Obwohl diese Abweichung nicht sehr groß ist, wird dennoch deutlich, dass die türkischen Jugendlichen, die mit ihren Eltern, in der Freizeit und in der Schule häufiger Deutsch sprechen, ein besseres Leseverständnis haben als die türkischen Jugendlichen, die seltener Deutsch sprechen. Auch hier kann die Behauptung aufgestellt werden, dass der Sprachgebrauch eine wichtige Rolle bezogen auf das Textverständnis spielt.

#### 3.4.3.8 Hat das Sprachniveau der Eltern Einfluss auf das Textverständnis der türkischen Jugendlichen?

Hat es einen Einfluss auf das Textverständnis, wenn die türkischen Eltern der türkischen Jugendlichen „sehr gut“ oder „gut“ Deutsch sprechen? Oder haben die türkischen Jugendlichen, deren Eltern besser Deutsch sprechen, ein besseres Textverständnis als die türkischen Jugendlichen, deren Eltern nicht so gut deutsch sprechen? Diese Frage kann lediglich durch die Fremdeinschätzung der türkischen Jugendlichen bezogen auf ihre eigenen Eltern beantwortet werden. Dazu werden die türkischen Jugendlichen ermittelt, deren Eltern „sehr gut“ oder „gut“ Deutsch sprechen sollen und mit denen verglichen, deren Eltern „schlecht“ oder „sehr schlecht“ Deutsch sprechen sollen.

Die richtige Antwortquote der türkischen Jugendlichen, deren Eltern „sehr gut“ oder „gut“ Deutsch sprechen sollen, liegt bei 52,2%. Die türkischen Jugendlichen, deren Eltern „schlecht“ oder „sehr schlecht“ Deutsch sprechen sollen, erreichen eine Quote von 68,5%, richtiger Antworten.

Dieses Ergebnis lässt die Behauptung zu, dass das Sprachniveau der Eltern keinen Einfluss auf das Textverständnis der türkischen Jugendlichen hat. Das Ergebnis scheint durch andere Faktoren beeinflusst zu sein.

#### 3.4.3.9 Haben die türkischen Jugendlichen, deren Eltern nur türkisches Fernsehen anschauen, ein schlechteres Textverständnis als die türkischen Jugendlichen, deren Eltern sowohl türkisches als auch deutsches Fernsehen anschauen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden die türkischen Jugendlichen, deren Eltern nur türkisches Fernsehen anschauen, und die türkischen Jugendlichen, deren Eltern deutsches und türkisches Fernsehen anschauen, ermittelt. Im Weiteren wurde die Quote der richtigen Antworten der beiden Gruppen berechnet (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, deren Eltern nur türkisches Fernsehen anschauen, erreichen eine Quote von richtigen Antworten von 56%.

Die türkischen Jugendlichen, deren Eltern öfter deutsches Fernsehen anschauen, erreichen eine Quote von richtigen Antworten von 65,2%.

Dieser Unterschied von circa 9 % macht deutlich, dass die türkische audio-visuelle Mediennutzung der Eltern einen Einfluss auf das Textverständnis der türkischen Jugendlichen hat.

#### 3.4.3.10 Haben die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen anschauen, ein schlechteres Textverständnis, als die türkischen Jugendliche, die „nie“ türkisches Fernsehen anschauen?

Um diese Frage zu beantworten, wurden die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen anschauen und die türkischen Jugendlichen, die „nie“ türkisches Fernsehen anschauen, ermittelt. Die Quote der richtigen Antworten wurde daraufhin berechnet (siehe 3.4.3.1).

Die türkischen Jugendlichen, die „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen anschauen, erreichen eine Quote richtiger Antworten von 46,9%.

Die türkischen Jugendlichen, die „nie“ türkisches Fernsehen anschauen, beantworteten die Fragen zu 56,5% richtig.

Zwischen diesen beiden Ergebnissen ist ein Unterschied von circa 10% zu beobachten. Die türkischen Jugendlichen, die kein türkisches Fernsehen anschauen, beantworten die Fragen also eher richtig, als diejenigen, die „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen anschauen. Diese Ergebnisse erlauben die Annahme, dass die Nutzung des türkischen Fernsehens das Textverständnis negativ beeinflusst.

### 3.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wenn die Antworten auf die Fragen 3.4.3.1 – 3.4.3.10 zusammengefasst werden, ergibt sich, dass verschiedene Aspekte das Textverständnis der Jugendlichen beeinflussen.



Zum einen wurde anhand der Studie festgestellt, dass die Hausaufgabenhilfe, die Jugendliche von ihren Familien zur Verfügung gestellt bekommen, Einfluss auf das Textverständnis hat (siehe 3.4.3.5). Zum anderen, wurde deutlich, dass die Häufigkeit des Lesens von Büchern ebenfalls das Textverständnis positiv beeinflusst (siehe 3.4.3.5).

