

## LITERACY-FÖRDERUNG VON KINDERN TÜRKISCHSTÄMMIGER MÜTTER IN DEUTSCHLAND\*

Oğuz EMRE<sup>1</sup>

### ZUSAMMENFASSUNG

Im deutschsprachigen Raum existieren immer noch wenige empirische Befunde über die Literacy-Förderung von Kindern in Familien türkischer Herkunft. Diese Studie geht der Frage nach, wie Mütter der dritten Einwanderergeneration selbst ihre buch- und schriftbezogenen Aktivitäten mit ihren Kindern im Kindergartenalter beschreiben. Dabei wird auch der Frage nachgegangen, inwieweit die sozioökonomische Stellung und das kulturelle Kapital der Eltern die Literacy-Förderung beeinflussen. Befragt wurden zwölf Mütter anhand von halbstrukturierten Interviews. Die Daten wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Diese Untersuchung zeigt, dass ethnische Zuschreibungen, wie dies in der Forschung z.T. vertreten wird, nicht der entscheidende Faktor für die literacy-bezogenen Aktivitäten ist. Soweit sich dieses anhand des kleinen Samples zeigen lässt, sind für Schwierigkeiten bei der Literacy-Förderung in den hier untersuchten türkischstämmigen Familien neben dem sozioökonomischen Status, Bildung und kulturelles Kapital der Eltern ausschlaggebend.

**Schlüsselwörter:** Literacy, Home Literacy Environment, Türkischstämmige Familien, Kulturelles Kapital

## ALMANYA'DAKİ TÜRK ANNELERİN ERKEN OKURYAZARLIK UYGULAMALARININ VE ÇOCUKLARINA SAĞLADIKLARI DESTEĞİN İNCELENMESİ

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Almanya'daki Türk annelerin, okul öncesi dönem çocuklarının okuryazarlık gelişimini nasıl desteklediklerini, annelerin kültürel sermayesinin ve sosyoekonomik durumlarının çocuğun okuryazarlık gelişimini nasıl etkilediğini incelemektir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 3-6 yaş arası çocuğa sahip, Almanya'da yaşayan, farklı eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahip 12 Türk anne oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bu örneklem grubundaki ailelerde ev okuryazarlığı ortamının ve erken okuryazarlık etkinlik ve aktivitelerinin düzenlenmesinde ki olumsuzluklar yapılan önceki araştırmalarda vurgulandığı gibi etnik nedenlerden kaynaklanmamaktadır. Özellikle, ailelerin sosyoekonomik durumunun yanı sıra ebeveynlerin eğitim seviyelerinin ve kültür sermayelerinin düşük oluşu, ailelerin çocuklarına okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için destekleyici bir çevre sunmalarında engeller oluşturduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Ev Okuryazarlık Ortamı, Türk Aileler, Kültürel Sermaye

\*Dieser Artikel wurde aus der Doktorarbeit des Autors erarbeitet und als Poster an der Konferenz, International Conference on childhood studies. Abbaye de Neumünster, Luxemburg, 2015' präsentiert.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi Oğuz EMRE, İnönü Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, oguz.emre@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6810-3151

Received/Geliş: 13/09/2018 Accepted/Kabul: 10/04/2019, Research Article/ Araştırma Makalesi  
Cite as/Alıntı: Emre,,O. (2019), " Literacy-Förderung Von Kindern Türkischstämmiger Mütter In Deutschland", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 28, sayı 1, s.162-177.

### **Einführung und Theoretischer Rahmen**

Die Studie behandelt die Literacy-Praxis der Kinder im Kindergartenalter in türkischen Familien der dritten Generation in Deutschland aus der Sicht ihrer Mütter. Sie schließt damit an neuere Forschung an, die gezeigt hat, dass Unterschiede, die sich zwischen - zunächst nach ethnischen Kriterien gebildeten - Gruppen ergeben, bereits in der frühen Kindheit entstehen. Damit erhalten ältere Studien über die Bildungsungleichheit von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft in Deutschland (Henz und Maas, 1995; Müller und Haun, 1994) bzw. von Kindern mit Migrationshintergrund (Alba et al., 1994; Ditton et. al., 2005) schon eine zusätzliche Brisanz. Danach ist die spätere schulische Benachteiligung auch auf zu wenige und zu wenig anregende Aktivitäten im häuslichen Umfeld vor dem Schuleintritt zurückzuführen (so Biedinger, 2009; Biedinger und Klein, 2010; Becker und Biedinger, 2006).

Unter den Kindern mit Migrationshintergrund gelten türkischstämmige in besonderem Maße als im Bildungssystem benachteiligt (Müller und Stanat, 2006) oder „abgehängt“ (Brinkmann und Uslucan 2013, s. 400). Diese Gruppe spielt eine besondere Rolle, weil sie die größte Einwanderungsgruppe bilden und bereits in der dritten und vierten Generation einen Platz in der bundesdeutschen Gesellschaft einnehmen. Dies stellt ein nicht zu unterschätzendes gesellschaftliches Problem dar, das sich, wenn nicht erfolgreich gegengesteuert wird, in der Zukunft noch weiter verschärfen kann. Dabei kommt der pädagogischen Forschung die Aufgabe zu, Faktoren zu bestimmen, die für diese Entwicklung mitverantwortlich sind und durch Interventionen beeinflusst werden können. Schulerfolg und gesellschaftliche Aufstiegschancen hängen auch heute eng miteinander zusammen. In den vorliegenden quantitativen Untersuchungen werden das Familieneinkommen, der Bildungsgrad der Eltern, die Kinderzahl oder der besondere Stellenwert des Gebrauchs der Erstsprache bei Familien türkischer Herkunft in Zusammenhang mit dem geringeren Bildungserfolg der Kinder gebracht. In den Niederlanden wurden bei türkischen, surinamischen und marokkanischen Migranten sprachliche Aktivitäten in der Familie in beiden Sprachen im Alter von drei Jahren erhoben und zur Varianzaufklärung für den Sprachstand im ersten Grundschuljahr ebenfalls in den Migrantensprachen und dem Niederländischen verwendet (Leseman et al., 2009; Leseman und van Tuijl, 2006; vgl. Mehlem, 2015). Hier zeigte sich im Vergleich zur niederländischen Vergleichsgruppe einerseits ein geringerer Umfang an literacy-nahen Aktivitäten, ein größeres Gewicht der Erstsprache Türkisch, aber auch Transferleistungen vom Türkischen auf die Zweitsprache Niederländisch. Biedinger (2007; 2009) befragte mithilfe von Fragebögen ebenfalls türkischstämmige Eltern zu ihren Bildungsaktivitäten in der Familie. Ihre Analyse zeigt, dass die ‚ethnischen Nachteile‘ unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft bestehen bleiben (Biedinger, 2009, s. 286f.). Einen qualitativen Zugang wählte dagegen Kuyumcu (2006; 2008; 2011), die dadurch eine sehr viel differenzierte Beschreibung des familiären Umfelds in Bezug auf literacy-Aktivitäten vorlegte, das auch zwischen den verschiedenen Sprachen unterschied. Sie stellte einen besonderen Einfluss der mündlichen Erzählkultur und ein eher distanziertes Verhältnis zum Umgang mit Büchern heraus. Diese Arbeiten können aber nur als ein Anfang betrachtet werden. Auch in einer anderen qualitativen Untersuchung wird gezeigt, dass die in Deutschland lebenden türkischen Mütter mit höherem Kulturkapital anhand der Vorleseaktivitäten