Bezogen auf die türkischen Jugendlichen wurden folgende Ergebnisse erzielt: Sowohl die türkischen Jugendlichen, die laut ihrer Selbsteinschätzung besser Deutsch sprechen als Türkisch, als auch die türkischen Jugendlichen, die häufiger Deutsch sprechen als Türkisch, erzielten bessere Ergebnisse. Das bedeutet, dass sowohl Sprachbeherrschung, als auch der Sprachgebrauch das Textverständnis beeinflussen.

Zudem beeinflusst die Nutzung des türkischen Fernsehens seitens der Eltern und seitens der Jugendlichen selbst das Textverständnis.

Aspekte wie die Sprachkenntnisse der Eltern, die Nutzung des Internets für Soziale Netze oder für Nachrichten beeinflussen das Textverständnis der Jugendlichen eher nicht.

Wenn von den Ergebnissen von 3.4.3 ausgegangen wird, kann gesagt werden, dass das schlechtere Textverständnis der türkischen Jugendlichen aus genau diesen Gesichtspunkten resultiert. Die türkischen Jugendlichen bekommen seltener Hausaufgabenhilfe, lesen seltener, sprechen z.T. besser Türkisch oder nutzen die deutsche oder türkische Sprache gemischt. Hinzu kommt die Nutzung des türkischen Fernsehens, was das Textverständnis von den türkischen Jugendlichen zusätzlich negativ beeinflusst.

## 4 Fazit

### 4.1 Schlussfolgerungen und Lösungsansätze

Das Textverständnis beinhaltet sowohl die Erfahrungen des Lesenden, als auch die Intention des Lesers. Der Prozess des Verstehens setzt sich aus der Erinnerung von Wörtern in individuellen Sätzen, der Erkennung von Beziehungen zwischen Sätzen, der Organisation des Textes, um den Text als Ganzes Interpretieren zu können, und der Fähigkeit, eigene Schlussfolgerungen unter Berücksichtigung der Intention des Autors ziehen zu können, zusammen. Wenn in Betracht gezogen wird, dass die türkischen Jugendlichen in all diesen Bereichen schlechter abgeschnitten haben als die deutschen Jugendlichen, wird deutlich, dass die türkischen Jugendlichen gravierende Defizite in der deutschen Sprache und im Textverständnis haben.

Die Migrationsgeschichte der Vorfahren der türkischen Jugendlichen begann bereits 1961 mit der Gastarbeiterperiode, was voraussetzen würde, dass die sprachlichen Disparitäten minimal ausfallen sollten, zumal alle befragten türkischen Jugendlichen in Deutschland geboren wurden. Eine Anzahl von 2,5 Millionen türkischen Personen und 230.000 Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren sollte nicht ignoriert werden. Was kann also in diesem Zusammenhang getan werden, um das Textverständnis der türkischen Jugendlichen zu verbessern?

Zum einen leben die türkischen Jugendlichen in Deutschland, lernen die deutsche Sprache, erwerben die deutsche Bildung, haben deutsche Freunde und nutzen die deutschen Medien, zum anderen haben die türkischen Jugendlichen eine türkische Familie, eine türkische Kultur, türkische Freunde und nutzen zum Teil die türkischen Medien. Diejenigen Jugendlichen, die ihrer türkischen Herkunft und Familie näher sind, schneiden schlechter in der Textverständnisstudie ab, als die Gruppe, die eher deutsch orientiert zu sein scheint. Bedeutet das, dass die türkischen Jugendlichen ihre türkische Kultur nicht mehr behalten oder vertiefen sollten, um ihr Textverständnis zu verbessern?

Die türkischen Jugendlichen wachsen bilingual auf und lernen in der Schule eine dritte Sprache. Vor der Schule bekommen die türkischen Jugendlichen sowohl die deutsche Sprache, als auch die türkische Sprache vermittelt, beide Sprachen aber oft nicht vollständig. Daraus resultiert ein Gemisch aus beiden Sprachen, was dazu führt, dass die Jugendlichen keine der beiden Sprachen wirklich beherrschen. Hier könnte also angesetzt werden, um das Textverständnis der türkischen Jugendlichen zu verbessern. Wenn in der frühkindlichen Phase beide Sprachen strikt getrennt werden würden, würde sich dieses „Sprachgemisch“ reduzieren, und die türkischen Kinder würden die türkischen

Sprachstrukturen und die deutschen Sprachstrukturen einfacher voneinander trennen können.

Die türkischen Jugendlichen und deren Eltern schauen „einmal“ oder „mehrmals die Woche“ türkisches Fernsehen. Das liegt vor allem daran, dass diese türkischen Personen einen Teil ihrer Kultur in diesem TV-Programm wiederfinden. Die Nutzung des türkischen Fernsehens beeinflusst das Textverständnis der Jugendlichen. Um in diesem Zusammenhang einen Lösungsansatz zu finden, wäre ein TV-Programm im türkischen Fernsehen in deutscher Sprache hilfreich. Die türkischen Kanäle, die über Satellit empfangen werden können, sind auf die Türken in Europa abgestimmt. Das bedeutet, dass zwar ein ähnliches Programm wie in den originalen Kanälen läuft, die Werbung und die Sendezeit der Programme aber auf die in Europa lebenden Türken abgestimmt werden. Im Nachmittagsprogramm laufen häufig Wiederholungen von bereits ausgestrahlten Sendungen. Hier wäre eine deutsche Serie angebracht, die sowohl für türkische Jugendliche, wie auch für die Erwachsenen interessant ist. Das würde dazu führen, dass die türkischen Jugendlichen häufiger deutsche Sendungen anschauen als bisher.

Die türkischen Jugendlichen lesen seltener Bücher als deutsche Jugendliche. Das kann zunächst einmal grundsätzlich am Bildungsstatus der Familien der Jugendlichen liegen. Wie in 2.2.3.1 erläutert, kamen in der Einwanderungsphase mehrheitlich Gastarbeiter aus ärmeren Regionen nach Deutschland. Hier ist die Vermutung naheliegend, dass die Nachkommen derer, die aus ärmeren Regionen kamen, eine niedrigere Grundbildung bezüglich des Lesens von Büchern haben. Aus diesem Grund wäre eine zusätzliche Motivation für das Lesen deutscher Bücher hilfreich, denn laut 3.4.3.5 ist das Textverständnis der Jugendlichen, die „einmal die Woche“ oder „mehrmals die Woche“ Bücher lesen, deutlich besser. Dieser Ansatz könnte in den Grundschulen oder in der Mittelstufe angewendet werden. Die Lehrer könnten z. B. den türkischen Schülern Leseaufträge geben, um diese an das Lesen zu gewöhnen.

Wie in 3.4.1.3 dargestellt, gaben die meisten befragten Jugendlichen an, ihre Eltern würden als „ungelernte“ oder „angelernte Arbeitskräfte“ arbeiten. Das lässt die Vermutung zu, dass viele türkische Eltern ihren Kindern, entweder aus zeitlichen Gründen, oder aus mangelndem Wissen, seltener bei den Hausaufgaben helfen können als deutsche Eltern und schlechter im Textverständnis abschneiden. Aus diesem Grund ist eine zusätzliche Hausaufgabenhilfe für die türkischen Jugendlichen seitens der Schulen ebenfalls sinnvoll. Der Bereich Hausaufgabenhilfe kann entweder durch Kommunikation mit den Eltern gefördert werden, oder durch ein Angebot für die Schüler durch der Schule selbst.

Diese Ansätze, die bezogen auf die türkischen Jugendlichen entworfen wurden, könnten ebenso für die deutschen Jugendlichen angewendet werden, deren Textverständnis im

internationalen Vergleich laut PISA 2009 zwar noch im Durchschnitt der OECD liegt, sich aber dennoch an 16. Stelle von 34 teilnehmenden Staaten befindet.

## 4.2 Probleme bei der Erhebung

Während der Studie traten mehrere Probleme auf, die diese Untersuchung beeinflusst haben. Diese werden im folgenden Absatz beschrieben.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurden eventuelle Möglichkeiten der Auswertung zwar berücksichtigt, aber bei der Umsetzung der Auswertungen sind erneut Probleme aufgetreten. So war es aufgrund der Fragestellungen schwierig, für manche Angaben genaue Aussagen treffen zu können, also musste improvisiert werden. Es wäre einfacher gewesen, wenn während der Erstellung des Fragebogens ein Auswertungskonzept erstellt worden wäre, um die Fragen des Fragebogens präziser und aussagekräftiger zu erstellen.

Außerdem, war es schwierig, Probanden für die Befragung zu finden. Es wäre einfacher gewesen, wenn von Anfang an Schulen, Bibliotheken und Jugendclubs von dieser Studie unterrichtet worden wären und um eine Zusammenarbeit gebeten worden wären. Das hätte das Spektrum der Studie erweitert und die Möglichkeit gegeben, die Jugendlichen z.B. bestimmter Schulen und Schulformen miteinander zu vergleichen.

Ein weiteres Problem waren die Texte auf der Internetseite „netzdurchblick.de“ selbst. Zwar wurden die Texte für Jugendliche zwischen 12 und 16 geschrieben, aber sie waren unterschiedlich lang und hatten sehr unterschiedliche Strukturen. Zudem waren die Texte unterschiedlich schwierig, so dass es bei manchen falschen Antworten schwierig war, zu ermitteln, ob diese aufgrund der Schwierigkeit des Ausgangstextes falsch gelöst wurden, oder ob das mangelnde Textverständnis selbst eine Rolle dafür gespielt hat.