im Vergleich zu denen mit niedrigem Kulturkapital zu Literacy mehr beitragen können (vgl. Emre, 2017).

In der vorliegenden Untersuchung dient das Konzept Literacy (Whitehurst und Lonigan, 2001) als analytischer Rahmen, weil damit die Gesamtheit der Aktivitäten, die das Schreiben und Lesen direkt oder mittelbar betreffen, erfasst werden können. Zahlreiche Studien haben einen förderlichen Einfluss des home literacy environment, also von familiären Aktivitäten im Zusammenhang mit Schrift, auf den späteren Schriftspracherwerb in der Schule nachgewiesen. Seit Sénéchal und Le Fèvre (2002) werden hierbei informelle Aktivitäten (gemeinsame Bilderbuchbetrachtung, intensive Gespräche) und formelle (Beschäftigung mit Buchstaben und Schrift, Aufmerksamkeit für Silben, Reime und Laute) unterschieden. Dabei ist weniger die Vorlesesituation als solche für die spätere Entwicklung des Kindes von Bedeutung, als die Art und Weise, wie die Interaktion mit dem Buch gestaltet wird (Leseman und Tuijl, 2006; Caspe, 2009; Lehl et. al., 2012). Und hierfür wird der kulturelle Hintergrund und Bildungsstand in den Mittelpunkt gerückt. Dieser Fokus ist berechtigt, weil in der Forschung der Einfluss des sozialen und kulturellen Hintergrundes der Bezugsperson und der Familie insgesamt für die kindliche Erziehung aufgezeigt werden.

Zur Bestimmung des kulturellen Hintergrundes ist neben dem sozioökonomischen Status der Familie ebenso der Bildungsstand der Eltern (oder eines Elternteils) von entscheidender Bedeutung. Vor diesem Hintergrund erweisen sich für die vorliegende Fragestellung diejenigen Ansätze nützlich, die für den kulturellen und Bildungszusammenhang der Familie mit dem Begriff des kulturellen Kapitals operieren. Die Bedeutung des „kulturellen Kapitals“ bei der Erziehung der Kinder wird seit längerer Zeit in der Forschung betont (vgl. Biedinger, 2009; Biedinger und Klein, 2010; Klein und Biedinger, 2009; Becker, 2010). In diesen Untersuchungen werden das objektivierte kulturelle Kapital in Form von kulturellen Artefakten wie z.B. Büchern und das inkorporierte kulturelle Kapital in Form bestimmter Fähigkeiten, z.B. der sprachlichen Interaktion, als unterschiedliche Formen des kulturellen Kapitals qualifiziert. Für die vorliegende Fragestellung erweist sich eine derartige Differenzierung als sehr nützlich. Mit der Frage nach dem sozioökonomischen Status und formellen Bildungsstand der Befragten konnte ein Unterscheidungskriterium gewonnen werden. Diese konnte durch Fragen nach den kulturellen (Freizeit-)Aktivitäten der Familie konkretisiert werden.

Die Untersuchung konzentriert sich auf die Mütter mit türkischem Migrationshintergrund. Es wird danach gefragt, wie die Mütter nach ihren eigenen Angaben eine familiäre Lernumwelt herstellen, in der die Literacy-Förderung der Kinder vor dem Schuleintritt gestaltet wird. Durch eine möglichst offene Befragung und den Einbezug eigener Erfahrungen und Praktiken im Umgang mit geschriebener Sprache soll der Blick auf Aspekte erweitert werden, die in den gängigen quantitativen Analysen nicht berücksichtigt werden. So spricht Biedinger (2009, s. 289) vom Problem einer interkulturell validen Messung der Familienaktivitäten der befragten türkischen Familien, ihre Operationalisierung der familiären Aktivitäten deckt den Bereich der literacy nur teilweise ab. Bei Becker et. al. (2013) werden neben nicht kulturspezifischen Investitionen, zu denen auch Vorlesen, Singen, Geschichten erzählen und eine frühe Vereinsmitgliedschaft des Kindes zählen, ziellandspezifische Akkulturationspraktiken wie der Deutschgebrauch und der Kontakt zu Deutschen

berücksichtigt. Diese Operationalisierung verdeckt, dass auch Vorlesepraktiken kulturspezifische Unterschiede aufweisen können, wie dies Caspe (2009) eindrucksvoll am Beispiel von Latino-Müttern in den USA gezeigt hat. Die von Kuyumcu (2006, 2008, 2011) angedeuteten kulturellen Besonderheiten sollen für eine Gruppe türkischer Mütter mit einer weiter zurückliegenden Migrationsgeschichte überprüft werden. Regelmäßig auftretende Mutter-Kind-Interaktionen werden im Sinne von Bronfenbrenner und Morris (2006) als proximale Prozesse verstanden, auf die sich distale Faktoren wie der kulturelle, Bildungs- oder sozioökonomische Hintergrund (im Sinne der Kulturkapitaltheorie) nur mittelbar auswirken. Neben begünstigenden werden auch Störfaktoren in den Blick genommen, die Literacy-Aktivitäten in familiären Setting verhindern oder behindern.

### **Daten und Methode**

#### **Stichprobe und Untersuchungsteilnehmer/Innen**

Grundlage der hier präsentierten Studie bilden leitfadengestützte Interviews zur Literacy-Förderung von Kindern mit türkischstämmigen Müttern. Über die Zusammenarbeit mit türkischen Kulturvereinen und türkisch-islamischen Einrichtungen in Hessen und Rheinland-Pfalz konnten N=12 Mütter mit türkischer Herkunft, deren Kinder sich im Alter zwischen drei und sechs Jahren befinden, zur Beteiligung an der Interviewstudie gewonnen werden. Bei den Müttern und ihren Ehepartnern handelte es sich um Familien der dritten Generation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland.

Die Gruppe der Befragten setzt sich nach Beruf, Bildungsabschluss und Einkommen wie folgt zusammen: Während vier der Befragten Hausfrauen sind, befindet sich eine in Elternzeit, eine hat einen Minijob, eine ist Hilfskraft und drei üben Ausbildungsberufe aus (Filialleiterin, Angestellte, Arzthelferin). Hinsichtlich des Bildungsgrades ist festzuhalten, dass eine der Befragten über eine Allgemeine Hochschulreife verfügt. Sechs der Befragten haben die Realschule abgeschlossen, während drei Hauptschulabsolventinnen sind und zwei gar keinen Schulabschluss haben.

Das Familieneinkommen erstreckt sich von 1200 bis 4300 Euro. Die Ehemänner sind Arbeiter, einer ist Filialleiter. Während einer die mittlere Reife hat, haben drei Abitur, von diesen drei hat einer einen Studienabschluss. Die Restlichen dagegen haben entweder Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss. Was die Kinderzahl betrifft, haben zwei Familien ein Einzelkind, die restlichen jedoch insgesamt entweder zwei oder drei Kinder.

#### **Datenerhebung und –erfassung**

In der Untersuchung zur Erfassung der Literacy-Förderung von Kindern durch die türkischstämmigen Eltern wurden als wichtigste Erhebungsmethode teilstrukturierte Interviews eingesetzt. Dadurch kommen die Befragten möglichst frei zu Wort und es findet ein offenes Gespräch statt, das auf eine bestimmte Fragestellung zentriert ist. Die Befragten bekommen die Gelegenheit, über ihre Erfahrungszusammenhänge, Autobiografie, Erfahrungen und Ereignisse zu berichten, die sie hinsichtlich des Befragungsthemas für bedeutungsvoll erachten (dazu vgl. Friebertshäuser, 2003). Dadurch, dass die Interviews in den Wohnungen der Befragten stattfanden und mit dem

Interviewtermin auch eine Begehung der Wohnung durchgeführt wurde, wurde die Untersuchung jeweils um einen Hausbesuch und Hausbegehung erweitert, um die Literacyumgebung sehen zu können.

Der Leitfaden besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden neben demographischen und sozialen Hintergrundmerkmalen der Familie auch Angaben zum Leseverhalten, zur Lese- und Schreib- bzw. Bildungsbiographie der Eltern und zum gegenwärtigen Lesealltag erhoben. Der zweite Teil besteht aus Fragen hinsichtlich der Vorlesepraktiken der Mutter, der Gestaltung der Literacy-Umwelt und der Lese- und Schreibpraktiken sowie die literacy-bezogenen Aktivitäten im familiären Setting.

Die Fragen wurden in beiden Sprachen formuliert, so dass das Interview, falls von der Befragten gewünscht, zweisprachig, nur auf Türkisch oder nur auf Deutsch durchgeführt werden konnte. Davon wurde zwei Interviews auf Türkisch und die restlichen auf Deutsch durchgeführt. Es wurde bei einigen Interviews auch eine Forschungsassistentin eingesetzt. Der Einsatz einer Assistentin war deshalb sinnvoll, weil das Interview im häuslichen Rahmen stattfand. Zudem ist der Forscher davon ausgegangen, dass die befragten türkischen Mütter sich aufgrund ihrer kulturellen Besonderheiten wohler fühlen würden, wenn eine weitere weibliche Person anwesend sein würde.

Die zwölf Interviews wurden mithilfe eines digitalen Tonbandgeräts aufgezeichnet. In der Datenaufbereitung wurden die erhobenen und aufgezeichneten Daten wörtlich verschriftlicht und damit intersubjektiv nachvollziehbar gemacht. Um die Anonymität der Mütter zu wahren, wurde zur Kennzeichnung der Interviewteilnehmerinnen anstelle der Namensnennung eine Codierung vorgezogen.

### **Datenanalyse**

Die thematische Kategorisierung wurde auf der Grundlage des Datenauswertungs-Software MaxQDA durchgeführt, nachdem Interviewauszüge vorsortiert wurden (vgl. Kuckartz, 2012). Die Auswertung der Interviews erfolgte nach der von Philipp Mayring (2002) entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Auswertungsmethode ermöglicht, dass das Datenmaterial für die Beantwortung der Forschungsfrage präzise strukturiert werden kann. Die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse bildet eine schrittweise Analyse des Datenmaterials. Dies hat den Vorteil, dass sie das Analyseverfahren in einzelne Interpretationsschritte aufteilt. Damit wird die Analyse für den Leser nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (Mayring, 2010). Die Interpretation der Befragung erfolgt in einem Zusammenspiel von deduktiver und induktiver Vorgehensweise.

Die meisten der so entwickelten Kategorien können auf die im Leitfadeninterview gestellten Fragen bezogen werden. Dies gilt für den Stellenwert von Vorlesen im Alltag (3.1.), die Aktivitäten zum Singen von Kinderliedern (3.2.), Geschichtenerzählen (3.3.), Aspekte zur Literaturerziehung (3.5.), Angaben zur Motivierung (3.6.) und die indirekte Anregung zu alltäglichen Literacy-Aktivitäten (3.7.). Ausführungen zu Hindernissen (3.8), die aus dem Zeitfaktor, der Familiengröße oder beruflichen Schwierigkeiten resultieren, die sich erst im Laufe des Interviews ergaben, wurden ebenso als neue Kategorie berücksichtigt, sowie die Bedeutung der religiösen Praxis in den Literacy-Aktivitäten (3.4).

## **Ergebnisse**

### **Vorlesen als Kern der Literacy-Aktivitäten im Alltag**

Aus den Interviews konnte ein Gesamtbild darüber gewonnen werden, wie die Mütter das Vorlesen gestalten und in den Familienalltag integrieren. Dies geschieht zunächst dadurch, dass sie die Vorleseaktivität als Ritual durchführen, etwa abends vor dem Schlafengehen oder beim nachmittäglichen Zusammensein in der Wohnung. Auf die generelle Frage, ob sie ihren Kindern vorlesen, gaben viele Mütter an, dass sie „zum Einschlafen, abends“ (Frau D), „(a)abends, wenn sie ins Bett geht“ (Frau G), „echt nur vor dem Schlafen“ (Frau C) vorlesen. „Wir lesen jeden Abend bevor wir ins Bett gehen“ (Frau H), dieselbe Befragte weiter: „das ist seit Jahren so ein Ritual bei uns, ....“ (Frau H)

Sie sind sich auch darüber bewusst, dass das Vorlesen als gemeinsame Aktivität ihr Verhältnis zu ihrem Kind verbessert, was wiederum zur Steigerung des Vorlesens beiträgt. Der Zweck einer gemeinsamen Unternehmung, etwa das „Verbundensein“ (Frau I) und „Beisammensein“ (Frau E) mit dem Kind, ist ebenso ein Motivationsfaktor beim Vorlesen, wie das von den Befragten zum Ausdruck gebracht wird.