Zudem ist diese Erhebung zwar ein guter Ansatz zur Ermittlung des Textverständnisses und zur Erarbeitung von Lösungsansätzen, um aber genauere Aussagen treffen zu können, ist die Anzahl der Befragten zu gering. Es ist lediglich möglich, eine Tendenz zum Textverständnis von türkischen und deutschen Jugendlichen festzustellen. Eine höhere Anzahl an Befragten, von z.B. 60 Jugendlichen, hätte möglicherweise zu genaueren Ergebnissen geführt.

Um genauere Angaben zum Grad des Textverständnisses und dessen Ursachen machen zu können, müsste zudem eine tatsächlich repräsentative Studie gemacht werden. Die Schulbildung, die komplette Anzahl der Jugendlichen, die Regionen, in der die Jugendlichen leben, und die sozioökonomischen Hintergründe der Befragten müssten berücksichtigt werden und das Bild der Jugendlichen insgesamt in Deutschland wiedergeben. Hierfür ist ein deutlich höherer Aufwand zu betreiben, als das in dieser Arbeit möglich ist. Nützlich wäre eine solche repräsentative Studie in dem Sinne, dass deutlich allge-

meingültigere Lösungen anhand der Ergebnisse erarbeitet werden könnten und das „Problem“ der Integration bereits in der frühen Phase des Heranwachsens der Personen mit Migrationshintergrund in Angriff genommen werden könnte. Denn ein höheres Textverständnis der Personen mit Migrationshintergrund erhöht einerseits die Chance auf höhere Bildung und andererseits die Möglichkeit der Verständigung mit Personen ohne Migrationshintergrund. Dies wäre ein großer Schritt für die viel zu spät beachtete Integration.

### 4.3 Anregung für weiterführende Studien

Da das Textverständnis in Bezug auf türkische und deutsche Jugendliche ein wichtiges Thema für die Gesellschaft ist, wäre eine weiterführende Studie zu diesem Thema von Interesse. Das würde dazu führen, ein genaueres Bild zum Vergleich des Textverständnisses zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen zu bekommen.

Hier könnten 20 deutsche und 20 türkische Jugendliche, die gezielt repräsentativ ausgewählt werden, gezielte Aufgaben zum Textverständnis bearbeiten (z.B. mit Texten, die für die Pisa-Studie genutzt wurden).

Die Studie könnte wie folgt aufgebaut werden:

- zehn deutsche Jungen
- zehn deutsche Mädchen
- zwei deutsche Jungen und zwei deutsche Mädchen mit zwölf Jahren, zwei deutsche Jungen und zwei deutsche Mädchen mit dreizehn Jahren usw.
- zehn türkische Jungen
- zehn türkische Mädchen
- zwei türkische Jungen und zwei türkische Mädchen mit zwölf Jahren, zwei türkische Jungen und zwei türkische Mädchen mit dreizehn Jahren usw.

Diese Studie würde qualitativ aufgebaut werden, so dass zu jeder Altersgruppe eine eigene Aussage gemacht werden könnte. Zusätzlich könnte diese Befragung einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen.

Sie könnte in zwei Stufen abgewickelt werden. Die erste Stufe könnte ähnlich wie diese Studie durchgeführt werden. Den Ergebnissen zufolge würden Lösungsansätze erarbeitet werden und den Jugendlichen für die nächsten drei Monate Arbeitsaufträge erteilt werden (z.B. jede Woche ein Buch zu lesen, oder sich bei der Hausaufgabenhilfe anzumelden).

Drei Monate später würden in der zweiten Stufe die Aufgaben zum Textverständnis etwas schwieriger ausfallen, wenn das Niveau des Textverständnisses der Jugendlichen

gestiegen wäre, würde verifiziert werden können, dass die Lösungsansätze sinnvoll sind. Würden die Ergebnisse sich nicht verbessern, müsste in der dritten Stufe ermittelt werden, was an den Lösungsansätzen falsch war und neue Lösungsansätze müssten erarbeitet werden, zudem würden erneut neue Arbeitsaufträge an die Jugendlichen verteilt werden. Das würde zur Wiederholung der zweiten Stufe führen.

Nach beiden Stufen würden Tiefeninterviews mit den Jugendlichen durchgeführt werden, die den sozioökonomischen Hintergrund, das persönliche Empfinden deutschen Texten gegenüber, den Testtexten gegenüber, die Sprachnutzung und das Verhältnis zum Lesen allgemein zum Gegenstand haben würden.