Zu den Zwecken des Vorlesens gehört auch, wie aus den Aussagen hervorgeht, die Gestaltung des Alltags der Kinder. So geben einige Befragte an, dass sie die Leseaktivität dazu nutzen, die Kinder „zur Ruhe“ (Frau B) zu bringen. Eine andere beschränkt den Zweck des Vorlesens genau darauf: abends „ja zum Runterkommen. Aber mittags sehe ich einfach keinen Zweck dahinter.“ (Frau H) Wiederum eine andere möchte ihr Kind vor dem Schlafengehen „ein bisschen träumen lassen“. (Frau C) Das Kind soll „Spaß“ daran haben. (Frau D) Die „Fantasieanregung“ (Frau G) ist ebenso ein Motivationsgrund wie die „Anregung zum Lesen“ (Frau J), oder die Absicht, das „Wissen zu erweitern“ (Frau K). Eine Mutter hält das Vorlesen für hilfreich zur Entwicklung der Schreibkompetenz des Kindes:

*Frau F: „Ich denke, dann hab ich sie mehr so (...) den Gedanken dass die Kinder sich mehr Sachen vorstellen können. Oder ich denke für später ist es mal einfacher, wenn sie mal eine Geschichte schreiben, dass sie einen besseren Wortschatz haben.“*

### **Das Singen von Kinderliedern und Sprechreimen**

Das Singen von Kinderliedern und Sprechreimen als eine Form der Literacy tritt nicht häufig hervor. Nur wenige Mütter üben zu Hause und bringen ihren Kindern türkische Kinderlieder bei. Sprechreime sind für die Sprachentwicklung höchst bedeutsam, unabhängig davon, ob sie in der Muttersprache oder in der deutschen Sprache geübt werden. Die meisten Befragten geben an, dass sie „überhaupt nicht“ oder „bis jetzt nicht“ Singen und Sprechreime mit ihren Kindern üben, weder auf Türkisch noch auf Deutsch. Das Erlernen und Üben von Sprechreimen geschieht hauptsächlich im Kindergarten. Wenn zu Hause das Singen praktiziert wird, dann findet es hauptsächlich während der Benutzung von elektronischen sozialen Medien wie „Smartphone und Youtube“ (Frau G), aber auch „ganz klassisch beim Fernsehen“ (Frau H) oder sporadisch, etwa mit den Geschwistern, statt. Gerade beim Singen und Üben von Sprechreimen kommt der Aspekt der Zweisprachigkeit zum Vorschein. Zwei der Befragten berichten, dass Singen „in beider Sprache zuhause“ (Frau B) stattfindet. Eine Mutter gibt an, dass ihr Kind Sprechreime zu Hause anders als im Kindergarten

ausschließlich auf Türkisch übt. Eine weitere Befragte macht sehr präzise Angaben darüber, wie sie das Singen mit ihrem Kind gestaltet:

*Frau I: „Ja, wir hatten eine Zeit da mussten wir immer Bruder Jakob singen und es gibt immer eine Zeit da müssen wir Ali Baba singen auf Türkisch, dann müssen wir auf Türkisch das Lied singen „daha dün annemizin kucağında“ (gestern auf dem Schoß der Mutter), dann singen wir auch wieder, wie jetzt zu der Jahreszeit, „O Tannenbaum“. Oder wir machen Fingerspiele und, und und.“*

### **Geschichtenerzählen im Alltag**

Innerhalb der prä- und paraliterarischen Kommunikation in der frühen Kindheit nimmt das Erzählen ebenso eine bedeutende Stellung ein wie das Singen und Reimen. Das Erzählen von Geschichten kommt nicht häufiger vor als Vorlesen. Lediglich drei Befragte geben an, selbst keine Geschichten zu erfinden, die sie ihren Kindern erzählen. Umgekehrt geht aus den Aussagen weiterer zwei Mütter hervor, dass sie Geschichten erzählen und nie vorlesen (Frau K, Frau J).

Eine Befragte weist auf den spielerischen Aspekt der Erfindung von Geschichten hin, wenn sie und ihr Kind abwechselnd die gelesenen Geschichten in Form von Erfinden weiterführen: „... Meistens steigern sie sich selbst rein und dann brauche ich nichts mehr dazu zu erfinden“. (Frau H) Die Weiterführung einer vorgelesenen Geschichte durch eigenes Erfinden wird reflektierend gestaltet:

*Frau D: „Es gibt doch diese Pepe- Geschichten (türkischer Zeichentrickfilm), das was ich gesehen habe, erzähle ich beim Schlafengehen.“*

Zwei weitere Mütter weisen darauf hin, dass bei ihnen das Erzählen von Märchen und Geschichten im familiären Setting erst dann stattfindet, wenn die Kinder es wollen. (Frau A, Frau L) Drei Befragte erwähnen, dass bei ihnen der Vater der „Erzähler“ ist: „Mein Mann ist der großartige Leser, das nicht aber er ist ein großartiger Erzähler.“ (Frau I) Auf die Frage, ob der Vater öfters vorliest oder Geschichten erzählt, antwortet eine Interviewte, dass der Vater besser erzählt als sie, weil er geduldiger sei (Frau D).

Das Zusammenspiel von Vorlesen und Erzählen entsteht bei einigen Befragten aus der Beschäftigung mit ihrer Religion. Zunächst kann die Religion Anlass zum Erzählen geben, in Form von „religiösen Geschichten“, wie dies aus der Aussage einer Befragten hervorgeht. (Frau G) Überhaupt nimmt die Religion viel Platz in der Literacy-Praxis ein. Eine Befragte schildert, dass sie „(...) deutsche-türkische Religionsgeschichtsbücher, z.B. die Sure mit den Elefanten (...) oder ‚Ich liebe mein Gebet‘ sowas.“ (Frau I) erzählt. Eine weitere Aussage bestätigt die Rolle des Interesses an der Religion:

*Frau D: „Mit seinem Vater liest er lieber religiöse Bücher. Es gibt Geschichtsbücher, das Leben der Propheten, da stellt er auch seine Fragen.“*

### **Religiöse Praxis als Literacy-Aktivität**

Bei sieben von zwölf Befragten tragen die religiösen Praktiken im familiären Setting ebenfalls zu einer Literacy-Umgebung bei. In der Aussage einer Befragten wird deutlich, dass sich dabei Lesefunktion und religiöses Ritual vermischen. Hierzu:

*Frau D: „Wir üben jetzt für den Koran. Ja, dann muss er die Buchstaben können.“*

Auch wenn das Koranlesen mit arabischen Buchstaben erfolgt, ist hervorzuheben, dass dadurch das Kind mit Entziffern von Buchstaben, also einem eher formellen Aspekt von Schriftsprache, konfrontiert wird. So heißt es z. B. bei einer Befragten:

*Frau D: „(...) dafür muss man auch natürlich üben, damit er die Buchstaben kennenlernt.“*

Wenn die Kinder beispielsweise zur Koranschule „(z)weimal Samstag und Sonntag gehen, wo sie „Koranlesen“ (Frau B), dann wird der Stoff nochmal im familiären Setting wiederholt.