Aufgrund solch einer solchen Studie könnte ermittelt werden, ob die Jugendlichen, wenn sie an ihren Lesegewohnheiten arbeiten, ein besseres Textverständnis erzielen können als vorher. Diese Studie würde einerseits ermitteln, wie genau diese Studie ist, andererseits würde eine Anwendung der Lösungsvorschläge in Kraft treten, somit wäre verifiziert, inwiefern diese hilfreich für die Verbesserung des Textverständnisses sind.

## **Anhang**

A.1 Fragebogen für die Befragten

A.2 Aufgabenbogen für die Befragten

Alter: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_ Geschlecht: \_\_\_\_\_ Nr: \_\_\_\_\_

Fragebogen

Teil 1:

1. Aus welchem Land kommst du ursprünglich?

\_\_\_\_\_

2. Wo bist du geboren?

\_\_\_\_\_

3. Welche Sprachen sprichst du?

\_\_\_\_\_

Die Fragen 4 und 5 brauchst du nur zu beantworten, wenn du bei Frage 3 als Sprache „Türkisch“ angegeben hast.

4. Ordne ein, wie deine Sprachkenntnisse sind. (Setze ein Kreuz in die Skala. Wenn du z.B. kein Türkisch sprichst, dann setze dein Kreuz auf den ersten Strich der Skala.)

Deutsch |-----|-----|-----|-----| Türkisch



5. Sprichst du öfter Deutsch oder Türkisch? Ordne ein.

**Mit deinen Eltern:**

Deutsch |-----|-----|-----|-----| Türkisch

**In der Schule:**

Deutsch |-----|-----|-----|-----| Türkisch

**In deiner Freizeit:**

Deutsch |-----|-----|-----|-----| Türkisch

## Teil 2

6. Steht dir ein Computer zur Verfügung?

- Ja, für mich allein
- Ja, für die ganze Familie
- Nein

7. Steht dir ein Internetanschluss zur Verfügung?

- Ja, für mich allein
- Ja, für die ganze Familie
- Nein

8. Wofür nutzt du das Internet?

	Sehr Oft	Oft	Selten	Nie
Um Informationen für den Unterricht zu erlangen.				
Chatten (z.B.Chat4free), Soziale Netzwerke (Facebook, Schuelervz) etc.				
Um aktuelle Geschehnisse zu verfolgen (Nachrichten).				

## 9. Was liest du in deiner Freizeit?

	Sehr Oft	Oft	Selten	Nie
Zeitschriften z.B. Bravo, Bravo Girl, Bravo Sport				
Tageszeitungen z.B. Hamburger Morgenpost, Hamburger Abendblatt				
Online-Zeitschriften/Zeitungen, Blogs, Informationstexte im Internet etc,				
Bücher z.B. Romane, Sachbücher				

## 10. Wie oft liest du ein Buch?

- Täglich / mehrmals pro Woche
- Einmal in der Woche / Einmal alle 2 Wochen
- Einmal im Monat oder seltener
- Nie

## 11. Wie viele Bücher hast du in den letzten 6 Monaten gelesen?

- Keine
- 1-3
- 4-8
- 9 oder mehr

Die Fragen 12 und 13 brauchst du nur zu beantworten, wenn du unter Frage 3 im ersten Teil „Türkisch“ als Sprache angegeben hast.

12. Liest du die bei Frage 9 angekreuzten Medien auf Deutsch oder auf Türkisch?

	Deutsch	Türkisch	Beides
Zeitschriften z.B. Bravo, Bravo Girl, Bravo Sport			
Tageszeitungen z.B. Hamburger Morgenpost, Hamburger Abendblatt			
Online-Zeitschriften/Zeitungen, Blogs, Informationstexte im Internet etc,			
Bücher z.B. Romane, Sachbücher			

13. Ist es einfacher für dich Deutsche Texte zu lesen oder Türkische?

- Deutsche Texte sind viel einfacher zu lesen
- Türkische Texte sind viel einfacher zu lesen
- Es macht kein Unterschied für mich, ob ein Text auf Deutsch oder auf Türkisch geschrieben ist.

Teil 3 – (Gleich hast du es geschafft:))

14. In welchem Stadtteil wohnst du?

\_\_\_\_\_

15. Welchen Beruf üben deine Eltern aus? (wenn sie gar nicht arbeiten, streich die Felder bitte durch)

Papa: \_\_\_\_\_

Mama: \_\_\_\_\_

16. Helfen dir deine Eltern beim Lernen für die Schule oder bei den Hausaufgaben?

- Ja, mehrmals die Woche
- Ja, einmal die Woche
- Ja, nur vor Arbeiten oder Tests
- Nein

17. Hast du ein eigenes Zimmer?

- Ja
- Nein, ich teile es mit meiner/meinem Schwester/Bruder
- Nein, ich teile es mit meinen Eltern
- Nein, ich schlafe im Wohnzimmer

Die Fragen 18-20 brauchst du nur zu beantworten, wenn du unter Frage 3 im ersten Teil „Türkisch“ als Sprache angegeben hast.