*Frau B: „Da wird vorgelesen meistens jetzt beispielsweise wenn jetzt von der Religion erzählt wird, wird es viel vorgelesen. Die Kinder hören dann zu und Emir beispielsweise der erzählt immer wenn er nach Hause kommt erzählt er was dort erzählt wurde und es bleibt doch hängen also.“*

Gerade das häusliche Üben führt dazu, dass die Regelmäßigkeit gewährleistet ist. Und das regelmäßige Üben bringt eine regelmäßige Lektüre mit sich.

Die Koranlektüre findet entweder „(e)inmal in der Woche“ (Frau D) oder sogar „täglich“ (Frau E) statt. Religiöse Bildungsbücher werden eher sporadisch gelesen.

Wenn die Religion in den Familienalltag einbezogen ist, wird auch die Literacy-Umgebung entsprechend gestaltet:

*Frau G: „Der Koran zum Beispiel steht aber im Wohnzimmer, im Glasschrank und das kennt sie auch schon. Und wenn sie den Koran raus nehmen will fragt sie, ob sie ein Kopftuch aufsetzen muss. Da sage ich immer: ‚Ja, vorher nicht‘ „*

Religiöse Erziehung beschränkt sich aber nicht auf den arabischen Text des Korans, dessen Inhalte kleinen Kindern meist nur schwer zu vermitteln sind. Es finden sich auch religiöse Zeitschriften in türkischer Sprache zu Hause.

*Frau D: „Wir hatten auch mal eine Zeitlang Diyanet Çocuk (Religion und Kind) als Zeitschrift, die kam ein Jahr lang für die Mädchen, die meisten von denen haben wir sogar noch. Wir heben die Zeitschriften auf, weil irgendwann die Kinder da reinschauen.“*

Eine Mutter sieht die religiösen Erzählungen als Ergänzung zur alltäglichen Vorlesepraxis:

*Frau B: „Natürlich Kinderbücher oder beispielweise wenn wir von einer Sache ihm erzählen oder vorlesen. Was beispielsweise jetzt meinetwegen Religion angeht. Dann hört er gerne zu, weil er selber lesen kann, jetzt schon.“*

Bloßes Wiedererkennen und Rezitieren von Koranversen wird also erweitert um religiöse Inhalte, die auch über türkische Bücher und Zeitschriften erschlossen werden.

### **Motivierung für Literacy im Familiensetting**

Im Folgenden werden die Vorgehensweisen der Eltern bezüglich der Heranführung des Kindes an Literacy-Praktiken herausgearbeitet. Dazu zählt erstens das Vorgehen, das Kind auf Schrift im Alltag aufmerksam zu machen und zweitens zum Schreiben anzuregen. Inwieweit die Mutter (und auch der Vater) dabei bewusst vorgeht und ihr Kind durch ihr Verhalten mit der Schriftkultur bekannt macht, hängt von ihrem persönlichen kulturellen Kapital ab.

### **Schriftentdecken im Alltag**

Aus den Aussagen von vier Befragten geht hervor, dass sie keine bewusste Initiierung vornehmen, also ihr Kind im Alltag außerhalb des Hauses nicht zum Erkennen von Schriftzeichen anregen. Drei geben an, dass sie dies nur auf die Initiative des Kindes tun, während wiederum fünf andere von sich aus das Thema Schrift initiieren.

Auf die Frage, welche Aktivitäten sie zu Hause oder auch außerhalb unternehme, um zu helfen, dass ihr Kind die Schrift entdeckt, antwortet eine Mutter:

Frau I: *„Das ist die Schrift‘ oder ‚das ist jetzt eine Zahl‘, was jetzt machen ist Farben, rechts und links und eins, zwei, drei, das Zählen funktioniert auch, aber es ist nicht so, dass ich sage ‚Ich schreib dir jetzt die eins oder das A oder B dahin‘“*

Andere weisen bei ihren alltäglichen Tätigkeiten ihr Kind bewusst auf die sie umgebenden Schriftzeichen hin. Dies geschieht z.B. beim Einkaufen. Eine Mutter berichtet, dass sie ihrer Tochter Fragen stellt:

Frau A: *„Ich sage meiner Tochter: ‚Welcher Einkaufsmarkt ist hier?‘ ich prüfe, ob sie verlernt habe? Sie sagt: ‚Mama ich weiss es‘ ‚Da steht LIDL‘ ‚Hier ist LIDL‘ Wenn wir zum ALDI gehen. Weisst du, wo wir sind? Was steht da? ‚Ich weiss es. Hier ist ALDI. Mein Name fängt auch mit diesem Buchstabe A an‘ usw.“*

Bei anderen werden Autokennzeichen, Hausnummern oder Werbeplakate für Spielzeug zum Anlass, Buchstaben und Zahlen zu betrachten.

### **Initiierung zum Schreiben durch die Mutter**

Eine andere Gruppe von elterlichen Literacy-Aktivitäten besteht in der Anregung zum Schreiben. Diese Aktivität wird von allen Befragten bis auf drei durchgeführt, die angeben, dass ihr Kind noch zu jung dafür ist.

An erster Stelle steht die Namensschreibung:

Frau A: *„Als Beispiel soll er seinen Namen, seinen Nachnamen, meinen Namen, den Namen seines Vaters schreiben. Wir fangen z.B. mit den Namen der Tiere an. Wir gehen langsam vor, damit sie die Buchstaben erkennen kann.“*

Eine weitere veranstaltet mit ihrem Kind Spiele mit Buchstaben:

Frau D: *„(...) manchmal tun wir auch Buchstaben-Ausschneiden auf Papier oder auf dem Buntpapier. Wir legen den Namen zusammen.“*

Die Befragten sind sich darüber bewusst, dass die Kleinkinder mit Schreibübungen auf die Schule vorbereitet werden müssen:

Frau H: *„Ja, also ich mache mit meinem Tochter, die kommt ja im Sommer in die Schule. Machen wir Schriftübungen, Schreibübungen und auch ABC zu lernen, die Kleinigkeiten zu üben.“*

### **Indirekte Anregung**

Zur indirekten Anregung von Literacy gehören die atmosphärisch freundliche Gestaltung der Lese- und Schreibumgebung und die Art der für das Kind verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien. Eine Mutter beispielsweise, die selbst nicht studiert hat und über geringes Kulturkapital verfügt, treibt großen Aufwand, eine literacy-freundliche Umgebung zu errichten, damit bei ihren Kindern Lesegewohnheit entsteht. Diejenigen Mütter, die über kulturelle Ressourcen verfügen, können zugleich literacy-freundlichen Wohnraum vorweisen. Sie schildern ausführlich, wie sie die Literacy-Umgebung des Kindes (im Kinderzimmer) gestalten. Die Befragten geben an, dass das

Kind zu Hause jederzeit über Schreibmaterialien verfügt. Aber bei der Begehung stellte sich heraus, dass dies nicht immer der Fall ist. Dagegen waren Bücher in allen Familien vorhanden, wie es die Befragten angegeben hatten. Bei den Müttern mit Einzelkind und bei denen mit geringem Kulturkapital sind sowohl Bücher der Erwachsenen als auch Kinderbücher vorzufinden. Familien mit mehreren Kindern verfügen über einen größeren Umfang von Schreib- und Lesematerial, weil vieles von den älteren Kindern übrig geblieben ist.

Auch die Art der Besorgung beeinflusst das Leseinteresse des Kindes. Die Mütter orientieren sich hauptsächlich nach Vorlieben und Wünschen des Kindes. Dabei bleibt die Auswahl der Literacy-Materialien nicht auf klassische Medien wie Buch und Schreibstifte beschränkt, sondern erstreckt sich, wie zwei Mütter es angeben, auf elektronische Gegenstände (z.B. Spielzeug-Laptop).

Lesematerial aus der Türkei wird von den Müttern bevorzugt, die erst seit ihrer Heirat in Deutschland leben. Auffällig ist, dass bei zwei Familien die Kinder türkische Kinderzeitschriften zur Verfügung haben, die in beiden Fällen von religiösen (türkisch-islamischen) Einrichtungen bezogen werden. Und wenn die Mütter sparsam sind, das geben zwei an, dann kaufen sie die Bücher auf dem Flohmarkt.

### **Vorbildfunktion**

Bei der indirekten Beeinflussung der kindlichen Erziehung üben die Eltern als Vorbildfunktion einen enormen Einfluss aus. Die Befragten sind sich über ihre Vorbildfunktion bewusst, wobei dies in erster Linie auf die eigenen Biographien der Mütter zurückzuführen ist. Viele Befragte schätzen den Wert des Lesens, weil sie in ihrer eigenen Sozialisation hierfür nicht genügend Möglichkeit hatten. Sie sehen dies rückblickend als Mangel an, weil sie erkennen, dass geringes Lesen sich bei der Persönlichkeitsentwicklung nachteilig auswirkt. Es herrscht bei allen Befragten das Bewusstsein, dass Lesen eine Bereicherung für das Leben ist. Bei keiner Befragten herrscht dem Lesen gegenüber eine negative Einstellung.

Viel bedeutsamer ist folglich das Leseverhalten und Leseinteresse der Mutter. Während vier der Befragten Hausfrauen sind, ist der Rest berufstätig. Auch wenn sie berufstätig sind, lesen sie regelmäßig oder unregelmäßig Bücher. Inwieweit die Leseaktivität ausgeprägt ist, hängt vom Bildungsstatus und dem kulturellen Kapital ab, wenn auch beides oft zusammenhängt. Gelesen werden Belletristik, Ratgeberliteratur, religiöse Erzählungen, Tages- oder Stadtteilzeitungen.

Auffällig ist, dass beinahe die Hälfte der Interviewten zum Lesen aus religiösen Motiven gelangt. Das Lesen erfolgt hier aus Interesse an religiös-moralischer Bildung. Der religiöse Lesestoff besteht hauptsächlich aus Erzählungen. Religion schafft damit eine Leseumgebung, die zu einer beträchtlichen Steigerung der Literacy im familiären Setting führt.

Indirekte Beeinflussung des Kindes findet auch dann statt, wenn Eltern regelmäßig zu Hause schreiben. Schreiben (sowohl mit Stift als auch am Computer) findet beim Notieren, beim Schriftverkehr mit Behörden, zur privaten Kommunikation per Smartphone und auch zu beruflichen Zwecken statt (dies ist bei zwei Befragten regelmäßig der Fall). Bei einer Befragten wird Schreiben zu religiösen Zwecken durchgeführt.

### **Hindernisse für die Durchführung der Literacy-Aktivitäten im Alltag**

Es existieren zahlreiche Erschwernisse in den Familien, die einem regelmäßigen Vorlesen im Wege stehen. Aus den Aussagen ergeben sich einige zentrale Hindernisgründe für Literacy. Einige Mütter berichteten davon, dass sie nicht ausreichend Geduld haben.

Frau D: *„Ich möchte auch, dass meine Kinder das sehen und auch die Bücher in die Hand nehmen. Ich selbst habe nicht die Geduld dafür meinen Kindern vorzulesen, der Vater liest besser vor und mag es auch mit Geduld und Wort für Wort zu erzählen.“*

Die berufliche Situation und Arbeitsbedingungen werden zu einem Hinderungsgrund meist dann, wenn sie die Zeit verkürzen, die die Eltern mit ihren Kindern verbringen.

Frau E: *„Ja, meistens weil er in der Schicht arbeitet, ist dann die Zeit meistens nicht da. Wenn die Kinder dann schlafen, ist er vielleicht erst noch in der Arbeit oder so. Deswegen zeitlich passt es meistens nicht.“*

Frau H: *„Dadurch dass er Schichtarbeit hat, sieht er die Kinder entweder morgens kurz wenn sie gehen und mittags nicht mehr oder umgekehrt aber am Wochenende sagt er dass der Tag uns gehört, also wenn er nicht mit seinen Freunden Fußball spielen geht machen wir eigentlich meistens was zusammen.“*

Sowohl die Berufstätigen als auch die Hausfrauen sehen sich der Herausforderung gegenüber, ein Zeitmanagement zu verfolgen, damit sie den Alltag ihrer Familie organisieren können. Darunter fällt auch die Zeit für Literacy-Aktivitäten mit dem Kind. Der Beruf wirkt sich negativ bei den Vätern aus, denn aufgrund ihrer unregelmäßigen Arbeitszeiten können sie sich wenig Zeit für ihre Kinder nehmen. Wichtig ist, dass bei den Müttern ein Zeitbewusstsein bezüglich der Literacy-Aktivitäten gegeben ist. Dazu äußert sich eine Befragte wie folgt:

Frau K: *„Ich komme um 16 Uhr nach Hause und dann muss noch gekocht werden, die Kinder gefüttert werden und dann fängt das Schlafritual schon fast an.“*

Die Mütter sind dem Druck ausgesetzt, ihren Alltag zu planen und die Freizeit- und Literacy-Aktivitäten in den Alltag zu integrieren. Auch die Familiengröße ist eine Herausforderung für einige Mütter, vor allem die Zeiteinteilung für ihre Kinder betreffend.

Frau E: *„Bei der großen war auch so ja. Wir haben eine Zeitlang probiert abends etwas zu machen, aber weil es halt drei Kinder sind...“*

Frau D: *„Man sollte den Kindern eigentlich mehr vorlesen. Die Zeit sich nehmen, was manchmal halt nicht möglich ist.“*

### **Diskussion der Ergebnisse**

In diesem Artikel wurde die Fragestellung verfolgt, wie sich die Literacy-Förderung von Kindern in Familien türkischer Herkunft gestaltet. Es wurde untersucht, welche Aktivitäten die Mütter zur Förderung von Literacy bevorzugen und auf welche Hindernisse sie dabei stoßen. Den Ausgangspunkt hierzu bildete die Frage, welche Wirkung dabei das kulturelle Kapital, das hier als aus dem Bildungsstatus und sozioökonomischen Status zusammengesetzt definiert wurde, auf die Literacy-Förderung der Kinder im familiären Setting hat. Diese Fragen wurden anhand eines halbstrukturierten Interviewleitfadens untersucht. Die Begrenzung der Stichprobe zielt darauf, differenziertere Einblicke in den Forschungsgegenstand zu gewinnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Literacy-Förderung ein Bestandteil der befragten türkischstämmigen Familien in Deutschland ist. Die Befragten sind sich hinsichtlich des Stellenwerts der Literacy bei der Erziehung ihrer Kinder bewusst. Die Untersuchung zeigt zahlreiche Hindernisse auf, die bei der Literacy-Förderung auftreten. Diese sind auf sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren, und damit auf das kulturelle Kapital der Mütter und ihrer Familien, zurückzuführen. Damit bestätigt die Untersuchung das in der neuesten Forschung hervorgehobene generelle Ergebnis hinsichtlich der Bildungsaspekte der Familien mit migrantischem Hintergrund, dass sich der sozioökonomische Status, das Bildungsniveau der Eltern und spezifische kulturelle Orientierungen auch in der Selbstbeschreibung des Home Literacy Environment durch die Mütter niederschlagen (siehe Biedinger, 2007; 2009 Lesemann und Tuijl, 2006).

Mit Blick auf die eingangs erwähnte Thematik, der zufolge das Vorlesen im Zentrum der Literacy-Aktivitäten steht, zeigt die Untersuchung die regelmäßige Durchführung von Vorlesen in allen befragten Familien, insbesondere als Schlafritual. Im Gegensatz hierzu fallen das Singen von Kinderliedern und Sprechreimen und das Erzählen von Geschichten in Verbindung mit Vorlesen geringer aus. Auch als eigene Aktivität findet das Geschichtenerzählen nicht häufig statt. Schriftliche Medien werden meist auf die Initiative der Mutter hin verwendet, ebenso auf die Initiative der Mutter wird im Alltag ‚Schrift-Entdecken‘ praktiziert und das Interesse für Bücher geweckt. Eine über den häuslichen Rahmen hinausgehende Literaturerziehung und Literacy-Förderung, etwa durch Bibliotheksbesuche oder Bestellungen in Buchhandlungen, wird nicht verfolgt. Erst wenn schulpflichtige Kinder im Haushalt sind, beginnt die Benutzung von Bibliotheken. Motivierung, Schriftentdecken und Initiierung zu ersten Schreibversuchen ist Bestandteil der Literacy-Förderung der Befragten, sowohl im häuslichen Rahmen als auch außerhalb des Hauses. Die Literacy-Umgebung, das Kinderzimmer und entsprechende Schreib- und Lesematerialien, sind überwiegend nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Dagegen besteht ein Bewusstsein über die eigene Vorbildfunktion. So befördern die Eltern mit ihren eigenen alltäglichen Schreib- und Lesepraktiken indirekt auch die Motivation ihrer Kinder zur Beschäftigung mit Büchern. Wie intensiv dies jedoch geschieht, hängt vom Bildungsstand und der beruflichen Tätigkeit der Eltern ab, denn diese Faktoren üben Einfluss auf ihre eigenen Lese- und Schreibaktivitäten aus.

Aus der Befragung geht hervor, dass sozioökonomische Gründe die Eltern an der Literacy-Förderung hindern. Die Befunde legen nahe, dass berufliche Situation und Arbeitsbedingungen der Eltern das Zeitmanagement für die Durchführung der literacy-bezogenen Aktivitäten erschweren. Dazu wirkt sich noch die Familiengröße als nachteilig aus, wenn dadurch die Mütter beim Vorlesen und anderen Literacy-Aktivitäten weniger geduldig sind. Die Hindernisse sind nicht ethnischer Natur, sondern hängen mit dem ökonomischen Status der Familie und dem Bildungsstand sowie dem kulturellen Kapital der Eltern zusammen. In der Forschung wird betont, dass Kinder aus den unteren Schichten gegenüber den aus den Mittelklasse-Familien stammenden benachteiligt sind (Phillips und McNaughton, 1990; Smith und Dixon, 1995). Das Vorhandensein von kulturellem Kapital wirkt sich am deutlichsten darin aus, wie das familiäre Setting das Kind zu Literacy anregt: Wenn die Mutter etwa das Kind zum Schreiben initiiert, sein Interesse für Bücher weckt oder bei alltäglichen Aktivitäten zum Schriftentdecken heranzuführt. Die Mütter, die über kulturelles Kapital verfügen,

führen diese Aktivitäten regelmäßig durch. Diese sorgen auch dafür, dass die Literacy-Umgebung vielfältig gestaltet wird (z.B. durch die Auswahl elektronischer Medien). Dabei macht sich der sozioökonomische Status am deutlichsten bemerkbar. Das kulturelle Kapital ist ebenso für die Vorbildfunktion der Eltern ausschlaggebend. In diesen Familien gewinnen Leseaktivitäten an Bedeutung. Dies wird häufig auf Sprach- und Literacy-Aktivitäten zurückgeführt (Weigel et. al., 2006). Einige der befragten Mütter führen in ihrem Alltag regelmäßig literacy-bezogene Aktivitäten durch. Dadurch machen sie indirekt das Kind im frühen Stadium seiner Bildungssozialisation mit Literacy vertraut. In der Forschung wird darauf hingewiesen, dass eine frühzeitig erworbene Literacy-Kompetenz sich auf die schulische Laufbahn positiv auswirken kann (vgl. Rössel et. al., 2002; Sullivan, 2001).