18. Ordne ein, wie gut die Sprachkenntnisse deiner Eltern sind (Wenn sie beide Sprachen gleich gut sprechen, setze dein Kreuz bitte in die Mitte).

**Allgemein:**

Deutsch |-----|-----|-----|-----| Türkisch

**Deutsch:**

Sehr gut |-----|-----|-----|-----| eher schlecht

**Türkisch:**

Sehr gut |-----|-----|-----|-----| eher schlecht

19. Habt ihr türkisches Fernsehen zuhause?

Ja             Nein

19. a) Gucken deine Eltern öfter deutsches oder eher türkisches Fernsehen?  
Setze ein Kreuz.

**Vater:**

Deutsches TV |-----|-----|-----|-----| Türkisches TV

**Mutter:**

Deutsches TV |-----|-----|-----|-----| Türkisches TV

20. b) Guckst du türkisches Fernsehen?

- Ja, mehrmals die Woche
- Ja, einmal die Woche
- Ja, 1-2 mal im Monat
- Nein

- Ende -

Seite 6 von 6

Alter: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_ Geschlecht: \_\_\_\_\_ Nummer: \_\_\_\_\_

## Aufgabenbogen

Bitte besuche die Seite [www.netzdurchblick.de](http://www.netzdurchblick.de). Im Folgenden werden dir ein paar Aufgaben gestellt, die du bearbeiten sollst.

Teil 1:

Finde die Seite „Zombie im Netz“. Lies sie dir durch.

a) Wie nennt man einen Rechner, der von bösen Bots befallen wurde

- |                                     |                                   |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Monster    | <input type="checkbox"/> Download |
| <input type="checkbox"/> Software   | <input type="checkbox"/> Zombie   |
| <input type="checkbox"/> Weiß nicht |                                   |

b) Was spionieren böse Bots auf einem Rechner aus?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> E-Mail Adressen | <input type="checkbox"/> E-Mail Anhänge        |
| <input type="checkbox"/> Spam-Mails      | <input type="checkbox"/> Internetsuchmaschinen |
| <input type="checkbox"/> Weiß nicht      |  |

c) Definiere das Wort „Bot“ .

.....

.....



d) Was solltest du tun um böse Bots zu vermeiden?

- Nie wieder ins Internet gehen
- Keine unbekanntem E-Mail-Anhänge öffnen
- Den Rechner ausschalten
- Fremde Websites besuchen
- Weiß nicht

e) Was ist eine Schadsoftware?

.....

.....

f) Stell dir vor, der Computer eines Freundes wäre ein Zombie. Wie würdest du vorgehen um seinen Computer zu reparieren?

- Gar nicht. Er funktioniert ja normal.
- Ich würde eine Antivirensoftware durchlaufen lassen
- Ich würde den Computer eine Stunde ausschalten
- Weiß nicht

g) Was versucht der Autor des Textes „Zombie“ bei dir zu bewirken?

- ...dass ich vorsichtiger im Internet bin
- ...dass ich Bots auf meinem Computer installiere
- ...dass ich alle Spam-Mails öffne, um zu gucken, ob was wichtiges da bei ist
- Weiß nicht



Teil 2:

Finde die Seite „Taschengeldparagraph“. Lies sie dir durch.

a) Unter welchen Gesetzen findet man den Taschengeldparagraphen?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Im Vertrag                     | <input type="checkbox"/> im Bürgerlichen Gesetzbuch |
| <input type="checkbox"/> in der Einwilligung der Eltern | <input type="checkbox"/> in der Altersbeschränkung  |
| <input type="checkbox"/> Weiß nicht                     |   |

b) Definiere das Wort „Taschengeldparagraph“

.....

.....

c) Du möchtest dir einen Mp3-Player im Wert von 130€ kaufen. Was tust du?

- Mein Taschengeld sparen und vor dem Kauf meine Eltern um Erlaubnis bitten
- Ich leihe mir, ohne das Wissen meiner Eltern, Geld von meinen Freunden
- Ich mache einen Ratenkauf

d) Was könnte deiner Meinung nach passieren, wenn du dir etwas kaufst, was dir deine Eltern ausdrücklich verboten haben?

.....

.....

.....

f) Worauf möchte dich der Autor des Textes „Taschengeldparagraph“ aufmerksam machen?