Eine wichtige Frage, die hier entsteht, ist die nach den Einflüssen des ethnischen Faktors. Diese Frage ist deshalb berechtigt, weil es sich bei der untersuchten Gruppe um türkischstämmige Familien der dritten Generation handelt. Unter den kulturellen Aspekten, die sich auf die geringere Vorlesepraxis auswirken, nannte Kuyumcu (2006; 2011) die besondere Rolle der mündlichen Erzählkultur. Es zeigt sich, dass diese spezifische mündliche Erzählkultur für die hier untersuchten Familien keineswegs prägend ist. Die Befragten orientieren sich in diesem Bereich stark an den gesellschaftlichen Normen der Mehrheitsgesellschaft. Einflüsse einer spezifisch türkisch-islamischen Kultur machen sich vielmehr unter dem Gesichtspunkt der religiösen Erziehung bemerkbar. Die Untersuchung zeigt, dass Religion im Familienalltag präsent ist. Die religiösen Praktiken der Mütter, die von der Moralerziehung zum Vorlesen von religiösen Geschichten für Kinder reicht, erschaffen zusätzliche Literacy-Gelegenheiten (Perry et. al., 2008). Auch wenn hier traditionelles Koranlesen nach wie vor relevant ist, spielt das Verstehen des Textes eine deutlich größere Rolle, im Unterschied zur ersten Generation (Schiffauer, 1991; vgl. auch Mehlem 2010 zu marokkanischen Migranten).

Die Untersuchung legt zwar nahe, dass nicht auf Ethnizität bezogene Zuschreibungen, sondern die sozioökonomische Stellung und das kulturelle Kapital der Eltern bei der Literacy-Förderung in den untersuchten türkischstämmigen Familien ausschlaggebend sind, ein genaueres Verständnis dieser Praktiken aber eine differenzierte Betrachtung dieser Akkulturationsprozesse erfordert.

#### **Literaturverzeichnis**

- Alba, R.D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 209–237.
- Becker, B. (2010). The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood. Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities. *European Sociological Review* 26(1), 17-29.
- Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Beginn der Schulzeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58, 660–684.
- Becker, B., Klein, O. & Biedinger, N. (2013). Development of Cognitive, Language and Cultural Skills From Age 3 to 6: A Comparison Between Children of Turkish Origin and Children of Native-Born-German Parents and the Role of

- Immigrant Parents' Acculturation to Receiving Society. *American Educational Research Journal*, 50(3), 616-649.
- Biedinger, N. (2007). Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 20(1), 7-24.
- Biedinger, N. (2009). Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. *Berliner Journal für Soziologie*, 19(2), 268-294.
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010). Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(2), 195-208.
- Brinkmann, H.-U. & Uslucan, H.-H. (2013): Dasein und Dazugehörigen. Integration in Deutschland. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Eds), *soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband (2)*, (pp. 183-198) Göttingen.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In Lerner, R. M. (Eds), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*, (pp. 793 –828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 285–304.
- Emre, O. (2017). Sesli kitap okuma etkinliğinde, annenin kültürel sermayesinin çocuğun okul öncesi okuryazarlık gelişimine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 235-255.
- Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken- ein Überblick In Dies. Und Prengel, A.(Eds), *Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft* (pp.371-395), Weinheim und München,.
- Henz, U. & Maas, I. (1995). Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47: 605-633.
- Klein, O. & Biedinger, N. (2009). *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern. Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. (Working Papers Nr. 121). Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa,
- Kuyumcu, R. (2006). "Jetzt male ich dir einen Brief." Literalitätserfahrung von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In Ahrenholz, B. (Eds), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (pp. 34-46). Freiburg im Breisgau: Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag.
- Kuyumcu, R. (2008). Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten In Wieler, P. (Eds), *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (pp. 209-213). Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett Verlag,.
- Kuyumcu, R. (2011). Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Kodell sprachlicher

- Frühförderung In. Hornberg, S. und Valtin, R. (Eds), *Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*, (pp.185-199).
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Familienforschung* 24(2), 115-133.
- Lesemann, P. P.M. & Tuijl, C. V. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies In Dickinson, D. K. und Neuman, S.B. (Eds), *Handbook of Early Literacy Research Volume 2.*, (pp. 211-228), New York/London: Guilford Press.
- Leseman, P. P. M., Scheele, A. F., Mayo, A.Y. & Messer, M. H. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: competition for scarce resources? In Gogolin, Ingrid und Neumann, Ursula (Eds), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, (pp. 289-316), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Mayring, P. (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Belt Verlag.
- Mehlem, U. (2010). Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungs-kontexten. *IMIS-Beiträge* 37, 17-54.
- Mehlem, U. (2015). Sprachanalytische Fähigkeiten mehrsprachiger Kinder am Schulanfang In Röber, C. und Olfert, H. (Eds), *Der Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 2: Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen und Erstschreiben*, (pp. 227-252), Schondorf: Schneider Verlag.
- Müller, A. & Stanat, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei In Baumert, J., Stanat, P., Waterman, R. (Eds), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von Pisa 2000*, (pp. 221-255), Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 1-42.
- Perry, N.J., Kay, M.S. & Brown, A. (2008). Continuity and change in home literacy practices of Hispanic families with preschool children. *Early Child Development and Care* 178(1), 99-113.
- Phillips, G. & McNaughton, S. (1990). The Practice of Storybook Reading to Preschool Children in Mainstream New Zealand Families. *Reading Research Quarterly* 25 (3): 196-212.
- Rössel, J., & Beckert-Ziegelschmid, C. (2002). Die Reproduktion kulturellen Kapitals. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(6): 497–513.
- Schiffauer, W. (1991). Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Smith, S.S. & Dixon, R.G. (1995). Literacy Concepts of Low- and Middle-Class Four-Year-Olds Entering Preschool. *Journal of Educational Research* 88(4), 243-253.
- Sullivan, A. (2001): Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35(4), 893-912.
- Weigel, D.J., Martin, S.S. & Bennett, K.K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emergent literacy and language skills. *Early Child Development and Care* 176(3&4), 357-378.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. L. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers In Neuman, S. B. und Dickinson, D. K. (Eds), *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 11-29), New York: Guilford Press.