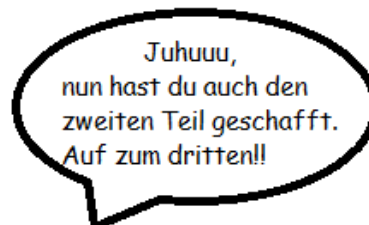
- ...dass ich mir alles kaufen darf, was ich will
- ...dass ich mehr Taschengeld verlangen muss
- ...dass ich darauf achten sollte, ob ich den Artikel überhaupt kaufen darf
- ...dass meine Eltern mir das Taschengeld streichen sollten

e) Warum gibt es den Taschengeldparagraphen? Begründe.

.....

.....

.....



## Teil 3:

Finde die Seite Cyber-Grooming. Lies dir die Texte durch.

a) Wo hat sich Rainer mit Sandra verabredet?

- In der Eisdiele       Im Einkaufszentrum
- Weiß nicht       Auf dem Spielplatz       Im Park

b) Definiere das Wort „Cyber-Groomer“.

.....

.....

c) Wie hätte Sandra vor dem Treffen mit Rainer handeln müssen?

- Sie hätte das Treffen vor ihren Eltern und Freunden verheimlichen müssen
- Sie hätte ihren besten Freund mitnehmen sollen
- Sie hätte ihm blindes Vertrauen entgegenbringen sollen

d) Was würdest du tun, wenn du die Befürchtung hättest, deine Freundin wäre an einen Cyber- Groomer geraten? Begründe.

.....

.....

.....

.....

f) Worauf wollte dich der Autor des Textes Cyber-Grooming aufmerksam machen?

- ...dass ich, ohne Bedenken, freizügige Fotos von mir ins Web stellen sollte.
- ...dass ich Chatpartnern viel über mein Privatleben erzählen sollte.
- ...dass ich mich nicht mit einem Unbekannten aus dem Web verabreden sollte.



## Teil 4:

Finde die Seite „Tipps zur Recherche“. Lies den Text.

a) Was ist eine „Trefferliste“?

.....

.....

.....

b) Wie solltest du in Suchmaschinen suchen?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Einen ganzen Satz formulieren    | <input type="checkbox"/> Abkürzungen für die Wörter verwenden |
| <input type="checkbox"/> Eine präzise Wortauswahl treffen | <input type="checkbox"/> Sehr allgemein formulieren           |

c) Was solltest du in die Suchmaske eingeben, wenn du dir ein Hamster anschaffen möchtest?

- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Haustiere       | <input type="checkbox"/> Goldhamster |
| <input type="checkbox"/> Hamster Haltung | <input type="checkbox"/> Hamster     |

d) Was passiert, wenn du eine Suchanfrage zu allgemein formulierst? Begründe.

.....

.....

.....

e) Was versucht dir der Autor der Seite „Tipps zur Recherche“ zu vermitteln?

.....

.....

.....





## Online-Literatur

### BAMF 2009

Bamf 2009: *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung: Migrationsbericht 2009*. [online]. - URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2009.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2009.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 2011- 08-06)

### BMJ 2011

Bundesministerium der Justiz: *Jugendschutzgesetz*. [online].- URL: [http://www.gesetze-im-internet.de/juschg/\\_1.html](http://www.gesetze-im-internet.de/juschg/_1.html) (Abruf: 2011 – 08- 10)

### FRISCH 2011

Frisch, Christine: Jugend als Altersbereich. In: Frisch, Christine: *Jugend als Gegenstand der Jugendforschung*. [online].- URL: [http://www.jugendforschung.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=4&limitstart=1](http://www.jugendforschung.de/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=4&limitstart=1) (Abruf: 2011-08-10)

### GG 2011

Grundgesetze für die Bundesrepublik Deutschland 2011: *Übergangs und Schlussbestimmungen*. [online]. –URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html#BJNR000010949BJNG000100314> (Abruf: 2011- 08-06)

### KLIEME 2010

Klieme, Eckhardt; Artelt, Claudia; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Pisa 2009 – Bilanz nach einem Jahrzehnt Zusammenfassung*. Waxmann, 2010. – URL: [http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA\\_2009\\_Zusammenfassung.pdf](http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Zusammenfassung.pdf) (Abruf: 2011- 08-06)

## KOHLMEIER/SCHIMAN 2005

Kohlmeier, Manfred; Schiman, Peter: *Der Einfluss von Zuwanderung auf die deutsche Gesellschaft*. Im Auftrag: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [online].- URL:

[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb1-einfluss-zuwanderung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb1-einfluss-zuwanderung.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 2011-08-15)

## PISA 2009

OECD (2011), *PISA 2009 at a Glance* [online]. OECD, 2011. – URL:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810131E.PDF> (Abruf: 2011- 08-03)

## PISA 2009- Band 1

OECD (2010), *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band 1)* [online]. OECD, 2010. - URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9810075e.pdf?expires=1312204616&id=id&accname=ocid54018496a&checksum=1111E0B0938F16E086170394CD798395> (Abruf: 2011-07-28)

## PISA 2009- Band 3

PISA 2009 Results: *Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)* [online]. OECD, 2010. –URL: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810091E.PDF> (Abruf: 2011- 07-28)

## PISA 2009- Band 4

OECD (2011), *PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? – Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band IV)* [online]. OECD, 2011. – URL:

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9810105e.pdf?expires=1312204875&id=id&accname=ocid54018496a&checksum=E13960BE8FE4B70EBB9AF6B33E85C83E> (Abruf: 2011- 08-03)

## PISA 2009- Band 5

OECD (2011), PISA 2009 Ergebnisse: *Lernfortschritte im globalen Wettbewerb – Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000 (Band V)* [online]. OECD, 2011. – URL:

<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/fulltext/9810115e.pdf?expires=1312204983&id=id&accname=ocid54018496a&checksum=E952F82238EDBF26D36C20F46CDEB8AF>  
(Abruf: 2011- 08-03)

## PISA 2009- Band 6

OECD (2011), PISA 2009 Results: *Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)* [online]. OECD, 2011. – URL:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9811031e.pdf> (Abruf: 2011- 08-03)

## SIEGERT 2008

Siegert, Manuel: *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. [online]. - URL:

[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile) (Abruf: 2011- 08-06)

## STATISTISCHES BUNDESAMT 2008

Statistisches Bundesamt : *Mikrozensus 2008 --- Neue Daten zur Kinderlosigkeit in Deutschland*. [online]. Wiesbaden: 2009 – URL:

[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Kinderlosigkeit/Tabellenanhang\\_\\_erweitert\\_\\_pdf,property=file.pdf](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Kinderlosigkeit/Tabellenanhang__erweitert__pdf,property=file.pdf) (Abruf: 2011-08-14)

## STATISTISCHES BUNDESAMT 2010

Statistisches Bundesamt: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund– Ergebnisse des Mikrozensus 2009* –. [online]. Wiesbaden: 2010. –URL:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220097004,property=file.pdf> (Abruf: 2011-08-14)

## United Nations 2009

United Nations: *African Youth Report 2009: Characterizing Africa*. [online].- URL: <http://www.uneca.org/ayr2009/Chapter2.pdf> (Abruf: 2011-08-07)

## Literaturverzeichnis

### BOS 2007

Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lili-an/Lankes,Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.), 2007: IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. - Münster: Waxmann,2007.

### FINKELSTEIN 2006

Finkelstein, Kerstin E.: *Eingewandert: Deutschlands „Parallelgesellschaften“*. 1. Aufl. Berlin: Linksdruck GmbH, 2006

### GIBSON/LEVIN 1989

Gibson, Eleanor Jack; Levin, Harry (1989): *Die Psychologie des Lesens*. -Stuttgart: Klett, 1989.

### KIRSCHHOFER-BOZENNARD 1991

Kirschhofer-Bozennardt, A.u. Kaplitza,G.1991: *Der Fragebogen*. In: Holm, Kurt (Hrsg.): *Die Befragung I*. -München: Francke,1991.

### MAYER 2002

Mayer, Horst O.: *Interview und Schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. Horst O. Mayer. – München ; Wien : Oldenburg, 2002.

### NOELLE-NEUMANN 1996

Noelle-Neumann, Elisabeth; Petersen, Thomas: *Alle, nicht jeder: Einführungen in die Methoden der Demoskopie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1996

### RICHTER/CHRISTMANN 2002

Richter, T.; Christmann, U.: Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-59). Weinheim: Juventa, 2002.

## RUMELHART 1994

Rumelhart, David Everett (1994): Toward an interactive model of reading. In: Rudell, Robert B.; Rudell, M. Rapp; Singer, Harry (Hrsg.): Theoretical models and processes of reading. 4. Aufl. Newark, DE: International Reading Association, S.864-894

## SCHWIPPERT 2007

Schwippert, Knut/Hornberg, Sabine/Freiberg, Martin/Stubbe, Tobias C. Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* - Münster/NewYork/-München/Berlin: Waxmann, 249-269, 2007.

## VOSS/CARSTENSEN/BOS 2005

Voss, Andreas; Carstensen, Claus H; Bos, Wilfried, 2005: Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie, in: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd (Hrsg), 2005: *IGLU vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien.* -Münster: Waxmann, 2005.

## VALTIN 2007

Valtin, Renate/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Schwippert, Knut Zusammenschau und Schlussfolgerungen, in: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich,* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 229-348, 2007.

## Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig angefertigt habe. Es wurden nur die in der Arbeit ausdrücklich benannten Quellen und Hilfsmittel benutzt. Wörtlich oder sinngemäß übernommenes Gedankengut habe ich als solches kenntlich gemacht.

*Bihter Asan*

Hamburg, 31.08.2011

Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift