

**„Literacy-Förderung mit dem Schwerpunkt Vorlesen
durch Mütter in türkischstämmigen Familien
in Deutschland“**

**Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann Wolfgang Goethe Universität
zu Frankfurt am Main**

vorgelegt von

Oğuz Emre

aus: Akçadağ (Türkei)

2016

Tag der mündlichen Prüfung: 17.05.2016

- 1. Gutachter: Prof. Dr. Ulrich Mehlem**
- 2. Gutachter: Prof. Dr. Jürgen Erfurt**

Zusammenfassung

Diese Dissertation geht der Frage nach, wie die Literacy-Förderung der Kinder im Kindergartenalter in türkischstämmigen Familien in Deutschland stattfindet. Es wird der Frage nachgegangen, wie sich sozioökonomische und soziokulturelle Verhältnisse der Familien die Literacy-Förderung beeinflussen. Es wurden zwei qualitative Untersuchungen durchgeführt. Im ersten Teil der Arbeit wurden zwölf Mütter anhand halbstrukturierter Interviews befragt. Die Daten wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Im zweiten Teil wurde als nichtteilnehmende, offene Beobachtung der Vorlesesituation durchgeführt. Anhand der Sequenzanalyse wurde die Vorgehensweise der Mütter während des Vorleseprozesses ausgewertet.

Es wurde untersucht, inwieweit der ökonomische Status und das kulturelle Kapital der Eltern für die Literacy-Förderung prägend sind. In den untersuchten Familien sind sowohl die literacy-bezogenen Aktivitäten als auch die Erziehung insgesamt stark an den Normen der Mehrheitsgesellschaft orientiert. Entscheidend sind nicht auf Ethnizität bezogene Zuschreibungen, sondern die sozioökonomische Stellung und das kulturelle Kapital der Eltern bei der Literacy-Förderung in den türkischstämmigen Familien.

Die Untersuchung zeigt im ersten Teil, dass die untersuchten Familien bei der Literacy-Förderung mit zahlreichen Hindernissen konfrontiert sind, die nicht primär ethnisch begründet sind, sondern vielmehr auf sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren zurückgeführt werden müssen. Die berufliche Situation und Arbeitsbedingungen der Eltern erschweren die Durchführung der literacy-bezogenen Aktivitäten. Der ökonomische Status und der Bildungsstand sowie das kulturelle Kapital der Eltern ist der Grund für Hindernisse. Das macht sich bemerkbar in drei Gesichtspunkten: *(i)* Bei der direkten Anregung des Kindes zu Literacy, wenn das Kind zum Schreiben initiiert wird, sein Interesse für Bücher geweckt oder bei alltäglichen Aktivitäten zum Schriftentdecken herangeführt wird. Die Mütter, die über kulturelles Kapital verfügen, führen diese Aktivitäten regelmäßig und effizient durch. *(ii)* Bei der Gestaltung der Literacy-Umgebung, wenn diese vielfältig gestaltet wird (z.B. die Auswahl elektronischer Medien). Hierbei macht sich der sozioökonomische Status am deutlichsten bemerkbar. *(iii)* Auch bei der Vorbildfunktion der Eltern als indirekte Anregung macht sich kulturelles Kapital bemerkbar. Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung

zur Vorlesesituation sind zwei Handlungsmuster festgestellt worden, die dem Vorleseverhalten der Mütter zugrundeliegen. Dabei ist das kulturelle Kapital entscheidend. Die Mütter mit niedrigem Kulturkapital führen den Vorleseprozess monologisch und einseitig, sodass die Kinder nicht oder nicht hinreichend einbezogen werden. Die Mütter mit höherem Kulturkapital dagegen gestalten den Vorleseprozess dialogisch, sodass das Kind eingebunden wird. Der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Handlungsmustern ist die Vermittlung der Erzählung. Im dialogischen Handlungsmuster wird der Vorleseprozess interaktiv gestaltet und die Haupthandlung der Geschichte im Blick behalten. Im monologischen Handlungsmuster aber hoffen die Vorlesenden, dass die Kinder durch bloßes Zuhören die Geschichte begreifen. Hier dominiert die Fokussierung auf die Einzelhandlungen. Während die Mütter höherem Kulturkapital die Vermittlung der Erzählung als ein zu erreichendes Ziel begreifen, tritt dies bei denen mit geringem Kulturkapital in den Hintergrund.

Inhaltsverzeichnis:

<i>I. Einleitung</i>	5
<i>II. Theoretische und empirische Grundlagen</i>	13
1. Familie und Literacy	13
1.1. Das Konzept „Literacy“	13
1.2. Emergent Literacy	18
1.3. Bedeutung der Familie	23
1.4. Home Literacy Environment (HLE)	26
1.5. Vorlesepraktiken	30
1.6. Literacy-Praktiken in türkischen Familien in Deutschland	34
2. Theoretischer Rahmen	43
2.1. WYGOTSKYs Soziokultureller Ansatz und Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“	44
2.2. BRONFENBRENNERs Ökosystemischer Ansatz	45
2.2.1. Strukturen	46
2.2.2. Prozesse	48
2.3. BOURDIEUs Konzept des kulturellen Kapitals	49
2.4. Anwendung der Theorien	51
3. Zielsetzung und Fragestellungen	55
4. Methoden und Forschungsablauf	58
4.1. Ethnographische Forschungsbezüge	58
4.2. Qualitativer Forschungsansatz	61
4.3. Auswahl und Gewinnung der Untersuchungsteilnehmerinnen	65
4.4. Methoden- und Datentriangulation	66
<i>III. Empirischer Teil</i>	70
5. Studie I: Interviewstudie	70
5.1. Gestaltung der Studie	70
5.1.1. Das teilstrukturierte Interview als Datenerhebungsmethode	70
5.1.2. Beschreibung der Stichprobe	71
5.1.3. Durchführung der Interviews	72
5.1.4. Fragenentwicklung und Erkenntnisgewinn	73
5.1.5. Auswertungsmethode	75
5.1.5.1. Transkription der Tonbandaufnahme	75

5.1.5.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	75
5.1.6. Kategorisierung der Daten	79
5.2. Ergebnisse der Interviewstudie	80
5.2.1. Literacy-Aktivität mit Kindern im Alltag	80
5.2.1.1. Struktur des Vorlesens und der Bilderbuchbetrachtung	80
5.2.1.1.1. Bewusstsein für die Qualität des Vorlesens	82
5.2.1.1.2. Zweck des Vorlesens als Literacy-Aktivität	84
5.2.1.2. Singen und Sprechreime	85
5.2.1.3. Geschichten erzählen im Alltag	86
5.2.1.4. Literacy-Praxis mit Geschwistern	88
5.2.1.5. Religiöses Motiv für Literacy	90
5.2.1.6. Literaturerziehung	94
5.2.1.7. Sprachwahl	95
5.2.2. Motivierung für Literacy im Familiensetting	96
5.2.2.1. Schriftentdecken im Alltag	96
5.2.2.2. Initiierung durch Mutter zum Schreiben	99
5.2.2.3. Interessewecken für das Buch	102
5.2.2.4. Aufgreifen der Impulse des Kindes	103
5.2.3. Indirekte Anregungen	105
5.2.3.1. Gestaltung der Lese- und Schreibumgebung	105
5.2.3.1.1. Die Art der Verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien	109
5.2.3.1.2. Die Art der Besorgung	111
5.2.3.2. Bewusstsein über Vorbildfunktion	114
5.2.3.2.1. Der Wert des Lesens aus der Sicht der Mutter	115
5.2.3.2.2. Leseverhalten des Vaters	118
5.2.3.2.3. Leseverhalten der Mutter	119
5.2.3.2.4. Leseinteresse der Mutter	120
5.2.3.2.5. Schreibverhalten der Eltern im Alltag	123
5.2.3.2.6. Eigene Lesesozialisation der Mütter	125
5.2.4. Hindernisgründe für Literacy-Aktivitäten	129
5.2.4.1. Fehlende Geduld zum Vorlesen	129
5.2.4.2. Arbeitszeiten als Hindernisgrund	130
5.2.4.3. Zeitbewusstsein bezüglich der Literacy-Aktivitäten	132
5.2.4.4. Familiengröße als Hindernisgrund	134

5.2.4.5. Störung vom Kind aus	135
5.2.5. Nicht literacy-bezogene gemeinsame Aktivitäten	137
5.2.6. Elektronische Mediennutzung im Alltag	141
5.2.6.1. Elektronische Mediennutzung der Eltern	141
5.2.6.2. Elektronische Mediennutzung des Kindes	142
5.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse	144
6. Studie II: Vorlesestudie	
6.1. Gestaltung der Studie:	153
6.1.1. Qualitative Beobachtung und die Besonderheit der nicht-teilnehmenden und offenen Beobachtung	153
6.1.2. Beschreibung der Stichprobe	155
6.1.3. Durchführung der Vorlesestudie	157
6.1.4. Darstellung des Bilderbuches	158
6.1.5. Auswertungsmethode	161
6.1.5.1. Transkription der Daten	161
6.1.5.2. Sequenzanalyse als Auswertungsmethode	162
6.1.5.2.1. Struktur der Analyse der Sequenzen	164
6.2. Ergebnisse der Vorlesestudie	166
6.2.1. Fallanalyse A	166
6.2.2. Fallanalyse B	178
6.2.3. Fallanalyse C	187
6.2.4. Fallanalyse D	197
6.2.5. Fallanalyse E	204
6.2.6. Fallanalyse F	213
6.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse	221
7. Zusammenführende Betrachtung der Ergebnisse der beiden Methode	229
7.1. Fallbeschreibung	229
7.2. Einteilung der Ergebnisse	232
7.3. Erläuterung der relevanten Ergebnisse	233
7.4. Klassifizierung der Literacy-Entwicklung und Bewertung der Vorlesesituation anhand der gesellschaftlichen Situation der Familien	236
7.5. Absichtserklärungen und soziale Erwünschtheit (erster Teil) und die Realität der Vorlesesituation (zweiter Teil)	238

7.6. Vermittlung der Erzählung, Bewusstsein über die Vermittlung der Haupthandlung	240
7.7. Interaktives Vorlesen: Mutter und Kind	242
8. Diskussion	246
<i>IV. Literatur</i>	259
<i>V. Anhang</i>	275
Anhang A. Leitfaden für das Interview	
Anhang B. Kategorienschema für strukturierte Inhaltsanalyse	
Anhang C. Entwicklung der Kategorien nach zusammenfassender Inhaltsanalyse	
Anhang D. Transkriptionen aller 12 Interviews	
Anhang E. Transkriptionen aller 6 Vorleseprozesse	
Anhang F. Beobachtungsprotokolle aller 6 Vorleseprozesse	
Anhang G. Kopie des Bilderbuches	

I. Einleitung

Problemstellung

Die vorliegende Forschungsarbeit ist eine wissenschaftliche Studie, die sich der Literacy-Erziehung der Kinder in den Familien mit türkischer Herkunft in Deutschland widmet. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist die Erhebung der Literacy-Erfahrungen der Kinder im Kontext der Familie.

Laut der PISA-Studie (Deutsches PISA- Konsortium 2000: 106) hat Deutschland im internationalen Vergleich in Bezug auf Lesekompetenz nicht die erwünschten Resultate erzielt. Als Gründe werden erstens die Schichtzugehörigkeit und zweitens der starke Einfluss des Migrationshintergrundes genannt. Familien mit türkischer Herkunft sind in der Unterschicht überproportional vertreten, wenn Faktoren wie Einkommen, Wohnverhältnisse und Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt werden (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2014).

Dass die Kinder mit Migrationshintergrund in der Bildung auf niedrigem Niveau angesiedelt, also „abgehängt“ (Brinkmann/Uslucan 2013: 400) sind, stellt auf jeden Fall ein nicht zu unterschätzendes gesellschaftliches Problem dar, das sich, wenn nicht erfolgreich dagegen gesteuert wird, in der Zukunft noch weiter verschärfen kann. Daher kommt der pädagogischen Forschung die Aufgabe zu, das Problem zu untersuchen. Schulerfolg und gesellschaftliche Aufstiegschancen hängen auch heute eng miteinander zusammen. Hierbei spielt die Gruppe der Türkischstämmigen eine besondere Rolle, weil sie die größte Einwanderungsgruppe in Deutschland bilden und bereits in der dritten und vierten Generation ihren Platz in der Gesellschaft eingenommen haben.

Einige Studien in den 1990er Jahren hatten auf die Bildungsungleichheit der Kinder aus unterschiedlicher, sozialer Herkunft in Deutschland hingewiesen (Henz/Maas 1995; Müller/Haun 1994). Die Kinder mit Migrationshintergrund gelten weiterhin als benachteiligte Schüler im deutschen Schulsystem (Ditton/Krüskens/Schauenberg 2005; Alba/Hand/Müller 1994). Die Annahme, dass diese Benachteiligung auf geringe und wenig anregende Aktivitäten in dem häuslichen Umfeld vor dem Schuleintritt zurückzuführen ist, erscheint sehr schlüssig (so Biedinger 2009; Biedinger/Klein 2010; Becker/Biedinger 2006). Gleichzeitig haben aber einige empirische Studien zur Biographieforschung belegen können, dass die Eltern mit türkischer Herkunft für ihre Kinder eine höhere Bildung im Einwanderungsland erstreben und auch erzielen, also sehr großen Wert für die Bildung ihrer Kinder legen

(Hummrich 2009; Gölbol 2007). Die türkischen Eltern wollen nicht, dass ihre Kinder durch Verpassen von Bildung schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben und dadurch in der Gesellschaft niedrigen Status haben. Sie haben daher „hohe Aspirationen“, die Möglichkeiten für ihre Kinder zu verbessern (Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2011: 132).

Die Resultate der Forschung zeigen, dass ein auffälliger Widerspruch existiert zwischen der Wirklichkeit der schlechten Bildungssituation und der Haltung der Eltern hinsichtlich der Förderung der Bildung ihrer Kinder. Die Forschung hat den existierenden Zustand beleuchtet und sich aber hauptsächlich auf die institutionelle Seite des Problems (Schulsystem) konzentriert. Der Blick auf die familiären Strukturen ist erst seit neuestem gerichtet. Zwar befassen sich die Arbeiten Biedingers (2007, 2009) und Kuyumcu (2006, 2008, 2011) mit den türkischen bzw. türkischstämmigen Familien, aber sie können nur als ein Anfang betrachtet werden. Die Problematik des Zurückbleibens der türkischstämmigen Kinder im Bildungssystem beinhaltet eine Vielfalt von Fragen, mit denen sich die Forschung beschäftigen muss.

So stellt zum Beispiel die Mehrsprachigkeit eine Herausforderung für die Sozialisation und Erziehung der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund. Die Mehrsprachigkeit hat zwar, das lässt sich für die Türkischstämmigen feststellen, zahlreiche Vorteile, aber auch viele Nachteile für die Schulbildung der Kinder. Es entstehen Defizite in der deutschen Sprache, die seit Jahrzehnten eines der wichtigen Probleme für die schulische Bildung der Migrationskinder bilden (Maas/Mehlem/Schroeder 2004: 131 ff.). Dazu sind aber noch keine passenden pädagogischen Maßnahmen entwickelt worden. Es herrscht eher eine „Hilflosigkeit im pädagogischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt.“ (Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose 2008: 13). Das ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass die literale Sozialisation ein sehr entscheidender Faktor beim frühen Spracherwerb darstellt. Die in der Forschung festgestellten sprachlichen Defizite türkischstämmiger Kinder und Jugendlichen machen deutlich, dass die Sprachförderung, sowohl im Vorschulalter als auch in der Schulzeit nicht unterschätzt werden darf. Vor diesem Hintergrund ist die Literacy-Entwicklung der Kinder von Eltern mit Migrationshintergrund äußerst wichtig. Die Sprachentwicklung hängt sicherlich davon ab, inwieweit das Kind eine Literacy-Förderung bekommt. Die Literacy gestaltet sich in einem mehrsprachigen Rahmen,

in dem das Kind seine ersten Schrift- und Leseerfahrungen macht. Die neueren Untersuchungen zeigen, dass die zweisprachig aufwachsenden Kinder die Herkunftssprache und die deutsche Sprache nicht hintereinander, sondern gleichzeitig lernen. Auch wenn zu Hause die türkische Sprache der Regelfall ist, bleibt deutsch nicht außerhalb des Sprachpraxis der Familie (Dirim 2015). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Praktiken der Schreib- und Leseförderung vorteilhaft für den Erwerb beider Sprachen sind.

Die vorliegende Arbeit behandelt vor diesem Hintergrund die Literacy-Praxis der Kinder vor dem Schuleintritt (Kindergartenalter). Damit werden vielfältige Sachverhalte erfasst, die zwar mit Lesen und Schreiben zusammenhängen, aber als Handlung nicht als Lesen oder Schreiben definiert werden können. Der Begriff der Literacy beschreibt neben der direkten Handlung Lesen und Schreiben auch solche Interaktionen und Handlungen, die einen Bezug zum Lesen und Schreiben haben (z.B. Erkennen von Schriftzeichen ohne lesen zu können).

Für die vorliegende Untersuchung ist das Literacy-Konzept deshalb vom Nutzen, weil damit die gesamte Vielfalt der Lese- und Schreibpraktiken und der sie begleitenden Aktivitäten im familiären Setting als ein Zusammenhang erfasst werden können. Analysiert wird im Rahmen einer empirischen Untersuchung die Entwicklung von Literacy-Fähigkeiten der Kinder durch ihre Mütter. Es wird der Frage nachgegangen werden, welche Folgen der türkische Migrationshintergrund auf die familiäre Lernumwelt hat und damit auf die Förderung der Kinder vor dem Schuleintritt hat. Es wird danach gefragt, inwieweit das Interesse der Eltern an Schulerfolg der Kinder zu deren Förderung im Kindergartenalter im Rahmen von Literacy führt.

Die vorliegende Studie soll also eine Lücke in Bezug auf die Literacy-Erziehung der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im familiären Setting schließen, da im deutschsprachigen Raum sehr wenige Studien zu diesem Thema vorliegen. Deswegen beschränkt sich die Untersuchung zur Literacy-Erziehung auf die Familie als informale Erziehungsinstitution.

Es werden die Mütter untersucht, da sie bei der Erziehung des Kindes in der türkischen Herkunft, mehr als in der deutschen Gesellschaft, als Hauptbezugspersonen tätig sind, während die Männer als Haupternährer gelten. Die Erziehungsaufgaben des Kindes werden den Müttern zugeschrieben. In der Untersuchung stehen deshalb die Mütter mit türkischer Herkunft im Mittelpunkt. *Es*

wird das Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Kind, aufgefasst als proximaler Prozesse, im Hinblick auf Gestaltung und Förderung von Literacy des Kindes untersucht. Dabei werden sozioökonomische und kulturelle Hintergrundmerkmale – das kulturelle Kapital – sowie die eigenen frühkindlichen Erfahrungen der Mutter (die des Vaters werden ebenso mitberücksichtigt) herausgearbeitet und danach gefragt, wie sie sich auf ihre Förderung der Literacy-Erfahrungen ihrer Kinder auswirken.

Dabei dienen folgende Fragen als Orientierung: Wie wird Literacy in den Familien der neuesten Generation der türkischen Familien in Deutschland gestaltet? Sind im Gegensatz zu den früheren Jahrzehnten keine positiven Auswirkungen der Integration auf die Kultur dieser Familien zu verzeichnen, was sich positiv auf die familiäre Bildungsförderung auswirkt? Wie bewusst sind die Eltern über Vorgänge der Literacy? In welchem Ausmaße verfügen sie über die materiellen und kulturellen Ressourcen, um eine angemessene Förderung in der Familie zu gewährleisten? Um diese Fragen beantworten zu können, behandelt die vorliegende Studie die Literacy-Praxis der Familien türkischer Herkunft. Untersucht wird die Literacy-Praxis im Rahmen der Familie, wobei das Mutter-Kind-Verhältnis im Zentrum steht. Hierfür werden zwei unterschiedliche qualitative Untersuchungen durchgeführt, die in ihrer Einheit, Erkenntnisse zur Literacy-Förderung in den Familien liefern sollen. In beiden Untersuchungen stehen die Mütter im Mittelpunkt. In der ersten Untersuchung wird die Mutter durch Interview über Literacy in ihrem familiären Setting hin befragt, in der zweiten Untersuchung anhand von Audio- und Beobachtungsdaten die Vorlesesituation zwischen Mutter und Kind analysiert.

In der ersten Untersuchung werden sie hinsichtlich ihrer Vorlesepraktiken, der Gestaltung von Literacy-Umwelt, der Mediennutzung und der Freizeitgestaltung. Darüber hinaus wurden sie bezüglich ihrer sozialen Stellung und kulturellen Hintergründe sowie Lese- und Schreiberfahrungen (auch in der Kindheit) befragt.

Lese- und Schreibpraktiken werden von der Mutter gestaltet, nur in geringem Maße durch ältere Geschwister und den Vater. Dass die Väter passiv sind, ist darauf zurückzuführen, dass sie berufstätig sind und schwierige Arbeitsbedingungen haben (Schichtarbeit usw.). Die Bezugsperson ist die Mutter. Die Untersuchung zeigt deutlich, dass bei den Müttern Bewusstsein über die Bedeutung der frühzeitigen Erfahrung von Lese- und Schreibfähigkeiten ihrer Kinder vorhanden ist.

Die Interviewstudie zeigt, dass Vorlesen in der Familie als Schlafritual praktiziert wird. Die öffentliche Literacy-Praxis wie der Besuch von Stadtbibliotheken oder Buchhandlungen findet kaum statt. Motivation für Literacy im Alltag entsteht durch die Initiierung der Mutter. Dies kommt bei Müttern mit höherem Kulturkapital häufiger vor. Singen und Sprachreime findet nicht oft statt.

Es hat sich aber in der Studie auch gezeigt, dass der türkisch-kulturelle Hintergrund auch Vorteile für Literacy birgt: Denn Geschichtenvorlesen findet im Rahmen religiöser und moralischer Erziehung statt. Zahlreiche Mütter sind für Literacy aufgrund der Religion motiviert. So wird im Rahmen von religiös-moralischer Erziehung eine effektive Literacy-Umgebung geschaffen. In der türkischstämmigen Familie finden sich aber auch zahlreiche Hindernisse, die sowohl materieller (z.B. geringer Wohnraum) als auch kultureller Art (hohe Kinderzahl und damit verbunden Zeitmangel, fehlende Geduld der Mutter beim Vorlesen) sind.

Die zweite Untersuchung wurde als nichtteilnehmende, offene Beobachtung der Vorlesesituation durchgeführt. Anhand der Audioanalyse und des Beobachtungsprotokolls wurden die Vorgehensweisen der Mütter analysiert. Es wurden dabei zwei Handlungsmuster herausgearbeitet, die dem Vorleseverhalten der Mütter zugrundeliegen. Das monologisch und einseitig Vorlesen, das die Kinder nicht oder nicht hinreichend einbezieht steht einer Vorlesevorgehensweise gegenüber, in der das Kind eingebunden und der Vorleseprozess dialogisch durchgeführt wird. Das wichtigste Merkmal, das die beiden Handlungsmuster voneinander unterscheidet, ist die Vermittlung der Erzählung. Während in der einseitigen Vorgehensweise die Mütter darauf hoffen, dass die Kinder durch bloßes Zuhören die Geschichte begreifen, gehen die Mütter im dialogischen Handlungsmuster so vor, dass dem Kind die Geschichte in Kombination von Vorlesen und Interaktion zu vermitteln versuchen. Hierbei zeigt sich das kulturelle Kapital ausschlaggebend. Während die Mütter höherem Kulturkapital die Vermittlung der Erzählung als ein zu erreichendes Ziel begreifen, tritt dies bei denen mit geringem Kulturkapital in den Hintergrund. Es zeigt sich, dass das Kulturkapital entscheidend dafür ist, welcher Handlungstypus im Vorleseprozess vorliegt. Auffällig ist allerdings, dass der Stellenwert des Dialogs für die Gestaltung des Vorleseprozesses auch bei den Müttern mit höherem Kulturkapital unterschätzt wird. Für die Analyse werden folgende theoretische Ansätze miteinander verbunden und angewendet: Der Ausgangspunkt ist der von Bronfenbrenner und Morris entwickelte

Ansatz der proximalen Prozesse, in dem die Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind als dauerhafter Prozess, d.h. der Sozialisationszusammenhang von Mutter und Kind erfasst wird. Dabei werden die in der Lebenswelt des Kindes entstehenden Verhältnisse mit seinen Geschwistern und seinem Vater und aber auch mit seinen Spielkameraden ebenso als proximaler Prozesse erfasst. Die Familie hat eine entscheidende Stellung, so dass sie gesondert als das zentrale Mikrosystem nach Bronfenbrenner aufgefasst wird. Mit Wygotskys Theorie von der Zone der nächsten Entwicklung und des soziokulturellen Ansatzes werden die äußeren Einflüsse auf das Kind, auf seine Entwicklung erfasst. Es kann sich dabei um direkte oder indirekte Einflüsse handeln.

Da der proximale Prozesse des Verhältnisses von Mutter und Kind selbst im familiären Setting stattfindet und in einen sozialen Kontext einbezogen ist, ist es zwingend, soziale Gesichtspunkte wie den persönlich-kulturellen Habitus und die aus der Klassen- und Schichtzugehörigkeit resultierenden Faktoren zu berücksichtigen. Die pädagogische Sichtweise alleine reicht deshalb nicht aus. Es ist sinnvoll, von soziologischer Forschung für die Analyse Gebrauch zu machen.

Für den Lern- und Bildungserfolg der Kinder ist der in der früheren Kindheit erworbene Habitus von Bedeutung (vgl. Rössel/Zieglschmied 2002: 499). Das Erwerben von Literacy im Kindergartenalter kann als erste Phase des Erwerbens von Kulturkapital betrachtet werden, was sich in der späteren Entwicklung, also in der Schule positiv auswirken kann. Die Eltern übertragen ihren Kindern kulturelles Kapital durch bestimmte Aktivitäten im Sozialisationsprozess (Biedinger 2009; Becker 2010). In diesem Prozess wird der positive Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern auf die entwicklungsfördernden Eltern-Kind-Aktivitäten beobachtet (Biedinger/Klein 2010; Klein/Biedinger 2009).

Um die Rolle der Familie als soziale Einheit und die Persönlichkeit der Mutter für die Literacy-Entwicklung berücksichtigen zu können, ist es sinnvoll, auf soziologische Ansätze zurückzugreifen. Die Theorie der Familie, wie sie z.B. in der soziologischen Theorie im Anschluss an Talcott Parsons und Fred Bales (1955) erfasst wird, ist hilfreich für die vorliegende Studie. Es wird keine soziologisch angemessene Behandlung der Familie stattfinden, sondern vor diesem Hintergrund sollen die Eigenart der türkischstämmigen Familie als auch die Rollenverteilung unter den Eltern verstanden werden.

Die Rolle der sozioökonomischen Stellung und der daraus resultierenden kulturellen Folgen für das Verhalten der Mütter können erst durch eine soziologische Theorie erfasst werden. Der bloße Hinweis auf die ökonomische Stellung würde nicht sehr aussagekräftig sein, wenn nicht sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren berücksichtigt würden. Dazu wird die Kulturkapitaltheorie von Pierre Bourdieu verwendet. Damit soll die Persönlichkeit der Mutter genauer bestimmt werden. Denn die Mentalität der Menschen bezieht sich auf die Gewohnheiten aus Erfahrungen in der Gesellschaft. Mit dem Ansatz der Kulturkapitaltheorie ist es möglich, den Sozialstatus der Familie zu verstehen und Erkenntnisse hinsichtlich des Bildungsstandes der Eltern zu gewinnen. Dieses Wissen erleichtert es, den elterlichen Umgang mit dem Kind genauer zu verstehen. Wie eine Familie ihren Alltag gestaltet, welche Freizeitaktivitäten sie durchführt und wie sie mit dem Kind umgeht, hängt davon ab, was für ein Kulturkapital sie hat.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus zwei Teilen. Während der erste Teil die theoretische Erklärung der Untersuchung darstellt, befasst sich der zweite Teil mit der empirischen Studie, die aus zwei qualitativen Untersuchungen besteht. In den Kapiteln des ersten Teils erfolgt die Diskussion der theoretischen Ansätze, die für die Studie ausschlaggebend sind. Es wird zunächst das Konzept der Literacy vorgestellt. Dabei wird die Rolle von Vorlesen, Schreib- und Leseentwicklung hervorgehoben. Danach wird ein Überblick über den Stand der Forschung gegeben. Im Anschluss daran werden die Theorien von Wygotsky, Bronfenbrenner, Morris und Bourdieu diskutiert. Diese Theorien werden miteinander verknüpft und zur Grundlage der empirischen Untersuchung gemacht.

Darauf folgt eine Erklärung über die Methode der empirischen Untersuchung. Dabei wird das Untersuchungsdesign dargestellt und die Vorgehensweise bei der Analyse erörtert. Im empirischen Teil werden zwei unterschiedliche Analysen durchgeführt. Es wurden qualitative Befragungen mit den Müttern über die Literacy-Erfahrungen ihrer Kinder durchgeführt. In die erste Untersuchung wurden Mütter von Kindern im Alter zwischen 3 und 6 Jahren einbezogen. Im zweiten Teil wurden sechs Mütter untersucht, die im ersten Teil auch teilgenommen hatten. Diese sechs Befragten haben unterschiedliche Bildungsniveaus und Einkommen. Die erste Untersuchung besteht aus 12 teilstrukturierten Interviews, die

durch qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Die zweite Untersuchung besteht aus 6 Analysen zum Vorleseprozess zwischen Mutter und Kind. Es findet eine nichtteilnehmende und offene Beobachtung der Vorlesesituation statt. Die dazu ausgewählte Auswertungsmethode ist die Sequenzanalyse. Am Ende der empirischen Untersuchung erfolgt eine Datentriangulation, in der die Ergebnisse der beiden Untersuchungen zusammengeführt werden. Zum Schluss erfolgt eine Diskussion über die Gesamtergebnisse der Arbeit. Abgeschlossen wird die Diskussion mit einem Ausblick.

II. Theoretische und empirische Grundlagen

1. Familie und Literacy

1.1. Das Konzept Literacy

Der Begriff der Literacy ist verknüpft mit dem Thema der Schrift und der historischen Entwicklung Schriftkultur. Die Schrift ist im Verlaufe der Menschheitsgeschichte zu einem Faktor in der Gemeinschaftsbildung der Menschen geworden: Sie ist Teil der kulturellen und politischen Identität. Die Entwicklung der Schrift lässt sich in die Frühgeschichte verfolgen. Aber in den frühgeschichtlichen Phasen existieren Schriftarten außerhalb des Alphabets (etwa zur Kennzeichnung von Denkmälern und religiösen Orten), also in Form von Zeichen und Figuren (z.B. als Tierfiguren). In den alten Zivilisationen wird die Schrift eingesetzt (vgl. Haarmann 1990). Und im Zuge der monotheistischen Religionen erlangt die Alphabet-Schrift, als ein wesentliches Mittel religiöser Herrschaft, eine enorm wichtige Bedeutung. Spätestens seitdem ist die Schriftsprache ein wesentlicher Faktor der kulturellen Zivilisation (vgl. Goody 1986: 25 ff., Goody/Watt 1981: 45 ff., Goody 1981: 7 ff.). Für das Verständnis der Schrift als Bestandteil der kulturellen Evolution ist die Definition der Schrift, die der Sprachhistoriker Harald Haarmann vorgenommen hat, hilfreich: Haarmann zufolge ist die Schrift „eine Technologie, die sich der Mensch geschaffen hat, um Informationen für den Wiedergebrauch zu konservieren.“ (Haarmann 2009: 7). Schrift ist das wichtigste kulturtechnische Instrument der „kulturellen Evolution des Menschen“ (Ebd.: 9). Die Verwendung der Schrift bedeutet „eine echte Revolution für die Informationsspeicherung und Datenwiederverwendung“ (Ebd.). Heute ist eine Gesellschaft ohne Schrift nicht denkbar. Die Entwicklung der „schriftkulturelle(n) Verhältnisse“ (Erfurt 1996: 1388), die die heutige Verwendung der Schriftsprache, genauer gesagt der Sprache insgesamt prägen, ist hauptsächlich im Verlaufe der Europäischen Neuzeit entstanden. Der Beginn ist im christlichen Mittelalter anzusetzen (die Kirche und später der Buchdruck sind dabei die entscheidenden Faktoren), aber die entscheidende Entwicklung erfolgt im späten Mittelalter und in der frühen Neuzeit (vgl. Goody 1986: 259 ff.).

Mit der Entwicklung der Nationalstaaten und des Industriezeitalters und der damit einhergehenden Urbanisierung nimmt die Verwendung der Schrift rapide zu (vgl. ebd.: 51 ff., 152 ff.). Die Bürokratie und die Gesetze führen dazu, dass der Zusammenhang von Schrift und Information in bisher nicht bekanntem Maße

zunimmt und die Schriftlichkeit und damit zusammenhängend das Lesen als soziale Praxis in der Gesellschaft sich ausbreitet (vgl. Dehaene 2010). Schrift wird zur kulturellen Identität. Mit dem Computer- und Digitalisierungs-Zeitalter wird eine menschliche Praxis ohne Schrift undenkbar.

Ohne diese historische Entwicklung der Schriftlichkeit kann die Bedeutung des mit dem Begriff der Literacy beschriebenen Themas nicht erkannt werden. In der angloamerikanischen Wissenschaftslandschaft entwickelt und verbreitet, findet das Literacy-Konzept in der deutschen pädagogischen Forschung, anders als in der Linguistik, nur mühsam Eingang (Nickel 2005). Für den englischen Begriff Literacy existiert im Deutschen keine passende Übersetzung. Wenn auch keine einheitliche Übersetzung existiert, so wird er bis dahin als Lese- und Schreibkompetenz übersetzt (Ulich 2003a: 106).

Wichtiger als eine wörtliche Übersetzung ist es, den Bedeutungsgehalt des mit diesem Begriff umschriebenen Sachverhalts zu begreifen: Literacy beginnt im frühkindlichen Alter, bevor die Kinder im herkömmlichen Sinne mit Lesen und Schreiben beginnen. D.h. die Kinder beginnen mit Lesen- und Schreibenlernen im konventionellen Sinne erst in der Schule (vgl. Storch & Whitehurst 2001; Sènèchal/LeFevre/Smith-Chant/Colton 2001).

Das Literacy-Konzept kann als Oberbegriff angesehen werden, mit dessen Hilfe die ersten kindlichen Begegnungen mit Lese- und Schreibformen erfasst werden. Der Fokus richtet sich in der Forschung vorrangig auf die mit der Schulzeit beginnende Phase. Die die Phase des Schreibenlernens betreffende Literacy kann wie folgt beschrieben werden: „Er (der Literacy-Begriff) umfasst Kompetenzen wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache bzw. mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (Ulich 2003a: 106f.). In der Forschung ist mehrheitlich anerkannt, dass die kindliche Förderung von Literacy die späteren Lernentwicklungen des Kindes begünstigt (ebd.: 108).

Literacy ist, wie dies die Definition von James P. Gee deutlich macht, ein soziales Konzept, es umfasst jeweils einen Ereigniszusammenhang. Als eine soziale Praxis beschreibt der Literacy-Begriff eine Reihe von Ereignissen und sozialen und intersubjektiven Zusammenhängen, die ein dynamischer Teil der Lebenswelt der Individuen sowie der Erwachsenen sind. Als „lernträchtige Events“ (Nickel 2008: 8)

sind diese Ereignisse impliziter Bestandteil der Lebenswelt, anders als die „formalen Settings“ wie Schule, die einen „expliziten Charakter“ haben (ebd.: 8).¹

Die folgende Tabelle macht den sozial-praktischen Zusammenhang von Literacy als eine Reihe von Ereignissen deutlich:

Literacy Event	Literacy Praxis	Soziale Praxis
Unterschreiben eines Schecks	Ausfüllen von Formularen	Bargeldloser Geldverkehr
Lesen eines Kinderromans	Vorlesen	Gute-Nacht-Ritual
Schreiben des Einkaufszettels	Merkzettel	Einkaufen

Quelle: Nickel 2008: 8

Der lebensweltliche Rahmen, in dem sich die Erfahrung des Kindes entfaltet, erstreckt sich von den ersten Formen von Schrift- Formen- und Zeichenerkennung (aus Zeitungen, Kinder- und Erwachsenenbüchern, diversen Papierblättern und Bunt- und Bleistiften) über audiovisuelle Erfahrungen (wie die Überprüfung des Fernsehprogramms) und unterschiedlichen häuslichen und familiären Veranstaltungen (Beobachten von Erwachsenen beim Lesen und Schreiben in einer Vielzahl von Situationen) zu direkten Interaktionen mit einem Elternteil (das Lesen von Gutenachtgeschichten) (Fitzgerald/Spiegel/Cunningham 1991). Eine für die kindliche Entwicklung passende Form dieses dynamischen Literacy-Verständnisses bietet der Ansatz der Emergent Literacy. Hierbei soll der Unterschied zum klassischen Literacy-Ansatz dadurch deutlich gemacht werden, indem hervorgehoben wird, dass Literacy-Tätigkeiten Lesen, Schreiben und mündliche Sprache als voneinander unabhängige Praxisformen erfasst werden. Das klassische Verständnis sieht einen Zusammenhang von Lesen und Schreiben; Lesen als Praxis

¹ „Literacy Events sind eingebunden in eine Literacy Praxis. Menschen bringen ihr kulturelles Wissen in diese Praxis ein. Jede Literacy Praxis ist somit eingebunden in einen übergreifenden, sozialen Zusammenhang.“ (Nickel 2008: 8)

wird als bedeutsam empfunden, weil es das Erlernen von Schreiben vorbereitet (siehe dazu: Whitehurst/Lonigan 1998).

Es ist wichtig, den für das Vorschulalter relevanten Literacy-Begriff zu unterteilen in Early Literacy und Emergent Literacy, um die unterschiedlichen Dimensionen der ersten Erfahrungen mit Schrifterkennung sowie die ersten Leseerfahrungen (z.B. in Form des Vorlesens) als auch die Begegnungen mit der Schrift bzw. Alphabet in ihrer Lebenswelt (Familie) zu erfassen. Da die vorliegende Arbeit sich mit Emergent Literacy befasst, werden die Aspekte der Early Literacy nicht im Vordergrund stehen. Eine genaue Abgrenzung weiter unten vorgenommen. Um das Verständnis von Literacy für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu erleichtern, wird zunächst auf den Begriff der Literacy eingegangen. Die international geführte Diskussion um Literacy als pädagogisches Konzept ist vielfältig, so dass Schwierigkeiten hinsichtlich der Definition entstehen.

New Literacy Studies

Wenn der Literacy-Begriff zur Grundlage einer Untersuchung gemacht wird, dann müssen zahlreiche Gesichtspunkte berücksichtigt werden, insbesondere die mit der Definition verbundenen Fragen. Dabei muss zunächst erwähnt werden, dass Literacy als pädagogisches Programm auf Themen und Probleme der jeweiligen Länder (Europa und USA) bezogen ist. Das hat dazu geführt, dass unterschiedliche Definitionen von Literacy entstanden sind.

Für die deutsche Diskussion muss zunächst die Besonderheit der US-amerikanischen Diskussion berücksichtigt werden. In vielen Beiträgen stehen häufig die US-spezifischen Themen der New Literacies im Vordergrund. Dabei stehen neben den Problemen des Erziehungssystems auch Themen der Globalisierung und gesellschaftliche Probleme der Inklusive und Ausschließung im Vordergrund (Cope/Kalantzis 2000). Es ist also die Besonderheit der englischen Sprache im Globalisierungsprozess und die auf die USA bezogenen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Themen und Probleme, die in der Diskussion um Literacy großen Platz einnehmen.

Literacy als analytisches Konzept ist noch in der Entwicklung. Das wird deutlich an der Diskussion um das Konzept bzw. Begriff der *New Literacies*, über die selbst auch keine einheitliche Definition gefunden worden ist. Die unterschiedlichen Verwendungsweisen in der Forschung erschweren, dass eine klare und präzise

Definition sich durchsetzt. Das muss allerdings nicht als Nachteil bewertet werden. Die Uneinigkeit entsteht daraus, dass die sozialen und technischen Bedingungen der „schriftkulturellen Verhältnisse“ (Erfurt 1996) sich in schnellem Tempo verändern. Es ist die Rede von unterschiedlichen Literacies (z.B. Digital Literacies, Multiliteracies). Hilfreich ist dabei die Definition von James Paul Gee, demzufolge Literacy als Schrift alleine nicht verstanden werden kann. Die Lese- und Schriftpraktiken müssen nach Gee als Literacy verstanden werden, weil sie Bestandteil von weiteren sozialen Praktiken sind. Literacy ist integriert in „different ways of using language, different ways of acting and interacting: different ways of knowing, valuing, and believing; and too, often different ways of using various sorts of tools and technologies.“ (Gee 2010: 180)

Es ist vor allem die Entstehung der neuen Medien (Internet-Medien, Smartphones), die für Verunsicherung gesorgt haben. Neue Medien werden als neue Technologien von Literacy angesehen, die die „schriftkulturellen Verhältnisse“ so grundlegend verändern, so dass sich dadurch auch die Literacy-Praktiken verändern würden, weil sich die Menschen sich an diese anpassen würden. So würden die alten Literacy-Technologien verdrängt. Die New Literacies sind, das macht die Diskussion sehr deutlich, vielschichtig und haben eine weitaus größere Diversität als die klassischen Literacy-Medien. Es wäre aber mechanisch gedacht, die Veränderungen ausschließlich im Bereich der Technik zu suchen, wie US-amerikanischer Forscher darauf aufmerksam machen (Cope/Kalantzis 2000).

Aktuell wird der Begriff der *New Literacies* als ein einheitlicher Begriff zur Beschreibung der als Literacy definierten Vorgänge verwendet (Coiro/Knobel/Lankshear/Leu 2008: 10). Der Begriff der New Literacies hat sich in den letzten Jahren sehr schnell verbreitet, so dass es zum Synonym für den Literacy-Begriff geworden ist. Herausgebildet haben sich in den New Literacy Studies zwei Sichtweisen, die die Rolle der gesellschaftlichen und medien-technologischen Entwicklungen betonen. Es wird der Wandlungsprozess der Literacy-Medien in den Fokus genommen und Folgen für die sozialen Praktiken aufgezeigt (siehe die Aufsatzsammlung in Kalantzis/Cope 2000). Es wird davon ausgegangen, dass für die Literacy zwei Entwicklungen wichtig sind: zum einen die neuen Technologien in den Medien (Audio, Visualisierung, die Vernetzungsmöglichkeiten durch das Internet) und zum anderen die gesellschaftliche Diversität (local diversity, Globalisierung). So

wird vorgeschlagen, den Literacy-Begriff an diese neuen gesellschaftlichen Realitäten anzupassen. Dafür wird der Begriff *Multiliteracies* verwendet.

Im Mittelpunkt der von den USA ausgehenden konzeptionellen Beschäftigung mit dem Literacy-Begriff stehen die technischen und sozialen Veränderungsprozesse, die im Zuge der Globalisierung die Bedingung von Literalität stetig ändern. Die Literacy-Diskussion ist nicht zuletzt deshalb in USA-zentriert. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sowohl die besondere Stellung der englischen Sprache als auch die Tatsache, dass die Innovationen in den elektronischen Kommunikationsmedien in den USA stattfinden. Die New Literacies-Diskussion im angloamerikanischen Raum beschäftigen sich also mit dem Wandel der Schriftlichkeit angesichts der Entwicklung neuer Technologien (und aber auch der Rolle der englischen Sprache).

Die Diskussion um die New Literacies zeigt daher, dass die Definierung vom jeweiligen Untersuchungsgegenstand abhängt. Für die vorliegende Arbeit ist Literacy hinsichtlich der Gestaltung der familiären Literacy-Umgebung (Home Literacy Environment) und der elterlichen Literacy-Förderung seitens der Mutter relevant. Für die Kinder im Kindergarten-/Vorschulalter muss also der Literacy-Begriff angepasst werden. Für den Bereich Emergent Literacy ist davon auszugehen, dass das Medium Buch die bedeutendste Literacy-Technologie bleibt. In der vorliegenden Untersuchung werden die Schreib- und Lesepraktiken im familiären Setting und gezieltes Vorlesen eines Kinderbuches analysiert. Das Vorlesen muss als ein Bestandteil der Literacy gesehen werden. Die von den New Literacies behandelten Veränderungen verringern keineswegs die Relevanz von Vorlesen als eigenständige Literacy-Praxis.

Für beide Untersuchungen stellen daher Aspekte der Literacy den Rahmen. Im ersten Teil werden die Aspekte der (veränderten) Schriftlichkeit für die Literacy untersucht. Es wird nach der Nutzung von neuen Medien (Computer, Laptop, Ipad) gefragt: als direkt eingesetztes Mittel bei den Aktivitäten des Kindes und von den Eltern selbst, z.B. für berufliche Zwecke oder Freizeitbeschäftigung und soziale Aktivitäten.

1.2. Emergent Literacy

Als „Emergent Literacy“ kann nach Whitehursts und Lonigans Definition die frühe Phase der Kindheit, die Periode vor dem konventionellen, schulischen Schreiben und Lesen verstanden werden:

„Emergent literacy consists of the skills, knowledge, and attitudes that are developmental precursors to reading and writing (...) and the environments that support these developments“ (Whitehurst/Lonigan 1998: 848, mit weiteren Literaturhinweisen).

Die ersten Literacy-Erfahrungen machen die Kinder in ihren Familien. Çelenk (2003) hebt die Bedeutung der "Inkubationszeit" für die „Emergent Literacy“ hervor. Damit soll die Entwicklung und Reifung des kindlichen Literacy-Prozesses erfasst werden. Das entspricht Whitehursts und Lonigans (1998) Verständnis, das sich in der Forschung durchgesetzt hat: Der Erwerb von Literacy zeigt sich als ein Entwicklungsprozess, der nicht mit Schulbeginn ansetzt, sondern dessen Anfänge in der frühen Kindheit liegen. Bevor sie mit dem offiziellen schulischen Erlernen von Schreibfähigkeiten beginnen, haben Kinder bereits erste Lesekenntnisse entwickelt. Diese ersten Kenntnisse bilden die Grundlage für das schulische Lernen (Storch/Whitehurst 2001: 67).

Die Literacy im Kindesalter ist in Phasen aufzuteilen, die den kindlichen Entwicklungsphasen entsprechen. Dabei ist der im englischen Raum verwendete Begriff der Emergent Literacy nützlich. Damit sollen die Lese- und Schreibentwicklungen der Kinder erfasst werden, die in der Periode stattfinden, in der sie das Lesen noch nicht gelernt haben, d.h. 0 bis 5/6 Jahre alt sind (Teale/Sulzby 1986). Es ist also in erster Linie das Vorschulalter betroffen. In der Forschung wird die Literacy für das Kindesalter als Early Literacy bezeichnet, um sowohl die ersten Erfahrungen der Kleinkinder als auch der Vorschulkinder zu erfassen. Es hat sich auch zusätzlich der Begriff Emergent Literacy etabliert, um den Entwicklungscharakter von Literacy der Kinder genauer zu bezeichnen. Mit der Bezeichnung „emergent“ wird deutlich gemacht, dass bei einem Kind Literacy als ein Entwicklungsvorgang verstanden werden muss. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Emergent Literacy verwendet, um die Bedingungen der Literacy-Entwicklung von Kindern im Vorschulalter zu analysieren. Die Emergent Literacy wird damit als „Oberbegriff für frühkindliche Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur“ (Kraus 2005:115) verwendet.

Für diese Literacy-Praktiken der Vorschulkinder wird in den letzten Jahren in der Forschung auch das Konzept der Lesesozialisation verwendet (vgl. Wollscheid 2008). Vor allem die von Hurrelmann als erste Phase der Lesesozialisation beschriebene Phase weist Bezüge zur Early und Emergent Literacy auf. Die

Lesesozialisation besteht nach Hurrelmann (2006: 29) aus drei Phasen: Die erste Phase ist die prä- und paraliterarische Kommunikation. Zu dieser Phase gehören Aktivitäten wie Sprachspiele, Kinderreime und Kinderlieder, Geschichtenerzählen, Bilderbücher betrachten. Diese Aktivitäten finden innerhalb der Familie im Rahmen der Interaktion zwischen Eltern und Kindern statt. Die zweite Phase besteht aus Alphabetisierung. Dabei steht die Bewältigung der Decodierung von Schrift und schriftsprachlichen Texten im Vordergrund. In dieser Phase übernimmt die Schule die bis dahin von der Familie durchgeführte Literacy. Die dritte Phase der Lesesozialisation besteht aus der selbständigen kindlichen Lektüre. Das findet wiederum innerhalb der Familie statt. Es muss also der Phase vor dem Schuleintritt, der ersten Phase der „prä- und paraliterarische Kommunikation“ und der Vorleseaktivität, hinsichtlich der Emergent Literacy eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden.

Der Lesesozialisations-Ansatz hat jedoch eine enge Perspektive, weil das Lesen als Vorgang im Mittelpunkt steht. So ist es nicht zu vermeiden, dass dieser Ansatz sich auf Literalität konzentriert, die erst mit dem Erlernen von Lesen- und Schreiben beginnt. Die vielfachen „schriftkulturellen Verhältnisse“, die nicht nur hinsichtlich der Schulkinder relevant ist, sondern auch die Vorschulzeit betreffen, machen eine Perspektive notwendig, die sich nicht auf Lesen bzw. Lesesozialisation begrenzt. Gerade bei Kindern im Alter von 3 bzw. 4 bis 5 bzw. 6 Jahren spielen zahlreiche Praktiken eine Rolle, die die Lese- und Schreiberfahrung des Kindes beeinflussen. Diese können nicht alleine als Lesesozialisation definiert werden. Dafür ist der umfassendere Literacy-Begriff passend.

Die Hauptfunktion der Familie bei der Emergent Literacy besteht darin, dass sie das Kind motivational fördert und emotional zur „konzeptionellen Schriftlichkeit im Medium der Mündlichkeit“ heranführt (Garbe 2009: 182; Koch/Oesterreicher 1986). Dem Kind wird beigebracht, dass nicht das Gesagte, sondern auch die Schrift bzw. Schriftzeichen Äußerung enthalten, die Inhalte mitteilen. Garbe weist darauf hin, dass ein solcher Zugang auf vielfältige Weise stattfinden kann. So ist die Kinderliteratur als das zentrale „Übergangsmedium“ anzusehen, weil sie eine „Brückenfunktion zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit einnimmt“ (Garbe 2009: 182). Interessant ist auch die Analyse von Whitehurst und Lonigan (1998: 849), die den Blick auf die Entwicklung von Kindern im vorschulischen Alter und der Literacy-Entwicklung richtet. Whitehurst und Lonigan (1998: 50 ff., 2002) haben

auch eine wichtige Unterscheidung für die Entwicklung von Emergent Literacy vorgenommen. Ausgehend von der Einsicht, dass Kinder mit mehreren Formen von Aneignung von Lese- und Schreibfähigkeiten konfrontiert sind, unterscheiden sie zwischen Varianten von outside-in und inside-out sowie einer dritten Gruppe übriger Faktoren. Als outside-in-Faktoren gelten Vorgänge, die das Verstehen der Schriftmaterialien beim Kind ermöglichen. Hierzu gehören kognitive Prozesse der Sinngebung und Wahrnehmung der äußerlichen Umgebung. Als inside-out-Bereich ist das Feld zu benennen, auf dem das Kind sich die Regeln aneignet. Hierzu sind in erster Linie Formen von Artikulation und Aussprache zu nennen. Andere Faktoren außerhalb der Dynamiken von inside-out und outside-in sind phonologische Vorgänge, die kurzzeitige Erinnerungen wie schnelle Benennung und Fähigkeiten der Einprägung von Farben und Zahlen oder Buchstaben sowie gesteigertes Interesse an Lesen und Schreiben als solche hervorbringen.

Whitehursts Unterscheidung ist hilfreich, aber nicht ausreichend. Die Unterscheidung in zwei Komponenten erleichtert es, die metasprachlichen Teilfertigkeiten (inside-out-skills) einerseits und die Verhaltensebene, d.h. die Teilhabe an der literalen Praxis (outside-in-skills) andererseits, zu erfassen (vgl. Nickel 2014). Diese Konzeption ist im Grunde eine Verbindung von Piaget und Wygotsky.

Es ist jedoch eine weitere Differenzierung erforderlich. Denn bei Whitehurst werden diese beiden Komponenten und ebenso die phonologischen Vorgänge trotz der Differenzierung zu einer einheitlichen Kategorie gefasst. Alle Komponenten werden als Emergent-Literacy beschrieben. In der Literatur wird deshalb darauf hingewiesen, dass der Literacy-Begriff schwer handhabbar wird. Dies hat zwei Gründe. Zum einen beinhalten die einzelnen Komponenten zahlreiche Aspekte, die sprachanalytisch, psychologisch und pädagogisch sind. Eine detaillierte Untersuchung wird sich meist für eine dieser Vorgehensweisen entscheiden müssen, um den Rahmen der Analyse nicht zu sprengen. Zum anderen ist die Komplexität der Literacy im engeren Sinne, verstanden als die Schrift betreffenden Vorgänge, zu berücksichtigen. Dass der Begriff der Literacy umfassend ist, haben die New Literacy Studies gezeigt. Der Literacy-Begriff beschreibt eine Vielzahl von Aspekten der Literalität, wie dies zum Beispiel die Diskussion um „Multiliteracies“ deutlich macht: Es können nicht nur die durch die Benutzung von neuen Technologien entstandenen neuen Formen der

Literacy (Smartphones, „messaging“, Ipad usw.), sondern die neuen sozialen Kommunikationsformen (Facebook, Instagram usw.) erfasst werden.

Auch diese Vervielfachung von Literacy-Praktiken und Literacy-Möglichkeiten macht es notwendig, den Literacy-Begriff zu überdenken, wie dies Monique Senechal vorschlägt. Senechals Ausgangspunkt ist die Tatsache, dass der weite Begriff von Literacy Schwierigkeiten insbesondere für detaillierte Untersuchungen bereitet, die sich mit den vom Literacy-Begriff beschriebenen Bereichen der Lese- und Schreibpraktiken beschäftigen.

In ihrem Ansatz beabsichtigen Senechal et. al. (2001) daher, einen enger gefassten Literacy-Begriff zu entwickeln. Dies ist für die Konzeption der vorliegenden Arbeit sehr hilfreich. Es ist nicht die Vielfalt von Literacy, die mit der technischen Entwicklung zunimmt, die Senechal et. al. dazu bringen, den Begriff zu überdenken. Es sind vielmehr analytische Gründe, die eine Eingrenzung des Literacy-Begriffs erforderlich machen.

Senechal schlägt daher vor, bei der Analyse die mit den sprachlichen Fähigkeiten verbundenen Probleme getrennt zu handhaben. Sie unterscheidet zwei Komponenten: „childrens early conceptual and procedural knowledge about literacy“ (ebd.: 453). Mit dem ersten Begriff ist das Wissen des Kindes über die Funktion und Rolle von Schriftzeichen gemeint, während sich der zweite auf frühe Formen des Erlernens von Lese- und Schreibfähigkeiten bezieht. Dabei kann die mündliche Sprachfähigkeit eine Voraussetzung für die frühkindliche Literacy sein, während sich die metasprachlichen Fähigkeiten mit den ersten Schrifterfahrungen gleichzeitig entwickeln.

Für die vorliegende Untersuchung folgt daraus, dass nicht alle Komponenten der im herkömmlichen Sinne definierten Emergent-Literacy im Fokus stehen. Die Untersuchung konzentriert sich auf die familiäre Gestaltung von Emergent-Literacy. Dabei steht nicht die Entwicklung der Sprachfähigkeiten im engeren Sinne im Blick. Das Vorlesen ist zwar eine „Zone der nächsten Entwicklung“, also ein Prozess des kindlichen Spracherwerbs, aber die Mechanismen des kindlichen Spracherwerbs (Dynamik der Phonetik und Grammatik) müssten getrennt untersucht werden. Dies müsste im Rahmen einer Arbeit erfolgen, in der die Spracherziehung und Sprachförderung (und Sprachtherapie) die Fragestellung bilden. So müssten zum Beispiel metasprachliche Fähigkeiten und phonologische Bewusstheit, d.h. „die Fähigkeit, die lautlichen Bestandteile der Sprache zu segmentieren und mit ihnen

handelnd umzugehen“ (so die Definition nach Nickel 2014: 668), gesondert analysiert werden. Analysiert werden die Kompetenzen der Mütter im Vorlesen.

Die vorliegende Untersuchung analysiert in einem ersten Teil die Entwicklung und Förderung von Emergent-Literacy im familiären Setting - dadurch werden neben pädagogischen auch soziologische Aspekte relevant - und in einem zweiten Teil das Vorlesen, in dem die Erweiterung der Kompetenzen in Verstehen von Sinnzusammenhängen mit Hilfe einer Erzählung im Mittelpunkt steht. Es geht nicht nur um die Vertrautheit mit Büchern der Vorschulkinder, sondern um das dialogische Vorlesen - zwischen der Mutter als Vorleserin und dem Kind -, das „neben dem sprachlichen Aspekt zentrale Prozesse der Imagination“ (Nickel 2014) behandelt. Es wird danach gefragt, inwieweit ein „verständnisorientiertes Gespräch zwischen Vorleser/in und Kind“ (ebd.) stattfindet.

1. 3. Bedeutung der Familie

Die Familie als erste Sozialisationsinstanz ist vor dem Schuleintritt neben dem Kindergarten der wichtigste Ort für die Förderung der Kinder. Die frühe Förderung wird daher von den sozialen und wirtschaftlichen Ressourcen der Familie und der Beteiligung der Bildungsaktivitäten der Eltern erheblich beeinflusst (Schneider/ Coleman 1993). Auch der Bildungsstand der Eltern und die häusliche Umgebung sind für die kognitive Entwicklung der Kinder von entscheidender Bedeutung (Biedinger 2011). Die Familie, das familiäre Umfeld, die vorschulischen Einrichtungen und die frühkindliche Förderung sind wichtige Prädiktoren für den Schulerfolg (Jimerson/ Egeland./Teo 1999). Vor diesem Hintergrund ist zu konstatieren, dass Bildungshintergrund und Einkommen der Eltern eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg der Kinder spielen (Eccles 2005). Smith et. al. (1997) stellen fest, dass das Bildungsniveau der Mutter die häusliche Umgebung positiv beeinflusst, so dass die leistungsfördernden Aktivitäten in der häuslichen Umgebung wie Spielen, Lesen etc. mehr Platz einnehmen. Ebenso hebt Hanafi (2008) hervor, dass sowohl das Bildungsniveau der Eltern als auch das zur Verfügung stehende Lesematerial im Haus einen Beitrag für den schulischen Erfolg leisten. Nicht alle Kinder haben im familiären Rahmen die gleichen Möglichkeiten, literare Erfahrungen zu machen, die wichtig für Schulerfolg sind (Cunningham 2008). Die Schere zwischen den Kindern aus einkommensschwachen Familien und den Kindern aus einkommensstarken Familien geht hinsichtlich der Qualität der

Umgebung auseinander. Die Arbeiterfamilien haben weniger verfügbare Lese- und Schreibmaterialien im Haus als die Mittelschichtsfamilien (Teale 1986). Ein bedeutsamer Einflussfaktor für die Lese- und Schreibfähigkeit ist die häusliche Schreib- und Leseumgebung des Kindes (Burgess/Hecht/Lonigan 2002). Es kann daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass vor allem die Kinder aus Familien mit niedrigerem Einkommen in ihren Literacy-Aktivitäten durch die vorschulischen Einrichtungen unterstützt werden sollen (Cunningham 2008).

Die Literacy beginnt, wie bereits erwähnt, mit den ersten Lebensjahren, und den größten Anteil der Literacy-Erfahrungen sammeln die Kinder in der Familie vor dem Schuleintritt (Anderson et. al. 1985; Cunningham et. al. 1995). Die Familie als erste Sozialisationsinstanz in der früheren Kindheit bietet den Kindern Möglichkeiten, Erfahrungen in Bezug auf Literacy zu sammeln (Taylor 1983; Ulich 2003a/2003b; Hurrelmann 2004; Nickel 2005). Daher spielt die Familie „eine Schlüsselrolle“ (Nickel 2005) bei der Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz.

In zahlreichen Literacy-Studien wird die relevante Rolle der Familie für die Literacy-Entwicklung der Kinder hervorgehoben (Teale 1978; Durkin 1966; Sulzby/Teale 1991). Die familiären Lern- und Schreibpraktiken in der früheren Kindheit üben einen positiven Einfluss auf die Sprach- und Literacy-Entwicklung der Kinder aus; insbesondere gemeinsames Lesen in Familien aus sozio-ökonomisch niedrigen Schichten kann sich als sehr effizient erweisen und zu bedeutenden Ergebnissen führen (Bus/van IJzendoorn/Pellegrini 1995; Hood/Conlon/Andrews 2008). Die Literacy-Erfahrungen unterscheiden sich nach der sozio-ökonomischen als auch sozio-kulturellen Lage der Familie (Baker et. al. 1994; Isler/Künzli 2009), also nach dem Einkommen und Bildungsniveau der Familie (Taylor/Dorsey-Gaines 1988). Baker et. al. (1994) haben die Literacy-Aktivitäten der Kinder in sozioökonomisch schwachen Familien untersucht. Sie berichten, dass Familien der Mittelschicht die Literacy-Aktivitäten in ihren Alltag integrieren und die Kinder sie als Vergnügen und Unterhaltung erleben, während Familien der Unterschicht sie als eine gesonderte Aktivität zur Förderung der kindlichen Fähigkeiten handhaben.

Ein anderer relevanter Aspekt bei dem Erwerb der Literacy-Fähigkeiten ist die Kultur (Kuyumcu 2008; Heath 1983/1982; Sulzby/Teale 1991). Heath (1983/1982) zeigt, dass die Kinder afroamerikanischer und weißer Familien in der US-amerikanischen Arbeiterschicht die Lese- und Schreibfähigkeiten im familiären Setting unterschiedlich erwerben. Im Gegensatz zu den weißen Familien, die Lese-

und Schreibfähigkeiten ihrer Kinder gezielt durch Benutzung von im Haus befindenden Geschichtenbüchern oder Buchstabiertafeln fördern (und dabei auf die Gestaltung des Buches, den darin enthaltenen Bildern und Schriftartenarten hinweisen), machen die afroamerikanischen Familien wenig Gebrauch von Literacy-Gegenständen.

Gregory & Williams (2006) haben eine Studie zu den „inoffiziellen“ Schriftpraktiken im Leben zweier Communities (bangladeschisch-britische Familie und weiße britische Familie) im Osten Londons durchgeführt. Sie untersuchten den Lesealltag von dreizehn Familien, deren Kinder zwischen fünf und sieben Jahre alt sind. Ihre Motivation dabei war es herauszufinden, wie sich die „Schriftsprachgebrauchs-Geschichten“ in den beiden Communities gestaltet. Leitend dabei war die Frage, inwieweit die „Schriftsprachpraktiken“ sich auf das kindliche Leseverhalten im Schulalltag auswirken und welchen Einfluss dabei das familiäre Umfeld hat. Das Ergebnis ist, dass die bangladeschisch-britischen Mütter das „Lesenlernen“ als eine Aktivität betrachten, die einem „ernsten Zweck dient; oft wurde es mit Religion in Verbindung gebracht.“ (ebd.: 221) Auch die englischen Mütter sehen das schulische Lesen als eine offizielle Tätigkeit und dementsprechend als eine ernsthafte Angelegenheit an. Sie gehen davon aus, dass das Lesen erst zu Hause als Vergnügen praktiziert werden kann. Die bangladeschisch-britischen Mütter dagegen sehen das Geschichtenlesen nicht als eine Voraussetzung für erfolgreiches Lesen an.

Zur Erfassung der klassen- und schichtspezifischen Gesichtspunkte der Lesesozialisation schlagen Groeben und Schroeder (2004) zwei Prototypen vor: Der prototypische Negativfall familiärer Struktur besteht in der defizitären Lesesozialisation in der Unterschichtsfamilie, für die ein schwacher Zusammenhang von Leseverhalten und „Lebensfreude“ (ebd.: 314ff) kennzeichnend ist. In der Unterschichtsfamilie entsteht eher selten „prä- und paraliterarische“ Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind. Im Vorlesestadium werden dem Kind wenige Möglichkeiten zur Verfügung gestellt, so dass es kaum Erfahrungen im Entziffern von Schriftzeichen sammelt. In diesem erlebnisarmen Umfeld erlebt das Kind vorliterarische Interaktion im Rahmen eines „rigide(n) Handlungsgerüst(es)“ (ebd.: 315). Die Leseerfahrung bleibt als Situation von den übrigen Alltagserlebnissen separiert. Zudem erlebt das Kind die audiovisuellen Unterhaltungsmedien alleine, ohne das Erlebte im Rahmen einer Sprachpraxis verarbeiten zu können.

Der prototypische Positivfall dagegen liegt dann vor, wenn etwa bei einer Mittelschichtsfamilie die Literacy-Praxis in eine umfassende Bildungskultur eingebettet ist, die folglich die Lesepraxis des Kindes entsprechend strukturiert. Die in einer Familie existierenden jeweiligen Kommunikationsformen sind letztlich bestimmend dafür, wie sich die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1971) gestaltet. So weisen Groeben und Schröder (2004) darauf hin, dass das jeweilige „Familienklima“ (Hürrelmann 2004) für die Literacy-Qualität und die spätere Aneignung der Schriftsprache bestimmend ist.

1.4. Home Literacy Environment (HLE)

In der Literatur existiert noch keine allgemein gültige Definition bzw. einheitliches Konzept für den Begriff „Home Literacy Environment“ (HLE). In der verschiedenen Forschung wurden differenzierte Aspekte von HLE untersucht, die am besten als häusliche und familiäre Literacy-Umgebung übersetzt werden können. Die zwei Aspekte von HLE werden von Britto, Fuligni & Brooks-Gunn (2006: 316) hervorgehoben. Der erste Punkt betrifft die strukturelle Dimension, womit die Verfügbarkeit von Printmaterialien im Haus, wie Buch, Kinderbücher, Malbuch, Zeitung, Zeitschriften etc. gemeint sind, die das Kind an die Literacy-Praxis heranzuführen. Der zweite Punkt verweist auf den funktionalen Aspekt, der print-bezogene Interaktion im Haus wie gemeinsames Buchlesen der Eltern und des Kindes umfasst. An dieser Stelle ist es geboten, noch auf den passiven und aktiven HLE-Aspekt hinzuweisen, die von Burgess, Hecht und Lonigan (2002: 413) herausgearbeitet wurden: Der passive HLE-Aspekt umfasst das literacy-bezogene Verhalten der Eltern, die dem Kind als Modell dient und dazu beiträgt, dass es an Literacy herangeführt wird. Dies geschieht dann, wenn beispielsweise ein Elternteil Zeitung liest. Anderes Rollenverhalten zeigen die Eltern, wenn sie ihre Freizeitgestaltung mit Fernsehen zu Unterhaltungszwecken verbringen. Im Mittelpunkt des passiven HLE-Aspekts steht also der Umstand, dass das Kind indirekt gefördert wird. Mit diesem Konzept wird nicht beabsichtigt, die Fähigkeiten des Kindes gezielt zu fördern. Anders ist es beim aktiven HLE-Konzept, wenn die Literacy- und Sprachentwicklung des Kindes absichtlich gefördert wird. Hierzu zählen Freizeitaktivitäten wie Singen, Reimspiele oder gemeinsames Lesen. Diese unterschiedlichen Aspekte der Literacy-Förderung dienen der vorliegenden Arbeit als Ausgangspunkt. Aus ihnen setzt sich das methodische Instrumentarium

zusammen, mit dessen Hilfe die familiäre und häusliche Literacy-Umgebung des Kindes beleuchtet werden sollen.

Lehr et. al. (2012: 115ff) haben in ihrer Forschung mit der Mehrdimensionalität der HLE beschäftigt. Dabei haben sie die Bedeutung von HLE für die verschiedenen „Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter“ herausgearbeitet. Der Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die familiäre Umwelt, bestehend aus dem „sprachliche(m) Hintergrund“ und „sozioökonomische(m) Status“, den Hintergrund für HLE bildet. Anhand des Pfadmodells arbeiten die Forscher heraus, dass die verschiedenen Dimensionen „Qualität der Interaktion“, „formelle Instruktion in Schriftsprache“ und „Erfahrung mit Büchern“ die familiäre Umwelt bilden. So können sie herausfinden, wie die familiäre Umwelt den „Wortschatz“, „Grammatik“, „inhaltliches Wissen“ und „Buchstabenkenntnis“ prägt. Diese Dimensionen beinhalten in informeller Hinsicht die „Erfahrung mit Büchern“ und die „Qualität der Interaktion“, in formeller Hinsicht die „formale Instruktion von Schriftsprache“. Dabei gehen sie davon aus, dass der Stellenwert der kindlichen Erfahrung mit Büchern und Geschriebenem nicht im Vorlesen an sich liegt, sondern davon abhängt, wie sich die Interaktion zwischen den Bezugspersonen und dem Kind gestaltet. Sie gelangen zur Schlussfolgerung, dass die Förderung von Literacy seitens der Eltern auf zwei Ebenen stattfinden kann, als „code-related“ und als „language-related“, so die Forscher im Anschluss an Storch/Whitehurst (2002). Die erste Gruppe umfasst die „informellen Anregungen“ wie das Stellen von offenen Fragen, Bereitstellen von Literacy-Umgebung, Verwenden von gepflegter Sprache. Die zweite Gruppe betrifft die Organisierung von Schreib- und Leseerfahrung in Form von Beibringen der Schriftzeichen. Die Autoren gelangen zum Resultat, dass die sozioökonomische Stellung und der sprachliche Hintergrund die informale Ebene (d.h. Qualität der Interaktion) indirekt prägen, so dass dadurch „Wortschatz“ und „inhaltliches Wissen“ beeinflusst werden (ebd.: 125). Die Untersuchung zeigt ebenso, dass sozioökonomischer und sprachlicher Hintergrund auf die informelle Dimension der „Erfahrung mit Büchern“ sowohl indirekte als auch direkte Effekte haben, die im Ergebnis das Grammatikverständnis beeinflussen. Für Buchstabenkenntnis konnten die Autoren feststellen, dass weder indirekte noch direkte Effekte von sozioökonomischem Status und sprachlichem Hintergrund festgestellt werden konnten (ebd. 126).

In der Forschung wird mehrfach auf die Rolle der häuslichen Literacy-Umgebung sowohl für die Sprachentwicklung (z.B. Burgess/Hecht/Lonigan 2002; Payne/Whitehurst/Angell 1994) als auch für die Förderung der Lese- und Schreibfähigkeiten (z.B. Snow et. al. 1991) in der früheren Kindheit hingewiesen. In einer frühen Untersuchung hatte Durkin (1966) Familien behandelt, deren Kinder früher mit dem Lesen angefangen haben. Durkin stellte fest, dass diese Kinder zu Hause leichten Zugang zu umfassenden Lese- und Schriftmaterialien wie Bücher, Zeitschriften, Papier und Stift hatten. Diese Eltern erachteten die Verfügbarkeit der Lese- und Schriftmaterialien zu Hause als wichtig für die Förderung der Literacy-Entwicklung. Die Kinder erlebten ihre Eltern sehr oft bei alltäglichen Lese- und Schreibaktivitäten. In diesem frühen Entwicklungsstadium erwerben Kinder Wissen über Lesen und Schreiben nicht durch gezielte Vorgaben, sondern vielmehr durch einfache Beobachtung und Dabeisein bei den elterlichen Aktivitäten. Damit wird deutlich, dass ein gezieltes und strukturiertes Unterrichten nicht immer notwendig ist, um den Kindern Literacy-Fähigkeiten beizubringen: „By observing others who are engaged in literacy activities and participating in informal literacy events themselves, children gain important literacy prerequisites.“ (Justice/Kaderavek 2002: 8).

Bereits zuvor hatte Morrow (1983) das Vorhandensein von hohem und niedrigem Interesse der Kindergartenkinder aus 21 Klassen anhand der Literatur analysiert. Signifikante Unterschiede wurden zwischen den Gruppen mit starkem und geringem Interesse in den meisten Bereichen festgestellt. Kinder mit starkem Interesse lasen mehr als Kinder mit geringem Interesse; die ersteren sahen im Vergleich mit den letzteren wenig fern und hatten mehr Kinder-Bücher zu Hause. Die Eltern dieser Kinder hatten ausgeprägte Literacy-Umgebungen zu Hause. Die Kinder wurden auch in der Schule unterstützend begleitet, während dies bei Kindern mit geringem Interesse nicht der Fall war. Diese relativ frühe Untersuchung hat also den Zusammenhang von Literacy und dem Habitus der Eltern, ihres Kulturkapitals als äußerst wichtiges Untersuchungsfeld aufgezeigt.

Die von den Eltern gestaltete häusliche Umgebung ist ein besonders relevanter Faktor für die HLE: „Je selbstverständlicher Kinder erleben, dass Bücher, Zeitungen und alle Arten von Printmedien genutzt werden, dass Schrift und Sprache als Kommunikationsmittel bedeutsam sind, desto mehr werden sie sich für die Welt der

Buchstaben interessieren und ihre eigenen Erfahrungen machen wollen.“ (Näger 2007: 13).

In einer anderen Untersuchung (Weigel et al. 2006) werden die Folgen des elterlichen Bewusstseins hinsichtlich der Nützlichkeit von Literacy-Erlebnissen analysiert. Dabei wurden die Praktiken von Müttern mit Wissen über Literacy und jenen ohne ein Bewusstsein über Literacy-Förderung untersucht. Das Ergebnis zeigt deutlich, dass Mütter, die über Literacy-Aktivitäten entwickelte Kenntnisse haben, ihre Kinder leichter und systematischer an Literacy heranzuführen. Diese Ergebnisse sind besonders beachtenswert, weil sie den Stellenwert des Habitus für die Literacy aufzeigen. Wenn also Literacy Bestandteil des Alltagslebens ist, als Folge der habituellen Einstellung der Eltern, erlernt das Kind frühzeitig Literacy-Fähigkeiten. Ähnliche Ergebnisse liefert die Studie von Justice und Ezell (2000). Das alltägliche Leseverhalten der Eltern erweist sich als extrem förderlich für Bewusstwerdung des Kindes hinsichtlich der Existenz von Lesematerialien und der sprachlichen Ausdrucksformen.

Sowohl die soziale Herkunft der Familie als auch das Bildungsniveau der Eltern sind für die HLE sehr entscheidende Faktoren. Van Steensel (2006) stellt einen Zusammenhang zwischen der häuslichen Schreib- und Leseumgebung und der Ethnizität sowie dem sozialökonomischen Status fest. So wird deutlich, dass die sozioökonomisch besser gestellten niederländischen Familien im Vergleich zu den Familien der ethnischen Minderheiten als auch den niederländischen Familien der Unterschicht mit niedrigem sozioökonomischen Status in der Regel mehr anregende häusliche Schreib- und Leseumgebung in der familiären Setting aufweisen. Ähnliche Ergebnisse zeigt die deutsche Studie von Niklas & Schneider (2010), die ein kausales Verhältnis zwischen der familiären Lernumwelt zur Sprachkompetenz der Kinder herstellen. Demnach zeigt sich die familiäre Lernumwelt der Migrantenfamilien weniger förderlich als die der deutschen Familien.

Dem Zusammenhang zwischen dem ethnischen Faktor und der Bildungsförderung im Allgemeinen und der Förderung von Lese- und Schreibverhalten im Besonderen wurde bereits in einer frühen us-amerikanischen Studie nachgegangen. Die amerikanische Untersuchung aus den 1970er Jahren über die Familien der Navajo-Indianer hat gezeigt, dass Kinder dieser Familien beim Schulbeginn auf Lesen nicht vorbereitet waren. Der auffälligste Punkt war, dass diese Kinder noch gar nicht begriffen hatten, dass Sprache aus Schriftzeichen besteht. Und weil die Eltern ihnen

nie etwas vorgelesen hatten, wussten die Kinder nicht, dass Bücher das zentrale Medium von Schreiben und Lesen ist. Da sie in einer Umgebung aufgewachsen waren, in der weder Printmedien noch andere Schrift- und Lesematerialien vorhanden waren, hatten sie nicht die Gelegenheit, die Zeichenform der Schriftsprache wahrzunehmen (Gray 1975, zitiert nach Çelenk 2003: 76). Interessant ist vor diesem Hintergrund der Befund einer neueren us-amerikanischen Studie (Bradley/Corwyn/Pipes-McAdoo/Garcia-Coll 2001), dem zufolge ein eindeutiger Einflussfaktor der ethnischen Zugehörigkeit und einer literacy-fördernden häuslichen Umgebung nicht festgestellt werden konnte. Eindeutig zeigte sich dagegen der niedrige sozioökonomische Status bzw. die Armutslage hinsichtlich einer extrem niedrigen Förderung von Literacy in der familiären Umgebung.

Auch der Zusammenhang von regelmäßigen Spielanlässen und der Förderung von Literacy ist untersucht worden. Neumann und Roskos (1990) zeigen in ihrer in den USA durchgeführten Studie, dass ein reichhaltiges Spielumfeld und regelmäßig stattfindenden Spiele für das Literacy-Verhalten des Kindes förderlich ist. Das betrifft auch die Bewegungsspiele, die den Entdeckungsgeist und die Neugier des Kindes wecken und dem Kind erste Literacy-Fähigkeiten vermitteln.

1.5. Vorlesepraktiken

Das Vorlesen und gemeinsames Bilderbuchlesen als Form der prä- und paraliterarischen Kommunikation nimmt einen wichtigen Platz in der Literacy- und Sprachentwicklung in der frühen Kindheit ein (Bus et. al. 1995; Morgan 2005; Neuman 1996). Dieser Befund betrifft insbesondere die Kinder aus benachteiligten Familien (Morgan 2005). Nach Pellegrini (1991: 380) ist gemeinsames Buchlesen als „*the literacy event par excellence*“ zu fassen. Denn die gemeinsamen Leseaktivitäten wie Bilderbuchlesen, Geschichtenbuchlesen fördern die Entwicklung des Vokabulars der Kindergartenkinder erheblich (Mol et. al. 2008; Sénéchal/Cornell 1993; Sénéchal/LeFevre/Hudson/Lawson, 1996; Sénéchal/ Thomas/Monker 1995) und üben einen positiven Einfluss auf die Bildung des Wortschatzes und Förderung des Textverständnisses aus (Lesemann/Scheele/Mayo/Messer 2007). Bilderbuch-Erfahrungen wirken sich auch in den Vorschuljahren positiv auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse aus (Sénéchal/LeFevre/Hudson/Lawson 1996).

Kinder, denen in der früheren Kindheit öfter vorgelesen wird oder die von Erwachsenen in gemeinsame Leseunternehmungen einbezogen werden, neigen in

späteren Jahren mehr zum Lesen (Durkin 1966; Bus 2001; Bus/van IJzendoorn/Pellegrini 1995). Hammer und Weiss (1999, 2000) untersuchten die frühkindlichen Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Interaktionsstilen in afroamerikanischen Familien mit niedrigem SES und mit mittlerem SES. Sie berichteten, dass die Familien mit mittlerem SES ihren Kinder im Alltag häufiger vorlasen, als die Familien mit niedrigem SES. Es ist bezeichnend, dass die Autoren diese Unterschiede zwischen den Gruppen durch das Bildungsniveau der Mutter erklären. Auch eine andere Untersuchung (Hammer 2000), die den Fokus auf den Einfluss der Mutter richtete, kam zum Ergebnis, dass die untersuchten afroamerikanischen Mütter mit mittlerem SES während des Vorlesens mehr Bestimmungswörter benutzten und reichhaltige Ausdrucksformen verwendeten als die afroamerikanischen Mütter mit niedrigem SES. Die Mütter mit niedrigem SES verwendeten mehr Anweisungen beim Vorlesen. Dass der kulturelle Kontext der Familie ein entscheidender Faktor für die Anregung zu einer fruchtbaren Literacy-Entwicklung im Sinne von Worterwerb ist, war bereits in einer anderen Untersuchung unterstrichen worden (Ninio 1980). Anat Ninio hat in einer vergleichenden Untersuchung, das Verhältnis der Mittel- und Unterschicht angehörenden Mütter bezüglich ihrer Vorleseaktivitäten (gemeinsames Bilderbuchlesen) zu den Mutter-Kind-Dyaden analysiert. Dabei kam heraus, dass Kinder in der Mittelschichtfamilie von ihren Müttern mit reichhaltiger Sprachverwendung konfrontiert wurden. Anders lag der Fall bei den Müttern aus der Unterschicht, die ihren Kindern einfache Ausdrucksformen präsentierten und ihnen überwiegend mittels Imitation beibrachten.

Der Lesealltag hat sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt. Wurde in früheren Zeiten ein monologisches Vorlesen praktiziert, so setzt sich die Tendenz durch, die Kinder nicht mehr bloß als Zuhörer zu beteiligen, sondern sie aktiv in den Leseprozess einzubeziehen (vgl. hierzu Wieler 1997). Dabei liegen die Vorteile der aktiven Teilnahme des Kindes, was in der Literatur als „dialogic reading“ (Whitehurst et al. 1994: 688, vgl. auch 1988) genannt wird, in der Hand. Das dialogische Lesen fördert nicht nur die Lesefähigkeit, sondern auch die Sprachentwicklung des Kindes, was im Hinblick auf die spätere schulische Laufbahn sehr bedeutsam ist, wie die neueste Forschung dies belegt (vgl. Whitehurst et al. 1994). Dieser Vorleseprozess, der dem Kind eine aktive Rolle zuweist, verursacht relativ geringen Aufwand, desto größer ist der Vorteil, der daraus gewonnen wird:

„Auf kindgemäße Art und Weise kann Kindern mit Entwicklungsdefiziten geholfen werden, sprachlich aktiver und sicherer zu werden. Es werden die Vorläuferfähigkeiten für den späteren Schriftspracherwerb und das Lesen (emergent literacy) gefördert.“ (Kraus 2005: 126).

Die vielfältigen Aspekte der Vorlesepraxis hat Petra Wieler (1997) herausgearbeitet. Ihre Untersuchung behandelt die milieubezogenen Unterschiede in den Umgangsformen der Eltern während des Vorlesens. Eine genaue Betrachtung der „sozial-differenten Familienkontexte“ (ebd. 1997: 313) macht deutlich, dass erhebliche Unterschiede zwischen den deutschen Unterschichts-, Ober- und Mittelschichtsfamilien bestehen. Ein markanter Unterschied liegt beispielsweise in der Beantwortung der Nachfragen des Kindes. Während die Mütter aus der Unterschicht auf die Nachfrage nicht angemessen eingehen und mit knappen Antworten reagieren, die eher Anweisungen an das Kind sind, nehmen die Mütter mit höherem sozialen Status die Neugier des Kindes zum Anlass, um mit ihm in Dialog zu treten.

Zur Erfassung der Vorlesegewohnheiten nimmt Wieler eine Unterscheidung zwischen einer „eher geschlossenen und einer eher offenen familialen Vorlesepraxis“ (ebd. 1997: 317), die in den sozialen Milieus vorherrschend ist. Während das Vorlesen in dem ersten Vorleseverhalten als ein „Mitteilen eines Textes“ praktiziert wird, wird es in dem offenen Vorleseverhalten als „gemeinsame Vergegenwärtigung einer Geschichte“ wahrgenommen. Diese Unterscheidung ist analytisch sehr bedeutsam. Es geht darum, dem Kind entweder die Rolle eines „stillschweigenden Zuhörers“ oder die eines „aktiven Rezeptions- und Gesprächspartners“ zuzuweisen (ebd. 1997: 317f.). Es ist offenkundig, dass erst wenn das Kind in die aktive Stellung gebracht wird, es von den Vorteilen des dialogischen Vorlesens im Hinblick auf sein späteres schulisches Lernen profitieren kann. Als ein wichtiges Kriterium für die Unterscheidung der geschlossenen und offenen Form der Vorlesepraxis nimmt Wieler die Aussagen der Mütter hinsichtlich der Auswahl des Bilderbuches sowie generell das Verfahren des Aushandelns zwischen Mutter und Kind. Wenn die Aussagen der Mütter dahingehend zu verstehen sind, dass für sie der „Transport“ der Inhalte und Bedeutungen im Vordergrund steht, kann von einer geschlossenen Form ausgegangen werden (ebd. 1997: 318). Die geschlossene Form dürfte nicht zuletzt deshalb verbreitet sein, weil sie der Tradition der schulischen Praxis entspricht. Gerade die der Unterschicht angehörenden Familien bleiben im Rahmen dieser

einseitigen Umgangsweise gefangen. In diesen Familien wird, so die Ergebnisse der Forschung, „vornehmlich monologische(s) Präsentieren von Geschichten“ (ebd. 1997: 319) praktiziert.

In der Forschung wird darauf hingewiesen, dass die Interaktionsformen in der Familie unterschiedlich sind. Lange Zeit wurden hierzu keine Antworten gefunden. Dabei ist nicht die Häufigkeit der Interaktion, sondern die Frage, wie sie durchgeführt wird, entscheidend. Das wiederum hängt davon ab, ob und inwieweit die Eltern über kulturelles Kapital verfügen (vgl. Biedinger/Klein 2010). Gesellschaftliche Faktoren wie kulturelles Kapital sind für die Sprachentwicklung insgesamt von entscheidender Bedeutung (vgl. Brizic 2007: 89). So wird auch die Verhaltensweise der Mutter während des Vorleseprozesses davon abhängig, inwieweit sie über kulturelles Kapital verfügt. In der Vorlesesituation wird immer ein Handlungsmuster befolgt, dessen Struktur davon abhängt, über welches Wissen und Erfahrung die Mutter verfügt, welchen Bildungshintergrund sie hat und über welche kulturellen und sozioökonomischen Mittel sie verfügt.

Das Vorlesen ist keineswegs eine rein geistige Aktivität. Es ist ebenso ein körperlicher Vorgang, sowohl für den Vorleser bzw. für die Vorleserin als auch für das Kind. Bei dem Kind schlägt sich das Körperliche insbesondere als affektive Äußerung nieder, worauf in der Literatur hingewiesen wird. Schließlich bildet das Vorlesen mit dem Bilderbuch den ersten Anlass, mit dem das Kind mit einem Medium konfrontiert ist, bei dem es emotionale Bindung und körperliche Nähe beim Vorlesen und Anschauen der Bilder entwickelt (vgl. Näger 2007: 13). Interessant in diesem Zusammenhang sind die Analysen von Sonnenschein & Munsterman (2002), die die Zusammenhänge zwischen der affektiven Qualität der Interaktion, die zwischen dem fünfjährigen Kind und einem Familienmitglied während des Geschichtenbuchlesens stattfinden, und der frühen Lesekompetenz und der Lesemotivation des Kindes untersuchen. Ihre Analysen zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der affektiven Qualität der Interaktion während des Vorlesens und der Lesemotivation des Kindes besteht. Daran anschließend ist die Studie von Bus et al. (1995) zu erwähnen, in der die emotionalen Folgen des Vorleseprozesses behandelt werden. In den schwachen Eltern-Kind-Dyaden zeigen sich die Eltern als weniger empfänglich, auf die Bedürfnisse des Kindes einzugehen. Die Folge davon ist, dass dadurch die Freude über das Ereignis des Vorlesens gering wird.

1.6. Literacy-Praktiken in türkischen Familien in Deutschland

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse einiger empirischer Forschungen sowohl im deutschsprachigen Raum als auch internationalen Raum präsentiert, die für die vorliegende Untersuchung bedeutsam sind. Die bisherige Forschung erleichtert zwar einen ersten Zugang in die Problematik der Rolle der Türkischstämmigkeit für den Zusammenhang von Literacy-Erfahrung und Familie, aber es liegen trotz der zahlreichen Studien der Literacy- und Lesesozialisationsforschung keine umfassenden Studien hinsichtlich der Kinder in Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland vor.

Auch in der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die bisherige Lesesozialisationsforschung im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der Literacy-Erfahrungen und Lesesozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund wenig Interesse gezeigt hat (Hurrelmann 2003; Hurrelmann 2004; Grabow 2005; Kuyumcu 2006). Dabei stellt die Frage nach der Funktion der familiären Lernumwelt auf die Literacy-Erfahrungen gerade in den türkischstämmigen Familien ein wichtiges Forschungsfeld dar. Die Literacy-Erfahrungen und die Lesesozialisation der Kinder in der frühen Kindheit in den Familien mit türkischer Herkunft im Hinblick auf die familiäre Lernumwelt, sind bis jetzt nicht hinreichend erforscht worden.

Die Literalität türkischer bzw. türkischstämmiger Kinder hat Reyhan Kuyumcu im Rahmen eines umfangreichen Projekts in zahlreichen qualitativen Untersuchungen erforscht (Kuyumcu 2006, 2008, 2011). Diesen lag der folgende Leitfaden zugrunde: Lesen und Bücher, Medienkompetenz, Erzählen, Vorlesen, Schreibaktivitäten, wobei bei allen diesen Bausteinen die Rolle der Sprache ebenfalls untersucht wurde. Diese Untersuchung fand allerdings als eine Stichprobe mit 42 Eltern statt, die daher nicht den Anspruch, repräsentativ ausreichend zu sein. In dieser Untersuchung wird die sogenannte Erzählkultur nicht als eine Alternative zum Vorlesen bzw. Vorlesekultur vorgestellt. Erforscht wurde dabei grundlegend der familiäre Umgang mit Medien und Büchern.

Kuyumcu hat im Rahmen des empirischen Forschungsprojekts "Literalität im familialen Umfeld" untersucht, wie literarische Praktiken bei türkischstämmigen Kindern im Familiären gestaltet wird. Bei Hausbesuchen hat

Kuyumcu Interviews mit türkischen Familien durchgeführt, deren Kinder im Kindergartenalter sind (Kuyumcu 2006).²

Sie konnte in ihrer Studie zeigen, dass die türkischen Eltern vor ihren Kindern weder Lesen noch Schreiben praktizieren. Nach Kuyumcu spielt Oralität eine große Rolle in der Umgebung von Kindern innerhalb der Familien. Kuyumcu begründet dies sowohl mit Bildungsferne als auch mit der kulturellen Besonderheit der türkischen Eltern, da in der türkischen Kultur Erzählen mehr ausgeprägter ist als Schrift und Schriftkultur (vgl. Kuyumcu 2006: 41).

Auch in einer späteren Studie (Kuyumcu 2008) hat sie mit einer Querschnittuntersuchung³ festgestellt, dass Bücher und Vorlesen in den türkischen Familien nicht große Bedeutung haben. Nur wenige Eltern lesen Bücher: „Kaum ein Elternteil liest seinen Kindern aus Büchern Geschichten vor.“ (ebd. 2008: 222). Die zu Hause vorhandenen Kinderbücher werden von den Eltern meistens nicht vorgelesen, sie werden nur erzählt. Kuyumcu hebt hervor, dass eine Vorlesetradition in türkischen Familien anders als in den deutschen Familien nicht vorhanden ist. Bei den türkischen Familien werden während des Bilderbuchbetrachtens den Kindern die Handlungen erzählt, anstatt vorzulesen (vgl. Kuyumcu 2008: 222ff.). Ähnlich wie Kuyumcu bestätigt Weers (1990), dass die Überlieferungstradition bei den Kommunikationsgewohnheiten der türkischen Migranten eine große Rolle spielt. Ferner wird das Buch unter dieser Bevölkerungsgruppe nicht als wichtig angesehen. Erzählen und Zuhören als Kommunikationsformen gewinnen damit mehr an Bedeutung (vgl. Weers 1990: 19).

Ein zentraler Befund ihrer Studie ist auch, dass die Eltern sehr großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legen. Sie erwarten, dass die Bildung ihrer Kinder und die Aktivitäten wie Lesen, Vorlesen etc. in den betreuenden Institutionen erfolgen. Die meisten Eltern haben keine Bücherregale in ihrer Wohnung. Für die Kinder sind Lese- und Schreibmaterialien im Alltag nicht zugänglich. Die Eltern „erwarten, dass

² Im Rahmen dieses Projekts wurden in Kiel mit den Eltern der türkischen Kinder, die 3 oder 3,5 Jahre alt sind, insgesamt 42 narrative Interviews durchgeführt.

³ Diese Untersuchung wurde im Rahmen des Forschungsprojekts der Kieler Modellgruppe durchgeführt. In diesem Projekt wurden 3,5 Jahre lang 15 türkischsprachige Kinder im Kindergartenalter beobachtet (vgl. Apeltauer 2004; in Kuyumcu 2008: 211ff). Kuyumcu (2008) untersucht anhand von 6 Fallbeispielen die Literalitätserfahrungen und die Medienkompetenz der türkischen Kinder im familiären Setting.

Bildung und alles, was damit zu tun hat (z.B. Bücher, Vorlesen), im Kindergarten bzw. in der Schule stattfindet.“ (Kuyumcu 2006: 38).

Darüber hinaus wird in dieser Studie festgestellt, dass die meisten Eltern sehr wenig lesen und unregelmäßig türkische Zeitungen kaufen. Die Eltern berichten, dass sie früher regelmäßig türkische Zeitungen gekauft haben. Diese Regelmäßigkeit hat nach dem Beginn des Empfangs türkischer TV-Kanäle über Satellit in Deutschland mit der Zeit nachgelassen. Die Bücher werden in den Familien sehr gut aufbewahrt, damit sie nicht von Kindern beschädigt werden. Sowohl die Elternteile, die in der Bundesrepublik aufgewachsen sind, als auch die Elternteile, die in der Türkei aufgewachsen sind, kennen zwar die Stadtbibliotheken, besuchen sie aber sehr selten (ebd.: 39f.).

Die Untersuchung von Kuyumcu (2008) belegt, dass Fernsehen eindeutig mehr als andere elektronische Medien im Alltag verwendet wird, es ist das primäre Medium im Haus. Die elektronischen Medien und Gespräche über Fernsehsendungen werden in den Familien nicht als Anlass zum Lernen genommen, sondern nur als Medium der Unterhaltung und nur selten als eine Möglichkeit der Informationsvermittlung angesehen werden (S. 224).

In diesen Studien wird deutlich, dass in den untersuchten Familien meistens über das Alltagsgeschehen und Selbsterlebtes erzählt wird. Dabei werden schriftliche Medien zu Hause sehr wenig als Erzählanlass genutzt. Märchen- und Geschichteerzählen findet sehr selten statt. Als kulturellen Hintergrund der Familien benennt Kuyumcu die “Oralität”(Kuyumcu 2006; Kuyumcu 2008). Aufgrund ihrer oral geprägten Kultur gehen die türkischen Familien mit den schriftlichen Medien anders um als Angehörige literal geprägter Gesellschaftsteile. Bei ihnen erfolgt der Umgang mit der Schrift in geringerem Maße.

Darüber hinaus machen die Untersuchungen deutlich, dass die ausgebildeten Eltern sich an Schrift-Medien weniger orientieren als erwartet. Dies liegt daran, dass die Mediennutzung der Familien mit türkischer Herkunft von kulturspezifischen Merkmalen und soziokultureller Orientierung beeinflusst wird. (Kuyumcu 2008: 223).

In einer weiteren Untersuchung hat Kuyumcu (2011), die sie im Zusammenhang des Großprojekts „Kieler Modell sprachlicher Frühförderung“ durchführte, herausgefunden, dass die häusliche Lese- und Schreiberfahrungen der türkischen Kinder im häuslichen Rahmen sehr gering ausfallen. Kuyumcu ist dabei auf

Erzählen, (Vor)Lesen, Schreiben und die Mediennutzung der Eltern und Kinder eingegangen.

Eine weitere Studie befasst sich mit dem Einfluss von elterlichen ‚Investitionen‘ in die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder im Rahmen eines Projekts *„Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“* (Biedinger 2009). Die Untersuchung zielt darauf ab, die sozioökonomischen und kulturellen Einflüsse zu kontrollieren. Als Kontrollgruppe werden auch Kinder deutscher Herkunft herangezogen. Zur Erhebung dieser *large scale* Untersuchung wurden drei bis vierjährige Kinder (Anzahl 1046) in Form von Entwicklungstests zur Messung der Fertigkeiten (Kaufman-Assessment Battery for Children- K-ABC) untersucht und ihre Eltern befragt. Die Befragung wurde mit Fragebogen durchgeführt. Die Eltern konnte dabei die Häufigkeiten bestimmter Aktivitäten (wie Vorlesen, Kinderlieder singen etc.) angeben. Es wurden noch vier Untertests durchgeführt, in denen die Fertigkeiten der Kinder hinsichtlich „Zauberfenster“, „Wiedererkennen von Gesichtern“, „Gestaltschließen“ und „Zahlennachsprechen“ in den Blick genommen wurden. Die Ergebnisse der Tests der Kinder sind eindeutig: Bei den türkischen Kindern ist eine schlechtere Testleistung zu verzeichnen als bei den deutschen Kindern (vgl. Biedinger 2009: 279, 286f.). Bei den deutschen Familien ist zu beobachten, dass die Aktivitäten mit dem Kind im familiären Setting, in erster Linie Vorlesen aus Büchern, Kinderlieder singen und eine Vereinsmitgliedschaft auf die Entwicklung des Kindes größeren Einfluss ausüben können als sozioökonomische Hintergrundmerkmale (ebd.: 286f.).

Biedinger weist auf die großen Unterschiede zwischen türkischen und deutschen Familien aufgrund der Häufigkeit dieser anregenden Aktivitäten hin (ebd.: 279ff.). Biedinger zeigt damit auf, dass ethnisch bedingte Nachteile ebenso wirksam sind wie die auf die sozioökonomische Stellung zurückzuführenden Gründe.

Die Ergebnisse zeigen sowohl den Bildungshintergrund der türkische Eltern als auch die Tatsache, dass die Kinder einen kurzen Aufenthalt im Kindergarten haben: Der geringe akademische Anteil und der kurze Aufenthalt im Kindergarten haben (ebd.: 286, vgl. auch 268) einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Aus Biedingers Studie kann die Erkenntnis festgehalten werden, dass eine geringe Investition seitens der türkischen Eltern sich auf den Bildungserfolg der türkischen Kinder als negativ auswirkt.

Der Beitrag von Lesemann und Tuijl (2006) analysiert die wichtigen Ergebnisse ihrer in den Niederlanden durchgeführten zwei Studien hinsichtlich der frühen Entwicklung der Literalität und mündlichen Sprachförderung in zwei unterschiedlichen ethnischen Untersuchungsgruppen in einer vergleichenden Studie. In der ersten Studie wurden die niederländischen Mittel- und Unterschichtsfamilien, türkische und surinamische Familien mit 3-jährigen Kindern herangezogen. Eingesetzt wurden verschiedene Untersuchungsmethoden: teilstrukturierte Interviews mit den Müttern, Beobachtung der sozialen Interaktion im familiären Setting (gemeinsames Buchlesen, Problemlösen) und unterschiedliche Tests zur Messung der nonverbalen Intelligenz und Sprachtests zur Messung des Wortschatzes in der Muttersprache und in der zweiten Sprache (ebd.: 213f.). Diese Studie zeigt, dass es im Bezug auf die Häufigkeit der literalen Praktiken einen großen Unterschied zwischen diesen kulturellen Gruppen gibt. Im Vergleich zu niederländischen Mittelschichtsfamilien waren die Häufigkeiten der literalen Praktiken in den türkischen und surinamischen Familien sehr niedrig. Gemeinsames Lesen von Büchern und das Betrachten von Bilderbüchern mit den Kindern wurde am häufigsten bei den niederländischen Mittelschichtsfamilien und am wenigsten bei den türkischen Familien beobachtet. Keine Unterschiede sind allerdings in der Bereitschaft zu verzeichnen, Lese- und Schreibmaterial für die Kinder zur Verfügung zu stellen (vgl. Lesemann/Tuijl 2006: 217ff; die empirische Studie selbst: Lesemann & van den Boom 1999).

In der zweiten Längsschnittstudie sind die niederländischen Mittel- und Unterschichtsfamilien, türkische und surinamische Familien mit 4-jährigen Kindern als Gegenstand der Forschung untersucht worden. Dabei erstreckt sich die Untersuchung bis zum 7. Lebensjahr der Kinder. Kulturelle Differenzen zwischen den Gruppen wurden auch wie in der vorherigen Untersuchung festgestellt. Befragt wurden die Eltern in beiden Studien auf der Grundlage eines semistrukturierenden Interviews über die Hintergrundeigenschaften, die literale und symbolische Inhalte der täglichen Jobaktivitäten der Eltern, die Literacy-praxis und die grundsätzlichen Annahmen bezüglich der Kindererziehung der Eltern sowie die Sprach- und Literacy-Events. Die Analyse zeigt, dass die Arten des mündlichen Sprachausstausches in den Familien einen Unterschied zwischen diesen kulturellen Gruppen aufweisen. Tischgespräche bei den Mahlzeiten, Geschichten erzählen, Berichten vergangener Erlebnisse, Erläuterung der Funktionsweise der sich im

Haushalt befindenden Geräte wurden bei den türkischen und surinamischen Familien seltener als in der niederländischen Mittelschichtfamilie beobachtet (vgl. Lesemann und Tuijl 2006: 218ff.).

In der ersten Studie berichten Lesemann und Tuijl, dass sie bei der Interaktion zwischen der Mutter und ihrer 3-jährigen Kindern beim gemeinsamen Buchlesen die folgenden Aspekte beobachten konnten: die Erklärung der Bedeutung des Wortes, affektive Auswertung der Geschichte oder der Ereignisse in der Geschichte, Erweiterungen der persönlichen Erfahrung des Kindes und Erweiterungen der Geschichte durch das Hinzufügen neuer Ereignisse kam bei der niederländischen Familie häufig und bei der türkischen Familien wenig vor. Die türkische Mutter zeigte sich überfordert im Gegensatz zu der niederländischen Mutter, sie konnte mit dem Vorgang nicht zurechtkommen. Bei der Beobachtung der gemeinsamen Problemlösung wurden auch merkbare kulturelle Unterschiede zwischen niederländischen und türkischen Familien festgestellt (vgl. ebd.: 220). Sowohl beim gemeinsamen Buchlesen als auch beim Abschnitt Aufgabenlösen wurden in dieser Studie die emotionalen und motivationalen Unterstützungen zwischen den kulturellen Gruppen untersucht. Dabei wurde auch herausgefunden, dass die Qualität der emotionalen und motivationalen Unterstützung bei den türkischen Familien seltener beobachtet werden konnte im Vergleich zu den niederländischen Familien (vgl. ebd.: 220). In ihrem Beitrag unterstreichen Lesemann & Tuijl (2006) die folgenden Punkte:

„We found strong cultural differences in the affective experience of shared book reading and problem solving. Although the results may reflect a cultural bias in the observation scheme used to evaluate the affective dimension of mother-child interaction, which was rooted in the attachment theory (cf. Harwood et. al., 1995), the related measures of children's overt motivation and subjective competence may be seen as universally valid indications of the affective quality of these particular interaction episodes. The consequences may be manifold.“ (Lesemann & Tuijl 2006: 226).

Die Autoren gelangen im Gesamtergebnis ihrer Studien zur Schlussfolgerung, dass der Hauptunterschied zwischen den niederländischen Mittelschichtfamilien und türkischen Familien darin liegt, dass die ersteren Literacy häufiger verwenden, sowohl zu Bildungszwecken als auch zu Unterhaltungszwecken, aber die letzteren sie sehr selten praktizieren.

Lesemann & de Jong (1998) berücksichtigen in ihrer Interpretation den Stellenwert des Religiösen für die türkischen Familien. Sie gehen in ihrer Studie auch davon aus, dass das Vorlesestill der türkischen und surinamischen Mütter während des Buchlesens von ihren religiösen Praktiken und Erziehungsweise beeinflusst wird. Zwar deuten die typischen Merkmale des Buchlesestils der Mütter wie z.B. einen Satz lesen und das Kind aufzufordern, ihn wörtlich zu wiederholen und den Wortlaut des Textes zu behalten, auf die religiösen Praktiken des Auswendiglernens in mehreren Religionsgemeinschaften hin (vgl. Lesemann & de Jong 1998: 314). Obwohl in dieser Studie die religiösen Vorlesestile der türkischen Eltern beim Bilderbuchlesen schwer nachzuweisen sind, wird davon ausgegangen, dass die türkischen Mütter aus religiösen Gründen die Bilder beim Bilderbuchlesen vermeiden und den Schwerpunkt auf die schriftliche Form legen (vgl. ebd.: 314).

In der Untersuchung von Leseman et al. (2009) über die Veränderungsprozesse der Zweisprachigkeit von Kindern zwischen drei bis sechs Jahren in den marokkanisch-berberischen und türkischen Migrationsfamilien in den Niederlanden wird der Übergang von L1 zu L2 analysiert. Die Sprachentwicklung der Kinder in diesen Migrantenfamilien wurde mit der der niederländischen Kinder verglichen. Die Studie zeigt, dass Entwicklungen in L1 sich in L2 fortwirken. Im familiären Setting wurden folgende Aktivitäten beobachtet: „Kinderfernsehen“, „Hintergrundfernsehen“, „Singen“, „Geschichte Erzählen“, „Konversation“ und „Lesen“. Lesen- und Konversationsaktivitäten waren sehr signifikant bei den niederländischen Familien mit höherem sozioökonomischem Status und wenig signifikant bei marokkanisch-berberischen Familien. Interessanterweise war Hintergrundfernsehen bei den türkischen Familien viel häufiger anzutreffen. Bei den niederländischen Familien dagegen ist es am niedrigsten (ebd.: 289 ff., 296 ff.). In den türkischen Familien wird häufiger vorgelesen als in den marokkanisch-berberischen Familien (ebd.: 298).

In einer explorativen Fallstudie untersucht Grabow (2005) das Leseklima in vier türkischen Migrantenfamilien, deren Kinder bereits im Grundschulalter waren. Der Untersuchung liegen vier Einzelfallstudien zugrunde, die die Lesesozialisation in diesen Familien darstellen und analysieren. Zur Datenerhebung wurden die Kinder anhand eines Sprachtests und eines Kinderfragebogens und die Eltern mithilfe eines Leitfadeninterviews befragt. Die Untersuchungsfelder sind „Migrationshintergrund der Familie“, die „jetzige Situation und das Sprachverhalten“, „Tagesablauf“, „Freizeitverhalten und Mediennutzung der einzelnen Familienmitglieder“ und die

„Lesegewohnheiten und Leseförderung in der Familie“ (ebd.: 35). Grabow (2005) hat für diese Untersuchung die türkischstämmigen Eltern aus einer homogenen Schicht ausgewählt, sie verfügen über ein niedriges Bildungsniveau und Einkommen. Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass das Leseklima in drei Einzelfallstudien von vier als ungünstig erachtet wird (ebd.: 94). In diesen drei Familien wird nicht gemeinsam gelesen und die Förderung der Kinder ist nur leistungsbezogen wie Hausaufgabenhilfe. In diesen Familien werden wenige Aktivitäten oder Beschäftigungen im Alltag angeboten. Die Mediennutzung ist auch nicht vielfältig. Es wird nur in einer Familie gemeinsam mit dem Kind und in beiden Sprachen gelesen. Die Freude am Lesen wird in dieser Familie vermittelt. Der Alltag wird anregungsreich mit den kulturellen Aktivitäten gestaltet und Medien vielfältig und kontrolliert genutzt. Daneben wird in den genutzten Medien die Anschlusskommunikation gefördert. Außerdem haben auch die prä- und paraliterarische Kommunikationsformen durch Rollenspiele, Singen, Geschichten erzählen, Wortspiele, Reime in türkischer Sprache in dieser Familie stattgefunden.

Grabow (2005) berichtet, dass Fernsehen in zwei der vier türkischen Familien einen wichtigen Platz im Alltag einnimmt, da für die Kinder keine Aktivitäten oder Beschäftigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Obwohl diese Familien das Fernsehen als negativ bewerten, sehen sie in diesem Medium eine große Möglichkeit zur Verbesserung der deutschen Sprachkompetenz. Allerdings lassen diese Familien ihre Kinder allein vor dem Fernsehgerät, das dauerhaft im Hintergrund läuft. Die Kinder aus diesen zwei Familien schnitten im Sprachtest schlechter als die anderen zwei Kinder ab (vgl. ebd.: 97). Grabow (2005) unterstreicht, dass die Kinder in diesen Familien sehr wenige Bücher besitzen. Ein in sehr gutem Leseklima aufgewachsenes Kind, das gerne liest, besorgt die Bücher regelmäßig aus der Bücherei zum Lesen. Es schien auch für die Familien schwer zu sein, in Deutschland Bücher in der türkischen Sprache zu besorgen. Außerdem wurden in den Familien zum religiösen Zweck nicht gelesen, da die Eltern nicht religiös orientiert waren. Auch begründeten die Eltern den Verzicht auf religiöses Lesen zuhause damit, dass sie ihre Kinder mit der dritten, arabischen Sprache nicht überfordern wollten (vgl. Grabow 2005: 98ff.).

Die Vorlesestudien von Stiftung Lesen aus den Jahren 2007 und 2010 werden in dieser Arbeit verwendet, da sie die Vorlesesituation der Familien mit türkischer Herkunft als eine größere Einwanderungsgruppe in Deutschland empirisch

überprüfen und über das Vorlese- und Erzählverhalten der Familien mit Migrationshintergrund im Alltag einen Überblick verschaffen. Zur Erhebung der Daten für das Jahr 2007 wurde eine bevölkerungsrepräsentative telefonische Befragung mit türkischen Eltern durchgeführt. Die Vorlesestudie 2007 besteht aus zwei Umfragen. In dem ersten Teil der Umfrage wurden die Eltern von Kindern unter 10 Jahren deutschlandweit befragt. Der zweite Teil der Umfrage legt den Schwerpunkt auf den Migrationshintergrund. Dabei werden 250 Familien mit türkischer Herkunft und Kindern im Vor- und Grundschulalter von der Stichprobe erfasst. Daher lohnt es sich, sie auf die Ergebnisse des zweiten Teils zu konzentrieren. Die Studie 2010 ergänzt den zweiten Teil der Vorlese-Studie von 2007. Es geht um eine repräsentative telefonische Befragung von in Deutschland lebenden Eltern mit mindestens einem Kind im Alter von 2 bis 8 Jahren, wobei mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund haben muss. Das Ziel dieser Studien war es, *“wie das Vorlesen und Erzählen im Alltagsleben in diesen Familien stattfindet bzw. gestaltet?“* aufzuzeigen. Für die Vorlese-Studie 2010 wurden die Eltern mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei, den arabischen Ländern, dem ehemaligen Jugoslawien, der ehemaligen UdSSR, Italien, Polen, Griechenland, Portugal und Spanien in die Stichprobe herangezogen (vgl. Ehmig und Reuter 2013: 39ff; Vorlese-Studie 2007/2010).

In der Vorlesestudie 2007 kam heraus, dass 42% der Eltern mit türkischer Herkunft ihren Kindern nie regelmäßig vorlesen. Nur 20% türkischen Eltern gaben an, dass sie ihren Kindern öfter vorlesen, während 38% gelegentlich vorlesen. Damit zeigen die türkischen Eltern im Vergleich zu allen in der Stichprobe untersuchten Eltern deutliche Unterschiede auf: Von allen Befragten gaben 57% an, dass sie öfter vorlesen, 19% nie und 24% gelegentlich vorlesen (vgl. Ehmig und Reuter 2013: 40f; Vorlese-Studie 2007).

Die Vorlese-Studie von 2010 zeigt, dass hinsichtlich der Vorleseaktivität zwischen den türkischen Familien und anderen Herkunftsländern eine große Differenz existiert. Ein sehr auffälliger Unterschied besteht zwischen Eltern aus osteuropäischen oder ehemaligen sowjetischen Staaten und Eltern türkischer Herkunft: Bei den befragten Eltern osteuropäischer oder russischer Herkunft lesen 52% ihren Kindern täglich vor, während nur 4% nie vorlesen. Im Gegensatz zu diesen Eltern lesen lediglich 29% der türkischstämmigen Eltern täglich vor, und 29% lesen nie vor. Diese Studie arbeitete damit heraus, dass türkische

Familien im Vergleich zu anderen Migrantengruppen in der Bundesrepublik ihren Kinder sehr wenig vorlesen (vgl. Ehmig und Reuter 2013: 43f; Vorlese-Studie 2010). Ehmig und Reuter weisen darauf hin, dass die Vorlesehäufigkeit der Eltern auf die formale Bildung der Eltern zurückgeführt werden muss. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Eltern türkischer Herkunft, so die Studien 2007 und 2010, im Vergleich zu anderen Migrantengruppen ein deutlich niedriges Bildungsniveau aufweisen. Von den befragten Eltern mit türkischer Herkunft verfügten 75% über eine niedrige Bildung: Entweder haben die Eltern keinen Bildungsabschluss, weil sie weder in der Türkei noch in Deutschland Schlussabschluss erhalten haben, oder in der Türkei die Grundschule besucht haben und anschließend in Deutschland in die Hauptschule gegangen sind.

Ehmig und Reuter weisen auch darauf hin, dass in der türkischstämmigen Familie sowohl das Geschichtenerzählen als auch das Vorlesen im Vergleich zu den anderen untersuchten Gruppen deutlich gering ausfällt. Der Anteil der Eltern, die überhaupt nicht erzählen ist mit 47% äußerst niedrig. Der Prozentsatz der Eltern, die täglich erzählen, ist mit 27% ebenso sehr gering. Die niedrige Vorleseaktivität wäre demnach hauptsächlich auf die niedrige formale Bildung zurückzuführen, der kulturelle Hintergrund erweist sich dabei als nicht relevant. Damit widerlegen die Autoren die These Kuyumcus, nach der die türkischen Eltern aufgrund ihrer Kultur Erzählen anstatt Vorlesen bevorzugen.

2. Theoretischer Rahmen

Im Folgenden wird der theoretische Rahmen dieser Arbeit dargestellt und erläutert. Die theoretische Grundlegung für die Analyse der Literacy-Erziehung von Kindern in der Familie liefert der *soziokulturelle Ansatz* und das Konzept von Wygotsky „*Entwicklung in der nächsten Zone*“ (Wygotsky, 1971,1987). Darauf aufbauend wird auf den *ökosystemischen Ansatz* von Bronfenbrenner (1981, 1990) und den Ansatz des von Bronfenbrenner und Morris (2006) entwickelten *proximalen Prozesses* zurückgegriffen. Die dritte theoretische Säule bildet *Bourdieu's Konzept des kulturellen Kapitals* (Bourdieu 1992), das als ein wichtiger Baustein für die Untersuchung eingesetzt wird. In ihrer Gesamtheit bilden diese Ansätze den theoretischen Rahmen für diese Studie. Auf der Grundlage der von ihnen bearbeiteten Probleme wird der Zugang in die Thematik möglich. Sie enthalten zentrale Grundannahmen für die Explikation der Literacy-Erziehung in der Familie.

Wie aus diesen theoretischen Ansätzen gewonnenen Elementen die Konzeption der einzelnen Bereiche der Untersuchung erstellt wird, wird unten vorgestellt. Zuvor ist es um des besseren Verständnisses willen erforderlich, die Ansätze auf die generelle Fragestellung der Arbeit hin zu diskutieren.

2.1. WYGOTSKYs Soziokultureller Ansatz und Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“

Nach dem soziokulturellen Ansatz von Wygotsky spielen die Umwelteinflüsse in der Entwicklung des Kindes eine wichtige Rolle. Die psychische Entwicklung des Kindes wird geformt durch die elterliche Beeinflussung, die wiederum durch soziokulturelle Kontexte, in die diese eingebunden sind, strukturiert werden. Die Außenbeeinflussung nach Wygotsky kann wie folgt zusammengefasst werden: „Beim soziokulturellen Ansatz gibt die Gemeinschaft dem Individuum von außen Impulse, die helfen, eigene mentale Modelle aufzubauen. Diese äußeren Impulse sind zu verstehen als kulturell gewachsenes, gemeinschaftliches Wissen und normative Größen“ (Mayrberger 2004: 39).

Unter dem Begriff „Zone der nächsten Entwicklung“ versteht Wygotsky "das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse" (Wygotsky 1987: 83). Damit wird den Einflussbereich beschrieben, der durch den Einfluss der Erwachsenen auf das Kind entsteht. Das Konzept von Wygotsky dient dazu, das Erziehungsverhältnis zwischen der Mutter und dem Kind konkret zu fassen. Die Einsicht, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch indirekte Beeinflussung erfolgt, dient als theoretischer Rahmen (Wygotsky, 1971/1987). Die Lese- und Schreibfähigkeit des Kindes im vorschulischen Alter wird durch indirekte Beeinflussung seitens der kulturellen Orientierung der Eltern geprägt. Diese Rolle können die Elternteile durch unterschiedliche Verhaltensformen ausüben.

Es ist auffällig, dass die meisten Ansätze, im Anschluss an Piaget, das Kind isoliert in den Blick nehmen und seine Selbstentfaltung als einen von seinem Inneren heraus resultierenden Prozess betrachten. Die Umwelt des Kindes wird zwar als ein Interaktionsprozess gehandhabt, aber als ein eng gefasster Reifungsprozess, der die sozialen Einflussfaktoren auf den Wachstumsprozess nicht ausreichend berücksichtigt. Eine wichtige Korrektur hierzu bilden der Ansatz von Wygotsky und seine Fortführung bei Bronfenbrenner. Indem Wygotsky sich auf den soziokulturellen Kontext als Einflussfaktor konzentriert, trägt er dazu bei, eine

einseitige Perspektive zu vermeiden. Mit Wygotskys auf externe Beeinflussungsfaktoren verweisenden Ansatz wird ersichtlich, dass in der Forschung zwei unterschiedliche Perspektiven gegenüberstehen, die in der vorliegenden Untersuchung nicht gegeneinander ausgespielt, sondern miteinander kombiniert werden müssen.

Damit geht der Interaktionsprozess mit der sozialen Umwelt bei der Entwicklung des Kindes, in dem die Erwachsenen und aber auch andere Kinder involviert sind, nicht aus dem Blickfeld verloren. Denn die Entwicklung des Kindes wird durch die Kultur mitgeprägt. So betont die Theorie Wygotskys, dass das psychische und kognitive System des Kindes auf gesellschaftliche Umweltfaktoren zurückzuführen ist. Das Kind verinnerlicht das in seiner Umwelt von den Erwachsenen Erlebte (Wygotsky 1987). So kann daraus gefolgert werden, dass die Art und Weise wie das Kind mit den ersten Literacy-Erfahrungen konfrontiert wird, durchaus davon abhängt, über welche kulturelle und geistige Kompetenz das jeweilige Elternteil verfügt. Der Vorteil von Wygotskys Theorie für die vorliegende Untersuchung besteht darin, dass sie die Aktivität des Kindes als eine Einheit sieht. Die Aktivitäten des Kindes können in einem abgrenzbaren Kontext, die als „Zone der proximalen Entwicklung“ beschrieben wird, erfasst werden. Dadurch können die soziokulturellen Einflüsse, die diese Zone der Entwicklung prägen, ersicht werden (Miller 1993: 344).

In seinem unmittelbaren Umweltkontext eignet sich das Kind durch Beobachtung der Verhaltensweisen der Erwachsenen sprachliche Mittel, den Umgang mit Schriftzeichen und Leseverständnis an. Das Kind entwickelt eine Form des Umgangs mit der Schrift. Somit bilden das Kind und die Erwachsenen eine organische Einheit. Das ist eine Einsicht, die bei den anderen, oben genannten Theorien verloren geht. Erst die Analyse des Wechselverhältnisses von psychischen und sozialen Ebenen ermöglicht es, die Entwicklung des kindlichen Leseinteresses zu erfassen.

2.2. BRONFENBRENNERs Ökosystemischer Ansatz

Der systemische Ansatz von Bronfenbrenner richtet den Focus auf das Umweltsystem für die Entwicklung des Kindes. Das Kind ist in ein Umweltsystem eingebettet, das einen starken Einfluss auf seine Entwicklung hat. Aus der ökosystemischen Perspektive ist das Kind-Umfeld „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinandergebetteter Strukturen“ (Bronfenbrenner 1990: 76) aufzufassen. Bronfenbrenner bezeichnet diese Strukturen

als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme. Nach dieser Theorie wird die Entwicklung des Kindes in diesen sinnstiftenden Systemstrukturen beeinflusst. „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981: 37).

2.2.1. Strukturen

Mikrosystem

Bronfenbrenner (1981) beschreibt das Mikrosystem als ein „*Lebensbereich*“, „an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), Rolle und *zwischenmenschliche Beziehungen* sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems“ (S.38). Durch den engsten Einfluss bewegt sich die Familie im Mikrosystem. Insbesondere nimmt die Familie als dominantes Mikrosystem im Kindergartenalter einen ersten Platz ein. Zum Mikrosystem gehören auch die Lebensbereiche wie die Spielgruppe in der Umgebung des Kindes etc. In diesem System werden anhand der Interaktionen des Kindes mit den Eltern aber auch anhand der Aktivitäten direkte Einflüsse auf die Entwicklung des Kindes ausgeübt (Bronfenbrenner 1981; 1990). Auf dieser Ebene haben die Gestaltung der prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen und die literalen Aktivitäten, die eine positive Erfahrung des Kindes mit Schrift und Lesen ermöglichen, einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz des Kindes (Ulich/Mayr 2003; Hurrelmann 2003). Diese Einsichten werden von einigen Studien bestätigt. In diesen wird deutlich, dass sich die gering durchgeführten literalen Praktiken der Eltern mit geringem Einkommen und nicht anregendes familiäres Umfeld auf die Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder in der schulischen Laufbahn stark auswirken (vgl. Bekman 2011: 105). Ein anregendes Mikrosystem (z.B. familiäres Umfeld) ermöglicht es dem Kind, eine gute Literacy-Erfahrung in der früheren Kindheit zu machen. Dies ermöglicht, dass vor dem Schuleintritt seine Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz gefördert wird. Die Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz gilt als die wichtigste Voraussetzung für einen guten Schulerfolg des Kindes und seinen Lebenserfolg insgesamt.

Mesosystem

Bronfenbrenner definiert das Mesosystem folgendermaßen: „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981: 41).

Exosystem

Das Exosystem besteht aus Lebensbereichen, die indirekte Auswirkungen auf die Person haben. In diesem System existiert ein „Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (Bronfenbrenner 1981: 42). Es können für das Exosystem einige Beispiele genannt werden: Religionszugehörigkeit der Eltern, Lese- und Schreibaktivitäten der Eltern, Fernsehprogramm, Arbeitsplatz des Vaters etc. Dieser Aspekt wird bezüglich des kulturellen Kapitals (Bourdieu) von größerer Relevanz sein, wie das noch weiter unten erörtert werden wird.

Makrosystem

Das Makrosystem wirkt sowohl auf das Individuum als auch auf die untergeordneten Systeme, es hilft die Beeinflussung des Kindes durch das elterliche Wertesystem und kulturellen Kontext zu erfassen. Dieses System „bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner 1981: 42).

Der ökosystemische Ansatz hilft nicht nur die Prozesse, die auf Mikroebenen zwischen den Eltern und dem Kind sowie den lebensweltlichen Rahmen, zu verstehen. Dieser besteht aus der Familie und den Lebensbereichen wie dem Kindergarten, der Nachbarschaft und den Spielkameraden. Mit dem ökosystemischen Ansatz können darüber hinaus als theoretischen Grundlagen für die Einbeziehung der gesellschaftlichen Stellung der Familie und ihrer lebensweltlichen Bezüge erfasst

werden. Es wird also die gesellschaftliche Stellung der Befragten als Hintergrundinformation für die Interpretation der Aussagen herangezogen. Es handelt sich um eine „[...] Betrachtungsweise der Einbettung des Individuums in ein Ökosystem, das neben natürlichen Lebensbedingungen die kulturellen Rahmenbedingungen für Entwicklung und Sozialisation enthält“ (Oerter 1999: 41). Die Familie als primärer Ort (Mikrosystem) hat in diesem System direkten Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (Bronfenbrenner 1981, 1990). Die Faktoren der Makro-Ebene (z.B. sozioökonomische Status und soziokulturelle Faktoren der Eltern) bestimmen die soziale und materiale Umwelt des Kindes. Daher wird die Entwicklung des Kindes von diesen Faktoren indirekt beeinflusst. Dabei ist die Umschreibung der materialen Umwelt, analog zum Kulturbegriff, als eine dynamische Kategorie zu verstehen. Die elterliche Beeinflussung des Kindes erfolgt stets über eine objektbezogene Auseinandersetzung, d.h. in einem Aneignungsprozess, der von den Eltern getragen und gepflegten kulturellen Werteordnung und dem Umgang mit den in diesem Kontext herangezogenen Gegenständen wie Kinderbücher. Bilder- und Kinderbücher sind vor diesem Hintergrund als Träger der kulturellen Umwelt zu begreifen.

2.2.2. Prozesse

Im bio-ökologischen Modell von Bronfenbrenner und Morris (2006) wird ein entscheidender Unterschied zwischen den Konzepten der Umwelt und des Prozesses hergestellt. Mit diesem Modell heben Bronfenbrenner und Morris als Kern der menschlichen Entwicklung den „proximale(n) Prozesse“ hervor. Dieser proximale Prozess wird als Motor der menschlichen Entwicklung gesehen (Bronfenbrenner/Morris 2006: 798) und umfasst die dauerhaften Interaktionsformen zwischen einem sich entwickelnden biopsychologischen menschlichen Organismus und den Personen, Objekten, Symbolen in der unmittelbaren Umgebung (ebd.: 797). Sie nennen einige Beispiele für den proximalen Prozess wie z.B. Füttern oder Trösten eines Babys, Spielen mit einem Kind, Aktivitäten unter den Kindern, Gruppen- oder Einzelspielen, Lesen, sportliche Aktivitäten, Erlernen neuer Fähigkeiten, Erwerb neuer Kenntnisse (ebd.: 797).

Bronfenbrenner & Morris (2006) heben die besonderen Eigenschaften des proximalen Prozesses hervor. Für die menschliche Entwicklung braucht man die regelmäßig stattfindenden und dauerhaften Aktivitäten. Somit kann die (effektive)

Entwicklung in einer zunehmenden Komplexität erfolgen. Für die effektive Wirkung der proximalen Prozesse auf die Entwicklung der Person müssen die zwischenmenschlichen Interaktionen einen gewissen Grad an gegenseitigen Austausch vorweisen, die Initiative darf nicht nur von einer Seite kommen (vgl. ebd.: 798). Der proximale Prozess beinhaltet nicht nur die Interaktionen mit Menschen, sondern auch mit Symbolen und Objekten in der unmittelbaren Umgebung. Die gegenseitige Interaktion mit Symbolen und Objekten in der unmittelbaren Umgebung muss auf jeden Fall zur Aufmerksamkeit, Erforschung, Phantasie, Bearbeitung und Verarbeitung führen (vgl. ebd.: 798).

Bronfenbrenner und Morris (2006) stellen in ihrem theoretischen Erweiterungsmodell heraus, dass die Wirkungen des proximalen Prozesses in zwei verschiedenen Entwicklungsumwelten variieren, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen:

„The greater developmental impact of proximal processes on children growing up in disadvantaged or disorganized environments is to be expected to occur mainly for outcomes reflecting developmental dysfunction. By contrast, for outcomes indicating developmental competence, proximal processes are posited as likely to have greater impact in more advantaged and stable environments.“ (Bronfenbrenner & Morris, 2006: 803).

Sie betonen hierzu zwei Begriffe: „*Dysfunktion*“ und „*Kompetenz*“ in dem Entwicklungsprozess. Der Begriff „*Dysfunktion*“ bezieht sich auf die wiederkehrenden Manifestationen von Kontroll- und Integrationsproblemen des Verhaltens seitens der sich entwickelnden Person in den Situationen. Im Gegensatz dazu definieren die Autoren den Begriff „*Kompetenz*“ als Erwerb und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Wissen (vgl. ebd.: 803). In den sozioökonomisch bessergestellten und mit kulturellem Kapital ausgestatteten Familien, die auch optimale infrastrukturelle Bedingungen zur Verfügung stellen, ist eine höhere Intensität an Aktivitäten vorhanden, die die Lese- und Schreibkompetenz des Kindes in erhöhtem Maße stärken.

2.3. BOURDIEUs Konzept des kulturellen Kapitals

An dieser Stelle möchte ich das Konzept Bourdieus „*kulturelles Kapital*“ (Bourdieu 1983/1992) einbeziehen, das für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz aufweist sowie für die Analyse des empirischen Ergebnisses von besonderer Bedeutung ist. Es

geht hier darum, den Einfluss des Exosystems über die Literacy-Erziehung des Kindes in der familiären Setting zu erfassen. In diesem System existieren tatsächlich Formen kulturellen Kapitals, die in der Gesellschaft existieren und auf die gesellschaftlichen Gruppen und Schichten unterschiedlich verteilt sind. Die Eltern verfügen über bestimmte kulturelle Kapitale und diese Kapitale fließen in ihren Aktivitäten mit ihren Kindern ein. Unterschiedliche kulturelle Kapitalen der Eltern stellen differenzierte Entwicklungsumwelten (Bronfenbrenner, Wygotsky) für die Kinder dar. Die Umwelt ermöglicht den Kindern, je nach der familiären Umwelt unterschiedliche Literacy-Erfahrungen zu erhalten.

Das kulturelle Kapital besteht nach Bourdieu (1992: 53ff.) aus drei Teilbereichen:

(1) Das inkorporierte Kulturkapital impliziert Verinnerlichung. „Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand [...] setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der in dem Maße, wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert und Arbeit kostet“ (ebd. S.55). Das inkorporierte Kulturkapital wird in erster Linie innerhalb der Familie akkumuliert und „unbewusst im Rahmen der familialen Alltagshandelns erworben“ (Werner 2005: 181). „Inkorporiertes Kapital“ erlangen die Individuen im Laufe ihrer Lebenspraxis. Es ist ein Gut, das zum Bestandteil seiner Persönlichkeit wird. Es wird zum „Habitus“ der Person: „aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden. Inkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital kann deshalb [...] nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden.“ (Bourdieu, 1983: 187).

(2) Das objektivierte Kulturkapital hat „eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Beziehung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen“ (Bourdieu 1992, S. 59). Dieses Kulturkapital ist materiell übertragbar, z.B. Bücher, Bilder, Instrumente, Maschinen etc. Die materiale Aneignung der kulturellen Güter setzt ökonomisches Kulturkapital, die symbolische Bemächtigung der kulturellen Güter in Gestalt von inkorporiertem Kulturkapital voraus. Beispielsweise kann der Besitz einer Maschine durch ökonomisches Kapital nur dann Sinn ergeben, wenn das Wissen vorhanden ist, um diese Maschine zu bedienen. Um dieses Wissen zu erwerben, ist daher inkorporiertes Kulturkapital erforderlich (vgl. ebd.: 59f.)

(3) Anders als das kulturelle Kapital, existiert das „institutionalisierte Kulturkapital“ in Form von Titeln. Institutionelle Anerkennung wird durch Titel (Bildungsabschlüsse) dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital verliehen (ebd.: 61).

Bei der Akkumulation des kulturellen Kapitals spielt der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle. Bourdieu unterstreicht, dass das kulturelle Kapital innerhalb der Familie an die Kinder weitergegeben wird. Nicht nur die Bedeutung des in der Familie vorhandenen kulturellen Kapitals ist dabei ausschlaggebend, das nur unter erheblichem Zeitaufwand erreicht wird, sondern ist vor allem davon abhängig, wie viel konkret „nutzbare Zeit“ für die Familie zur Verfügung steht, um das Kulturkapital in adäquater Form weiterzugeben. (vgl. Bourdieu 1983: 197).

Da die kulturellen Kapitale in der Gesellschaft ungleich verteilt sind, gestaltet sich auch der Kompetenzerwerb der Kinder in den Familien unterschiedlich. Für den Lern- und Bildungserfolg der Kinder ist der erworbene Habitus in der früheren Kindheit von entscheidender Bedeutung (vgl. Rössel/ Beckert-Zieglschmied 2002: 499). Dabei spielen die verschiedenen Arten kultureller Kapitale eine große Rolle, insbesondere das mit höherer Bildung verbundene Kulturkapital (vgl. Rössel/ Beckert-Zieglschmied 2002: 511ff.). Die Eltern übertragen ihren Kindern kulturelles Kapital durch bestimmte Aktivitäten im Sozialisationsprozess (Biedinger 2009; Becker 2010). In verschiedenen Studien konnte empirisch nachgewiesen werden, dass die kulturellen Kapitale der Familien auf den Lesekompetenzerwerb der Kinder einen relevanten Einfluss ausüben (Baumert, Watermann und Schümer 2003; Watermann & Baumert 2006). Die Relevanz des kulturellen Kapitals der Eltern auf die Bildungserfolge ihrer Kinder wurde auch in einigen empirischen Studien bestätigt (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002; Sullivan 2001; Aschaffenburg/Maas 1997). Rössel und Beckert-Zieglschmid (2002: 499) bringen den Zusammenhang von Kulturkapitalparadigma und der pädagogischen Analyse wie folgt zum Ausdruck: „Insofern kann dann schließlich in Bourdieus theoretischer Konzeption die soziale Ungleichheit der Bildungschancen insbesondere durch den Unterschied des im Elternhaushalt erworbenen kulturellen Kapitals erklärt werden.“

2.4. Anwendung der Theorien

Bezüglich der Kinder mit türkischer Herkunft, die in sozial unterschiedlichen familialen Kontexten in Deutschland aufwachsen, stellt sich die Frage, welche Literacy-Erfahrungen sie in der Familie machen. Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen dienen dazu, der vorliegenden Arbeit einen begrifflichen Rahmen zu liefern. Die empirische Untersuchung wird in den von diesen dargestellten theoretischen Ansätzen gebildeten Rahmen eingebettet, um die Literacy-Erfahrungen

der türkischstämmigen Kinder im familiären Umfeld in ihrem jeweiligen sozialen Hintergrund zu erfassen.

Die Entwicklung des Kindes kann nur verstanden werden, wenn sie im soziokulturellen Kontext untersucht wird (Fewell 1991). Daher werden neben dem Ansatz des proximalen Prozesses von BRONFENBRENNER UND MORRIS der systemökonomische Ansatz BRONFENBRENNERS, BOURDIEUs Begriff des kulturellen Kapitals und WYGOTSKYs soziokultureller Ansatz und das Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ aufgrund ihrer Beschreibungs- und Erklärungskraft kombiniert, um die Anregungsgehalte des familiären Umfelds und die Auswirkungen des kulturellen Kapitals und des sozioökonomischen und kulturellen Hintergrundes der Eltern hinsichtlich der Literacy-Erfahrungen des Kindes zu erklären.

Der ökosystemische Ansatz weist gute Anwendungsmöglichkeiten für die Untersuchung der möglichen Unterschiede in der Literacy-Erziehung zwischen Familien auf, die unterschiedliche sozioökonomische und kulturelle Herkunft haben. Mit Hilfe des ökosystemischen Ansatzes wird ersichtlich, dass sozioökonomische und kulturelle Hintergrundmerkmale der Eltern für die Literacy-Erziehung im familiären Setting eine gewichtige Rolle spielen und wie sie sich in proximalen Prozessen auswirken.

In der vorliegenden Arbeit steht das Mikrosystem Familie im Mittelpunkt. Hierzu werden die Anregungsgehalte der Eltern in Bezug auf ihre literacy-bezogene Aktivitäten untersucht. Der Schwerpunkt wird dabei auf die direkten und indirekten Anregungen innerhalb des familiären Settings gelegt. Im Hinblick auf die anderen Systemebenen (Meso-, Exosystem) des ökosystemischen Ansatzes werden die Fragen nach der geringen Durchführung oder der Nicht-Realisierung der Literacy-Aktivitäten in der Familie behandelt. Auch die Frage, ob die Freizeitaktivitäten der Familie förderlich für Literacy sind, können hierzu gezählt werden.

Die grundsätzliche Erkenntnis, dass das Kind in der Familie den ersten, zentralen Umweltfaktoren ausgesetzt ist (Wygotsky), bildet die Grundlage für die Befragung. Hierfür wird u.a. nach der Präsenz von kulturellen Werkzeugen wie Print- und Schreibmaterialien im Haushalt gefragt. Auch die Frage nach dem Leseverhalten der Mutter dient dazu, direkte Erkenntnis darüber zu bekommen, wie das Kind im Organismus Familie mit Literacy konfrontiert wird. Hierbei dient der Ansatz des proximalen Prozesses von Bronfenbrenner und Morris, der ähnlich wie Wygotsky

auf die externen, symbolischen Faktoren hinweist, die auf das Kind einwirken. Der proximale Prozess dient dabei als Rahmen, in dem die Kontinuität der Interaktionen zwischen dem Kind und der Umwelt erfasst wird. Hier wurden Fragen formuliert, die erfassen sollen, z.B. ob die Mutter in alltäglichen Aktivitäten (wie Einkauf im Supermarkt) ihrem Kind die Buchstaben vorstellt, die sie beim Anschauen von Tabellen und Reklameschildern antreffen.

Die Kombination von WYGOTSKY und BRONFENBRENNER/MORRIS (proximaler Prozess) ermöglicht es, den lebensweltlichen Interaktionszusammenhang des Kindes präzise zu erfassen. Es ist zunächst das Interaktionsverhältnis zwischen Mutter und Kind, auf das der Blick gerichtet werden muss. Dabei sind zwei Dynamiken in dem Literacy-Zusammenhang von Mutter und Kind ausschlaggebend: Zu erwähnen ist erstens die von der Mutter ausgehende Initiierung zum Vorlesen und andere Lehr- und Lernaktivitäten mit dem Kind und zweitens die Vielfalt an Impulsen des Kindes, seine Wunschäußerungen zum Lesen und anderen Literacy-Aktivitäten. Darüber hinaus ist danach zu fragen, wie sich die Existenz der älteren Geschwister und deren Literacy-Praktiken auf die Literacy-Entwicklung des Kindes auswirken, welche Rolle die Geschwister für die Literacy-Umgebung spielen.

Um weitere, breite Erkenntnis über den Literacy-Prozess zu erlangen, bewegen sich die restlichen Fragen im Mesobereich (Bronfenbrenner): Hierfür werden Fragen erstellt, die Auskunft darüber geben, wie die berufliche Einbindung und die Lebenswelt der Eltern die Literacy-Erziehung des Kindes prägen. Die Lebenswelt der Familie hängt zweifellos mit der beruflichen Situation, dem sozioökonomischen Status und den kulturellen Möglichkeiten der Eltern zusammen. Die in diesem lebensweltlichen Zusammenhang entstehenden Einstellungen und Verhaltensweisen prägen ihrerseits den familiären Alltag, also das familiäre Setting, in dem die Literacy-Entwicklung stattfindet. Dazu gehört auch die Vorbildfunktion, die die Mutter aufgrund ihres Berufes und ihrer lebensweltlichen Aktivitäten (auch Hobbys fallen darunter) im Mikrobereich Familie ausübt (Exosystem).

Um aber eine genaue Kenntnis über die Mutter als Akteur der „Zone der nächsten Entwicklung“ zu erlangen, ist es nötig eine soziologische Perspektive einzunehmen. Hierzu bietet sich die von Pierre Bourdieu entwickelte Theorie des kulturellen Kapitals an. Um die mit Wygotsky und Bronfenbrenner gewonnenen Einsichten gesellschaftstheoretisch einbetten zu können, werden sie daher mit der Kulturkapitaltheorie in Verbindung gebracht. Das ist zweifelsohne notwendig, um

eine breite Perspektive zu erarbeiten, die Erkenntnisse über die Literacy-Erfahrungen verfeinern zu können. Dazu werden am Beginn des Interviews Fragen hinsichtlich der sozioökonomischen Situation, also der ökonomischen Lage der Eltern gestellt. Diese Fragen beziehen sich ferner auf den sozialen und kulturellen Status. Darunter fallen auch Fragen hinsichtlich der eigenen Lesebiographie und Literacy-Erfahrungen, die die Eltern selbst gemacht haben, vor allem in ihrer Kindheit und Jugend.

Zur Beschreibung und Erklärung der Rolle der Eltern über die Literacy-Erfahrungen der Kinder in der Familie mit türkischer Herkunft erscheint es deshalb notwendig, zusätzlich durch Kontakt mit dem Exosystem der Eltern in Betracht zu ziehen. Deshalb ist das kulturelle Kapital hier ein wichtiger Baustein, um den Einfluss der familiären Umwelt im Exosystem herauszufinden. Das heißt, dass eine gute Literacy-Förderung im familialen Setting davon abhängt, wie es den Eltern gelingt, die frühe Lese- und Schreibkompetenz ihrer Kinder zu fördern. Vor dem Hintergrund der Kulturkapitaltheorie von Bourdieu sind die eigenen Literacy-Erfahrungen und Lesesozialisation der Eltern für die Literacy-Erziehung ihrer Kinder in der Familie richtungsweisend. Davon hängt es ab, inwieweit die Mutter das Lesen, im Grunde generell die Literacy-Aktivitäten als wertvoll einschätzt. Davon ausgehend ist es wichtig, herauszuarbeiten, wie sich das Leseverhalten der Mutter und auch des Vaters im Alltag gestaltet. Das kann von regelmäßigem Lesen von Büchern bis zum Umgang mit elektronischen Medien reichen, die zur Bildung ihrer Kinder gezielt eingesetzt werden.

Aus der Perspektive des Kulturkapitalansatzes kann auch herausgefunden werden, welche Erschwernisse einer sinnvollen Literacy-Erziehung des Kindes im familiären Setting im Wege stehen. Es ist zu vermuten, dass der Habitus eines Elternpaares dabei eine wesentliche Rolle spielen kann, ob das Paar in der Lage ist, eine effektive und dauerhafte Literacy-Erziehung zu gestalten. Das könnte sich darin äußern, dass eine Mutter, die über kulturelles Kapital verfügt, erstens kreativ sein kann, eine Vielzahl an Literacy-Praktiken ermöglichen und darüber hinaus mit Situationen (allen voran in der Vorlesesituation) besser umgehen kann, in denen das Kind seine Motivation fürs Zuhören oder anderen Literacy-Aktivitäten verlieren kann. Der kulturelle Habitus bedeutet auch eine hohe Motivation der Eltern, die Lese- und Schreibfähigkeit des Kindes zu fördern.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass Bourdieus Konzept eine gesellschaftstheoretische Kategorie ist und die materiellen Lebensbedingungen ebenso umfasst. Das ist für die vorliegende Untersuchung insofern von Bedeutung, als damit eine gute und effektive Lese- und Schreibumgebung, generell eine Literacy-Umgebung von materiellen Faktoren abhängen, in erster Linie von der Wohnsituation. Der Wohnraum ist sehr bedeutsam für die Verfügungsstellung eines für das Kind angenehmen Literacy-Umfeldes. Die materiellen Lebensbedingungen beinhalten auch die Arbeits- und Berufssituation der Eltern. Schwierige und unsichere Arbeitsverhältnisse können die Entstehung eines sinnvollen proximalen Prozesses verhindern (z.B. Zeitmangel, Stress der Eltern).

Im Gegensatz zu anderen theoretischen Richtungen wird im soziokulturellen Ansatz von Wygotsky dem soziokulturellen Kontext besondere Beachtung geschenkt. Mit Hilfe des soziokulturellen Ansatzes von Wygotsky kann beobachtet werden, dass die Entwicklung des Kindes von den Außenimpulsen beeinflusst wird. Der Beeinflussung der Eltern wird im soziokulturellen Kontext eine wichtige Bedeutung beigemessen. Somit werden die Literacy-Erfahrungen des Kindes im Sozialisationsprozess primär im soziokulturellen Kontext verortet. Dieser konzentriert sich hier hauptsächlich auf die Literacy-Erziehung der Eltern.

Mit Bezug auf Wygotskys Konzept „Zone der nächsten Entwicklung“ lässt sich der Ansatz des zweiten Teils der Untersuchung einordnen: Es soll herausgearbeitet werden, wie die Mütter den Vorleseprozess strukturieren bzw. formen und diesen Vorleseprozess an das Niveau des Kindes anpassen und welche Vorlesestrategien beim Interaktionsprozess in der Vorlesesituation einsetzen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Frage nach dem Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern für die Literacy-Erfahrungen der Kinder als eine offene Frage untersucht wird.

3. Zielsetzung und Fragestellungen

Trotz dieser Studien zur frühkindlichen Literacy-Forschung liegen insbesondere zu Kindern in Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland außer Kuyumcus Arbeiten keine umfassenden Studien vor. In dieser Arbeit wird deshalb explizit darauf eingegangen. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Annahme, dass die sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergründe der Eltern, kulturelles Kapital und Bildungshintergrund, auf den Literacy-Erziehungsprozess ihrer Kinder im Kontext der Familie einen großen Einfluss ausüben.

Die folgenden Überlegungen hinsichtlich der kindlichen Literacy-Förderung der Kinder aus den Familien mit türkischer Herkunft dienen als Ausgangspunkt für die gesamte Studie. Es wird danach gefragt, wie das kulturelle Kapital, sozioökonomische und kulturelle Hintergrundmerkmale sowie eigene kindliche Erfahrungen der Eltern auf die Literacy-Erfahrungen ihrer Kinder auswirken. In der vorliegenden Studie sollen deshalb die Mütter im Mittelpunkt der Betrachtung stehen, wobei auch Erkenntnisse über ihre Familien gewonnen werden.

Es sollen also bessere Einblicke über die Literacy-Erfahrungen des Kindes in der Familie mit türkischer Herkunft gewonnen werden. Um die Literacy-Erfahrungen der Kinder im familiären Setting differenziert beschreiben zu können, wurde für zwei verschiedene empirische Herangehensweisen entschieden. Die Untersuchung besteht daher aus qualitativen, halbstrukturierten Interviews und Beobachtungen von Vorleseprozessen zwischen der Mutter und dem Kind. Die ausgewählten Mütter verfügen über unterschiedliche Bildungsniveaus und sozioökonomischen Status.

Ziel der Untersuchung ist, die Einflüsse des Bildungsniveaus und der sozioökonomischen Stellung, aus deren Zusammenwirken das kulturelle Kapital einer Person entsteht, hinsichtlich der Literacy-Erziehung des Kindes in der Familie zu untersuchen. Daher werden soziodemografische Merkmale der Eltern in dem Interview erhoben. Auch wird die Präsenz der Print- und Schriftmaterialien in dem familiären Umfeld anhand einer Tabelle dargestellt. Hierbei ergibt sich kein quantitativer Aspekt, es soll vielmehr dadurch die Lernumwelt des Kindes in der Familie erfasst werden.

In dieser Arbeit werden die folgenden Forschungsfragen anhand der Ergebnisse der im ersten Teil durchgeführten zwölf Interviews und der Ergebnisse des zweiten Forschungsteils, eine nichtteilnehmende und offene Beobachtung der Vorlesesituation in sechs Fällen, untersucht:

Im ersten Teil der Untersuchung wird anhand qualitativer Interviews der zentralen Frage nachgegangen: Wie gestaltet sich das Verhältnis der Mutter zu ihrem Kind, aufgefasst als proximaler Prozess, im Hinblick auf Gestaltung und Förderung von dessen Literacy? Davon ausgehend wird erstens danach gefragt, wie das kulturelle Kapital und der sozioökonomische und kulturelle Hintergrund der Eltern auf die Literacy-Erziehung des Kindes im familiären Setting einen relevanten Einfluss ausüben. Darauf aufbauend wird zweitens untersucht, wie Literacy-Erziehung im

Kindergartenalter gestaltet wird und drittens welche Störfaktoren die Literacy-Aktivitäten in familiären Setting verhindern bzw. behindern.

Im zweiten Teil wird die Interaktionen zwischen der Mutter und dem Kind in einem Vorleseprozess untersucht. Als Orientierung für die Analyse der Vorlesesituation dienen folgende Fragen: Wie ist der Verlauf des Vorlesens gestaltet, d.h. wie ist es aufgebaut und strukturiert? Wie entsteht der Interaktionsprozess zwischen Mutter und Kind? Auf welchem Wege hält die Mutter bzw. das Kind die Interaktion aufrecht? Inwieweit wird das Kind in den Vorleseprozess eingebunden? Welche Strategien verfolgt die Mutter insgesamt? Kann die Mutter dem Kind die Haupthandlung, die globale Erzählstruktur, vermitteln? Welche Handlungsstrukturen werden im Vorlesen sichtbar?

Sowohl die Studien von Lesemann und Tuijl (2006) als auch die Studie von Kuyumcu (2006, 2008, 2011) dienen bei der Erfassung der Literacy-Erfahrungen der Kinder in der Familie türkischer Herkunft als Ausgangspunkt. Im Hinblick auf die Zielgruppe (Familien türkischer Herkunft) lassen sich die Lücken in diesem Forschungsbereich markieren.

Es wird in Abgrenzung zu Kuyumcu angenommen, dass die Rolle der gesellschaftlichen Stellung und des kulturellen Kapitals (einschließlich der Bildungshintergrund) der Eltern für die Literacy-Förderung sehr entscheidend sind. Bei Kuyumcu werden Aspekte der Bildung und gesellschaftliche Stellung vernachlässigt. Für die Literacy der Kinder spielen sozioökonomische Lage der Familien die Bildungssituation sowie das kulturelle Kapital der Eltern eine wichtige Rolle, wie dies zuvor erwähnt worden ist. Die Aspekte Erzählen, (Vor-)Lesen, Schreiben und Medienkompetenz, die von Kuyumcu untersucht werden, sind auch in der vorliegenden Studie untersucht worden. Daneben werden die familiären Freizeitaktivitäten und die eigene Biographie, d.h. die eigene Lesesozialisation der Mütter mitberücksichtigt, um Kenntnis über das kulturelle Kapital der Mütter und auch der Väter, die bei Kuyumcu nicht berücksichtigt werden, herauszubekommen.

Es ist sinnvoll, auch die Vorlesesituation, die den Kern von Literacy darstellt, zu analysieren, um herauszubekommen, inwieweit Bildungshintergrund und kulturelle Erfahrung sich auf die Gestaltung des Vorleseprozesses durch die Mutter auswirken.

Lesemann et. al. haben zwar in ihren Studien zur Vorlesesituation in den Migrantenfamilien (auch türkische Familien) die sozioökonomische Stellung stark

berücksichtigt. Aber die Aspekte der Bildung und kulturelles Kapital bleiben auch bei ihnen nicht ausreichend berücksichtigt.

4. Methoden und Forschungsablauf

Dieses Kapitel präsentiert die gewählte Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Bei der Datenerhebung wurden zwei unterschiedliche Methoden der qualitativen Sozialforschung zur Anwendung gebracht. Der Ablauf der Untersuchung ist daher in zwei Teile gegliedert. Die Forschungsmethoden des ersten und zweiten Teils werden im Hinblick auf Beantwortung der Forschungsfrage gesondert vorgestellt. So werden die bei den empirischen Untersuchungen angewendeten Methoden, die Inhaltsanalyse bei der Interviewstudie und die bei der nicht-teilnehmenden und offenen Beobachtung angewendete Sequenzanalyse, sowie Ausführungen zur genaueren Beschreibung des Forschungsprozesses angegeben. In den nachfolgenden Abschnitten wird die Systematik der Vorgehensweise dargestellt. Daran anschließend werden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse vorgestellt.

4.1. Ethnographische Forschungsbezüge

Es sind jedoch hinsichtlich der Besonderheit der Datenerhebung zusätzliche Ausführungen notwendig. Eine Klärung erscheint deshalb geboten, weil es sich bei der untersuchten Gruppe um einen ethnisch eingegrenzten Kreis handelt. Aber auch dass der Forscher der ausgewählten Gruppe der türkischstämmigen Bürger zählt, ist ein Aspekt, der die Besonderheit der Untersuchung unterstreicht. Dies bringt zwangsläufig Besonderheiten mit sich, die vor allem für die Datenerhebung von Bedeutung sind. Für die Untersuchung ist die Tatsache relevant, dass der Forscher über Wissen verfügt, das für das Verstehen der Lebenswelt der untersuchten Personen bedeutsam ist. Es muss jedoch genau geklärt werden, inwieweit dieser kulturelle Bezug für die Untersuchung ausschlaggebend ist. Hierfür bietet die ethnographische Methode zusätzliche Möglichkeiten an, die Besonderheiten der Untersuchung, die der Verfahrensweise der qualitativen Sozialforschung folgt, genauer aufzuzeigen. Die ethnographische Methode (vgl. dazu grundlegend Hahn 2013: 61 ff.), die von und im Anschluss an die Klassiker der ethnologischen Forschung Malinowski (1884-1942) und Clifford Geertz (1926-2006) entwickelt wurde, wird in den Erziehungswissenschaften häufiger eingesetzt. Gerade in Studien, die eine qualitative Analyse anwenden, wird von den Verfahrensweisen der

Ethnographie Gebrauch gemacht.

Die Beliebtheit der Ethnografie in den Inhaltsanalysen lässt sich damit begründen, dass in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eine Verbesserung der Bedingungen der empirischen Untersuchung erstrebt wird. Die ethnographischen Untersuchungsmethoden sollen dabei Hilfe leisten. Erhofft wird eine angemessene Bestimmung des Verhältnisses von Anwendungsmethoden und Untersuchungsgegenstand; es geht also um die „grundlegende Konzipierung des Verhältnisses von Theorie und Empirie“ (Huf und Friebertshäuser 2012: 14). Es sollen zwar mehrere Gesichtspunkte der empirischen Methode durch die Ethnographie bereichert werden, aber der Kern des Vorhabens, die ethnographische Methode in die qualitative empirische Forschung einzubeziehen, ist der Versuch, eine bessere Berücksichtigung des Forschungsobjekts zu erreichen. Denn wenn die qualitative Untersuchung als eine Feldforschung aufgefasst wird, dann liegt es nahe, die Besonderheit des Feldes bei der Untersuchung stärker zu berücksichtigen. In der Literatur wird dabei der Aspekt hervorgehoben, die „Binnenperspektive der darin agierenden Personen“ besser herauszustellen bzw. zu berücksichtigen (Hochfelder/Wittmann/Fauß 2013: 7 f.; Huf und Friebertshäuser 2012: 14). Dies betrifft den Forscher als auch die untersuchte Person bzw. Personen, aber es ist hinsichtlich der untersuchten Personen bedeutsam. Vor allem soll die Sichtweise der untersuchten Person mehr berücksichtigt werden, als dies in der quantitativen Sozialforschung der Fall ist.

Für die vorliegende Untersuchung ist festzuhalten, dass ein alleiniger Einsatz der Ethnographie nicht möglich ist. Sie ist als Unterstützung der qualitativen Untersuchung zu verwenden. Das heisst, die ethnographische Vorgehensweise ist nur teilweise relevant, und zwar für die Datenerhebung. Denn in beiden empirischen Untersuchungen erfolgt eine Vorgehensweise, die der zentralen Datenerhebungsmethode der Ethnographie, der nicht-teilnehmenden Beobachtung folgt. Die nicht-teilnehmende Vorgehensweise, die in der vorliegenden Arbeit angewendet wird, kann als eine veränderte Form der ethnographischen Methode angesehen werden. Denn die Begehung der Wohnung in der ersten empirischen Untersuchung, die zur Beobachtung der häuslichen Literacy-Umgebung (Home Literacy Environment) diente, bedeutet einen Eintritt in die Lebenswelt der untersuchten Familien bzw. Mütter. Damit liegt eine ethnographische Vorgehensweise vor. Die zweite Untersuchung wurde ganz als nicht-teilnehmende

Beobachtung durchgeführt. Um den Vorleseprozess in einem „natürliches Setting“ durchführen zu können, fand die Vorlesesituation in den Wohnräumen der Familie statt. Dabei galt es, die in der ethnographischen Forschung hervorgehobene Perspektive aus Distanz einzuhalten, wenn der Forscher im „natürlichen Setting“ (Brüsemeister 2008: 71 ff.) Erkenntnisse über die Lebenswelt der untersuchten Personen gewinnen will. Nicht aus der unmittelbaren Beobachtung der Wohnsphäre darf der Forscher Rückschlüsse auf die soziale und kulturelle Situation der untersuchten Personen ziehen. Erst aus der Interviewumfrage selbst werden Erkenntnisse gewonnen, die auf der Grundlage soziologischer Theorien interpretiert werden. Durch die Beobachtung werden allerdings Einsichten über die familiäre Literacy-Umgebung gewonnen, die mit den soziologisch vermittelten Erkenntnissen verbunden werden.

Ein weiterer Aspekt, der die Relevanz der ethnographischen Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit deutlich macht, ist der Sachverhalt, dass der Forscher und die untersuchten Personen als Türkischstämmige demselben Kulturkreis angehören. Dadurch verfügt der Forscher über Wissen, das die kulturellen Besonderheiten der untersuchten Familien einschließt. Das erleichtert ihm sowohl den Zugang zu den untersuchten Personen als auch die Durchführung der Forschung. Denn durch die Kenntnis der türkischen Sprache, wird die Möglichkeit geschaffen, die Sprachwahl beim Vorlesen der Mutter und dem Kind zu überlassen, so dass der Vorleseprozess zweisprachig oder auf Türkisch oder auf Deutsch mit Zuhilfenahme türkischer Ausdrücke und der Möglichkeit, jederzeit ins Türkische zu wechseln, durchgeführt werden kann. Dies trägt dazu bei, dass eine Umgebung hergestellt wird, die dem natürlichen Setting näher kommt. Dadurch konnte die kulturelle Besonderheit der untersuchten Gruppe besser berücksichtigt werden, als dies ein dem türkischstämmigen Kulturkreis nicht zugehöriger Forscher bewerkstelligen könnte. Das heisst, sowohl für die Datenerhebung als auch bei der Durchführung der Untersuchung hat der Forscher einen gewissen ‚ethnisch-kulturell bedingten‘ Vorteil. Der oben dargestellte Nutzen der ethnographischen Prinzipien für die in der vorliegenden Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchungen macht allerdings auch die Begrenztheit der ethnographischen Methode als Forschungsansatz für die Fragestellung der Arbeit deutlich. Die ethnographische Methode ist, worauf auch in der Literatur aufmerksam gemacht wird, erst dann gewinnbringend, wenn der Forscher eine in sich geschlossene soziale Gruppe untersucht, die sich durch

besondere Regeln reproduziert und sich von der Kultur des Forschers deutlich unterscheidet; wenn also zwischen dem Forscher und dem untersuchten Personenkreis eine deutliche kulturelle Distanz vorliegt. Das kann für die vorliegende Arbeit nicht behauptet werden.

Wenn auch der Zugang durch kulturelle Zugehörigkeit leichter hergestellt wurde und das Vorlesen zu Hause bei den Vorlesenden stattfindet, wird dennoch eine künstliche Vorlesesituation herbeigeführt. Es kann grundsätzlich festgehalten werden, dass die künstliche Herbeiführung der Erhebungssituation die Selbstverständlichkeiten der beobachteten Lebenspraxis permanent in Frage stellt. So wird in der Vorlesesituation eine kulturelle Distanz künstlich hergestellt, um die Daten zum Vorleseprozess unvoreingenommen zu erheben.

4.2. Qualitativer Forschungsansatz

Bei der Planung der empirischen Forschungen gibt es zwei methodische Vorgehensweisen, die quantitative und qualitative. Diese Ansätze werden vom Forscher je nach ihrem Forschungsthema, Forschungsziel und Forschungsfrage einzeln angewendet oder kombiniert. Die Entscheidung darüber, welches Verfahren zur Anwendung kommt, ist nicht frei wählbar; es hängt vielmehr davon ab, von welcher Forschungsfrage und welcher Forschungsabsicht die Datenerhebung erfolgt (vgl. Hoffmeyer - Zlotnik 1992: 1). In der Sozialforschung setzt sich zunehmend der Trend durch, dass quantitative und qualitative Methoden nicht als starre Gegensätze gehandhabt, sondern „gewinnbringend miteinander verknüpft werden.“ (Steger 2003: 3). Das besondere Merkmal der qualitativen Forschung liegt darin, dass sie eine offene Form hat und ihre Daten vom Feld bezieht. Das Forschungsobjekt wird in seinem eigenen Lebensraum begegnet. Und schließlich kommt bei der qualitativen Methode ein hoher Stellenwert der Interpretation zu (Lamnek 2005: 507 ff.). Die quantitative Vorgehensweise ist objektbezogen. Während das qualitative Paradigma als interpretativer Ansatz das Verstehen in den Vordergrund stellt und das „Erklären (im naturwissenschaftlichen Sinne) als sekundär betrachtet“ (Lamnek 2005: 245), zielt der quantitative Forschungsansatz darauf ab, objektive Ergebnisse (Messwerte) zu erlangen. Quantitative Forschungsprozesse basieren also auf einer großen Anzahl von Fällen, damit Aussagen über eine Verallgemeinerung möglich werden. Dies erfolgt anhand statistischer Auswertungsverfahren. Im Gegensatz zu quantitativer Forschung können im qualitativen Ansatz die das Subjekt betreffenden Aspekte

genauer erfasst werden. Der Untersuchungsgegenstand wird deshalb mithilfe dieses Ansatzes detailliert erfasst (ebd.: 2005).

Bekanntlich werden Einwände gegen die qualitative Methode formuliert. Die Befürworter des quantitativen Ansatzes führen zahlreiche kritische Argumente gegen die qualitative Untersuchungsweise an. Der wichtigste Kritikpunkt ist der Vorwurf bezüglich der angeblich geringen Reichweite. Die qualitative Befragung würde sich mit wenigen Befragten zufriedengeben und auf weitere Stichproben und zudem auf Hinzuziehen statistischer Angaben verzichten (dazu siehe Lamnek 2010: 3). Unübersehbar sind aber die Probleme, die das quantitative Verfahren erzeugt. Diese im Vergleich zu den in der qualitativen Verfahrensweise entstehenden Problemen sind schwerwiegender. Der standardisierte Fragebogen der quantitativen Befragung lässt viele Aspekte aus dem Blick, die für eine angemessene Forschung wesentlich sind. So wird „das soziale Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt.“ (ebd. 2010: 4)

Für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit erweist sich die qualitative Vorgehensweise als methodischer Zugang für die umfassende Ermittlung des Untersuchungsthemas deshalb als sehr geeignet. Demzufolge können die Literacy-Erfahrungen und -Erziehung der Kinder in der Familie mit türkischer Herkunft anhand der ausgewählten qualitativen Forschungsmethoden angemessen und detailliert ermittelt werden.

Erst die qualitative Forschungsmethode, die ethnographische Methoden wie Begehung der Wohnung und Durchführung der Vorlesesituation zu Hause einbezieht, ermöglicht eine individuelle Sichtweise, Erfahrungen und Einstellungen der Mütter über das Untersuchungsthema so ausführlich wie möglich zu erfassen. So wird mit der durch die Befragung gewonnenen Datenerhebung ein umfassendes Bild gewonnen, das eine adäquate Rekonstruktion des jeweiligen Falles möglich macht. Die Offenheit der Fragen ermöglicht, dass die Befragten so viele Informationen wie möglich geben, die für eine Bewertung des familiären Zusammenhangs der Literacy-Erfahrung der Kinder erforderlich sind. Bei der Vorlesesituation ist es eindeutig, dass die qualitative Vorgehensweise geeignet ist.

Der offene Forschungsprozess der qualitativen Untersuchung beruht nicht auf Hypothesen, sondern generiert Ausgangshypothesen, die dann in einem weiteren Schritt überprüft werden können (vgl. Fuhs 2007, S. 49ff). Qualitative Forschung hat

die Funktion der Hypothesenfindung und Theoriebildung (vgl. Mayring 2003, S. 20): „Für die Theorieprüfung werden durch Deduktion aus den Theorien Folgen oder Prognosen abgeleitet und am empirischen Datenmaterial verifiziert bzw. falsifiziert.“ (Steinke 2012: 328). Dabei erfolgt die Hypothesenbildung nicht im luftleeren Raum. Die Resultate der bisherigen Forschung auf dem jeweiligen Feld dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Die Vorläuferstudien werden also bei der Hypothesenbildung reflektiert, so dass der Stand der Forschung den Ausgangspunkt für die jeweilige Untersuchung bildet.

Die qualitative Analyse wird anhand des Untersuchungsgegenstands strukturiert. Und weil für die Erkenntnis des Untersuchungsobjekts theoretische und begriffliche Analyse ebenso erforderlich sind, werden in die qualitative Analyse entsprechende theoretische Grundannahmen einbezogen. So werden in der vorliegenden Untersuchung für die Erforschung der Literacy-Erfahrung der Kinder in türkischstämmigen Familien die oben genannten Theorien des Kulturkapitals (Bourdieu), des soziokulturellen Ansatzes (Wygotsky) und der Theorien der kindlichen Entwicklung von Wygotsky, Bronfenbrenner und Morris miteinander verknüpft. Es wird ein Wechselverhältnis zwischen den Theorien und den Ergebnissen der Befragung hergestellt. Die theoretischen Bausteine dienen zum einen dazu, durch Kontextualisierung die Antworten zu verstehen; zum anderen können anhand der empirischen Ergebnisse die theoretischen Annahmen selbst präzisiert und geformt werden. Denn die theoretischen Vorannahmen werden angesichts der empirischen Resultate modifiziert. So wird gewährleistet, dass Neues entdeckt wird.

Auf der Grundlage des Forschungsstandes angeeigneten Vorverständnisses fällt die Entscheidung für das halbstrukturierte Interview und nicht-teilnehmende, offene Beobachtung mit technischem Mittel als Erhebungsverfahren, das später noch genauer vorgestellt wird. Das teilstandardisierte (halbstrukturierte) Interview dient zur Erhebung der relevanten Informationen für die Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit. Mit der Beobachtung soll die Qualität des Vorleseprozesses zwischen Kind und Mutter analysiert werden.

Weil das Interview bei den Befragten zu Hause stattfand und dies mit Begehung der Wohnung verbunden wurde, konnten für die Analyse der familiären Literacy-Umgebung genaue Einblicke gewonnen werden. Mit dieser Verknüpfung mit ethnographischen Aspekten hat die Analyse der Vorlese-Situation den besonderen

Charakter: Denn eine Erfassung des Vorleseprozesses, ohne dass es zu Verzerrungen und Störungen kommt, ist nicht möglich. Das ethnographische Vorgehen, wenn also die alltägliche Situation vom Forscher beobachtet wird, führt dazu, dass die Vorlesesituation für Mutter und Kind im vertrauten Rahmen stattfindet. Weil ein natürliches Setting, wie bereits erwähnt, nicht vollends erreicht werden kann, ermöglicht die ethnographisch durchgeführte nicht-teilnehmende Beobachtung unter den Bedingungen, die der Forscher findet, eine angemessene Vorgehensweise. Dass die Erhebungssituation eine künstliche ist, ist offensichtlich. Es ist ein Sachverhalt, der vom Forscher keineswegs geleugnet werden darf. Es muss allerdings auch festgestellt werden, dass eine empirische Untersuchung, die die Künstlichkeit der Erhebungssituation aufhebt, kaum erreicht werden kann. Erst durch seine Anwesenheit kann der Forscher die aus verbalen und non-verbalen Kommunikationszusammenhängen zusammengesetzte Interaktion, die während des Vorleseprozesses entsteht, beobachten und protokollieren (siehe dazu Caspe 2009: 354).

Ethnographisch gestützte sozialwissenschaftliche Forschungen haben sich bei der Untersuchung von Literacy-Entwicklung in den migrantischen Familien bewährt, wie dies an Kuyumcus (2006, 2008) und Lesemanns und Tuijls (2006) Interviewstudien mit Eltern gesehen werden kann. Diese Studien haben gezeigt, dass für die Erforschung von Literacy die qualitative Methode besser geeignet ist als die quantitative Vorgehensweise, weil die Einstellungen und Erfahrungen der Eltern besser erfasst werden können.

Es können unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden, um die Vielfalt an Literacy-Praktiken zu untersuchen. Wenn zum Beispiel bei Kuyumcu (2008) die Nutzung von elektronischen Medien zu Literacy-Zwecken in türkischen Haushalten untersucht wird, dann werden Fragen nach dem kulturellen Kapital nicht thematisiert. Sie hat eher den Umgang mit Medien und Büchern beobachtet.

In der Untersuchung von Tuijl und Lesemann (2006) werden die Literacy-Praktiken von niederländischen und migrantischen Familien untersucht (wie in 1.6. Forschungsstand dargestellt wurde). Im Unterschied zu Kuyumcu, wird hier auch auf die gesellschaftlichen Faktoren abgezielt. Es wird ein Vergleich der gebildeten niederländischen Mittelschicht zu Unterschichtsfamilien (diese bestehen aus niederländischen, surinamischen, türkischen Familien) erstellt. In dieser breiten Untersuchung werden unterschiedliche quantitative Methoden miteinander

verbunden. Diese in den Studien bearbeiteten Fragestellungen können ebenso qualitativ untersucht werden. Die qualitative Methode ist für die Analyse der Literacy im familiären Setting die geeignetste Herangehensweise. Die Studie von Lesemann und Tuijl, in der das gemeinsame Bilderbuchlesen und Aufgaben der Problemlösung behandelt werden, kann daher auch für eine qualitative Analyse als Ausgangspunkt dienen. Die vorliegende Studie geht qualitativ vor, wenn sie den Vorleseprozess und die familiäre Umgebung für Literacy vor dem Hintergrund der soziokulturellen und ökonomischen Lage der Familien untersucht. Dies gilt auch, wenn ein Vergleich nicht zwischen den oberen Mittelschichten der Mehrheitsgesellschaft und den Migrantenfamilien, sondern einer kulturellen sozialen Gruppe, der türkischstämmigen Familien, durchgeführt wird.

Es wurden dafür zwei qualitative Untersuchungsmethoden ausgewählt, um breite Kenntnis und tieferen Einblick hinsichtlich der literalen Praktiken in den Familien und des familiären Lernumfeldes zu gewinnen. Hierzu bietet es sich an, hierfür zwei Methoden anzuwenden. Während durch die Interviewbefragung die Literacy im familiären Setting, der sozioökonomische und -kulturelle Rahmen der Familie und vor allem das Bewusstsein der Mutter über die kindliche Literacy und ihr Bewusstsein darüber analysiert wird, bietet die nichtteilnehmende offene Beobachtung einer Vorlesesituation die Möglichkeit, Einsichten darüber zu gewinnen, wie das Vorlesen als Interaktionsform konkret gestaltet wird. Die Resultate der beiden qualitativ-empirischen Methoden sind als ergänzend aufzufassen. Die beiden Untersuchungen sind so angelegt, dass sie Analysen ermöglichen, deren Ergebnisse am Ende zu einer Gesamtbewertung zusammengefügt werden. Dementsprechend schlagen sich die ausgewählten Theorien in beiden Methoden in unterschiedlichem Umfang nieder (siehe hierzu das Kapitel 5.3. zur Methoden- und Datentriangulation)

4.3. Auswahl und Gewinnung der Untersuchungsteilnehmerinnen

Gewinnung der Interviewsteilnehmerinnen. Der Feldzugang erfolgte auf zwei Wegen: erstens durch Kontaktaufnahme zu den Institutionen und zweitens durch das Schneeballsystem. Konkret wurde zur Auswahl der Interviewpartnerinnen so vorgegangen, dass Kontakt zu den Müttern über einen Kindergarten, türkischen Kulturvereine und Moschee erfolgte. Durch diese Institutionen konnte Kontakt zu Müttern türkischer Herkunft hergestellt werden. Dann wurden die Mütter persönlich

angesprochen und gefragt, ob sie sich vorstellen können, bei den Interviews mitzumachen. Da ich selber aus diesem Kulturkreis komme, konnte dies die Überzeugung der Mütter erleichtern. Im Anschluss daran wurde mit den Eltern telefonisch ein Interviewtermin vereinbart. Die Auswahl einiger Mütter erfolgte auch im Schneeballsystem. Die Eltern wurden angesprochen, ob sie weitere geeignete Mütter für meine Untersuchung kennen. Bei der Kontaktaufnahme mit der Mutter wurde darauf hingewiesen, dass sie alleine und in ihrer eigenen Wohnung bzw. Haus befragt werden sollte und das Interview auch von einer Forschungsassistentin durchgeführt werden kann. Dies erleichterte die Zusage der Mütter für das Interview. Der schulische und berufliche Werdegang der Mütter ist heterogen ausgeprägt. Für die Interviews wurden die Mütter, deren Kinder zwischen 3 und 6 Jahren sind, türkischer Herkunft in Deutschland ausgewählt.

Gewinnung der zweiten Untersuchungsteilnehmerinnen. Die sechs Teilnehmer des zweiten Forschungsteils waren auch in den Interviews des ersten Teils beteiligt. Die sechs Mütter wurden nach dem Interview angesprochen, ob sie sich vorstellen können, den Vorleseprozess während des Bilderbuchlesens mit ihren Kindern beobachten zu lassen. Diese Mütter wurden aus unterschiedlichem Bildungsniveau und Sozialstatus ausgewählt.

4.4. Methoden- und Datentriangulation

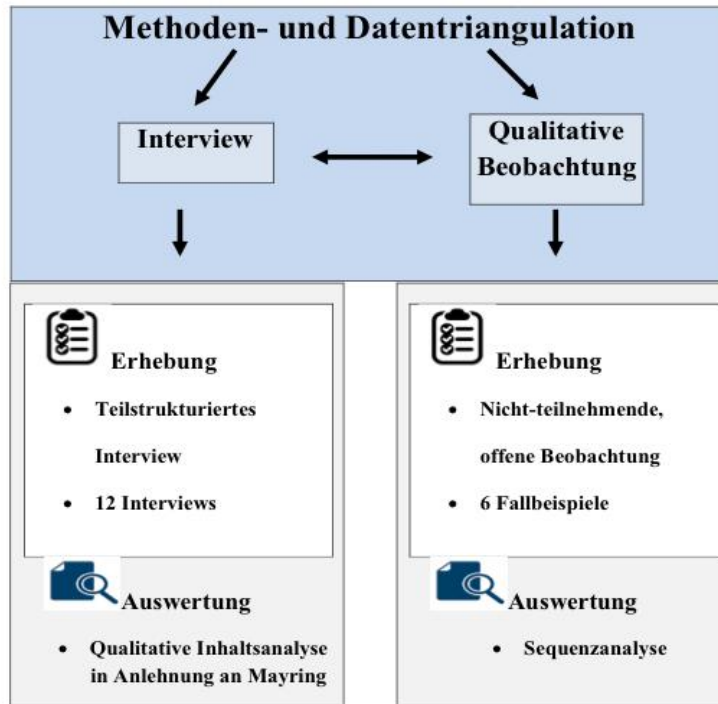
Wie die sozialwissenschaftliche Forschung macht auch die pädagogische Forschung aus der Vielfalt an empirischen Untersuchungsmethoden Gebrauch. Die hauptsächlich in der amerikanischen Sozialwissenschaft entwickelte Verfahrensweise der Methodenkombination, die unter dem Namen Triangulation populär geworden ist und eine lange Entwicklungsgeschichte hat, ist heute ein in der pädagogischen Forschung übliches Untersuchungsverfahren (siehe hierzu grundlegend: Flick 2011: 7ff.; 11ff.). Wenn auch die Diskussion über ihre Struktur(en) und ihren Nutzen nie abgenommen haben, ist die Triangulation seit Jahrzehnten Bestandteil der empirischen Sozialforschung.⁴ Sie findet Verwendung in den unterschiedlichen Disziplinen: neben der Soziologie, Anthropologie und Ethnographie sowie den Wirtschaftswissenschaften und auch in der pädagogischen Wissenschaft.

⁴ Zu den Debatten innerhalb der Sozialwissenschaft vgl. Flick 2011: 75ff.; vgl. auch die grundlegende Studie von Denzin (1970).

Im Rahmen der Triangulation können sowohl qualitative und quantitative als auch ausschließlich qualitative Forschungen miteinander kombiniert werden. Der wichtigste Vorteil dieser unterschiedlichen Verwendung von methodischen Zugängen liegt in der ergänzenden Nutzung. Zwar ist Validierung ebenso eine Folge, aber sie kann als ein Nebeneffekt betrachtet werden, wenn die in den meisten Anwendungen der Triangulation herrschende Test-Absicht -wie in der vorliegenden Arbeit- bei der Konzipierung und Auswahl der Methoden nicht beabsichtigt gewesen ist. Die zweite Untersuchung erfolgt nicht, um die Resultate der ersten Untersuchung zu überprüfen, sondern ergänzende Erkenntnis über Literacy zu gewinnen.

Die Orientierung an der Konzipierung von Triangulation in empirischen Forschungen erfolgt an der vom amerikanischen Sozialwissenschaftler Norman K. Denzin (1970) entwickelten Typologie. In der vorliegenden Arbeit kommen Daten- und Methodentriangulation zur Anwendung. Die Methodentriangulation ist die am meisten verbreitete Verwendung von Triangulation. Auch in der vorliegenden Arbeit werden mit Interviewbefragung und Beobachtung zwei Methoden (beide qualitativ) verwendet. Indem ein Teil derselben Personen (Interviews) in der Alltagssituation des Vorlesens in die Untersuchung einbezogen werden, werden damit zwei unterschiedliche Herangehensweisen an dieselbe Gruppe angewendet. So werden unterschiedliche Daten aus zwei unterschiedlichen Methoden gewonnen und unterliegen dementsprechend unterschiedlichen Auswertungsweisen (Inhaltsanalyse bei der Interviewbefragung, Sequenzanalyse bei der Beobachtung). Damit wird eine Datentriangulation vorgenommen, denn es werden Daten verwendet, die zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten erhoben werden.

Anhand der folgenden Tabelle wird die Vorgehensweise anschaulich:



Die hinsichtlich der Verwendung von Triangulation erhobenen Bedenken betreffen die vorliegende Studie nicht: Denn das Datenmaterial ist übersichtlich, es ist von einem Forscher alleine durchführbar, Probleme der Organisation treten nicht auf. Zudem sind die in der Triangulation auftretenden gewöhnlichen Schwierigkeiten, die hauptsächlich in Studien auftreten, in denen quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden, und sich darauf konzentrieren, dass eine gelungene Integration der Ergebnisse nicht zu erreichen ist (Flick 2011: 94ff.; Blaikie 1991) tritt in der vorliegende Arbeit nicht auf. Während im ersten Teil auf theoretischen Überlegungen basierend der Einfluss der sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergründe auf die Konstituierung der Literacy-Praxis in Selbstaussagen herausgearbeitet wird, müssen Einsichten über die Vorlesesituation, da sie nicht durch Interviewverfahren erfasst werden kann, durch die Methode der Beobachtung und der Audioanalyse erhoben werden.

Die unterschiedliche Daten-, Forscher-, Theorie-, und Methodentriangulation dient dazu, den Sachverhalt der Förderung der kindlichen Literacy-Entwicklung im familiären Setting aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu analysieren (Denzin 1970). So wurde in der vorliegenden Arbeit mit teilstrukturierter Interviewbefragung zur Literacy-Praxis insgesamt und nicht-teilnehmender offener Beobachtung des Vorleseprozesses auf zwei verschiedene qualitative Methoden zurückgegriffen, um den pädagogischen Sachverhalt der Literacy-Entwicklung zu beleuchten.

Die Synthese der beiden Methoden ermöglicht einen genauen empirischen Zugang in die Problematik der Literacy-Förderung in den türkischstämmigen Familien. Im Interview-Teil der Arbeit wurden deduktive und induktive Vorgehensweise miteinander verbunden. Die deduktive Perspektive bringt die Gefahr voreiliger Schlussfolgerung mit sich. Um dieser Gefahr vorzubeugen, wird daher in der zweiten Untersuchung auf eine rein induktive Untersuchung der Beobachtung zurückgegriffen, um eine sinnvolle Ergänzung deduktiver und induktiver Erkenntnisse zu erreichen.

Während im ersten Teil die sozialen, kulturellen und familiären Bedingungen analysiert werden, ist darüber hinaus die zweite Methode der qualitativen Beobachtung deshalb notwendig, damit die Ebene des Vorlesens als proximaler Prozesses (Bronfenbrenner/Morris) gesondert herausgearbeitet werden kann. Denn das Vorlesen stellt, trotz der Vielfalt an verschiedenen Alltagspraktiken, die im ersten Teil berücksichtigt werden, den Kern der Literacy-Entwicklung dar. Die qualitative Beobachtung zielt darauf ab, den Vorleseprozess zu analysieren. Die Verwendung der Sequenzanalyse als Auswertungsmethode macht es möglich, dass das Vorlesen ohne Berücksichtigung der persönlichen, familiären, sozialen und soziokulturellen Bedingungen der Vorleserin rekonstruiert wird. Erst die dadurch erzielten Ergebnisse werden mit dem Wissen der ersten Untersuchung kombiniert, um damit zu endgültigen Einsichten zu gelangen. Die auf getrenntem methodische Wege erzielten Ergebnisse werden kontrastiv und vergleichend analysiert (vgl. hierzu Flick 2011: 104).

III. Empirischer Teil

5. Studie 1: Interviewstudie

5.1. Gestaltung der Studie

5.1.1. Das teilstrukturierte Interview als Datenerhebungsmethode

Die qualitative Untersuchung kann auf verschiedene Weise durchgeführt werden. Als klassisches Instrument hierzu gilt die teilnehmende Beobachtung (Riesmeyer 2011). Aber es hat sich in den letzten Jahrzehnten der Interviewfragebogen als das Standardmittel der qualitativen Sozialforschung etabliert. Die quantitative Methode basiert zwar auf Interviewbefragung, aber deren Methode unterscheidet sich grundlegend von der qualitativen Herangehensweise, die dem Forscher während der Befragungssituation die Möglichkeit verschafft, aktiv die Befragung zu steuern und sie damit auf den jeweiligen Fall anzupassen und angemessen zu agieren. Dieser Rahmen bringt eine Offenheit in die Untersuchungssituation, die möglich macht, Auskunft über das soziale Umfeld und Lebenswelt der Befragten zu gewinnen (vgl. Lamnek 2010: 301 ff.).

Die Auswahl der Interviewart ist also nicht beliebig. Sie hängt davon ab, welches Ziel mit der Untersuchung befolgt wird und woraus das Untersuchungsmaterial besteht. Letztendlich hängt es vom Gegenstand ab, welche Form des Interviews zur Anwendung kommt. Als generelle Orientierung kann die Auswahl der Untersuchungsform wie folgt ausgedrückt werden:

„Die Entscheidung für eine bestimmte Befragungsform (oder für eine Kombination) sollte von folgenden Kriterien abhängig gemacht werden (in dieser Reihenfolge):

- Erkenntnisinteresse: Was will ich wissen?
- Zielgruppe: Wen möchte ich befragen?
- Ressourcen: Welche Mittel und wie viel Zeit stehen mir zur Verfügung?
- Persönliche Vorlieben: Welche Befragungsart liegt mir am besten?“ (Meyen, Löblich, Pfaff-Rüdiger, Riesmeyer 2011: 86)

Als erste Erhebungstechnik für die vorliegende Untersuchung mit ausgeprägtem explorativen Charakter eignet sich die Datenerhebung anhand der teilstrukturierten Interviews. Als eine offene, halbstrukturierte Befragungsform ermöglicht das Leitfadeninterview, die befragten Mütter möglichst frei zu Wort kommen zu lassen und ein offenes Gespräch zentriert auf eine bestimmte Fragestellung zu führen. Die Befragten bekommen die Gelegenheit, über ihre Erfahrungszusammenhänge, Biografie, Erfahrungen und Ereignisse zu berichten, die sie hinsichtlich des

Befragungsthemen für bedeutungsvoll erachten (dazu vgl. Friebertshäuser 2003). Für die vorliegende Untersuchung, in deren Mittelpunkt die Familie als Lebensraum für Literacy-Erfahrungen steht, sind die sozialen und lebensweltlichen Kontexte von entscheidender Bedeutung. Diesbezügliche Informationen und Daten können am sichersten über das qualitative Interview gewonnen werden. Die Informationen, die dabei eingeholt werden, machen erst möglich, das soziale und lebensweltliche relevante Kulturkapital der Befragten zu identifizieren.

In der Forschung treten zwei Formen des qualitativen Interviews in den Vordergrund: das teilstrukturierte und offene Interview. Das offene Interview eignet sich für die vorliegende Studie nicht, weil sie mit sehr großer Wahrscheinlichkeit die Befragung auf Aspekte lenkt, die nicht für die Fragestellung relevant sind. Das teilstrukturierte Interview dagegen besteht aus vorformulierten Fragen und Themen. Es ermöglicht deshalb eine Vorabstrukturierung der Befragung, so dass der Fokus auf die für das Untersuchungsziel relevante Themen und Fragestellungen gerichtet bleiben kann. Damit kann die Befragung vom Forscher auf der Grundlage der von ihm vorab ausgemachten theoretischen Überlegungen gelenkt werden. Damit wird die jeweilige Befragung in einen Rahmen gestellt, so dass eine Vergleichbarkeit mit den anderen Befragungen systematisch erfolgen kann (dazu: Marotzki 2011: 114; Lenz 2006/07).

Die zentrale Aufgabe des Interviews besteht darin, die forschungsleitende Fragestellung zu präzisieren. Aus einer theoretischen Perspektive und auf der Grundlage der für die Fragestellung ausschlaggebenden Literatur setzt sich der Fragenkatalog zusammen. Der entwickelte Leitfaden dient dazu, während des Interviews sicherzustellen, dass alle erforderlichen Informationen erhoben werden. Das geschieht wiederum dadurch, dass das Interview vorab in Ansätzen strukturiert wird. Die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews und die Auswertung des erhobenen Datenmaterials werden erheblich erleichtert (vgl. Marotzki 2011).

5.1.2. Beschreibung der Stichprobe

Bei der Stichprobe geht es um die Frage der Auswahl von Interviewpartnern. Für die Durchführung der Interviews wurden die Mütter mit türkischer Herkunft in Deutschland, deren Kinder sich im Alter zwischen 3 Jahre und 6 Jahre alt befinden, ausgewählt. Der schulische und berufliche Werdegang sowohl der Mütter als auch ihrer Lebensgefährten ist sehr heterogen ausgeprägt. Daneben verfügt die Familie

über unterschiedliches Einkommen. In der folgenden Tabelle wird die Stichprobe für die Interviews ausführlich skizziert.

	Alter	Familienstand	Kinder/Alter	Bildungsstand	Monatliches Einkommen	Beruf/Arbeit
Frau A	28	Verheiratet	1Töchter (6)	Keinen Schulabschluss	ca. 1200€	Hausfrau
Ihr Mann	30			Hauptschule		Arbeiter
Frau B	37	Verheiratet	1 Tochter (7) 2 Söhne (6, 12)	Realschule	ca. 1800€	Hausfrau
Ihr Mann	42			keinen Schulabschluss		Fahrer
Frau C	29	Verheiratet	1 Sohn (4J.)	Hauptschule	ca. 1000€	Hilfskraft
Ihr Mann	32			Ausbildung		Arbeiter
Frau D	38	Verheiratet	2 Töchter (16J.,11J.) 1 Sohn (5J.)	Berufsfachschule (2 jährige) Sekundärabschluss	ca. 1400€	Hausfrau
Ihr Mann	39					Arbeiter
Frau E	34	Verheiratet	3 Töchter (11J.,6J.,5J.)	Ausbildung	ca. 2200€	Hausfrau
Ihr Mann	33			keinen Schulabschluss		Arbeiter
Frau F	37	Verheiratet	2 Töchter (3J.,6J.)	Ausbildung	ca. 3200€	Kassiererin
Ihr Mann	39			Studium		Arbeiter
Frau G	35	Verheiratet	2 Töchter (3J., 3 Mon.)	Abitur/Ausbildung	ca. 4500€	Elternzeit
Ihr Mann	35			Ausbildung		Gebietsmanager
Frau H	35	Verheiratet	1 Sohn (9J.) 1 Tochter (5J.)	Ausbildung	ca. 3150€	Arzthelferin (geringfügig)
Ihr Mann	36			Sekundärabschluss		Schichtleiter
Frau I	46	Verheiratet	3 Töchter (16J.,15J.,3J.)	Abitur/Ausbildung	ca. 4000€	Angestellte
Ihr Mann	49			Selbständig		Selbständig
Frau J	30	Verheiratet	1 Sohn (1,5J.) 1 Tochter (3,5J.)	Mittlere Reife	ca. 3700€	Verkäuferin
Ihr Mann	33			Hauptschulabschluss		Arbeiter
Frau K	31	Verheiratet	1 Sohn (4J.) 1 Tochter (5J.)	Ausbildung	ca. 4300€	Filialeiterin in Einzelhandel
Ihr Mann	32			Ausbildung		Abteilungsleiter
Frau L	31	Verheiratet	2 Söhne (10J.,4J.)	Sekundärabschluss	ca. 2500€	Minijob
Ihr Mann	38			Ausbildung		Monteur

5.1.3. Durchführung der Interviews

Vor Beginn der eigentlichen Interviewphase wurde zur verständlichen Formulierung und Revision zwei Probeinterviews durchgeführt. Diese Probeinterviews erfolgten in der Anwesenheit einer Forschungsassistentin, um sie in den Gegenstand der Forschung heranzuführen. Die Einsetzung der Forschungsassistentin war in dieser Untersuchung notwendig, da eine türkische bzw. muslimische Frau mit einem fremden Mann allein in ihrer Wohnung zu sein als unangenehm empfunden hätte.

Die Daten aus den Probeinterviews wurden in die Auswertung mit einbezogen. Nach der Durchführung von zwei Probeinterviews und einer leichten Überarbeitung des Interviewleitfadens wurden insgesamt 10 Interviews durchgeführt. Einige Interviews wurden von der Forschungsassistentin alleine realisiert. Bei der Durchführung anderer Interviews war sie nur anwesend. Die Interviews mit den Müttern fanden in ihren eigenen Wohnungen bzw. Häusern statt. „Der Ort des Interviews sollte die Lebensnähe des Interviews unterstützen und in einer dem Befragten natürlich und bekannt erscheinenden Umgebung liegen“ (Lamnek 2005: 401). Die Interviews dauerten mit dem Vorgespräch ca. 45-70 Minuten.

Am Anfang jeden Interviews wurden den Befragten kurz der Anlass des Interviews, sowie der inhaltliche Kontext dargestellt. Vor der Durchführung der Interviews wurden den Müttern absolute Vertraulichkeit und die Anonymisierung ihrer Daten zugesichert. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Mütter auf einem Tonbandgerät aufgenommen. Für die Durchführung der Interviews war entscheidend, dass eine Vertrauenssituation zwischen den Interviewpartnern geschaffen wurde, um die offene Gesprächssituation zu begünstigen.

Je nach Bedarf wurden die Interviews in der türkischen und/ oder der deutschen Sprache durchgeführt. Vor der Befragung wurde die Befragte darauf hingewiesen, dass sie selbst entscheiden kann, in welcher Sprache sie das Gespräch führen möchte und dass ihr freigestellt ist, ihre Antworten jeweils in beiden Sprachen zu geben. Zwei Interviews konnten auf Grund der Sprachbarriere nicht auf Deutsch geführt werden, weil die beiden Befragten über geringe Deutschkenntnisse verfügten. Und mit einigen Befragten wurde das Interview zweisprachig durchgeführt.

Am Ende der Befragung wurden die Mütter gebeten, ihre Telefonnummer für mögliche Nachfragen und für die Realisierung des zweiten Forschungsteils dem Interviewten zu geben. Dieser Bitte kamen alle Mütter nach. Am Ende des Interviews wurde den Befragten Dank für die Teilnahme ausgesprochen und das Interview beendet.

5.1.4. Fragenentwicklung und Erkenntnisgewinn

Das Interview beginnt mit Fragen zu demographischen Angaben. Daran folgend wird nach dem jetzigen Leseverhalten und -interesse der Mutter gefragt: welche Bedeutung für sie Bücher haben, was Lesen für sie bedeutet und ob sie sich als Leser bezeichnen würden. Anschließend daran wurden ihnen Fragen über ihre eigene

Lesebiographie gestellt: wie ihre eigenen Erfahrungen mit Lesen in ihrer Kindheit waren und ob ihre Eltern gute Leser waren oder ihre Eltern ihnen in ihrer Kindheit vorgelesen haben. Nach Fragen hinsichtlich der Lese- und Erzählkultur in ihrem familiären Alltag folgten Fragen über das Vorlesen als Rituale, des Ablauf des Vorleseprozesses, der Häufigkeiten der Vorlesezeiten und dem Zweck des Vorlesens im Alltag. Dieser Block enthält auch Fragen danach, wie sie das Interesse ihrer Kinder für Bücher wecken und wie sie das häusliche Umfeld gemäß der Leselust ihres Kindes einrichten.

Sie wurde auch danach gefragt, welche Erfahrungen sie selbst in ihrer Kindheit mit Schreiben gemacht hat. Die Befragte wurde danach gefragt, ob sie oder ihr Mann zuhause, mit Stift auf Papier, per PC oder per Handy, schreiben, ob sie oder ihr Mann zu beruflichen Zwecken zuhause schreiben. Es wurde auch danach gefragt, ob das Elternpaar überhaupt gemeinsam mit ihrem Kind Schreibaktivitäten im Alltag unternehmen und ob sie eine schreibfreundliche Umgebung für ihr Kind bereitstellen.

Im nächsten Block wurden die Mütter gefragt, welche Aktivitäten sie mit ihrem Kind im Alltag, sowohl freizeitbezogen als auch literacy-bezogenen, durchführen und wie viel Zeit sie dafür investieren.

Es folgten im nächsten Block Fragen über die Schriftkultur. Der Schwerpunkt der Fragen liegt hier auf schriftbezogenen Aktivitäten für die Entdeckung der Schrift sowohl im Haus als auch außerhalb von Zuhause. Dann wurden die Mütter gefragt, wie sie ihre Kinder auf Schrift und Buchstaben aufmerksam machen.

Den Abschluss des Fragenkataloges bildeten Fragen über das Mediennutzungsverhalten der Elternteile und ihrer Kinder. Wichtig war dabei insbesondere die Frage, welche Medien im Alltag für die Eltern und ihrer Kinder eine Rolle spielen und welche Medien im Haus vorhanden sind. Die nächsten Fragen beschäftigten sich mit der TV-Nutzung im Haus (Zeitbudget, Regel, Fernsehen als Erzählanlass etc.). Die Befragten sollten dabei auch Angaben dazu machen, ob und wie sie ihre Kinder an der Nutzung elektronischer Medien führen: welche Aktivitäten sie dazu durchführen und welche Medien sie meist benutzen (z.B. Smartphone, Ipad).

Nach dem Interview wird mit der Befragten überprüft, welche Print- und Schriftmaterialien im häuslichen Umfeld präsent sind. Dafür wurde eine tabellarische Liste zur Beurteilung von „Home Literacy Environment“ verwendet.

5.1.5. Auswertungsmethode

5.1.5.1. Transkription der Tonbandaufnahme

Die 12 Interviews wurden mithilfe eines digitalen Tonbandgeräts aufgezeichnet. Zur Durchführung der Transkription wurde in der vorliegenden Arbeit die f4 Transkriptionssoftware verwendet. Die Tonbandaufnahmen wurden wörtlich und in normalem Schriftdeutsch transkribiert. Die Äußerungen wie „mhm“, „eh“ etc., Betonungen, Wordrehungen werden nicht wiedergegeben, sondern weggelassen, da diese für die Auswertung der Daten nicht relevant sind. Die Pausen während des Interviews wurden anhand drei Punkte in einer Klammer (...) und unverständige Textpassage der Interviews mittels drei Fragezeichen in einer Klammer (???) angegeben. Die zwei Interviews, die auf Grund der Sprachbarriere nicht auf Deutsch geführt werden konnten, wurden auf Türkisch transkribiert und vom Autor sinngemäß ins Deutsche übersetzt.

In der Arbeit wurden die Namen der Interviewpartnerinnen nicht verwendet. Um die Anonymität der Mütter zu wahren, erfolgt für alle InterviewteilnehmerInnen anstelle der Namensnennung eine Codierung. Ihre Namen wurden mit den Buchstaben Frau A (FA), Frau B (FB), Frau C (FC), Frau D (FD), Frau E (FE), etc. anonymisiert. Außerdem wurden alle anderen Details, die Rückschlüsse auf die Familien der Interviewpartnerinnen geben könnten, entweder anonymisiert oder weggelassen.

5.1.5.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Das Auswertungsverfahren der Interviews erfolgt nach der von Philipp Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Auswertungsmethode ermöglicht, Datenmaterial für die Beantwortung der Forschungsfrage präzise zu strukturieren. Die Grundlage für die qualitative Inhaltsanalyse bildet das kommunikationswissenschaftliche Verfahren, daher wird das die Kommunikation beinhaltende Datenmaterial schrittweise analysiert (Mayring 2002). Das systematische Vorgehen erfolgt nach genauen Regeln und entlang einer theoretisch fundierten Fragestellung (Mayring 2010). Die qualitative Inhaltsanalyse hat den Vorteil, dass sie das Analyseverfahren in einzelne Interpretationsschritte zerlegt, die vorher festgelegt werden. Damit wird die Analyse für den Leser nachvollziehbar und intersubjektiv überprüfbar (ebd. 2010). Dadurch wird die qualitative Inhaltsanalyse für andere Gegenstände und Disziplinen übertragbar, sie kann von anderen Untersuchungen verwendet werden (ebd. 2010).

Wenn auch die Durchführung des Interviews sich fallspezifisch gestaltet, so wird in der Forschung dennoch ein Ablaufmodell aufgestellt, das den Analysevorgang erleichtert und nachvollziehbar macht. Nach Mayring (ebd. 2010) wird zunächst nach Analyseeinheiten aufgeteilt:

- 1) Die Kodiereinheit umfasst den kleinsten Materialbestand, der „ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann“;
- 2) die Kontexteinheit markiert den größten Textbestandteil, der „unter eine Kategorie fallen kann“;
- 3) die Auswertungseinheit legt fest, „welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.“ (ebd. 2010: 59)

Anhand dieser Einheiten gestaltet sich die Reihenfolge der Analyseschritte. „Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems. Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*.“ (ebd. 2010: 59)

Für die Auswertung des Datenmaterials werden im Anschluss an Mayring zwei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet: die zusammenfassende und strukturierte Inhaltsanalyse. Die Analyse beinhaltet in diesem Fall sowohl die induktive Kategorienbildung und als auch deduktive Kategorienanwendung (Mayring 2010: 66).

Mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden die Kategorien nach der Äußerungen jedes einzelnen Interviewsteilnehmers induktiv gebildet. Die Interpretation der Befragung erfolgt in einem Zusammenspiel von deduktiver und induktiver Vorgehensweise. Begonnen wird mit deduktiver Verfahrensweise, jedoch wird stets danach geschaut, welche theoretisch und analytisch relevante Aussagen der Befragten hinsichtlich der Fragestellung vorzufinden sind, die auf Resultate verweisen, die in der vorweggenommenen Teilstruktur nicht vorgesehen waren. So werden Inhalte sowohl durch theoretische Vorabkategorisierung als auch durch induktive Schlussfolgerungen gewonnen.

Bezüglich der induktiven Verfahrensweise ist anzumerken, dass in einem ersten Schritt Aussagen hinsichtlich eines Themengebietes gesammelt und im nächsten Schritt generalisiert werden. In einem Doppelschritt werden dann die generalisierten

Aussagen auf Kernpunkte reduziert. Diese werden dann zu Kategorien zusammengefasst, die für den jeweiligen Fall relevante Punkte umschreiben. Damit wird das Material derart reduziert, dass die „wesentlichen Inhalte“ übrig bleiben; mit der dadurch erreichten Abstraktion entsteht ein überschaubares Ganzes, das „immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2010: 65).

Die folgende Tabelle veranschaulicht diesen Interpretationsschritt in ihren jeweiligen Etappen.

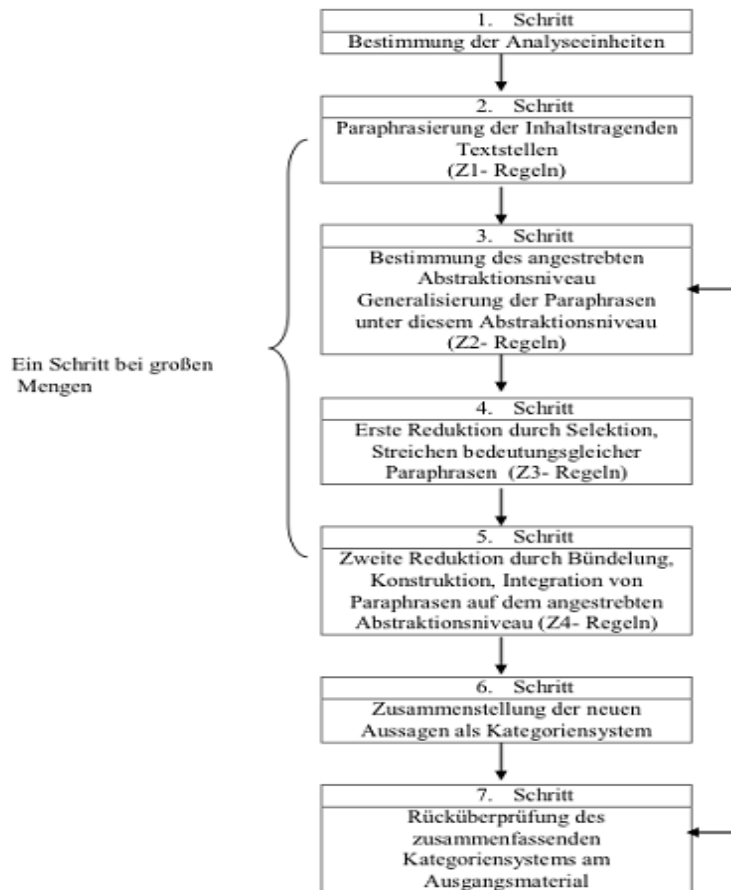


Abbildung 1. Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 68)

Die deduktive Seite der Interpretation gestaltet sich in Form von strukturierter Inhaltsanalyse: „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“ (Mayring 2010: 65).

Dabei geht es, allgemein formuliert, darum, die Inhaltsstruktur aus dem Material herauszufiltern. Das Begriffs- und Kategoriensystem, das in der theoretischen Vorstrukturierung der Gesamtuntersuchung ausformuliert worden war und für die Erstellung des Fragenkataloges zugrundelag, wird nun „an das Material

herangetragen.“ Alle Textteile, die davon betroffen sind, werden herausgenommen. Zuvor werden die Strukturierungsdimensionen eindeutig bestimmt sowie aus der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet.

Anhand folgender Arbeitsschritte ist dieses Ziel zu erreichen: 1) Mit der Definierung der Kategorien wird bestimmt, welche Textbestandteile von einer Kategorie bzw. von einem Begriff erfasst werden. 2) Entsprechende Textteile werden herausgefiltert und als Beispiel für die jeweilige Kategorie angeführt (Ankerbeispiele). 3) Schließlich werden Regeln und Abgrenzungskriterien gewählt, die „eindeutige Zuordnungen“ ermöglichen, um auftretende Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien zu beheben (dazu siehe: Mayring 2010: 92).

Die folgende Tabelle beschreibt diese strukturierte Inhaltsanalyse in einzelnen Schritten:

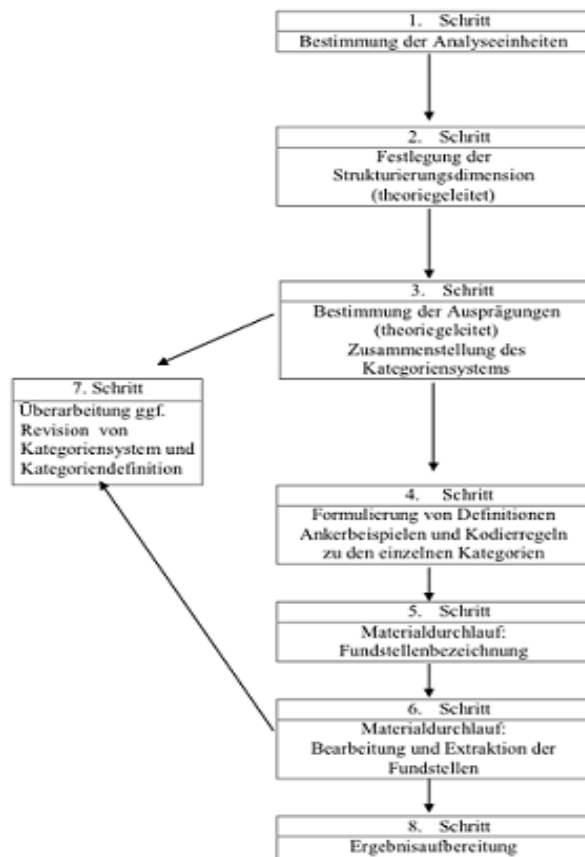


Abbildung 2. Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 93)

5.1.6. Kategorisierung der Daten

Bevor die Ergebnisse des empirischen Teils dargestellt werden, erscheint es sinnvoll, kurz darauf einzugehen, auf welchem Wege sich die Kategorien entwickeln. Zur Auswertung wurde zwar das MAX-QDA-Programm verwendet, aber eine endgültige Erfassung des Datenmaterials kann erst durch die Interpretation des Forschers, des Subjekts der Untersuchung selbst erfolgen. Eine Kategorisierung kann erst vom Forscher selbst geleistet werden, und zwar durch eine Textanalyse auf der Grundlage der Erkenntnisse, die aus ausgewählten Theorien und Konzepten gewonnen wurden. So werden die entsprechenden Passagen aller Interviews kategorisiert. Das geschieht dadurch, dass Kategorien diesen Passagen zugeordnet werden.

Eine angemessene Analyse des Datenmaterials ist erst vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Kapiteln erörterten Theorien (Kapitel 3) möglich. Denn Theorien sind ein wichtiges Instrumentarium, um die realen Vorgänge, in der vorliegenden Arbeit: den pädagogischen Zusammenhang von Literacy (Kapitel 1) zu erforschen. Sie vermitteln dem Forscher ein systematisiertes Wissen, mit dem die empirischen Ergebnisse angemessen erfasst werden können. Somit erfolgt die Gesamtanalyse in Kombination von Vorwissen, theoretischem Wissen und dem aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Wissen. Selbstverständlich orientiert sich die Auswahl der theoretischen Ansätze danach, inwieweit sie als geeignet erscheinen, bei der Analyse der empirischen Wirklichkeit zu helfen. Die in den Ansätzen enthaltenen Annahmen dienen dazu, die empirische Erhebung zielorientiert zu designen. Es geht nicht um die Entwicklung einer neuen Theorie, sondern um die Anwendung der für das Thema als nützlich betrachteten theoretischen Ansätze. Das in der vorliegenden Arbeit verfolgte Konzept der qualitativen Forschung besteht zunächst aus der Entwicklung von Auswertungskategorien, der Kategorisierung (Codierung) der Daten und der abschließenden Analyse.

Damit ist angedeutet, auf welchem Wege die Kategorienentwicklung geschieht. Zum einen wurde auf der Grundlage des theoretischen und konzeptionellen Wissens der Fragenkatalog erstellt und damit der Weg für die Gewinnung von Ergebnissen durch eine strukturierte Inhaltsanalyse eingegeben (siehe Anhang A) und ein Interpretationsrahmen erstellt. Zum anderen ist zu erwarten, dass aus den Daten weitere Kategorien abgeleitet werden. Um ersichtlich zu machen, auf welchem Wege dies erreicht wird, wird an einer Beispielkategorie gezeigt (siehe Anhang B).

Die Vorgehensweise der Untersuchung gestaltet sich in einer Weise, dass erste Kategorien-Modelle, wenn es erforderlich ist, geändert oder sogar verworfen werden müssen. Deshalb dürfen die Kategorien nicht als unveränderliche Deutungsschemata betrachtet werden. Sie sind vielmehr als Leitfaden zu begreifen, die es ermöglichen, die Vorannahmen an die empirischen Resultate anzupassen.

Auf der Grundlage des Forschungsstandes wurde ein Kategorienschema für die Literacy-Thematik ausgearbeitet. Die Kategorien werden, wie dies die folgenden Abschnitte zeigen, weiter ausdifferenziert, um präzise Aussagen für die Fragestellung der Arbeit zu gewinnen.

5.2. Ergebnisdarstellung der Interviewstudie

5.2.1. Literacy-Aktivitäten mit Kindern im Alltag

5.2.1.1. Struktur des Vorlesens und der Bilderbuchbetrachtung

Vorlesen vor dem Einschlafen des Kindes ist ein in den westlichen Gesellschaften fest etabliertes kulturelles Ritual. Auch die türkischstämmigen Familien in Deutschland haben sich inzwischen dieses Ritual, wie viele andere kulturelle Phänomene auch, zu Eigen gemacht. Viele der Befragten praktizieren Vorlesen im Rahmen der Vorbereitung des Einschlafprozesses des Kindes. Das bringen zahlreiche Aussagen zum Ausdruck:

(Übersetzung) „Ich mag gern meiner Tochter vorzulesen. Insbesondere wenn meine Tochter schlafen geht ... ich bevorzuge Buchlesen, Natürlich das kommt auf die Psychologie meiner Tochter an. Wenn sie mir zuhören möchte, lese ich vor. Ich frage nach Ihrem Wunsch.“ (Interview FA, Z. 304-306)/ (Original) „Ben kızıma okumayı çok seviyorum. Hatta ben onunla hani uyku zamanı geldiğinde ... ya kitap okumayı tercih ediyorum onun o anki psikolojisine bağlı beni eğer dinlemek istiyorsa kitap okuyorum, onun isteğini soruyorum.“ (Interview FA, Z. 300-302)

Auf die generelle Frage, ob sie ihren Kindern vorlesen, gaben viele Mütter an, dass sie „zum Einschlafen, Abends“ (Interview FD, Z. 133), „(a)bends, wenn sie ins Bett geht“ (Interview FG, 84), „echt nur vor dem Schlafen“ (Interview FC, 202) vorlesen. „Wir lesen jeden Abend bevor wir ins Bett gehen“ (Interview FH, 34), dieselbe Befragte weiter: „das ist seit Jahren so ein Ritual bei uns,“ (Interview FH, Z. 101)

Zwei andere geben an: „ich versuche ja immer vor dem Schlafengehen mit Ihnen zu lesen“ (Interview FK, Z. 52), (Übersetzung) „man kann sagen, dass das Lesen zum Routine geworden ist bei uns“/(Original) „Rutin haline geldi denebilir“ (Interview FL, Z. 176)

Dass Vorlesen überwiegend abends, als Schlafritual praktiziert wird, ist sowohl als vorteilhaft als auch ungünstig zu betrachten. Vorteilhaft ist es, weil damit eine Regelmäßigkeit garantiert wird. Wie schon oben auch erwähnt. Das ist für die Effektivität von Literacy von entscheidender Bedeutung, weil damit eine Kontinuität gewährleistet wird. Als ein „proximaler Prozess“ kann Vorlesen dann wirksam werden, wenn es, so treffend der Verweis von Bronfenbrenner und Morris (2006), als eine dauerhafte Interaktionsform gestaltet wird.

Wenn auch die meisten befragten Familien in Deutschland sozialisiert sind (sie gehören der zweiten und dritten Generation an), so ist es nicht auszuschließen, dass die für die türkische Gesellschaft charakteristischen kulturellen Faktoren keine Rolle mehr spielen würden. Die Vorlesestruktur ist in der türkischen Kultur im Vergleich zu den europäischen Gesellschaften in geringerem Ausmaße ausgeprägt. Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese Besonderheit sich auch bei den türkischstämmigen Familien bemerkbar macht: „Eine Vorlese-Tradition, wie man sie in Deutschland kennt, scheint es in den Familien nicht zu geben.“ (Kuyumcu 2008: 223). So ist das Vorlesen beim Einschlafen des Kindes eine Aktivität, die sich die Familien von der (deutschen) Mehrheitsgesellschaft angeeignet haben. Insofern ist diese Übernahme eines so zentralen kulturellen Kollektivverhaltens als eine Folge der allgemeinen Integration zu betrachten. Dass die Vorlesepraxis zu einer Routine im Familienalltag wird, so wird dadurch der Umfang von Literacy im „Ökosystem“ der Familie deutlich erhöht. Inwieweit dabei die Literacy-Qualität eingehalten wird, wird im Lauf der Untersuchung näher analysiert.

Bei einigen Müttern gestaltet sich das Vorlesen regelmäßig. Auch wenn sie angeben, dass sie immer vor dem Einschlafen vorlesen, so ergibt sich bei näherem Hinfragen, dass dies nicht täglich, also keineswegs häufig geschieht. Anstatt täglich vorzulesen, versuchen sie „alle zwei oder drei Tage vorzulesen“ (Interview FA, Z. 607). Auf die Frage, ob sie regelmäßig vor dem Einschlafen vorliest, antwortet eine Mutter: „Nein, nicht jeden Tag. In der Woche vielleicht einmal.“ (Interview FD, Z. 131) Andere ebenso: „Vor dem schlafen gehen auf jeden Fall und wenn es sich ergibt“ (Interview FI, Z. 200). Während sie bei ihren älteren Töchtern das Vorlesen als Ritual einsetzte,

verhält sie sich bei ihrem jetzigen kleinen Kind anders, sie reagiert, wenn die Initiative von dem Kind ausgeht. (Interview FI, Z. 205-207)

5.2.1.1.1. Bewusstsein für die Qualität des Vorlesens

Nach dem Ansatz des proximalen Verhaltens bildet der Vorleseprozess eine Interaktion zwischen dem Vorleser und dem Kind, es ist also keine einseitige Aktivität. Die Qualität des Vorleseprozesses ist dann gegeben, wenn das Kind als aktiver Teilnehmer beteiligt ist. Von dieser Perspektive aus gesehen, können die Antworten der Befragten bezüglich der Effektivität ihrer Lesepraxis beurteilt werden. Das Verhalten der Mütter fällt unterschiedlich aus. Eine betont, dass sie auf die Frage ihres Kindes und „auf das Zuhören“ achtet. (Interview FA, Z. 385) Eine andere meint ebenso, dass

„beim Vorlesen wichtig ist, dass das Kind nicht abgelenkt wird. Also wenn ich merke es ist abgelenkt und hört gar nicht zu. Ja dann höre ich schon auf und versuche dann halt hineinzugehen, was und woran liegt oder möchtest du, dass ich später lesen solche Dinge, dass ich achte darauf. Wenn er mir nicht zuhört dann höre ich lieber auf.“ (Interview FB, Z. 127-130)

Nach der These der „Zone der nächsten Entwicklung“ ist nicht nur relevant, wie die Mütter den Vorleseprozess durchführen, sondern insbesondere welche Strategien sie dabei entwickeln. An dieser Stelle sind wichtig Aussagen bezüglich der Strategie der Mutter, mit der nachlassenden Aufmerksamkeit des Kindes umzugehen. Dazu sagt eine Mutter:

„Dass er mir zuhört, ja das ist schon wichtig, dann lasse ich ihn auch erzählen, was passiert, ob er das überhaupt mitgekriegt hat und ob er es verstanden hat.“ (Interview FD, Z. 116-117)

„ob sie das verstanden haben oder nicht“ (Interview FK, 68)

Zwei andere meinen, dass sie sich danach erkundigt, ob das Kind die Geschichte verstanden hat, ob es auch das Erzählte in eigenen Worten wiedergeben kann. (Interview FC, Z. 172-174)

Drei Mütter berichten, dass sie mit wechselnder Stimmbetonung die Aufmerksamkeit des Kindes lenken. Das geschieht dadurch, dass sie den „Charakteren verschiedene Stimmen“ geben (Interview FH, 99), damit es „merkt wenn ein Satz anfängt oder

jemand spricht“ (Interview FG, 72), dass sie „bisschen Spannung“ erzeugt bei den Kindern, „wenn ich mit der Stimme höher oder niedriger bin weiß ich dann dass die Kinder besser zuhören, als wenn ich es ihnen immer mit der gleichen Stimme vorlese.“ (Interview FF, Z. 84-86)

Aus den Äußerungen einer Befragten geht hervor, dass sie besonders sensibel über den Ablauf des Vorleseprozesses ist. Noch auffälliger ist an diesem Fall, dass die Mutter die Vorleseaktion als eine Angelegenheit behandelt, eigene Geschichten zu erfinden, wobei sie ihr Kind an der Konstruktion von Geschichten beteiligt:

„Sie sitzt auf meinem Schoß, Buch in der Hand und dann darf ich drei Zeilen lesen und dann erzählt sie was und dann wird umgeschlagen, und dann schauen wir mal. Es sind zwar nicht ganz lange Sätze oder richtige Geschichten, sondern einfach nur so ein bisschen was durch den Kopf geht, oder was wir halt auch haben, eine Rolle und da ist ein Löwenkopf drauf und dann war das eine Zeitlang unser Löwenbuch und dann haben wir mit dem Löwen eine Geschichte erfunden, und Mamalöwenbuch, bis ich das verstanden habe ist natürlich auch eine Zeit vergangen, ja und diese zwei Rollen habe ich gesagt „beide oder nur eins“ und dann meinte sie „nur eins“, und was siehst du da, ja schau mal etc. und dann gibt es Fantasiegeschichten, kurze aber prägnante Fantasiegeschichten.“ (Interview FI, Z. 429-437)

Auch bei einer anderen Befragten steht das Bilderbuchvorlesen im Vordergrund. Ihren Aussagen ist zu entnehmen, dass das Vorlesen oftmals ins Erzählen übergleitet. Erst durch Ansehen der Bilder beginnt sie mit dem Kind, daraus eine Geschichte zu konstruieren. Es ist aber auffällig, dass sie sich dabei keine Gedanken über den Ablauf des Vorleseprozesses macht.

(Übersetzung) „Wenn ich meinem Kind was vorlese ... Wenn wir also Bilderbücher aufschlagen, dann gefallen ihm die Bilder mehr. Mein Sohn schaut da rein, es entdeckt dort z.B. einen Fuchs oder eine Katze, dann schaut er sie an und dann erzählt er mir was, er mag Bilder noch mehr. Ich achte darauf sehr, also dass es Bilder enthält.“ / (Original) „Çocuğuma kitap okuduğum zaman ... Yani resimleri olan kitapların sayfalarını açtığımızda resimleri olan şeyleri daha çok seviyor. Oğlum yani açıp bakacak orda bir şeyler var işte tilki varmış, yok kedi varmış öyle onlara bakıp bana anlatacak biraz resimli şeyleri daha çok seviyor. Ona daha çok dikkat ediyorum mesale resimli olması.“ (Interview FL, Z. 125-129)

5.2.1.1.2. Zweck des Vorlesens als Literacy-Aktivität

Der Zweck einer gemeinsamen Unternehmung, etwa das „Verbundensein“ (Interview FI, Z.196) und „Beisammensein“ (Interview FE, Z.124) mit dem Kind, ist ebenso ein Motivationsfaktor beim Vorlesen, wie das einige der Befragten zum Ausdruck bringen. Eine Mutter weist explizit darauf hin:

(Übersetzung) „Für mein Kind Zeit zu nehmen, irgendwas zu machen und es glücklich zu machen. Damit es sagt, dass meine Mutter für mich Zeit nimmt, meine Mutter sich um mich kümmert oder meine Mutter mit mir liest und ich zuhöre. Wenn ich keine solche Ziele habe, sozusagen kein Zeitvertreiben oder mein Kind zu beruhigen, auf keinen Fall.“ (Interview FA, Z. 397-400) / (Original) „Onunla zaman ayırmak, onunla bir şey yapmak onu mutlu etmek annem de bana zaman ayırmış, annem benimle ilgileniyor, annemle kitap okuyorum yada annem bana kitap okuyor ben dinliyorum o amacım, yoksa amacım yoksa zaman öldürmek, onu sakinleştirmek değil asla.“ (Interview FA, Z. 394-396)

Zu den Zwecken des Vorlesens gehört auch, wie aus den Aussagen hervorgeht, auch die Intention, den Alltag der Kinder zu gestalten. So geben einige Befragte an, dass sie die Leseaktivität dazu nutzen, die Kinder „zur Ruhe“ (Interview FB, Z. 160) zu bringen. So schildert eine Mutter, dass wenn sie selbst keine Zeit zum Vorlesen findet, sie den älteren Sohn bittet, der kleinen Schwester was vorzulesen. (Interview FB, Z. 156-158) Eine andere sagt explizit, dass sie „einen Zweck dahinter“ nicht sieht. Das Vorlesen dient dazu, abends „ja zum Runterkommen. Aber mittags sehe ich einfach keinen Zweck dahinter.“ (Interview FH, Z. 114-117) Wiederum eine andere sieht das Vorlesen vor dem Schlafengehen deshalb als sinnvoll, weil sie das Kind „ein bisschen träumen lassen will“. (Interview FC, Z. 177) Eine Mutter gibt an, dass es ihr wichtig ist, dass das Kind den Prozess als „Spaß“ wahrnimmt. (Interview FD, Z. 129)

Die „Fantasieanregung“ (Interview FG, Z. 75) ist ebenso ein Motivationsgrund für die „Anregung zum Lesen“ (Interview FJ, Z. 71), wie die Absicht, das „Wissen zu erweitern“ (Interview FK, Z. 74).

Interessanterweise betont nur eine Mutter, dass sie das Vorlesen als hilfreich zur Entwicklung der sprachlichen und Schreibkompetenz des Kindes ansieht:

„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.“
(Interview FF, Z. 88-90)

5.2.1.2. Singen und Sprechreime

Sprechreime sind für die Sprachentwicklung enorm wichtig, unabhängig davon, ob sie in der Muttersprache oder in der deutschen Sprache geübt werden. Nach den Aussagen der Eltern kommen Singübungen und Sprechreime im Alltag der Kinder im familiären Setting gar nicht vor, weder auf Türkisch noch auf Deutsch. Viele der Befragten geben an, dass sie „überhaupt nicht“ (Interview FL, Z. 287, Interview FA, Z. 663-664, Interview FD, Z. 275, Interview FF, Z. 215, Interview FG, Z. 189, Interview FK, Z. 147) oder „bis jetzt nicht“ (Interview FJ, Z. 164) Singen und Sprechreime mit ihren Kindern üben.

Es ist aber so, dass zwei Familien berichten, dass sie manchmal die Kinder zum Singen anregen. Eine Mutter gibt an, dass das Kind Sprechreime im Kindergarten übt, aber zu Hause nicht nur auf Deutsch, sondern auch türkisch übt. Aber es wird darauf verwiesen, dass das Erlernen und Üben von Sprechreimen hauptsächlich im Kindergarten geschieht.

„Er hat ein Sonnenscheinlied im Kindergarten, das singen wir halt und er macht das schön halt mit den Händen und das liebe ich. Und das lasse ich ihn alle zwei Tage einmal machen, weil er es so goldig macht. Ansonsten singt er sehr viele türkische Lieder. Ja, er singt auf jeden Fall, was er zum Beispiel im Auto hört. Am nächsten Tag hat er es. Natürlich nicht den kompletten Satz, aber von der Melodie her, weiß er es, er möchte das singen.“ (Interview FC, Z. 450-454)

„Das macht sie im Kindergarten eigentlich. Sie tun sehr viele Reime lernen. Sie fasst das sehr schnell auf und dann macht sie das auch zuhause. Ich lerne dann von Ihr eigentlich diese Reime.“ (Interview FE, Z. 254-256).

Wenn zu Hause singen vorkommt, dann hauptsächlich während der Benutzung von elektronischen sozialen Medien wie dem Smartphone und Youtube, aber auch ganz klassisch beim Fernsehen; (Interview FG, Z. 236-237) oder sporadisch, „hauptsächlich mit dem Großen. Er macht viele Reime, ihm macht das auch Spaß.“ (Interview FH, Z. 203-204).

Gerade beim Singen und Üben von Sprechreimen kommt der Aspekt der Zweisprachigkeit zum Vorschein. Zwei der Befragten berichten, dass Singen „in

beider Sprache zuhause“ stattfindet. (Interview FB, Z. 285).

Eine der Befragten macht sehr präzise Angaben darüber, wie sie das Singen mit ihrem Kind gestaltet. Da sie das Singen häufig praktiziert und für bedeutsam hält, bringt sie ihrem Kind Lieder in beiden Sprachen bei:

„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“, dann singen wir auch wieder, wie jetzt zu der Jahreszeit, „Oh Tannenbaum“. Oder wir machen Fingerspiele und, und und.“ (Interview FI, Z. 281-284)

Ihre Sympathie fürs Singen führt die Befragte auf ihre eigenen Kindheitserlebnisse zurück:

„ ... von der Assoziierung meiner Kindheit heraus, ganz tolle Gefühle und auch dieses Biene Maja Lied mussten wir uns jeden Abend immer erst mal anhören und singen,...“ (Interview FI, Z. 338-351)

5.2.1.3. Geschichten erzählen 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. Auf die Frage, ob sie selbst Geschichten erfinden, die sie ihren Kindern erzählen, geben lediglich drei der Befragten an, dass sie dies nicht durchführen. Diese zeigen sich in diesem Punkt im Gegensatz zu den anderen Interviewten als mehr der deutschen Kultur orientiert als der türkischen, in der das alltägliche Erzählen eine wesentlich größere Bedeutung hat. So berichtet eine Interviewte, dass sie keine Person ist, die „viel erfinden“ kann: „Deswegen lese ich und dann weiß ich, was ich ihm da sage.“ (Interview FC, Z. 323) Aus der Aussage einer anderen Mutter geht hervor, dass sie Schwierigkeiten hat, Geschichten zu erfinden, aber keine Probleme hat, Märchen zu erzählen. (Interview FH, Z. 200-201) Es ist zu vermuten, dass sie dabei auf Märchen zurückgreift, die sie selbst in ihrer Kindheit gelernt hat, wie dies bei einer anderen Interviewten der Fall ist: „Letztes Jahr habe ihm ein Märchen erzählt, das ich von meiner Kindheit kenne.“ (Interview FC, Z. 316-317) Eine andere sperrt sich dagegen, kreativ zu sein in diesem Punkt: „Weil ich nicht so der Typ bin, der das zusammenfassen kann. Deswegen.“ (Interview FE, Z. 238) Aus den Aussagen zwei

anderer Mütter geht hervor, dass sie sich mit Geschichtenerzählen begnügen und nie vorlesen (Interview FK, Z. 106, Interview FJ, Z. 93-94).

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. (Interview FH, Z. 79-80) Die Weiterführung einer Geschichte durch eigenes Erfinden kommt auch in den Aussagen zwei weiterer Mütter zum Ausdruck, während die zweite Mutter dies reflektiert gestaltet:

(Übersetzung) „Es gibt doch diese Pepe- Geschichten (Info: türkischer Zeichentrickfilm), das was ich gesehen habe, erzähle ich beim Schlafengehen.“ (Interview FD, Z. 364-366) / (Original) „Pepe hikayeleri varya mesala gördüğüm şeyleri onları ben yattığı vakit anlatıyorum.“ (Interview FD, Z. 359-361)

„... Es sind zwar nicht ganz lange Sätze oder richtige Geschichten, sondern einfach nur so ein bisschen was durch den Kopf geht, oder was wir halt auch haben, eine Rolle und da ist ein Löwenkopf drauf und dann war das eine Zeitlang unser Löwenbuch und dann haben wir mit dem Löwen eine Geschichte erfunden,..., dann gibt es Fantasiegeschichten, kurze aber prägnante Fantasiegeschichten.“ (Interview FI, Z. 430-437)

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. (Interview FA, Z.447-450, Interview FL, Z. 290-296)

Beim Erzählthema spielt der Vater eher eine untergeordnete Rolle. Nur bei drei Befragten wird erwähnt, dass der Vater als „Erzähler“ mitmacht, während das Vorlesen als eine Angelegenheit der Mutter behandelt wird. Dies machen die folgenden Aussagen anschaulich: „Mein Mann ist der großartige Leser, das nicht aber er ist ein großartiger Erzähler.“ (Interview FI, Z. 426-427) 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 (Interview FD, Z. 328-329). Eine andere hierzu: „Eher frei, dann wenn die Kinder irgendwas also wenn die halt Spaß haben oder was, kommt irgendetwas dabei raus.“ (Interview FE, Z. 293-294)

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. (Interview FG, Z. 182) Überhaupt nimmt die Religion viel Platz in der Literacy-Praxis ein (siehe die Seite 73). Eine Befragte schildert, dass sie "... deutsche-türkische Religionsgeschichtsbücher, z.B. die Sure mit den Elefanten ... oder ‚Ich liebe mein Gebet‘ sowas. ...“ (Interview FI, Z.172-174) Die übrigen Aussagen bestätigen die Rolle des Interesses an der Religion:

„... in Deutsch und momentan ist es so, dass mein Sohn viel Interesse zeigt an religiösen Dingen, er stellt viele Fragen und ich lese ihm das Leben unseres Propheten vor. (Interview FH, Z. 125-126)

„...wenn er dann samstags von der Moschee kommt „Mama ich habe heute dies und jenes vom Hodscha gelernt, ich teste dich mal ob du das auch weißt“ und dann antworte ich darauf und dann fragt er mich woher ich das wisse und dann hole ich ein Buch raus.“ (Interview FH, Z. 336-339)

„... Abends wenn sie ins Bett geht haben wir ein "Rüya Kitabı", Semih heißt der Junge im Buch und das sind lauter Kurzgeschichten so religiöse Geschichten, das muss ich ihr immer vorlesen. Sie geht aber immer auf die Bilder ein und ich erfinde auch was dazu, weil das für etwas ältere Kinder geschrieben ist.“ (Interview FG, Z. 84-87)

„... Der Koran zum Beispiel steht aber im Wohnzimmer, im Glasschrank und das kennt sie auch schon.“ (Interview FG, Z. 133-134)

(Übersetzung) „Mit seinem Vater liest er lieber religiöse Bücher. Es gibt Geschichtsbücher, das Leben der Propheten, da stellt er auch seine Fragen.“ (Interview FD, Z. 342-343) / (Original) „Babasıyla dini kitapları seviyor. Hikaye kitapları var. Peygamberlerin hayatları var. Ordada sorular soruyor.“ (Interview FD, Z. 340-341)

„... Was beispielsweise jetzt meinetwegen Religion angeht. Dann hört er gerne zu, ...“ (Interview FB, Z. 115)

5.2.1.4. Literacy-Praxis mit Geschwistern:

Wenn das Kind einen älteren Bruder oder eine ältere Schwester hat, dann entsteht ein Prozess der gegenseitigen Beeinflussung. Es handelt sich um den proximalen Prozess im Sinne von Bronfenbrenner und Morris (siehe Kapitel 4.1.1.), der als ein System von Interaktionen begriffen werden kann. Das wirkt sich sowohl bei den Lese- und

Schreibaktivitäten als auch bei anderen Spielaktivitäten als vorteilhaft aus, wenn beispielsweise die Eltern nicht genügend Zeit für ihr Kleinkind aufbringen können. Eine Lernumgebung stellt ein Mikrosystem (Bronfenbrenner) dar, in dem die älteren Geschwister einen Interaktionskreislauf erzeugen, von dem sich das Kleinkind hinsichtlich der Literacy-Motivation positiv beeinflussen kann, an Literacy herangeführt werden kann.

In den Interviews kommt heraus, dass Kinder mit älteren Geschwistern zusätzliche literacy-bezogene Erfahrungen sammeln können. In den folgenden Aussagen kommen die Erfahrungen des geschwisterlichen Beeinflussungsprozesses zur Sprache:

„... er hat die Buchstaben und so das hat er von A. und von seiner Schwester er hat es irgendwie mitgelernt und das Lesen hat er alleine hingekriegt. Also das ist unglaublich gewesen für mich. ...“ (Interview FB, Z. 21-23)

„... Sie sind nicht so weit auseinander also die A. (Schwester) ist gerade so anderthalb Jahre älter als er und deshalb verstehen sie sich sehr gut. Erzählen Sie sich auch sehr viel untereinander. Die A. erzählt sehr viel von der Schule. und dann erzählt E. und sie sind wirklich es könnte sehr so verschiedene Themen sein. Mit dem großen Bruder wird auch erzählt. Manchmal es ist so dass der große Bruder sagt komm wir gehen mal in unsere Zimmer wir machen mal was erzählt er ihm auch mal was oder spielen oder so es ist schon also gut.“ (Interview FB, Z. 253-259)

„Sie (große Schwester) hat mehr Geduld als ich, würde ich sagen. Dann spielt er mit Ihr und malt mit ihr auch. Sie übt sehr oft mit ihm den Namen zu schreiben.“ (Interview FD, Z. 483-485)

„Vom Buch. Die Schwester erfindet Geschichten. Wenn die dann mal noch laut sind, machen sie dann schon. Die erzählen sich dann gegenseitig, das machen sie dann schon. Die erfinden dann meistens Sachen.“ (FD, Z. 151-153)

(Übersetzung) „Auch wenn nicht jeden Tag, liest er mindestens einmal in der Woche vor. S. gefällt das Vorlesen seiner Schwester sehr und wenn er ins Bett geht sagt er ‚Schwester, lies mir was vor‘. Sie singen auch gemeinsam.“ (Interview FD, Z. 334-336)/ (Original) „Her gün okumasada haftada bir sefer en azından okur. Ablasının okumasını çok seviyor S.. O yatağa gidince, abla bana oku diyor anlatıyor. Beraber şarkılar okuyorlar.“ (Interview FD, Z. 332-333)

„Ja, ab und zu. Sie spielen auch gerne 'Schule' und dadurch tut sie dann sagen ‚Ich lese was vor und ihr musst jetzt was dazu malen‘ das machen sie eigentlich sehr gerne.“ (Interview FE, Z. 143-144)

„... wenn es sich ergibt, dass ihre großen Schwestern direkt nach der Schule mit ihr etwas unternehmen sei es spielen sei es lesen, dann in der Phase. ...“ (Interview FI, Z. 200-202)

(Übersetzung) „Sein Bruder liest auch ihm, aber nicht so oft“/ (Original) „... Oda okur bazen kardeşine ama çok sık değil. ...“ (Interview FL, Z. 151-152)

5.2.1.5. Religiöses Motiv für Literacy

Die religiösen Praktiken der untersuchten Familien, allen voran die Religiosität der Mütter führt dazu, dass im familiären Setting eine Literacy-Umgebung geschaffen wird, deren Bedeutung für die Entwicklung des kleinkindlichen Lesens und Schreibens nicht unterschätzt werden darf.

Auch wenn die Familien die religiöse Lektüre nicht gezielt zu Lese- und Schreibzwecken einsetzen, so entsteht mit dem Erlernen von religiös begründeter Moral im Familienalltag ein regelmäßiger Umgang mit Literacy-Materialien.

Es wurde im Interview nicht gezielt danach gefragt, ob die Befragten mit ihren Kindern religiösen Praktiken nachgehen. In ihren Antworten auf die Fragen bezüglich der literacy-relevanten alltäglichen Aktivitäten gaben die meisten Befragten an, dass sie Lese- und Schreibpraktiken im Rahmen ihrer religiösen Unternehmungen durchführen und sie das Kind immer einbinden.

Insofern wurde der Motivationshintergrund zu religiösen Aktivitäten nicht thematisiert. Es ist aber für das allgemeine Verständnis der Handlungsmotivation der befragten Mütter und ihrer Familienkultur von Vorteil, wenn kurz auf den Islam verwiesen wird. So können beispielsweise verschiedene Koransuren als Motivationsquelle für die Mutter und den Vater verstanden werden.

Sieben (von zwölf) Befragten haben angegeben, dass sie mit ihrem Kind Literacy-Aktivitäten im Rahmen ihrer Religionspraxis durchführen. Aus den Aussagen geht hervor, dass dies auf eine vielfältige Weise geschieht. Auf jeden Fall ist eine Regelmäßigkeit in religiös begründeten Lektüreaktivitäten zu finden.

Literacy im Rahmen der Religion, also die Lese- und Schreibpraktiken im Rahmen religiöser Praxis in der Familie vollzieht sich auf zweifache Weise: Beim Erlernen

des arabischen Alphabets und dem Vorlesen religiöser Kindergeschichten in türkischer Sprache. Es liegen somit zwei verschiedenen Literacy-Praktiken vor. Aus den Aussagen geht hervor, dass beide Praktiken ergänzend durchgeführt werden. Das Alphabet-Lernen begreifen die Mütter als einen Bestandteil der religiösen Literacy. Dies entspricht der islamisch-religiösen Erziehungspraxis, in der das Vorlesen von religiösen Geschichten auf Türkisch und das Entziffern arabischer Buchstaben, um eine eigenständige Lektüre des Korans zu ermöglichen, gleichzeitig durchgeführt werden. In dieser Familie werden also zwei Arten von Literacy-Praktiken durchgeführt (zum religiösen Schrifterwerb im Kontext arabisch- und deutschsprachiger Familien siehe Mehlem 2010).

Dass Lesefunktion und religiöses Ritual sich vermischen, wird in der Aussage einer Befragten deutlich:

„Wir üben jetzt für den Koran. Ja, dann muss er die Buchstaben können. ...“
(Interview FD, Z. 139)

Auch wenn das Koranlesen mit arabischen Buchstaben erfolgt, ist hervorzuheben, dass dadurch das Kind mit Entziffern von Buchstaben konfrontiert wird. So heißt z. B. bei einer Befragten:

„..., dafür muss man auch natürlich üben, damit er die Buchstaben kennenlernt.“ (Interview FD, Z. 142-143)

Dieses Zusammenspiel von Religiosität und Literacy findet mit Übungen zu Hause auch durch Besuch von Korankursen und Moscheebesuchen statt.

Wenn die Kinder zur Koranschule, „(z)weimal Samstag und Sonntag“ gehen, wo sie „Koranlesen“ (Interview FB, Z. 343), dann wird der Stoff nochmal im familiären Setting wiederholt. Die zusätzliche Leseübung besteht also darin, dass das im Korankurs Erlernte zu Hause wiederholt wird:

„Da wird vorgelesen meistens jetzt beispielsweise wenn jetzt die Religion von der Religion erzählt wird, wird es viel vorgelesen. Die Kinder hören dann zu und E. beispielsweise der erzählt immer wenn er nach Hause kommt erzählt er was dort erzählt wurde und es bleibt doch hängen also.“ (Interview FB, Z. 347-350)

Gerade das häusliche Üben führt dazu, dass die Regelmäßigkeit gewährleistet ist:

„Zuhause versuche ich also behilflich zu sein. Ich schaff das nicht immer. Meistens es ist dann so der Große, der kann schon Koran lesen. Deshalb sage ich dann setz dich mit ihren Geschwistern zusammen und hilf ihnen ein bisschen, weil wenn ich die Zeit nicht habe, dann machen wir das so.“ (Interview FB, Z. 352-355)

Das regelmäßige Üben bringt eine regelmäßige Lektüre mit sich. Es finden sich Zeitschriften zu Hause.

(Übersetzung) „... Wir hatten auch mal eine Zeitlang Diyanet Çocuk als Zeitschrift, die kam ein Jahr lang für M., die meisten von denen haben wir sogar noch. Wir heben die Zeitschriften auf, weil irgendwann die Kinder da reinschauen.“/ (Original) „... Diyanet Çocuk vardı mı bizde M.`ye o gelmişti bir sene. Onların çoğu bile duruyor bizde. Dergileri atmıyoruz çünkü bir zaman geliyor, çocuklar kendisi bakıp okumak istiyorlar. (Interview FD, Z. 554-557)

Im Mittelpunkt der häuslichen religiös motivierten Literacy steht die Koranlektüre. Sie findet entweder „(e)inmal in der Woche“ (Interview FD, Z. 142) oder sogar wie in einem Fall zu sehen ist „täglich“ (Interview FE, Z. 210) statt.

Ansonsten findet die Lektüre der religiösen Bildungsbücher sporadisch statt, aber dennoch oft (Interview FH, Z. 336-339; Interview FG, Z. 84-87). So heißt es an einer Stelle:

„Ja nein, also im Moment tun wir mit ihr den Koran, also versuchen mit ihr den Koran zu erlernen. Da tun wir täglich dran lernen und sind eine viertel Stunde zum Beispiel dran Das reicht ihr dann noch für den Tag, dann mag sie eigentlich nichts anderes machen und dann will sie eher spielen.“ (Interview FE, Z. 209-212)

Dass die Religion in den Familienalltag einbezogen ist, führt zur besseren Gestaltung von Literacy-Umgebung:

„... Der Koran zum Beispiel steht aber im Wohnzimmer, im Glasschrank und das kennt sie auch schon. Und wenn sie denn Koran raus nehmen will fragt sie, ob sie ein Kopftuch aufsetzen muss. Da sage ich immer: ‚ja, vorher nicht.‘ „ (Interview FG, Z. 133-136)

Das Interesse an religiöser Lektüre wird von den Müttern präzise verfolgt und gesteuert, wie aus den folgenden Aussagen hervorgeht:

„Ja, religiöse Geschichten. Sie will viel von der Vergangenheit wissen ...“ (Interview FG, Z. 182)

(Übersetzung) „Mit seinem Vater liest er lieber religiöse Bücher. Es gibt Geschichtsbücher, das Leben der Propheten, da stellt er auch seine Fragen.“ (Interview FD, Z. 342-343) / (Original) „Babasıyla dini kitapları seviyor. Hikaye kitapları var. Peygamberlerin hayatları var. Ordada sorular soruyor.“ (Interview FD, Z. 340-341)

„In Deutsch und momentan ist es so, dass mein Sohn viel Interesse zeigt an religiösen Dingen, er stellt viele Fragen und ich lese ihm das Leben unseres Propheten vor.“ (Interview FH, Z. 125-126)

„Märchen, Bücher mit Bildern, dann sind das deutsche-türkische Religionsgeschichtsbücher, z.B. die Suren mit den Elefanten, dass wir dann halt so auf Deutsch dargelegt oder ich liebe mein Gebet sowas, aber es gibt auch ganz viele Bilderbücher oder auch so Bücher wo man die Finger rein tun kann. ...“ (Interview FI, Z. 172-175)

Abschließend ist zu erwähnen, dass der Zugriff auf das Religiöse als Lese- und Erzählpraxis als eine Alternative zum gewöhnlichen Vorlesen angesehen wird. Aus den Aussagen zweier Mütter geht hervor, dass für sie die Beschäftigung mit religiöser Lektüre das Vorlesen nicht überflüssig macht, sondern im Gegenteil sie die religiösen Erzählungen als Ergänzung zur alltäglichen Vorlesepraxis sehen. Sie setzen religiöses Lesen und Erzählen zur Stärkung der Literacy ein:

(Übersetzung) „Ich mag gern meiner Tochter vorzulesen. Insbesondere wenn meine Tochter schlafen geht (...) ich bevorzuge Buchlesen, Natürlich das kommt an die Psychologie meiner Tochter an. Wenn sie mich zuhören möchte, lese ich vor. Ich frage nach Ihrem Wunsch. Wenn Sie nicht will, dass ich vorlese. Dann versuche ich sie Koran beizubringen. So ist das.“ (Interview FA, Z. 304-397) / (Original) „Ben kızıma okumayı çok seviyorum. Hatta ben onunla hani uyku zamanı geldiğinde (...) ya kitap okumayı tercih ediyorum onun o anki psikolojisine bağlı beni eğer dinlemek istiyorsa kitap okuyorum, onun isteğini soruyorum. Eğer istemiyorsa, kuran öğretmeye çalışıyorum, sakın sezgisel bir şekilde öyle.“ (Interview FA, Z. 300-303)

„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.“ (Interview FB, Z. 114-116)

5.2.1.6. Literaturerziehung

Das Heranführen des Kindes an Literacy kann am effektivsten dann erreicht werden, wenn die Kinder an öffentliche Orte gebracht werden, an denen eine Literacy-Umgebung vorhanden ist. So kann eine Interessengenerierung hinsichtlich des Literacy-Materials (CDs, Bücher, Zeitschriften) beim Kind erfolgen, wenn Eltern regelmäßig solche Orte aufsuchen. In diesem Sinne wurde gefragt, ob die Mütter mit ihrem Kind eine Buchhandlung oder eine Bibliothek besucht haben. Während einige Befragte diese Frage mit „Nein“ (Interview FG, Z. 191), „Nein, noch nicht.“ (Interview FF, Z. 218; Interview FE, Z. 262) oder „Nein, habe ich auch noch nicht.“ (Interview FJ, Z. 166) beantworten, geben andere Mütter an, dass sie sich bei der Stadtbibliothek angemeldet haben, damit sie ihrem Kind Bücher ausleihen können. Unter ihnen sind jedoch welche vorhanden, die davon noch kein Gebrauch gemacht haben (Interview FA, Z. 668-690).

Aber zwei Mütter führen aus, dass sie wegen ihrer Schulkinder die Bibliothek besuchen und dabei ihr Kleinkind dabei mitnehmen:

„Ja, wir leihen die Bücher aus, insbesondere wie gesagt mein Großer, der geht da eigentlich relativ viel hin. Er sucht sich selbst aus. ... Mit E. waren wir schon da ein paar Mal gewesen.“ (Interview FB, Z. 291-294)

„Buchhandlungen, ja Bibliotheken, nicht oder doch, die Schulbibliothek unserer Schule haben wir besucht.“ (Interview FI, Z. 286-287)

Ebenso zwei weitere:

„Ich habe viel geguckt, wenn man Bücher neu kauft sind sie wirklich teuer. Ich hab zum Beispiel bei meinem Sohn vorgeschlagen einen Büchereiausweis machen zulassen und dann sind wir auch dort hin und es hat ihn dann interessiert, dann gingen wir da rein, da waren ein Haufen Bücher und sein Gesichtsausdruck war einfach nur "Wow, super, toll", ...“ (Interview FH, Z. 132-135)

„Ja, wir gehen mit ihnen einmal Monat in die Bücherei, da werden die Bücher ausgesucht, die nehmen wir dann mit und dann entscheiden sie sich vor dem Schlafengehen was sie vorgelesen bekommen möchten.“ (Interview FK, Z. 62-64)

Dabei betonen andere Mütter aber, dass sie über den Nutzen der Bibliothek bewusst sind. Sie weisen darauf hin, dass sie in näherer Zukunft mit Bibliotheksbesuch beginnen werden, z. B.:

„Er noch nicht. Das kommt aber jetzt demnächst in der Schule, wenn er in der Schule anfängt, denke ich mal, dann geht das auch.“ (Interview FD, Z. 280-281)

(Übersetzung) „Ja, wir haben noch nicht ausgeliehen. Wenn meine Tochter mit der Schule anfängt.“ (Interview FA, Z. 690) / (Original) „Evet, daha henüz başlamadım yada kızım okula başlayınca“ (Interview FA, Z. 689)

Wenn das Angebot der Stadtbibliothek nicht wahrgenommen wird, so heisst dies noch nicht, dass Bücher nicht angeschafft werden. Es werden Bücher vom Flohmarkt oder aus unterschiedlichen Buchhandlungen bezogen.

„... Wir waren halt im Weltbild, weil wie gesagt, dass es so für mich, wo ich ein Buch kaufen kann und wo er reingehen kann mit mir, da ist hinten so eine große Ecke und die ist extra für Kinder. Das ist halt interessant für ihn. Da gibt es Wachsmalstifte oder Bastelsachen für Kinder. Und diese Ecke mag er. Das ist für mich halt... Ja in der Bibliothek war ich noch nie mit ihm.“ (Interview FC, Z. 295-299)

(Übersetzung) „Wir kaufen sie. Aber ich denke auch daran, in die Bibliothek zu gehen. Denn in der Bibliothek gibt es sehr viele Sorten von Büchern. ...“ / (Original) „Satın alıyoruz, ama ben kütüphaneye de sıcak bakıyorum işin açıkcası. Kütüphanede çok daha değişik çeşit çeşit kitaplar var. ...“ (Interview FL, Z. 317-318)

5.2.1.7. Sprachwahl

Es wurde danach gefragt, in welcher Sprache die Vorleseaktivitäten durchgeführt werden. Die Antworten fallen unterschiedlich aus, und zwar fünf Familien berichten, dass sie ihre Vorleseaktivitäten zweisprachig durchführen: „In beiden, Türkisch und Deutsch.“ (Interview FK, Z. 87) bzw.: „Deutsch oder türkisch. Je nachdem was für ein Buch wir haben.“ (Interview FE, Z. 131) „Das ist immer ganz unterschiedlich, je nach Buch, also deutsch und türkisch.“ (Interview FJ, Z. 89) Anders ist es bei zwei Familien, bei denen die Mutter in der Türkei aufgewachsen ist. Eine von ihnen

berichtet, dass aufgrund ihrer nicht hinreichenden Deutschkenntnisse ihr Kind es nicht will, dass sie auf Deutsch vorliest (Interview FA, Z. 433-437). Eine andere berichtet, dass sie zunächst nur auf Türkisch vorgelesen hat und dann zu Deutsch übergegangen ist, damit sie überprüfen kann, ob ihr Kind Fortschritte in Deutsch macht (Interview FL, Z. 202-205).

Drei Mütter geben an, dass sie ausschließlich auf Deutsch vorlesen. (Interview FH, Z. 125; Interview FF, Z. 106; Interview FB, Z. 141) Aber vier Mütter ziehen es vor, auf Türkisch vorzulesen. Sie gehören der größten Gruppe an, zu den Müttern nämlich, die in Deutschland aufgewachsen sind und deshalb zweisprachig sind. Bei diesen erfolgt das Vorlesen auf Türkisch. Zu vermuten ist, dass dahinter die Annahme verbirgt, dass die Kinder ohnehin schon spätestens mit dem Kindergartenbesuch hinreichend Deutsch lernen werden. So konzentrieren sich die Eltern in den ersten Jahren darauf, die Muttersprache zu fördern. Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Aussagen zu verstehen:

(Übersetzung) „Ja, sie soll zuerst ihre Muttersprache lernen. Sie wird sowieso Deutsch lernen. Sie lernt besser.“ (Interview A, Z.633-634) / (Original) „Evet, ana dilini öğrensin zaten Almanca şöyle veya böyle öğrenecek. Öğreniyor daha da güzel öğreniyor.“ (Interview A, Z. 631-632)

„Ja, eher auf Türkisch, also ich habe ein türkisches und ein deutsches, aber im Moment lese ich ihm ehrlich gesagt nur das türkische vor, weil mit dem Deutsch ist es ja noch ein bisschen schwach, Türkisch spricht er sehr gut und deswegen versteht er davon mehr und er will auch, dass ich ihm das eigentlich auf Türkisch erzähle, weil er versteht darin alles.“ (Interview FC, Z. 167-170)

„Momentan Türkisch.“ (Interview FG, Z. 95)

„Er liest auch vor, er liest hauptsächlich türkisch. Türkisches Märchenmärchenbuch.“ (Interview FD, Z. 147)

5.2.2. Motivierung für Literacy im Familiensetting

5.2.2.1. Schriftentdecken im Alltag

Im Folgenden werden Vorgehensweisen der Eltern bezüglich der Heranführung des Kindes an Literacy-Praktiken herausgearbeitet. Dazu zählt erstens das Vorgehen, das Kind auf Schriftarten im Alltag aufmerksam zu machen und zweitens mit Lesen

vertraut zu machen. Das geschieht dadurch, dass die Mütter Anstoß zum Erkennen von Buchstaben und Schriftarten geben. Es wurde festgestellt, dass Aktivitäten im Mikrosystem, das durch die Familie gebildet wird, das Kind beeinflussen und nachhaltig prägen (vgl. 4.1.). Inwieweit die Mutter (und auch der Vater) dabei bewusst vorgehen und ihr Kind durch ihr Verhalten mit der Schriftkultur bekannt machen, hängt von ihrem persönlichen kulturellen Kapital ab.

In den meisten Aussagen lässt sich die Motivation finden, das Kind auf das alltägliche Lesematerial – sowohl zu Hause als auch außerhalb – aufmerksam zu machen. Aus den Aussagen von vier Befragten geht hervor, dass sie keine bewusste Initiierung vornehmen, also ihr Kind im Alltag außerhalb des Hauses zum Erkennen von Schriftzeichen nicht anregen (Interview FK, Z. 189; Interview FH, Z. 242; Interview FE, Z. 309; Interview FI, Z. 309-310). Drei geben an, dass sie auf die Initiative des Kindes eingehen (Interview FB, Z. 306-309; Interview FD, Z. 309-310; Interview FJ, Z. 198-199), während wiederum fünf andere eine bewusste, direkte Initiierung vornehmen (Interview FA, Z. 775-779; Interview FF, Z. 241-242; Interview FC, Z. 339-340; Interview FG, Z. 222-223; Interview FL, Z. 328-336).

Dass das fehlende Bewusstsein für das Fehlen einer das Kind aktivierenden Verhaltensweise ist, wird in der folgenden Aussage deutlich:

„Direkt eigentlich so nicht, kann ich Ihnen jetzt eigentlich nicht so sagen. (Interview FE, Z. 309)

Zwar ist sich eine andere Mutter bis dahin nicht bewusst geworden, dass Anstöße zum Kennenlernen von Schriftzeichen die Literacy-Fähigkeit ihres Kindes fördern, aber sie sieht die Notwendigkeit dazu:

„Nein, ist auch für mich ein Part der als selbstverständlich erscheinen muss oder selbstverständlich in den Alltag mit integriert werden muss und nicht bewusst ‚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‘ “ (Interview FI, Z. 306-310)

Die Aussagen beziehen sich auf die Frage, welche Aktivitäten die Befragten zu Hause als auch außerhalb unternehmen, um zu helfen, dass ihr Kind die Schrift entdeckt. Dabei kommt heraus, dass die meisten Befragten bei ihren alltäglichen

Tätigkeiten ihr Kind bewusst auf die sie umgebenden Schriftzeichen hinweisen. Dies geschieht z.B. beim Einkaufen. Eine Mutter berichtet, dass sie ihrer Tochter Fragen stellt:

(Übersetzung) „... 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.“ (Interview FA, Z. 775-779) / (Original) „... Mesala gittiğimiz Einkauf da bir yere alış verişde kızım diyorum: ‚Burası hangi market?‘ çünkü bir bakıyorum ki ilk önce gittiğimde söyledimde unutmuş mu diye ‚Anne ben biliyorum LIDL yazıyor‘ diye ‚burası Lidl‘ Aldi`ye gittiğimizde kızım burayı biliyor musun burada ne yazıyor? ‚Biliyorum anne burası benim baş harfım Aldi‘ diye gibisinden.“ (Interview FA, Z. 771-774)

Außerhalb des Einkaufens kann regelmäßiges Anregen zur ersten Auseinandersetzung mit Schriftzeichen bei vielen anderen Alltagsaktivitäten erfolgen, wie dies von vier anderen Befragten zum Ausdruck gebracht wird:

„Wenn wir mit ihr laufen, haben wir früher auch schon oft gemacht, fragen wir nach Autokennzeichen oder Hausnummern.“ (Interview FF, Z. 247-248)

„... Ja das sind halt so Sachen, wo ich ihm dann zeige, dass ich das schreibe zum Beispiel wenn ich eine SMS schreibe, zeige ich ihm, dass ich das schreibe. Also nicht rede oder nicht telefoniere, sondern dass ich das halt schreibe. Wie gesagt auch wenn ich was lese und so. „ (Interview FC, Z. 349-351)

„Wenn es interessante Plakate sind, die sie auch was angehen dann, ja. Sei es Werbung für Spielzeug oder so. Aber auf Alltägliche Sachen, wie zum Beispiel einen Radweg, nicht.“ (Interview FG, Z. 230-231)

(Übersetzung) „... Zum Beispiel wenn ich vorlese und er die großen Buchstaben sieht, dann sage ich ihm beispielsweise, denn er fragt mich nicht nach den Buchstaben, ich sage ihm beispielsweise, das ist die Buchstabe A, die Buchstabe B, so erkläre ich es ihm. Das machen wir eher, wenn wir mit der Knete spielen.“ / (Original) „... Mesala kitap okurken, bazen büyük harfleri gördüğü zaman ben diyorum mesala, o bana bu harf hangisi diye sormuyor bana bilmiyorum neden ama,

ben diyorum mesala bu A harfi bu B harfi diye anlatıyorum ona, daha çok knete yaptığımızda yapıyoruz.“ (Interview FL, Z. 341-344)

Eine gebildete Mutter, die, wie bei allen übrigen Literacy-Praktiken, bewusst vorgeht beim Heranführen des Kindes an Schriftzeichen, kann erhebliche Ergebnisse erzielen. Die Befragung zu diesem Punkt zeigt jedoch, dass eine Befragte mit niedriger Bildung und niedrigem sozialen Status die Initiierung zur Schrifterkennung beinahe auf perfekte Weise vornimmt, sie ist sich bewusst über deren Bedeutung für die Literacy-Entwicklung ihres Kindes (dies weicht ab von den Ergebnissen der BIKS-Studie, vgl. Lehl 2013). Dies ist umso erstaunlicher, wenn vergegenwärtigt wird, dass diese Mutter aufgrund ihrer Heirat nach Deutschland eingewandert ist und dementsprechend über geringe Deutschkenntnisse verfügt. Sie stammt aus einer ländlichen Gegend der Türkei und hat die Mittelschule verlassen. Ihre Motivation resultiert daraus, dass sie sich darüber bewusst ist, dass ihre geringe Bildung ein Nachteil im Leben ist. (Interview FA 225-230) Im Gegensatz dazu herrscht bei einer anderen Mutter, die in Deutschland aufgewachsen ist und über eine höhere Bildung verfügt und sowohl im Berufsleben als auch in ihrem Privatleben sehr aktiv ist, kein Bewusstsein über die Bedeutung hinsichtlich des Anregens zum Schrifterkennen. (Interview FI, Z. 309-310)

5.2.2.2. Initiierung durch Mutter zum Schreiben.

Die andere Gruppe der elterlichen Initiativen hinsichtlich der Literacy besteht aus den Anregungsprozessen zum Schreiben. Diese Aktivität wird von allen Befragten durchgeführt, lediglich drei Befragte geben an, dass sie das noch nicht machen können, weil ihr Kind zu jung dafür ist. (Interview FG, Z. 328; Interview FI, Z. 480-482; Interview FF, Z. 364-366)

An erster Stelle steht die Namensschreibung:

„Ich gebe ihm ein Blatt und ein Stift und dann will er dass ich seinen Namen aufschreibe und dann fragt er mich z.B. das B, was das bedeutet und wie das geschrieben wird, dann versuche ich ihm das auch beizubringen.“ (Interview FJ, Z. 186-188)

„... Nur sein Name haben wir ihm vorgeschrieben. Das kann er schreiben. Aber sonst nichts...“ (Interview FB, Z. 120-121)

„Ich habe eigentlich das vorgeschrieben und dann hat sie dann geguckt und hat sich selbst dafür interessiert und dann ging das eigentlich recht schnell.“ (Interview FE, Z. 306-307)

(Übersetzung) „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.“ / (Original) „Örnek olarak kendi ismini yazması, soyismini yazması benim ismim, babasının ismi. İsimlerle başlıyoruz mesala hayvanlarla yavaş yavaş başlıyoruz harfleri tanıyarak.“ (Interview FA, Z. 1017-1018)

„... Wir versuchen seinen Namen zu schreiben. So schreibe ich eine Buchstabe und sage ihm, dass dies A oder B oder C ist. Er kritzelt einfach so, er lernt noch, wie er den Stift halten muss. / „... ama ben yanında olduğum zaman ismini yazmaya çalışıyoruz. Mesala bir harfi yazıp bu harfin A yada B yada C olduğunu söylüyorum. O daha çok boş boş karalıyor, kalemi tutmasını öğreniyor.“ (Interview FL, 497-500)

„Ja, das habe ich gemeint. Ich schreibe seinen Name richtig Ö. und er sagt, dass es nicht richtig, also das, was, er macht, ist für ihn natürlich richtig.“ (Interview FC, Z. 339-340)

Auffällig ist die grafomotorische Schreibübung zweier Mütter, die für die physische Entwicklung des Kindes sehr bedeutsam ist. Die Geschicklichkeit, die das Kind bei der Stifhaltung erlernt, ist eine wichtige Weichenstellung für seine Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Schönthaler 2013). Das Kind wird sich dadurch über die Seriosität von Schreibaktivitäten bewusst. Und dadurch kann es frühzeitig eine Vorliebe für Literacy entwickeln. Es ist auffällig, dass eine Befragte über die Bedeutung der grafomotorischen Übung bewusst ist und sie im Alltag einsetzt:

(Übersetzung) „Ich meine es so, die Buchstabe S ist wie eine Schlange. Die Buchstabe E nenne ich Kamm. Das war bei mir in der Kindheit so. Manchmal sagt er, dass er es nicht geschafft hat, nicht schreiben konnte. Er ist sowieso vier Jahre alt, deswegen nehme ich seine Hand und wir schreiben gemeinsam seinen Namen auf. / (Original) „... İşte böyle S harfini yılan gibi uzun derim. Ben E harfine hep tarak diye adlandırıyorum. Küçüklükten öyleydi. Bazen yazamadım yapamadım diyor. Zaten dört yaşında o zaman elini tutuyorum onla beraber ismini yazıyoruz. ...“ (Interview FL, Z. 330-332)

Auch zwei andere Mütter praktizieren der Grafomotorik mit ähnlichen Übungen:

„... Zum Beispiel oftmals sage ich mal Zeichnen, Herz und er soll sich dann halt nachzeichnen und oder wir zeichnen auf jeden Fall beide sehr oft zusammen. Auch malen ist er irgendwie so ja manchmal hat er Lust manchmal hat er keine Lust, also viele Nachzeichnen macht er dann gerne. (Interview FC, Z. 587-590)

„Ja, Wir machen es altersgerecht. Mein Sohn ist vier meine Tochter ist fünf. Sie versuchen die Name zu schreiben von mir die Name, von Papa, von Oma. Ja schreiben Sie, oder Zahlenentdecken.“ (Interview FK, Z. 331-333)

Eine weitere erzählt, dass sie Schreibübungen nicht nur schriftgebunden praktiziert. Sie veranstaltet mit ihrem Kind Spiele mit Buchstaben:

„... manchmal tun wir auch Buchstaben ausschneiden auf Papier oder auf dem Buntpapier. Wir legen den Namen zusammen. ...“ (Interview FD, Z. 660-661)

Es herrscht Bewusstsein darüber, dass die Kleinkinder sich im Vorschulalter befinden und mit Schreibübungen auf die Schule vorbereitet werden müssen. So scheuen die Mütter nicht die Mühe, mit ihren Kindern dafür regelmäßig zu üben.

„... Wir machen häufig im Vorschulbuch auch (???) auch Buchstaben macht er mit Freude dran. ...“ (Interview FD, Z. 652-653)

„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, ..., (Interview FH, Z. 383-384)

Wenn das Kind noch zu klein ist, dann machen die Mütter Vorübungen, etwa mit Malen, Zeichnen, Kritzeln oder mit „Steckfiguren“: „... und da haben wir eins mit dem Alphabet. Das war wirklich sehr früh. ...“ (Interview FG, Z. 216-217)

Solche Übungen, die eine Vorstufe von Schreiben und Lesen bilden, sehen wie folgt aus:

„Ich habe mit der Kleine habe ich (???) ich habe ihren Name geschrieben. Oder sie selber versucht, die Buchstaben zu machen. ... ich denke sie noch klein. Ich denke so das Malen. Aber so Schrift oder so Buchstaben habe ich irgendwie noch nicht beigebracht.“ (Interview FF, Z. 364-366)

„Wir machen nur Malaktivitäten im Moment und den Schrift zu entdecken. (???)

Weil eine dreijährige habe ich jetzt noch nie probiert, ganze Sätze oder Wörter schreiben zu lassen. Das ist mir ein bisschen so früh. „ (Interview FI, Z. 480-482)

„Momentan nett schreiben nur Malen, da Sie nicht schreiben kann, deswegen denke ich mal.“ (Interview FG, Z. 328)

5.2.2.3. Interessewecken für das Buch

Neben den Hauptfeldern der Literacy, Lesen und Schreiben, ist hinsichtlich der Anregung-Aktivität auch das generelle Interesse für das Medium Buch zu behandeln. Denn unabhängig von Schreibübungen und der Teilnahme am Vorlesen ist auch das Interesse an Büchern als solches ein Thema, das in den Aussagen zum Ausdruck kommt. So z.B. wenn eine Mutter, die hohe Bildung hat, erwähnt, dass sie „Lese-Werbung“ (Interview FI, Z. 149) betreibt. Die Mütter zeigen sich kreativ, wenn sie sich bemühen, ihre Kinder auf Bücher aufmerksam zu machen. Das kann gemacht werden, indem auf den Inhalt, den spannenden Aspekten der Geschichte verwiesen wird:

„... ich sag zum Beispiel mal hier es so ein Buch da wird es so bei Jungen beispielweise erzählt sollen wir erst mal anschauen und was der Junge alles erlebt hat also solche Beispiele eher dann.“ (Interview FB, Z. 183-185)

„... ‚ich habe was für dich‘ mein Sohn mag eher spannende Sachen und meine Tochter mag wie gesagt alles was mit Prinzessinnen zu tun hat und dann sage ich immer: ‚Mensch guck mal wir haben ein neues Buch, sieht ganz interessant aus‘ und das reicht auch.“ (Interview FH, Z. 136-139)

„ ... Ich sage mit Begeisterung: ‚guck mal ich hab ein neues Buch‘ aber sonst fällt mir nicht wirklich was ein.“ (Interview FG, Z. 103-104)

Auch die auffällige Bemalung kann dazu genutzt werden, um Neugier zu wecken:

„Ich zeige ihm die bunte Vorderseite und zeige ihm auch die Bilder, was da alles drauf ist und dann interessiert er sich dafür und will dann auch dass ich ihm Vorlese.“ (Interview FJ, Z. 104-105)

„... wir gucken uns das mal zusammen am meistens dann was alles drin ist. Also meine Kinder, die haben gerne Bücher, wo auch Bilder drin sind. Wenn es bunt ist,

ist es noch besser. Das interessiert die noch mehr. Also wenn es zu viel drin steht, dann es ist zu viel.“ (Interview FE, Z. 160-162)

Wenn die Mutter weiß, welche Themen ihr Kind interessant und spannend findet, dann kann sie sein Interesse besser lenken:

„Ich kaufe dann verschiedene Bücher und mache das halt interessant für sie indem ich sage ‚... das ist auch ein sehr interessanter Titel‘ und dann kommen sie selbst und sagen ‚was ist das?‘, ‚ich will das lesen‘ “ (Interview FF, Z. 112-114)

„Ich kaufe ihm Bücher, die ihn interessieren könnten z.B. er hat gerne Cars, dann hole ich so ein Buch, wo er sich das angucken kann. Hauptsächlich die Sachen die ihn dann interessiert.“ (Interview FD, Z. 175-176)

„... Also wie gesagt durch Malbücher und er mag Autos und ich weiß, dass ich ihm dann ein Buch kaufe, was mit Autos zu tun hat, also jetzt nicht nur mit Autos aber im großen und ganzen Autos oder mit Tieren zum Beispiel: Zuletzt habe ich ihm aus der Türkei ein Buch gekauft mit Bären. Verschiedene Pinguin, Bär also diese Arten und das mag er sehr. Er schlägt es auf und sagt, und fragt, ‚was war das nochmal? was war das noch mal?‘ „ (Interview FC, Z. 216-220)

Die Mutter kann das Kind auch in die Bibliothek mitnehmen:

„Indem ich mit ihnen in die Bücherei gehe und sie die Bücher selbst aussuchen lasse.“ (Interview FK, Z. 89)

5.2.2.4. Aufgreifen der Impulse des Kindes

Wie die Erwachsenen auf die Wunschsäußerungen des Kindes hinsichtlich der Literacy-Aktivitäten reagieren, ist eine bedeutsame Frage, die die kindliche Literacy-Entwicklung betrifft. Die Schwierigkeit, die sich hierbei ergibt, ist eine Unterscheidung der kindlichen Äußerungen. Es reicht nicht aus, die Äußerungen des Kindes generell als Forderung zu qualifizieren. Es ist also sinnvoll zu unterscheiden, ob sie in direkter Form, also als Initiierung zum Vorlesen gemacht werden oder in vielfältigen Formen, im Alltag als sporadische Anforderungen zum spontanen Schreib- und Leseereignis eingebracht werden.

Die Initiierung entsteht dann, wenn das Kind die Mutter direkt auffordert, ihm etwas vorzulesen. Die Aussagen zeigen, dass das Kind seiner Mutter „sagt“, dass sie „bitte

was vorlesen soll.“ So gibt die Mutter an: „Dann lese ich ihm was vor. ...“
(Interview FC, Z. 161-162)

Die folgenden Aussagen zeigen, in welcher Form die Äußerung des Kindes erfolgt und auf welche Weise die Mütter darauf reagieren:

„Wenn sie Lust haben und mich darauf ansprechen, dann hocke ich mich hin und lese ihnen vor.“ (Interview FK, Z. 77-78)

„... also wenn sie mir ein Buch bringt dann lese ich ihr das vor, ...“ (Interview FH, Z. 114-115)

„... Wenn er dann zu mir kommt, dann nehme ich mir auch die Zeit und setze mich hin und mache mit.“ (Interview FD, Z. 184-185)

(Übersetzung) „... Wenn es Zeit ist, ins Bett zu gehen, kommt er zu mir und sagt, ‚Wirst du mir was vorlesen?‘ Darauf sage ich: ‚Ja, ich werde vorlesen.‘ / (Original) „... yatak zamanı geldimi diyor bana ‚bana kitap okuyacak mısın?‘ diyor. Okuyacam diyorum. „ (Interview FL, Z. 173-174)

„Die Kinder bringen einfach ein Buch und dann sagt die Kleine ‚Mama lies mir mal das vor‘, (???) dass wir zusammen sitzen und der Fernseher aus ist um das so spannend wie möglich vorzulesen.“ (Interview FF, Z. 98-100)

Es ist auch so, dass die Mutter durch ihre alltägliche Leseaktivität die Situation erschafft, in der das Kind zur Initiierung angeregt wird:

„... dass ich abends da sitze und lese, dass dann die Kleine auch gesagt hat, Ich möchte aber auch mal‘ dann habe ich ‚na gut dann such du dir auch was aus‘ gesagt und so hat das angefangen.“ (Interview FH, Z. 352-354)

Auch wenn es nicht zu einem ‚erfolgreichen‘ Vorleseereignis kommt, ist dennoch die Initiative des Kindes in der folgenden Aussage interessant:

„... sie fragt dann was ich lese, ich lese ihr dann eins-zwei Sätze vor und dann haut sie ab, weil sie nichts versteht.“ (Interview FG, Z. 36-37)

Die zweite Gruppe der Initiierung des Kindes bildet die sporadische Impulsgebung durch das Kind im Alltag. Hierbei geht es um Schreiben und Lesen, etwa wenn es mit der Mutter außerhalb des Hauses unterwegs ist und die Schriftzeichen, die er in seiner Umgebung wahrnimmt seine Neugier wecken. Auch hier ist ein Impuls zum

Erlernen von Schriftzeichen oder ganzen Wörter vorhanden:

„Ja, Straßenschilder auch beispielsweise jetzt auf den Straßenschildern fällt mir jetzt gerade das Stoppschild ein. Dass liest er beispielsweise dann sagt er stopp heißt ja anhalten aufhalten was heißt das sollen wir stehen bleiben? Dann sage ich ja als Fußgänger eher nicht das ist eher für die halt für die Autofahrer gedacht. Ja solche Erklärungen finden schon im Alltag statt.“ (Interview FB, Z. 320-323)

„... Meistens wenn wir irgendwo einkaufen gehen, wenn ich was in die Hand nehme und was lese, dann fragt er immer, ‚was steht denn da?‘ und dann sage ich ihm, was da drauf steht. ...“ (Interview FC, Z. 344-345)

„... wenn er Zirkusschilder oder Werbeplakate sieht, fragt er mich was das ist, dann versuche ich ihm das so zu erklären, dass er das versteht.“ (Interview FJ, Z. 198-199)

„... dann fragt er mich z.B. das B, was das bedeutet und wie das geschrieben wird, dann versuche ich ihm das auch beizubringen.“ (Interview FJ, Z. 187-188)

Die Impulse entstehen auch für spontane Schreibübungen:

(Übersetzung) „... Mein kleiner fragt mich: ‚Wie schreibt man meinen Namen?‘. Manchmal holen wir Papier und Stift und fangen an, seinen Namen zu schreiben oder etwas zu malen.“ / (Original) „... Küçük oğlum genelde der mesala "benim adım nasıl yazılıyor" der. Mesala bazen bir kağıt ve kalem alır geliriz yada boyayla ismini yazarız. ...“ (Interview FL, Z. 328-329)

Einen ähnlichen Vorgang erlebt eine andere Mutter:

„... Er macht einen Strich und sagt: "hier steht Mama" Er macht noch einen Strich und sagt: ‚hier steht Papa, aber das sind eigentlich nur Striche. Wenn ich ihm seinen Name darauf schreibe, sagt er dann: ‚Nein, das ist nicht richtig‘ “ (Interview FC, Z. 335-337)

5.2.3. Indirekte Anregung

5.2.3.1. Gestaltung der Lese- und Schreibumgebung

Hinsichtlich der indirekten Anregung spielen Räumlichkeiten eine zentrale Rolle. Wie sich eine freundliche Lese- und Schreibumgebung des Kindes zusammensetzt, hängt nicht zuletzt davon ab, wie viel Wohnraum der Familie zur Verfügung steht.

Auffällig ist, dass viele Befragte (ein Drittel von ihnen) über wenig Wohnraum verfügen.

„Also wie gesagt unsere Wohnung halt sehr klein und deswegen machen wir das meistens in Wohnzimmer dann so gemütlich zusammen. Das wir dann auf dem Tisch meistens hocken wir auf dem Kissen also gemütlich auf dem Sitzkissen und ja so machen wir meistens.“ (Interview FC, Z. 592-594)

Eine andere Befragte gibt an, dass ihr Kind keinen eigenen Schreibtisch hat und es deshalb den Schreibtisch in der Küche benutzt (Interview FJ, Z. 351), während eine andere erwähnt, dass sie kein Kinderzimmer haben (Interview FC, Z. 272).

Die vergleichsweise stabilen Familienverhältnisse der türkischstämmigen Bevölkerung, dies kann beispielsweise an der geringeren Scheidungsrate abgelesen werden, kann sich vorteilhaft auswirken auf die Sozialisation der Kinder. Aber die Familiengröße (hohe Anzahl der Kinder) kann unter den heutigen sozioökonomischen Bedingungen zum Hindernis werden. Gerade nach der Verschlechterung der Lebensbedingungen in den Großstädten (Stichwort Wohnungsproblematik) kann eine ‚normale‘ türkische Familie Probleme hinsichtlich der Wohnung kaum vermeiden. Auffällig ist in den Interviews, dass Familien kaum hinreichenden Platz haben, aber dennoch nicht darauf verzichten wollen, den Kindern Regale zum Abstellen ihrer Bücher zur Verfügung zu stellen. Eine Mutter erwähnt, dass sie eine kleine Wohnung hat. Sie hat dennoch im Kinderzimmer

„ein Bücherregal aufgestellt“ (Interview FB, Z. 192) ... „Die sind eigentlich alle dort, weil wir haben nicht so viel Platz zu Hause, um zu sagen stellen wir ein Bücherregal irgendwohin auf. Deshalb haben wir den Bücherregal wo die unsere haben und unten dann die Bücher von den Kleinen.“ (Interview FB, Z. 199-201)

Das Kinderbücherregal wird auch im Wohnzimmer aufgestellt, damit sie lesen können, „wenn den Kindern ... langweilig ist.“ (Interview FD, Z. 325-326) :

„Das Bücherregal ist vor der Nase. Die können auch immer wieder da dran gehen. Die Bücher, die sie selbst interessieren, sind auch unten. Sie sind dann unten, und dann kommen die auch schneller da dran.“ (Interview FD, Z. 180-182)

Eine Mutter, die selbst nicht studiert hat und über geringes Kulturkapital verfügt, gibt große Mühe, eine Umgebung zu errichten, damit bei ihren Kindern Lesegewohnheit

entsteht:

(Übersetzung) „... ich habe für mein Kind ein Kinderzimmer gekauft. Es gibt ein Schreibtisch dort. Viele Leute aus der Familie haben gesagt, dass 6 Jähriges Kind erst dieses Kindeszimmer nicht braucht. Ich lege mehr großen Wert auf das Kinderzimmer meines Kindes, anstatt auf mein Schlafzimmer. Ich möchte Ihre Gewohnheiten anregen. Ich habe ihr Buch und Ihr Heft in ihrem Zimmer eingeräumt. Sie hat freien Zugriff zum Buch und Heft.“ (Interview FA, Z. 802-806) / (Original) „Çok basit kızına bir yeni çocuk odası aldım. Orada çalışma masası işte aile içerisinde bana dediler ki işte beş altı yaşındaki çocuğun çalışma masasına ne ihtiyaç var. Hayır ben çocuğumun benim kendi yatak odamdan ziyade çocuğumun odasına çok özen göstermek istiyorum. Çünkü onun alışkanlıkları olmasını istiyorum. Ne bileyim bir çöp kabından bir kirli sepetine varıncaya kadar ince detayıyla ben kendim düşünüp ona alışkanlık kazandırmak istiyorum. Kitabını defterini onun ulaşabileceği bir şekilde odasında dizayn ettim. (Interview FA, Z. 796-801)

Diejenigen Familien, die hinreichend Wohnraum zur Verfügung haben, schildern reichhaltig, wie sie die Literacy-Umgebung des Kindes (im Kinderzimmer) gestalten. Sie geben an, dass das Bücherregal im Kinderzimmer ist.

„ ... Und die neuen Bücher hat sie jetzt alle schön sortiert. Das habe ich jetzt gemerkt. ... “ (Interview FF, Z. 163-164)

„ Sie hat in ihrem Zimmer ein Regal in dem ihre Bücher stehen das ist auch geordnet, dass auf der einen Seite die türkische und auf der anderen die deutschen Bücher stehen. Und unten sind dann die Malbücher, wenn sie aufräumt muss sie sich daran halten.“ (Interview FG, Z. 111-113)

„Ja, wir haben ein schönes Bücherregal im Zimmer, wo wir alle Bücher der Reihe nach alle sortiert haben. Sitzsäcke habe ich ihnen geholt, falls sie nicht immer auf ihren Betten sitzen wollen.“(Interview FH, Z. 146-148)

„Das ist in ihrem Zimmer. Also in ihrem Zimmer hat sie ein Regal, im Wohnzimmer eine Kommode mit 2 Schubladen, da sind Spielsachen und Bücher drin die lädiert sind schon, dann hat sie einen ganzen Kasten unter ihrem Tisch, da sind halt kleine Bücher drin, aber auch ganz normale Spielsachen...“ (Interview FI, Z. 165-168)

(Übersetzung) „S. hat in seinem Zimmer ein eigenes Regal, aber wir werden für ihn noch ein Bücherregal aufbauen. Seine Bücher sind in seinem Zimmer. Immer wenn er will, geht er in sein Zimmer und holt sie.“ / (Original) „S. içinde yine odasında küçük bir regal var ama onun için ayrı bir kitaplık yapılacak tabii. Ama odasında kitapları şu anda. Odasına gelip istediğinde alabiliyor kitaplarını gine.“ (Interview FL, Z. 239-240)

(Übersetzung) „Er ist nicht zu jung dafür, er ist im richtigen Alter. Er müsste schon ein eigenes Bücherregal haben.“ / (Original) „Erken bulmuyorum aslında (..) aslında tam zamanı kendi boyuna göre bir kitaplığı olsa iyi olur...“ (Interview FL, Z. 245-246)

Zwei Familien haben sich eine Schreibtischplatte angeschafft, z.B. kombiniert mit einem kleinen Laptop (Interview FA, Z. 706-709). Eine andere Mutter erzählt, dass sie Tische dazu gestellt hat, so dass die Kinder Lehrerin und Schüler spielen können (Interview FE, Z. 146-147); oder das Kind hat einen eigenen Schreibtisch, an dem die Mutter mit ihm lernt. (Interview FL, Z. 494-495) Da ihre Wohnung zu klein ist, übt eine Mutter im Wohnzimmer. Bei einem Kind, das kein eigenes Zimmer hat, befinden sich die Lese- und Schreibmaterialien in einer „Spielbox“. (Interview FC, Z. 596), Bei einer anderen Familie, die im Kinderzimmer kein Schreibtisch vorhanden ist, finden die Übungen in der Küche am Esstisch statt. (Interview FJ, Z. 354)

Auch wenn die Kinder ein eigenes Kinderzimmer haben, benutzen die Mütter verschiedene Plätze zum gemeinsamen Lesen und Üben:

„Ja, also Couch ist die Schreibvorlage, Bett, Wände also überall mit gekritzelt, Also die Blätter, die sie dafür hat, sie hat. Ich habe so Blöcker, die man von der Firma kriegt, die veraltet sind. Das wird nicht so gerne benutzt wie Tapete.“ (Interview FG, Z. 335-337)

„Also wir haben einen Schreibtisch, aber die Größe die Hausaufgaben eher auf dem Esstisch gemacht. Schreiben und Malen (???)“ (Interview FH, Z. 387-388)

An diesen Abschnitten wird deutlich, dass die Familien, indem sie mit der Gestaltung von Literacy-Umgebung den Erfordernissen der Mehrheitsgesellschaft entsprechen (Anschaffen von Spielboxen, Schreibtischen, Schreibtisch). Diese Feststellung ist an dieser Stelle deshalb bedeutsam, weil dadurch ein anderer Gesichtspunkt für die

Literacy türkischstämmiger Kinder sichtbar wird. Denn in der Literatur wird die Ansicht vertreten, die Literacy-Gewohnheiten der Türkischstämmigen sei hauptsächlich kulturell bedingt, genauer gesagt, die Oralität der türkischen Kultur würde bei ihnen die Entstehung von Literalität und Lesekultur verhindern (so Kuyumcu 2008). Wie an vorangegangener Stelle festgestellt worden ist, ist die stärker geprägte Oralität der türkischen Kultur ein Faktor, der die Mütter beeinflussen kann. Oben wurde hinsichtlich einiger Mütter festgestellt, dass Oralität insofern einflussreich wird, als diese Mütter ihre Vorliebe für das Erzählen in der Vorlesepraxis umsetzen, indem sie die Bilder im Buch zum Geschichtenerzählen verwenden. Aber damit bleibt der Einfluss der starken Oralität minimal. Daraus kann weder auf die generellen Literacy-Gewohnheiten der Eltern noch auf ihre Gestaltung der Literacy-Entwicklung der Kinder pauschal Schlussfolgerungen gezogen werden. Wie an anderer Stelle auch ersichtlich wurde, ist der Faktor der Oralität bei den meisten Befragten nicht von entscheidender Relevanz. Das Verhaltensmuster übernehmen die Türkischstämmigen von der Mehrheitsgesellschaft. Eine Reduktion auf Oralität ist daher vor diesem Hintergrund nicht zulässig. Die Probleme, die mit der Literacy entstehen, hängen mit sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren (Kultur- und Bildungskapital) zusammen. Wenn die Mütter eine für Literacy-Entwicklung förderliche Umgebung erschaffen und regelmäßig vorlesen, dann ist das ein Zeichen dafür, dass bei ihnen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit für Literacy im Allgemeinen und Vorlesen im Besonderen vorhanden ist. Sie lassen sich also damit nicht von der Oralität abhalten. Anders ausgedrückt, bei den Befragten hat die Oralität nicht den Vorzug vor der Literalität (siehe hierzu auch die Kapitel 6.2.1.1. und 6.2.1.3. zum Bewusstsein über die Qualität des Vorlesens und der Erzählkultur im Alltag).

5.2.3.1.1. Die Art der verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien

Um die Angaben zur Gestaltung der Literacy-Umgebung konkretisieren zu können, wurden die Mütter zudem nach der aktuellen Verfügbarkeit von Lese- und Schreibmaterialien gefragt. Dabei zeigt sich, dass die Präsenz der Materialien mit den Angaben über die Gestaltung an manchen Punkten nicht decken. In diesem Punkt haben die Befragten sich vielmehr an sozialer Erwünschtheit orientiert. Zwar erwähnen die Befragten, dass die Kinder den Schreibmaterialien zu Hause herankommen können, aber bei der gemeinsamen Begehung stellte sich heraus, dass

die Schreibmaterialien manchmal teilweise und bei einigen Befragten (FD, FE, FF) überhaupt nicht vorhanden waren. Eine Mutter stellt ihrem Kind das Material nur dann zur Verfügung, wenn es haben will. (Interview FJ, Z. 261-262) Dass die Kinder keinen freien Zugang haben, dürfte daran liegen, dass die Eltern sich vor Schmierereien befürchten und deshalb die Materialien verschlossen halten.

Welche Materialien in den Haushalten der Befragten vorhanden sind, zeigt die folgende Tabelle:

		UntersuchungsteilnehmerInnen											
		FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI	FJ	FK	FL
Printmaterialien	Allgemeine Bücher für Erwachsene	4 St.	28 St.	12 St.	62 St.	14 St.	27 St.	48 St.	11 St.	ca.100 St.	3 St.	25 St.	43 St.
	Kinderbücher (davon Bilderbücher)	7 St. (alle)	23 St. (4St.)	6 St. (2St.)	28 St. (6St.)	19 St. (2St.)	38 St. (13St.)	43 St. (18St.)	28St. (9 St.)	35 St. (24St.)	3. St. (3St.)	33 St. (29St.)	7 St. (5 St.)
	Zeitungen	X	X	X	W	2x W	X	W	W	T	X	X	X
	Zeitschriften	X	V	X	V	X	X	X	X	V	X	X	X
	Kinderzeitschrift	X	V	X	V	X	V	X	X	V	X	X	V
	Religiöse Bücher	5 St.	14 St.	X	17 St.	6 St.	4 St.	18 St.	6 St.	19 St.	4 St.	X	3 St.
	Werbungsartikel	X	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V
Materialien für Schreiben im Kinderzimmer	Malstiften	V	V	V	X	X	X	V	V	V	X	V	V
	Kugelschreiber/Stift	X	V	X	X	V	X	V	V	V	X	X	X
	Papier	X	V	X	V	V	X	V	V	V	X	X	X
	Malbücher	X	7 St.	2 St.	3 St.	X	X	6 St.	8 St.	5 St.	1 St.	2 St.	3 St.
X= keine; V= Vorhanden; W= Wochenzeitung; T= Tageszeitung													

Tabelle : Präsenz der Lese- und Schreibmaterialien

Die Besichtigung der Wohnungen ergab, dass in jeder Familie Bücher vorhanden waren, die den Kindern zugänglich sind. Die Bücher sind entweder in der Wohnung oder im Kinderzimmer vorhanden. Die Angaben der Mütter hinsichtlich der zu Hause befindlichen Bücher ergaben sich als richtig. Die Mütter achten darauf, dass die Bücher den Kindern erreichbar sind (dies weicht ab vom Ergebnis bei Kuyumcu 2006, demzufolge die Bücher in der Familie von den Kindern nicht erreichbaren Stellen aufbewahrt werden, damit sie von ihnen nicht geschädigt werden).

Wenn die Kinder „jederzeit“ (Interview FE, Z. 178) „immer wieder dran gehen können“ (Interview FD, Z. 180) „wann sie wollen“ (Interview FF, Z. 160), „ständig dran“ (Interview FH, Z. 161) kommen können, können die Kinder selbst ein Gefühl für den Umgang mit dem Material entwickeln. In dieser Hinsicht zeigt sich das Bewusstsein der Mütter als gewinnbringend. Bei den Müttern mit Einzelkind und bei denen mit geringem Kulturkapital (FA, FJ) sind sowohl Bücher der Erwachsenen als

auch Kinderbücher vorzufinden. Anders sieht es bei den Familien mit mehreren Kindern aus (FB, FD, FI, FL). Hier sind noch Bücher von den älteren Kindern (Printmaterial) vorhanden, so dass bei diesen Familien ein größeres Literacy-Material anzutreffen ist. Darauf machen auch zwei Mütter aufmerksam:

„Was wir auch haben sind von ihren Schwestern übrig gebliebenen Tierfreunde Zeitschriften, die von der Schule noch über Stiftung Lesen, schulfördern und lesefördernd waren, die habe ich auch aufbewahrt. Medial, haben wir alles.“ (Interview FI; Z. 321-323)

(Übersetzung) „Es sind auch welche (Kinderbücher) von meinem älteren Sohn da. Ich hatte sie nicht weggeworfen. Ich habe sie aufgehoben und wieder raus gestellt und wir lesen sie gerade.“ / (Original) Büyük oğlumdan da var onları atmamışım ben. Onları kaldırdım koydum şimdi çıkardım şimdi küçüğe okuyoruz. (Interview FL, Z. 224-225)

5.2.3.1.2. Die Art der Besorgung

In den vorherigen Ausführungen wurde noch grob zwischen dem Lese- und Schreibmaterial aufgeteilt und damit nur zwischen Büchern und Stiften unterschieden. An dieser Stelle soll danach gefragt werden, welche Arten von Lesematerial von den untersuchten Familien bevorzugt werden.

Die Auswahlkriterien fallen unterschiedlich aus. Die Befragten orientieren sich nach den Vorlieben des Kindes. So heben die Mütter hervor, dass sie die Wünsche ihres Kindes kennen und Bücher sowie Malheft danach kaufen (Interview FA, Z. 482-484; Interview FC, Z. 232). Deutlich wird das in den folgenden beiden Aussagen:

„Bücher mit Tieren, wo halt die Tieren drauf sind. Ich hatte die Bücher mit Farben zum Beispiel eine Zitrone, dass sie gelb ist, damit er so die Farben gelernt hat. Das hatten wir, dann hatten wir ein Buch mit so Kästchen, was zum Beispiel, wenn es drei ausgemalt waren mussten wir bis drei zählen. Das ging bis Zehn. Das hatten wir. Dann hatte wir noch eins mit Sprechblasen, also damit habe ich ihm die Bilder gezeigt...“ (Interview FC, Z.234-238)

„Ich kaufe ihm Bücher, die ihn interessieren könnten z.B. er hat gerne Cars, dann hole ich so ein Buch, wo er sich das angucken kann. Hauptsächlich die Sachen die ihn dann interessiert.“ (Interview FD, Z.175-176)

Die Auswahl der Literacy-Materialien bleibt nicht auf klassische Medien wie Buch und Schreibstifte beschränkt, sondern, wie zwei Mütter ausführen, erstreckt sich ebenso auf elektronische Gegenstände. Eine Mutter gibt an, dass sie ihrem Kind ein Spielzeug-Laptop besorgt hat, weil es zum Lernen ebenso hilfreich ist wie ein Buch.

(Übersetzung) „Interesse meines Kindes zum Beispiel auf ein Laptop, das nur ein Spielzeug ist, nicht echt, aber es ist erzieherisch, zum Beispiel auf dem Laptop kann mein Kind jetzt deutsch zählen, die Formen wie Dreieck, Viereck und Uhrlesen lernen. Für mich spielt Geld keine Rolle. Ich kaufe für meine Tochter, damit sie Wissen erwerben kann.“ (Interview FA, Z. 706-709) / (Original) Çocuğumun ilgisini mesala bu leptop gerçek leptop değilde oyuncak tarzında ama eğitici mesala Almanca üzerinde sayı saymasında yada üçgen dikdörtgen şekilleri saat mesala saati şimdiden öğrenmesi için parası benim için hiç önemli değil diye kızıma o tür şeyleri alıp bilgi sahibi olmasını sağlıyorum. (Interview FA, Z. 702-705)

Eine andere Mutter, die ihrem Kind ein Ipad gekauft hat, erwähnt, dass sie darauf achtet, „eher Lernprogramme“ herunterzuladen. (Interview FF, Z. 294)

Interessant ist auch die Verhaltensweise eines Elternpaares, das nach den Aussagen der Mutter die Auswahl des Lesematerials danach richtet, dass das Kind die Lesemenge auch tatsächlich schaffen kann.

„Also ich habe letztes viele Bücher gekauft, so kleine Geschichten. Das was jetzt z.B. für E., für die erste Schule oder so. Ich habe dann geachtet, dass auch wirklich kleine Geschichten mit großen Buchstaben drin sind, ...“ (Interview FF, Z. 61-63)

(Übersetzung) „Dass das Buch dick ist, ist schon wichtig, denn da es noch klein ist, ist es wichtiger, dass die Blätter dick sind, damit es besser handhaben kann.“ / (Original) „Kalın olması önemli biraz tabii şimdi daha küçük olduğu için sayfaları biraz daha kalın olup daha güzel tutabiliyor.“ (Interview FL, Z. 132-133)

Einige Befragte berichten, dass sie Lesematerial aus der Türkei mitbringen. Eine Mutter erwähnt, dass sie auch gerne türkische Bücher heranziehen würde, aber hauptsächlich deutsche Bücher bevorzugt, weil sie nicht weiss, dass auch in Deutschland türkische Bücher leicht bezogen werden können. (Interview FA, Z. 558-559) Eine andere Mutter gibt an, dass sie über eine großstädtische türkische Buchhandlung und über das Internet türkische Bücher bestellen kann. (Interview FL, Z. 223-224) Wieder eine andere lässt sie aus der Türkei mitbringen. (Interview FD, Z.

505) Zu erwähnen ist, dass die ersten beiden Befragten (FA und FL) in der Türkei aufgewachsen und nach Deutschland aufgrund des Heiratens hingezogen sind. Beide sind der deutschen Sprache nicht mächtig.

Auffällig ist, dass bei zwei Familien die Kinder türkische Kinderzeitschriften zur Verfügung haben, die in beiden Fällen von religiösen (islamischen) Einrichtungen besorgt werden. Einer Befragten zufolge „interessiert“ sich das Kind dafür sehr. (Interview FF, Z. 321) Die Zeitschriften werden regelmäßig, monatlich, bezogen. Das Interesse des Kindes bestätigt auch eine andere Mutter, die berichtet, dass ihr Kind das „Magazin immer wieder angucken (würde) als wäre (es) ganz neu.“ (Interview FD, Z. 507) Diese Mutter kauft neben einer türkisch-religiösen Zeitschrift auch eine deutsche Kinderzeitschrift, die im Handel erhältlich sind, in diesem Fall „Käpt`n Blaubär“.

Aus den Aussagen zweier Mütter geht hervor, dass sie aus Sparsamkeit auf das Kaufen von Kinderzeitschriften verzichten, wobei sie denken, dass ihr Kind kein Interesse daran haben würde, wenn es einmal gekauft und nach Hause mitgebracht worden ist. (Interview FG, Z. 301-303) Sparsamkeit spielt auch bei einer weiteren Mutter eine Rolle, die mit ihrem älteren Sohn abwechselnd Kinderbücher aus der Stadtbibliothek ausleiht und dazu noch „viele Bücher vom Flohmarkt“ bezieht. (Interview FH, Z. 135-136)

Die zwei Mütter, die Vorschulkinder haben, berichten, dass sie der Vorschulzeit entsprechende Bücher und Schreibmaterialien bewusst eingekauft haben.

„Ja, sie hat jetzt einen Vorschulordner gekauft, wo erste Schreibübungen drin sind Sachen wie z.B.: "Kreise 5 dinge ein", also solche Übungen das macht sie gerade.“ (Interview FH, Z. 228-229)

„Wir haben Bilderbücher, wir haben Vorschulbücher geholt extra, weil er schon ein Vorschulkind ist. ...“ (Interview FD, Z. 469-470)

Eine Mutter, die zu den gering gebildeten unter den Befragten gehört und sie selbst gar nicht liest und sehr wenig Kinderbücher besitzt, berichtet, dass das türkische Buch, das sie hat, ihre Schwägerin aus der Türkei als Geschenk mitgebracht hat. (Interview FJ, Z. 58-60) Dagegen betont eine andere Mutter, die über höhere Bildung verfügt, dass sie für ihre Kinder „die Brockhaus Enzyklopädie gekauft“ hat, weil sie

glaubt, „dass es mal für meine Kinder von Nutzen sein wird.“ (Interview FI, Z. 96-97)

5.2.3.2. Bewusstsein über Vorbildfunktion

Bei den meisten Befragten ist ein Bewusstsein darüber zu finden, hinsichtlich des Lesens und Schreibens den Kindern Vorbild zu sein. Bei der Aussage einer Mutter wird das Bewusstsein, das Lesen ein wichtiges Kulturgut ist, wird eindeutig betont:

„Da ich in meiner Kindheit nicht auf das Lesen hingewiesen wurde, will ich das mit meinen Kindern anders machen, sobald sie in die Schule kommen und die Buchstaben lernen, dass sie am Tag wirklich sich hinsetzen und mir etwas vorlesen und mir das dann erzählen, sodass wir das in unser Ritual mit einbeziehen.“ (Interview FK, Z. 267-270)

Auch bei weiteren Befragten wird deutlich, dass die Vorbildfunktion bei ihnen tief im Bewusstsein sitzt:

(Übersetzung) „Ich mache das bewusst. Er soll sich ans Lesen gewöhnen, was Neues lernen, neue Wörter, damit sich sein Wortschatz vergrößert. Je mehr er Wörter kennt, desto größer wird sein Wortschatz. Ich möchte, dass er sich ans Lesen gewöhnt. Wenn er das jetzt tut, dann wird er auch so sein, wenn er älter ist. Deshalb lese ich ihm vor, wenn er noch klein ist. Auch meinem älteren Sohn habe ich viel vorgelesen, als er klein war. Jetzt liest mein Sohn schon viele Bücher.“ / (Original) Ben bilinçli olarak yapıyorum. Yani okuma alışkanlığı kazansın orda yeni şeyleri öğrensın yeni sözcükler kelimeler, kelime hazinesi genişlesın mesala ne kadar çok kelime bilirse, o kadar çok kelime hazinesi genişler yani. Okuma alışkanlığı edinmesini istiyorum. ilerde de yani şimdi küçükten nasıl görürse ilerde de yapar gibi geliyor bana. Küçükken okuyorum. Büyük oğluma da küçükken çok okudum. Büyük oğlum baya bir kitap okuyor yani.“ (Interview FL, Z. 139-143)

„Früher mehr, jetzt sind wir fauler geworden. Da alles jetzt elektrisch ist, wenn man was will guckt man gleich nach im Internet. Aber seit dem ich die Kleine hab lese ich mehr, damit sie sieht: die Mama liest etwas, dass sie die Bücher kennenlernt. Vorher war es nicht so, eigentlich.“ (Interview FG, Z. 30-32)

„Also ich als Vorbild, sitze ich schon da, wo die Kinder mich sehen, dass ich ein Buch lese, dass sie das mitkriegen und ich sage auch immer wieder mal ‚guck mal

das ist ein schönes Buch. Willst du nicht mal reinschauen?“ oder so. Dann blättern die mal auch drin.“ (Interview FE, Z. 95-97)

„Ja, die sind um mich herum. Sie sehen dann dass ich lese. Also sage ich nicht. "Ich lese jetzt" oder so. Sie sehen das dann.“ (Interview FE, Z. 100-101)

„... Aber jetzt einfach irgendein Buch aus dem Regal zu nehmen, für mich selbst nicht aber mit den Kindern lese ich viel bzw. muss viel vorlesen.“ (Interview FH, Z. 30-31)

Bei zwei Befragten wird deutlich, dass sie selbst Lesegewohnheit haben und sie deshalb den Kindern gegenüber nicht gesondert als Vorbild auftreten müssen. Ihre Vorbildfunktion ergibt sich sozusagen ganz natürlich aus ihrem alltäglichen Leseverhalten.

„Also am Tag versuche ich mindestens bevor ich schlafen gehe meine Bücher in die Hand genommen zu haben und das ist halt je nach Zeit, also es gibt auch Phasen wo ich dann wenn die Kinder irgendwas im Fernseher gucken ich mich hinsetze und was lese, aber es ist mir so (???) so eine viertel Stunde bis 20 Minuten, je nach dem wenn mich halt ein Buch fesselt dann mache ich nichts anderes.“ (Interview FI, Z. 108-112)

„Für mich sind bestimmte Bücher wichtig, Biographien und vor allem religiöse Bücher lese ich gerne. ... Aber für meine Kinder gucke ich, dass ihnen das wichtig ist ...“ (Interview FH, Z. 45-47)

Bei einer Familie ist es der Vater, der seiner Frau gegenüber die Wichtigkeit des Lesens für die Kinder betont:

„Hmhm genau, als Vorbild er tut mir das sehr oft in den Kopf rein setzen, dass ich das mit ihnen machen muss, weil ich glaube, er hat oft von seiner Mama Bücher vorgelesen bekommen und er ist auch immer von seiner Mutter angeregt worden Bücher zu lesen. Also bei mir war das nicht so.“ (Interview FF, Z. 69-72)

5.2.3.2.1. Der Wert des Lesens aus der Sicht der Mutter

Um festzustellen, inwieweit die Mutter Vorbild für ihr Kind bei der Entwicklung von dessen Literacy-Fähigkeiten sein kann, ist es sinnvoll, herauszuarbeiten, wie sie das

Lesen, also die Lektüre von Büchern insgesamt bewertet. Keine der Befragten hat eine negative Einstellung zum Lesen. Darüber hinaus herrscht bei ihnen das Bewusstsein, dass Bücherlesen sehr bedeutsam ist und deshalb Teil des Lebens sein muss.

Lesen ist aus ihrer Sicht zunächst für die Persönlichkeitsentwicklung förderlich:

(Übersetzung) „Meiner Meinung nach Lesen ist eine gute Sache (...) warum? wenn ich lese zum Beispiel wenn ich ein Buch gelesen habe, konnte ich mich meine Schwäche sehen. Lesen ändert die Menschen.“ (Interview FA, Z. 172-174)/
(Original) „Bence, bana göre okumak çok güzel bir şey niye (...) okuduğum zaman ben mesala bir kitapta okuduğumda kendimde olan eksiklikleri görebiliyordum. Ben bir kitabı okuduğum da onda kendim yaşamışım gibi mesala kendime bir kendi hayatıma düzen komaya çalışıyordum.“ (Interview FA, Z. 169-171)

Die Antworten bezüglich ihrer Wertschätzung gegenüber dem Lesen erfolgt nicht reflexartig, also als standardisiertes Bejahen. Die Aussagen zeigen vielmehr, dass die Befragten mit Lesen konkrete Vorteile verbinden. Das erstreckt sich von Besserung der Sprache bis zur Erweiterung ihrer „Bildung“ (Interview FJ, Z. 34) bzw. Allgemeinbildung, also zur Horizonterweiterung und Steigerung des „Allgemeinwissen(s)“ (Interview FF, Z. 38), zum Erwerb von „Informationen“ (Interview FD, Z. 66).

Dazu die Aussage einer Befragten:

„Bücher Informationen sammeln, sich weiterbilden, andere Sachen mal erfahren, was man vielleicht noch nicht gehört hat.“ (Interview FE, Z. 48-49)

Die Bedeutung des Lesens bezieht eine Mutter reflektierend auf ihre Biographie:

„So natürlich die Bücher, weil durch lesen kann man sehr viele Bücher sehr viele Wörter kennen lernen. ... Dadurch hast du den Wortschatz dann auch vergrößert ja und was da erzählt wird das ist ja auch wichtig. Dadurch hat er dann auch den Einblick dann irgendwie erweitert und ich finde es schon wichtig. Ich habe auch sehr viel gelesen in meiner Schulzeit. Ich weiß dass hilft der Grammatik insbesondere für ausländische Kinder sage ich mal, dass unterstützt die Grammatik, Restschreibung, Wortschatz, alles Mögliche also das ist schon wichtig, denke ich.“ (Interview FB, Z. 357-365)

Hauptsächlich wird Lesen als nützlich für Wissenserweiterung angesehen:

„... ich lese, weil ich ehrlich gesagt auch mein Gehirn anstrengen will, weil halt alles heutzutage eher dann doch irgendwie anders ist und wenn man ja dafür lese ich eigentlich. ... ich mag zum Beispiel Bücher, wo halt Erfahrungen sind, was die Menschen erlebt haben, was mit ihnen passiert ist.“ (Interview FC, Z. 72-77)

Dabei wird Lesen als vertiefende Wissensaneignung angesehen, als etwas, was vom Fernsehen nicht geleistet werden kann:

„Bücher und Lesen? Eigentlich das Allgemeinwissen kann man bisschen durch Bücher mehr unterstützen, kann man viel eigentlich daraus lernen, wie jetzt als aus dem Fernseher oder so.“ (Interview FF, Z. 38-39)

Eine andere Mutter wiederum schätzt die Bücher, weil sie selbst „vor allem religiöse Bücher“ liest, um ihr Wissen über ihre Religion zu erweitern. (Interview FH, Z. 45-46)

Lesen ist auch eine Aktivität, die Abwechslung in den Alltag bringt. Das Lesen von Belletristik wird als bedeutsam empfunden, weil sie, so die Aussagen dreier Befragten, zu emotionalen Erlebnissen führt:

„Zum Abschalten, um runter zu kommen. Nur fern zu sehen regt die Fantasie nicht an und durch das Lesen was ich abends gerne mache, komme ich runter und die Gehirnzellen arbeiten.“ (Interview FG, Z. 24-25)

„... weil die Fantasie in einem Buch durch das lesen schon so angeregt wird, dass man ins Träumen verfällt ...“ (Interview FI, Z. 88-89)

„Nach meiner Meinung führt Buchlesen dazu, dass man Wissen erwirbt und die Fantasie erregt. So denke ich mal. Auf jeden Fall ist es sinnvoll.“ / „Kitap okumak insanin daha bence bilgili yapiyor daha cok birseyler biliniyor hayal gücünü artiriyor ben öyle düşünüyorum yani faydasi var kesinlikle“ (Interview FL, Z. 55-56)

Eine Mutter hält Bücherlesen als wichtig, weil sie für ihr Kind in dieser Hinsicht ein Vorbild sein und dadurch die Leselust ihres Kindes anregen möchte.

„Bücher wären für mich sehr wichtig, weil ich meine Kinder auf die Wege leiten möchte, ich versuche auch jeden Abend als Ritual vor dem Schlafen gehen Bücher zu lesen, wenn ich die Zeit habe.“ (Interview FK, Z. 23-25)

5.2.3.2.2. Leseverhalten des Vaters

Es wurde auch nach den Lesegewohnheiten der Väter gefragt. Die Antworten der Befragten fallen hier einheitlich aus. Bei manchen Familien liest der Vater „nicht so“ (Interview FC, Z. 149), „nicht wirklich“ (Interview FE, Z. 488), „gar nicht“ (Interview FG, Z. 28), „auf keinen Fall“ (Interview FA, Z. 315) beteiligt oder er liest eher selten, „... einmal in der Woche oder zweimal in der Woche“ (Interview FC, Z. 149), „(a)m Anfang ja, und jetzt mit der Zeit nicht mehr. ...“ (Interview FF, Z. 33). Die Väter sind also keine, „gar kein(e) gute Leser“ (Interview FI, Z. 142); aber sie sind „Zeitungsleser“ (Interview FH, Z. 39) oder sie lesen die Briefe (Interview FL, Z. 249) oder sind einfach nur ein Internet-Leser (Interview FB, Z. 57).

Die Befragten geben auch die Gründe an für das mangelnde Leseverhalten ihrer Ehemänner. Es sind zum einen die schweren Arbeitsbedingungen, die daraus resultieren, dass die Arbeit ermüdend ist und unregelmäßige Zeiten hat. Das daraus resultierende Fehlen der Bereitschaft, sich mit Leseaktivitäten zu befassen, stößt bei den Befragten auf volles Verständnis. Stellvertretend für viele kann hier die Aussagen einer Befragten angeführt werden (Interview FB, Z. 103-108; Interview FG, Z. 258; Interview FL, Z. 98-99):

„Also es ist so er geht sehr früh auf die Arbeit und kommt so gegen Abendstunden wieder nach Hause. Und dann ist er wirklich fertig. Also das (..) Er kann sich höchstens dann nochmal hinhocken am Internet wirklich mal so die Zeitungen durchlesen. Aber mehr nicht. Er hat die Zeit eher nicht dafür. Auch wenn er jetzt es gerne machen würde. Es ist einfach viel halt von der Zeit her, was er auf der Arbeit verbringen muss. Danach ist er wirklich fix und fertig.“ (Interview FB, Z. 103-108)

Es sind aber auch soziokulturelle Gründe, die eine Nichtbeschäftigung mit Lesen, also das Fehlen von Lesegewohnheiten hervorbringen. Eine Befragte weist auf das geringe Bildungsniveau der Familie ihres Mannes hin. Er sei in einem Umfeld aufgewachsen, in dem Lesen nicht stattfindet:

(Übersetzung) „... Er wurde von seinen Eltern nicht so gut erzogen. Er hat keinen Schulabschluss. Seine Eltern haben auch keinen Schulabschluss (..) unser Vater ist aggressiv. Er weiß auch nicht, wie er mit einem Kind kommunizieren kann. (..) Für die Verbindung zwischen beiden muss ich sorgen. Er liebt natürlich seine Tochter.“ (Interview FA, Z. 335-339) / (Original) „... Alamamış okumak okumamış yada anne baba okumamış (..) agresiv babamız babamızda var bir agresiflik çocukla iletişimin ne olduğunu bilmiyor bikerem yani (..) ben arayı sürekli ben arayı kurmak

zorundayım hani evladını aşırı seviyor.“ (Interview FA, Z. 330-332)

5.2.3.2.3. Leseverhalten der Mutter

Die Arbeitsbedingungen stellen also bei den Vätern das Haupthindernis dafür, dass sie sich mit Lesen kaum oder nur selten beschäftigen. Aber auch die Mütter sind nicht frei von den Erschwernissen der Berufswelt. Von den Befragten befinden sich vier in Vollzeit, eine in Elternzeit, drei in Teilzeit und die restlichen vier sind Hausfrauen. Die Arbeit in Zusammenhang mit dem Haushalt, der hauptsächlich von den Frauen bewältigt wird, stellt den Befragten ein Hindernis dar, wie das in allen Aussagen hervortritt.

„Was habe ich zu tun? Okay Hausfrau gut dann fangen wir mal an. Also was habe ich zu tun, was habe ich nicht zu tun. Ojee alles Mögliche was es im Haushalt anfällt, muss ich machen, da mein Mann arbeiten geht muss ich die Dinge machen, die halt draußen zu machen sind jetzt sei es die Bank, Post oder sonstige Dinge oder Arztbesuche Termine von Kindern oder Termine in der Schule beispielweise Sprechtag in der Schule sonstiges. Also alles Mögliche Haushalt was es im Haushalt anfällt natürlich.“(Interview FB, Z. 46-51)

„Ich glaube, ich habe früher, als ich noch nicht verheiratet war, schon gerne gelesen und jetzt fehlt mir einfach die Zeit. Ich bin meistens mit den Kindern, mit der Arbeit, im Haushalt und ja und abends will ich dann, entweder gucke ich dann Fernseher oder habe dann das iPhone in der Hand. Dann wird nicht viel gelesen.“ (Interview FF, Z. 28-31)

„Im Moment habe ich leider die Zeit nicht dazu, wegen meinem Beruf und wenn ich Zuhause bin kümmere ich mich um die Kinder.“ (Interview FJ, Z. 46-47)

(Übersetzung) „Im Grunde genommen werde ich mich als Leser bezeichnen. Leider übernehmen die Frauen in der Ehe mehr Verantwortung alleine. Türkische Frauen haben für sich keine Zeit. Leider haben unsere Männer kein Verständnis gegenüber Ihren Frauen. Weil wir sehr viel im Alltag zuhause zu tun haben und über alles denken müssen, bleibt für uns keine Zeit zum Lesen. Wir werden im Alltag müde und dann bevorzugen wir einfach zu schlafen. Ich mag lesen, aber ich bin traurig, da es für mich unmöglich wird zu lesen.“ (Interview FA, Z. 139-144) / (Original)

„Aslında kendimi okuyucu olarak görüyorumda. Maalesef evlilikte tek taraflı yüklenme söz konusu olduğundan kadınlarımız kendine zaman ayıramıyor. Çünkü eşlerimizin maalesef ki anlayışsızlık durumundan dolayı, kadınlarımız bazen yatağa ilk girdiklerinde ilk tercih ettikleri uyku. Çünkü günün yorgunluğu o kadar çok şeyi

düşünmek zorundaki, bir kadın olarak o yüzden okumaya fazla fırsat olmuyor. Olmadığı için kendim çok üzülüyorum. Aslında okumayı çok seviyorum.“ (Interview FA, Z. (133-138)

Dass die Befragten mit ihrer Arbeit und mit dem Haushalt viel Zeit verbringen, führt dazu, dass sie eingeschränkte Vorbildfunktion als Leserin ausüben. Sie berichten, dass sie zum Beispiel Zeitungen bei der Arbeit lesen und „ab und zu“ Bücher zu Hause. (Interview FK, Z. 47-50) Wichtig ist dabei das Ergebnis, dass sie zwar zu Hause lesen, aber oft nach dem Kinder schlafen gehen.

„Also wie gesagt, ich lese schon in dem Sinne, wenn ich die Zeit habe und wenn ich abends, vor allem noch die Kraft dafür habe, aber meistens lese ich abends, sogar fast jeden Abend 20 Minuten bis eine halbe Stunde, bevor ich ins Bett gehe. Wie gesagt, das beruhigt mich so, also was heißt beruhigt mich? Das gefällt mir einfach, dass ich mal so 20 Minuten einfach meine Ruhe habe, ganz ruhig bin und einfach nur lese mich konzentriere was da noch mal war. Meistens wenn ich ein Tag gelesen habe, muss ich mich immer überlegen, ‘Oh was war es nochmal?’ Dann gehe ich nochmal eine Seite zurück, dann weiß ich wieder was es war.“ (Interview FC, Z. 138-144)

„Also am Tag versuche ich mindestens bevor ich schlafen gehe meine Bücher in die Hand genommen zu haben und das ist halt je nach Zeit ...“ (Interview FI, Z. 108-109)

(Übersetzung) „Ja, ich lese viel.“ ... „Im Alltag, also täglich, wenn ich auch wenig Zeit habe, lese ich abends vor dem Schlafengehen lese ich ungefähr eine halbe Stunde“. ... „Wenn ich mich ins lege, dann nehme ich meinen Roman an die Hand.“ / (Original) „Evet kitap baya bir okuyorum.“ ... „Günlük hayatta ama her gün yani günlük hayatta zaman bulamasam bile akşam yatmadan önce yarım saat falan yani okuyorum.“ „Dediğim gibi aksamları genelde hep okuyorum. ... yatağa girince alıyorum romanımı okuyorum.“ (Interview FL, Z. 37; Z. 45-46; Z. 87-89)

„Ich lese gerne Abends zum runterkommen, dann habe ich auch genug Zeit.“ ... „Eine Stunde bestimmt.“ ... „Nur Abends, meistens.“ (Interview FD, Z. 58; Z. 60; Z. 91)

5.2.3.2.4. Leseinteresse der Mutter

Die elterliche Gestaltung der Literacy während der kleinkindlichen Entwicklung hängt wesentlich davon ab, welchen Bildungsstatus sie haben und in welchem

Umfang sie Kulturkapital besitzen. Ein Kennzeichen hierfür ist das regelmäßige Lesen und der regelmäßige Bezug von Zeitungen und Zeitschriften. Von den Befragten machen hierzu nur wenige Angaben. Zwei Befragte geben an, dass sie regelmäßig die kostenfreien Stadtzeitungen lesen, um Informationen zu beziehen:

„Ja, Interesse habe ich ja, aber ich kann mir jetzt kein Buch nehmen und dann also ich kann mir jetzt nicht Buch nehmen und dann weil ich weiss ich komme jetzt nicht mehr viel weiter. Deshalb aber wirklich wenn ich irgendwas sehe Zeitung oder Zeitschrift oder so ich lese es mir wirklich durch egal ob es jetzt mich interessiert oder nicht dann habe ich auch was erfahren darüber und kann ich weitererzählen das mach ich dann auch.“ (Interview FB, Z. 92-96)

„Ja, wir kriegen die Wochenzeitung, 2 verschiedene, da informiere ich mich eigentlich schon darüber was hier in der Umgebung passiert. Und täglich was in der Welt passiert, wenn ich manchmal keine Zeit habe um fernzusehen dann schau ich auch mal im Internet nach.“ (Interesse FE, Z. 448-450)

Hervorzuheben ist, dass zwei andere Befragte auch Tageszeitungen beziehen.

„Ja, Wochenspiegel genau wenn ich die Allgemeine Zeitung habe, dann gucke ich mir die auch an. Die habe ich manchmal auch als Probe. Nachrichten z.B. morgens um 06.00 muss ich mir das reinziehen. Wenn ich dann aufgestanden bin, erste dass ich mache, dann mache die Nachrichten an.“ (Interview FD, Z. 523-526)

„Ich kaufe sie (Zeitung) mir regelmäßig und auch wie Kapital und solche Sachen, die berufsspezifisch sind und halt wenn wir mal einkaufen nimmt sie sich irgendwas mit Schlümpfen, was sie auch an Spielzeug interessant findet, diese Zeitschriften. Was wir auch haben sind von ihren Schwestern übrig gebliebenen Tierfreunde Zeitschriften, die von der Schule noch über Stiftung Lesen, schulfördern und lesefördernd waren, die habe ich auch aufbewahrt. Medial, haben wir alles.“ (Interview FI, Z. 319-323)

Beinahe die Hälfte der Befragten geben an, dass in ihren Familien Lesen aus religiöser Motivation stattfindet (siehe dazu auch die Tabelle, S.98). Bei diesen Befragten spielt die Religion eine zentrale Rolle in ihrem Leben, was sich in der Erziehung ihrer Kinder niederschlägt. Religiöse Praktiken sind als kulturelle Orientierung im Sinne Wygotskys zu verstehen, die die Entwicklung der Kinder prägen. Das Kind verinnerlicht das, was seine Eltern ihm als Umwelt quasi anbieten

(siehe Wygotsky 1987). Wenn die Befragten angeben, dass sie „religiöse Bücher ... sehr gern“ (Interview FG, Z. 56) lesen, die „Krimis oder irgendwelche anderen Sachen“ (Interview FH, Z. 45-46) vorziehen, dann entsteht eine Literacy-Umwelt, die die Kinder auch prägen. Dies geschieht entweder dadurch, dass die Mütter religiöse Bücher zu Hause lesen und damit die Bücher zu Hause präsent sind oder dadurch, dass sie zu einem Koran-Kurs gehen, was eine Vorbereitung zu Hause erfordert. (Interview FD, Z. 194)

„Für mich sind bestimmte Bücher wichtig, Biographien und vor allem religiöse Bücher ..., „... Dass ich mich hinsetze und sage "Ich lese jetzt mal diesen Roman", dafür habe ich einfach die Geduld nicht. Aber bestimmte Sachen wie zum Beispiel das Leben von jemandem eine Biographie, ob es jetzt von unserem Propheten ist oder was auch immer, sowas lese ich gerne. Aber jetzt einfach irgendein Buch aus dem Regal zu nehmen, für mich selbst nicht aber mit den Kindern lese ich viel bzw. muss viel vorlesen.“ (Interview FH, Z. 45; Z. 27-31)

(Übersetzung) „Momentan lese ich religiöse Bücher. ...“ (Interview FA, Z. 188) / (Original) „Şu anda dini konuda okuyorum. ...“ (Interview FA, Z. 185)

„Romane usw. sind absolut nicht mein Ding, Kitsch, Liebe. Krimis finde ich klasse oder religiöse Bücher lese ich sehr gern.“ (Interview FG, Z. 55-56)

„Ich habe viele Bücher die mit Religion zu tun haben, ...“ (Interview FJ, Z. 108)

„... Ich lese gerne, ich habe in meiner Schublade am Nachttisch 4 Bücher drin, einige sind spiritueller Natur, andere sind dann z.B. der Koran so wie er ursprünglich niedergesandt wurde, also nicht in der Suren-Reihenfolge wie heute sondern in der tatsächlichen Reihenfolge, Also ich lese dann immer 2-3 auf einmal nicht nur eins.“ (Interview FI, Z. 98-101)

Die religiösen Texte, die gelesen werden, sind Erzählungen:

„... im Türkischen nennt sich das Ilmihal, ich weiß gar nicht wie man das auf Deutsch nennen könnte, die Offenbarungen quasi die Erzählungen oder was der Koran quasi ausmachen will, davon haben wir halt auch. ...“ (Interview FI, Z. 121-123)

Es gibt unter den Befragten auch welche, die Ratgeberliteratur lesen:

(Übersetzung) „... über die Familien, Ehe und Kindererziehung oder zum Beispiel wie kann man den Mann in der Ehe kennen? Sowas.“ (Interview FA, Z. 189-190) / (Original) „...Yani aile saadeti hakkında olsun işte huzur, bir evlilikte bir eşi nasıl tanıyabilirsin yada bir evlilikte çocuk eğitimi.“ (Interview FA, Z. 185-187)

„... Weil zum Beispiel die Bücher, die ich lese, sind meistens, ich mag zum Beispiel Bücher, wo halt Erfahrungen sind, was die Menschen erlebt haben, was mit ihnen passiert ist. Egal ob es, Kindermisbrauch egal was es ist. Ich lese halt, damit ich halt auch weiß, dass sowas passieren kann oder das sowas mal passiert ist.“ (Interview FC, Z. 74-77)

Gelesen wird aber auch, um sich auszuruhen:

„... Meistens abends eine halbe Stunde. Das brauche ich dann zum Runterfahren vom Alltag. Zum Abschalten nochmal richtig zum Beruhigen. Das lese ich dafür...“ (Interview FD, Z. 603-604)

5.2.3.2.5. Schreibverhalten der Eltern im Alltag

Das Exosystem (Bronfenbrenner) stellt, wie bereits erwähnt, einen lebensweltlichen Bereich dar, indem das Kind von seinen Eltern indirekt beeinflusst wird, was sich in seiner Sozialisation niederschlägt. So ist ein elterliches Literacy-Umfeld für die ersten Literacy-Erfahrungen der Kinder als eindeutig prägend anzusehen. Die Zunahme von sozialen Bindungen in der heutigen Gesellschaft, die als Wissensgesellschaft (Höhne 2003) angesehen werden kann, stellt eine nicht zu übersehende Entwicklung dar. Nicht nur im Beruf, sondern auch in der Lebenswelt ist im Gegensatz zu den früheren Jahrzehnten – gerade bei den Nichtakademikern – ein starker Anstieg von Schreibpraktiken zu beobachten.

In der Befragung wurde deshalb danach gefragt, welche alltäglichen Schreibpraktiken die Eltern ausüben; ob sie Schreibaktivitäten für ihre Arbeit zu Hause durchführen oder zu anderen Zwecken regelmäßig schreiben. Geschlechtsspezifische Besonderheiten gehen aus den Aussagen nicht hervor, der Vater unternimmt genauso viele Schreibaktivitäten im familiären Zusammenhang wie die Mutter.

Alltägliches Schreiben findet hauptsächlich zu drei Zwecken statt: zu Notizen für den Alltag, etwa in Form von „Einkaufszettel“ (Interview FK, Z. 314), zu

Kommunikationszwecken und Nachrichtenübermittlung, zum Schreiben von „Bankrechnung“ (Interview FK, Z. 317), zum Umgang mit Behörden und „bürokratische Sachen“ (Interview FD, Z. 637; auch Interview hat FL, Z. 480-482; Interview FG, Z. 322) und schließlich zu beruflichen Zwecken. Eine Befragte hat die Erfahrung einer intensiven Schreibpraxis gemacht, weil sie Tagebuch geführt hat:

(Übersetzung) „Ja, aber unglaubliche Dinge, das Schreiben mag ich sehr. Ich habe vor zwei oder drei Jahren ein Tagebuch geführt, da ich meine Gefühle niemandem erzählte. Ich konnte mich hinsetzen und schreiben. Zurzeit habe ich auch keine Zeit dafür, aber Lesen ja es ist ein sehr gute Sache. Ich mag Lesen.“ (Interview FA, Z. 163-166) / (Original) „Evet, ama kesinlikle ama inanılmaz istediğim şey yazmayı çok severim ben aslında iki sene üç sene öncesine kadar her gün günlük yazıyordum. Çünkü içimi kimseye açamıyordum, oturup yazabiliyordum. Şu anda ona bile fırsatım yok ama okumak evet çok güzel bir şey okumayı seviyorum.“(Interview FA, Z. 159-162)

Alltägliche Schreibpraktiken, die in den Aussagen zu finden sind, sind vielfältiger Natur. Die Befragten machen auch Unterscheidungen hinsichtlich des benutzten Materials; ob sie also „noch mit Stift“ (Interview FC, Z. 568) schreiben oder „auch per PC“ (Interview FH, Z. 371) und „80% über Laptop“ (Interview FG, Z. 326) schreiben oder ihre Notizen in das Smartphone und „Handy“ (Interview FE, Z. 509) eintippen:

„Ich schreibe vieles auf, Einkaufszettel oder wenn ich zum Beispiel Medikamente habe, schreibe ich die Nebenwirkungen auf einem Blatt. ...“ (Interview FC, Z. 569-570)

„Er auch, er schreib sogar noch mehr. Er schreibt zum Beispiel so Fitness. Er macht gerne Fitness und Sport und so. Dann schreibt er halt gerne seine Pläne immer selbst. Also meistens mit Stift also Blockheft denn. Also schreiben wir wirklich sehr viel, kann ich echt sagen.“ (Interview FC, Z. 574-576)

Die meisten Schreibaktivitäten im Alltag finden neben Notizen hauptsächlich zu Kommunikationszwecken statt. Nachrichten werden entweder mit „Handy“ (Interview FJ, Z. 340) bzw. mit „Handy non-stop. ...“ (Interview FG, Z. 322) oder „auf Papier“ (Interview FE, Z. 509) oder per „E-Mail“ (Interview FH, Z. 373) übermittelt. Eine Befragte bevorzugt aber auch „Briefe“, sie schreibt „gerne die

Karten ...“ (Interview FH, Z. 373)

Eine Befragte benutzt in ihrem Alltag Schreibpraxis, um religiöse Texte zu schreiben, damit sie sich die Inhalte einprägen kann, damit sie diese „besser auswendig lernen kann.“ (Interview FE, Z. 512-513)

Bei zwei Familien findet das Schreiben zu Hause zu beruflichen Zwecken statt. Eine Befragte führt aus, dass die ihre „Unterlagen meistens nach Hause“ bringt und bearbeitet. Sie beantwortet „per E-Mail die Fragen.“ (Interview FK, Z. 324-325) Eine andere hat mehr Schreibaktivitäten, die sie für ihre Arbeit zu Hause durchführt. Es sind vor allem die handschriftlich festgehaltenen Seminarprotokolle und Notizen aus dem „gängige(n) Berufsalltag“, wie, „Präsentationen“, „Protokolle“ aus Sitzungen und Besprechungen, die sie mit nach Hause bringt und in eine Worddatei eintippt. Zudem hat sie Schreibarbeit aufgrund ihres zivilgesellschaftlichen Engagements, da sie in „Bürgerbeteiligung“ aktiv ist. (Interview FI, Z. 465-471)

5.2.3.2.6. Eigene Lesesozialisation der Mütter

Die meisten Befragten haben mit ihren Eltern keine Literacy-Erfahrung (wie Vorlesen) machen können. Drei von ihnen berichten, dass ihre Mütter Analphabetinnen waren. So haben sie von ihren Müttern keine Hilfe beim Lesen und Schreiben erhalten können. Zudem war die Elterngeneration der Befragten aufgrund schwerer Arbeits- und Lebensbedingungen, so mehrheitlich die Aussagen der Befragten, nicht in der Lage, ihren Kindern eine derartige Unterstützung zu leisten. Dazu muss noch erwähnt werden, dass die erste Generation der türkischen Gastarbeiter aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht in der Lage war, soziokulturell anspruchsvolle Herausforderungen wie angemessene Bildung für ihre Kinder zu organisieren.

Die Aussagen geben den elterlichen Hintergrund klar an, wenn es etwa heißt, dass der Vater „drei Schicht gearbeitet“ hat und die Mutter eine „Analphabetin“ ist (Interview FD, Z. 80), sie „sowieso nicht lesen“ kann (Interview FE, Z. 72). An Vorlesen können sich die meisten Befragten „nicht erinnern“. (Interview FF, Z. 50; Interview FK, Z. 44)

Die folgende Aussage kann stellvertretend für die meisten Befragten herangeführt werden:

„... Meine Mama wiederum war leider nie in der Schule, deshalb kann sie nicht lesen, ganz langsam Buchstabe für Buchstabe, oder das Schreiben hat so auch so

langsam gelernt unterschreiben kann sie, sie kann den Koran lesen, mehr kann sie nicht. (Interview FH, Z. 56-59)

Lediglich vom Vater aus gab es Anregungen zum Lesen: „... aber mein Vater hat ab und zu gelesen, aber auch nicht wirklich viel.“ (Interview FE, Z. 72-73) Allerdings sind die Erinnerungen hierzu eher vage, wenn etwa zwei der Befragten wie folgt berichten:

„Ja, Papa schon. Aber sodass wir jetzt (...), dass er uns gesagt hat ‘lest!’ weiß ich so nicht.“ (Interview FF, Z. 74)

„Er hat uns Märchenbücher gekauft das weiß ich noch, ein rotes eingebundenes Grimms Märchenbücher, da hat er damals zu uns gesagt er möchte nicht, dass wir den Deutschen hinterher hängen, wenn sie anfangen und erzählen vom Froschkönig und Schneewittchen und Frau Holle etc. warum wir das nicht wissen sollen und er wollte das wir uns das durchlesen, an dieses Buch kann ich mich ganz gut erinnern.“ (Interview FH, Z. 61-65)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die elterliche Herkunft den Befragten keine den heutigen Ansprüchen angemessene Literacy ermöglichen konnte, aber dennoch sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass Leseaktivitäten und überhaupt eine ‚Leseumwelt‘ durchaus vorhanden war. Die Kinder wurden im elterlichen Haushalt sporadisch mit Lesen und Schreiben konfrontiert. Auf die Frage, ob die Mutter jemals etwas vorgelesen hat, antwortet die Befragte:

„Ja, in meiner Kindheit ja auf jeden Fall. So türkische Geschichten, Ja viel eigentlich.“ / „Ich weiß es sogar noch Nasreddin Hodscha und das weiß ich noch und das habe ich geliebt.“ (Interview FC, Z. 116 /Z. 125)

Eine andere erinnert sich daran, dass Koranlektüre im elterlichen Haushalt prägend war:

„... dass ich den Koran mit ihm (Vater) lerne, hat auch wunderbar funktioniert das ist nicht das Thema, allerdings sage ich, ich vermisse etwas in der Hinsicht. (Interview FI, Z. 138-140)

Es sind die Väter, so die Aussagen zweier Befragten, die als Leser in Erinnerung geblieben sind:

„... viel in religiösen Büchern gelesen, aber Romane oder Krimis haben sie gar nicht gelesen.“ (Interview FG, Z. 50-51).

(Übersetzung) „Ich erinnere mich daran, dass mein Vater religiöse Bücher gelesen hat.“ (Interview FA, Z. 269) / (Original) „Babam da dini konuda çok kitaplar okuduğunu hatırlıyorum yani.“ (Interview FA, Z. 268)

Informativ dafür ist die Aussage einer weiteren Befragten:

„Ja, mein Vater ist ein sehr guter Leser. Er hat wirklich vielleicht ein Wohnzimmer voll Bücher gehabt. Ganze Wohnwand war nur nur Bücher er hat auch die gelesen. Dann hat man die Bücher, aber mein Vater wirklich gelesen gelesen und erzählt. gelesen und erzählt. Er hat mit uns immer halt nochmal durchgelesen. Er hat uns vorgelesen sehr viel.“ / „Das war eher ja das war eher so religiöse Bücher gewesen. Was ist jetzt auch Geschichte angeht oder Religion angeht. Er hat Zeitung auch sehr viel gelesen. Also er ist wirklich ein Leser Typ.“ (Interview FB, Z. 79-82 / Z. 84-86)

Neben religiösen Büchern tritt die Zeitung als vorrangiges Leseobjekt hervor. Die meisten Aussagen deuten darauf hin, dass regelmäßiges Zeitunglesen eine Leseumwelt erzeugt hat. So können einige Befragte sich daran erinnern, dass sie ihre Väter bei der regelmäßigen Zeitungslektüre erlebt haben: „Zeitungsleser, ja.“ (Interview FI, Z. 118)

Vier Mütter berichten obwohl sie wenig im familialen Setting angeregt wurden, dennoch in ihrer Kindheit, unter Einfluss der Schule oder in ihrer Freizeit, Lesegewohnheit entwickelt haben.

„... also ich hab sehr viel gelesen Krimis (???), das war mein Ding und das hat sich dann auch auf die Schule ausgewirkt, wenn dann jemand zwei Seiten geschrieben hat war ich bei Seite 10 noch voll dabei, also die Fantasie war richtig angelegt damals.“ (Interview FG, Z. 39-42)

„Während meiner Schulzeit habe ich viel gelesen eigentlich. Es hat mich auch sehr interessiert und ich war ein guter Leser gewesen sage ich mal.“ (Interview FB, Z. 60-61)

„Also, ich habe früher schon als Kind immer ganz gerne Comics gelesen und ich glaube durch diese Comics habe ich die deutsche Sprache nochmal schneller gelernt ... „ (Interview FI, Z. 86-87)

(Übersetzung) „Als Kind habe ich viel gelesen. Meisten las ich Romane. Erzählungen und Geschichten, die im Alltag passiert sind, lese ich gerne abends. Wenn auch nicht jeden Tag, aber schon alle zwei bis drei Tage lese ich in einem Buch.“ / (Original) „Çocukluğumda da hep kitap okurdum. Ben daha çok roman okumayı seviyorum. Hikayeleri yaşanmış öyküleri yani akşamları hep okurum yatmadan önce genelde. Yani iki üç günde bir olsa her gün olmasada iki üç günde bir okurum kitap. ...“ (Interview FL, Z. 40-42)

„In der Schule ganz normal, haben wir viel gelesen. Ich erinnere mich jetzt nicht daran, außer wenn wir Projekte hatten oder ich eine Buchpräsentation machen musste, dass ich mir dann ein Buch ausgesucht habe, gelesen habe.“ (Interview FH, Z. 50-52)

Einige Mütter berichten, dass ihre eigenen Literacy-Erfahrungen in ihrer Kindheit „schlecht“ (Interview FC, Z. 94) verliefen oder erst „gar keine“ (Interview FD, Z. 68) gemacht worden sind: „... ich habe nicht so viel gelesen.“ (Interview FF, Z. 46) Oder die Erfahrung setzte erst spät, in der Jugendzeit an: „Früher habe ich nicht so gut gelesen, aber mit der Zeit wurde es mir besser und flüssiger.“ (Interview FE, Z. 51) Als Gründe hierzu geben sie an, dass ihre lebensweltlichen Zusammenhänge sie von Lesen verhindert haben.

So gibt eine Befragte an, dass es die familiäre Situation der entscheidende Grund war, dass sie sich nicht um Lesen oder andere kulturelle Aktivitäten konzentrieren konnte:

(Übersetzung) „Ich mochte das Lesen. Ich mochte es unglaublich. Ich bin ein sehr emotionaler Mensch. Ich konnte mich auf Lesen nicht konzentrieren, da die Krankheit meines Vaters und finanzielle Probleme in der Familie mich belasteten. Angst mein Vater zu verlieren und noch dazu Aggressivität meines Bruders war eine große Hürde in der Familie für mich, um in die Schule zu gehen. Ich wäre eine Anwältin oder eine Ärztin gewesen, wenn ich lesen konnte. Leider habe ich wegen dieser Problematiken die Schule nicht zu Ende gebracht.“ (Interview FA, Z. 225-230) / (Original) „Okumayı çok seviyordum. İnanılmaz çok seviyordum. Hatta ben çok duygusal bir insanım ama babamın rahatsızlığından dolayı aile içerisinde maddi ve manevi yaşanmış olan sıkıntılardan dolayı çok fazla kendimi okumaya konsentre edemiyordum, hep üzülüyordum. Babamı kaybetme korkusu işte abimin agresifliği ama okuma kapasitem çok fazla idi. Ben o ailede büyüyordum, ama hep kendimde

çok daha farklı şeyler görüyordum. Hani okursam, bir doktor olabilirim bir avukat olabilirim diye hep düşünüyordum, ama bazı imkansızlıklardan dolayı maalesef okuyamadım. (Interview FA, Z. 218-224)

Bei einer anderen war es die Schule, die sich negativ ausgewirkt.

„Weil ich nie gut lesen konnte, nicht so gut und nicht so deutlich, wie meine Mitschüler zum Beispiel. Deswegen haben mich die Lehrer damals nie so aufgerufen, dass ich lesen soll, weil ich eigentlich zu langsam war oder zu undeutlich war, also Deswegen habe ich es gehasst.“ (Interview FC, Z. 96-98)

Ein weiterer Hinderungsgrund ist der Umstand, dass die Familie das Kind nicht zum Lesen heranführt, wie das aus einer weiteren Aussage hervorgeht:

„Das war auch, glaube ich der Fehler, dass wir nicht so darauf angesprochen wurden, auf das Lesen oder hingewiesen wurden, daher denke ich, dass wir das jetzt auch so für unser weiteres Leben übernommen haben.“ (Interview FK, Z. 31-33)

Eine andere Mutter hat zwar in der Kindheit viel gelesen, aber im Erwachsenenalter hat sie sich das abgewöhnt. (Interview FJ, Z. 36)

5.2.4. Hinderungsgründe für Literacy-Aktivitäten

Aus der Befragung geht hervor, dass zahlreiche Erschwernisse in den Familien einem regelmäßigen Vorlesen im Wege stehen. Aus den Aussagen ergeben sich einige zentrale Hindernisgründe, die im Folgenden in Gruppen zusammengefasst dargestellt werden.

5.2.4.1. Fehlende Geduld zum Vorlesen

Bei einigen Befragten schlägt sich die generelle Ferne zum Lesen dadurch aus, dass sie in der Gegenwart ihrer Kinder wenig Zeit mit Lesen verbringen. Das drückt sich dahingehend aus, dass sie sich zum Vorlesen nicht leicht motivieren können. Eine Befragte führt aus, dass sie sich vor zwei Jahren bewusst ein Bücherregal angeschafft hat, damit sie ihre Kinder ans Lesen heranführen führen kann. Dennoch falle es ihr schwer, in regelmäßigen Abständen mit den Kindern zu lesen.

(Übersetzung) „... 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.“ (Interview FD, Z. 326-329)/ (Original) „... Hani çocuklarımda böyle görüp ellerine alıp bakmalarını istediğim için. Benim kendi sabrım olmadığı için çocukları okumaya, babaları daha güzel okumasını seviyor, sabırla teker teker anlatmasını seviyor.“ (Interview FD, Z. 322-324)

Neben dem Vater würde die ältere Schwester mit dem Kind spielen und Literacy-Aktivitäten durchführen: „Sie hat mehr Geduld als ich, würde ich sagen. Dann spielt er mit ihr und malt mit ihr auch. Sie übt sehr oft mit ihm den Namen zu schreiben.“ (Interview FD, Z. 483-485).

Bei dem älteren Kind fiel ihr auch schwer, die nötige Geduld aufzubringen. Der Grund liegt hier darin, dass sie die Aufmerksamkeit der Kinder nicht aufrechterhalten konnte. Der Leseversuch hätte letztlich die Kinder dermaßen aufgeregt, dass ihr Schlafbeginn verzögert hat. Die Schlafzeiten konnten nicht eingehalten werden. (Interview FE, Z. 135-140)

Eine andere Befragte erwähnt, dass sie sich ein Limit setzt und nur wenige Seiten liest: Wenn das Kind ein Buch aussucht, „wenn es ein dünnes Buch ist dann lese ich es komplett fertig, weil das lohnt sich ansonsten nicht mittendrin aufzuhören. Aber ist es mal was dickeres was mein Sohn aussucht dann sage ich: Heute lesen wir fünf Seiten und morgen lesen wir weiter, andern Falls würde ich bis 21:00 Uhr im Bett sitzen“ (Interview FH, Z. 120-123).

Der Geduldfaktor spielt nicht nur für die Mutter eine Rolle, sondern auch für das Kind. Eine Mutter hat herausgefunden, dass das wiederholte Lesen eines Buches für das Kind „langweilig“ wird. Danach hätte sie darauf geachtet, dass sie „viele Bücher ... mit kurzen Geschichten“ zu lesen begann (Interview FF, Z. 131-132). Damit zeigt sich, dass dasselbe Buchlesen sowohl als Störfaktor für Literacy zeigt.

5.2.4.2. Arbeitszeiten als Hindernis

Die Zeitplanung ist ein entscheidender Faktor bei der Entwicklung der Literacy des Kindes (siehe das Kapitel Theorie). Es macht einen wesentlichen Unterschied für die Gestaltung der Erziehung, wenn das Elternpaar ihren beruflichen Alltag an die für das Kind erforderlichen Aktivitäten anpassen kann. Der Zeitfaktor ist in zweifacher Hinsicht entscheidend. Zum einen wenn es um die Erfahrung hinsichtlich des Zeitmanagements geht. Für die vorliegende Fragestellung ist danach zu fragen, inwieweit das Elternpaar mit entsprechendem Kulturkapital ausgestattet ist, die

Literacy-Aktivitäten zeitlich sinnvoll zu gestalten und damit zu steuern. Zum anderen ist damit der Arbeitsalltag betroffen; ob also das Elternpaar durch die Arbeit verhindert wird – sei es Schichtarbeit, sei es körperlich und seelisch erschöpfende Arbeit (etwa Call-Center-Tätigkeit, Gastronomie oder Lagerarbeit) oder unsichere Arbeitsverhältnisse insgesamt prägen ohne Zweifel das Ökosystem der Familie (Bronfenbrenner) und den Rahmen, in dessen sich die für die Entwicklung des Kindes ausschlaggebenden familiären „Umwelteinflüsse“ (Wygotsky) vollziehen. Eine Befragte bringt diese Problematik wie folgt zum Ausdruck:

„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.“ (Interview FE, Z. 156-158)

Eine andere:

„Er kommt meistens spät nach Hause, spät im Sinne von sieben, halb sieben. Und das was mich stört ist das er noch mal zu ihr rein möchte, dann sage ich immer: 'sie muss jetzt schlafen, du kannst nicht rein. Und dann ist er oft noch Unten, da hat er sein Büro, dass er da noch arbeitet, E-Mails schreibt und so. Und abends, sehr spät bevor er ins Bett geht guckt er noch seine Serie noch an oder irgendeine Doku. Viel, viel weniger als wir.“ (Interview FG, Z. 258-262)

Wiederum eine andere meint, dass sie die aus den unregelmäßigen Arbeitszeiten resultierende Schwierigkeit so handhaben, dass sie nur das mit ihrer Tochter wiederholt, was sie an dem Tag im Kindergarten gelesen hat. Aber auch dann, wenn die Tochter das will. Zeit zum gemeinsamen Lesen findet sie erst am Wochenende. Aber da sie dies gezielt einplant, kann sie eine Kontinuität in der Literacy-Aktivität gewährleisten. (Interview FH, Z. 108-112)

„Ich rede jetzt nur mal von Wochenenden und den Ferien, unter der Woche wenn ich arbeite ist das schlecht, weil ich abends Heim komme. Mein Wochenende gehört den Kindern ...“ (Interview FH, Z. 168-169)

Es sind überwiegend die Väter, die aufgrund der unregelmäßigen Arbeitszeiten die Kinder in der Woche nur kurzzeitig sehen und damit für gemeinsame Freizeitaktivitäten keine Zeit haben. Gemeinsame Literacy-Aktivitäten kommen kaum vor, wie dies eine Befragte schildert:

„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.“ (Interview FH, Z. 330-333)

Eine andere Befragte gibt ebenso an:

(Übersetzung) „Wenn sein Vater nach Hause kommt, kann ich nicht sagen, dass er sich mit S. unterhält. Aber wie ich schon eben sagte, sie spielen gemeinsam. Wir sagen unserem älteren Sohn, dass er sich auch beteiligen soll, aber er bleibt fern. Er sagt, dass er nicht spielen will und geht in sein Zimmer. Manchmal können wir auch zu dritt spielen. Sein Vater ist sehr müde, wenn er von der Arbeit kommt. Manchmal sagt S. zu ihm: Komm Papa, wir spielen gemeinsam, spiel auch mit. Dann spielt er mit ihm.“ (Interview FL, Z. 209-303) / (Original) „Babası geldikten sonra daha çok S. ile sohbet ettiğini söyleyemem aslında. Ama beraber oyun oynuyorlar demin dediğim oyunlarla yada üç kişi beraber oynuyoruz. Büyük oğlumada söylüyoruz gel katil bize sende oyna. Yok ben oynamak istemiyorum der kendi odasına çekilir. Bazen üç kişide oynayabiliyoruz. Babası işten geldikten sonra çok yorgun oluyor. Bazen S. diyor "hadi baba oynayalım oynayalım diyor" "sende oyna" o zaman oynuyor mesala.“ (Interview FL, Z. 299-303)

Ähnliche Aussagen machen die anderen Befragten, wenn sie sagen, dass der Vater kaum Gelegenheit findet, das Vorlesen überhaupt zu beginnen. Eine Befragte gibt an, dass ihr Mann spät nach Hause kommt (Interview FI, /Z. 215), eine andere weist auf die Knappheit der Zeit hin:

„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.“ (Interview FK, Z. 275-276)

5.2.4.3. Zeitbewusstsein bezüglich Literacy-Aktivitäten

Im zweiten Kapitel (2.3.1) wurde darauf hingewiesen, dass nach den Ergebnissen von Bronfenbrenner und Morris (2006) eine effektive Entwicklung des Kindes nur dann gewährleistet werden kann, wenn die erzieherischen Aktivitäten dauerhaft, also in einem regelmäßigen Rhythmus stattfinden. Dieser von ihnen als proximaler Prozess beschriebene Sachverhalt soll deutlich machen, dass, bezogen auf Literacy,

zwischen dem Kind und dem Erwachsenen eine Kontinuität der Aktivitäten vorhanden sein muss, damit das Kind aus dem Literacy-Prozess profitieren kann. Daraus folgt, dass den Erwachsenen die besondere Aufgabe zukommt, im Rahmen ihres Lebensalltags ein Zeitmanagement betreiben müssen, damit sie mit ihren Kindern eine kontinuierliche Literacy-Praxis betreiben zu können. Aus den Aussagen der Befragten geht hervor, dass sie sich über die Notwendigkeit eines solchen Zeitmanagements bewusst sind, auch wenn sie ihr Bemühen, Zeit für die Literacy der Kinder aufzubringen, nicht explizit als Zeitmanagement bezeichnen.

Eine Befragte macht ihre Motivation deutlich, wenn sie angibt, dass die Entscheidung, ob sie ein dickes Buch anfangen oder ein dünnes Buch lesen und eine Geschichte zu Ende lesen davon abhängt, wie sie dazu Zeit hat. Erst wenn die Zeit vorhanden ist, dann versucht sie sogar, das begonnene Buch zu Ende zu lesen. (Interview FH, Z. 34-37)

Eine andere führt in diesem Sinne aus:

„Bücher wären für mich sehr wichtig, weil ich meine Kinder auf die Wege leiten möchte, ich versuche auch jeden Abend als Ritual vor dem Schlafen gehen Bücher zu lesen, wenn ich die Zeit habe.“ (Interview FK, Z. 23-25)

Auf die Frage, ob nicht tagsüber die Möglichkeit besteht, spontan etwas zu lesen mit dem Kind, antwortet die Befragte: „Das wäre möglich, wenn ich die Zeit dazu hätte.“ (Interview FK, Z. 273)

Zwei andere auf dieselben Fragen führen aus:

„Wenn ich die Zeit dazu habe erzähle ich lieber Geschichten, aber wenn ich die Zeit dazu nicht habe, dann leider nicht. (Interview FJ, Z. 93-94)

„Nein, das ist unterschiedlich. Wenn sie Lust hat oder wenn ich Zeit habe, wegen dem Baby war die Zeit immer knapp.“ (Interview FG, Z. 92-93)

In den Antworten wird deutlich, dass die Mütter ihren Alltag zeitlich planen müssen, damit sie für Freizeit- und Literacy-Aktivitäten in regelmäßigen Abständen durchführen zu können. Auffällig ist der Wunsch, die Aktivitäten in den Familienalltag zu integrieren. Dabei kommen die Schwierigkeiten zum Vorschein, die dabei entstehen. Zwei Befragte weisen darauf hin, dass

„den Kindern eigentlich mehr“ vorgelesen werden sollte. Man sollte sich Zeit

nehmen, „was manchmal halt nicht möglich ist.“ (Interview FD, Z. 613-614)

„Meistens es ist dann so, dass wir so vor dem Schlafengehen hätte er es gerne manchmal habe ich da zwar keine Zeit da es dann halt immer so ein bisschen ja bis es dahin kommt es ist denn auch schon möglich ja viel Zeit sage ich mal ja und deshalb ja.“ (Interview FB, Z. 36-139) „... Also wir haben nur wirklich in den Abendstunden eigentlich die wir zusammenverbringen können und deshalb kann ich jetzt nicht sagen, dass ich andauernd dem Emir vorlese. Das geht nicht, also ich bin froh wenn ich das einmal am Tag schaffe ehrlich gesagt.“ (Interview FB, Z. 174-176)

„Ich spiele nicht so gerne, weil ich dazu keine Zeit habe. Da bin ich ganz ehrlich,“ (Interview FI, Z. 394)

5.2.4.4. Familiengröße als Hindernisgrund

Das Problem des Zeitmanagements ist mit der Familiengröße verbunden. Die Befragten unterstreichen, dass bereits zwei oder drei Kinder eine Herausforderung sind und die Organisation ihrer Aktivitäten dementsprechend viel Aufwand erfordert. Dass sie viel Kraft und Energie aufbringen müssen, machen ihre Aussagen deutlich:

„Ja wie oft einmal eigentlich. Also, wenn ich mich ein Mal mit den Kindern zusammengesetzt habe, dann an einem Tag ich kann das es nicht Tag nehmen, weil die Kinder kommen erst okay der Emir kommt um 13.00Uhr nach Hause aber in der Zwischen Zeit habe ich andere Dinge zu erledigen und die anderen kommen gegen 17 Uhr nach Hause. Also wir haben nur wirklich in den Abendstunden eigentlich die wir zusammenverbringen können und deshalb kann ich jetzt nicht sagen, dass ich andauernd dem Emir vorlese.“ (Interview FB, Z. 170-175)

Ebenso eine andere Mutter:

„Anmerkung? Man sollte den Kindern eigentlich mehr vorlesen. Die Zeit hat sich nehmen, was manchmal halt nicht möglich ist. Dadurch, dass wir jetzt selbst Unterricht haben und jedes Kind auch seine (???) hat zum Unterricht vorzubereiten z.B. M. lernt Vokabeln. Da muss ich halt auch bereit sein. Was haben wir noch. Oft mal abfragen und vorarbeiten für die Schule. Deswegen bleibt halt nicht immer so viel Zeit zum Vorlesen.“ (Interview FD, Z. 613-617)

Die schwierige Planung aufgrund der hohen Kinderzahl der Literacy-Aktivität wird auch hier deutlich:

„Bei der großen war auch so ja. Wir haben eine Zeitlang probier abends etwas zu machen, aber weil es halt drei Kinder sind.“ (Interview FE, Z. 135-136)

„Da habe ich eigentlich mehr mit ihr (Info: hier meint sie die älteste Tochter) gespielt. Da war ich schön öfter im Kinderzimmer, dass wir irgendwas zusammen gemacht haben. Das hat sich dann erledigt, als es drei wurden.“ (Interview FE, Z. 368-369)

5.2.4.5. Störung vom Kind aus

Neben den genannten Faktoren existieren auch Schwierigkeiten, die direkt vom Kind ausgehen und das „Mikrosystem“ Mutter-Kind-Verhältnis hinsichtlich der Literacy-Aktivität negativ beeinflussen. Es sind jedoch fehlende Erfahrungshintergründe der Mütter selbst, die einen effektiven Umgang mit dem Kind verhindern, was die vom Kind ausgehenden Störungsaspekte verringern könnten. Aus den Aussagen kann gefolgert werden, dass die Mütter über ein hierfür erforderliches Kulturkapital nicht verfügen, wenn auch der Wille ihrerseits ohne Zweifel vorhanden ist. So bringt eine Mutter die Schwierigkeit, ihr Kind an die Literacy heranzuführen, wie folgt zum Ausdruck:

(Übersetzung) „Alle zwei Abende, sozusagen wenn sie sehr müde ist und sie nicht möchte, zwingt ich sie auf keinen Fall nicht dazu, dass ich ihr vorlese. Da ich Ihr Zuhören nicht schlecht beeinflusse, frage ich zuerst meine Tochter, sollen wir lesen? und möchtest du zuhören? Wenn sie möchte, lesen wir zusammen. Wenn sie nicht will, wird morgen Abend oder auf nächsten Abend verschoben.“ (Interview FA, Z. 417-421)/ (Original) „Her iki akşamda bir, yani eğer ki çok yorgunsa istemiyorsa zorlamam kesinlikle çünkü zorlayıpta onu dinleme şeyini kırmak istemediğim için soruyorum önce kızım okuyalım mı? kitap dinlemek ister misin? beni eğer istiyorsa okuyoruz eğer istemiyorsa yarın aksama yada o bir gün akşama erteleniyor.“ (Interview FA, Z. 413-416)

Dabei wird deutlich, dass die Mütter die Literacy-Aktivität dem Kind nicht als eine attraktive Aktivität vermitteln können. So weiss eine Mutter nicht weiter, wenn ihre Tochter während des Vorleseprozesses, zu sprechen beginnt und z.B. die Mutter fragt, was sie „zuhause gemacht“ hat, während sie selbst im Kindergarten war.

(Interview FA, Z. 444-450)

Die Aussagen von zwei anderen Müttern zeigen, dass sie schnell aufgeben, wenn das Kind das Interesse an der Vorleseaktivität verliert und seine Aufmerksamkeit nicht aufrechterhält. Die Mütter finden kein Mittel, dem Aufmerksamkeitsverlust entgegen zu treten und den Fokus des Kindes wieder an die gemeinsame Leseaktivität zu rücken. So geben die zwei der Befragten an, dass sie dann aufhören, wenn ihr Kind ihnen „nicht zuhört“. So bemerkt eine Mutter:

„..., Also wenn ich merke es ist abgelenkt und hört gar nicht zu. Ja dann höre ich schon auf und versuche dann halt hineinzugehen, was und woran liegt oder möchtest du, dass ich später lesen solche Dinge, dass ich achte darauf. Wenn er mir nicht zuhört dann höre ich lieber auf.“ (Interview FB, Z. 127-130) Und weiter: „,

..., wenn ich dann anfangen zu lesen, wird es erst mal zugehört, wenn ich merke wird und wieder so ein bisschen abgelehnt dann höre ich auf zwischendurch ja.“ (Interview FB, Z. 164-166)

Wiederum eine andere Mutter erwähnt, dass ihre Kinder in den ersten 5 Minuten „sehr gut dabei“ sind aber „bei 10, Minuten merke ich, dass die Konzentration nachlässt und bei 15 Minuten beenden wir das.“ (Interview FK, Z. 80-81)

Eine ähnliche Reaktion zeigt eine weitere Mutter, die aufhört, wenn das Interesse des Kindes nachlässt: „..., meistens dauert es nicht lange dann fängt sie schon wieder an zu zappeln oder will was anderes machen.“ (Interview FE, Z.114-115)

Ebenso auffällig ist die Reaktion einer anderen Mutter auf das Einschlafen des Kindes während der Vorleseaktivität. Sie zeigt, dass sie keine passende Strategie entwickelt, um mit dem Störfaktor der Müdigkeit umzugehen:

„Meistens schläft er direkt ein, weil er dann schon irgendwie müde ist. Manchmal sagt er, dass ich ihm bitte was vorlesen soll. Dann lese ich ihm was vor. Zehn Minuten höchstens ist er dann schon eingeschlafen. Viel kriegt er eigentlich nicht mit.“ (Interview FC, Z. 160-163)

Wiederum eine andere Mutter kommt mit dem Problem der mangelnden Geduld seitens des Kindes nicht zurecht. Die folgende Aussage bringt ihre Hilflosigkeit zum Ausdruck, obwohl sie über hinreichende Literacy-Kompetenz aufgrund ihres früheren Umgangs mit ihren älteren Kindern verfügt.

„..., sie lässt mich nie eine Seite komplett vorlesen, das macht sie nicht. Da hat sie vielleicht nicht die Geduld, will dann umblättern, will dann sie ein bisschen erzählen und ich soll ein wenig erzählen. Also ob das richtig ist weiß ich nicht, aber ich lasse sie. Bei den Großen habe ich wirklich vorgelesen, habe nicht gefragt was sie da sehen, bei ihr mache ich das anders und deshalb hat sie vielleicht keine Lust sich eine Seite von mir vorlesen zu lassen.“ (Interview FI, Z. 185-190)

Diese Reaktion einer erfahrenen, kulturell gebildeten Mutter ist insofern erstaunlich. Sie gleicht der Reaktion einer anderen Mutter, die weitaus über geringeres kulturelles Kapital verfügt. Diese gibt an, dass sie sofort aufhört, wenn es dem Kind „zu langweilig wird“ und anfängt umzublätern.“ (Interview FJ, Z. 74)

5.2.5. Nicht literacy-bezogene gemeinsame Aktivitäten

Die familiäre Aktivitäten sollen nicht unbedingt bildungsbezogen sein oder an einem Bildungsort stattfinden. Die gemeinsamen Aktivitäten, die dazu beitragen, dass die Interaktion und Kommunikation in der Familie gefördert wird. Ein harmonisches Klima erleichtert es, dass Eltern die Kinder an Literacy heranführen können. Es wäre auch nicht übertrieben zu behaupten, dass dadurch eine Familienkultur der Aktivitäten und Kreativität geschaffen wird, so dass die Kinder, weil sie bei den gemeinsamen Aktivitäten z.B. ihre Sprachfähigkeiten entwickeln, beim Erlernen von späteren schulischen und kulturellen Kompetenzen begünstigt sind.

Kultur- und Freizeitaktivitäten sind Faktoren, die von den Eltern erbracht werden müssen, weil diese zu Bestandteilen von Erziehung und Ausbildung geworden sind. Es versteht sich von selbst, dass je mehr Kinder im Haushalt sind, desto mehr Aufwand von den Eltern erbracht werden müssen. Dieser Umstand ist hinsichtlich der türkischstämmigen Familie besonders relevant, weil diese – im Vergleich zu den früheren Jahrzehnten – Teil der Gesellschaft sind, d.h. sie sich an den allgemein gesellschaftlichen Erfordernissen orientiert und sich nicht damit zufrieden gibt, im eigenen kulturellen Kontext zu bleiben. So zeigt sich bei den befragten Müttern, dass sie nicht nur in der Erziehung, sondern auch in der Kultur- und Freizeitgestaltung – worunter sicherlich die Literacy fällt – an den Vorgaben der deutschen Gesellschaft orientieren. So haben sie ebenso Zeitprobleme, wenn sie in ihrem Alltag die Aktivitäten von zwei oder drei Kindern organisieren müssen. Das verstärkt sich, wenn sie berufstätig sind.

Die Aussagen bestätigen diese generelle Einschätzung. Die Familien bevorzugen Freizeitaktivitäten, die für die deutschen Familien spezifisch sind. Das ist ein Umstand, der Beachtung verdient. Denn in den früheren Generation existierte eine eher ‚geschlossene‘ türkische Familie, in der die familiären Sozialisationspraktiken sich auf die türkische Migrationskultur bezogen, wobei allerdings das Schulsystem hierbei eine ergänzende Rolle spielte und die Kinder und Jugendlichen an die gesellschaftlich typischen Freizeit- und Kulturpraktiken heranführte. Die jetzige, also die neue türkische Familiengeneration folgt den von der Gesellschaft angebotenen Kultur- und Freizeitleben. Dieser Wandel kommt bei den Aussagen aller Befragten zum Ausdruck. Wenn auch die allermeisten keine Kenntnisse und Möglichkeiten kulturell anspruchsvoller Kultur- und Freizeitpraxis verfügen, so orientieren sie sich nicht ausschließlich auf türkische Freizeitgestaltung.

So hebt eine Befragte hervor, dass sie ihr Kind regelmäßig, „sonntags“ zum „Ponyreiten“ bringt (Interview FH, Z. 213) oder andere „Sportaktivitäten“ macht (Interview FA, Z. 575). Regelmäßiges Schwimmen ist ebenso ein Freizeitritual wie der Zoobesuch (FL, Z. 371-372) oder der Aufenthalt auf dem Spielplatz:

„Sie geht auch gerne schwimmen mit Ihrem Vater ...“ (Interview FH, Z. 213)

„... einmal in der Woche schwimmen und ansonsten gehen wir sehr oft an die frische Luft, wetterbedingt, wenn das Wetter gut ist gehen wir auf den Spielplatz ansonsten laufen wir eine Runde.“ (Interview FK, Z. 127)

„Wir gehen einmal in der Woche ins Schwimmbad ...“ (Interview FC, Z. 274)

Wie das Ponyreiten, findet sich eine weitere eine anspruchsvolle kulturelle Aktivität, wenn die Mutter ihr Kind „einmal in der Woche in die Musikschule“ bringt (Interview FK, Z. 127). Als eine weitere anspruchsvolle Aktivität ist das „Mutter-Kind-Turnen“ zu erwähnen, das eine Mutter unternimmt (Interview FI, Z. 234). Dieselbe Mutter, die auch ehrenamtlich engagiert ist, ist eingebunden in die Waldpädagogik-Kultur, was sich auf die Freizeitbeschäftigung auswirkt:

Dann gehen wir mit einer befreundeten Mutter auf den Bonnheimerhof (...) oder ich gehe mit ihr durch den Wald oder was ich jetzt vorhabe ist: es gibt solche Waldpädagogik in K. auf dem K., das ist für Kinder ab 3 und das will ich versuchen mit ihr zu machen. Wir waren mal im Wald um einen Kindergeburtstag zu feiern 3 Stunden und N. ist eigentlich eine die gerne getragen werden möchte, aber da war

der Wald sowas von faszinierend, dass sie 3.5 Stunden durch den Wald ist und hat alles mit gemacht. Und es war so schön, deshalb sind Wald, Tiere und Natur ihre Themen. (Interview FI, Z. 235-243)

Nicht zu unterschätzen ist auch regelmäßiges Spazieren, das eine Mutter mit ihrem Kind „nach Bingen an den Rhein“ unternimmt, dabei neben Eis auch „Bretzel“ essen. (Interview FC, Z. 275-276) Auch das ist eine Aktivität, die in der früheren Generation klassischer türkischer Migrantenfamilien äußerst selten anzutreffen sein dürfte. In dieses Schema passt auch die Aussage, dass eine Familie „regelmäßig“ in den „Wald spazieren“ geht oder das „Naturkundemuseum“ besucht oder „Indoor Spielplätze“ besucht, weil sie sehen wollen „ob es was Neues gibt“ (Interview FH, Z. 170-173). Zu dieser Kategorie wertvoller Unternehmungen sind zu zählen der Besuch von „Kino“ (Interview FD, Z. 250) oder „Fahrradfahren“ (Interview FB, Z. 210) und sicherlich die „Holiday-Park Jahreskarte“ während der Schulferien (Interview FG, Z. 208). Aber auch dass eine Familie das Angebot einer „zweimal in der Woche“ stattfindenden „Türkische-Kindergartentreff“ wahrnimmt (Interview FG, Z. 204), deutet auf kreative Freizeitgestaltung hin.

Eine Freizeitaktivität, in die die Kinder einbezogen sind, ist der Familienbesuch (Großeltern, Tanten und Onkeln oder auch nichtverwandte Familien wie Freunde und Bekannte), der im Kontext der türkischen Familie größere Bedeutung hat als im Vergleich mit den deutschen Familien.

Ein wichtiger Gesichtspunkt ist die geschlechtsspezifische Einteilung der Aktivitäten mit den Kindern. Die Aussagen bezüglich der Rolle des Vaters dabei bestätigen die allgemein gesellschaftliche Rollenverteilung, was die Interessen angeht. So geben die Befragten an, dass die Väter öfters zum Fußball gehen mit den kleinen Kindern (Interview FD, Z. 257; Interview FL, Z. 369). Ein Vater nimmt das Kind zu den „Tauben“ (Interview FF, Z. 170), während ein anderer sein Kind regelmäßig in die „Moschee“ mitnimmt (Interview FD, Z. 256).

Überhaupt zeigen die Aussagen, dass das gängige Klischee eines sich von der Kinderziehung fernbleibenden türkischen Vaters nicht haltbar ist. Insofern lohnt es sich, die diesbezüglichen Aussagen näher anzuschauen. Eine Befragte meint: für Fahrradfahren „ist mein Mann dazu zuständig.“ (Interview FB, Z. 210) Diese Aussage bestätigend:

„... Also wenn mein Mann früh nach Hause kommt und in der Sommerzeit, dann

geht er mit ihr in die Eisdiele oder geht mit ihr draußen im Garten spielen oder nimmt sie halt mit.“ (Interview FI, Z. 289-291)

„Ja, sie machen einen Papa-Tag, sie gehen zusammen beispielsweise das Auto putzen oder die gehen zusammen auf den JoJo-Park.“ (Interview FJ, Z. 168-169)

„Mein Mann hat ein Motorrad. Mein Kind liebt Motorräder und Autos. Die gehen dann in die Garage und gucken sich dann das Motorrad an und er darf sich ein bisschen drauf hocken und dann kommen sie wieder nach Hause oder sie gehen in die Stadt. Sie gehen sehr viel auf den Spielplatz hinten, also bei uns in B.K. ist hinten ein Salinental, da gibt es einen großen Spielplatz. Da geht er halt sehr gerne hin oder manchmal geht er mit ihm im Winter in den JOJO- Park. Also die unternehmen auch viel.“ (Interview FC, Z. 486-492)

Eine weitere Form der Freizeitgestaltung, die die neue türkische Familie von der ersten Generation unterscheidet, ist die zentrale Rolle der Gesellschaftsspiele, die die Eltern mit ihren Kleinkindern spielen.

Lediglich eine Befragte erwähnt es ausdrücklich, dass sie die deutsche Gesellschaftskultur sich nicht Eigen gemacht haben:

„Ich spiele nicht so gerne, weil ich dazu keine Zeit habe. Da bin ich ganz ehrlich, wenn wir gemeinsam ein Gesellschaftsspiel spielen, dann Monopoly oder Mensch ärgere dich nicht oder Dame oder die zwei großen spielen Schach ab und an. Aber dieses Gesellschaftsspiel wie es vielleicht in deutschen Familien gibt, das haben wir nicht. Dafür lieber anderes gemeinsames Tun.“ (Interview FI, Z. 394-398)

Die Vielfalt der Spiele kommt in den übrigen Aussagen heraus:

„Oder wir setzen uns hin und machen dann zusammen halt ein Spiel oder puzzeln zusammen“ (Interview FD, Z. 250-251)

(Übersetzung) „Danach spielen wir gemeinsam, sehr oft, wenn auch nicht jeden Tag. Diese Spiele sind Memory, Puzzle, Halli-Galli. Meist spielen wir beide zusammen.“

/ (Original) „...Ondan sonra beraber oyun oynarız her gün olmasada genelde çoğunlukla oynarız. Bu oyunlar ‚memory‘ oynarız beraber, ‚puzzle‘ yaparız. ‚Halli Galli‘ var oyun, onu oynarız. Genelde ikimiz beraber oynarız. (Interview FL, Z. 262-264)

„Spiele, wir haben viele Spiele, also Brettspiele, Familienspiele, das verrückte

Labyrinth spielen wir gerne dann Spiel des Lebens, Monopoly sowieso das ist ganz beliebt, Mensch ärgere dich nicht, solche Sachen spielen wir gerne. (Interview FH, Z. 304-306)

„Ja, wir puzzeln und das tun sie auch ganz gern alleine. Meistens, wenn wir zusammen spielen, spielen wir Memory. Das macht ihnen am meisten Spaß und das dauert auch nicht zu lange. (Interview FE, Z. 423-425)

„Ja, gemeinsam. Memory spielen tun wir auch manchmal, das wäre es ...“ (Interview FD, Z. 242)

„Sie haben auch sehr viele Gesellschaftspiele und das machen die auch manchmal untereinander aber manchmal eher die wollen es eher, dass wir alle zusammen dann hinhocken was spielen zusammen.“ (Interview FB, Z. 426-428)

5.2.6. Elektronische Mediennutzung im Alltag

5.2.6.1. Elektronische Mediennutzung der Eltern

Ein Abschnitt des Fragebogens bezog sich auf die Frage nach der Nutzung elektronischer Medien in den Familien. Die Absicht hierbei lag darin, herauszufinden, ob z.B. sich der alltägliche Fernsehkonsum negativ auf die Literacy-Praxis insgesamt ausübt oder etwa sich die PC-Nutzung einen positiven Einfluss auf das Lese- und Schreibverhalten auswirkt und damit die Literacy fördert.

In der heutigen Gesellschaft, in der elektronische Medien in alle menschlichen Lebensbereiche eindringen, ist eine Familienumgebung ohne diese nicht denkbar. Die Benutzung der elektronischen Medien kann in drei Gruppen aufgeteilt werden: Fernsehgerät, Radio, PC und Smartphone.

Der Fernsehkonsum der meisten Mütter zeigt sich als durchschnittlich, erfolgt abends, meist nachdem die Kleinkinder ins Bett gebracht worden sind (Interview FL, Z. 395; Interview FD, Z. 408; Interview FE, Z. 372; Interview FI, Z. 360-361). Drei der Mütter geben an, dass sie Radio dem Fernsehen vorziehen, allerdings türkische Kanäle, wobei eine Mutter einen religiösen Kanal hört (Interview FE, Z. 383-384; Interview FB, Z. 383-384; Interview FA, Z. 978-979). Es kam heraus, dass einige Befragte ihre Beschäftigung mit dem Smartphone in den Vordergrund stellen. Sie sehen sogar den Smartphone als Alternative gegenüber dem Fernsehen an (Interview FJ, Z. 207; Interview FK, Z. 199; Interview FG, Z. 241; Interview FC, Z. 367). So ist festzuhalten, dass Fernsehkonsum sich bei vielen nicht als störend auswirkt auf die

Literacy-Umgebung. Aber die Information bei drei Befragten, dass das Fernsehgerät ständig angeschaltet ist (als Hintergrundgeräusch), durchaus die Schlussfolgerung zulässt, dass in diesen Familien der Fernsehkonsum, weil er ständig erfolgt, die Literacy-Umgebung wesentlich negativ beeinträchtigt.

(Übersetzung) „... Der Fernseher läuft bei uns ständig. Leider ist das so.“ / (Original) “... Televizyon bizde sürekli açık duruyor açıkcası. Maalesef öyle bir şeyimiz var.“ (Interview FL, Z.396-397)

„Ich habe Tage, wo der Fernseher den ganzen Tag läuft, ...“ (Interview FJ, Z. 221)

„... Fernseher läuft zwar, aber ich bin wahrscheinlich irgendwie in der Küche was am machen oder im Bad zum Putzen oder so. ...“ (Interview FB, Z. 385-386)

Der zweite Bereich der Nutzung von elektronischen Medien gestaltet sich über den Computer. Erwähnenswert ist, dass alle Familien über einen Heimcomputer verfügen. Während der Computer zu lebensweltlichen Zwecken (Bezug von Informationen, Lesen von Zeitungen) eingesetzt wird, nutzen drei Familien den Computer zudem für berufliche Zwecke zu Hause (Interview FG, Z. 306; Interview FI, Z. 355-356; Interview FK, Z. 319-320). So erwähnt eine Befragte, die höher gebildet ist, dass sie den Laptop ständig zu Hause benutzt (Interview FI, Z. 355-357): um Emails zu schreiben beispielsweise.

Die heimische Computerverwendung zu beruflichen Zwecken oder zu anderen Lese- und Schreibaktivitäten konstituiert einen Zusammenhang indirekter Beeinflussung, der mit dem Begriff des Exosystems präzise beschrieben werden kann. Es handelt sich um einen Lebensbereich, indem die Aktivitäten der Erwachsenen oder älteren Geschwister auf das Kind indirekte Auswirkungen ausüben (siehe Kapitel 2.3.1.).

5.2.6.2. Elektronische Mediennutzung des Kindes

Der Zweck der Computernutzung erfolgt, so geht dies aus den Aussagen hervor, zum Spielen. Lediglich eine Mutter setzt das Spielen gezielt zur Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeit an:

„... Haben jetzt auch viele Spiele auf das Ipad runtergeladen mit Mathematik oder Buchstaben. „ (Interview FF, Z. 185-186)

Die meiste Benutzung des Computers erfolgt zu Spielzwecken, die keine

pädagogische Förderung beinhalten (wie dies etwa beim Lesen oder Hören von Märchen der Fall wäre).

(Übersetzung) „Natürlich, die Kinder schalten den Computer eher zur Spielzwecken ein.“ / (Original) „... Tabii çocuklar oyun oynamak amacıyla açıyorlar izin verdikten sonra. Daha çok oyun. ...“ (Interview FL, Z.429)

„Ja, also ich verbiete es nicht ganz, wenn sie sagen sie möchten mal irgendein Spiel, dann mach ich das auch auf, schau mir das an und wenn ich es angemessen finde dürfen sie das auch spielen.“ (Interview FH, Z. 314-316)

„Spiele spielen.“ (Interview FE, Z. 410)

„... aber der E. spielt schon gerne, er ist ein Spieltyp. ...“ (Interview FB, Z. 445-446)

„... er spielt eher Autorennen und LKW-Spiele.“ (Interview FJ, Z. 289)

Die Frage nach der Fernsehnutzung aus der Perspektive des Kindes zeigt, dass einerseits das Kind selbst keinen Wunsch äußert, Fern zu sehen (Interview FL, Z. 390-391; Interview FC, Z. 431; Interview FH, Z. 268-270), so dass bei diesen Befragten das Problem der Zeitbegrenzung erst gar nicht entsteht. Für zwei Mütter ist die Zeitlimitierung nicht wichtig (Interview FI, Z. 338-339; Interview FB, Z. 401-402). Aber es gibt Mütter, und das sind die meisten, die auf eine Zeitbegrenzung achten:

„Zwei Stunden am Tag. ...“ (Interview FD, Z. 420)

„Wie gesagt die Kinder dürfen nicht so oft Fernseher gucken, ich bin nicht für das Fernsehen, vor dem Schlafen gehen 15 Minuten.“ (Interview FK, Z. 215-216)

„Diese 1,5 Stunden und er muss sich dann setzten wenn er Fernseher guckt ...“ (Interview FJ, Z. 236)

„Vielleicht zwei Stunden am Tag, also mehr ist es nie. ...“ (Interview FG, Z. 267)

„Also wir haben Zeitbegrenzungen, sie sollen halt nicht allzu lange oder auch nicht jeden Tag ...“ (Interview FE, Z. 350)

„Also wenn ich Zuhause bin, kontrolliere ich das schon, dass sie nicht zu viel fernsehen. ...“ (Interview FF, Z. 261)

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass aus den Aussagen der vier Befragten die Nutzung von Hörbüchern hervorgeht. Das Audiomedium ist als literacy-förderlich einzustufen.

Die Befragten geben an:

„... dieses Biene Maja Lied mussten wir uns jeden Abend immer erst mal anhören und singen, ...“ (Interview FI, Z. 346-347)

„Ja, Hörspielkassetten werden im Monat wenn es hoch kommt 3 mal angehört, ...“ (Interview FK, Z. 236)

„Ja, Das hören sie auch gerne.“ (Interview FE, Z. 419)

Eine Befragte macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass sie das Hörbuch zur Förderung der Sprache ihres Kindes einsetzt.

(Übersetzung) „Ich habe mitbekommen, dass Hör-CD sehr förderlich ist, deshalb spiele ich es vor, und zwar auf Deutsch und nicht nur auf Türkisch. Das hört er sehr gerne. Ich habe das so gelernt, der Mensch lernt besser, wenn er auch hört. ...“ / (Original) „Dil öğrenmesinde Hör-CD çok iyi diye duydum onu dinletiyorum yani Almanca, yalnız Türkçe değil. Onu daha çok dinliyor. Ben öyle duydum. Bir insan dinlediği zaman duyduğu zaman daha iyi öğreniyor.“ (Interview FL, Z. 442-444)

5.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Aus den Interviews konnte ein Gesamtbild darüber gewonnen werden, wie das Vorlesen von den Müttern strukturiert und in den Familienalltag integriert wird. Dies geschieht zunächst dadurch, dass sie die Vorleseaktivität als Ritual durchführen, etwa abends beim ins Bett bringen des Kindes oder beim nachmittäglichen Zusammensein in der Wohnung. Die Regelmäßigkeit ist deshalb bedeutsam, weil erst durch eine dauerhafte Interaktion im Rahmen der proximalen Prozesse (Bronfenbrenner/Morris 2006, S.797ff) die Effektivität des Vorlesens und der Literacy insgesamt gewährleistet werden kann.

Dabei war es wichtig herauszubekommen, inwieweit die Befragten Strategien für eine effektive Gestaltung des Vorlesens entwickeln und anwenden. Sie wenden Strategien an, um das Interesse des Kindes für die Geschichte zu wecken und sein Interesse für das Zuhören aufrechtzuhalten. Sie machen sich also Gedanken darüber, wie sie das Vorlesen am besten durchführen können. Sie sind sich auch darüber bewusst, dass das Vorlesen als gemeinsame Aktivität ihr Verhältnis zu ihrem Kind verbessert. Dass die Mütter vom Vorlesen eine Verbesserung ihres Verhältnisses zum Kind erwarten, trägt zur Steigerung des Vorlesens bei.

Über das Vorlesen hinaus finden Literacy-Aktivitäten in unterschiedlichen Formen statt: Es werden Singen, Sprechreime, Schriftentdecken im Alltag, Buchstaben-Übungen usw. durchgeführt. Die Art der Durchführung hängt von Faktoren ab wie die Größe der Familie ist, ob also das Kind ältere Geschwister hat, welche kulturellen Vorlieben die Mutter hat und welchen kulturellen und Bildungshintergrund die Mutter und der Vater haben. So findet zum Beispiel gemeinsame Literacy-Praxis auch mit den Geschwistern statt. In dieser Hinsicht haben kinderreiche Familien einen Vorteil. Denn dadurch eröffnen sich mehr Möglichkeiten, so dass die Kinder mit ihren älteren Geschwistern zusätzliche literacy-bezogene Erfahrungen sammeln können.

Bei den Vorleseaktivitäten bevorzugen fünf Mütter Zweisprachigkeit. Drei Mütter lesen ausschließlich auf Deutsch. Vier der in Deutschland aufgewachsenen Mütter ziehen es vor, auf Türkisch zu lesen, weil sie die Muttersprache fördern wollen.

Das Singen von Kinderliedern und Sprechreimen als eine Form der Literacy tritt nicht häufig hervor. Es findet im Kindergarten statt. Nur wenige Mütter üben zu Hause, sie bringen ihren Kindern türkische Kinderlieder bei. Dies bestätigt die Ergebnisse einer in den Niederlanden durchgeführten Studie über Zweisprachigkeit in den marokkanischen, türkischen und niederländischen Familien. Im Vergleich zu den marokkanischen Familien veranstalten die türkischen Familien mit ihren Kindern zwar häufiger Singen, aber im Vergleich zu den sozioökonomisch hoch und niedrig gestellten niederländischen Familien fällt dies dennoch sehr gering aus (Leseman et. al. 2009).

Anders als Reimen und Singen von Kinderliedern kommt in der türkischen Kultur das Erzählen von Geschichten häufiger vor. Umso überraschender ist es, dass auch das Geschichtenerzählen nicht intensiv durchgeführt wird. Einige Befragte geben an, dass sie, obwohl sie sich bemühen, Geschichtenerzählung nicht schaffen. Die in der

türkischen Kultur dominierende Form der mündlichen Überlieferung und der Narrativität ist bei nur zwei Befragten erkennbar, die in der Türkei aufgewachsen sind. Diese Eltern nutzen die Gelegenheiten, die Erzählungen als Literacy-Aktivität im Alltag regelmäßig zu praktizieren.

Die in Deutschland sozialisierten Mütter dagegen haben Mühe, ihren Kindern Geschichten zu erzählen. Sie ziehen es vor, Geschichten aus den Büchern vorzulesen. Nach Kuyumcu (2006, 2008, 2011) ist in den türkischen Familien mündliches Erzählen deutlich stärker ausgeprägt als die Schriftkultur. Kuyumcu sieht keinen Unterschied innerhalb der türkischen Familien, ob sie z.B. aus ländlichen Gegenden oder Städten stammen. Sie berücksichtigt vor allem nicht die Entwicklung der Integration, die in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat. In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass die Familien sich hauptsächlich nach den in der Gesellschaft geltenden Vorgaben orientieren. Bei ihnen sind die Orientierungen, die für die ersten Generationen der türkischen Einwanderer charakteristisch sind, entweder nicht oder stark verändert, d.h. als an die (deutsche) Gesellschaft angepasst vorhanden.

Dies wird beim Thema Religion deutlich. Die religiösen Praktiken finden als Vorlesen religiöser Kindergeschichten (auf Türkisch oder Deutsch) und beim Beibringen des arabischen Alphabets zur Entzifferung des Korantextes, also zur partiellen Lektüre des Korans statt. Dass die Religion als Literacy bedeutsam ist, ist darauf zurückzuführen, dass die Schriftkultur in der dritten und vierten Generation der Türkischstämmigen erheblich weiterentwickelt ist. Darin kann ein entscheidender Unterschied zur ersten Generation festgestellt werden. Es lässt sich vor diesem Hintergrund verstehen, dass auch die religiösen Praktiken als Vorlesen und Lernen des arabischen Alphabets (zur Lektüre des Korans) in den entsprechenden Familien regelmäßig durchgeführt werden. Mit Vorlesen von Kindergeschichten zur religiösen Erziehung und Übungen zum Erlernen des arabischen Alphabets werden zu Hause zwei unterschiedliche Literacy-Arten praktiziert. Diese Unterscheidung der jetzigen zur ersten Generation kann in Kuyumcus Vorgehensweise nicht gesehen werden. Aus den Aussagen der zahlreichen Befragten geht hervor, dass eine verstärkte Verschriftlichung in den religiösen Praktiken stattfindet. Die islamisch-religiöse Literacy-Praxis der Befragten bestätigt die in der Forschung aufgezeigten Ergebnisse, dass in den islamischen Bevölkerung die religiöse Praxis darum erfolgt, um die eigene Kultur, d.h. die Kultur ihres Heimatlandes zu bewahren (für den

arabischen Kontext vgl. Maas/Mehlem 1999, 2003). Dabei ist aber hervorzuheben, dass in den türkischstämmigen Familien die religiöse Praxis (die als Teil der kulturellen Identität angesehen werden kann) und gesellschaftliche Modernisierung sich nicht widersprechen, sondern sich ergänzen (Mehlem 2010).

Es wurde nach der Motivation für Religion nicht gefragt, aber die große Rolle der Religionspraxis für Literacy wurde ersichtlich. Zahlreiche Mütter gestalten Literacy-Aktivitäten im Kontext der Religion, der moralischen Erziehung. Ein hoher Grad an Regelmäßigkeit ist in religiös begründeten Lektüreaktivitäten zu verzeichnen. Das Interesse an religiöser Lektüre wird von den Müttern präzise verfolgt und gesteuert. Einige sind sich auch bewusst darüber, dass Lesen von religiösen Geschichten die Lesefähigkeit des Kindes steigern kann.

Interesse an Lesen kann auch dadurch geweckt werden, wenn die Kinder in Bibliotheken oder Buchhandlungen mitgenommen werden, also mit öffentlichen Literacy-Umgebungen vertraut gemacht werden. Wenige Mütter gehen in die Stadtbibliothek. Aber die meisten von denen, die keine Bibliotheken besuchen, betonen, dass sie über die Bedeutung der Bibliothek bewusst sind. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass einige Mütter Bücher vom Flohmarkt oder Kinderbasar kaufen und deshalb keinen Bedarf haben, in die Stadtbibliothek zu gehen. Hier wird der Unterschied zwischen der in Deutschland und in der Türkei aufgewachsenen Mütter deutlich: Während die in Deutschland aufgewachsenen sich mit Stadtbibliotheken auskennen und wissen, dass auf dem Flohmarkt Bücher gekauft werden können, sind den in der Türkei aufgewachsenen Mütter diese Möglichkeiten nicht vollständig bekannt (so auch das Ergebnis bei Kuyumcu 2006).

Motivation für Literacy im Alltag entsteht zunächst durch die Initiierung seitens der Mutter. Die Befragten geben Anstoß zum Erkennen von Buchstaben und machen dadurch ihre Kinder mit der Schriftkultur bekannt. Wie effektiv dies geschieht, hängt davon ab, inwieweit sie über kulturelles Kapital verfügen. In den meisten Aussagen lässt sich die Motivation finden, das Kind auf das alltägliche Lesematerial – sowohl zu Hause als auch außerhalb – aufmerksam zu machen. Dieses Ergebnis entspricht der in der Forschung festgestellten Ergebnisse, wonach die Eltern darüber bewusst sind, eine „anregende häusliche Umwelt“ (Lehrl 2013), die lernförderlich ist, ihren Kindern zur Verfügung zu stellen. In der vorliegenden Untersuchung verfolgen die Familien das Ziel, die Lebenswelt des Kindes reichhaltig zu gestalten, wie dies in den Literacy bezogenen Aktivitäten in der häuslichen Umgebung deutlich wird.

Vier Mütter haben keine Kenntnis darüber, was eine bewusste Initiierung ist. Drei gehen auf die Initiative des Kindes ein. Die meisten Mütter machen ihre Kinder auf die Schriftzeichen z. B. im Supermarkt aufmerksam. Auch in anderen Alltagsaktivitäten, so vier Mütter, werden die Kinder auf Schriftzeichen aufmerksam gemacht.

Aufgrund des Vorwissens ist anzunehmen, dass eine gebildete Mutter, also eine Person mit kulturellem Kapital viel eher ihr Kind im Alltag zum Erkennen von Schriftzeichen motivieren würde. Aber in der Untersuchung kommt heraus, dass eine Befragte mit höherer Bildung dies gar nicht vornimmt, während eine Befragte ohne höhere Schulbildung, die zu den sozial schwächsten der Befragten gezählt werden kann, dies häufig tut. Die Mütter initiieren auch Situationen, in denen die Kinder Motivation und Interesse zum Schreiben entwickeln. Diese Art von Initiierung zum Schreiben ist bei allen Befragten vorhanden. Nur bei drei Müttern kommt das nicht vor, weil deren Kinder noch zu jung dafür sind. Besonders auffällig ist, dass zwei Mütter regelmäßig grafomotorische Schreibübung durchführen, damit sie ihren Kindern Geschicklichkeit mit dem Schreibstift beibringen wollen. Wenn das Kind zu klein ist, dann machen die Mütter Vorübungen.

Die Mütter wählen verschiedene Wege, um das Interesse ihrer Kinder für Bücher aufrechtzuerhalten. Das erreichen sie dadurch, indem sie die Höhepunkte der Geschichte betonen, öfters Hinweise auf Bilder und Bemalungen im Buch geben.

Dabei greifen die Mütter auch die Impulse des Kindes auf, was häufig vorkommt. Die Äußerungen des Kindes können direkte Aufforderungen und indirekte Wunschäußerungen sein. Wenn beispielsweise eine Mutter selbst abends liest, kommt ihr Kind zu ihr und fordert sie auch, ihm was vorzulesen. Die Initiative des Kindes bleibt nicht auf Aufforderung nach Vorlesen beschränkt. Eine sporadische Impulsgebung durch das Kind tritt auch im Alltag auf, wenn es z.B. ein Straßenschild bemerkt und neugierig wird. Auch spontane Wunschäußerungen des Kindes für Schreibübungen werden von den Müttern aufgegriffen, wenn etwa das Kind seinen Namen aufschreiben möchte und hierfür die Mutter um Hilfe bittet.

Die Förderung von Literacy, die Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten geschieht nicht nur auf direkte Weise, sondern ebenso durch indirekte Anregung. Darunter fallen neben der atmosphärisch freundlichen Gestaltung der Lese- und Schreibumgebung die Art der für das Kind verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien. Dabei ist zunächst der Wohnraum wichtig. Einige der Befragten

verfügen über wenig Wohnraum, bei einer Familie ist sogar kein Kinderzimmer vorhanden. Dieses Ergebnis entspricht der in der Literatur vertretenen Annahme, dass die Verfügbarkeit kulturellen Werkzeugen (z.B. Printmaterial) sehr geeignet ist, die Kinder an Literacy heranzuführen (vgl. Britto/Fuligni/Brooks-Gunn 2006).

Dass große, kinderreiche Familien es heute besonders schwer haben, weil die Lebensbedingungen schwer sind, entspricht dem Ergebnis der empirischen Untersuchung. Der Wohnraum stellt für viele Befragte eine Herausforderung dar, die sie allerdings erfolgreich bewältigen. Die Familien schaffen Möglichkeiten in ihren kleinen Wohnungen: So wird z.B. der Küchentisch als Schreibtisch benutzt. Die Familien geben sich Mühe, dennoch ihren Kindern eine gute Literacy-Umgebung zur Verfügung zu stellen.

Für indirekte Anregung spielt die das persönliche Kulturkapital ebenso eine Rolle. Eine Mutter z.B., die selbst nicht studiert hat und über geringes Kulturkapital verfügt, gibt große Mühe, eine Umgebung zu errichten, damit bei ihren Kindern Lesegewohnheit entsteht. Das Kulturkapital ist eine vieldimensionale Kategorie. Es ist eng mit höherer Bildung verbunden und damit wiederum auch mit Verfügen über materielle Ressourcen verknüpft. Diejenigen Mütter, die über kulturelle Ressourcen verfügen, verfügen zugleich über hinreichenden Wohnraum, schildern reichhaltig, wie sie die Literacy-Umgebung des Kindes (im Kinderzimmer) gestalten.

Auch die Art der verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien erschafft eine Umgebung, die indirekten Einfluss auf den Literacy-Alltag der Kinder hat. In den Antworten geben die Mutter an, dass das Kind zu Hause jederzeit über Schreibmaterialien verfügt. Aber bei der Begehung kam 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. Anders sieht es aus bei den Familien mit mehreren Kindern. Diese verfügen über eine größere Anzahl an 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, wie zwei Mütter es angeben, erstreckt sich auf elektronische Gegenstände (z.B. Spielzeug-Laptop). Auch Lesematerial aus der

Türkei wird von den Müttern bevorzugt, die erst nach der Heirat in Deutschland leben. Auffällig ist, dass bei zwei Familien die Kinder türkische Kinderzeitschriften zur Verfügung haben, die in beiden Fällen von religiösen (islamischen) Einrichtungen besorgt werden. Und wenn die Mütter sparsam sind, wie zwei von ihnen, dann kaufen sie die Bücher auf dem Flohmarkt. Eine besondere Rolle bei der indirekten Beeinflussung der kindlichen Erziehung im Allgemeinen nimmt die Vorbildfunktion der Eltern einen enorm bedeutsamen Platz ein. Auch bei den Befragten ist ein Bewusstsein über ihre Vorbildfunktion vorhanden.

Dieses Bewusstsein resultiert aus den eigenen Biographien der Mütter. Sie schätzen den Wert des Lesens, weil sie in ihrer eigenen Sozialisation hierfür nicht genügend Möglichkeit gehabt haben. Sie sind sich darüber bewusst, dass sie mit ihrem Verhalten ihren Kindern Vorbild sind. Sie betonen, dass sie selbst in ihrer Kindheit nicht hinreichend Lesepraxis erfahren haben, obwohl sie es genossen haben. Sie sehen dies als ein Mangel an, weil sie sich darüber bewusst sind, dass wenig Lesen sich nachteilig auswirkt bei der Persönlichkeitsentwicklung. Es herrscht bei allen Befragten das Bewusstsein, dass Lesen eine Bereicherung für das Leben ist. Bei keiner herrscht eine negative Einstellung dem Lesen gegenüber. Sie sind sich bewusst, dass Lesen den Kindern nachdrücklich beigebracht werden muss. Daraus geht hervor, dass Vorlesen für sie eine ernsthafte Gelegenheit ist und auch Vergnügen bereiten muss. Dieses Ergebnis entspricht der in der Forschung festgestellten Annahme, dass erst durch Vermitteln von Lesefreude das Vorlesen effektiv und regelmäßig stattfindet (vgl. Gregory/Williams 2006). Das Ergebnis der Studie ist daher auffällig: Während in den britischen Familien das Lesen neben der Pflichtaufgabe zur Freude und Spass erzeugenden Praxis geworden ist, wird es von den Bangladeschiden ausschließlich unter dem Aspekt der Pflicht betrachtet. Lesen ist bei ihnen etwas, das mit Zwang verbunden ist.

Vor diesem Hintergrund kommt von den Vätern kaum oder wenig Unterstützung für Lesen. Die Väter überlassen diese Aufgabe ihren Ehepartnern. Während die Mütter die Lese-Aktivitäten durchführen, widmen sich die Väter ihrer Arbeit. Allerdings wird diese Arbeitsteilung von den Befragten nicht als ein Problem aufgefasst. Die Mütter haben Verständnis für die Zurückhaltung ihrer Ehemänner, weil diese unter harten Bedingungen arbeiten (körperliche Arbeit, Schichtarbeit).

Viel bedeutsamer ist folglich das Leseverhalten und Leseinteresse der Mutter, aus denen ihre Vorbildfunktion resultiert. Während vier der Befragten Hausfrauen sind,

befindet sich der Rest in Arbeitsverhältnissen. 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 belletristische Bücher, Ratgeberliteratur, religiöse Erzählungen, Tageszeitungen oder eben auch die Stadtteilzeitungen.

Auffällig ist, dass beinahe die Hälfte der Interviewten zum Lesen aus religiösen Motiven gelangt. Leseaktivität generiert sich 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. Religiöse Motivation zum Lesen spielt also eine wichtige Rolle. Religion als Motivationsquelle kommt bei Kuyumcu (2006) nicht vor.

Indirekte Beeinflussung des Kindes findet auch dadurch statt, wenn Eltern regelmäßig zu Hause schreiben, also Schreibpraktiken zum Bestandteil ihres Alltags machen. Dies entsteht dann, wenn das Schreiben (sowohl mit Stift als auch am Computer) zu Notiz-Zwecken, beim Schriftverkehr mit Behörden, zur privaten Kommunikation per Smartphone und auch zu beruflichen Zwecken erfolgt (bei zwei Befragten regelmäßig der Fall) oder bei einer Befragten Schreiben zu religiösen Zwecken durchgeführt wird.

Die meisten Befragten haben derartige Literacy-Aktivitäten, die sie ihren Kindern anbieten, in ihrer eigenen Kindheit nicht gemacht. Der kulturelle Hintergrund, die erschwerten Arbeitsbedingungen und der Bildungsstand ihrer Eltern haben dazu geführt, dass sie mit Schreib- und Lesekultur keine Erfahrung machen konnten. Trotz dieses Defizits an Förderung der Literacy haben einige der Befragten eine Bildungskarriere machen können. Vorlesen von ihren Eltern haben sie nicht erlebt. Lediglich generelle Anregungen zum Lesen haben die Befragten von ihren Eltern erhalten. Die Literacy-Umgebung beschränkte sich auf das regelmäßige Zeitunglesen des Vaters, auf den Briefverkehr der Eltern mit Verwandten und Freunden oder etwa auf die Koranlektüre der Eltern. Eine Lesegewohnheit haben ein Teil der Befragten erst mit der Zeit entwickelt.

Es existieren zahlreiche Erschwernisse in den Familien, die einem regelmäßigen Vorlesen im Wege stehen. Aus den Aussagen ergeben sich einige zentrale Hindernisgründe für Literacy, die im Folgenden in Gruppen zusammengefasst dargestellt werden.

Bei einigen Müttern mangelt es an ausreichender Geduld, um die Aufmerksamkeit der Kinder für das Zuhören beim Vorlesen aufrechtzuerhalten. Die berufliche Situation und Arbeitsbedingungen werden zu einem Hinderungsgrund meist dann, wenn sie die Zeit verringern, die die Eltern mit ihren Kindern verbringen. 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. Aufgrund ihrer unregelmäßigen Arbeitszeiten können sie wenig Zeit für ihre Kinder nehmen.

Wichtig ist, dass bei den Müttern ein Zeitbewusstsein bezüglich Literacy-Aktivitäten gegeben ist. 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 die Kinder betreffend.

Es gibt auch Störungsfaktoren, die auf das Kind zurückzuführen sind. Das Kind lehnt das Vorlesen ab, weil es ihm keine Freude bereitet. Es zeigt sich, dass einige Mütter damit nicht umgehen können, sie schaffen es nicht, das Interesse des Kindes zu wecken oder aufrechtzuerhalten.

Die Befragten veranstalten Freizeitaktivitäten, was zur Verbesserung ihres Familienklimas führt. Freizeitaktivitäten sind generell förderlich für die Entwicklung des Kindes. Der Wert der Freizeitaktivitäten wird von den Befragten hoch geschätzt. Die Familien organisieren vielfältige Aktivitäten. Der Umgang mit Freizeit macht den Wandel in der Familienstruktur der Türkischstämmigen in Deutschland deutlich: Während die Familien der ersten Generation über wenig Mittel und ein geringes Bewusstsein hinsichtlich der Freizeitgestaltung verfügten, haben die heutigen Türkischstämmigen ein festes familiäres Freizeit-Leben, wie es in der deutschen Gesellschaft die Norm ist. Die Freizeit des Kindes gestalten die Väter ebenso, etwa wenn sie die kleinen Kinder mit auf das Fußballplatz nehmen. Auch Gesellschaftsspiele gehören zum Freizeit-Alltag der Befragten. Hierin unterscheiden sie sich nicht von den deutschen Familien.

Elektronische Medien prägen in der heutigen Gesellschaft den Alltag der Familien erheblich. Nutzung von elektronischen Medien in den Familien, insbesondere das Fernsehen, wirkt sich nicht negativ für die Gestaltung von Literacy aus. Die Mütter achten auf die Nutzung des Fernsehens, sie schalten es ein, wenn die Kinder im Bett

sind; lediglich drei Befragte geben, dass bei ihnen das Fernsehgerät ständig angeschaltet ist. In der Literatur dagegen wird stark hervorgehoben, dass Fernsehen in den türkischen Familien am häufigsten als Hintergrund angeschaltet bleibt (Leseman et. al. 2009).

Der Computer wird selten für Lese- und Schreibübung des Kindes eingesetzt (nur in einem Fall), es wird zum Spielen eingesetzt. Dadurch dass aber der Computer in drei Familien von den Eltern zu beruflichen Zwecken benutzt wird, entsteht eine Lese- und Schreibumgebung. Ähnliches kann für das Benutzen von Hörbüchern gesagt werden, eine Aktivität, die die Mütter in ihrer Freizeit durchführen. Auch hierbei entsteht eine Literacy-Umgebung. Auch Kuyumcu (2011) stellt in ihrer Untersuchung fest, dass der häufige Umgang mit den „reproduktiven Medien“ dazu führt, dass die Kinder Erfahrungen mit Buchstaben und Zahlen machen können.

6.1. Gestaltung der Studie

6.1.1. Qualitative Beobachtung und die Besonderheit der nicht-teilnehmenden und offenen Beobachtung

Soziologische empirische Methoden haben seit längerem in der pädagogischen Forschung eingesetzt. Es existiert eine Vielfalt an Untersuchungsmethoden, die für pädagogische Erkenntniszusammenhänge verwendet werden können. Und dabei muss sich eine Untersuchung nicht auf eine Forschungsart begrenzen, sie kann zwei oder mehrere auf ein Erkenntnisziel hin zusammenführen und dadurch aus unterschiedlichen Perspektiven einen pädagogischen Sachverhalt beleuchten. In der vorliegenden Arbeit wird neben der in Form von Interviews durchgeführten und durch Inhaltsanalyse ausgewerteten Befragung die Methode der qualitativen Beobachtung verwendet, mit deren Hilfe eine vorab systematisierte Vorlesesituation beobachtet und ausgewertet wird.

Die für die vorliegende Studie relevante Beobachtungssituation kann nach den von Kleber (1992: 199) getroffenen Unterscheidungen in „teilnehmende“ und „nicht-teilnehmende“ und „offene“ und „verdeckte“ Beobachtung strukturiert werden. Diese groben Unterscheidungen orientieren sich wiederum danach, welche Untersuchungsziele verfolgt werden. Die Entscheidung, ob „gelegenhets- und standardisierte(r) Beobachtung“ (ebd.) angewendet wird, hängt davon ab, welche Ereignisse und Anlässe sozialen Lebens erforscht werden sollen. Die Vorlesesituation ist eine Beobachtungssituation, die selbstverständlich vorab

festgelegt werden muss, d.h. die Beobachtungssituation gezielt herbeigeführt und systematisiert wird. Es handelt sich dabei insofern um eine nicht-teilnehmende offene Beobachtung, weil der Forscher in das Geschehen nicht direkt miteingebunden ist (vgl. ebd.: 200). Der Forscher beobachtet die Interaktion zwischen der Mutter und dem Kind, ohne in den Vorleseprozess einzugreifen. Das bedeutet aber nicht, dass seine Anwesenheit keine Auswirkungen auf die Beobachtungssituation hat. Hierbei sind die Beobachteten über die Beobachtung in Kenntnis gesetzt. Der Forscher nimmt dabei eine passive Haltung ein und hält die Beobachtungssituation fest. Das Verhalten der beobachteten Personen, insbesondere der Mutter, bleibt jedoch nicht ohne Einfluss auf die Untersuchungsabsicht. Der Forscher muss insofern berücksichtigen, dass dies das Ergebnis der Untersuchung beeinflussen kann. So kann etwa die Mutter in der Beobachtungssituation zusätzlich motiviert sein, um das gesamte Ereignis des Vorlesens an die ‚erwünschten‘ Normen anzupassen und sich dementsprechend zu präsentieren (Vorführeffekt).

Die Besonderheit der Beobachtung einer Vorlesesituation besteht darin, dass es sich um eine systematisierte Situation handelt, wenn auch der Ablauf der darin entstehenden Interaktion zwischen Mutter und Kind sich frei, also ohne Eingriff des Forschers gestaltet. Die Datenanalyse hängt vom jeweiligen Untersuchungsfall ab. In dem vorliegenden Fall liegt das Untersuchungsinteresse darin, den im Rahmen des Vorlesens entstehenden Interaktionsprozess zu erfassen. Hierfür sind sowohl die mit Hilfe von Tonbandaufzeichnung erstellte Transkription als auch das während der Beobachtung stichwortartig niedergeschriebene Verlaufsprotokoll, in dem die für die Interaktion als relevant erachteten verbalen sowie nonverbalen Verhaltensaspekte erfasst sind, erforderlich. Festgehalten wird der beobachtete Prozess daher in Form von Transkription und Protokoll. Diese Vorgehensweise erweist sich für die vorliegende Untersuchung als sehr nützlich. So können die gestischen Darstellungen und Mimiken, die gesondert von dem „sprachbegleitenden nonverbalen Ausdruck von Gesprächen“ (Merkel 2005: 172) entstehen, sind für die Analyse der Vorlesesituation unverzichtbar. Der Vorleseprozess setzt sich zusammen aus den verbalen und nichtverbalen Äußerungen sowie Gesten und Mimiken, die das emotionale Klima und das Vertrauensverhältnis zwischen Mutter und Kind aufzeigen können. Ohne eine Protokollierung der Interaktion kann die affektive Dimension, die für den Vorleseprozess prägend ist, nicht erfasst werden (siehe Caspe 2009: 354 f.).

6.1.2. Beschreibung der Stichprobe

Die zweite Erhebungsphase der Arbeit besteht aus der Beobachtung und Tonbandaufzeichnung der von sechs Müttern durchgeführten Vorleseprozesse. Diese hatten auch an der ersten Interviewstudie teilgenommen. Für die Auswahl war die Absicht leitend, in ihrem soziokulturellen und ökonomischen Status unterschiedliche Familien zu untersuchen. Die Altersgrenze der Kinder lag bei 4 Jahren. Durch die Interviewstudie konnte herausgefunden werden, welche Eltern als diejenigen mit kulturellem Kapital einzustufen. Da in dem Interview direkt nach den Schulabschlüssen und Ausbildung gefragt wurde, konnte ein Einblick auf die Bildungssituation der Mutter und auch des Vaters gewonnen werden. Es konnte auch noch durch Begehung der Wohnungen festgestellt werden, wie die Wohnsituation ist (ob die Kinder ein eigenes Zimmer haben und ob z.B. die Familie im eigenen Familienhaus) und welche Art von kulturellen Werkzeugen dem Kind zur Verfügung gestellt werden (z.B. die Anzahl der Bücher). Auch Fragen bezüglich der Freizeitgestaltung und eigenen Lesesozialisation und Lesemotivation der Mutter waren hilfreich, um Einstufungen hinsichtlich des kulturellen Kapitals vorzunehmen. So konnte in der ersten Untersuchung wichtige Informationen über den Bildungsstand, soziale Lage und das kulturelle Kapital gewonnen werden. Deshalb konnte für die zweite Studie eine genaue Einteilung der Vorlesenden getroffen werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die biographischen Skizzen der Mütter und ihrer familiären Situation sowie das Alter des Kindes.

Beschreibung der Stichprobe



Fall A

Frau D
&
Ihr Sohn Sefa

Frau D (38 Jahre alt) ist in der Türkei geboren und in Deutschland aufgewachsen. Als sie vier Jahre alt war, hat ihre Familie sie im Rahmen des Programms der Familienzusammenführung nach Deutschland geholt. Sie lebt mit ihrem Mann und ihren Töchtern und ihrem Sohn in einer 3-Zimmer-Wohnung.

Ihre Schulbildung absolvierte Frau D in Deutschland (Grund- und Hauptschule). Danach besuchte sie eine zweijährige Berufsfachschule mit Schwerpunkt Hauswirtschaft, die sie mit dem Sekundärabschluss I erfolgreich absolvierte. Eine Ausbildung jedoch hat sie nicht gemacht, sie war über 15 Jahre in einer Apotheke als Apothekenhelferin tätig. Momentan ist sie Hausfrau. Ihr Sohn Sefa ist 5,7 Jahre alt.



Fall B

Frau E
&
Ihre Tochter Kübra




Frau E (34 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie besuchte die Hauptschule und dann die weiterführende Schule und machte ihren Sekundärabschluss I. Nach einer dreijährigen Ausbildung zur zahnmedizinischen Fachangestellten war sie einige Jahre in diesem Beruf tätig. Seit der Geburt ihrer Kinder ist sie Hausfrau. Mit ihren drei Kindern und ihrem Mann bewohnt sie eine Dreizimmerwohnung in einer Kleinstadt. Ihre Tochter Kübra ist 5,5 Jahre alt.



Fall C

Frau C
&
Ihr Sohn Ömür

Frau C (30 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie hat die Hauptschule besucht und keine Ausbildung absolviert. Sie ist seit 14 Jahren im Einzelhandel beschäftigt. Sie hat ein Kind und wohnt mit ihrer Familie in einer Zweizimmerwohnung (ohne Kinderzimmer). Ihr Sohn Ömür ist 4,5 Jahre alt.

 <p style="text-align: center;">Fall D Frau H. & Ihre Tochter Aylin</p>	<p>Frau H (34 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Nach dem Erlangen der Mittleren Reife absolvierte sie eine Ausbildung zur Arzthelferin. Sie übt bis heute ihren Beruf aus. Mit ihrem Mann und zwei Kindern wohnt sie in einem Einfamilienhaus. Ihre Tochter Aylin ist 5,6 Jahre alt.</p>
 <p style="text-align: center;">Fall E Frau G. & Ihre Tochter Aylis</p>	<p>Frau G (35 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie hat das Gymnasium besucht und Abitur gemacht. Seit einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung ist sie in ihrem Beruf tätig. Momentan befindet sie sich in Elternzeit. Sie hat zwei Kinder und wohnt in einem Einfamilienhaus mit ihrer Familie. Ihre Tochter Aylis ist 4,2 Jahre alt.</p>
 <p style="text-align: center;">Fall F Frau K. & Ihre Tochter Ceylin</p>	<p>Frau K (31 Jahre alt) ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Sie hat die Hauptschule besucht und eine Ausbildung zur Verkäuferin und danach zur Einzelhandelskauffrau gemacht. Sie ist zurzeit als Filialeiterin im Einzelhandel tätig. Sie wohnt mit ihrer Familie in einem Einfamilienhaus. Sie hat zwei Kinder. Ihre Tochter Ceylin ist 5,7 Jahre alt.</p>

6.1.3. Durchführung der Vorlesestudie

Es wurden sechs der an der Interviewstudie beteiligten Befragten nach ihrer Bereitschaft an der Teilnahme an der weiteren Untersuchung gefragt. Alle sechs Befragten, die nach unterschiedlicher sozialer Hintergründe und unterschiedlicher Bildungsniveaus ausgesucht wurden, stimmten zu, sich während des Vorlesens beobachten zu lassen. Sie wurden darum gebeten, dass die Vorleseaktivität in ihrer eigenen Wohnung bzw. Haus durchgeführt wird. Alle sechs kamen diesem Wunsch des Forschers entgegen.

Damit sich die Befragten leichter entschließen können, den Forscher, einen ihnen fremden Mann, in ihrer Wohnung zu empfangen, wurde ihnen zugesichert, dass ihn eine Forschungsassistentin begleiten würde. Dies war insofern notwendig, weil davon ausgegangen werden konnte, dass von einer türkischen bzw. muslimischen Frau die Vorstellung, mit einem fremden Mann allein in ihrer Wohnung zu sein, als unangenehm empfunden werden würde. So hat die Forschungsassistentin in allen sechs Fällen den Forscher in die Wohnung begleitet. Sie war allerdings beim Vorleseprozess selbst, also in der Beobachtungssituation, nicht anwesend, damit sich der von der Forschungssituation ausgelöste Störfaktor nicht vergrößert. Für die Realisierung der Studie wurde mit jeder Mutter ein Termin vereinbart. Die Vorleseaktivität wurde mit fünf Müttern tagsüber und mit einer Mutter (Frau K) am Abend vor dem Schlafengehen des Kindes durchgeführt.

Der Vorleseaktivität ging eine kurze Einführung voraus, die den Anlass und das Ziel der Studie sowie Informationen für die Mutter hinsichtlich des Buches und der daran gekoppelten weiteren Hinweise zum Ablauf des Vorlesens beinhaltete. Die Mütter wurden darüber informiert, dass der Vorleseprozess zwischen ihr und dem Kind vom Forscher nicht nur beobachtet, sondern auch mit einem Tonbandgerät aufgenommen wird. Es wurde den Müttern absolute Vertraulichkeit und die Anonymisierung ihrer Daten zugesichert. Für das Vorlesen wurde das zweisprachige Bilderbuch *Auf dem Bauernhof / Çiftlikte* von Susanne Böse und Irene Brischnik ausgewählt. Eine Kopie des Buches ist im Anhang vorhanden. Der Forscher hat zuerst den Müttern das Bilderbuch vorgestellt. Ihnen war freigestellt, die Sprache für das Vorlesen (Deutsch oder Türkisch) frei zu wählen oder mit ihrem Kind zusammen die Entscheidung darüber zu treffen. Vier Mütter haben das Bilderbuch auf Deutsch und zwei Mütter auf Türkisch vorgelesen. Und in einigen Fällen gestaltete sich die Interaktion teilweise zweisprachig. Die Vorleseaktivitäten dauerten ca. 5 bis 16 Minuten. Am Ende des Vorleseprozesses wurde den Müttern Dank für die Teilnahme ausgesprochen und die Vorleseaktivität beendet.

6.1.4. Darstellung des Bilderbuchs

Bei dem zum Vorlesen ausgesuchten Kinderbuch mit dem Titel *Auf dem Bauernhof/Çiftlikte* handelt es sich um ein zweisprachiges Bilderbuch, das zum erzählenden Typ gehört. Aufgrund dieser Eigenschaft hat das Buch eine komplexe Struktur. Das Buch erweist sich daher als vielfältig einsetzbar: Der Handlungsablauf

kann separat behandelt werden, wenn das Vorlesen sich dementsprechend auf die Erzählung alleine konzentriert. Daneben kann es als reines Bilderbuch verwendet werden, um vor allem die Bezeichnungen der einzelnen auf der unteren Seite dargestellten Abbildungen in beiden Sprachen, also auf Deutsch und Türkisch, zu lernen und den Wortschatz zu erweitern. Es ist aber bezeichnend, dass dieser Vorzug in einen Nachteil umschlagen kann: Nämlich dann, wenn die Betrachtung der einzelnen Abbildungen die Aufmerksamkeit von der Gesamthandlung auf die einzelnen Gegenstände lenkt und dabei nicht die globale Erzählstruktur, sondern voneinander separierte Einzelhandlungen im Blick stehen. Auf dem Einband ist neben dem Bauernhof, der Schauplatz der Geschichte, auch das Heldenpaar der Geschichte, die Figuren Hanna und Simon, abgebildet. Die Rückseite des Einbands enthält eine Zusammenfassung der Geschichte auf dem Bauernhof. Die letzten beiden Doppelseiten sind ausschließlich nach dem Kriterium des Bilderbuchs konzipiert, sie sind unabhängig von der Erzählstruktur. Die Erzählung endet also vor diesen Seiten. Der Hauptteil des Buches ist einheitlich gegliedert. Es existieren nur Doppelseiten. Während an erster Stelle, also auf der obersten linken bzw. rechten Ecke der Seite, der Text, zunächst auf Deutsch und dann darunter auf Türkisch abgebildet ist, nehmen Bilder in der Mitte der Seite breiten Raum ein. In dem durch einen Strich getrennten unteren dritten Teil sind durchgehend einzelne in einem Bauernhof zu findende Objekte abgebildet. Die vorletzte Doppelseite beinhaltet ein Panorama über das gesamte Buch, in dem alle Orte der Handlung sichtbar sind. Hier wird die gesamte Geschichte in Bildern dargestellt. Die letzte Doppelseite besteht aus der Darstellung von Einzelobjekten mit Fachbegriffen.

Das ausgesuchte Kinderbuch ist also eine Kombination von Bildern und Text. Daher hat der Bild-Text-Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert. Beim Bilderbuch handelt es sich immer um ein „erzählendes Bilderbuch“; es ist, wie Michael Staiger dies betont, eine „Kombination aus bildlichen und verbalen Codes, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen.“ (Staiger 2014: 12) Auch das Bilderbuch *Auf dem Bauernhof/Ciftlikte* ist ein „Erzählmedium“, das eine Erzählung vermittelt. Deshalb ist es wichtig darauf zu schauen, wie der Zusammenhang von Bild und Text als ein Gesamttext aufzufassen ist. Die Bilder alleine können nicht die Erzählhandlung vermitteln, weil die zeitliche Struktur nur durch den Text dargestellt werden kann. Dass der Kern der Haupthandlung, nämlich die Suche nach der Figur Simon durch die Figur Hanna, am Anfang des Buches nicht komplett zu sehen ist,

birgt die Gefahr in sich, dass das Verstehen der Erzählstruktur schwierig werden kann. Eine andere Eigenschaft des Buches bildet jedoch ein größeres Hindernis für die Vermittlung der Geschichte: Die Besonderheit des größten Teils der Bilder besteht darin, dass sie nicht unmittelbar auf die Haupthandlung der Erzählung bezogen sind, insbesondere die Illustrationen im Balken auf dem unteren Teil der Seite, die durchgängig im Buch abgebildet sind. Dies steigert die Komplexität des Buches.

Die Kernerzählung setzt sich zusammen aus den zwei Hauptfiguren Hanna und Simon. Die Figur Hanna sucht die Figur Simon, weil sie etwas gemeinsam unternehmen möchten: nämlich das Kaninchengehege sauber machen. Der Aufbau der Geschichte beruht auf dieser Handlungsstruktur. Die oben erwähnte positive Eigenschaft der zweifachen Struktur, ein Erzähl- und Bilderbuch zu sein, erweist sich jedoch hinsichtlich der Vermittlung der Haupthandlung als ein Vorteil. Die Texthandlung wird illustriert, so dass der Geschehensablauf für das Kind leichter vorstellbar wird. Der dreigliedrige Aufbau jedoch erhöht die Komplexität. Vor allem der dritte Teil, die Abbildungen der Einzelobjekte auf der unteren Seite kann die Aufmerksamkeit von der Gesamtgeschichte ablenken. Das kann dann geschehen, wenn ein einfaches Abfragen der Objekte durchgeführt wird.

Die Vielfalt kann also dazu führen, dass das Erschließen der Haupthandlung schwierig wird. Es ist allerdings nicht die Vielfalt der Abbildungen im gesamten Buch, die diese Schwierigkeit erzeugt, sondern die am Anfang nicht hinreichende Darstellung der Handlung. Auf der ersten Seite sind die beiden zentralen Figuren abgebildet, ohne andere Bilder. Was hier fehlt ist allerdings eine Verschriftlichung ihrer Namen.

Nach Beginn der Geschichte wird zwar die Figur Simon nicht abgebildet, aber es wird im Text durchgehend erwähnt, dass Simon von der Hanna gesucht wird. Dass Simon gesucht wird, wird auf jeder Seite thematisiert. Während Hannas Suche wird der Leser mit verschiedenen Aspekten des Alltags auf einem Bauernhof bekannt gemacht. Auf der letzten Seite der Erzählung, wenn die Suche der Figur Hanna erfolgreich zu Ende geht, wird schließlich die Figur Simon abgebildet.

6.1.5. Auswertungsmethode

6.1.5.1. Transkription der Daten

Die sechs Fallbeispiele wurden mithilfe eines digitalen Tonbandgeräts aufgezeichnet. Zur Durchführung der Transkription wurde in der vorliegenden Arbeit die f4 Transkriptionssoftware verwendet. Die Tonbandaufnahmen wurden alle vollständig nach folgender Transkriptionsregel wörtlich transkribiert. Es wurden die Äußerungen wie „mhm“, „eh“ etc., Betonungen, Wortdrehungen, Gesprächspausen detailliert mit aufgenommen, da diese für die Auswertung der Daten sehr relevant sind. Die vier Vorleseaktivitäten wurden auf Deutsch und die anderen auf zwei auf Türkisch geführt. Die zwei auf Türkisch stattgefundenen Interaktionen wurden vom Autor sinngemäß ins Deutsche übersetzt. Um alle Beobachtungen während des Vorlesens zu dokumentieren, wurden ausführliche Beobachtungsprotokolle angefertigt. Insbesondere wurden die Beobachtungen bezüglich nonverbaler Kommunikation in Form von Kommentaren schriftlich festgehalten und zum Protokoll gebündelt und in die Transkription integriert.

Transkriptionsregel:

[x Sek.]: Pausen im Sprechakt (1,2,3, n Sekunden)

(???): Unverständliche Äußerungen

Wort: Fett markierte Wörter laut gesprochen

Wort: Kursiv geschriebene Wörter nicht im Vorlesetext vorhanden

Wort: Die unterstrichenen Wörter werden gleichzeitig gesprochen

Wort: Wörter in einer kleineren Schriftart leise gesprochen

Wort#: Redeunterbrechung

-Wörter-: Mehrere Wörter betont

@Wort@: Stimmungswechsel

Die in der ersten Interviewstudie vorgenommene anonymisierte Namennennung der Befragten wurde in der zweiten Untersuchung beibehalten. Die Namen der Kinder wurden nicht geändert. Dies erschien deshalb nicht nötig, da erstens die Namen der Mütter anonymisiert wurden und zweitens daraus keine Rückschlüsse auf ihre Familien gezogen werden könnten. Die Anonymisierung kann schließlich deshalb als

gesichert gelten, weil jeder Vorleseprozess mit Großbuchstaben betitelt wurde. So setzt sich z.B. der Fall A aus Frau D und ihrem Sohn Sefa.

6.1.5.2. Sequenzanalyse als Auswertungsmethode

Die Sequenzanalyse hat sich in den letzten Jahren, wie bereits angedeutet, sowohl für sozialwissenschaftliche als auch pädagogische Untersuchungen als ein effektives empirisches Instrument erwiesen. Es handelt sich dabei um eine Methode, mit deren Hilfe die Genese und der Ablauf von sprachlichen, d.h. verbalen und nonverbalen, Handlungen im Rahmen eines Interaktionsprozesses erfasst werden. Damit kann Erkenntnis darüber gewonnen werden, wie regelmäßig durchgeführte Interaktionsprozesse (im vorliegenden Fall) die Vorlesepraxis charakterisiert sind, d.h. aus welchen Gesetzmäßigkeiten, Ritualen, Gewohnheiten und Konventionen der regelmäßig durchgeführte Interaktionsprozess besteht.

Die Analyseart der Sequenzanalyse hat den Vorteil, gerade hinsichtlich der in dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung der Vorlesepraktiken, dass die gesammelten Daten, die sowohl aus kommunikativen Stellungnahmen als auch nonverbalen Äußerungen der Mutter und des Kindes bestehen, in Einheiten gebracht werden, um sie damit beschreiben und bewerten zu können. „Mit Hilfe der Sequenzanalyse werden Interaktionsverläufe dahingehend untersucht, wie in ihnen die Beteiligten wechselseitig aufeinander Bezug nehmen und wie dabei ein spezifischer Sinnzusammenhang entsteht.“ (Dinkelaker/Herrle 2009: 75). Dadurch können in „mikroskopischer Einstellung“ (ebd.: 75) Teile des Interaktionsprozesses erfasst werden. Erst wenn diese Teile auf der Grundlage der in ihnen zu findenden Handlungslogik zu einer Reihe von Sinnzusammenhängen beinhalteten Elementen zusammengestellt werden, wird der für die Fragestellung der Analyse relevante Abschnitt des Interaktionsprozesses greifbar.

Es muss nicht der gesamte Verlauf des aufgezeichneten und transkribierten Interaktionsprozesses analysiert werden. Es ist ausreichend, eine Auswahl an in Sequenzen aufgeteilten Abschnitten zu untersuchen. Entscheidend sind der Untersuchungsgegenstand und die Fragestellung. Es ist sinnvoll, solche Ausschnitte zu wählen, „die für die Konstitution und Modifikation von Interaktionsverläufen von besonderer Bedeutung sind“ (ebd.: 76). Die Auswahl der Sequenzen dient also dazu, die in der Kommunikation enthaltenen Handlungsstrukturen herauszuarbeiten. Denn „Interaktionssequenzen sind Reihungen von aufeinander bezogenen Äußerungen

anwesender Personen.“ (ebd.: 77). Der Forscher muss folglich eine Auswahl treffen, welche Teile nach seiner Einschätzung für die Fragestellung relevant sind, also Erkenntnisse über die Eigenart des jeweilig untersuchten Interaktionszusammenhangs beinhalten.

Nachdem die als relevant erachteten Handlungsabfolgen (Beginn und Ende einer Sequenz) bestimmt worden sind, werden sie als Sequenzen in eine Reihe gebracht. Eine Sequenz besteht nicht nur aus Text, sondern auch aus Elementen des Kontextes, die in Form von Kommentaren festgehalten werden. Dadurch werden verbale und nonverbale Kommunikationselemente zu einer Sequenz zusammengefasst. In der Mutter-Kind-Interaktion während der Vorlesepraxis sind nonverbale Kommunikationselemente ebenso bedeutungstragend und sinnbildend wie die verbale Äußerung. So können auch Äußerungspartikeln wie „hmm“, „ehh“, die insbesondere vom Kind kommen und eine Handlungseinheit erstellen, zu tragenden Sinnzusammenhängen werden, so dass sie als eine Teil-Handlung bzw. Äußerung isoliert betrachtet werden müssen.

Die Analyse der Sequenz hat aus möglichst distanzierter Position heraus zu erfolgen. Der Forscher darf nicht das Kontextwissen über das gesamte Interaktionsgeschehen in die Bewertung mit einfließen lassen. Es muss zunächst darum gehen herauszufinden, was die jeweilige Sequenz an Aussagen enthält. Damit soll die „prinzipielle Interpretationsoffenheit“ (Meseth 2013: 64) des jeweiligen Interaktionsprozesses gewährleistet werden. Das von der Sequenz gewonnene Ergebnis soll dazu verwendet werden herauszufinden, was für eine Handlung für das Interaktionsgeschehen bestimmend ist. Es soll herausgefunden werden, welche Funktion für die herausgefundenen Kommunikationselemente für die jeweilige Vorlesegewohnheit ausschlaggebend ist und wie die analysierten Ausdrucksmittel die Grundlage für die jeweilige Vorlesepraxis bilden.

Die Analyse der Sequenzen als kommunikative Handlungen, die als aufeinander aufbauend und damit ein aneinandergereihtes Interaktionsgeschehen rekonstruiert werden, um den Sinnzusammenhang herauszuarbeiten, darf sich nicht von den normativen Zielsetzungen der Gesamtfragestellung der Arbeit leiten lassen. Die Gefahr der normativen Bewertung ist gerade für pädagogische Arbeiten gegeben, da die pädagogische Forschung in besonders hohem Maße einen Praxisbezug hat (siehe dazu: Meseth 2013: 78).

Schließlich ist auf die Besonderheit der Interpretation der in die Sequenzen eingeteilten sprachlichen Handlungen hinzuweisen. Auch wie eine Les- und Bewertungsart entwickelt wird, hängt vom Untersuchungsgegenstand ab. Da die in einer Vorlesesituation stattfindende Interaktion hinsichtlich der verbalen Kommunikation weniger komplex ist als eine Interaktion unter Erwachsenen, ist hier die Möglichkeit sprachlicher Textproduktion durch das Kind begrenzt. Deutlich unklare Äußerungen sind dabei nicht auszuschließen. Diese werden gegebenenfalls durch die Verfahrensweise, unterschiedliche Lesarten zu entwickeln, analysiert. Nur an den Stellen, an denen die Handlungslogik unklar ist, ist es sinnvoll unterschiedliche Lesarten einzubeziehen und daraufhin die Entscheidung im Hinblick auf den Handlungskontext zu treffen.

6.1.5.2.1. Struktur der Analyse der Sequenzen

In der Vorgehensweise werden die Sequenzen zu Blöcken zusammengefasst, um eine Gliederung für die Auswertung zu gewinnen. Die Sequenzen müssen entsprechend dem Untersuchungsmaterial geordnet werden. Für die Vorlesesituation bietet es sich an, die Konzentration auf die Anfangs- und Schlussphase zu legen, wobei auch Sequenzabschnitte des mittleren Teils ebenfalls berücksichtigt werden, wenn sie relevant sind.

Die Blöcke werden jedoch nicht willkürlich entwickelt, sondern aufgrund der für die Vorlesesituation typischen Merkmale. Es werden daher anhand der für das Vorlesen generell charakteristischen Merkmale Typen gebildet, die den Rahmen für die Auswertung des jeweiligen Vorlese-Falles bilden. Die wichtigsten Aspekte für das in der vorliegenden Untersuchung ausgesuchte Geschichts- und Bilderbuch sind neben der Frage, wie der Interaktionsprozess zwischen der Mutter und dem Kind abläuft, der Beginn des Vorlesens und die Rolle der Haupthandlung.

Die gebildeten Sequenzblöcke sind nach folgenden Typen organisiert: Die Anfangsphase ist zu unterscheiden in einen Vorlaufteil und die Phase des Beginnens. Wenn die Mutter zunächst das Buch vorstellt, etwa wenn sie das Buch dem Kind in der Hand haltend zeigt und das Buchkonzept vorstellt. Das kann auch eine Vorstellung der Hauptfiguren, aber auch Verhandeln über die Vorlesesprache sein. Der zweite Teil der Anfangsphase betrifft den Beginn des Vorlesens selbst, das direkte Vorlesen also. Aus dem mittleren Teil des Sequenzblocks die für den jeweiligen Fall als relevant einzustufenden Teile herausgenommen und analysiert. In

erster Linie orientiert sich diese Entscheidung an der Frage nach der interaktiven Gestaltung des Vorleseprozesses. Da der mittlere Teil die meisten Sequenzen enthält, ist er dafür geeignet, die entsprechenden Teile zu liefern, mit deren Hilfe der Handlungstypus des Vorlesens in dem jeweiligen Fall bestimmt werden kann. In diesen zahlreichen Sequenzen kann die Frage geklärt werden, ob im Vorleseprozess die Interaktion oder das Abfragen von Illustrationen dominiert, wie die Balance zwischen Vorlesen des Textes und des Aufbaus von Dialog ist. Vor diesem Hintergrund können die Sequenzen des mittleren Teils ebenso Auskunft darüber geben, inwieweit die Vermittlung der Haupthandlung der Geschichte im Mittelpunkt des Vorleseprozesses steht und dies der Vorlesenden gelingt. Der Schwerpunkt in der Schlussphase betrifft die Vermittlung der Haupthandlung, also die Überprüfung seitens der Mutter, ob und inwieweit sie dem Kind die Erzählung vermitteln konnte. Ob das Kind die Geschichte verstanden hat, kann sie durch direktes Fragen, in Form einer zusammenfassenden Frage (Erzählaufforderung) versuchen herauszukriegen. Die übrigen Sequenzen werden dann ausgesucht, wenn sie die Vermittlung der Haupthandlung betreffen.

Diese Strukturierung der Sequenzen orientiert sich danach, wie sich der **Interaktionsprozess** insgesamt gestaltet. Dabei ist hier nur nach dem Aufbau der Interaktion zu fragen. Die inhaltliche Frage, wie sich die Vermittlung der Haupthandlung der Geschichte und die Behandlung der Einzelhandlungen im Vorlesen gestaltet wird, ist kein Kriterium, nach dem sich der Sequenzaufbau orientiert. Der Aufbau orientiert sich am Verlauf der Interaktion des Vorlesens. Hierzu können folgende Kategorien festgelegt werden, die die Grundlage der Auswertung bilden:

- Vorlesestruktur der Mutter: Hier ist danach zu fragen, ob das Vorlesen monologisch oder dialogisch gestaltet wird und das Kind in den Vorleseprozess eingebunden ist; was für ein Vorlesetempo vorliegt, ob die Mutter dominant oder zurückhaltend ist, ob sie also dem Kind keine Möglichkeit an Initiativen zulässt oder ihm genügend Freiraum gibt; ob sie also gegebenenfalls die Initiativen des Kindes ignoriert oder darauf eingeht; wie sie z.B. mit der Aufdringlichkeit des Kindes umgeht. Es ist auch danach zu fragen, welche Krisenreaktion die Mutter zeigt und welche Techniken sie anwendet. Es geht also darum, ob sich das Vorlesen als eine dynamische Interaktion gestaltet oder nicht. Hierzu gehört ebenso die Frage, ob Text und

Bild in ein Verhältnis gesetzt werden muss und das Vorlesen den „Gesamttext“ (Staiger 2014) zum Gegenstand hat, also einzelne Illustrationen und die Erzählung in einen Zusammenhang gesetzt werden oder nicht. Auch die unterschiedlichen Leseverhaltensweisen wie die Betonung von Wörtern oder Textstellen durch Stimmwechsel, das Verhältnis von verbalen und nonverbalen Äußerungen sind Teil der Vorlesestruktur.

- Bezüglich des Kindes ist danach zu fragen, ob es dabei um ein aktives oder passives Kind handelt. Das kann ausschlaggebend sein dafür, ob das Kind sich frei artikuliert und Initiativen aufgreift oder passiv das Geschehen verfolgt.

6.2. Ergebnisse der Vorlestudie

6.2.1. Fallanalyse A

Es wird der Vorleseprozess zwischen Frau D und ihrem Sohn, der 5,7 Jahre alt ist, analysiert. Frau D wohnt in einer 3-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung gibt es ein Kinderzimmer. Das Fernsehgerät war angeschaltet, als der Beobachter in die Wohnung eintrat. Die älteren Kinder waren auch zuhause und wurden darauf hingewiesen, dass sie während des Vorlesens im Wohnzimmer bleiben sollen. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die Kinder teilen sich das Kinderzimmer. In dem Zimmer befindet sich neben einem Hochbett und einem normalen Bett auch ein Schreibtisch. Der Forscher stellt zuerst der Mutter das zweisprachige Bilderbuch vor. Die Mutter wird darüber informiert, dass sie das Buch nicht zu Ende lesen braucht. Die Mutter entscheidet sich für die deutsche Sprache, ohne das Kind zu fragen.

I. Sequenz der Anfangsphase

-Vorlauf-

(1a) M: Auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Sefa [4Sek.] Siehst du das? [3 Sek.]
--

Kommentar (1a): (Protokoll. Z. 18-20. Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Sofa. Die Mutter hält das Buch in der Hand und zeigt dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor.)

Die Mutter startet den Vorleseprozess mit dem Vorlesen des Titels, was dazu führt, dass das Kind eine erste Vorstellung von der Geschichte bekommt. Das ist deshalb wichtig, weil das Kind vor dem Beginn des Vorlesens mit dem Buchkonzept bekannt gemacht wird. Damit vermeidet die Mutter, dass der Prozess des Vorlesens dem Kind unvermittelt erscheint. Damit schafft sie es, die Aufmerksamkeit ihres Kindes auf die Geschichte zu lenken und es mit dem Buch vertraut zu machen. Das Zeigen des Einbandes ist eine wichtige Handlung, um dadurch das Kind sehr früh in den Ablauf einzubeziehen. Mit der Frage „Siehst du das?“ trifft die Mutter eine Vorhersage darüber, was das Kind von der Geschichte zu erwarten hat. Sie stellt damit die Tierfiguren und den Bauernhof in den Vordergrund und zielt darauf ab, beim Kind Neugier und Interesse zu erzeugen.

(1b) M: Was ist alles auf dem Buch drauf? Was siehst du denn da?

Kommentar (1b): (Protokoll. Z. 20-21. Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit ihres Kindes auf die auf dem Einband abgebildeten Objekte. Mit dem Finger zeigt sie auf den Hasen.)

Mit diesen weiteren einführenden Fragen verstärkt die Mutter die Handlung, eine ausführliche Beschreibung des Buchkonzepts zu geben. Die Mutter verfolgt damit die Absicht, dass das Kind in den Prozess eingebunden und die Interaktion gleich zu Beginn des Vorleseprozesses gewährleistet wird.

Dass sie eine Benennung der auf dieser Seite abgebildeten Objekte verlangt, macht ihre Absicht deutlich, die Aufmerksamkeit des Kindes aufrechtzuerhalten. Die Aufmerksamkeit nutzt sie jedoch nicht, das Kind mit dem Handlungsablauf der Geschichte bekannt zu machen.

Die zusätzliche Ausführung nonverbaler Handlung, neben der Aussage „da“ das Zeigen mit dem Finger auf das Objekt, ist ein die Interaktion belebender Faktor.

(2) K: Hase.

Kommentar (2): (Protokoll. Z. 21-22. Auch das Kind zeigt mit dem Finger auf den Hasen.)

Mit seiner Antwort demonstriert das Kind, dass es das Interaktionsangebot annimmt.

Aber die Interaktion bleibt auf die Benennung des Objekts beschränkt. Eine Erweiterung auf eine erste Benennung bzw. kurze Beschreibung der Gesamterzählung bleibt aus. Die Mutter versucht, das Kind zu weiterer Interaktion zu bewegen. Aber eine Eigeninitiative des Kindes ist nicht zu verzeichnen. Es wird sichtbar, dass die mangelnde Initiative daraus resultiert, dass das Kind noch nicht hinreichend die deutsche Sprache beherrscht. Denn das Kind verwendet keinen Artikel und benennt nur das Nomen.

(3) M: Ein Hase. [2 Sek.] Ok, was siehst du noch?

Kommentar (3): (Protokoll. Z. 22-23. Die Mutter verlangt, dass das Kind auch die anderen Objekte aufzählt. Sie zeigt auf die Objekte mit ihrem Finger.)

Indem die Mutter mit dem unbestimmten Artikel die Antwort des Kindes wiederholt, zeigt, dass sie sich über die Sprachfehler des Kindes bewusst ist. Mit dem unbestimmten Artikel „ein“ korrigiert sie die Aussage ihres Kindes.

Dass die Mutter die Interaktion an dieser Stelle fortführt, ist vorteilhaft. Indem sie erneut auf die Objekte zeigt, möchte sie erreichen, dass das Kind die Initiative ergreift und die Objekte benennt. Denn dabei könnte deutlich werden, worauf das Kind sein Interesse richtet; es könnte eventuell ein besonderes Interesse für die Figuren Hanna und Simon entwickeln und damit auf die Geschichte aufmerksam werden. Das geschieht jedoch nicht, weil die Mutter lobend die Antwort des Kindes wiederholt und auf das Ausbleiben der Antwort des Kindes auf die Frage, was es „noch“ sieht, nicht eingeht.

(4) K: Hund.

Kommentar (4): (Protokoll. Z. 23-24. Das Kind klammert sich an den Arm der Mutter. Es zeigt mit seiner Hand den Hund, der auf dem Bild zu sehen ist.)

Auch hier verzichtet das Kind auf den Artikel bei der Benennung des Nomens. Dies verstärkt die bisherige Einsicht, dass es nicht ausreichend dem Deutschen mächtig ist. Das Klammern am Arm der Mutter, im Grunde ein Ausdruck von Vertrauensverhältnis, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass es sich aufgrund der

Beobachtungssituation, also durch die Anwesenheit des Forschers und der Verwendung des Aufnahmeapparates, gestört fühlt. Es ist in seinem Verhalten nicht frei.

(5)M: Ein Hund. Kannst auch lauter sprechen, oder?

Die Mutter bemerkt, dass die fehlende Interaktionsbereitschaft des Kindes den Vorleseprozess bremst. Sie reagiert darauf damit, indem sie durch aufforderndes Fragen das Kind in das Geschehen einzubinden versucht. In dieser Aussage wird aber auch der sogenannte Vorführeffekt deutlich: Sie geht davon aus, dass sie und ihr Kind ein gelungenes Auftreten präsentieren müssen, dass also der Vorleseprozess keine Mängel haben darf. So entsteht eine Art erzwungene Situation.

Auch hier achtet sie darauf, dass sie das Kind korrigiert, was als ein Zeichen für die hohe Aufmerksamkeit angesehen werden kann.

(9) M: Was ein? [3 Sek.]

Kommentar (9): (Protokoll. Z. 26-27. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf den Traktor.)

In diesem Abschnitt verbringt die Mutter den Vorleseprozess mit Abfragen, um das Kind zu aktivieren. Durch das nonverbale Zeigen des Objekts Traktor, prüft sie, ob das Kind den Namen des Objekts auf Deutsch weiß.

(10) K: Bilmiyom. (Weiss ich nicht.) [3 Sek.]

Die Antwort des Kindes auf Türkisch ist ein Zeichen dafür, dass es der Aufforderung der Mutter nicht sofort folgt. Die Antwort des Kindes ist dahingehend zu verstehen, dass es sich unter Druck gesetzt fühlt. An dieser Stelle wird deutlich, dass mit der Auswahl der deutschen Sprache das Kind überfordert wird.

(11)M: Türkçesi ne? (Wie heisst es auf Türkisch?)

(12)K: Traktör.

(13)M: Traktör. Ok. Was ist das? [3 Sek.]

Kommentar (13): (Protokoll. Z. 27. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf ein anderes Objekt.

Die Mutter nimmt die Lage des Kindes, seine Unzufriedenheit mit der Situation, wahr und geht dazu über, auf Türkisch zu kommunizieren. Sie legt keinen Widerspruch ein, dass das Kind auf Türkisch antwortet und geht dazu über, das Kind dazu zu ermuntern, sich zu artikulieren, wenn nötig also auch auf Türkisch. Dieses Signal kommt beim Kind an. Mit der zügigen Benennung des Objekts auf Türkisch zeigt das Kind, dass es sich im Türkischen wohler fühlt. Mit „Ok“ bekommt es Bestätigung von seiner Mutter, was mit dem nonverbalen Zeigen auf ein anderes Objekt gestärkt wird.

-Beginn des Vorlesens-

(15b) Ok! Fangen wir an, zu lesen? [5 Sek.]

Kommentar (15b): (Protokoll. Z. 29-30. Die Mutter zeigt auf den Einband des Buches und schlägt die Seite 2 auf. Das Kind nickt und gibt seiner Mutter ein Zeichen, dass sie jetzt beginnen kann. Die Mutter beginnt zu lesen.)

Mit der Aussage „Ok! Fangen wir an zu lesen?“ strukturiert die Mutter die Interaktion. Die Aussage, verbunden mit der nonverbalen Handlung des Zeigens des Einbandes, verleiht dem Beginn des Vorleseprozesses Ernsthaftigkeit und macht damit dem Kind klar, dass es sich auf den Prozess konzentrieren soll. Die Reaktion des Kindes darauf, das Nicken als Demonstrieren der Bereitschaft anzufangen, ist eine Bestätigung hierzu.

(15c) „Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber *wohin* ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [2 Sek.]

(15d) M: Kuck mal da ist der Stall. Hier sind ganz viele Tiere. [2. Sek.] Siehst du?

Kommentar (15d): (Protokoll. Z. 30. Sie zeigt auf das Bild, das auf dieser Seite

abgebildet ist.)

Diese Stelle im Buch ist von zentraler Bedeutung für den gesamten Vorleseprozess, weil hier die globale Struktur der Erzählung mit einem Satz herausgestellt wird. Dass also die Figur Simon nicht zu sehen ist und die Figur Hanna nach ihm sucht, ist ein Wendepunkt in der Erzählung, in dem die ‚Helden‘ der Geschichte vorgestellt werden. Die Buchstruktur sieht es vor, dass der Vorleser/die Vorleserin diesen Aspekt herausstellen sollte, indem er/sie eine Weile darauf verweilt und die Figuren und das Abenteuer, in das sie sich verstricken werden, etwas erörtert. Dass sich aber die Mutter auf die Objekte konzentriert, führt dazu, dass der Gesamtzusammenhang der Geschichte in den Hintergrund rückt oder erst gar nicht sichtbar wird. Dabei muss aber auch berücksichtigt werden, dass die dreidimensionale Struktur des Buches Schwierigkeiten bereitet. Es führt dazu, dass die Mutter sich verpflichtet fühlt jede der drei Dimensionen mitzubedenken.

(15e)M: „Papa *melt* (korrigiert) melkt gerade die Kuh. Ist das Kälbchen nicht süß? [2 Sek.] Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [4 Sek.]
(15f) M: Da ist Kalb! [3 Sek.] Da ist die Zunge, gell? Was macht der? [4 Sek.]
Hhmm.

Kommentar (15e): (Protokoll. Z. 30-31. Das Kind lehnt sich weit zurück und steckt seine Hand in den Mund. Die Mutter setzt das Vorlesen fort.)

Kommentar (15f): (Protokoll. Z. 31-33. Das Kind schaut die Mutter an und nickt. Nach einer Weile legt die Mutter eine Pause ein und zeigt mit dem Finger auf das Kalb und dessen Zunge.)

Als die Mutter mit Vorlesen beginnt, macht das Kind das nach, was im Text vorgelesen wird; nämlich dass die Figur Hanna ihre Hand vom Kalb lecken und saugen lässt. Es steckt seine Hand in den Mund. Seine Mutter lässt sich darauf ein und fragt nach, was das Kalb noch macht. Damit bleibt sie aber bei den Einzelhandlungen stehen. Um Abwechslung in den Vorleseprozess zu bringen, beginnt die Mutter an dieser Stelle einen Dialog über die Einzelhandlung. Sie fährt fort mit Fragen hinsichtlich der Objekte und Figuren, aber die Fragen beziehen sich

ausschließlich auf die abgebildeten Einzelhandlungen. Sie geht auf die Textstelle nicht ein, die sie gerade gelesen hat. Dass also die Figur Simon „nicht zu sehen“ ist, wird nicht diskutiert. Sie nimmt eine Benennung der Objekte vor, was vorteilhaft für die Lesefreude ist.

(16)K: Eigentlich nichts.

(17)M: Leckt an der Hand, gell? [2 Sek.] Siehst du? Was ist das? [3 Sek.] Was macht der Vater?

Kommentar (17): (Protokoll. Z. 33-34. Die Mutter zeigt die Objekte auf dem Bild auf den Seiten 2 und 3.)

Die Mutter stellt zwar eine Frage, aber lässt dem Kind nicht hinreichend Zeit, sich auf die Situation einzustellen und eine Antwort zu geben. An dieser Stelle zeigen sich die ersten Anzeichen davon, dass das Kind am Prozess nicht lebhaft beteiligt ist, deshalb die Mutter zum ‚aufdringlichen‘ Vorgehen gezwungen wird. Die Mutter versucht hier, das Kind in die Geschichte einzubeziehen. Aber sie bleibt dabei weiterhin im Rahmen der Einzelhandlungen, so dass es ihr nicht gelingt, das Geschehen auf den Gesamtzusammenhang der Erzählung zu lenken. Ihre Vorgehensweise wird deshalb einseitig, weil das Kind keine Eigeninitiativen vornimmt. Die Mutter geht aber nicht vollständig auf den Inhalt des Textes ein. Wenn sie auf die Tätigkeit des Vaters (Melken) eingeht, bleibt ungeklärt, warum Simon, die Hauptfigur der Geschichte, nicht zu sehen ist.

(21b) „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu und hinter dem Strohballen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit den sechs Jungen.“ [1 Sek.]

(21c) „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. Hanna läuft zu ihm hin und fragt: ‚Hast du Simon gesehen?‘ ‚Vorhin war er noch im Obstgarten‘, sagt Opa.“ [3 Sek.]

(21d) Guck dir das mal an. Was ist denn da alles noch drauf? [3 Sek.] Hahh, erzähl mal?

Kommentar (21d): (Protokoll. Z. 36-38. Die Mutter legt eine Pause ein. Sie setzt das Vorlesen fort und zeigt dabei auf das Bild auf der Seite.)

Diese Sequenzen machen deutlich, dass die Mutter nur vorliest. Was dabei verlorengelassen ist, dass sie ihre Stimme zum Spannungsaufbau nicht einsetzt und in ein monotones Lesen abgleitet (21b). Dabei hätte sie durch Stimmwechsel eine Atmosphäre erzeugen können, in der die betrachteten der Bilder genauer eingeordnet und verstanden werden würden. Zwar wird mit Einlegen einer Pause und dem Nachfragen „Guck dir das mal an. Was ist da alles noch drauf?“ erreicht, dass die Bilder einbezogen werden in den Erzählverlauf, aber diese Hervorhebung der Bilder, also der Einzelheiten, führt nicht dazu, dass sie in den Gesamtablauf der Geschichte eingebunden werden. Beim Dialog zwischen den Figuren Hanna und Opa (21d) fährt die Mutter fort mit geradliniger Stimme, ohne die Nuancen der Erzählung mit ihrer Stimme zu betonen. Das ist ein wichtiger Grund dafür, dass sie an dieser Stelle beim Kind kein Interesse erzeugt. Auch die Gesamtstruktur der Erzählung tritt nicht zum Vorschein. So geht z.B. die zentrale Bedeutung des Satzes „Hast du Simon gesehen?“ ohne Hervorheben der Stimme unter. So schafft sie es an dieser Stelle nicht, das Kind in die Geschichte ganz einzubinden.

Sie bevorzugt eine Vorgehensweise, die durch Abfragen von Objektamen charakterisiert ist. Es gelingt ihr dadurch, das Interesse des Kindes zu wecken und den Vorleseprozess interaktiv zu führen. Es ist auffällig, dass hier die einzelnen Bilder genau betrachtet werden, aber auf die vorgelesene Textstelle nicht ganz eingegangen wird und dadurch der Zusammenhang der Geschichte nicht sichtbar wird. Dadurch gerät die Geschichte selbst aus dem Blick. Der Vorleseprozess wird monoton und es kommt keine hinreichende Interaktion zustande.

Die erneute Aufforderung „Guck dir das mal an“ zeigt, dass die Mutter das Kind in die Interaktion einbinden möchte. Die fehlende Initiative des Kindes führt spätestens an dieser Stelle dazu, dass der Vorleseprozess ins Stocken gerät. Auch die Pause führt nicht dazu, dass das Kind hinreichend aktiviert wird. So behält die Mutter die Initiative in der Hand und gestaltet alleine das Programm der Vorleseaktivität. Das liegt jedoch daran, dass sie nicht von vornherein eine aufdringliche Position eingenommen hat, sondern aufgrund des Fehlens von Eigeninitiative des Kindes in diese Position gezwungen wird. Für eine gelungene Interaktion fehlt die Eigeninitiative des Kindes. Das Kind ist dazu nicht motiviert. Vor dem Hintergrund der vorangehenden Situationen wird an dieser Stelle sichtbar, dass das Kind einen schüchternen Charakter hat. Die Schüchternheit offenbart sich als ein Faktor, der für

den Vorleseprozess entscheidend wird, weil dieses Verhalten sich auf das Vorleseverhalten unmittelbar niederschlägt, wobei das gehemmte Verhalten durch die Beobachtungssituation noch mehr verstärkt wird. Das Kind zeigt durchgehend keine Eigeninitiative. Das kann darin liegen, dass es durch die Beobachtungssituation eingeschüchtert ist.

Die Äußerungen und Antworten des Kindes strukturieren den Vorleseablauf entscheidend mit. In dieser Sequenz wiederholt sich die Haltung der Mutter, die auch in den vorhergehenden Sequenzen sichtbar war: Die Aufforderung „Hahh erzähl mal“, die unvermittelt herkommt, ist darauf gerichtet, das Kind zu motivieren, aber sie ist ebenso Ausdruck einer Hilflosigkeit in dieser Situation. Sie bemerkt, dass das Kind den Ablauf nicht zufriedenstellend verfolgt, kann aber dieser von der fehlenden Initiative des Kindes ausgehenden Störung keine effektive Strategie entgegensetzen.

(22) K: Hahh.

Kommentar(22): (Protokoll. Z. 38-39. Das Kind hält den Arm der Mutter.

Die Aufforderung der Mutter auf aktive Beteiligung fruchtet auch an dieser Stelle nicht. Das heißt, dass die bisherigen Bemühungen der Mutter, eine gelungene Interaktion aufzubauen, nicht erfolgreich sind. Das scheint eine Folge des bisherigen Vorleseprozesses zu sein. Das Kind hat zwar der Mutter zugehört und die Einzelfragen bezüglich der abgebildeten Objekte beantwortet, aber dass seine Antwort an dieser Stelle auf „Hahh.“ beschränkt bleibt, zeigt, dass es in dieser Situation an der Interaktion nur nach Aufforderung teilnimmt. Er verzichtet darauf, seine Gedanken an dieser Stelle zu äußern. Diese Reaktion des Kindes in Form einer unverständlichen Äußerung ist ein auffallendes Detail. Darin wird die Unsicherheit des Kindes deutlich, was das gesamte Vorleseverhalten prägt und dazu führt, dass das Kind mit der Situation überfordert ist, was sich auch darin äußert, dass das Kind der Erzählung nicht folgen kann. Hier muss wieder darauf hingewiesen werden, dass die Anwesenheit des Forschers zur Verzerrung führt.

(25)M: Da ist Hanna, gell?

(26) K: Hahh.

Kommentar (25): (Protokoll. Z. 40-41. Die Mutter zeigt die Figur Hanna auf dem Bild.)

In dieser Sequenz wird die vorausgehende Feststellung bestätigt. Denn auch durch erneutes Fragen kann die Mutter das Kind nicht zu einer Äußerung bewegen. Dabei ist die Aufforderung, über die Figur Hanna was zu sagen, eine sinnvolle Strategie der Mutter, um das Kind in den Prozess einzubinden und damit auch der Sinn und Ablauf der Geschichte erhalten bleibt.

(27) M: Die sucht nach dem Simon. Siehst du den Simon irgendwo hier auf dem Bild?

(28) K: Äh äh.

(29) M: Der hat sich versteckt, gell?

(30) K: Da auch (?)

(31a) M: Vielleicht da, wo die Tür zu ist? Wir schauen mal weiter. [4 Sek.]

Kommentar (28): (Protokoll. Z. 41. Das Kind schüttelt verneinend den Kopf.)

Kommentar (30): (Protokoll. Z. 42. Das Kind zeigt auf etwas, das auf dem Bild zu sehen ist. S. 4-5)

Kommentar (31a): (Protokoll. Z. 42-43. Die Mutter blättert die Seite um. Das Kind blickt ins Buch, während die Mutter vorliest.)

Mit einer Reihe von Fragen möchte die Mutter überprüfen, inwiefern das Kind die Geschichte verfolgt hat. Es handelt sich also um eine indirekte Verständnisfrage, ob das Kind den Sinn und Ablauf der Geschichte verstanden hat. Damit will die Mutter Sicherheit darüber gewinnen, dass der Vorleseprozess zum gewünschten Erfolg geführt hat.

Durch die gezielte Frage „Siehst du den Simon irgendwo hier auf dem Bild?“ versucht sie die Interaktion zu steigern. Sie versucht damit, dem Kind das Ergebnis der Handlung zu vermitteln. Allerdings kann sie nicht ausreichend deutlich herausstellen, dass die Suche nach der Figur Simon die Gesamthandlung der Geschichte ist. Das Zeigen mit dem Finger auf die Figur, auf die Frage der Mutter hin, ob der Simon „hier auf dem Bild“ zu sehen ist, bleibt ohne eine Erörterung des Kindes unvollständig. Aller Wahrscheinlichkeit nach reagiert das Kind auf die

Einzelhandlung hin, d.h. es kommt der Aufforderung der Mutter nach, eine Figur auf der aktuellen Seite zu zeigen, ohne aber den Gesamt Ablauf der Geschichte zu berücksichtigen. Aufgrund seines gehemmten Verhaltens bringt das Kind dies nicht zum Ausdruck, so dass die Mutter diesen Punkt nicht wahrnimmt. D.h. die Mutter bekommt zwar eine nonverbale Antwort (auf die Frage: „Der hat sich versteckt, gell?“) und ist eventuell zufrieden, dass das Kind auf die Figur zeigt, aber sie geht nicht darauf ein, ob das Kind die Frage im Hinblick auf den Gesamt Ablauf der Erzählung antwortet. So bleibt der Verweis „Vielleicht da, wo die Tür zu ist? Wir schauen mal weiter“ ohne Wirkung. Die Mutter beendet an dieser Stelle die Situation, indem sie umblättert.

II. Sequenzen aus den mittleren Teil

(46) M: Ein Schaf? Das sieht aus wie ne Ziege. [3 Sek.] Gell?

(47) K: Anne bu benim elimi yaladı. (Mama, die hat meine Hand geleckt.)

(48a) M: Yaladı! Hee, evet geçen gün de mi? Geçen biz de Bauernhof'a gittik de mi? Orda görmüstük. [4 Sek.] Soo... (Ja, hat sie. Ja, letztens, nicht wahr? Wir waren letztens doch auf dem Bauernhof, nicht wahr? Da hatten wir sie gesehen.)

Kommentar (46): (Protokoll. Z. 48-49. Das Kind schaut auf das Bild auf Seite 6.)

Kommentar (48a): (Protokoll. Z. 49. Die Mutter blättert die Seite um, von 7 auf 8.)

Der Beginn der neuen Situation resultiert daraus, dass die vorherige Situation für die Mutter ausweglos wurde. Sie geht jetzt, wie schon mehrfach in dem gesamten Vorleseprozess, dazu über, die abgebildeten Objekte abzufragen. Der entstehende Dialog in dieser Situation ist dennoch gewinnbringend, denn das Kind wird zum ersten Mal aktiv und ergreift die Initiative, indem es sagt, dass es auch das erlebt hat, was auf dem Bild zu sehen: Das abgebildete Tier leckt die Hand der Figur. Es bildet zudem einen richtigen, vollständigen Satz: „Anne bu benim elimi yaladı/Mama, die hat meine Hand geleckt.“ Dass aber dies auf Türkisch erfolgt, d.h. das Kind wechselt selbst ins Türkische mit dieser Aussage, ist eine Tatsache, die hervorgehoben werden muss. Diese Situation ist ein ernsthafter Hinweis darauf, dass sich das Kind im Türkischen wohl fühlt. Während es die gesamte Zeit eine auffällig passive Haltung gezeigt hat, geht es im Türkischen sozusagen aus sich heraus und beteiligt sich aktiv

am Vorleseprozess.

III. Schlussphase

(80c) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. Das Gehege sieht *sauber* (sauberer) aus als er selbst. Hanna lacht: ‚Das nächste Mal bin ich dran!‘ [2 Sek.]

(80d) M: Wo war Simon?

(81) K: Hier.

Kommentar (80d): (Protokoll. Z. 57. Die Mutter schaut das Kind an.)

Kommentar (81): (Protokoll. Z. 58. Das Kind zeigt das Kaninchengehege auf den Seiten 12 und 13.)

Die Stelle auf den Seiten 12 und 13, wenn die Figur Hanna die Figur Simon findet und im Text heisst „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon“ bietet eine Gelegenheit, den Sinn der gesamten Geschichte zu unterstreichen und einen Dialog über den bisherigen Ablauf anzufangen. Die Frage der Mutter, wo Simon war, hat nicht den gewünschten Effekt, weil das Kind mit seiner Antwort „Hier.“ lediglich auf das Bild der Figur Simon zeigt, so dass es nicht ersichtlich wird, ob es sich auf den Ablauf der Geschichte, die Suche nach Simon, oder auf die Einzelhandlung, die zufällige Abbildung der Figuren auf der aktuellen Seite, bezieht.

(88) M: Was hat er hier gemacht?

(89) K: Gesaugt.

Kommentar (88): (Protokoll. Z. 60. Die Mutter fährt mit der Hand über die Seiten 12 und 13.)

Auch mit dieser Frage, was Simon „hier gemacht“ hat, bleibt die Mutter weiterhin situativ. Ein Zusammenhang zum Gesamttext, zur Gesamthandlung der Erzählung ist nicht gegeben. Das Kind macht keine Äußerung hinsichtlich des Kerns der Geschichte. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Zustimmung des Kindes sich auf die Einzelhandlung, die auf diesen Seiten abgebildet ist, begrenzt bleibt.

Seine Antwort „Gesaugt.“ zeigt, dass das Kind auch hier die Einzelhandlung gut nachvollzieht. Es begreift, dass die Figur Simon mit Besen und Kehre das Kaninchengehege sauber gemacht, auch wenn er hierfür den treffenden Ausdruck nicht findet und das Verb saugen verwendet. Es bleibt aber festzuhalten, dass das Suchen und Finden der Figur Simon durch die Figur Hanna nicht den entsprechend hohen Stellenwert im Vorleseprozess bekommt.

(90a) M: Sauber gemacht, gell? [2 Sek.] Hat sich ganz schmutzig gemacht gell? [3Sek.] Und sie hat überall nach dem Simon gesucht, gell? [6 Sek.]

Kommentar (90a): (Protokoll. Z. 60-61. Die Mutter blättert die Seite um, von 13 auf 14.

Auch in dieser letzten Sequenz versucht die Mutter, durch Abfragen von abgebildeten Objekten die Interaktion mit dem Kind zu erhöhen.

6.2.2. Fallanalyse B

Frau E wohnt in einer Drei-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung ist ein Kinderzimmer vorhanden. Das Kind teilt sich das Kinderzimmer mit ihren älteren Geschwistern. Das Vorlesen wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die älteren Geschwister waren auch während des Hausbesuchs zuhause. Deswegen hat der Forscher darum gebeten, dass Kübra und die Mutter während des Vorlesens nicht gestört werden. Die Geschwister wurden von der Mutter daraufhin ins Wohnzimmer geschickt. Im Kinderzimmer befinden sich ein Sofa, ein Couchtisch, ein Einzelbett, ein Hochbett und ein Tisch. Bevor die Mutter mit dem Vorlesen anfängt, wird ihr das zweisprachige Bilderbuch vorgestellt.

I. Anfangssequenzen

-Vorlauf-

- (1) M: Wir lesen mal zusammen ein Buch. Heh? [2 Sek.] Weißt du was das ist?
- (2) K: Ja.
- (3) M: Erzähl mir mal was?
- (4) K: Ein Bauernhof.

Kommentar (1): Die Mutter hält das Buch in der Hand und zeigt es dem Kind.

Kommentar (3): Das Kind möchte das Buch in die Hand nehmen, es erstreckt seine Hand, um das Buch zu bekommen, aber die Mutter lässt das Buch nicht aus ihrer Hand.

Mit dem Verkünden des Vorlesens wird die Aufmerksamkeit des Kindes gesteigert. Dadurch wird beim Kind Spannung aufgebaut und zugleich die Ernsthaftigkeit des Vorleseprozesses vermittelt. Mit dem Anfangssatz „Wir lesen mal zusammen ...“ hebt sie hervor, dass der Vorleseprozess eine gemeinsame Handlung darstellt und zugleich eine gemeinsame Anstrengung erfordert, also eine gewisse ‚Teamarbeit‘ ist. Die Aufforderung an das Kind, zu erzählen, was auf dem Einband zu sehen ist, verstärkt beim Kind das Gefühl der gemeinsamen Handlung, Erst vor diesem Hintergrund geht das Kind dazu über, selbst das Buch in die Hand zu nehmen. Es ist also das Wir-Gefühl, das Lesefreude erzeugt und das Kind ermutigt, in Eigeninitiative zu handeln und das Buch zu fordern. Dass die Mutter diese Forderung ablehnt, kann dahingehend verstanden werden, dass sie dadurch dem Kind die Arbeitsteilung klarmachen will: das Vorlesen ist ihre Aufgabe, während das Kind zuhören muss. Es könnte sein, dass dadurch der Vorleseprozess strukturiert wird und ein intensiver Interaktionsprozess stattfindet. Diese Handlung kann allerdings auch eine andere Konnotation haben; das dadurch zu Tage tretende dominante Verhalten kann beim Kind den Eindruck erzeugen, doch nicht in die versprochene gemeinsame Aktivität eingebunden zu sein.

(5) M: Ein Bauernhof. Was siehst du auf dem ersten Bild?

(6) K: Ehhh. [2 Sek.] Ein Ziege.

(7) M: Mhm!

(8) K: Ein Hund.

(9) M: Mhm!

(10) K: Eine Kuh.

Kommentar (5): Die Mutter hält das Buch in Richtung ihres Kindes und zeigt den Einband.

Kommentar (6): Das Kind zeigt mit seinem Finger die Objekte.

Kommentar (7): Die Mutter schaut das Kind an und nickt.

Kommentar (8): Das Kind möchte das Buch in der Hand halten, die Mutter aber erlaubt es nicht. Sie nähert sich dem Kind zu.

Die in dieser Sequenz zu findende gelungene Interaktion über die Einzelhandlung, die gestärkt wird durch die nonverbalen Handlungen der Mutter, sie hält den Einband in Richtung des Kindes und reagiert auf seine richtige Antwort mit nicken, bestätigt den in der vorangehenden Sequenz stattgefundenen Aufbau der Gemeinsamkeit.

Hier ist auch hervorzuheben, dass das Kind sprachlich präzise vorgeht: Es antwortet mit dem unbestimmten Artikel („Ein Hund.“ „Eine Kuh.“). Dass bei einer Antwort („Ein Ziege.“) maskulin statt feminin verwendet wird, darf nicht darüber täuschen, dass das Kind den maskulinen Artikel für den richtigen hält. Die sprachliche Kompetenz des Kindes wird von der Mutter mit dem Ausdruck „Mhm!“ ausdrücklich gelobt. Das führt zur Steigerung der Lesefreude in dieser Situation.

(11) M: Mal laut. [2 Sek.] Ich hör dich gar nicht.

Die Mutter fordert vom Kind, dass es ein bisschen laut spricht. Darin ist kein Vorwurf an das Kind zu entnehmen. Es kann eher bedeuten, dass die Mutter die Aufnahme des Vorleseprozess nicht gefährden möchte, wenn der leise Ton später vom Forscher nicht entziffert werden kann. Sie macht dies insofern geschickt, als sie es dem Kind nicht offen erwähnt, damit die Aufnahmesituation sich auf die Interaktion und aber auch auf den gesamten Vorleseprozess störend auswirkt. Es ist auch wahrscheinlich, dass mit dieser Äußerung beim Kind frühzeitig das Gefühl erzeugt werden soll, in das Geschehen einbezogen zu sein. Die Nachfrage kann also die Motivation ausdrücken, die Interaktion lebhaft zu gestalten.

(19) M: Schauen wir mal, wie das heißt? [1 Sek.] Das Buch heißt: Auf dem Bauernhof. [3Sek.]

(20) K: Cool. Ganz viele Kuhen.

(21)M: Ganz viele Kühe, gell?

(22)K: Ja.

(23a)M:Ja, komm! Wir lesen mal. Hör mal zu!

Kommentar (19): Die Mutter schlägt die erste Seite auf. Sie liest auf der ersten Seite

den Titel des Kinderbuchs vor und blättert weiter auf Seite 2.

Kommentar (23a): Die Mutter nimmt das auf dem Couchtisch liegende Buch wieder in die Hand und nähert sich dem Kind, um mit dem Vorlesen zu beginnen.

Wenn die Mutter die erste Seite aufschlägt und dabei die Aussage verwendet „Schauen wir mal wie das heißt?“ und den Titel nennt, dann setzt sie den Aufbau der Spannung für die Geschichte fort. Das führt dazu, dass die Interaktion lebhaft bleibt. Das wird deutlich in der Initiative des Kindes, ohne aufgefordert worden zu sein, die zu sehenden Objekte benannt. Und dass die Mutter die fehlerhafte Verwendung der Pluralform korrigiert, darf nicht unerwähnt bleiben. Auch seine mit „Cool“ beginnende Äußerung bestätigt die vorangehende Bemühung der Mutter, den Vorleseprozess interessant zu gestalten.

Die auf die Verkündung (Ja, komm! Wir lesen mal.“) folgende Aufforderung am Ende dieser Sequenz „Hör mal zu!“ steht eindeutig im Widerspruch zu dem bisherigen Verhalten, das Kind in die Vorlesehandlung einzubeziehen, das Vorlesen als gemeinsame Handlung, als eine Art Teamarbeit zu gestalten. Die Aufforderung zum Zuhören ist darauf zurückzuführen, dass die Mutter das Lesen als ihre alleinige Aufgabe betrachtet.

-Beginn des Vorlesens-

(23b) M: „Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]

(23c) M: „Papa melkt gerade die Kühe. Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [3 Sek.]

(23d) M: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [2 Sek.]

(23e) M: *Neben...hmm..* „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. Hanna läuft zu ihm und fragt: ‚Hast du Simon gesehen?‘ ‚Vorhin war er noch im Obstgarten‘, Sagt Opa. [1 Sek.]

(23f) M: „Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Mhm, lecker. Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld? Dort wird jetzt die, der Mais ganz

klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“[2 Sek.]

Kommentar (23c): Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter ohne Pause vor auf den Seiten 3 und 4.

Kommentar (23e): Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter vor auf den Seiten 5 und 6. Das Kind schaut in die Umgebung.

Dass die Mutter den Akt des Lesens als ihre alleinige Aufgabe betrachtet, wird in dieser Sequenz deutlich sichtbar. Sie geht dazu über, einen monotonen Leseprozess zu starten. Damit wird ihr Verständnis von Vorlesen ersichtlich: Lesen als Handlung ist eine Aktivität, die vom Kind stark getrennt ist. Das hat viele Konsequenzen für den Vorleseprozess. Denn damit wird die bisherige Struktur der durch den gegenseitigen Austausch charakterisierten Interaktion umgekehrt. Das Kind wird gezwungen, seine aktive Teilnahme zu unterbrechen, es wird von nun an in eine passive Position gedrängt. Die bis dahin abwechslungsreich gestaltete Vorlesehandlung wird unterbrochen und es dominiert ein einseitig gestalteter, monologischer Vorleseprozess. Die erste Reaktion des Kindes auf diesen abrupten Wechsel ist, dass es anfängt, in die Umgebung zu schauen und damit seine Konzentration vom Vorleseprozess wegbewegt.

(23k) M: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege. Dann mache ich eben alleine sauber“, murmelt sie“.

(24) K: Zeig mal!

(25) M: Heh?

(26) K: Was ist das?

(27) M: Was ist das? Was meinst du? Heh?

(28) K: Das da?

Kommentar (23k): Das Kind möchte zurückblättern.

Kommentar (24): Das Kind nimmt das Buch in seine Hand und hält es in der Hand.

Kommentar (26): Das Kind zeigt auf die Gegenstände auf dem Bild auf der Doppelseite 12-13.

Kommentar(28): Das Kind zeigt mit dem Zeigefinger auf die Gegenstände in der

unteren Hälfte den Seiten 12-13.

Diese Sequenz besteht aus den Reaktionen des Kindes auf das monologische Vorgehen der Mutter. Das Kind zeigt hohe Bereitschaft an Eigeninitiative, was auf ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein hindeutet. Allerdings besteht die Eigeninitiative aus Handlungen, die als Proteste gegen das monologische Lesen zu verstehen sind. Mit der Aussage „Zeig mal!“ möchte das Kind die Einseitigkeit beenden. Das ist der Grund, warum es das Buch in die eigene Hand nimmt und anfängt, zu blättern. Auf diese Handlungen reagiert die Mutter mit Unverständnis. Daraufhin wiederum verstärkt das Kind seinen Unmut mit der Frage „Was ist das?“, was allerdings von der Mutter nicht wahrgenommen wird. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Haupthandlung vom Vorleseprozess nun vollständig ausgeklammert ist. Es dominieren die Einzelhandlungen und auf die Gesamthandlung wird nicht eingegangen. Auffällig ist, dass das häufig eigenständig Benennungsaktivitäten vornimmt. Es ist ein deutliches Zeichen dafür, dass es trotz der einseitigen Vorgehensweise der Mutter, Freude in der Situation hat.

II. Sequenzen des mittleren Teils

(37) K: Das?

(38) M: Das ist ein Futternapf.

(39) M: Aber wir waren noch nicht fertig. Lass mich mal fertig lesen, dann kannst du gleich noch mal fragen. Ok?

(40) K: Mhm! Mhm!

Kommentar (37): *Das Kind deutet auf den Futternapf auf Seite 13.*

Kommentar (39): *Die Mutter nimmt wieder das Buch aus der Hand des Kindes und beginnt mit vorzulesen auf Seite 12.*

Kommentar (40): *Das Kind folgt der Mutter zustimmend.*

Die Protestreaktion des Kindes äußert sich in den hintereinander erfolgenden Fragen zu den Objekten. Darauf reagiert die Mutter mit Ungeduld. Sie möchte diese Situation der Fragen und Antworten überwinden und auf das Vorlesen übergehen. Das deutlichste Zeichen hierfür ist, dass sie das Buch aus der Hand des Kindes

nimmt und damit die Initiative wieder an sich reißt.

In dieser Handlung kommt erneut ihr als dominant zu bewertendes Vorleseverständnis zum Ausdruck: Durch ununterbrochenes Vorlesen dem Kind die Handlung der Geschichte zu vermitteln; wobei vorausgesetzt wird, dass das Kind durch Zuhören seine Konzentration und sein Interesse an der Erzählung aufrechterhalten wird.

Dass aber das Kind Lesefreude hat, macht sich in der Unterbrechung des Vorlesens bemerkbar. Denn es wird neugierig auf ein abgebildetes Objekt und unterbricht seine Mutter, worauf sie mit der Benennung dieses Objekts („Futternapf“) antwortet.

(41a)M: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninschengehege. ‚Dann mach ich eben alleine sauber‘, murmelt sie. ‚Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig‘, ruft da jemand.“ [1 Sek.]

(41b) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. Hanna lacht: ‚Das nächste Mal bin ich dran!‘ [2 Sek.]

(41c) M: Hmmm... was ist da passiert? Weißt du das?

(42)K: Äh, äh!.

Kommentar (41c): Nachdem die Mutter die Seiten 12 und 13 vorgelesen hat, zeigt sie mit ihrem Finger auf die Bilder.

Kommentar (42): Auf die Mutter schauend, schüttelt das Kind den Kopf und lehnt sich zurück.

In dieser Sequenz kann sozusagen das Resultat der Vorlesestrategie der Mutter, im Grunde das Ergebnis des gesamten Vorleseprozesses gesehen werden. Den Knotenpunkt der Erzählung, nämlich dass die Hanna den Simon findet, nutzt die Mutter dazu, um zu überprüfen, ob das Kind die Geschichte verstanden hat. Auf die Verständnisfrage seiner Mutter antwortet jedoch das Kind mit Unverständnis, mit der klaren Äußerung „Äh, äh!“, mit eindeutiger Verneinung also.

Es ist bezeichnend, dass die Mutter nach dem Ende der Geschichte wieder in eine andere Struktur wechselt. Denn nach dem monologischen Lesen kann sie das Kind in das Geschehen wieder einbinden. Auch wenn das Kind auf die Verständnisfrage damit antwortet, dass es die Geschichte nicht verstanden hat, so ist dennoch eine

intakte Interaktion zwischen den beiden Akteuren vorhanden. In dem Dialog sind bei beiden Akteuren keine Anzeichen von Frustration oder Überforderung zu sehen.

III. Schlussesequenzen

(43)M: Äh Äh. Nicht verstanden? Hmm?
(44)K: Oha.
(45)M: Kannst du mir was dazu erzählen?
(46)K: Hmm?
(47) M: Kannst du mir was dazu erzählen?
(48)K: Das da?
(49)M: Du weißt doch, du kennst doch die Tiere?

***Kommentar (43):** Die Mutter blättert sofort weiter von Seite 13 auf Seite 14.*

***Kommentar (47):** Die Mutter zeigt auf die Bilder und beginnt zu fragen.*

***Kommentar (48):** Das Kind nimmt das Buch in die Hand und zeigt mit dem Finger das Bild.*

Auch die Reaktion der Mutter „Äh, äh. Nicht verstanden?“ darf nicht als Frust, sondern vielmehr als Tadeln des Kindes zu deuten. Die Mutter gibt die Schuld an dem nicht zufriedenstellenden Ergebnis dem Kind. Danach beginnt sie eine neue Interaktion, wenn sie auf Benennungen von Objekten übergeht. Sie benutzt aber damit die dreidimensionale Struktur des Buches: Nachdem sie mit dem Vorlesen des Textes fertig ist und ihr klar wird, dass das Kind die Geschichte nicht verstanden hat, setzt sie das Vorlesen als Objektbetrachtung fort.

Das Verhalten der Mutter ist willkürlich, weil sie bei der Problemlage, das Nichtverstehen der Handlung, nicht stehen bleibt, sondern gleich auf die Ebene der Einzelhandlungen übergeht; sie beginnt mit Abfragen von den im Buch abgebildeten Gegenständen. Mit wiederholter Aufforderung demonstriert sie ihre dominante Haltung. Die Antwort des Kindes mit „Hmm?“, ähnlich die Äußerungspartikeln in den vorherigen Sequenzen, ist umso erstaunlicher, dass das Kind über eine erwähnenswerte sprachliche Kompetenz verfügt. Dass von ihm nicht mehr kommt auf die Aufforderung als dieses Äußerungspartikel, ist ein starker Hinweis dafür, dass es begonnen hat, sich vom Vorleseprozess zurückzuziehen.

- (113) M: Und auf den Milchhof. Kannst du ja dazu erzählen, was du hier gelesen hast. [2Sek.] Hmm?
- (114) K: Heee heee.
- (115) M: Wen haben die hier denn gesucht, die ganze Zeit?
- (116) K: Hmmm? Die.
- (117) M: Wie heißen der?
- (118) K: Weiß ich nicht.
- (119) M: Der heißt Simon.
- (120) K: Simon?

Kommentar (113): Die Mutter nimmt das Buch und blättert die Seiten 12 und 13 auf.

Auch wenn die Mutter durch ihr monologisches Vorgehen es verhindert hat, dass das Kind die Handlung, den Kern der Erzählung nicht begreifen konnte, nimmt sie den Vorleseprozess sehr ernst. Sie sieht dieses Ergebnis als einen eindeutigen Mangel an. Sie unternimmt einen letzten Versuch, um die Handlung und den Sinn der Geschichte zu vermitteln, indem sie zurückblättert und wieder auf die vorherigen Seiten geht. Die treffenden Fragen hierzu bestätigen nur, dass das Kind nicht mitgekommen ist. Mit der Aufforderung „Hmm?“ möchte sie das Kind aus der passiven Rolle herausnehmen. Das Kind soll gelockt werden, seine Meinung zur Erzählung zu geben, also versuchen, die Geschichte zu erörtern. Auffällig ist allerdings, dass die Aufforderung „Kannst du ja dazu erzählen, was du hier gelesen hast“ davon ablenkt, dass der Vorleseprozess durch ein monologisches Handeln strukturiert wurde. Mit der Behauptung „was du hier gelesen hast“, unterstellt sie, dass das Kind beim Vorlesen aktiv beteiligt war. Aber eine derartige vollständige Einbindung hat es nicht gegeben. Die Reaktion des Kindes, „Heee, heee“ und das verwundernde „Hmm. Die?“, kann dahingehend gedeutet werden, dass es die Haltung der Mutter ablehnt. Es will nicht die Verantwortung für das Ergebnis des Vorleseprozesses übernehmen, genauer gesagt, es will nicht verantwortlich dafür gemacht werden, dass es die Geschichte nicht verstanden hat. Auch auf die allerletzte Verständnisfrage, wer das sei („Wie heißen die?“), wer also der Held der Geschichte sei, erfolgt die prompte eindeutige Antwort „Weiß ich nicht.“. Diese trotzig Antwort bestätigt das Ergebnis, dass das Kind die Geschichte nicht verstanden hat. Dass es der Simon war, der gesucht wurde, antwortet die Mutter selbst.

6.2.3. Fallanalyse C

Im Folgenden wird der Vorleseprozess zwischen Frau C und ihrem Sohn Ömür, der 4,5 Jahre alt ist, analysiert. Frau C wohnt in einer 2-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung ist kein Kinderzimmer vorhanden. Die Vorlesepraxis wird im Wohnzimmer durchgeführt. Frau C hat einige Bilderbücher zur Verfügung gestellt. Diese waren auf dem Couchtisch. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll.

I. Anfangssequenzen

-Vorlauf-

(1a) M: Ömür, ben sana şimdi bir kitap okuyacam. (Übersetzung: Ömür, ich werde dir jetzt ein Buch vorlesen.)

Kommentar (1a): (Protokoll. Z.13-14. Die Mutter und das Kind setzen sich auf die Couch. Das Kind sitzt neben der Mutter. Die Mutter klappt das Buch auf und blättert um auf die Seite 2.

Die Mutter beginnt die Handlungsweise direkt mit der Ankündigung. „Ich werde dir jetzt ein Buch vorlesen.“ Aber sie unternimmt keine Gesamtbeschreibung des Buches bzw. des Buchkonzepts und der zu erzählenden Geschichte. Sie verzichtet darauf, eine kurze Beschreibung des Titelblattes, auf dem die Helden der Geschichte (Hanna und Simon) abgebildet sind, zu geben. Eine ausführliche Vorstellung des Bilderbuches am Beginn ist möglicherweise dafür geeignet, dass das Kind eine grobe Idee von der Geschichte entwickelt, die es von der Mutter vorgelesen bekommen wird.

Die Mutter gibt keine vorabgehenden Informationen zur Erzählung. Das Kind wird nicht vertraut gemacht mit dem Buch. Er bekommt im Vorspann des Vorlesens keine Vorstellung, worum es in der Geschichte geht, also was auf ihn wartet. Aber indem die Mutter darauf verzichtet, vorangehende Hinweise auf die Geschichte zu geben, etwa dass sie auf dem Bauernhof abläuft, verzichtet sie also auf die Möglichkeit, ihrem Kind den Blick auf die Geschichte zu ermöglichen. Sie schaut alleine auf das Buch und auf die ersten Seiten. Das ist eine entscheidende Weichenstellung: Ohne eine Heranführung an die Erzählung kann das Kind schwer haben, den Sinn der

Handlungsabläufe zu begreifen, diese im Gesamtzusammenhang zu verstehen.

(1b) M: Sende beni dinleyeceksin. Türkçe mi okumamı istersin? Almanca mı okumamı istersin? Sen hangisini istersen. Bak! Kitap burda işte.

(Übersetzung: Du wirst mir zuhören. Möchtest du, dass ich dir auf Türkisch oder Deutsch vorlese? Was du möchtest. Schau her, hier ist das Buch.)

Kommentar (1b): (Protokoll. Z. 14: Die Mutter nimmt das Bilderbuch in die Hand. Sie nimmt das aufgeschlagene Buch (Seite 2) in die Hand und klappt es zu, um es dem Kind zu zeigen.)

Nachdem die Mutter dem Kind bekannt gibt, dass sie ihm ein Buch vorlesen wird, verkündet sie ihm, dass es ihr zuhören wird/soll. („Sende beni dinleyeceksin.“) Es folgen keine Hinweise auf den Aufbau des Buches. Dass die Mutter das Buch demonstrativ auf und zu klappt, kann als eine nonverbale Handlung interpretiert werden, die Konzentration des Kindes auf die Geschichte zu lenken. Damit wird ihre strukturierende Rolle sichtbar. Sie fragt das Kind, ob es auf Türkisch oder Deutsch vorgelesen haben möchte, dass es von seiner Auswahl es abhängt, in welcher Sprache sie gemeinsam lesen sollen. Einen ersten Ansatz zur fruchtbaren Interaktion entwickelt die Mutter indem sie dem Kind zuruft „Bak!“ („Schau her!“) und das Buch in der Hand haltend ihm zeigt. Aber sie ist nicht neugierig auf die Reaktion des Kindes. Sie bringt keine Geduld auf, um das Kind mit dem Buch vertraut zu machen.

(2) K: Türkisch.

(3) M: Türkçe mi okuyayım? Tamam.

(Übersetzung: Soll ich auf Türkisch vorlesen? Ok.)

Kommentar (2): (Protokoll. Z. 16-18: Das Kind entscheidet sich für die türkische Sprache. Danach hält die Mutter das Buch in ihrer Hand und zeigt es nochmal dem Kind. Die Mutter schlägt die erste Seite auf und nähert sich ihrem Sohn.)

Kommentar (3): (Protokoll Z. 18-19: Sie hält das Buch aufgeschlagen in der Hand, so dass die Seiten von beiden gesehen werden können.)

Das Kind antwortet, dass die Mutter auf Türkisch lesen soll. Die Mutter versichert,

dass es tatsächlich Türkisch möchte, indem sie ihm eine Nachfrage hinsichtlich der Sprachwahl stellt und auf Türkisch mit „Tamam/In Ordnung!“ antwortet. Hinweise über den Inhalt der Erzählung erfolgt nicht.

Das Annähern an das Kind kann dahingehend verstanden werden, dass die Mutter ein emotionales Klima schafft und so den Aufbau einer Interaktion im Rahmen des Vorleseprozesses erleichtert.

Auf die Frage nach der Sprachwahl entscheidet sich das Kind für Türkisch. Dass sich das Kind rasch für das Türkische entscheidet, deutet darauf hin, dass es von dieser Frage nicht überrascht ist, und das wiederum weist darauf hin, dass es häufiger auf Türkisch vorgelesen bekommt von seiner Mutter. An anderer Stelle erwähnt die Mutter, dass sie vor dem ins Bett gehen ihm auf Türkisch vorliest (siehe Interview, FC, Zeile 167-171).

(6) K: (?) Nedir? (Übersetzung: Was ist es?)

(7) M: O Almanca olan. (Übersetzung: Das ist das auf Deutsch.)

(8) K: Almanca mı? (Übersetzung: Ist es auf Deutsch?)

(9) M: Dann muss ich so anfangen. Hanna#

(10) K: Türkisch

Kommentar (6): (Protokoll Z. 20-21: Das Kind zeigt die Schrift mit seinem Finger auf der zweiten Seite.)

Kommentar (7): (Protokoll Z. 22-23: Die Mutter schaut dann die deutschgeschriebene Schrift.)

Kommentar (9): (Protokoll Z. 22-23: Die Mutter fängt an, vorzulesen.)

Kommentar (10): (Protokoll Z. 23-24: Das Kind unterbricht die Mutter und sagt seiner Mutter, dass sie auf Türkisch vorlesen soll.)

Dass das Kind mit dem Finger über die deutsche Schrift fährt und dabei (auf Türkisch) fragt, was es ist, ist ein starkes Indiz dafür, dass zu diesem Zeitpunkt seine Einbindung in den Prozess des Vorlesens gelungen ist. Auf die Antwort seiner Mutter, dass das deutsch ist, stellt es eine Gegenfrage („Almanca mı?/Ist es auf Deutsch?“) ist eine Interaktion, die das Kind an den Prozess bindet. Mit der Aussage, „Dann muss ich so anfangen. Hanna“ verkündet die Mutter, dass sie auf Deutsch vorlesen wird. Sie versteht das Kind, das auf die deutsche Schrift zeigt und wissen

möchte, was das ist, falsch. Aber das Kind unterbricht sie, um dagegen zu protestieren. Es macht ihr klar, dass es auf Türkisch haben möchte. Das kann als ein Zeichen verstanden werden, dass das Kind die türkische Sprache besser beherrscht und sich darin wohler fühlt.

-Beginn des Vorlesens-

(13a) M: Başlayalım o zaman. [1 Sek.]

(Übersetzung: *Dann lass uns doch anfangen jetzt.* [1Sek.])

(13b)M: "Hanna ve Simon'un çok işi var. Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. Ama Simon -nerede?- Hanna, Simonu aramaya başlar. -Önce- ahıra bakar." [1 Sek.]

(Übersetzung: *„Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“* [1 Sek.])

Kommentar (13a): (Protokoll Z. 26-27: *Sie hält das Buch zwischen sich und dem Kind und beginnt, vorzulesen.*)

Kommentar (13b): (Protokoll Z. 27-28: *Das Kind schaut auf das Buch, aber auch zwischendurch in die Umgebung.*)

An dieser Stelle verkündet die Mutter den Beginn. Sie macht damit deutlich, dass sie startbereit sind. Erwähnenswert ist hierbei, dass sie keine grundlegenden Hinweise auf die Struktur der Geschichte gibt. Dass das Kind dabei in die Umgebung schaut, kann entweder auf die durch die Anwesenheit des Forschers verursachte Störung der Aufmerksamkeit zurückgeführt werden oder als abrupte Verfall der Konzentration verstanden werden. Die Mutter pointiert mit ihrer Stimme, dass die Figur Simon nicht da ist und die Hanna ihn zu suchen beginnt. Aber in dieser Interaktionssequenz wird nicht deutlich, ob das Kind diese Pointierung wahrgenommen hat und damit den Kern der Erzählung verstanden hat.

(13c) M: Görüyor musun? Bak! Arıyor onu. [1 Sek.]

(Übersetzung: *Siehst du? Schau dort! Sie sucht ihn. [1 Sek.]*)

(13d) "Babası o sırada ineklerisağmaktadır. Buzağı çok tatlı, **değil mi?** Hanna'nın elini emer, dili ne kadarda pütürlü. Ama Simon görünürde yoktur." [2 Sek.]

(Übersetzung: *„Papa melkt gerade die Kühe. Das Kälbchen ist sehr süß, nicht wahr? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [2 Sek.]*)

(14) K: Ama burda (Übersetzung: *Aber es ist hier*)

Kommentar (13c-13d): (Protokoll Z. 28-29: Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin. Das Kind schaut auf das Bild und nickt. Und dann beginnt die Mutter, weiter zu lesen auf Seite 3.

Kommentar (14): (Protokoll Z. 30-31: Als die Mutter sagt „Simon ist nicht zusehen“, zeigt das Kind mit einem Finger auf eine Figur im Buch auf Seite 2 oder 3).

Die Mutter erwähnt, dass Hanna gerade den Simon sucht. Mit „Bak!“ (Schau dort!) weist sie ausdrücklich darauf hin, dass Hanna auf der Suche ist (S. 2). Hervorzuheben ist, dass die Mutter erneut mit ihrer Stimme darauf aufmerksam macht, dass Simon nicht zu sehen ist. Diesen Hinweis auf den Ablauf der Geschichte stärkt sie dadurch, indem sie dabei nonverbal auf die entsprechende Stelle zeigt. Indem sie mit ihrer Stimme betont („... değil mi?/... nicht wahr?“), dass das Kälbchen süß ist, hebt sie eine einzelne Situation hervor, so dass sie dadurch die Aufmerksamkeit ihres Kindes erreicht.

Das Nicken des Kindes sichert der Mutter zu, dass dieser Abschnitt erfolgreich bewältigt worden ist und sie weiter machen kann. In dieser Sequenz wird ersichtlich, dass die Mutter sich der zentralen Aufgabe, die Haupthandlung zu vermitteln, bewusst ist. Indem sie ihre Stimme senkt, um Hannas Suche nach Simon hervorzuheben, will sie erreichen, dass das Kind an dieser Stelle über die Erzählstruktur Klarheit verschafft. Das Nicken bedeutet für sie Zustimmung, eine positive Antwort, also die Bestätigung, dass die Hervorhebung dieser für das Verständnis der Gesamthandlung entscheidenden Textstelle erfolgreich gewesen ist. Aber unmittelbar danach gerät dieser Interaktionszusammenhang in eine Schiefelage: Indem das Kind auf eine Figur verweist (S. 2-3), antwortet es genau das Gegenteil von dem, was die Mutter bis dahin gelesen hat.

Das Kind zeigt auf die falsche Figur, was zeigt, dass es die vorherige Ausführung der

Mutter, dass die Figur Simon auf diesen aufgeschlagenen Seiten nicht zu sehen ist, nicht begriffen hat. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Buch Schwierigkeiten bereitet. Es beginnt eine Interaktion über die Hauptakteure der Erzählung, die aber dadurch unterbrochen wird, dass das Kind die Figuren miteinander verwechselt. Das Bild der Figur Hanna nicht eindeutig ein Mädchen zeigt. Das Kind hält es für einen Jungen.

Daraufhin liest die Mutter zügig weiter. Eine ausführliche Erörterung der entsprechenden Textstellen und Bilder (S. 3) findet nicht statt. Das Kind bekommt keine Gelegenheit, die beiden Figuren auf diesen Seiten (Hanna und der Vater) kennenzulernen und die Struktur der Erzählung zu begreifen.

(15a) M: Ama işte. Hanna arıyor. Daha onu, Simonu bulamadı. [3 Sek.] Bak! Görüyorsun demi? [1 Sek.] Bakalım! [1 Sek.]

(Übersetzung: Ja, aber; die Hanna sucht ihn noch. Sie hat Simon noch nicht gefunden.[3 Sek.] Guck mal! Du siehst ihn, oder? [1 Sek.] Lass uns schauen! [1 Sek.]

(15b) M: „Belki de Simon samanların içinde veya balyaların arkasında saklanıyor. Hanna samanlığa girer. Ama samanlıkta altı yavrusuyla kediden baskasını bulamaz.“ [4 Sek.]

(Übersetzung: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohballen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [4Sek.]

Kommentar (15a-15b): (Protokoll Z. 31-33: Die Mutter sagt, dass diese Figur nicht Simon ist und die Hanna weiterhin nach ihm sucht. Während sie umblättert, setzt sie das Vorlesen fort auf Seite 4.)

In dieser Interaktionssequenz wird auffällig, dass die Bilder und der Text nicht in ein Verhältnis gesetzt und als eine Einheit erzählt werden, wenn auch die Mutter den Sachverhalt, dass das Kind die Struktur der Erzählung nicht verstanden hat, bemerkt und nachdrücklich „Ja, aber“ sagt und weiter ausführt: „Guck mal! Du siehst ihn, oder? Lass uns schauen!“ Sie versucht also, durch diese Aussage dem Kind den Sachverhalt verständlich zu machen. Sie reagiert also darauf, dass das Kind die Hanna für Simon hält. Der Satz „Ama işte./Ja, aber“ kann aber als Ungeduld interpretiert werden. Denn sie bestimmt das Tempo selbst und achtet nicht darauf, ob das Kind bereit ist, mit der Geschichte fortzufahren. Sie setzt also das Vorlesen fort, ohne sicher zu sein, dass das Kind auch die Geschichte bis zu diesem Zeitpunkt

begriffen hat. Das Kind wird nicht aufgefordert zu sagen, was er bis dahin verstanden hat.

(16) K: Bu ne? [1 Sek.] (Übersetzung: Was ist das? [1 Sek.]

Kommentar (16): (Protokoll Z. 34: Nach einer Weile unterbricht das Kind ihre Mutter.)

Die Aufdringlichkeit der Mutter (sie blättert um, während sie vorliest) führt dazu, dass das Kind seine Aufmerksamkeit auf die einzelnen Bilder richtet. Das Kind zeigt auf das Objekt Hund und fragt: „Bu ne?/Was ist das?“ Hier wird wieder deutlich, dass die vielen Abbildungen des Buches die Aufmerksamkeit des Kindes ziehen. Es unterbricht seine Mutter und fragt nach Objekten, die ihm interessant erscheinen. Diese Objektbenennung führt zur Erweiterung seines Wissens.

(17) M: İşte köpek [3 Sek.] Bakalım bir! Nerde görüyor musun? Bir yerde ben daha görmedim. [3 Sek.] İşte arıyor hala.

(Übersetzung: Hier ist der Hund [3 Sek.] // [1 Sek.] Lass uns mal schauen! Siehst du, wo er ist? Ich habe nirgendswo noch gesehen. [3 Sek.] Sie sucht noch.)

(18) K: Burda (hier)

(19) M: Evet, ama hala arıyor. (Übersetzung: Ja, sie sucht immer noch.)

(20) K: Ne arıyor? (Übersetzung: Was sucht sie?)

Kommentar (17): (Protokoll Z. 35-36: Das Kind beobachtet dabei aufmerksam seine Mutter.)

Kommentar (18): (Protokoll Z. 37-38: Das Kind sucht unter den Figuren auf dem Bild die Hanna aus auf Seite 4.)

Kommentar (19): (Protokoll Z. 39-40: Das Kind schaut verwirrt auf das Bild auf Seite 4.)

Kommentar (20): (Protokoll Z. 40-43: Die Mutter lehnt sich zurück, worauf ihr Sohn sich auch zurücklehnt, aber in die andere Richtung. Dabei kann das Kind das Bild nicht sehen. Das Buch ist jetzt nicht auf der Sichthöhe des Kindes.)

In dieser Sequenz setzt sich die Interaktion durch Benennungen fort. Durch das

Abfragen der Objekte, erweitert das Kind sein Wissen. Die Mutter reagiert auf die Frage des Kindes. Sie versucht allerdings mit der Frage „Nerde götüyor musun? / Siehst du, wo er ist?“ die Aufmerksamkeit auf den Hauptpunkt der Geschichte, nämlich Simon zu finden, zu lenken. Eine weitergehende Schilderung, etwa durch Heranziehung des Bildes (S. 4), findet nicht statt. Die Handlung, dass das Kind auf das Objekt Hanna zeigt und die Mutter ihn daraufhin korrigiert, ist noch kein Nachweis dafür, dass die Interaktion sich auf die Gesamtstruktur der Erzählung bezieht. Auch wenn die Mutter dies annehmen sollte, besteht Grund für die Interpretation, dass das Verständnis des Kindes sich auf die gegebene Situation, also auf die in dieser Sequenz stattfindende Einzelhandlung beschränkt. Anders ausgedrückt, es ist nicht ersichtlich, ob das Kind die Figuren im Zusammenhang der Einzelhandlung oder im Zusammenhang der Gesamterzählung begreift.

II. Sequenzen des mittleren Teils

(21) M: Neyse, bir bakalım devami neymis?

(Übersetzung: *Wie auch immer, lass uns weiter sehen.*)

Kommentar (21): (Protokoll Z. 43: Die Mutter richtet das Buch wieder in Richtung des Kindes.)

Die Aussage „... lass uns weiter sehen.“ ist beispielhaft für die Vorgehensweise, durch zügiges Vorlesen dem Kind die Geschichte beibringen zu wollen. Die Tendenz der Mutter, sich darauf zu verlassen, dass das Kind durch Zuhören die Geschichte begreift, wird bestätigt in der Aussage „Wie auch immer, lass uns weiter sehen.“. Sie geht davon aus, dass dies irgendwann der Fall sein wird. Sie macht weiter, ohne dass sie einen gemeinsamen Bezugsrahmen aufgebaut zu haben. Es ist daher anzunehmen, dass Kind weiterhin keinen Zugang in die Geschichte findet. Es konzentriert sich ständig auf die Einzelheiten, also auf die Bilder, die verschiedene Gegenstände zeigen.

(22) K: Ne ariyor? (Übersetzung: *Was sucht sie?*)

Kommentar (22): (Protokoll Z. 43-44: Die Mutter wird aber vom Kind

unterbrochen.)

Die Mutter wird von der Frage des Kindes „Ne ariyor?“/„Was sucht sie?“ unterbrochen. Das Kind gibt damit der Mutter ein Zeichen, dass es Erklärung braucht, um zu begreifen, worum es an dieser Stelle geht. Da die Mutter bis zu diesem Zeitpunkt nicht in der Lage war, die Geschichte an das Tempo des Kindes anzupassen und rechtzeitig Hinweise zu geben, damit das Kind die Gesamterzählung verstehen kann. Jedenfalls ist der Ablauf des Vorlesens nicht angepasst an das Kind. Auffallend ist aber dennoch, dass die Interaktion zwischen den beiden weiterhin lebhaft bleibt.

(23) M: Ehh! Simonu ariyor. (*Übersetzung: Ahh!, sie sucht Simon.*)

(24) K: Simon ne ki? (*Übersetzung: Was ist eigentlich Simon?*)

Kommentar (23): (*Protokoll Z. 45: Die Mutter schaut es nochmal an.*)

Kommentar (24): (*Protokoll Z. 45-46: Das Kind ist jetzt verwundert. Es schaut seine Mutter und hält die Hand nach oben.*)

In dieser Interaktionssequenz bringt die Mutter ihre Frustration zum Ausdruck. Indem sie auf die vorangehende Frage mit „Ehh!/Ahh!“ antwortet und sich damit beschwert, macht sie das Kind dafür verantwortlich, die Geschichte nicht zu verstehen. Sie wiederholt erneut, dass sie den Simon sucht.

Daraufhin reagiert das Kind verwundert. Es antwortet mit der Gegenfrage, was Simon eigentlich ist. Die Frage des Kindes bedeutet, dass es von Anfang an die Haupthandlung nicht verstanden hat. Es hat während des Vorlesens mehrmals angedeutet, dass es die Geschichte nicht mitgekommen hat. Während des gesamten Vorleseprozesses hat die Mutter dahin tendiert, den Text durchzuarbeiten. Sie hofft darauf, dass das Kind durch Zuhören die Handlung erkennt. Sie hat zwar Hinweise gegeben, aber das Kind hat dennoch die Struktur der Geschichte nicht begriffen. Die Hinweise waren situativ. Es ist bezeichnend, dass die Interaktion an dieser Stelle nicht abbricht, wie während des gesamten Vorleseprozesses. Denn wenn die Mutter ihre Ungeduld demonstriert („Ehh.“), reagiert das Kind nicht eingeschüchtert. Es kann selbstbewusst die Gegenfrage „Was ist eigentlich Simon?“ stellen. Das lässt die Schlussfolgerung zu, dass ein Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Mutter

herrscht das emotionale Klima angenehm ist. Diese Stimmung wird zwar durch die ‚Stresssituation‘ herausgefordert, aber nicht zerstört.

(31a) M: Aaa, dedesini gördün mü? Nerdeymis? Dedesi burda. Bunu tamir ediyor.

(Übersetzung: Aaa, hast du gesehen, wo ihr Opa ist? Ihr Opa ist da und repariert ihn.)

(31b) M: "Hanna dedesinin yanına gidip -'Simon'u gördün mü?'- diye sorar. 'Biraz evveli meyve bahçesindeydi' der dedesi." Ben, burada daha meyve bahçesi görmüyorum. Sen görüyon mu? [2 Sek.]

(Übersetzung: „Hanna läuft zu ihm und fragt: ‘Hast du Simon gesehen?’ ,Vorhin war er noch im Obstgarten‘, sagt Opa. Ich sehe da noch keinen Obstgarten. Siehst du? [2 Sek.]

Kommentar (31a-31b): (Protokoll Z. 55-57: Die Mutter zeigt wieder auf den Großvater und das Kind verfolgt die Mutter. Sie setzt das Vorlesen fort.)

Trotz der Tatsache, dass das Kind kein Feedback darüber gegeben hat, dass es die Gesamthandlung begriffen hat, setzt die Mutter das Lesen fort und konzentriert sich auf die Einzelhandlungen. Mit der Betonung „Aaaa, ...“ schafft sie die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken und es auf die Einzelhandlung neugierig zu machen. Durch Stimmwechsel hebt sie den Dialog zwischen Hanna und dem Großvater hervor. Diese Sequenz kann als Beispiel dafür angeführt werden, dass der Fokus auf Einzelhandlungen eine Art Flucht darstellt, wenn die Gesamtstruktur dem Kind nicht hinreichend vermittelt wird. Hinzu kommt, dass die Mutter, wie in vorangehenden Abschnitten, die Initiative bei sich behält und damit sozusagen das Programm dominiert.

III. Schlussesequenzen

(93) M: -Evet-. Sen bana bu hikayeyi anlatsana Simon nerdeymis?

(Übersetzung: Ja, erzähl mir diese Geschichte, wo war der Simon?)

(94) K: Burda, burda! (Übersetzung: Da! Da!)

(95) M: Burası neresiydi? Ben unuttum. (Übersetzung: Wo war das hier, ich habe es vergessen?)

(96) K: Tavşan kümesi. (Übersetzung: Kaninchenstall)

(97) M: Ach so doğru hatırladım, şimdi. (Übersetzung: Ach so, stimmt. Jetzt habe ich mich erinnert.)

(98) K: Şimdi, burayı kapat. (Übersetzung: Jetzt, klapp das zu!)

Kommentar (93): (Protokoll Z. 101-102: Die Mutter blättert die Seite 13 zurück.)

Kommentar (94): (Protokoll Z. 103: Das Kind zeigt auf das Kaninchenstall.)

In dieser Schlussequenz lässt sich die Erzählaufforderung der Mutter finden, wobei nicht die Gesamterzählung im Vordergrund steht, sondern die zentrale Aktion der Erzählung, nämlich die Präsenz der Figur Simon im Kaninchengehege. Die von der Mutter aufgestellte zusammenfassende Frage ist also situativ, sie bezieht sich auf die am Ende der Geschichte aufkommende Begegnung der zentralen Figuren. Zwar kann das Kind die richtige Antwort geben, und zwar sehr enthusiastisch („Burda, burda!/Da, da!“), aber ob es die Gesamthandlung, dass also von Anfang der Geschichte an die Figur Hanna den Simon gesucht hat, komplett begriffen hat, muss verneint werden.

Es ist allerdings auch in dieser Schlussphase ersichtlich, dass das Kind mit Eigeninitiative handelt, denn es fordert seine Mutter auf, das Buch zuzuklappen. Das bedeutet also, dass trotz der durch die Komplexität der Geschichte entstehende Schwierigkeit, die zur Ungeduld der Mutter führt, das Kind nicht frustriert reagiert, sondern seine Aufmerksamkeit aufrechterhalten kann.

6.2.4. Fallanalyse D

Frau H wohnt in einem Einfamilienhaus. Im Haus befinden sich zwei Kinderzimmer. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Das Kind hat ein eigenes Zimmer. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll. Dieses zweisprachige Bilderbuch wurde zuerst der Mutter vorgestellt.

I. Anfangssequenzen

-Beginn des Vorlesens-

(1a) M: Auf dem Bauernhof. [3 Sek.]

Kommentar (1a): (Protokoll. Z.12-16. Das Kind nimmt das Buch in die Hand und sitzt mit seiner Mutter auf dem Boden. Die Mutter liest den Titel des Buches und zeigt den Einband und schaut fragend auf ihre Tochter. Sie nimmt das Buch langsam

in die Hand und hält das Buch eine Weile gemeinsam mit dem Kind und schlägt es auf. Nachdem sie langsam es in die eigene Hand überführt hat, fängt sie auf Seite 2 mit dem Vorlesen an.

Das Vorlesen des Titels gleich zu Beginn der Handlung hat den Vorteil, dass das Kind sich sofort im Interaktionsprozess findet. Das verleiht der Handlung eine Struktur, so dass eine wichtige Grundlage für die Interaktion gelegt wird. Dass das Kind zu Beginn das Buch in der Hand behält während die Mutter mit Vorlesen beginnt, ist eine Handlung, die hervorgehoben werden muss. Denn diese Handlung deutet darauf hin, dass zwischen der Mutter und dem Kind grundsätzlich ein lebhaftes und intaktes Interaktionsverhältnis besteht, was sich vermutlich in anderen gemeinsamen sozialen Praktiken (z.B. Freizeitaktivitäten) äußert.

(1b) M: „Hanna und Simon haben viel zu tun. [1 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]

(1c) M: „Papa melkt gerade die Kühe. [1 Sek.] Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. [1 Sek.] Aber Simon ist nicht zu sehen.“

(1d) M: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen. [1 Sek.] Hanna geht in die Scheune. Aber, *trotzdem* ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [1 Sek.]

(1f) M: „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. [1 Sek.] Hanna läuft zu ihm und fragt: ‘Hast du Simon gesehen?’ ‚Vorhin war er noch im Obstgarten‘, sagt Opa.“ #

Kommentar (1c): (Protokoll. Z. 16-18. Das Kind schaut in die Umgebung und die Mutter blättert die Seite um von 3 auf 4 und liest in schnellem Tempo weiter.)

Der folgende Abschnitt, der aus reinem Vorlesen besteht, stellt einen Kontrast zur Anfangshandlung dar. Hier geht die Mutter dazu über, den Text zügig vorzulesen. Ihre Stimme ist einseitig, das Lesen verläuft schnell. Sie verzichtet darauf, durch Betonungen und Stimmwechsel oder Rückfragen, Mittel zu schaffen, mit deren Hilfe der Textinhalt dem Kind vermittelt werden soll. Es entsteht die Gefahr einer

monotonen Struktur, so dass das Kind das Interesse am Vorleseprozess verlieren kann. Was aber auf jeden Fall als negativer Faktor festgehalten werden kann, ist der Umstand, dass durch monologisches Vorgehen bereits am Anfang die Chance verspielt wird, die Gesamthandlung klar herauszustellen. In dem zügigen Vorlesen geht die für das Verständnis der globalen Erzählstruktur entscheidende Stelle, nämlich die Frage nach Simon („Aber wo ist Simon?“) und dass die Hanna ihn sucht, unter. Die Mutter scheint an dieser Stelle vorauszusetzen, dass das durch bloßes Zuhören die Relevanz dieser entscheidenden Passage wahrnimmt. Die Informationen der Einzelhandlungen verdecken den Stellenwert, den die ‚Helden‘, also die eigentlichen Akteure der Erzählung in der Geschichte (Hanna und Simon) einnehmen.

(2) K: Guck mal!

***Kommentar (2):** (Protokoll. Z. 18-19. Das Kind unterbricht die Mutter und zeigt auf das Bild den Mähdrescher unten auf Seite 5.)*

Die Unterbrechung seitens des Kindes ist eine auffällige Handlung. Mit „Guck mal!“ kann das Kind entweder ein einfaches Stoppzeichen gegeben haben, um lediglich Verständnis über eine Handlung oder ein Gegenstand zu erlangen. Es kann auch ein Zeichen sein, dass es überfordert ist, weil die Mutter durch zügiges, monologes Vorlesen es verhindert, einen Gesamtüberblick auf die Erzählung zu entwickeln. Im Hinblick auf den Kontext der vorherigen Sequenzen liegt es nahe zu folgern, dass das Kind einen Dialog beginnen möchte, um damit die Handlung besser zu verstehen und am Erzählgeschehen teilzuhaben. Das Kind ist nicht in die Erzählstruktur eingedrungen, weil die Mutter bis dahin es nicht geschafft hat, die Haupthandlung herauszustellen, damit es dem Kind ersichtlich wird. Dies ist die Folge davon, dass sie das Tempo an das Kind nicht angepasst hat.

Auffällig ist an dieser Stelle, dass das Kind trotzdem das Interesse am Prozess nicht verliert. Denn mit „Guck mal!“, mit dem es auf den Mähdrescher zeigt, demonstriert das Kind, dass es neugierig und an der Geschichte interessiert ist. Damit wird deutlich, dass das Kind trotz des monologen Lesens seine Neugier nicht verloren hat.

(3) M: Mhmm. [2 Sek.] Da ist der Opa.

(4) K: Ist der auch da, wo der Opa.

(5) M: Ne, nur da in der Scheune.

(6) K: Hmm.

Kommentar (3): (Protokoll. Z. 19-20. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die Figur Opa (Seite 4).)

Kommentar (4): (Protokoll. Z. 20-21. Das Kind zeigt auf eine Figur oder ein Objekt auf derselben Seite, was dem Forscher nicht ersichtlich ist.)

Kommentar (5): (Protokoll. Z. 22. Die Mutter blättert von Seite 5 auf 6 und liest weiter vor.)

In dieser Interaktion wird ersichtlich, dass die Mutter auf den Wunsch des Kindes, einen Dialog über die abgebildeten Objekte zu führen, eingeht. Die oben erstellte Vermutung, dass zwischen der Mutter und dem Kind allgemein eine lebhaftere Kommunikation besteht, wird in dieser Sequenz bestätigt. Mit „Mhmm“ stärkt sie das Kind in seiner Neugier. Mit dem Hinweis auf den Opa macht sie das gleiche wie das Kind, und zwar auf ein Objekt zeigen und darüber einen Dialog zu führen, was auch hier der Fall ist: Beide unterhalten sich darüber, ob neben dem Opa auch der Mähdrescher in der Scheune ist.

(7a) M: „Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Hmm Lecker! [1 Sek.] Wo kann Simon noch sein? [1 Sek.] Vielleicht hilft er auf dem Feld! [1 Sek.] Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“ [2 Sek.]

(7b) M: Da, das kennst du.

Kommentar (7b): (Protokoll. Z. 22-23. Die Zeigt den Traktor auf dem Bild auf Seite 7.)

Diese Stelle macht in aller Deutlichkeit sichtbar, wie die Mutter es versäumt, die globale Erzählstruktur zu vermitteln. Sie übergeht die Textstelle, in der die Akteure auftauchen. Indem sie den Sinn der Textstelle nicht aufgreift, versäumt sie die Gelegenheit an dieser Stelle der Geschichte die Gesamthandlung hervorzuheben und

dem Kind ersichtlich zu machen. So wird auch in dieser Sequenz über die Einzelhandlung nicht hinausgegangen. Allerdings weist die Mutter in dieser Besprechung der Objekte darauf hin, dass das Kind weiss, was ein Traktor ist. Damit stellt sie eine Verbindung zur Lebenswelt her, so dass die Benennung dadurch beim Kind eine Wissenserweiterung zur Folge hat.

II. Sequenzen des mittleren Teils

(8) K: Wer ist das?

(8a) M: Das isst, [3 Sek.] das steht hier aber noch nicht. [2 Sek.] Warte mal dann Traktor.

(8b) M: „Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt.“ [2 Sek.]

(8c) M: Das ist der Johannes.

(8d) M: „Sie muss schreien, denn der Traktor ist so laut: [1 Sek.] ‚Wo ist Simon‘ Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“

Kommentar (8): (Protokoll. Z. 23. Das Kind zeigt die Figur Johannes auf derselben Seite.)

Kommentar (8a): (Protokoll. Z. 23-24. Die Mutter schaut auf das Kind eine Weile. Dann liest sie weiter vor.)

Kommentar (8c): (Protokoll. Z. 25-26. Die Mutter beantwortet die Frage des Kindes und zeigt auf die Figur Johannes und nennt den Namen.)

Kommentar (8d): (Protokoll. Z.26-27. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 7 auf 8. Sie liest in schnellem Tempo.)

In diesem Dialog, der mit einer Verständnisfrage des Kindes bezüglich des Fahrers des Traktors beginnt, ist kein Hinweis auf die Gesamthandlung zu finden. Auch dass die beiden Hauptakteure der Erzählung in den Textstellen vorkommen, führt nicht dazu, dass die Gesamthandlung thematisiert wird. Das Schaubild auf Seite sieben zeigt, wie die Figur Hanna dem Traktorfahrer zuruft, wo sie den Simon finden kann. Damit findet sich der Sinn und Aufbau der Erzählung bildlich dargestellt. Dies ist an dieser Stelle deshalb relevant, weil das Kind das Vorlesen mit seiner Frage „Wer ist das?“, auf den Fahrer des Traktors zeigend, auf die im Bild dargestellte Situation aufmerksam wird. Die Mutter konzentriert sich darauf, zu klären, wer die Figur Johannes ist; dass aber die Figur Hanna derart explizit im Mittelpunkt des Bildes ist,

bleibt unberücksichtigt. Diese Sequenz ist insofern symptomatisch für die gesamte Vorgehensweise der Mutter: Sie macht aus den Bildern, als Stütze für die narrative Vorgehensweise zu verwenden, selten Gebrauch. Die Bilder beinhalten Anhaltspunkte, um den gesamten Handlungsablauf herauszuarbeiten. Die Mutter verwendet die Bilder ausschließlich zur Beschreibung der Einzelhandlungen. Aber die Benennungen der Objekte und die Einzelhandlung bewirken eine Wissenserweiterung des Kindes, denn es fragt an dieser Stelle wer das sei.

(16d) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: **Da** steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. [1 Sek.] „Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. [1 Sek.] Hanna lacht: „Das nächste Mal bin ich dran!“ [1 Sek.]

(16e) M: Siehst du, der war die ganze Zeit bei den Kaninchen.

(17) K: Wer ist das?

(18) M: Das ist der Simon. [1 Sek.] Den hat sie gesucht.

(19) K: Wo war die?

Kommentar (16e): (Protokoll. Z. 32-33. Die Mutter fährt mit den Fingern auf den Seiten 12 und 13.)

Kommentar(17): (Protokoll. Z. 33. Das Kind zeigt auf das Bild von Simon.)

In dieser Sequenz tritt die gesamte Struktur des Vorleseprozesses zum Vorschein. Im Text wird mit dem Auffinden der Figur Simon das Ende der Erzählung dargestellt. An dieser Stelle stehen die Hauptakteure der Erzählung im Mittelpunkt. Deshalb ist der Umgang mit dieser Textstelle bedeutsam. Hierin stellt sich endgültig heraus, ob und inwieweit das Kind die Gesamthandlung nachvollzogen hat. In diesem Fall ist es evident, dass dies nicht der Fall ist. Auf die Ausführung der Mutter, die das Verständnis des Kindes überprüfen soll, reagiert das Kind mit der Frag „Wer ist das?“ Damit ist klar, dass es die Gesamthandlung nicht begriffen hat. Im Vorleseprozess ging die Gesamthandlung unter.

Die Frage „Wo war die?“ ist symptomatisch dafür, dass das Kind den Kern der Geschichte nicht angeeignet hat, obwohl es, wie auch in den vorangehenden Sequenzen deutlich wurde, aufmerksam und lebhaft am Vorleseprozess beteiligt war und seine Neugier an der Geschichte bis zum Schluss nicht übersehen werden kann. Die Verwendung des falschen Artikels, das Femininum für die Figur Simon, kann

auf zweifache Weise interpretiert werden. Die erste Möglichkeit wäre eine bloße Unachtsamkeit. Es kann aber auch Folge davon angesehen werden, dass das Kind die Erzählung nicht verstanden hat und deshalb ihm nicht klar ist, ob in diesem Moment die feminine oder die maskuline Figur gemeint ist und sich zufällig für die feminine Form entscheidet.

III. Schlussesequenzen

- (20) M: Ganz dreckig gell?
(21) K: Ja.
(22) M: Und das ist jetzt der Bauernhof.
(23) K: Cool.
(24) M: Soo groß ist der.
(25) K:Hhohohow

Kommentar (21): (Protokoll. Z. 34. Das Kind nickt mit dem Kopf. Die Mutter blättert auf Seite 14.)

In der Schlussesequenz lenkt die Mutter die Aufmerksamkeit auf den Umstand, dass die Figur Simon seine Bekleidung „(g)anz dreckig“ gemacht hat. An dieser Stelle nimmt sie keinen Bezug auf die Gesamthandlung, und diese Vorgehensweise kann dahingehend gedeutet werden, dass sie den Umstand, dass das Kind die Handlung nicht verstanden hat, nicht als Nachteil ansieht. Denn sie verzichtet auf weitere Verständnisfragen und unternimmt keine weiteren Versuche, dem Kind die Erzählung zu vermitteln. Dass das Kind jeweils zutreffende Antworten gibt, zeigt, dass bis zum Schluss der Interaktionsprozess aufrechterhalten wird, auch wenn die Mutter in diesem Abschnitt aufdringlich ist, wenn sie das Kind zügig abfragt und danach umblättert. Insgesamt kann festgehalten werden, dass in dieser Sequenz der Gesamtcharakter des Handlungsmusters der Mutter zum Vorschein kommt: Die Mutter nimmt eine Einzelhandlung zum Anlass, um eine Verbindung zu lebensweltlichen Kontexten herzustellen, um dem Kind die jeweilige Erzählsituation verständlich zu machen und sein Wissen zu erweitern. Sehr auffällig sind die Äußerungen „Cool“ und „Hhohohow“, die das Kind beim Aufschlagen der im Anschluss an die Geschichte zu findenden Doppelseite, das Panorama, von sich gibt.

Dies ist ein klares Zeichen dafür, dass es neugierig auf die Objekte ist.

6.2.5. Fallanalyse E

Frau G wohnt in einem gut gepflegten Einfamilienhaus. Das Haus hat zwei Kinderzimmer. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Das Kind hat ein eigenes Zimmer. Für das zweite Kind, das ein Jahr alt ist, hat die Mutter für die Zeit des Vorlesens Betreuung organisiert. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll. Dieses zweisprachige Bilderbuch wurde der Mutter vorgestellt.

I. Anfangssequenzen

(1a) M: Başlayalım. Oldu? [2 Sek.]

(Übersetzung: *Lass uns anfangen, ja?*)

Kommentar (1a): (Protokoll. Z. 13-14. *Die Mutter sitzt mit ihrer Tochter auf dem Boden und hält das Buch zwischen sich und dem Kind und beginnt mit Vorlesen.*)

Indem die Mutter rhetorisch um Erlaubnis fragt, möchte sie das Kind gleich zu Beginn in den Vorleseprozess involvieren. Als aufdringlich kann dieses Statement nicht bewertet werden. Es macht vielmehr dem Kind den Rahmen sichtbar, innerhalb dessen sich die anstehende Handlung gestaltet werden wird.

(1b) M: "Hanna ve Simon'un çok işi var. [1 Sek.] Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. [1 Sek.] - Ama Simon nerede? - [2 Sek.] Hanna, Simonu aramaya başlar. Önce ahıra bakar." [1 Sek.]

(Übersetzung: *„Hanna und Simon haben viel zu tun. [1 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] -Aber wo ist Simon?- [2 Sek.] Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]*

Kommentar (1b): (Protokoll. Z. 14-15. *Die Mutter schlägt das Buch auf, blättert die Seite um und fängt an, auf Seite 2 vorzulesen.*)

Die Mutter beginnt den ersten Textteil der Geschichte vorzulesen. Dabei lässt sie die Betonung der Haupthandlung im Text nicht außer Acht. Der Satz im Text “- Ama

Simon neredede? -, wird gesondert betont. In diesem Handlungskontext wird ihre Absicht ersichtlich: Sie ist sich dessen bewusst, dass sich in diesen Anfangssätzen die Gesamthandlung der Geschichte niederschlägt. Sie möchte deshalb mit der Betonung die Haupthandlung herausstellen. Diese Sequenz ist also als ein Versuch anzusehen, dem Kind die globale Erzählstruktur gleich zu Beginn der Geschichte verständlich zu machen.

(1c) M: "Babası o sırada inekleri sağmaktadır. [2 Sek.] Buzağı çok tatlı, değil mi? [1 Sek.] Hanna'nın elini emer, dili ne kadar da pütürlü. Ama Simon görünürlerde yok." [2 Sek.]
(Übersetzung: Papa melkt gerade die Kühe. [2 Sek.] Ist das Kälbchen nicht süß? [1 Sek.] Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen. "[2 Sek.]
(1d) M: Hast du gesehen?

Kommentar (1d): (Protokoll. Z. 15-16. Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin, auf dem die Hanna zu sehen ist.)

Dieser Abschnitt handelt von zahlreichen Einzelhandlungen, insbesondere die im Text enthaltene Stelle über das Kalb wird ausführlich behandelt. Trotz dieser Einzelhandlung, die dazu geeignet ist, die Aufmerksamkeit von den Hauptfiguren der Erzählung wegzubewegen, behält die Mutter den Blick auf der Haupthandlung: Denn sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die Figur Hanna, wenn sie explizit das Kind fragt, ob es sie gesehen hat („Hast du gesehen?“). Sie sorgt also dafür, dass die zweite zentrale Figur der Geschichte im Interaktionsprozess mit dem Kind präsent bleibt und damit der gesamte Vorleseprozess sich weiterhin auf der Ebene der Haupthandlung bewegt.

Die hier auftretende Zweisprachigkeit ist als Belebung der Interaktion anzusehen. Die Mutter verwendet das Nachfragen in deutscher Sprache („Hast du gesehen?“) dazu, um die Pointe der Erzählung hervorzuheben.

(2) K: Hmm.
(3a) M: Hee. [3 Sek.] Ne yapıyor?
(Übersetzung: Was macht sie?)

Kommentar (2): (Protokoll. Z. 16-17. Das Kind nähert sich der Mutter und schaut dabei das Bild auf den Seiten 2 und 3 an.)

Kommentar (3a): (Protokoll. Z. 17-18. Die Mutter blättert die Seite um von 3 auf 4.)

Die Reaktion des Kindes zeigt an, dass es auf die Aufforderung der Mutter eingeht. Seine Äußerungen sind sowohl verbal als auch nonverbal, denn es nähert sich der Mutter und betrachtet dabei das Bild. Auf die Frage der Mutter, die auf das Verständnis des Kernaspekts der Erzählung abzielt, zeigt also das Kind eine komplexe Reaktion. Obwohl seine Antwort negativ ausfällt, es also nicht sagen kann, ob es die Figur Hanna gesehen hat, ergreift es Eigeninitiative, indem es zunächst mit „Hmm“ antwortet und sagt, dass es nachdenkt und damit in das Interaktionsgeschehen aktiv involviert ist. Die darauffolgende Handlung, sich an die Mutter lehnd die entsprechende Seite zu betrachten und eine passende Antwort auf die Frage der Mutter zu finden, ist eine in diesem Handlungskontext besonders hervorzuhebende Handlung. Diese Handlung deutet darauf hin, dass das Kind hinsichtlich des Umgangs mit Interaktion erfahren ist.

Das von der Mutter produzierte Empfindungswort „Hee“ bedeutet hier, dem Kind einen zeitlichen Rahmen zur Verfügung zu stellen, damit es der Aufforderung nachkommen kann. Mit der Frage „Ne yapiyor?“ möchte die Mutter, dass das Kind seine Aufmerksamkeit auf die Figur Hanna lenkt und deren Handlung beschreibt.

<p>(3b) M: „Belki de Simon samanların içinde veya balyaların arkasında saklanıyor.“ [2 Sek.] Sen görüyor musun Simon'u? (Übersetzung: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen.“ [2 Sek.] Siehst du den Simon?)</p>
--

Kommentar (3b): (Protokoll. Z. 18-19. Die Mutter hält das Buch in der Hand und beobachtet das Kind, das inzwischen das Bild auf den Seiten 4 und 5 anschaut.)

Auch diese für die globale Erzählstruktur bedeutsame Stelle entgeht der Mutter nicht. Sie nimmt diese Stelle zum Anlass, um dem Kind die Haupthandlung zu vermitteln. Ihre an die Textstelle folgende Frage, ob das Kind die Figur Simon gesehen hat, zielt im Grunde darauf ab herauszufinden, ob es den Gesamtzusammenhang der Erzählung begriffen hat.

Und wenn sie wartet, bis das Kind mit dem Beobachten der aufgeschlagenen Seite fertig ist, beweist sie damit ihre Geduld. An dieser wichtigen Stelle erweist sich ihre Geduld als besonders hilfreich, da dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, Anstrengungen anzustellen, um den Kern der Geschichte zu begreifen.

- (4) K: Heh?
(5) M: Hehm?
(6) K: Ähh! Ähh!

Kommentar (6): (Protokoll. Z. 19. Das Kind schüttelt verneinend den Kopf.)

Es ist anzunehmen, dass die Mutter an dieser Stelle herausfinden möchte, ob das Kind die Gesamterzählung begriffen hat. Mit der Verständnisfrage „Hehm?“ will sie sicher sein, dass die übergeordnete Handlung beim Kind ankommt.

Das Kind erwidert wieder das erneute Interaktionsangebot der Mutter. Die Äußerungen in Form von Empfindungswörtern zeigen, dass das Kind als aktiver Akteur in der Interaktion beteiligt ist. Darüber hinaus machen die Empfindungswörter deutlich, dass das Kind seine Anstrengung, die Figur Simon zu finden, aufrechterhält und damit die Dynamik der Interaktion mitbestimmt.

Ob das Kind an dieser Stelle die Hauptfigur Simon sehen und erkennen kann wird nicht klar. Das Empfindungswort „Äh! Äh!“ als Antwort gibt an, dass die Figur auf dem Bild nicht zu finden ist. Die Mutter hat zwar geschafft, dass das Kind auf die Hauptfigur aufmerksam werden konnte, aber dies bleibt aber auf die Situation beschränkt. In dem gesamten Dialog fehlt seitens des Kindes der Bezug auf die Haupthandlung.

(7a) M: "Hanna samanlığa girer. Ama samanlıkta at yavrusu heh altı yavrusuyla kediden baskasını bulamaz." [2 Sek] Heh! Hanna nerde?

(Übersetzung: „Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur (das Fohlen heh) die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [2 Sek.] Heh! Wo ist Hanna?)

(7b) M: Aferin. Hanna neyi görmüs iceride?

(Übersetzung: Das hast du prima gemacht! Was hat Hanna da drin gesehen?)

(8) K: Hemmm.

Kommentar (7a): (Protokoll. Z. 19-20. Das Kind zeigt auf die Figur Hanna auf dem Bild auf der Seite 4.)

Kommentar (7b): (Protokoll. Z. 20-21. Die Mutter applaudiert lautlos. Sie schaut lächelnd auf das Kind.)

Kommentar (8): (Protokoll. Z. 21. Die Mutter nähert sich an das Kind.)

Diese Sequenz macht explizit deutlich, dass die Mutter die Lektüre gezielt dazu benutzt, um dem Kind den zweiten Aspekt der Gesamthandlung, nämlich dass die Figur Hanna die Figur Simon sucht, zu vermitteln. Indem sie direkt an die Lektüre der Textstelle, die von der Figur Hanna handelt, die Frage anschließt, wo die Hanna ist, stellt sie sicher, dass die Thematik der Gesamthandlung im Mittelpunkt des Interaktionsgeschehens bleibt.

Auf die richtige Antwort des Kindes, das auf die Figur Hanna zeigt, reagiert die Mutter betont emotional, indem sie lautlos applaudiert und die Aktion mit „Aferin/Prima“ lobt. Es ist sicher anzunehmen, dass sie dies deshalb macht, weil diese Interaktion den Kern der Haupthandlung betrifft; also die Suche der Figur Hanna nach der Figur Simon behandelt.

Das Kind begreift zwar, dass auf dieser Seite die Figur Hanna abgebildet ist, aber das Kind macht keine sprachlichen Äußerungen darüber, dass ihm die Haupthandlung bewusst geworden ist. Das Erkennen der Suche in der Scheune wird als Einzelhandlung wahrgenommen.

(9) M: Hehh?.

(10) M: Kedileri. Evet, hmmm. (Übersetzung: Die Katzen. Ja, hmmm.)

Kommentar (9): (Protokoll. Z. 21-22. Das Kind zeigt auf die im Streu versteckten Katzen.)

Kommentar (10): (Protokoll. Z. 22-23. Die Mutter schaut auf das Kind und nickt zustimmend.)

An dieser Stelle werden die abgebildeten Objekte in die Betrachtung einbezogen. Die Katzen wecken die Aufmerksamkeit des Kindes. Aber entscheidend ist, dass der Prozess nicht in Aufzählung von Einzelhandlungen verstrickt wird. Die Mutter kann die Übergänge zwischen den beiden Ebenen erfolgreich gestalten.

Der in dieser Sequenz fortgeführte Dialog gibt Hinweise, wie die Mutter das Kind an

die Materie heranholt, genauer gesagt, das Kind an die Hand nimmt und bei der Aufschlüsselung der Handlungen der Geschichte begleitet. Mit begleitenden Empfindungswörtern wie „Hehh?“ erreicht die Mutter, dass das Kind die Handlung nachvollzieht und sich dazu äußert. Die Mutter passt also ihr Tempo an den Kenntnisstand des Kindes an und orientiert sich sozusagen nach den Antwortreaktionen des Kindes.

II. Sequenzen des Mittleren Teils

(15c) M: "Annesinin Hanna'ya ayıracak hiç vakti yoktur, böylece Hanna'yı dışarı yollar." Blättern! Hadi.

(Übersetzung: „Die Mama hat überhaupt keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“ Blättern! Mach schon!)

(15d) M: Heh, galiba burda.

(Übersetzung: Heh, vermutlich ist er hier.)

Kommentar (15c): (Protokoll. Z. 31-32. Das Kind blättert die Seite um Seite 11 auf 12 und hält das Buch weiter in der Hand.)

Kommentar (15d): (Protokoll. Z. 32-34. Die Mutter zeigt das Bild der Figur Simon und versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken.)

In diesem Abschnitt setzt die Mutter die Bemühung fort, die Haupthandlung herauszustellen. Mit der fragenden Äußerung, dass die Figur Simon vermutlich da ist, möchte sie die Aufmerksamkeit auf die Hauptfigur lenken und erst dann die Textstelle vorlesen. Die Verwendung des Äußerungspartikels „Heh“ soll die Konzentration auf diesen Moment der Geschichte steigern. Mit diesen Aktionen will sie erreichen, dass die Pointe der Erzählung im Fokus bleibt. Das Kind verfolgt weiterhin konzentriert das Geschehen, indem es die entsprechende Stelle anschaut. Und wenn die Mutter das Buch in der Hand des Kindes belässt, dann will sie, dass die Initiative des Kindes, der Geschichte das Buch in der Hand haltend zu folgen, nicht abgebrochen wird.

(15e) M: "Hanna keyifsizce ve yavaş adımlarla tavşan kümesine döner." " 'O zaman ben de yalnız temizlerim ' diye kendi kendine mırıldanır. 'Sonunda geldin! Neredeyse bitirdim ben' diye biri seslenir o sırada." [1 Sek.]

(Übersetzung: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege. ‘Dann mache ich eben alleine sauber‘, murmelt sie. ‚Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig‘, ruft da jemand.“ [1 Sek.]

(15f) M: Evet [3 Sek.], O tavsan evi. Bu ne? Siehst du gell?

(Übersetzung: Ja [3 Sek.], das ist das Kaninchengehege. Was ist das? Siehst du gell?)

(16) K: Karotten ve Hase.

(Übersetzung: Karotten und Hase.)

Kommentar (15f): (Protokoll. Z. 34. Das Kind zeigt den Kaninchenstall auf dem Bild.)

In der Schlusszene zieht die Abbildung des Kaninchengeheges die Aufmerksamkeit auf sich. Auf die Frage der Mutter, was zu sehen ist, fragt das Kind nach dem Kaninchengehege, woraufhin die Mutter antwortet. Die Antwort, dass es sich dabei um ‚das Haus‘ der Kaninchen handelt, soll das Verständnis des Kindes erleichtern. Kaninchengehege auf Türkisch würde aus der Sicht der Mutter, so ist anzunehmen, unverständlich bleiben, weil das Kind mit diesem Vokabular auf Türkisch überfordert wäre. Das Kind wiederum erwähnt die Objekte Karotten und Hase, indem es die beiden Sprachen benutzt, also die Objekte auf Deutsch benennt. Das dialogische Vorlesen zeigt sich hier förderlich die Benennungsaktivitäten. Wie in den vorangehenden Sequenzen ist eine Objektbetrachtung mit Wissenserweiterung des Kindes zu sehen.

III. Schlussequenzen

(17a) M: Ja, [2 Sek.] "Hanna gözlerine inanamaz.: **İşte Simon**, [3 Sek.] orada, tavşanların ortasında. [2 Sek.] Tavşanların ağılı Simon'dan daha temiz görünmektedir. [3 Sek.] Hanna güler: "bir dahaki sefer sıra bende!"

(Übersetzung: Ja, [2 Sek.] „Hanna traut ihren Augen nicht: **Da steht Simon**, [3 Sek.] mitten zwischen den Kaninchen. [2 Sek.] Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. [3 Sek.] Hanna lacht: ‚Das nächste Mal bin ich dran!‘)

(17b) M: Hast du verstanden? [3 Sek.] Simon nerdeymis **hep**? [2 sek.] Ama nerdeydi Simon?

(Übersetzung: Hast du verstanden? [3 Sek.] Wo ist der Simon gewesen die ganze Zeit? [2 Sek.] Wo war nun der Simon?

Kommentar (17b): (Protokoll. Z. 35-36. Das Kind schaut auf das Bild und wendet sich daraufhin zu seiner Mutter. Es schaut sie nachdenklich an.)

Zum Ende des Vorleseprozesses konzentriert sich die Mutter auf die Frage, ob das Kind die Haupthandlung verstanden hat. Zunächst mit der Betonung der Textstelle „Da steht Simon,...“: Hier legt sie mitten im Satz eine Pause ein, um eine Reaktion vom Kind zu bekommen. Das bleibt aus, woraufhin sie die finale Textstelle zu Ende liest. Erst nach dem Ausbleiben einer Antwort und generell einer Reaktion des Kindes, geht sie dazu über, Verständnisfragen zu stellen. Sie fragt direkt danach, wo die Figur „hep/die ganze Zeit“ gewesen ist. Indem das Kind darüber nachdenkt und die entsprechende Stelle anschaut, zeigt es, dass es noch Zeit braucht, um das Ende der Haupthandlung zu verstehen.

(18) K: Huhhh! Wo?

(19) M: Wo? Bei den Hasen.

(20) K: Hmm! Hmm!

Kommentar (18): (Protokoll. Z. 36. Das Kind guckt das Buch an und atmet tief aus.)

Kommentar (19): (Protokoll. Z. 36-37. Die Mutter lacht und zeigt das Bild auf dem Bild auf den Seiten 12 und 13.)

Im weiteren Verlauf des Dialogs, in dem die Schlussphase im Mittelpunkt steht, wird nicht ersichtlich, dass das Kind die Haupthandlung als Pointe der Geschichte erkannt hat. Die Mutter ist ihm weiterhin behilflich: Sie geht auf die Frage des Kindes ein und antwortet mit Nachdruck, dass die Figur Simon bei den Hasen ist und das entsprechende Bild dabei zeigt. Aber das Kind gibt keinen Hinweis darauf, dass es eine über die auf der Seite behandelte Einzelhandlung hinausgehende Dimension der Geschichte erkennt.

(21) M: Ja, [4 Sek.] jetzt gucke mal! Guck! Da ist ein riesen Bauernhof.
 Demi?(Übersetzung: Nicht wahr?)

(22) K: Ohh! Ja

(23) M: Jaaa.

(24) K: Wo ist ... Hah. Da ist die.

(25) M: Wer? Ne o? (Übersetzung: Was ist das?)

(26) K: Was?

(27)M: Ne? (Übersetzung: Was?)

(28) K: Siiiiii.

(29a) M: Simon. Hemen nasıl buldun. Hanna nerde? [5 Sek.] Guuuut! [3 Sek.]
 Kedi?
 (Übersetzung: Simon. Du hast ihn ja sofort gefunden! Wo ist die Hanna? [5 Sek.] Gut! [3 Sek.]
 Katze?)

Kommentar (21): (Protokoll. Z. 37-38. Die Mutter nimmt das Buch in die Hand und blättert die Seite um von 13 auf 14.)

Kommentar (22): (Protokoll. Z. 38-39. Das Kind guckt das Bild auf den Seiten 14 und 15 an.)

Kommentar (24): (Protokoll. Z. 40-41. Das Kind zeigt mit seinem Finger auf den Seiten 14 und 15 die Figur Hanna.)

Kommentar (29a): (Protokoll. Z. 40-41. Das Kind lacht und zeigt die Figur Hanna und Objekte auf dem Bild auf Seite 15.)

Der Übergang auf die letzten Seiten, auf denen ein Gesamtbild des Bauernhofs angezeigt ist und die Haupthandlung, die Suche der Figur Simon durch die Figur Hanna, abgeschlossen ist, ist für die Mutter ein Anlass, um durch Bilderbuchbetrachtung den Vorleseprozess zu bereichern. Dementsprechend betont sie mit dem ersten Satz die Reichhaltigkeit des Bildes, wenn sie enthusiastisch „Guck mal! Da ist ein Riesebauernhof.“ sagt. Es ist interessant, dass das Kind nicht gleich in die Betrachtung der vielfältigen Bilder eingeht, sondern das Thema der Haupthandlung aufgreift. Es sucht nach den Hauptfiguren und findet die Figur Hanna, auf die es dann zeigt. Danach zeigt es auf die Figur Simon. Die Mutter geht darauf ein, damit die Konzentration dabei bleibt. Als das Kind schließlich auf die Figur Simon zeigt und versucht den Namen auszusprechen („Siiii“), leistet die

Mutter Unterstützung, indem sie den Namen ausspricht und darüber hinaus das Kind lobend fragt, wie es die Figur so schnell gefunden hat. Sie lobt es schließlich als es auf die Frage, wo die Figur sich befindet, diese auch finden und zeigen kann. Die Mutter lobt diese Leistung mit Nachdruck, wenn sie „Guuuut“ sagt.

6.2.6. Fallanalyse F

Frau K wohnt in einem Einfamilienhaus. Im Haus steht für jedes Kind ein Kinderzimmer zur Verfügung. Das Vorlesen wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die Mutter wollte vor dem Schlafengehen lesen. Während des Vorlesens kümmerte sich der Vater um das zweite Kind. Im Kinderzimmer befinden sich ein Couchtisch, ein Einzelbett und ein Schreibtisch. Bevor die Mutter mit dem Vorlesen beginnt, wird ihr das zweisprachige Bilderbuch vorgestellt.

I. Sequenzen der Anfangsphase

-Vorlauf-

(1a) M: So, mein Schatz. [1 Sek.] Wir haben heute ein Buch, das heißt auf dem Bauernhof. [1 Sek.] Ja, wir werden jetzt mal gucken, was hier alles auf dem Bauernhof machen. [6 Sek.]

***Kommentar (1a):** (Protokoll. Z. 13-15. Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Kinderbett. Die Mutter hält das Buch in der Hand. Sie zeigt dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor.)*

Die erste Sequenz besteht aus einem Statement der Mutter über die anstehende Vorleseaktion insgesamt. Mit dem Zeigen des Einbandes und Lesen des Titels stellt sie das Buchkonzept vor. Hervorzuheben ist darüber hinaus ihre mit „jetzt mal gucken“ beginnende auf Erzeugung von Spannung und Neugier abzielende Aussage, dass viele Ereignisse „auf dem Bauernhof“ zu beobachten sind. Mit diesem Hinweis hebt sie hervor, dass das Vorlesen ein Erleben von Aktionen mit sich bringen wird. Sie macht also damit die Vorleseaktion ihrem Kind interessant.

- (1b) M: Das Mädchen heißt Hanna und der Junge heißt Simon. [4 Sek.] Siehst du dieeeee Hanna? [2 Sek.]
- (2) K: Ja, da.
- (3) M: Da ist sie. [1 Sek.] Was macht die Hanna da?
- (4) K: Die, die guckt die ehhh die guckt die ehhhh.
- (5) M: Streichelt würde ich sagen.
- (6) K: Die streicht.

Kommentar (1b): (Protokoll. Z. 15-16. Die Mutter nähert sich mit dem Buch an das Kind und zeigt die Helden auf dem Einband des Buches.)

Kommentar (2): (Protokoll. Z. 16-17. Das Kind zeigt mit seinem Finger die Figuren Hanna und Simon auf dem Einband des Buches.)

Kommentar (3): (Protokoll. Z. 17-18. Die Mutter zeigt die Figur Hanna, die auf dem Einband abgebildet ist.)

Kommentar (4): (Protokoll. Z. 18-19. Das Kind schaut auf das Bild, das auf dem Einband des Buches abgebildet ist.)

In diesem Abschnitt setzt die Mutter die Vorstellung des Buchkonzepts fort. Sie nimmt das zum Anlass, gleich zu Beginn die Hauptfiguren der Geschichte in den Vordergrund zu stellen und damit die Aufmerksamkeit des Kindes auf diese zu richten. Dadurch bereitet sie das Kind auf die Haupthandlung vor. Die Mutter geht dabei systematisch vor: Sie sagt zunächst wie die Figuren heißen. Dann stellt sie betonend die Figur Hanna vor, indem sie den Artikel verlängert („dieeeee“). Die Mutter erzeugt hier einen Dialog mit der Absicht, länger bei der Darstellung der Hauptfiguren zu bleiben, damit das Kind seine Konzentration bei diesen behält. Auch wenn das Kind mit „Da ist sie“ auf die Figur zeigt, macht die Mutter weiter und fragt, was sie auf dem Bild macht. Sie unterstützt dabei, dass das Kind die Einzelhandlung, das Streicheln, zu schildern. Dadurch unterstützt sie das Kind beim Erlernen neuer Begriffe.

-Beginn des Vorlesens-

(31) M: Ich les dir jetzt mal vor, was die Hanna alles macht auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Ja?

(32) K: Anneee. (Übersetzung: Mama)

(33) M: "Hanna und Simon haben viel zu tun. [2 Sek.] Das Kaninchenkehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] Aber - wo ist Simon?- [2 Sek.] Hanna sucht ihn. Zuerst gehen sie in den Stall."

(34) K: In Staaaall.

(35) M: Hmmm. Das ist eine Kühe, ein Kuhstall, gell mein Schatz.

(36) K: Ein Staall.

Kommentar (33): (Protokoll. Z. 25. Die Mutter startet das Vorlesen.)

An dieser Stelle beginnt das eigentliche Vorlesen. Die Mutter kündigt das Vorlesen an, worauf hin das Kind mit dem Zurufen („Mama“ auf Türkisch) den Dialog fortsetzen will. Das lässt aber die Mutter nicht zu und geht dazu über, mit dem Lesen des Textes zu beginnen. Die Mutter will nicht durch weiteren Dialog den Beginn verzögern. Sie gibt lediglich eine Äußerung darüber, dass sie mit dem Lesen beginnt und dass beide, sie und das Kind, die Aktionen der Figur Hanna verfolgen werden. Am Ende der Sequenz beginnt ein Dialog über einige Objekte im Stall. Die Mutter benutzt dies dazu, den Wortschatz des Kindes zu erweitern. Das lernt zum Beispiel die Bezeichnung „Kuhstall“.

(45) M: Ich lese jetzt mal weiter. [2 Sek.] Jetzt konzentrierst du dich wieder. „Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [1Sek.] Simon wäre nicht da. [2 Sek.] Die Hanne ist zu sehen, gell? [2 Sek.] Siehst du den Simon?

Der Fokus auf die Objekte führt nach Mutter dazu, dass das Kind vom eigentlichen Thema, also von der Geschichte abkommt. Sie greift ein, indem sie betont verkündet, dass sie weiter lesen wird. Auffällig ist die darauf folgende Warnung an das Kind, sich „wieder“ zu konzentrieren. Sie ist sich der Bedeutung dieser Textstelle für die Vermittlung der Haupthandlung bewusst: Nach der entsprechenden Stelle gibt sie einen Kommentar, dass der Simon nicht zu sehen ist, aber die Hanna schon zu sehen

ist. Mit „gell“ will sie vom Kind eine Bestätigung dafür haben. Mit der versteckten Frage „Siehst du den Simon?“ will sie einen Hinweis darüber geben, dass er eben nicht zu sehen ist und die Hanna nach ihm sucht.

(46) K: Ja. [2 Sek.] Daaa.

(47) M: Nein, das ist der Papa.

(48) K: Da.

(49) M: Jaaa, was macht der Papa?

(50) K: Der Papa ehmm macht bei die, von den Kuh Milch.

(51) M: Ja, der melkt, gell? [2 Sek.] Die Kühe. [5 Sek.] Was erhalten wir denn von Kühen?

Kommentar (46): (Protokoll. Z. 29. Das Kind zeigt die Figur Vater auf der Seite 3.)

Kommentar (48): (Protokoll. Z. 29-30. Das Kind zeigt mit dem Finger immer noch den Figur Vater.)

Das Kind hält den Vater für den Simon. Die Antwort des Kindes wird von der Mutter verneint. Sie weist darauf hin, dass diese Figur der Vater ist. Das Kind zeigt immer noch den Vater auf dem Bild. Die Antwort „Jaaa“ macht deutlich hier, dass sie einen Bedarf sieht, die Figur Vater und seine Aktivität dem Kind bekannt zu machen. Sie fragt deshalb, was der Vater macht. Für das Kind wird an dieser Stelle klar, dass diese Figur der Vater ist. Das Kind beschreibt auch seine Aktivität auf dem Bild. Die Mutter unterstützt dabei das Kind, die Einzelhandlung des Vaters mit dem richtigen Verb zu beschreiben.

An dieser Stelle möchte die Mutter mit dem Hinweis, dass ihre Milch von den Kühen kommt, auch eine Verbindung zum Alltag herstellen. Sie bringt dem Kind etwas Neues bei.

II. Sequenzen aus den mittleren Teilen

(87) K: Ein Kind.

(88) M: Ein Kind. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen denn? Hand vorm Mund.

Kommentar (88): (Protokoll. Z. 45-46. Das Kind hustet und betrachtet dabei das

Bild auf der Seite 6 und 7.)

Diese Sequenz ist beispielhaft dafür, dass die Mutter in mehreren Abschnitten immer wieder die Haupthandlung in den Vordergrund rückt, indem sie eine der beiden Hauptfiguren ins Spiel bringt.

- (89) K: Und eine Ziege.
(90) M: Hmm. Hmm. [2 Sek.] Eine Ziege. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen?
(91) K: Ehmmm..., ich weiss noch nett.
(92) M: Wer war das? [4 Sek.] Ich hab's dir aber oft genug wiederholt. #
(93) K: Lisa?
(94) M: Neiiiiinn?
(95) K: Weil da die.#
(96) M: Das war die Ha....
(97) K: Haaaa...
(98) M: Na. [3 Sek.] Das war doch die Hanna. Hast du es vergessen?
(99) K: Hanna?
(100) M: Hmmm.
(101) K: Hanna

Kommentar (90): *(Protokoll. Z. 46-47. Die Mutter macht das Kind zeigend aufmerksam auf die Figur Hanna.*

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass das Kind sehr aufmerksam ist auf die abgebildeten Objekte. Wie an vorangegangenen Stellen ist ihre Aufmerksamkeit darauf gerichtet, über die Gegenstände Dialog zu führen. Die Mutter ist sich darüber bewusst. Sie geht zwar auf die Einzelhandlungen ein, aber verliert sich nicht in den Dialogen darüber. Sie lenkt die Konzentration ab einem bestimmten Zeitpunkt immer wieder auf die Pointe der Geschichte, indem sie entweder Aussagen über eine der Hauptfiguren macht oder versteckte Fragen über die Hauptfiguren stellt. Nachdem das Objekt Ziege vom Kind erkannt und das von der Mutter bestätigt wird, ist zu beobachten, wie der Wechsel auf die Haupthandlung erfolgt. Die Mutter fragt, mit dem Finger auf das Bild zeigend, umgehend nach der auf dieser Seite abgebildeten Figur Hanna. Und nachdem das Kind hierzu keine richtige Antwort geben kann, greift sie erneut ein und tadelt es. Sie gibt jeweils Hinweise auf die richtige Antwort,

und als vom Kind der richtige Ansatz kommt, vervollständigt sie die Antwort.

(102) M: Und wen sucht die Hanna? Den...

(103) K: Der Papa.

(104) M: Nein. Den..? [4 Sek.] Wie heißt der Junge?

(105) K: Ihr Bruder?

(106a) M: Nein. - Den Simon -. Ich weiss es jetzt nicht, ob das Bruder ist? [6 Sek.]

(106b) M: „Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. [3 Sek.] Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: - ‚Wo ist Simon‘ - Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“.

(107) M: Da ist der Johannes, nicht der Simon. Ich hätte jetzt gedacht.

Kommentar (106b): (Protokoll. Z. 47-48. Die Mutter setzt das Lesen auf der Seite 7 fort.)

Kommentar (107): (Protokoll. Z. 48-49. Die Mutter zeigt die Figur Johannes mit dem Finger auf der Seite 7.)

Auch in diesem Abschnitt wendet die Mutter ihre Strategie zur Vermittlung der Haupthandlung und der Hauptfiguren ein. Sie greift den Kernpunkt der Textstelle auf und konstruiert davon eine von Hinweisen begleitete Verständnisfrage: Auf die Frage, wen die Figur Hanna sucht, stellt sie betonend das Akkusativ („Den...“) hinten an. Dann wartet sie auf die Antwort des Kindes. An dieser Stelle ist die Antwort nicht richtig, so dass sie dazu übergeht, die abgebildete Figur des Johannes zu beschreiben. Weil das Kind bis jetzt die männlichen Figuren immer wieder für die Figur Simon hält, möchte die Mutter Klarheit verschaffen und die männliche Figur Johannes dem Kind verständlich machen.

(154b) M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen.“ Wen besucht sie? Die....?

(155) K: Kaufladen?

(156) M: Du konzentrierst dich nicht. [4 Sek.] Ich lese es dir noch einmal. „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen #“

(157) K: Mama in Hofladen.

(158) M: Super.

Dieser Abschnitt zeigt, dass für die Mutter der Blick auf die Akteure wichtig ist. An dieser Stelle nimmt sie, wie in vielen Stellen zuvor, die Textstelle und die Bilderbetrachtung zum Anlass, um einen Dialog über die Akteure zu beginnen. Die erneute Verständnisfrage, unmittelbar an die Textstelle folgend, dient darüber hinaus dazu, die Konzentration des Kindes aufrechtzuerhalten. Sie passt ihr Tempo an den Kenntnisstand des Kindes an. Nachdem sie auf die Verständnisfrage hin herauskriegt, dass das Kind den an dieser Stelle relevanten Akteur nicht erkannt hat, fordert sie Konzentration und liest die entsprechende Stelle nochmal. Der zweite Versuch ist erfolgreich, das Kind hat die abgebildete Szene bzw. Einzelhandlung verstanden. Daraufhin ruft die Mutter lobend „Super“, um dem Kind Bestätigung zu geben.

Indem das Kind sich weiterhin auf Objekte konzentriert, zeigt es, dass es trotz der Schwierigkeit, die Akteure und die Geschichte zu verstehen, Freude am Vorlesensprozess hat.

III. Schlussphase

(204a) M: Ich les dir jetzt weiter. „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege. „Dann mache ich eben alleine sauber“, murmelt sie. „Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig“, ruft jemand“ [1 Sek.]

(204b) M: Wer ist das denn? Wer könnt das denn sein?

(205) K: Der Bruder oder der Papa.

(206) M: Nein, wer könnt das denn sein. Wen hat denn die Hanna die ganze Zeit gesucht? denn...?

(207) K: Ich glaube die Arbeiter.

(208) M: Wie könnte denn der Junge heißen? Die Hanna hat ja die ganze Zeit jemanden gesucht?

(209) K: Heiko?

(210) M: Nee?? Der Simon war es.

(211) K: Die Simon.

(212a) M: Der Simon, Ja. Das ist ein Junge.

Kommentar (204a): (Protokoll. Z. 77-78. Die Mutter blättert die Seite um von Seite

11 auf die Seite 12 und liest vom Text auf der Seite 12.)

Kommentar (204b): (Protokoll. Z. 78-79. Die Mutter macht das Kind aufmerksam auf die Figur Simon auf der Seite 13.)

Auch in der Schlusssequenz behält die Mutter ihr Vorleseverhalten bei. Im Vordergrund steht die Vermittlung der Haupthandlung. Hierzu stellt sie auch hier die Figuren in den Mittelpunkt und beginnt einen Dialog mit dem Kind über diese. Sie verwendet dazu die Verständnisfrage. Die Antwort des Kindes zeigt, dass es – obwohl es am Vorleseprozess durchgehend aktiv teilgenommen hat und seine Konzentration nicht nachgelassen hat – die globale Erzählstruktur nur teilweise verstanden hat. Die zentrale Handlung des Suchens, auf die sich die globale Erzählstruktur gründet, hat sie erkannt. Dies war allerdings in den vorangehenden Sequenzen auch ersichtlich. Dass es die Figur Simon ist, die gesucht wird, bringt das Kind durcheinander, es versucht durch Raten eine richtige Antwort auf die Verständnisfragen seiner Mutter zu geben. Schließlich sagt die Mutter, dass es der Simon ist, der gesucht wurde. Sie korrigiert auch die Verwendung des falschen Artikels, als das Kind wiederholt, dass es die Figur Simon war, der in der Geschichte gesucht wurde. Die Mutter achtet auch am Schluss, dass das Kind sich nicht fehlerhaft äußert.

(238) M: Ehe. Soo, dann waren wir auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Wir haben den Simon gefunden.

(239) K: Da.

Kommentar (238): (Protokoll. Z. 92-93. Die Mutter hält das Buch in der Hand und spricht zum Kind.)

Kommentar (239): (Protokoll. Z. 93-94. Das Kind zeigt die Figur Simon.)

Abschließend beginnt die Mutter einen finalen Dialog. Nach dem Ende des Vorlesens bündelt sie mit der Äußerung die Erzählung zu einer Gesamthandlung. Sie hebt damit die Vorleseaktivität als gemeinsames Erlebnis heraus. Auch im Schluss bleibt das Kind in den Vorleseprozess aktiv eingebunden, wenn sie sich zur abschließenden Bemerkung der Mutter äußert und die Figur Simon zeigt.

6.2.7. Zusammenfassung der Ergebnisse

Zweisprachigkeit

Die Zweisprachigkeit ist ein entscheidender Faktor für die Vorlesesituation. Sie ist zunächst relevant in der Vorlaufphase, wenn es um die Entscheidung über die Sprachwahl geht. Dies nimmt jedoch keinen großen Raum ein in der Vorlaufphase. Nur in zwei Fällen wird die Sprache zur Auswahl gestellt. Während in einem Fall (C) die Mutter sich nach der Entscheidung des Kindes orientiert (hier entscheidet sich das Kind für Türkisch), entscheidet in dem anderen Fall (E) die Mutter selbst (für Türkisch). In den restlichen Fällen treffen die Mütter die Entscheidung über die Sprache.

Die Zweisprachigkeit ist, das kann für alle Fälle festgehalten werden, nicht weitreichend prägend für den gesamten Vorleseprozess. Wenn das Vorlesen in einer der Sprachen begonnen wird, dann wird es in der gewählten Sprache durchgeführt. Nur bei zwei Fällen (A und C) wird ab und zu in die andere Sprache gewechselt, aber das nur kurz. Im Fall C findet die Vorlaufphase in zwei Sprachen statt. Nach dem Beginn des Vorlesens auf Türkisch wird nicht mehr auf Deutsch geredet. Im Fall A wird auf Deutsch vorgelesen, lediglich bei einigen Fragen, die Abfragen von Objekten sind, stellt die Mutter die Fragen auf Türkisch. Die Antworten des Kindes sind dann auch auf Türkisch. Dies geschieht jedoch nur in einigen Abschnitten. Im Fall E wird auf Türkisch vorgelesen, lediglich einige Äußerung der Mutter zum Lob findet auf Türkisch statt. Und am Ende, unabhängig von der Geschichte, beim Abfragen der Abbildungen auf letzeten Doppelseite wechselt die Mutter auf Türkisch.

Der Vorleseprozess verläuft also hauptsächlich in der Sprache, für die die Entscheidung gefallen ist. Bei den Müttern der Fälle (B, F, D) findet der Vorleseprozess ausschließlich auf Deutsch statt. Im Fall (A) erfolgt das Vorlesen ebenso auf Deutsch, jedoch wechselt das Kind ab und zu ins Türkische, wenn es Fragen stellt. Die Mutter antwortet auf Türkisch, aber setzt das Vorlesen immer auf Deutsch fort. Im Fall (C) findet der Dialog in der Vorbereitung abwechselnd auf Türkisch und Deutsch statt. Der Vorleseprozess verläuft bis zum Schluss auf Türkisch. Auch im Fall (E) findet das Vorlesen auf Türkisch statt, es entstehen aber auch kurze Dialoge auf Deutsch, auf Initiative der beiden. In der Schlussphase, auf der Doppelseite, auf dem nur Objekte abgebildet sind, verkündet die Mutter, dass sie auf Türkisch fragen wird und fordert das Kind auf, auf Deutsch zu antworten.

Anfangsphase

Der Vorlauf als eine Phase des Beginns ist für die Errichtung des Interaktionsprozesses von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Bereits in dieser frühen Phase können die Weichen für den gesamten Interaktionsverlauf, also für den Vorleseprozess gestellt werden. Der Vorlauf ist zu untergliedern in mehrere Bestandteile. Diese erstrecken sich vom Vorlesen des Titels über die Auswahl der Sprache und das Verkünden des Vorlesebeginns etwa in Form von „Dann lass uns doch anfangen jetzt“ oder „Ich werde dir jetzt ein Buch vorlesen“ bis hin zu einer ausführlichen Vorstellung des Buchkonzepts. In den Beobachtungsfällen treten nicht alle Bestandteile gleichzeitig auf. In einem Fall ist sogar überhaupt kein Vorlauf vorhanden.

Ebenso ein wichtiger Bestandteil des Vorlaufs ist die Vorstellung des Buchkonzepts. Als vorbereitende Handlung zum Vorlesen besteht das Darstellen des Buchkonzepts aus Zeigen des Einbandes, Vorlesen des Titels und schließlich der Vorstellung der Protagonisten der Geschichte. Das Präsentieren des Einbandes bzw. Buches ist bei allen vorhanden. Außer in zwei Fällen (E und C) wird der Titel vorgelesen. Die Vorstellung der Protagonisten, die für den Aufbau der Haupthandlung im Vorleseprozess von großer Wichtigkeit ist, ist nur in einem Fall (F) vorhanden. Während in allen anderen Fällen vor dem Beginn des Lesens auf die Figuren überhaupt nicht eingegangen wird, erfolgt in diesem Fall eine sehr präzise Schilderung der Hauptfiguren Hanna und Simon. Das nachdrückliche Verkünden des Vorlesebeginns, mit dem die Konzentration des Kindes gesteigert und die Bedeutung der gemeinsamen Handlung betont werden soll, ist bis auf einen (D) in allen Fällen vorhanden.

Aufbau der Interaktion

Die Gestaltung der Interaktion bildet den Hauptteil des Vorleseprozesses. Für die Analyse ist die Interaktion in Abschnitte zu unterteilen.

Die Vermittlung der Haupthandlung der Geschichte und die Benennung der abgebildeten Einzelobjekte bilden die beiden Blöcke der Interaktion. Die Benennung hat einerseits zur Folge, dass das Kind stimuliert wird, was wiederum Lesefreude bewirkt. Die Benennung von Einzelobjekten entsteht aber in manchen Situationen deshalb, weil die Vorlesenden keinen Weg finden, die Konzentration des Kindes auf die globale Erzählstruktur zu lenken. Sowohl die Benennungsaktivitäten als auch die

Vermittlung der Haupthandlung sind eng verknüpft an die Frage, auf welche Weise die Vorlesestruktur gestaltet wird.

Zur Vorlesestruktur zählen die Handlungen, die das Vorlesen ausmachen (Interaktionsprozess). Von der Bewertung der Interaktion ist die Frage nach der Art der Benennung und der Vermittlung der Haupthandlung der Erzählung nicht zu trennen. Wie die Vorlesestruktur zustande kommt, hängt gerade vom jeweiligen Handlungstypus ab, der sich bezüglich der Vermittlung der Geschichte und den Benennungsaktivitäten entwickelt. Die Vermittlung der Erzählung ist jedoch höherrangig. Denn für die untersuchte Altersgruppe der Vorschulkinder steht das Erlernen von Sinnzusammenhängen durch den Vorleseprozess im Vordergrund.

Aus diesen Gründen ist eine gesonderte Handhabung der Frage der Vermittlung der Geschichte notwendig. Sie wird als zweiter Teil des Interaktionsprozesses analysiert. Es wird dabei danach gefragt, wie die Mutter die Haupthandlung der Geschichte dem Kind verständlich macht. Hier geht es um die Frage, ob und welche Strategien die Mutter für die Vermittlung der Haupthandlung einsetzt, die über das bloße Vorlesen des Textes hinausgehen. Es geht aber auch darum, zu fragen, ob bei der Mutter ein Bewusstsein über die Bedeutung der Haupthandlung existiert oder nicht. Die Struktur der Interaktion hängt auch davon ab, auf welche Weise die Benennungsaktivitäten erfolgen (zur Lesefreude oder aus Hilflosigkeit) wie die Vermittlung der Geschichte vollzogen wird. Es zeigen sich zwei Handlungstypen: Entweder steht das Abfragen von abgebildeten Objekten oder Dialog, genauer gesagt: Versuche, einen Dialog über die Erzählung zu initiieren.

Bei einem Fall (A) dominiert die Zurückhaltung des Kindes die Durchführung des Vorlesens. Die Mutter ist zwar aktiv und anpassungsfähig, d.h. sie kann ihr Tempo an das Kind anpassen, aber die aus Schüchternheit entstehende Zurückhaltung des Kindes erschwert den Interaktionsprozess erheblich. Die Mutter vermeidet monologisches Vorlesen, sie versucht immer wieder über die Figuren und Objekte Dialoge zu beginnen. Das führt dazu, dass sie alleine aktiv ist, während das Kind passiv das Geschehen beobachtet. Mit der Benennung von Einzelobjekten kann die Mutter zwar das Interesse des Kindes gewinnen, aber nicht während des gesamten Vorleseprozesses. Sie muss sich aufgrund der passiven Haltung des Kindes auf die Beschreibung der Objekte beschränken, die Haupthandlung ist damit nicht im Blick. Es ist anzunehmen, dass das Kind für Deutsch nicht vorbereitet war. Die Mutter hatte ohne zu fragen, die deutsche Sprache gewählt. Aus der ersten empirischen

Untersuchung ist bekannt, dass in dieser Familie der Vater auf Türkisch vorliest (siehe Teil 1). Hier muss aber erwähnt werden, dass die Erhebungssituation sich verzerrend auswirkt. Das Kind könnte durch die Anwesenheit des Forschers eingeschüchtert sein. Dass das Vorlesen eine Erhebungssituation ist, beeinflusst an dieser Stelle die Verhaltensweise der Mutter: Es kann angenommen werden, dass sie deshalb nicht auf Türkisch gewechselt, weil sie davon ausgegangen ist, dadurch die Erhebung zu stören.

Die zweite Gruppe (B, C, D) besteht aus Fällen, in denen das Kind das Geschehen aktiv verfolgt, aber während des ganzen Vorleseprozesses die Interaktion einseitig bleibt. Hier ist auffällig, dass die Mutter dominant vorgeht und den Prozess durch zügiges Vorlesen zu Ende bringen möchte. Die Folge ist, dass die Mutter wie in den drei Fällen zu beobachten, auf die Initiativen des Kindes entweder nur unzureichend oder gar nicht eingeht. Alle konzentrieren sich auf Einzelhandlungen, die Haupthandlung steht nicht im Mittelpunkt. Deshalb ist in vielen Situationen die Benennung der Einzelobjekte nicht immer produktiv für den Vorleseprozess. Auch wenn in einem Fall (B) mit Betonungen versucht wird, das Interesse des Kindes zu wecken, so bleibt auch hier der Fokus auf die Einzelhandlung gerichtet. Auch das Text-Bild-Verhältnis ist nicht gleichmäßig gestaltet. Wenn die Bilder benutzt werden, dann zum bloßen Abfragen der Objekte. Wenn die Figuren abgefragt werden, dann nur als Einzelhandlung, ohne dass auf die Haupthandlung hingewiesen wird. Lediglich eine Mutter (B) ist sich am Schluss über die Bedeutung der Haupthandlung bewusst. Sie beginnt am Ende einen Dialog, um herauszukriegen, ob ihr Kind die Geschichte begriffen hat. Als das Kind zeigt, dass es die Haupthandlung nicht verstanden hat, macht die Mutter ihm den Vorwurf, dass es sich nicht konzentriert hat.

In allen diesen drei Fällen (B, C, D) sowie im Fall A ist der dominante Handlungstypus herrschend, in dem auf den Kenntnissstand des Kindes über die Geschichte keine Rücksicht genommen wird. Die Mütter gehen auf zahlreiche Initiativen der Kinder nicht ein. Diese unterbrechen das monologische Vorlesen und protestieren damit gegen die Einseitigkeit des Vorleseprozesses. Die Mütter setzen das Vorlesen fort, ohne zu überprüfen, ob die Kinder bezüglich des Verstehens der Geschichte (Haupthandlung) mitgekommen sind. Auffällig ist, dass in allen diesen drei Fällen das Kind interessiert und auch am Schluss neugierig bleibt. Es sind viele Eigeninitiativen zu beobachten. Entscheidend ist jedoch, dass die Kinder die

Haupthandlung nicht bemerken. Ihr Interesse richtet sich auf die abgebildeten Objekte. Ihre Aktivität bleibt auf die Ebene der Bilderbuchbetrachtung beschränkt. D.h. die Mütter bringen den Kindern die Bedeutung der Geschichte nicht bei.

Es ist auffällig, dass in diesen vier Fällen (B, C, D sowie A) die Kinder durch das dominante Verhalten der Mutter nicht eingeschüchtert werden. Daraus ist zu schließen, dass zwischen den Müttern und ihren Kindern ein Vertrauensverhältnis besteht. Die Protestreaktionen der Kinder machen deutlich, dass sie selbstbewusst agieren können. Es herrscht ein positives emotionales Klima.

Die dritte Gruppe besteht aus Fällen (E, F), in denen die Mütter das Vorlesen zu einer lebhaften Interaktion machen. Diese beiden Mütter demonstrieren, dass sie mit Vorlesen sehr vertraut sind. Sie gestalten den Vorleseprozess in einer Weise, in der alle wichtigen Aspekte behandelt bzw. berücksichtigt werden. Sie sind sich über die Probleme des Vorlesens bewusst. Sie unterscheiden sich in ihrem Vorgehen von den restlichen Müttern zunächst dadurch, dass sie die Vermittlung der Haupthandlung in den Mittelpunkt ihres Vorleseprozesses stellen. Bei beiden Müttern ist die Konzentration von Beginn an auf die Protagonisten der Geschichte gerichtet. Die Mütter legen gleich zu Beginn der Erzählung großen Wert darauf, dass die zentralen Figuren im Vordergrund stehen. Durch Verständnisfragen, die in einem Fall (F) mehrfach gezielt und präzise ausfallen, wird versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Protagonisten der Geschichte zu lenken. Diese Art von Verständnisfragen, die während des gesamten Vorleseprozesses vorhanden sind, soll dazu verhelfen, dass das Kind die Haupthandlung versteht und sich einprägt.

Dementsprechend wird in beiden Fällen vermieden, dass der Vorleseprozess in Einzelhandlungen stecken bleibt. Wieder bei einem Fall (F) ist zu beobachten, dass die Mutter darauf achtet, dass eine Balance zwischen der Einzel- und Haupthandlung besteht. Sie bewegt die Aufmerksamkeit des Kindes von den Einzelhandlungen der Objekte hin zu den Protagonisten. Das macht sie sogar mehrfach durch ausdrückliches Auffordern. Beide Mütter passen ihr Tempo an das Kind an. Im Laufe des Vorlesens überprüfen sie, wie weit der Kenntnisstand des Kindes ist. Damit sorgen sie dafür, dass das Kind durchgehend eingebunden bleibt in das Geschehen. Die Mütter beginnen Dialoge, um die Protagonisten und die Erzählstruktur dem Kind zu vermitteln. Dabei wird das Kind entweder gelobt oder aufgefordert, sich Mühe zu geben und zu konzentrieren.

Da sie durchgehend die Haupthandlung im Blick behalten, können diese Mütter das Verhältnis von Text und Bild effizient handhaben, d.h. die Bilder dazu nutzen, um auf die der Haupthandlung zugehörigen Aktionen zu verweisen. Es wird auch anhand der Abbildungen auf den Alltag der Kinder verwiesen, wenn ein abgebildetes Objekt entsprechend erkannt wird. Somit erfolgen die Benennungsaktivitäten aufgrund des Interesses des Kindes an den Abbildungen. Auch wenn die Benennung der Einzelobjekte keinen Bezug zur Haupthandlung hat, achtet die Vorlesende darauf, dass die Aufmerksamkeit des Kindes nicht ganz auf der Ebene der Benennung bleibt, sondern auf die Geschichte gerichtet wird.

Es ist hervorzuheben, dass auch in diesen beiden Fällen aus den Aussagen der Kinder am Ende der Vorleseaktion nicht gefolgert werden kann, dass sie die Erzählstruktur verstanden haben. In einem Fall (F) weiss das Kind, dass das Suchen die zentrale Handlung in der Geschichte ist, auch wenn es nicht erkannt hat, dass es die Figur Simon ist, die gesucht wurde. Beim anderen Fall (E) kann das Kind die Verständnisfrage nach der Hauptfigur beantworten. Es wird allerdings nicht klar, ob das Erkennen der Figur Simon situationsbedingt ist oder sich auf die gesamte Geschichte bezieht. Denn dieser abschließende Dialog bezieht sich auf die letzte Doppelseite des Buches, auf der der Ort des Geschehens und die Akteure der gesamten Geschichte durch einzelne Bilder abgebildet sind. So ist zu vermuten, dass das Erkennen der Haupthandlung an dieser Stelle doch situationsbedingt ist, d.h. die Erkenntnis unabhängig vom Vorleseprozess auf diese Doppelseite bezieht.

Schlussphase

Die in dem Block Schlussphase zusammengefassten Sequenzen beinhalten die Versuche der Mütter, herauszubekommen, ob und inwieweit das Kind die Haupthandlung verstanden hat. Im Hinblick auf das Resultat, der Vermittlung der Haupthandlung, ist die Schlussphase in zwei Dimensionen zu teilen: vollständiges Verstehen oder Teilkenntnis der globalen Erzählstruktur. Ein Mittel hierzu ist die Verständnisfrage, die auf die Gesamthandlung auflösende Textstelle folgt. In allen Fällen stellen die Mütter eine solche Verständnisfrage, die das Suchen der Figur Hanna nach der Figur Simon betrifft. Z.B.: „Wen haben die hier denn gesucht die ganze Zeit?“ (B) oder „Wo war Simon?“ (A). Die Überprüfung kann auch als Erzählaufforderung stattfinden: „Ja, erzähl mal diese Geschichte, wo war der Simon?“ (C).

Entscheidend ist aber, wie die abschließende Verständnisfrage gestaltet ist. Genauer gesagt, die Wirkung hängt vom Verlauf des jeweiligen Vorlesens ab. Die Abschlussfrage kann also vom Gesamtverlauf des Vorleseprozesses nicht getrennt werden. Die jeweilige Vorlesestruktur bestimmt auch die Abschlussequenz. So hat zum Beispiel in einem Fall (D) die Verständnisfrage einen situativen Charakter, d.h. es wird nicht ersichtlich, dass die Mutter dabei die Gesamthandlung im Blick hat. Während sie im gesamten Prozess die Haupthandlung übersehen und sich ausschließlich auf die Einzelhandlungen konzentriert hatte, ändert sie diese Verhaltensweise auch nicht bei der abschließenden Frage. Auch hier geht sie unmittelbar danach, nachdem also das Kind darauf geantwortet und gezeigt hat, dass es die Erzählung nicht verstanden hat, auf Einzelereignisse über, die aus Abfragen der abgebildeten Objekte bestehen. Auch in der Abschlussequenz dieses Falles fällt der Umgang der Mütter mit dem jeweiligen Resultat, also mit der Antwort des Kindes, deutlich unterschiedlich aus. Die Reaktionen erstrecken sich von der Gleichgültigkeit über die nicht erreichte Vermittlung der Haupthandlung, wie dies in dem oben geschilderten Fall (D) vorkommt, bis zur offenen Frustration (Fall C). Eine weitere Reaktion ist das Umschalten auf Einzelhandlungen (C, D, A).

Eine Gruppe von Müttern (B, C, D) verlässt sich darauf, dass das Kind durch bloßes Zuhören des vorgelesenen Textes die Haupthandlung erkennen wird. Da sie davon ausgehen, führen sie den Vorleseprozess als zügiges Vorlesen durch. Die Besonderheit des Falls A liegt hier darin, dass die Mutter zwar nicht monologisch vorgeht, aber bei Einzelhandlungen bleibt und sich auf Abfragen von Objekten beschränkt, ohne auf die Ebene der Haupthandlung zu gelangen.

Auffällig ist der Fall (B), in dem auch in der Schlussequenz das dominante Verhalten und monologisches Vorlesen beibehalten wird. Als die Verständnisfrage, mit der das Verstehen der Geschichte überprüft werden soll, negativ ausfällt, macht die Mutter eine tadelnde Bemerkung und fordert das Kind auf, einige die Haupthandlung betreffende Fragen zu beantworten. Ein Dialog entsteht dabei nicht, die Mutter gibt selbst die richtige Antwort und beendet die Interaktion.

Dass die Mütter mit einem fremden Buch konfrontiert sind, ist prägend für den gesamten Vorleseprozess. Die Struktur des Buches ist durchaus komplex. Die Geschichte wird dargestellt in einem vielfältigen und dreidimensionalen Buchkonzept, was es erschwert, die Haupthandlung im Vordergrund zu behalten. Die Mütter werden deshalb ernsthaft gefordert, eine Balance zwischen den

Benennungsaktivitäten und der Vermittlung der Erzählung zu halten. Denn aufgrund der Vielfalt der Abbildungen, führt das Buch dazu, dass die Akteure des Vorleseprozesses sich auf die Einzelabbildungen konzentrieren. Dies ist gerade deshalb auffällig, weil die Mütter sich bewusst darüber sind, dass die Erzählung vermittelt werden soll. Festzuhalten ist vor diesem Hintergrund, dass die Mütter Schwierigkeiten haben, mit dem Prozess zurechtzukommen (A, B, C, D).

Es wird bei allen Fällen deutlich, dass sie die Tatsache, dass das Kind die Geschichte nicht vermittelt bekommen konnte, gerade am Ende der Geschichte als Problem wahrnehmen. Sie versuchen am Ende des Vorlesens dieses zu ändern.

Herausragend ist dabei das Vorgehen bei zwei Müttern (E, F), die den Vorleseprozess kreativ gestalten und nach Strategien suchen, um dem Kind die Geschichte zu vermitteln. Die wichtigste Vorgehensweise hierbei ist das Anfangen eines Dialogs. Das geschieht in den beiden Fällen explizit: Die Mütter nehmen die nicht gelungene Vermittlung als Herausforderung an. Unterschiedlich sind allerdings die Strategien, die in diesen beiden Fällen sichtbar werden. In diesen beiden Fällen ist auffällig, dass die Mütter Versuche unternehmen, um die Haupthandlung dem Kind zumindest am Schluss des Vorleseprozesses beizubringen. Sie entwickeln Strategien, indem sie einen Dialog beginnen und sogar zurückblättern. Sie stellen die Hauptfiguren in den Mittelpunkt, was sie auch durchgehend während des Vorlesens gemacht haben. Dazu benutzen sie auch die Illustration. Ihre Strategie besteht darin, über die Figuren die Gesamthandlung herauszustellen und dem Kind bekannt zu machen. Und bei diesen zwei Fällen, so die naheliegende Interpretation, verstehen die Kinder trotzdem nicht, dass in der gesamten Geschichte die Figur Hanna die Figur Simon gesucht hat, aber sie begreifen, dass die Geschichte sich um die beiden Hauptfiguren dreht. Bei einem Fall (F) kann auch gesagt werden, dass das Kind verstanden hat, dass das Suchen der zentrale Punkt in der Geschichte ist. Es ist allerdings nicht ersichtlich, ob das Kind situationsbedingt darauf kommt oder rückblickend auf den gesamten Vorleseprozess zu dieser Kenntnis gelangt.

Generell kann für die Schlusssequenzen festgehalten werden, dass sie dem Gesamtverlauf des Vorleseprozesses entsprechen. Wenn in zwei Fällen (E,F) die Schlussphase auf die Haupthandlung bezogen und mit Dialogen gestaltet wird, dann ist anzumerken, dass in diesen beiden Fällen der Versuch, die Haupthandlung zu vermitteln, durchgehend den Vorleseprozess bestimmt hat. Auch das Verhalten der Kinder am Schluss des Prozesses entspricht dem Gesamtverlauf des Prozesses. Sie

sind bis zum Schluss aktiv beteiligt und sind nicht frustriert darüber, dass sie die abschließenden Verständnisfragen nicht richtig beantworten können. Aber die oben genannten strukturellen Schwierigkeiten des Buches machen sich auch in diesen beiden Fällen bemerkbar. Obwohl die beiden Mütter hohes Bewusstsein über den Vorgang des Vorlesens zeigen, gelingt ihnen nicht, die gesamte Erzählung zu vermitteln.

7. Zusammenführende Betrachtung der Ergebnisse der beiden Untersuchungen

7.1. Fallbeschreibung

Für die Lesebiographie von Fall A ist wichtig zu erwähnen, dass ihre Mutter nicht lesen und schreiben konnte. Auch der Vater, ein Arbeiter, hat nicht dazu beigetragen, dass diese Mutter in ihrer Kindheit und Jugend, die sie in Deutschland verbrachte, Lese- und Schreibeerfahrung machen konnte. Aus ihren Angaben zur Lesepraxis geht hervor, dass sie eher ab und zu liest. Sie liest vorrangig religiöse Bücher. In ihrer Wohnung befinden sich sechs Bilderbücher. Auffallend bei dieser Mutter ist, dass sie angab, keine Geduld beim Vorlesen zu haben. Sie sieht sich selbst als eine nicht gute Vorleserin. Sie hat versucht, den Vorleseprozess nicht einseitig zu gestalten, das war aber deshalb nicht möglich, weil das Kind sehr zurückhaltend gewesen ist. Auffallend bei diesem Fall ist, dass das Kind während des gesamten Vorleseprozesses zurückhaltend war. Sie muss auf die Beschreibung der Objekte beschränkt bleiben, weil das Kind sich nicht engagiert. Deshalb kommt die Haupthandlung nicht in den Blick.

Eine zusätzliche Schwierigkeit bereitete vermutlich die falsche Sprachwahl: Sie hat auf Deutsch vorgelesen, aber das Kind hat in der Regel auf Türkisch geantwortet. Es ist zu vermuten, dass die Sprachwahl deshalb schnell erfolgte, weil die Vorlesende sich in der Untersuchungssituation befindet. Der dadurch erzeugte Druck hat vermutlich dazu geführt, dass sie während des Vorleseprozesses nicht ins Türkische gewechselt ist, als die Schwierigkeit der Sprachwahl deutlich wurde.

Auch bei Fall B ist die Lesesozialisation dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mutter weder lesen noch schreiben konnte. Lesen und Schreiben hat sie von ihrem Vater nicht gelernt. Sie hat also keine Leseerfahrung von zu Hause aus. Sie liest weder Büchern noch Tageszeitungen regelmäßig. Sie erwähnt, dass sie im Internet liest. In ihrer Wohnung befanden sich zwei Bilderbücher (19 Bücher für Erwachsene). Sie erwähnt, dass es für sie schwierig ist, die Aufmerksamkeit der Kinder während des

Vorlesens aufrechtzuerhalten, weil sie vor dem Schlafengehen vorliest. Schwierig ist das Vorlesen für sie auch deshalb, weil sie drei Kinder hat, denen sie gemeinsam vorliest. Sie zieht deshalb den autoritären Erziehungsstil vor. Sie gibt an, dass sie dadurch die Disziplin unter ihren Kindern gewährleisten kann. Diese Mutter war sich zwar über die Haupthandlung bewusst, aber sie blieb ab einem Punkt ausschließlich auf die Einzelhandlung konzentriert und gestaltete den Vorleseprozess als Abfragen von Objekten. Durch zügiges Vorlesen möchte sie das Buch zu Ende bringen. Obwohl das Kind beim Vorlesen sehr aktiv ist, geht sie auf die Initiative des Kindes nicht ein. So bleiben die kindlichen Eigeninitiativen nicht ausreichend dazu benutzt, durch Benennung von Objekten, die vorhandene Lesefreude des Kindes zu steigern und sogar für das Verstehen der Erzählung zu verwenden.

Die Mutter macht dem Kind den Vorwurf, dass es sich nicht konzentriert hat und deshalb die Geschichte nicht verstanden hat. Die dominante Vorgehensweise und das zügige Vorlesen dieser Mutter sind darauf zurückzuführen, dass sie für drei Kinder vorliest und deshalb das Vorlesen zügig gestalten muss. Hier spielt also das Zeitmanagement eine wichtige Rolle und trägt zur Einseitigkeit bei.

Die Lesesozialisation von Fall C ist ähnlich wie die Fälle A und B. Sie gibt an, dass ihre Literacy-Erfahrung „schlecht“ war. Auch in der Schule hat sie schlechte Lese- und Schreiberfahrung gemacht. Sie hat ein Kind. Insgesamt hat sie in ihrer Wohnung sechs Kinderbücher, davon sind zwei Bilderbücher. Sie liest Bücher, in denen die Erfahrungen von Menschen geschildert werden. Die Bücherzahl in der Wohnung ist im Vergleich zu den anderen Familien ist niedrig. Der Vorleseprozess war einseitig, sie war dabei dominant und hatte wenig Geduld. Sie war auf Einzelhandlungen und Abfragen von Objekten konzentriert, so konnte sie die Aufmerksamkeit des Kindes aufrechterhalten.

Beim Fall D erwähnt die Mutter, dass ihr Vater Märchenbücher gekauft hatte, aber die Lese- und Schreibsozialisation ausschließlich in der Schule stattfand. Ihre Leseerfahrung ist eher begrenzt, sie gibt an, dass sie manchmal Krimis gelesen hat. Sie hebt hervor, dass sie den Kindern sehr viel vorliest, weil sie das als wichtig ansieht. Im Vergleich zu den anderen Fällen (A, B, C) hat sie deutlich mehr Bücher (28 Kinderbücher, davon 9 Bilderbücher). Im Vorleseprozess geht sie so vor, dass sie immer ein Limit von Seiten setzt und wenige Seiten vorliest, damit die Aufmerksamkeit der Kinder nicht verloren geht. Sie hat selbst auch wenig Geduld für Lesen. Die Haupthandlung hat sie nicht im Blick gehalten. Die monologische

Vorgehensweise führt dazu, dass nicht nur das Verstehen der Geschichte nicht erreicht wird, sondern auch Benennungsaktivitäten nicht ausreichend initiiert werden, um dem Wunsch des Kindes gerecht zu werden. Denn indem das Kind die Mutter beim Vorlesen häufig unterbricht, möchte es, dass es auf die Einzelobjekte, die sein Interesse wecken, näher eingegangen wird. Die Tendenz der Mutter, die Vorlesepraxis zügig und monologisch durchzuführen, kann einerseits mit wenig Geduld der Mutter andererseits mit ihrer üblichen Vorgehensweise, die Seitenzahl der Geschichte zu limitieren, erklärt werden.

Bei Fall E erwähnt die Mutter, dass der Vater religiöse Bücher gelesen hat. Sie hat in ihrer Kindheit sehr viel gelesen (Krimis). Ihre Leseerfahrung hat sich in der Schule als vorteilhaft herausgestellt, weil sie dadurch im Unterricht gut war. Dieses in der Schule entwickelte kulturelle Kapital prägt ihren Alltag: Auch gegenwärtig liest sie regelmäßig Krimis und religiöse Bücher. In der Vorlesesituation wurde deutlich, dass sie leseerfahren ist und öfter vorliest. Sie gestaltete den Vorleseprozess dialogisch, ihre Konzentration lag in der Haupthandlung und in der Hervorhebung der Figuren der Erzählung. Sie konnte zwischen dem Bilderbetrachten und Vorlesen des Textes wechseln, ohne dass sie einseitig wurde. Die Benennung der Abbildungen steigerte einerseits das Interesse des Kindes und andererseits diente sie dazu, eine Verbindung zur Haupthandlung der Geschichte herzustellen. Die Bücherzahl zu Hause liegt bei 43 Kinderbüchern, davon 18 Bilderbücher. Die Leseerfahrung, die sie in der Familie nicht machen konnte, hat sie in der Schule nachgeholt. Dies wirkt sich positiv auf ihre Vorlesepraxis aus.

Auch beim Fall F wuchs in einem Elternhaus, in dem Lesen und Schreiben den Kindern nicht beigebracht wurde. Das Leseinteresse hat sich bei ihr in der Schule entstanden und dadurch kulturelles Kapital entwickelt. Sie erwähnt, dass Bücher für sie sehr wichtig sind. Deshalb hält sie es für wichtig, den Kindern regelmäßig vorzulesen. Die Bücherzahl zu Hause liegt bei 33 Kinderbüchern, davon 29 Bilderbücher. Im Vorleseprozess achtete diese Mutter darauf, dass die Haupthandlung und damit die Figuren der Geschichte im Vordergrund stehen. Sie ist zwar auf Einzelhandlungen eingegangen, hat aber – wie beim Fall E - den Blick auf die Haupthandlung nicht verloren. Die Benennung von Objekten war meist verbunden mit der Vermittlung der Geschichte. Auffällig bei dieser Mutter war auch, dass vor dem Beginn des Vorlesens dem Kind das Buchkonzept vorgestellt hat. Sie

erwähnt nachdrücklich, dass Vorlesen ein Bestandteil ihres Familienalltags ist. Das zeigt sich in ihrer Vorlesepraxis.

7.2. Einteilung der Ergebnisse

In der ersten Untersuchung wurde die Gesamtheit der Literacy-Praktiken im familiären Setting analysiert. Als Ergänzung hierzu wurde dann in der zweiten Untersuchung anhand der nicht-teilnehmenden Beobachtung das Vorlesen, das als Kern der Literacy-Praxis angesehen wird, als eigenständige Aktion untersucht. Die Zielsetzung war, zu untersuchen (siehe Abschnitt 5.3.), wie die familiäre Gestaltung der Literacy sowie die Vorlesepraxis gestaltet wird. Die Zusammenführung der auf diese unterschiedlichen Situationen bezogenen Ergebnisse soll dabei helfen, umfassende Kenntnisse über die Literacy-Förderung mit dem Schwerpunkt Vorlesen in den türkischstämmigen Familien zu erlangen.

Bei der Zusammenführung der Ergebnisse ist darauf zu achten, dass die Resultate der beiden Teile vergleichbar sind. Es werden Ergebnisse des ersten Teils der Untersuchung berücksichtigt, sofern sie für die Interaktionsanalyse der zweiten Untersuchung relevant sind. Das liegt daran, dass im ersten Teil der Untersuchungsgegenstand umfassender ist. Es wurden nicht nur Fragen zum Vorleseverhalten gestellt, sondern auch zu vielen Aspekten, die Literacy insgesamt betreffen. Deshalb ist eine Auswahl der Ergebnisse zu treffen. Aus dem ersten Teil sind solche Ergebnisse zu unterscheiden, die das Vorlesen direkt betreffen. Es ist also nach primären und sekundären Ergebnissen zu unterscheiden. Die Gesamtheit der Ergebnisse des ersten Teils beleuchtet zum einen die Vorleseaktivitäten und zum anderen das soziokulturelle Kapital der Mutter (und auch des Vaters), das sowohl für das Vorlesen als auch für die Gestaltung der Literacy prägend ist.

Besonders relevant für das Vorlesen sind zwei weitere Gruppen von Ergebnissen. Die erste Gruppe ist eigentlich auch indirekt relevant wie die vorangehende Gruppe der Ergebnisse. Sie können aber Hinweise darauf geben, ob oft vorgelesen wird, was wiederum als ergänzende Information für die Ergebnisse des zweiten Teils der Untersuchung nützlich sein kann: Es können beispielsweise zusätzliche Informationen darüber gewonnen werden, wie die Mütter das Vorlesen generell durchführen. Es kann daher vor der Vorlesesituation erfahren werden, ob zum Beispiel die jeweilige Vorlesende sich als eine ungeduldige Vorleserin einschätzt oder angibt, dass sie das Vorlesen aus Zeitgründen schnell durchführen muss. Diese

Aussagen können Hinweise darauf sein, das Vorlesen eher monolog oder einseitig zu gestalten.

Die erste Gruppe beinhaltet Angaben über die Gestaltung der Lese- und Schreibumgebung im Haushalt und die Verfügbarkeit, zur Freizeitgestaltung und den Arbeitszeiten der beiden Eltern. Ebenso zu dieser Gruppe gehören Religiosität, Sprachwahl zwischen Türkisch und Deutsch im Lese- und Vorlesealltag, die Aktivität des Schriftentdeckens im Alltag sowie die Literaturerziehung, was allerdings bei den Kindern im Kindergartenalter nur im Hinblick auf Bilder und Einbände von Büchern relevant ist. Die Befragung ergab, dass ungünstige Arbeitszeiten dazu führen, dass Väter sich aus dem Vorlesen ganz heraushalten. Aber auch die Berufstätigkeit der Mutter zeigt sich als Hindernis für regelmäßiges Vorlesen, ebenso die Haushaltsarbeit, unabhängig davon, ob die Frauen berufstätig sind oder nicht. Bei einigen Befragten kommt hinzu, dass die hohe Kinderzahl ein ernstes Erschwernis ist. Daneben zeigen sich aber Religiosität, der Wechsel von Deutsch und Türkisch sowie das Entdecken von Schrift im Alltag als Angaben, die auf häufiges Vorlesen hinweisen. Auch die regelmäßige und Aufwand erfordernde Freizeitgestaltung, die bei allen befragten Familien zu finden ist, kann ein Hinweis für regelmäßige und intensive Literacy- und Vorleseaktivität sein. Auch die Regelung der Sprachwahl ist ein Hinweis auf Regelmäßigkeit und häufige Vorleseaktivität und ebenso religiöse Praktiken, die bei den meisten Befragten genannt und in Zusammenhang von Literacy-Aktivitäten genannt wird.

7.3. Erläuterung der relevanten Ergebnisse

Für die Bewertung der beiden Gruppen von Ergebnissen müssen noch zusätzlich Gesichtspunkte berücksichtigt werden, damit die beiden Untersuchungen vergleichbar sind. Es besteht beispielsweise, wie dies im ersten Teil der Arbeit erwähnt wurde, die Gefahr der sozialen Erwünschtheit, die für die Interviewbefragung besonders relevant sein kann. Das kann unterschiedliche Gründe haben. Zum einen geben die Antworten zu diesen Aktivitäten Hinweise auf die Persönlichkeit der Befragten und Lebensweise ihrer Familien an. Die Befragten könnten ihre Antworten den als gesellschaftlich wünschenswert bewerteten Gesichtspunkten anpassen. Zum anderen können sie entsprechend der gesellschaftlichen Erziehungserfordernisse antworten und den Eindruck des regelmäßigen und sehr häufigen Vorlesens vermitteln. Dies ist insofern bedeutsam,

als die Häufigkeit des Vorlesens entscheidend für die Gesamtanalyse der Vorlesepraxis ist. Sie ist ein entscheidender Hinweis auf die Häufigkeit des Vorlesens im Alltag, was wiederum für die Frage relevant ist, wie die Mütter den Vorleseprozess gestalten. Die Häufigkeit wie auch die Anwendung von Vorlesetechniken kann durch Beobachtung der Vorlesesituation nicht herausgefunden werden. Deshalb stellt die Interviewanalyse eine Ergänzung der in der Beobachtung analysierten Vorlesesituation dar. Die Ergebnisse der Interviewbefragung geben Anlass zu der Annahme, dass die unterschiedlichen Vorlesesituationen nicht unbedingt darauf zurückgeführt werden müssen, dass die Mütter nicht oft vorlesen; sie sind vielmehr ein starker Indiz dafür, dass ihre Kenntnisse über Lesen und Vorlesen sehr unterschiedlich sind. So ist also danach zu fragen, worin die Gründe dafür liegen können, wenn emotionale Spannung nicht zustande kommt und kein Dialog entsteht, warum einige Mütter dominant sind und andere nicht, worauf die Zurückhaltung des Kindes zurückzuführen ist und schließlich was die Ursachen für das Nichtverstehen der Haupthandlung sind und wie sie das Benennen von Objekten gestalten.

Die Häufigkeit kann in der zweiten Untersuchung nicht hinreichend ermittelt werden. Es kann lediglich aus dem Vorgehen der Vorlesenden gefolgert werden, inwieweit sie Erfahrungen mit Vorlesen haben. Für die Bewertung der Ergebnisse des zweiten Teils ist deshalb zusätzliches Wissen darüber erforderlich, ob und inwiefern die Vorlesenden häufig vorlesen. Das konnte am besten durch direktes Fragen herausgefunden werden. Die Kenntnis darüber, dass die Befragten häufig oder gelegentlich vorlesen, ist nicht irrelevant. Es kann anhand der Ergebnisse festgehalten werden, dass sie alle regelmäßig vorlesen. Aber ein überdurchschnittlich häufiges Vorlesen könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Mutter mit den Herausforderungen des dialogischen Vorlesens mehr vertraut ist. Die in der ersten Gruppe zusammengefassten Ergebnisse bezüglich der Motivation zum Lesen reichen nicht aus, um zu erfahren, ob diese Motivationsgründe tatsächlich hinreichend Informationen über Vorlesen geben. Deshalb müssen die Ergebnisse der zweiten Gruppe berücksichtigt werden, die die Angaben zur Vorleseaktivität direkt betreffen. Wenn also z.B. Religiosität als Motivationsgrund für das Vorlesen von (religiösen und ethischen) Geschichten oder das generelle Erwecken des Interesses für das Buch sehr stark vertreten ist, dann ist das sicherlich ein Zeichen dafür, dass das Vorlesen Bestandteil des Familienalltags ist und deshalb vermutlich auch regelmäßig und

häufig stattfindet. Die zahlreichen Angaben bezüglich der Gestaltung des Vorlesens machen deutlich, dass häufiges Vorlesen in vielen Fällen der Fall ist. So fragt es sich, warum die Schwierigkeiten entstehen, die im Ergebnis der zweiten Untersuchung zu finden sind.

Im ersten Teil der Untersuchung konnte herausgefunden werden, dass sich die Mütter über die Verwendung von Techniken zur Steigerung des Interesses und der Vermittlung des Lesestoffes bewusst sind. Sie gaben an, dass sie durch Stimmwechsel und Überprüfung der Kenntnis des Kindes den Vorleseprozess gestalten. Es ist wichtig zu wissen, ob die Kinder „das verstanden haben oder nicht“ (6.2.1.1.). Es finden sich allerdings in den Antworten keine Angaben darüber, wie die Erzählstruktur, also die Gesamterzählung behandelt wird. Beinahe bei allen Antworten wird erwähnt, dass es zwar wichtig ist, ob das Kind verstanden hat „was passiert“, aber es ist nicht ersichtlich, worauf sich diese Aussage bezieht. Es ist durchaus möglich, dass damit das Erkennen der abgebildeten Objekte gemeint ist oder aber auch tatsächlich das Erkennen des Handlungsablaufs der Geschichte. Ein Hinweis hierfür könnte aus den Angaben zum Erzählen herausgefunden werden. Diese beziehen sich jedoch auf das Erfinden von Geschichten durch Anschauen von Bildern. Dass die Kinder im Kindergartenalter die vorgelesene Geschichte immer sofort begreifen, ist keine Selbstverständlichkeit. Hierzu enthalten die Antworten keine hinreichenden Angaben darüber, auf welchem Wege dem Kind die Geschichte vermittelt wird. Es sind auch Benennungsaktivitäten zu finden, die das Interesse des Kindes in der Vorlesesituation steigern und zur Lesefreude insgesamt führen. Bei den Vorleseprozessen, in denen die Interaktion hauptsächlich einseitig ist, liegen im Vergleich zu den dialogischen Vorleseprozessen wenige Benennungsaktivitäten vor. Auf die Frage, worauf sie beim Vorlesen achten, geben die Mütter am häufigsten an, dass das Kind zuhören muss. Dieses generelle Kriterium erwähnen sie an erster Stelle und bei einigen ist es der einzige Punkt, auf den sie achten. Das ist ein starker Hinweis dafür, dass sie das Vorlesen einseitig gestalten, d.h. dem Kind nicht genügend Raum lassen, Eigeninitiativen zu entwickeln. Dabei stellt bei den Kindern im Kindergartenalter die Vermittlung der Geschichte, also der Erzählstruktur, eine zentrale Herausforderung dar. Es lässt sich also festhalten, dass die Vermittlung der Gesamthandlung der vorgelesenen Geschichte in den Antworten nicht viel erörtert wird. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass die Mütter zwar häufig vorlesen, aber über die Einzelheiten eines Vorleseprozesses keine systematischen

Überlegungen anstellen. In den Antworten sind, neben der Überprüfung des Kenntnisstandes, keine weiteren Hinweise darüber zu finden, inwiefern sie über die Arten des Vorlesens informiert sind. Um herauszufinden, wie das Vorlesen im Einzelnen praktiziert wird, bot sich die Beobachtung der Vorlesesituation als hilfreiche Methode an.

7.4. Klassifizierung der Literacy-Entwicklung und Bewertung der Vorlesesituation anhand der gesellschaftlichen Situation der Familien

Die Interviewergebnisse, die zur Beleuchtung der Vorleseaktivität von eher sekundärer Bedeutung sind, können für die Analyse des Kulturkapitals dienlich sein. Dazu gehören die für die Literacy-Förderung relevanten Befunde wie die eigenen Literacy-Erfahrungen im Kindheit- und Jugendalter oder das Bewusstsein über Vorbildfunktion in Lese- und Schreibangelegenheiten sowie Wertschätzung des Lesens im Allgemeinen. Diese Ergebnisse berühren die Vorlesepraxis als solche eher indirekt. Auch die Art der Verwendung von elektronischen Medien hat keinen unmittelbaren Effekt auf die Vorlesesituation, weil alle Befragten keine elektronischen Medien (z.B. Märchen- und Geschichten-Apps) zum Vorlesen verwenden.

Um eine Typisierung des Leseverhaltens zu erreichen, ist es erforderlich, eine Bewertung der Ergebnisse vorzunehmen, die sich an der Gruppierung der Befragten orientiert. Die in den Ergebnissen des ersten Teils zu findenden Anzeichen, dass die Mütter das Vorlesen als einen einseitigen Prozess verstehen, wurden auch in der Beobachtungsanalyse deutlich sichtbar. Hier sind drei Mütter einseitig vorgegangen und haben zügig vorgelesen und sind davon ausgegangen, dass das Kind durch bloßes Zuhören die Geschichte verstehen würde. Lediglich haben zwei Mütter im Verlaufe des Vorleseprozesses konsequent überprüft, was das Kind im Verlaufe der Geschichte verstanden hat. Dagegen haben alle Vorlesenden zum Schluss überprüft, ob und inwieweit das Kind die Geschichte verstanden hat. Sie versuchen, in der Schlussphase, dem Kind die Handlung verständlich zu machen. Eine Mutter hatte im Vorlauf die Protagonisten dem Kind vorgestellt, in der Absicht, das Kind gleich zu Beginn an die Erzählung heranzuführen. In der Untersuchung zur Vorlesepraxis werden zwei Typen des Handlungsmusters sichtbar: Der einseitigen, monologischen Durchführung des Vorlesens, die entweder das kindliche Nachfragen abwehrt oder erst gar nicht die Entstehung kindlicher Initiativen zulässt, steht eine Vorgehensweise

gegenüber, die durch die kommentierenden und nachfragenden Äußerungen der Handlungsperson das Kind zum Mitmachen ermutigt und damit den Vorleseprozess als ein dialogisches Geschehen veranstaltet. Das einseitige Vorlesen erschwert nicht nur die Vermittlung der Geschichte, sondern zeigt sich auch für die Benennungsaktivitäten nicht förderlich. Dieses Ergebnis bestätigt in groben Zügen die in der gegenwärtigen Forschung erzielten Resultate.

Umso dringlicher stellt sich die Frage nach den gesellschaftlichen Ursachen. Eine empirische Untersuchung, die die Schichtzugehörigkeit zur Grundlage hat, ist eine sinnvolle Vorgehensweise, die in den meisten Studien bevorzugt wird. Dadurch werden wertvolle Erkenntnisse über die soziokulturelle und -ökonomische Einbindung von Bildungssoziologischen Entwicklungen im Allgemeinen und den kleinkindlichen Lese- und Schreibentwicklungen im Besonderen (vgl. Wieler 1997), die im Anschluss an die angelsächsischen Studien eine auf Schicht- und Klassenzugehörigkeit bezogene Perspektive einnimmt. Der Fokus auf die soziale Schichtung hat den Vorteil, dass der Blick sich nicht alleine auf ethnische oder andere substantielle kulturelle Identitäten richtet. Denn dadurch entsteht die Gefahr, dass die wissenschaftliche Analyse Stereotypen folgt, die in der aktuellen gesellschaftlichen Situation vorherrschen. Die in der Literatur zu findende Ansicht, dass es nicht die Sprachkultur an sich als Maßstab verwendet werden darf, sondern ihre klassenspezifische Prägung der Bewertung zugrundeliegen muss, ist besonders relevant.

Die Ansätze, die Lesesozialisation klassen- und schichtspezifisch erklären, sind also im Gegensatz zu denjenigen, die Sprachkulturen ohne Schichtbezug zum Ausgangspunkt nehmen, vorteilhaft (so auch Wieler 1997). Auch diese Studie gelangt zu dem Ergebnis, dass es einen schichtspezifischen Vorlesetypus gibt: In den eher zu der Unterschicht gehörenden Familien wurde in der Vorlesesituation deutlich, dass sich die Mütter im Vorleseprozess einseitig verhalten, indem sie eine dominante Position einnehmen und für das Kind keine Möglichkeit der Initiative zulassen. In den eher zu der Mittelschicht gehörenden Familien dagegen gestaltet die Mutter den Prozess in einer Weise, dass das Kind aktiv am Prozess beteiligt wird.

Diese Studie nimmt zwar die gesellschaftliche Lage der Familien zum Ausgangspunkt, jedoch muss die Schicht-Perspektive verfeinert werden. Hierfür eignete sich das Konzept des kulturellen Kapitals. Es wurde daher eine Diversifizierung der Befragten anhand ihres soziokulturellen Kapitals bevorzugt.

Denn die Befragten gehören von ihrer Herkunft her nicht zu klar abgrenzbaren Schichten bzw. Klassen an. Die an den genannten Untersuchungen vorgenommene Unterscheidung zwischen einer Unterschichts- und Mittelschichtsfamilie ist für die Türkischstämmigen in Deutschland nicht geeignet. Die Mittelschichtskultur ist partiell vorhanden. Eine klassenspezifische Kultur, die so stark ist, dass sie die Lesesozialisation entscheidend prägt, ist in den Milieus der Türkischstämmigen eher in einem Entwicklungsstadium begriffen. Um eine klare Differenzierung zu erreichen, wurde neben dem sozioökonomischen Status das Kulturkapital als Unterscheidungsmerkmal zwischen den Familien herangezogen. In der ersten Untersuchung konnte dementsprechend sowohl anhand der Befragung als auch der Begehung der Unterkünfte diesbezüglich Differenzen herausgestellt werden. Das Leseverhalten der Mutter, die Lese- und Schreibsozialisation in ihrer schulischen Laufbahn und die zu Hause vorhandenen kulturellen Werkzeuge (z.B. Bücherzahl) sind Faktoren, die für das Vorleseverhalten der Mutter eine große Rolle spielen.

7.5. Absichtserklärungen und soziale Erwünschtheit (erster Teil) und die Realität der Vorlesesituation (zweiter Teil)

Aus dem Vergleich der Ergebnisse der beiden Teile geht hervor, dass sich die Befragten zwar darüber bewusst sind, dass sie für eine gelungene Vorlesepraxis Strategien und Techniken anwenden müssen, diese aber zu allgemein bleiben und für die Bedürfnisse der Kinder in diesem Alter meist unpassend sind. D.h. sie haben eher die Kinder im Blick, die in einem schulreifen Alter sind. In den Ausführungen sind wenige Angaben darüber enthalten, die die Abstraktionsfähigkeit und das Verstehensvermögen betreffen. Dass in der Regel vor dem Schlafen vorgelesen wird, ist eine Angabe, die ein vierjähriges Kind betreffen könnte ebenso wie ein sechsjähriges. Die zweite Untersuchung war insofern hilfreich, als dadurch der Blick in die Realität der Vorlesesituation gerichtet werden konnte. Es geht darum, den Vorlesetypus herauszuarbeiten, der in dieser Arbeit vorherrschend ist; d.h. durch die Triangulation der Ergebnisse herausgearbeitet werden soll. Als erstes ist ein Punkt hervorzuheben, der oben erwähnt wurde: In den Interviewergebnissen sticht die Absicht der Befragten hervor, häufig und intensiv die Vorlesepraxis mit ihren Kindern durchzuführen. Bei allen Befragten ist zu finden, dass sie sich über die Bedeutung der kleinkindlichen Lese- und Schreibsozialisation bewusst sind. Dieser Befund muss jedoch mit dem Ergebnis der zweiten empirischen Untersuchung, die in

der die Realität der Vorlesepraxis analysiert wurde, erörtert werden. Trotz der geäußerten Absicht, wurden in der Vorlesesituation erhebliche Defizite sichtbar. Das markanteste Zeichen ist vor allem die Tatsache, dass keines der Kinder am Ende der Vorleseübung den Plot der Geschichte verstanden hatte, wenn auch dies bei einem Kind nicht klar deutlich wird. Dies führt zu der Frage, in welchen Bestandteilen des Vorleseprozesses die Fehlentwicklungen zu finden sind und inwieweit sie durch die oben genannte Perspektive des soziokulturellen Kapitals erklärt werden können. Allerdings ist die von der Struktur des Buches hervorgehende Schwierigkeit zu erwähnen. Dass das Buch dreidimensional strukturiert ist, führt dazu, dass die Aufmerksamkeit des Kindes zunächst auf den Einzelobjekten liegt. Dies stellt für die Mutter eine zusätzliche Herausforderung dar. Wenn die Vorlesenden sich nicht einseitig verhalten, können sie das Kind zum Benennen von Abbildungen motivieren und damit seine Aufmerksamkeit aufrechterhalten. Die Konzentration auf die Illustration könnte vorteilhaft sein, wenn das ständige Hinweisen und Abfragen von abgebildeten Objekten mit der Erstellung von Sinnzusammenhängen verbunden wird. Fragen wie „Siehst du da das?“, „Was ist das?“, „Kennst du das?“ oder eigenwilliges Benennen von den Objekten sind typisch für diese Vorgehensweise. Der Nachteil liegt darin, dass die Wahrnehmung des Kindes nicht auf die Erzählung ausgeweitet, sondern auf die Einzelhandlungen bzw. auf das Anschauen von abgebildeten Objekten begrenzt wird.

Die objektfixierten Fragen werden, wie bereits erwähnt, mit der Absicht gestellt, die Aufmerksamkeit des Kindes zu sichern. Aber gerade bei den zwei Müttern (A, C) mit geringem Kulturkapital haben derartige Fragen die Stagnation des Vorleseprozesses gefestigt. Lediglich bei einem Fall (F), bei einer Mutter, die über Kulturkapital verfügt, hat der Fragetypus des Abfragens und Benennens es nicht verhindert, dass ein fruchtbarer Dialog zustande gekommen ist. Es fand hier ein reger Austausch zwischen Mutter und Kind statt, in den „literarische und alltägliche Erfahrungen“ (Wieler 1997: 114) des Kindes, wenn auch nicht in erheblichem Maße, einfließen. Diese Vorlesepraxis der Mutter ist vergleichbar mit denen der in den anderen schichtspezifischen Untersuchungen hervorgehobenen Mütter aus der Mittelschicht.

7.6. Vermittlung der Erzählung, Bewusstsein über die Vermittlung der Haupthandlung

Das Hauptmerkmal der zweiten Studie ist, dass in dem meisten Fällen den Kindern die globale Erzählstruktur verschlossen bleibt, obwohl es zu Dialogen bei Benennungen von Objekten kommt, die das Interesse des Kindes deutlich steigern. In allen Fällen wird dies von den Müttern während des Vorlesens erkannt und, so kann ihr Handeln gedeutet werden, als Problem wahrgenommen. Die Vermittlung der Erzählung wird von diesen Müttern als eine in der Vorlesesituation zu bewältigende Aufgabe wahrgenommen.

Die Kombination von Bilderbuch und einer Erzählung ist für die Vorschulkinder durchaus anspruchsvoll. Sie sind auf die aktive Hilfe der Vorleser angewiesen. Aufgrund der begrenzten Verstehensfähigkeit ist der Stellenwert der Vorgehensweise der Vorlesenden sehr groß. Die Mutter hat es in der Hand, das bis dahin entwickelte (Alltags-)Wissen des Kindes mit dessen Verstehensfähigkeit in einen Zusammenhang zu bringen. Der Umgang mit dem zweigleisigen Kinderbuch erfordert Konzentration auf die Haupthandlung.

Es ist die Aufgabe des Erwachsenen, den Blick auf die Erzählung nicht zu verlieren und sie dem Kind nahezubringen. Denn es handelt sich um die ersten Schritte der literarischen Verstehensfähigkeit des Kindes. In drei Fällen (A, C, D) behalten die Mütter die Haupthandlung während des Vorlesens nicht im Blick, auch wenn sie dies in der Schlussphase bemerken und dem Kind die Haupthandlung doch noch vermitteln wollen. In den restlichen drei Fällen (F, E, B) sind sich die Mütter, wie bereits in der Darstellung der Ergebnisse der Vorlesesituation dargestellt, über die Bedeutung der Erzählstruktur bewusst, aber nur zwei von ihnen (F, E) wählen unterschiedliche Strategien zu ihrer Vermittlung. Im anderen Fall (B) zeigt die Mutter, die eigentlich einseitig vorliest, in der Schlussphase, dass sie sich daran stört, weil das Kind die Geschichte nicht verstanden hat. Aber sie versucht durch eine Reihe von Fragen, die Pointe zu vermitteln, was ohne Erfolg bleibt. Der im ersten Teil der Ergebnisse festgestellte Befund, dem zufolge die Befragten die Vorlesepraxis mit häufiger Regelmäßigkeit durchführen, ist deshalb zu den Ergebnissen der Vorlesesituation ins Verhältnis zu setzen und erneut zu bewerten.

Die Verstehensfähigkeit des Kindes hängt davon ab, inwieweit es die vorgelesene Geschichte imaginieren kann. Ein entscheidender Faktor bei der Verstehensfähigkeit der Kinder ist sicherlich die Rolle der Fiktionalität. Fiktionalität im familiären

Setting entwickelt sich in familiären Erzählsituationen, die sich wie jede sprachliche Interaktionspraxis in sozial unterschiedlichen Familien gestaltet. Es besteht kein Zweifel, dass mündlich geprägte Kommunikationserfahrungen entscheidend für die Förderung der kindlichen Literalität und kommunikativen Kompetenz insgesamt sind. In den Interviewergebnissen konnten Hinweise auf die familiären Erzählsituationen gewonnen werden, in denen die Fiktionalität eine Rolle spielt. Die Befragten nehmen die Alltagssituationen zum Anlass, um Erzählsituationen mit den Kindern herzustellen. Dies findet in Situationen, die im Rahmen der Freizeitgestaltung, der Bewältigung von Alltagsarbeiten (wie Einkaufen im Supermarkt) oder auch in religiösen Praktiken statt. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwieweit bei den Kindern Kompetenz an Fiktionalität vorhanden ist, die sich beim Vorlesen positiv bemerkbar macht. Anders gesagt: Es stellt sich die Frage, inwieweit die in den Ergebnissen des ersten Teils der Untersuchung zu findende Förderung der Fiktionalität in der Vorlesesituation niederschlägt. Inwieweit können die Mütter die Aufgabe der Vermittlung wahrnehmen und dem Kind einen verstehenden Zugang in die Geschichte ermöglichen? Hierfür bietet der Zusammenhang von Literacy und Kulturkapital in der Untersuchung Anhaltspunkte.

Es ist auffällig, dass fehlende Kenntnisse über den Stellenwert der Haupthandlung den Vorleseprozess bereits am Beginn prägen. Es zeigt sich, dass in einem Fall in der Vorstellungsphase zunächst das Vorlesen angekündigt, das Buchkonzept vorgestellt, die Entscheidung über die Sprachwahl erwähnt, der Titel vorgelesen und schließlich die Protagonisten der Geschichte vorgestellt werden. In dem Fall, in dem diese auf Haupthandlung bezogene Vorstellungsphase vollständig durchlaufen wird, kommt das Kind beim Verstehen der Geschichte am weitesten (Fall F). Der zweite Gesichtspunkt, der diesen Fall von anderen unterscheidet, ist, dass die Mutter eine Balance zwischen den zahlreichen Einzelhandlungen und dem Plot der Geschichte findet. Die Mutter nimmt hier eine fragende Einstellung zu Text und Illustrationen des Bilderbuches ein. In diesem Fall erweist sich das Unterscheidungsmerkmal der Verfügung über kulturelles Kapital als relevant. Bei dieser Mutter handelt es sich um eine Person, deren Bildung und Kulturkapital im Vergleich zu den anderen Befragten deutlich herausragt. Auch in dem anderen Fall (Fall E), in dem die Mutter über deutlich größeres Kulturkapital verfügt, ist eine lebhaftere Interaktion zu sehen - jedoch ohne dass die Geschichte erfolgreich vermittelt wird. Hier konzentriert sich

die Mutter erst in der Schlussphase auf die Vermittlung der Haupthandlung. Sie beginnt auch einen lebhaften Dialog, in dem das Kind Initiativen ergreift und sich ermutigt fühlt, sich in das Geschehen einzubringen und Fragen zu stellen. Es ist daher weiterhin zu überprüfen, warum die besser gebildete Vorlesende es nicht schafft, die Verstehensfähigkeit des Kindes zu steigern. Denn sie gestaltet den Vorleseprozess anders als die Mütter, die eher über wenig Kulturkapital verfügen. Bei diesen ist ein Interaktionsmodus des Benennens von illustrierten Objekten herrschend, der nicht vollständig negativ bewertet werden darf, weil dadurch dem Kind die Möglichkeit gegeben wird, Eigeninitiativen zu ergreifen und dadurch eine Erweiterung des kindlichen Wissens erreicht wird.

All dies ist ein Indiz dafür, dass das in der Interviewbefragung herausgekommene Ergebnis, dass das Vorlesen häufig und regelmäßig stattfindet, konkretisiert werden muss. Dass häufig vorgelesen wird und dennoch der Plot nicht vermittelt wird, ist ein Indiz dafür, dass die Mütter einem einfachen Handlungsmuster folgen, in dem die Verstehensfähigkeit der Kinder nicht gefördert wird.

7.7. Interaktives Vorlesen: Mutter und Kind

Die Vorlesestruktur ist, wie oben erwähnt, unterschiedlich gestaltet. Die über wenig Kulturkapital verfügenden Mütter (A, C) teilen eine gemeinsame Vorgehensweise. Bei diesen ist der Vorleseprozess zwar teilweise interaktiv gestaltet. Im Fall A bemüht sich die Vorlesende während des gesamten Vorleseprozesses um eine lebhafte Interaktion, die jedoch aufgrund der Zurückhaltung des Kindes nicht gelingt. Für diese Mutter kann festgehalten werden, dass sie sich darüber bewusst ist, das Vorlesen dialogisch zu gestalten. Was aber ebenso festgehalten werden muss, ist, dass sie die Bedeutung der Gesamtgeschichte, der Haupthandlung nicht hervorhebt. Beim Fall C dagegen ist zu beobachten, dass diese Mutter das Vorlesen als eine einseitige Tätigkeit begreift, also auf die Einbindung des Kindes keinen Wert legt. Demnach wird das Kind in eine passive Rolle gedrängt, es soll über die gesamte Zeit zuhören. Diese monologische Vorlesestruktur äußert sich gerade dann negativ, wenn die Mutter kein Gefühl für die Geschichte entwickelt, d.h. die Erzählpraxis nicht reflektiert. Ganz eindeutig ist es, wenn sich die Vorlesende über die Haupthandlung, die dem Buch eine Struktur verleiht, nicht bewusst ist. Die Vorlesestruktur besteht hauptsächlich aus zügigem Vorlesen, was verursacht, dass der Vorleseprozess nicht dialogisch durchgeführt wird (Fall C). Charakteristisch für diesen Vorlesedialog ist

jedoch, dass verständnissichernde Nachfragen des Kindes von der Mutter abgewehrt oder nur knapp beantwortet werden. Derselbe Typus kindlicher Fragen wird von der anderen Mutter zum Ausgangspunkt für ausführliche Erörterungen genommen. Bei dieser Vorlesenden ist besonders zu beobachten, dass sie keine Geduld gegenüber der Aktivität des Kindes aufbringt. Sie ist durch die Störfaktoren, die seitens des Kindes auftreten, überfordert. Ihr Verhalten ist zu statisch, um auf Krisensituationen angemessen reagieren zu können.

Bei dem Fall A ist jedoch eine geringe Initiative des Kindes zu verzeichnen. Die Mutter versucht zwar, das Kind einzubinden, aber das Kind bleibt zurückhaltend.

Die zweite Gruppe (B, D) verdient ebenso viel Aufmerksamkeit. Hierbei handelt es sich um zwei Fälle, bei denen Elemente von beiden Handlungstypen zu finden sind. Bei dem einen Fall (B) ist die Mutter mit geringem Kulturkapital und beim anderen (D) mit hohem Kulturkapital ausgestattet und ist in der gesellschaftlichen Stellung (sozioökonomische Situation) besser gestellt. Auffällig ist zunächst das Handlungsmuster der Mutter (Fall D), der kulturelles Kapital zugeschrieben und, im Sinne der schicht- und klassenorientierten Studien, eher zur Mittelschicht zugerechnet werden kann. Dennoch gestaltet sich bei ihr der Vorleseprozess schwierig, weil kein Dialog zwischen ihr und dem Kind entsteht –obwohl das Kind interessiert und aufgrund des zu vermutenden Vertrauensverhältnisses ermutigt ist, sich aktiv zu beteiligen. Dabei gibt auch diese Mutter in der ersten Untersuchung an, dass sie bewusst ist über vielfältige Vorlesestrategien. Aber in der Vorlesesituation ist zu beobachten, dass sie nicht sensibel ist über den Ablauf des Vorlesens, genauer gesagt, über den Wissensstand des Kindes. Das liegt daran, dass sie ein dominantes Handlungsmuster befolgt. Die dominante Haltung verhindert, dass eine die Verstehensfähigkeit unterstützende Interaktion zustande kommt. Die dominante Haltung äußert sich in der Forderung nach Zuhören. Strategien zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Kindes, allen voran durch Stimmbetonung, kommen hier nicht vor. Es bleibt offen, ob dieser Mutter die Vorlesepraktiken bekannt sind. Sie macht auch keine Äußerungen dahingehend, dass die Vermittlung der Geschichte für sie bedeutsam ist.

Beim Fall B dagegen, hier handelt es sich um eine Mutter mit geringem kulturellem Kapital, ist zu beobachten, dass sie ohne Vorbereitung mit dem Vorlesen beginnt und den Prozess, obwohl das Kind sich durch Fragen aktiv beteiligt, durch

monologisches Lesen einseitig durchführt, aber es für wichtig hält, dem Kind die Erzählung zu vermitteln. Es ist in diesem Fall auffällig, dass diese Mütter das auf Objekte und Illustrationen fixierte und durch monotones Abfragen strukturierte Handlungsmuster, das grundsätzlich bei Vorlesenden mit geringem Kulturkapital vorkommt, vermeidet. Diese auf Abfragen von Objekten konzentrierte Vorgehensweise ist für die Fälle A und C kennzeichnend. Für beide Fälle ist zudem charakteristisch, dass bei ihnen ein bloßes Abfragen von Objekten überhandnimmt, aber das bei beiden herrschende Bewusstsein, dass das Kind einfach zu hören und auf diese Weise die Geschichte verfolgen und verstehen kann, verhindert es, dass eine fruchtbare Interaktion zustande kommt.

Die dritte Gruppe bilden die beiden Fälle (E, F) der Mütter mit hohem Kulturkapital. Erst diese, die über die Komplexität und Besonderheit des Vorlesens bewusst sind, können mit den entsprechenden Herausforderungen umgehen: Sie schaffen es, das Vorlesen als einen Interaktionsprozess durchzuführen. Sie nutzen ihren Erfahrungshintergrund an Bildung und Lesegewohnheiten (kulturelles Kapital) bei der Gestaltung eines Vorleseprozesses, in dem der Wissensstand des Kindes berücksichtigt und die Vermittlung der Haupthandlung steht. Die Vorlesestruktur ist bei diesen Müttern mit kulturellem Kapital in einer Weise gestaltet, dass eine Anpassung des Vorlesetempos an den temporären Kenntnisstand des Kindes bestimmend ist. Die Mütter sichern sich durch ein durchgehendes Überprüfen des Kenntnisstandes des Kindes, dass die Erzählung dem Kind vermittelt wird. Die Sensibilität bezüglich des Vorlesevorgangs ist ein Indiz dafür, dass diese Mütter die Förderung der Verstehensfähigkeit und Steigerung des Abstraktionsvermögens und Konzentrationsfähigkeit des Kindes im Blick haben. Die in der Vorlesesituation zu findende Sensibilität ist ein Indiz für familiäre Erzählsituationen, die förderlich für die Entwicklung der Kommunikationskompetenz des Kindes sind. Nicht nur ein Überprüfen des Vermittlungserfolges durch Verständnisfragen, sondern in erster Linie die kommentierenden Erläuterungen der Mutter, die einen Dialog mit dem Kind beabsichtigen, bestimmen hier den gesamten Vorleseprozess. Hier steht nicht das Vorlesen eines Textes im Vordergrund, sondern die Vergegenwärtigung der Geschichte mit dem Kind.

Das Vorlesen ist ein Medium, das wie kein anderes dafür geeignet ist, die literarische Verstehensfähigkeit sowie Konzentrations- und Abstraktionsvermögen des Kindes zu fördern. Es ist also als das zentrale praktische Medium anzusehen, mit dessen Hilfe

das Kind seine bisher entwickelten Fähigkeiten überschreitend die von der kulturhistorischen Schule herausgearbeitete „Zone der nächsten Entwicklung“ erreichen kann. Dies ist in der ersten Gruppe sehr schwer möglich, weil diese Mütter die Vermittlung des Plots verfehlen. Für die zweite Gruppe kann dies in dieser Klarheit sicherlich nicht behauptet werden, aber es überwiegt die Tendenz, dass das Kind eher selten und zufällig an die neue Fähigkeit des Verstehens herangeführt wird. Trotz der Tatsache, dass in diesen das Vorlesen Bestandteil des Alltags ist, werden die Kinder nicht herausgefordert, um eine neue Entwicklung zu machen. Bedeutsam an der Vorlesesituation der dritten Gruppe ist, dass die Vorlesende bei der Vermittlung des Stoffs einerseits auf das vorhandene Wissen des Kindes, bestehend aus Erlebnissen vom Alltag, zurückgreift und andererseits einen Schritt weitergeht und die Verstehensfähigkeit des Kindes fordert. Die Zone der nächsten Entwicklung des Verstehens wird hier ganz bewusst angezielt und Möglichkeiten ausprobiert, sie zu erreichen.

8. Diskussion

Das Konzept der Literacy, kulturelles Kapital und die Bildungschancen türkischstämmiger Kinder

Der Begriff der Literacy, der den Gesamtkomplex von Schreib- und Lesepraktiken umschreibt, hat sich für die vorliegende Untersuchung als analytisch sehr vorteilhaft erwiesen. Der im Kindergartenalter stattfindende Praxiszusammenhang Lesen und Schreiben, der in der vorliegenden Studie analysiert wird, umfasst eine Entwicklung, die ohne Zweifel für die spätere schulische Phase des Schreibens und Lesens von entscheidender Bedeutung ist (vgl. Biedinger 2009). Das betrifft gerade die Kinder im Kindergartenalter, wenn in diesem Alter die lese- und schreibrelevanten Handlungen und Aktivitäten ineinander übergehen und wenn das erste Erkennen von Schriftzeichen im Vordergrund steht. Würde man die Untersuchung direkt auf Lesen und Schreiben richten, dann würden viele Aspekte von Aktivitäten und alltäglichen Praktiken, die zwischen der Mutter (aber auch dem Vater) und dem Kind entstehen, nicht erfasst werden können. Auf der Grundlage des Literacy-Begriffs jedoch kann die Gesamtheit der Aktivitäten, die das Schreiben und Lesen direkt oder mittelbar betreffen, in der Dynamik der proximalen Prozesse herausgestellt werden. Und auch die „enviroments“ (Whitehurst/Lonigan 1998: 848), d.h. die äußeren Bedingungen, die für die Entwicklung relevant sind, können mit dem umfassenden Literacy-Begriff erfasst werden.

Der Literacy-Begriff beschreibt also eine soziale Praxis, die erstens die lebensweltlichen Bezüge des Eltern-Kind-Verhältnisses beschreibt, soweit sie für literarische Sozialisation relevant sind (vgl. Nickel 2008), und beschreibt zweitens eine prä- und paraliterarische Kommunikationsform, die von Hurrelmann (2006: 29) als die erste Phase der Lesesozialisation angesehen wird. Aktivitäten wie Bilderbuchbetrachten, Geschichtenerzählen und Kinderlieder bzw.- reime sind im familiären Setting von entscheidender Relevanz. Sie finden im Rahmen der Interaktion zwischen den Eltern und dem Kind statt. Erst mit diesem theoretischen Instrumentarium eines umfassenden Literacy-Begriffs konnte das von den türkischstämmigen Müttern durchgeführte Vorlesen im Kontext ihres Familienalltags analysiert werden.

Die Literacy berührt viele Bereiche der Lebenswelt: Es ist daher nicht hinreichend, das unmittelbare Mutter-Kind-Verhältnis in den Fokus zu nehmen. Es ist vielmehr erforderlich, die weiteren lebensweltlichen Kontexte, in die die Mutter eingebunden

ist, in die Analyse einzubeziehen. So ist die Gesamtheit der Alltagspraktiken der Familie ebenso relevant wie die sozioökonomische Stellung und vor allem der Bildungshintergrund. Es ist folglich notwendig, einen theoretischen Zugang in das Thema zu wählen. Die Literacy-Praxis im familiären Setting und ihre Gestaltung durch die Mutter konnte erst durch eine Ausweitung der Perspektive auf die soziologische Thematik von gesellschaftlichem Hintergrund in Form von kulturellem Kapital angemessen analysiert werden. Mit den erziehungstheoretischen Ansätzen von Wygotsky und Bronfenbrenner wurde daher eine theoretische Grundlage ausgewählt, die offen ist für soziologische Ausweitung der Analyseperspektive auf die von Pierre Bourdieu erarbeiteten Theorie vom kulturellen Kapital.

Die Kombination der Theorien zu Analysebausteinen macht es möglich, die Fragestellung auf zwei Ebenen zu behandeln: Einerseits steht die Befragte als Person, eingebunden in ihren kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund, im Vordergrund, und andererseits die Verhaltensweisen, die als Konstanten im Mutter-Kind-Verhältnis vorzufinden sind. Diese beiden Ebenen können auch als Mikro- und Makrobereiche aufgefasst werden. Diese Analyse des Zusammenspiels von Vorgängen, die der Mikroebene zugehören (proximale Prozesse) und denen, die der Makroebene zuzurechnen sind (Kulturkapital und soziale Stellung), hat sich bei der Analyse als fruchtbar erwiesen.

Auch die neuere Forschung weist nachdrücklich darauf hin, dass zwar ökonomische Vorteile sich bildungsfördernd auswirken, aber dieser Zusammenhang komplex ist und sich vielfältig gestaltet (siehe dazu Baader et. al. 2011). Vor diesem Hintergrund muss hervorgehoben werden, dass gerade die höhere Bildung der Bezugspersonen hinsichtlich der Bildungs- und Lernmotivation der Kinder als entscheidend anzusehen ist (Eccles 2005). Letztendlich ist es die familiäre Umwelt, die einen frühzeitigen entscheidenden Einfluss auf die Bildungsentwicklung des Kindes hat. Die Entwicklung hängt wesentlich von den „Investitionen der Eltern in Aktivitäten und anregungsreiche(n) Materialien“ ab (Biedinger 2009: 287). Der entscheidende Faktor ist also nicht die ökonomische Situation, sondern die höhere Bildung. Deshalb sind die elterlichen Investitionen in die Aktivitäten mit ihren Kindern von nicht zu überschätzender Bedeutung für deren Bildung. So zeigt sich die Rolle der Familie als von entscheidender Bedeutung für die kindliche Entwicklung, weil durch die häuslichen Aktivitäten ein Zusammenhang erschaffen wird, in dem eine nachhaltige frühkindliche Erziehung stattfindet. Die im Kindergartenalter entstehenden

Nachteile, und umgekehrt die Vorteile, setzen sich fort in der Schule (ebd.: 286). Damit wird deutlich, dass sich der sozioökonomische Status, wie dies in HLE-Ansätzen gezeigt wird, keine direkte determinierende Wirkung hat, sondern sich erst durch die Familie äußert, d.h. über die familiäre Umwelt vermittelt wird. Wie die von Lehl et. al. (2012) definierten HLE-Faktoren Anweisung seitens der Eltern an die Kinder, die Eltern-Kind Interaktionen und Erfahrung mit Büchern verwirklicht werden, hängt vom kulturellen Kapital des sprachlichen Hintergrundes und der sozioökonomischen Stellung der Eltern ab.

Davon ausgehend lässt sich festhalten, dass für die nachteilige Schulentwicklung der türkischen Kinder Nachteile im familiären Setting eine beachtliche Rolle spielen. Die kleinkindliche Literacy kann richtungsweisend für die darauf folgende schulische Laufbahn sein. Die in dieser Zeitperiode gewonnenen Erfahrungen sind relevant für die Schullaufbahn. Gerade für diese Zeitperiode, in der das Kind hauptsächlich mit seinen Eltern zusammenlebt, ist die heimische Umgebung besonders relevant. Dabei ist die Rolle der Mutter, wie bereits erwähnt, dafür sehr entscheidend. Ihre Funktion für die Literacy-Entwicklung kann dann präzise erfasst werden, wenn sie im familiären Zusammenhang analysiert wird. Das familiäre Setting ist ebenso gesellschaftlich bedingt wie die Person der Mutter. Es ist daher erforderlich, nicht beim Hinweis auf den Bildungsstand stehen zu bleiben, sondern den Blick darüber zu schärfen, was mit dem Konzept des kulturellen Kapitals erreicht wird: Mit diesem Konzept werden vor allem die Vorgehensweisen untersucht, die auf Bildung und kulturelle Erfahrung beruhen, aufgrund derer sich die Person in die Lage versetzt, ihre Lebenswelt kreativ zu gestalten. Das kulturelle Kapital dient also zu einer präzisen Erfassung der Vorgänge und Sachverhalte, die von der gebildeten Person aufgrund ihrer kulturellen Praxis geschaffen werden und Bestandteil ihres Alltags sind. Insofern macht sich der Einfluss des kulturellen Kapitals der Eltern in der kleinkindlichen Literacy-Erziehung in mehrfacher Hinsicht bemerkbar.

Das Kulturkapital zeigt sich als besonders relevant bei der Entwicklung im Kindergartenalter. So erschaffen Eltern mit höherer Bildung eine lebensweltliche Umgebung, die entscheidend für den Bildungserfolg der Kinder ist. Deshalb sind die Aktivitäten der kleinkindlichen Literacy-Erziehung innerhalb der Familie, die eine Kompensation für das fehlende ‚akademische‘ häusliche Umfeld sein können, als entscheidend bedeutsam. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, sind diese Erkenntnisse bezüglich der türkischstämmigen Kinder besonders relevant. Durch den

sehr geringen Anteil von höher Gebildeten haben die türkischstämmigen Kleinkinder eine häusliche Umgebung, die nicht als solche bildungsfördernd im Allgemeinen und literacy-fördernd im Besonderen ist.

Die spätestens seit dem letzten Jahrzehnt stattfindende soziale Veränderung der türkischstämmigen Bevölkerung hat zu einer Steigerung der gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten geführt. Unter bildungstheoretischem Gesichtspunkt betrachtet, geht diese Entwicklung mit einer Verbesserung der häuslichen Umwelt einher. Vor diesem Hintergrund wird die Frage interessant, wie sich die veränderte sozioökonomische und soziokulturelle Situation auf die Bildung der Kinder im häuslichen Rahmen/familiären Setting auswirkt. Es darf nicht vergessen werden, dass die türkischen Familien in Deutschland „den deutschen Familien wesentlich ähnlicher sind als jenen im Herkunftsland Türkei.“ (Brizic 2007: 139). So ist der Blick auf die Aktivitäten im familiären Setting besonders wichtig, weil dadurch Erkenntnisse gewonnen werden können, die eine effektive Gestaltung der Literacy-Förderung im häuslichen Rahmen ermöglichen können. Die Investitionen in Aktivitäten der Kindesförderung erscheinen angesichts der benachteiligten Position, die hauptsächlich klassen- bzw. schichtspezifisch begründet ist, als besonders relevant. Dabei kann die Herausbildung von Standards familiärer Literacy-Förderung den durch den Bildungsfaktor erzeugten Nachteil ausgleichen.

Kulturelles Kapital und Vorlesestruktur

Die Resultate können vor diesem Hintergrund eingeteilt werden erstens in primär sozialisatorische und erzieherische Komponenten sowie zweitens in Rahmenbedingungen, die aus der Kultur (türkische Herkunft, Binationalität) und der gesellschaftlichen Stellung (Bildung, Beruf und Arbeitswelt) der Befragten hervorgehen, die in ihrer Gesamtheit die familiäre Lebenswelt bzw. Setting strukturieren und Literacy erzeugen. Die zentrale Fragestellung der Arbeit über den Einfluss der sozioökonomischen Stellung und des Vermögens an Kulturkapital konnte insofern hinreichend beantwortet werden. In den Ergebnissen macht sich bemerkbar, wie kulturelles Kapital die Literacy-Praxis prägt. Davon bleibt nicht unberührt, wie die Zone der nächsten Entwicklung durch die Befragten gestaltet wird.

Während in der ersten Untersuchungsperspektive die Rolle des sozialen Stellenwerts

und des kulturellen Kapitals in der Gestaltung der Literacy-Entwicklung im familiären Setting herausgestellt wurde, konnte in der zweiten Untersuchungsperspektive die mit dem kulturellen Kapital zusammenhängenden Gestaltungsmöglichkeiten des Vorleseprozesses analysiert werden. Es kam heraus, dass der entscheidende Aspekt dabei die Fähigkeit ist, das Vorlesen als einen dialogischen Prozess durchzuführen, die Haupthandlung der vorgelesenen Geschichte zu vermitteln und durch Benennungsaktivitäten auf die Interessen des Kindes einzugehen oder sein Interesse zu wecken für die abgebildeten Objekte, um seinen Wissensschatz zu erweitern.

Bei der Bildungsförderung im Kindergartenalter machen sich die aus dem Bildungs- und Kulturkapital resultierenden Faktoren nicht auf allen Ebenen der Literacy bemerkbar. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, zeigt sich der vom Kulturkapital bedingte Unterschied bei der indirekten Anregung besonders deutlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Befragten in ihrer Sozialisation gelernt haben, wie direkte Anregung funktioniert. Hinzu kommt, dass manche der Befragten, die keine höhere Bildung haben, dies als Nachteil ansehen und darüber bewusst sind, dass Bildung und Kultur die Lebensqualität ihrer Kinder steigern würde. Es liegt auch nahe, dass sie durch die Vorleseaktivitäten im Kindergarten motiviert werden, ihr Kind direkt zum Vorlesen zu bringen, was bei allen Befragten vorkommt. Anders als bei den Vorgängen der direkten Anregung, ist sowohl bei der indirekten Initiierung als auch in der Erzeugung von Umgebung sind im Vergleich zur häuslichen Umgebung der höher Gebildeten erhebliche Defizite vorhanden.

Die Frage nach der Regelmäßigkeit des alltäglichen Vorlesens, die Frage danach, ob sie effektive Initiierung leisten und auf die Vorlieben ihrer Kinder eingehen, sind alles Aktivitäten, die von den Akteuren nicht genügend erbracht werden, wenn sie über kein umfassendes Kultur- und Bildungskapital sind. Die Frage, inwieweit eine Mutter die Kompetenz hat, die Literacy- und Vorlesepraxis für das Kind dauerhaft interessant zu machen, dem Kind Anstöße zum Erkennen von Schriftzeichen zu geben und sein Interesse für die in den Büchern behandelten Geschichten zu wecken und dieses Interesse über längere Zeit aufrechterhalten und dadurch das Vorlesen in den Alltag zu integrieren, ist also eine Aktivität, die stark vom Bildungshintergrund und kulturellen Fähigkeiten der Eltern abhängt. Vor diesem Hintergrund sind vor allem die Hindernisgründe zu verstehen, die einerseits die Vorgehensweise der

Mutter und andererseits durch die häuslich-familiäre Umgebung entstehen. So ist beispielsweise die fehlende Geduld der vielen Befragten, auf die vom Kind ausgehenden Störfaktoren zu reagieren, ist in erster Linie auf die fehlende eigene Literacy-Erfahrung zurückzuführen.

In der Interviewanalyse wurde zwar deutlich, dass die besser ausgebildeten Eltern auch die ökonomisch besser gestellten sind und sie über kulturelles Bewusstsein verfügen, um eine bildungsförderliche und die Literacy-Entwicklung begünstigende häusliche Umgebung (familiäres Setting) zu erschaffen (dazu vgl. Burgess/Hecht/Lonigan 2002). Das zeigt sich in ihrer lebensweltlichen Praxis, z.B. in der Vielfalt der Freizeitgestaltung, und aber auch in der qualitativ höheren Wohnsituation; diese wohnen in Einfamilienhäusern und die Kinder haben ein eigenes Zimmer, ausgestattet mit literacy-fördernden Einrichtungen (Kinderschreibtisch, Buchregal, Schreibtafel). Dass sozioökonomische Stellung auf die Praxis der Literacy im familiären Setting erheblich prägt, ist ein Befund, der auch in der Literatur herausgearbeitet wird (vgl. Backer et. al. 1994).

Der unterschiedliche Grad des Kulturkapitalvermögens äußert sich in den untersuchten zwei Perspektiven unterschiedlich. Während in der ersten empirischen Untersuchung die Rolle der gesellschaftlichen Stellung und des kulturellen Kapitals der Eltern bei der Konstituierung des familiären Settings für erforscht wurde, konnte in der zweiten Untersuchung das Verhältnis von Kulturkapital und das Vorlesen, der wichtigste Bestandteil der Literacy-Förderung, herausgearbeitet werden. Die unterschiedliche Ausprägung des kulturellen Kapitals kam also auch in der Beobachtungsanalyse der Vorlesesituation deutlich hervor.

Es sollte zunächst berücksichtigt werden, dass Vorlesen in der Gesellschaft auch für die Kleinkinder schon eine Selbstverständlichkeit geworden ist. Dass in jeder befragten Familie Vorlesen praktiziert wird, ist auf diesen gesellschaftlichen Umstand zurückzuführen. Allerdings zeigen sich die Unterschiede in der Art und Weise der Umsetzung, also wie die Befragten eine effektive Vorlesestrategie und Literacy-Praxis entwickeln und umsetzen sowie darin, welches familiäre und lebensweltliche Umfeld sie erschaffen bzw. zur Verfügung stellen.

Das kulturelle Kapital macht sich auch in der zweiten Studie (Vorlesesituation) bemerkbar. Die Vorgehensweise der Mutter beim Vorlesen ist stark davon geprägt, inwieweit sie über bildungskulturelles Vermögen verfügt und inwiefern sie die

daraus resultierenden Möglichkeiten bei der Gestaltung des Vorleseprozesses einsetzt. Das Operieren mit der Frage nach dem Kulturkapital zeigt sich also als äußerst nützlich. Für die Analyse der Vorlesesituation wurden aus den an der Interviewuntersuchung beteiligten Müttern drei mit höherer Bildung und kulturellem Kapital und drei mit geringer Bildung und geringem Kulturkapital ausgesucht (siehe 6.1.2. Beschreibung der Stichprobe).

Dass das kulturelle Kapital die Vorlesestruktur prägt, kann anhand der Forschung zur Entwicklungsförderung (Biedinger 2009, Klein/Biedinger 2010) festgestellt werden. Da das Vorlesen erheblich von der Sprachkompetenz der Vorlesenden abhängt und Sprachkompetenz als ein kulturelles Kapital verstanden werden kann (siehe Brizic 2007: 140 f., vgl. auch Rössel/Zieglschmied 2002: 499, Laghzaoui 2011: 184), ist der Einfluss des Faktors kulturelles Kapital bezüglich der Vorgehensweise beim Vorlesen als stark anzusehen. In der Literatur wird hervorgehoben, dass Beschäftigung mit Geschichten die Vorstellungskraft des Kindes fördert (Wieler et. al. 2008: 29; Caspe 2009: 353).

Während in der ersten Untersuchung nicht präzise herausgefunden werden konnte, ob das Bewusstsein über die Bedeutung des Vorlesens (das kam bei allen Befragten zur Sprache) gesellschaftlich vorgegeben ist oder auf das persönliche Kultur- und Bildungsvermögen der Befragten zurückzuführen ist, konnte in der Vorlesesituation dahingehend genaueres Resultat erzielt werden. Die zweite Perspektive zeigt sich als äußerst nützlich, weil zwei Gesichtspunkte in der Interviewbefragung nicht herausgefunden werden konnten: Es ist zum einen die Absicht über regelmäßiges und häufiges Vorlesen, die in im Interview geäußert wird. Allen Befragten, auch jene mit geringem Kulturkapital, geben an, dass für sie das Vorlesen sehr bedeutsam ist. Aber in der zweiten Untersuchung zeigt es sich, dass das Kind die vorgelesene Geschichte nicht begreift (nur in einem Fall kann vermutet werden, dass es mit Hilfe der Mutter am Schluss den Kern der Erzählung versteht). In der Beobachtung der ‚reinen‘ Vorlesesituation konnte damit ein genauerer Einblick in die Praxis des Vorlesens gewonnen werden.

Den zentralen Aspekt des Vorleseprozesses, die Haupthandlung der Geschichte zu vermitteln, haben die meisten Vorlesenden unterschätzt. Andererseits waren sie sich darüber bewusst, mit Hilfe der Einzelobjekte Benennungsaktivitäten zu initiieren und dadurch in der Vorlesesituation beim Kind Lesespaß zu erzeugen. Dass das Vorlesen

den Vorteil hat, durch Benennung von Objekten eine Wissenserweiterung zu erzielen, ist allen bewusst. Damit erreichen sie, dass das Kind eine positive Leseerfahrung macht, die sich in der Zukunft für dessen Leseverhalten positiv auswirken kann.

Die Mütter mit geringem Kulturkapital folgten einem gemeinsamen Handlungsmuster, in dem sie eine dominante Position einnehmen und das Kind nicht einbinden und vor allem die Vermittlung der Haupthandlung der Geschichte teils ganz und teils nur geringfügig berücksichtigen. Diese dominante Vorgehensweise während des Vorleseprozesses kann mit dem Erziehungsstil der türkischen Kultur erklärt werden. In dieser Erziehungsweise wird verlangt, dass das Kind hohen Respekt vor der Autoritätsperson haben und gehorsam sein muss. Das Kind wird dadurch in eine passive Rolle gedrängt (vgl. Leseman/Tuijil 2006: 222).

Dass auch eine Mutter mit hohem Kulturkapital beim Vorlesen zur Einseitigkeit tendiert und keine Sensibilität über die Bedeutung der Vermittlung der Haupthandlung zeigt, kann auf diesen kulturellen Hintergrund zurückgeführt werden. Das Handlungsmuster, das die restlichen zwei Mütter mit höherem Kulturkapital verfolgen, ist dadurch charakterisiert, dass ein Dialog entsteht und die Mütter über den zentralen Stellenwert der Vermittlung der Geschichte sehr bewusst sind, auch wenn dies in einem Fall nicht dazu führt, dass das Kind am Ende der Geschichte komplett versteht. Das dialogische Vorlesen fördert die narrative Fähigkeit des Kindes (Casper 2009: 353; vgl. Wieler et. al. 2008: S.18). Es ist daher zwingend, dass die Mutter von Beginn an das Kind an die Geschichte heranzuführen und nicht ausschließlich auf das Abfragen und die Benennung von Objekten konzentrieren. Das kann vor allem dadurch geschehen, dass die Figuren der Erzählung in den Vordergrund gestellt werden (Casper 2009: 353). Dabei können die für den Ablauf der Geschichte entscheidenden Stellen, zum Beispiel die Entscheidungssituationen, in die „insbesondere die Hauptfigur gerät, die Konflikte zwischen den Figuren“ (Spinner 2005: 165) im Vorleseprozess hervorgehoben werden. Es muss allerdings auch darauf hingewiesen werden, dass das Erzählen an sich, also vom Buch, hinsichtlich der Wissenserweiterung des Kindes vorteilhaft sein kann.

Damit wird deutlich, dass dies erst durch eine dialogische Vorgehensweise durchgeführt werden kann. Eine Interaktion über die Handlung der Geschichte als auch über die abgebildeten Einzelobjekte ist vor diesem Hintergrund von elementarer

Wichtigkeit für das Vorlesen. Die Mütter mit kulturellem Kapital führen dialogisches Vorlesen durch. Die Orientierung am Vermögen an Kulturkapital zeigt sich, um es erneut hervorzuheben, als sehr sinnvoll für die Analyse des Vorleseprozesses. Während bei den Müttern mit höherem Kulturkapital hauptsächlich ein interaktiver Vorleseprozess vorliegt und eine Anpassung an den Wissensstand des Kindes zu beobachten ist, ist bei denen mit geringem Kulturkapital die Einsicht herrschend, dass das Kind eine passive Rolle einnehmen und lediglich zuhören muss. Hier bleibt die Konzentration auf die Illustrationen beschränkt, ein ausschließliches Abfragen von Objekten rückt in den Mittelpunkt des Vorleseprozesses. So wird der Vorleseprozess, trotz des nicht zu unterschätzenden Vorteils der Benennung von Objekten, einseitig. Die Beschäftigung mit Abbildungen, die an sich also nicht grundsätzlich negativ zu bewerten ist, kann nachteilig werden, wenn es nicht zur Lesefreude beiträgt und auch die Sicht auf die Erzählung versperrt.

Dadurch wird deutlich, dass der Grad an kulturellem Kapital eindeutig ausschlaggebend dafür ist, welcher Handlungstypus beim Vorlesen entsteht. Es darf allerdings nicht übersehen werden, dass auch bei den Müttern mit hohem Kapital Defizite vorhanden sein können (darauf geht Wieler 1997 ein). Der entscheidende Gesichtspunkt ist hierbei, dass sie den Stellenwert des Dialogs mit dem Kind unterschätzen. In dem einen Fall (Fall D) ist die Kenntnis darüber, dass für die Vermittlung der Geschichte das Kind ‚aktiviert‘ werden muss, nicht hinreichend ausgeprägt. Gerade dann, wenn diese Mutter dominant auftritt, entsteht die Gefahr, dass sich der Vorleseprozess phasenweise eine einseitige Struktur einnimmt. Das geht soweit, dass der gesamte Vorleseprozess zu einem Monolog ausweitet und die Mutter hofft, dass das Kind durch bloßes Zuhören die Geschichte versteht. Die restlichen beiden Mütter mit hohem Kapital (Fall E, Fall F) sind sich im Gegensatz zu den Müttern mit geringem Kapital bewusst darüber, dass die Vermittlung der Gesamthandlung der Geschichte ein Kernpunkt des Vorleseprozess ist. Ein Hauptmerkmal der über kulturelles Kapital verfügenden Mütter ist, dass sie die Steigerung der Verstehensfähigkeit des Kindes im Blick haben.

Ausblick

Der Wandel des familiären Settings in der türkischstämmigen Familie und ihr Lebenswandel in der zweiten, dritten und vierten Generation ist ein Gesichtspunkt, der im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit gesondert erläutert werden muss. Die gesellschaftlichen, also soziokulturellen und sozioökonomischen Faktoren zeigen sich ebenso prägend für das familiäre Setting. Das äußert sich, wie bereits erwähnt, zunächst in der Erstellung von Literacy-Umgebung, aber ebenso darin, wie das Verhältnis der Eltern untereinander funktioniert. Dass der Vater bei allen befragten Familien die Literacy- und Bildungsförderung der Mutter überlässt, ist ein Sachverhalt, der auf den soziokulturellen Hintergrund zurückgeführt werden kann. Im Vergleich dazu würde bei einem mit hohem Bildungsniveau ausgestatteten deutschen Ehepaar eine derartige strikte Rollenverteilung nicht der Regelfall sein. Die Rollenverteilung, in der die Mutter für die Erziehung und der Vater für die Arbeit zuständig ist, ist auf die in der türkischen Kultur vorhandenen strengen Rollenzuschreibungen der Geschlechter zurückzuführen, wenn allerdings nicht in der Form der frühen Gastarbeitergeneration.

Ein anderer Gesichtspunkt, der die gesellschaftlichen und soziokulturellen, genauer gesagt die sozioökonomischen Rahmenbedingungen betrifft, ist der der beruflichen Verhältnisse der Eltern. Die Arbeitsverhältnisse sind objektive Bedingungen, die die Lese- und Schreibumgebung, im Grunde generell die Literacy und den Bildungslaufbahn der Kinder beeinträchtigen. Körperliche, schwere Arbeit und ungünstige Schichtbedingungen sind nicht nur typisch für den Vater, sondern auch für die Mutter, wenn sie in Erwerbsarbeit ist, wie dies in der Interviewstudie herauskam. Das bedeutet für sie eine Doppelbelastung. Die sozioökonomischen Schwierigkeiten erweisen sich also nicht nur nachteilig hinsichtlich der materiellen Bedingungen des häuslichen Umfelds (ungünstige Wohnbedingungen, fehlende Finanzierung für hochwertige Freizeitmöglichkeiten für die Kinder), sondern auch Hindernis für die Mutter als Alleinverantwortliche für Bildung der Kinder.

Da die Familie den sozialen Kontext darstellt, in dem die lebensweltlichen Kontexte der Literacy überhaupt existieren können, ist es notwendig, auf die Frage einzugehen, wie die Struktur der türkischen Familie in den aktuellen Generationen der türkischen Migranten geschaffen ist. Das ist unabdingbar für das Gesamtverständnis der Untersuchung, da aufgrund der Besonderheit der türkischen Herkunft Gesichtspunkte existieren, die in den Befragungen zum Ausdruck kamen.

Es ist daher relevant herauszuarbeiten, welche Unterschiede die türkischstämmige Familie gegenüber einer durchschnittlichen deutschen Familie aufweist und welche Gemeinsamkeiten zwischen ihnen bestehen.

Eine Besonderheit der türkischen Haushalte ist die Familiengröße. Im Vergleich zur durchschnittlichen deutschen Familie, setzen sich die türkischstämmigen Familien immer noch aus einer größeren Anzahl der Familienmitglieder zusammen. Wenn auch die türkische Familie sich in den letzten Jahrzehnten an die europäische Norm angepasst und kleiner geworden ist, so besteht sie dennoch im Vergleich zur durchschnittlichen deutschen Familie aus einer höheren Anzahl an Familienmitgliedern. Unter den befragten Familien sind keine Alleinerziehenden dabei. Die Anzahl der Alleinerziehenden unter den Türkischstämmigen ist immer noch weitaus geringer als bei den deutschen Eltern- und Familienkonstellationen (z.B. Patchwork-Familie).

Die Größe der türkischstämmigen Familie und auch der Umstand, dass in der türkischen/türkischstämmigen Kultur der Institution Familie hoher Wert beigemessen wird, können viele bedeutende Vorteile bezüglich der Sozialisation der Kinder haben. Beispielsweise ist der Umstand, dass von den älteren Geschwistern Literacy-Material für die Kleinen übrig bleibt, ist eine Besonderheit, die für größere Familien typisch und für Literacy-Förderung wichtig ist. Die Eltern sammeln Erfahrung mit dem älteren Kind, sie können die Fehler vermeiden, die sie bei dem ersten Kind gemacht haben. Ältere Geschwister können mithelfen, sie können die Vorbildfunktion ausüben, also insgesamt die Eltern ergänzend unterstützen, wie dies aus den Interviews hervorgeht.

Die hohe Kinderzahl kann allerdings auch zu einem Hindernisfaktor werden. Es können Zeitprobleme entstehen, wenn die Eltern in ihrem Alltag die Aktivitäten von zwei oder drei Kindern organisieren müssen. Die Größe kann gerade unter den heutigen sozioökonomischen Bedingungen zu einem ernstem Hindernis werden. Gerade nach der Verschlechterung der materiellen Lebensbedingungen in den Großstädten (Stichwort Wohnungsproblematik) kann eine ‚normale‘ türkische Familie Probleme hinsichtlich der Wohnung kaum vermeiden.

Die türkischstämmige Familie ist Teil eines allgemeinen Lebenswandels, der angesichts der veränderten gesellschaftlichen Bedingungen einhergeht. Ein wichtiger Aspekt des allgemeinen gesellschaftlichen Wandels betrifft die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Ohne Zweifel sind die Erfordernisse an Ausbildung und

Bildung gestiegen. Diese Entwicklung umfasst auch die türkischstämmigen Familien. Bei allen befragten Müttern tritt hervor, dass sie über die Bedeutung der Bildung für die Zukunft ihrer Kinder bewusst sind.

Kultur- und Freizeitaktivitäten sind Faktoren, die von den Eltern erbracht werden müssen, weil diese zu Bestandteilen von Erziehung und Ausbildung geworden sind. Es versteht sich von selbst, dass je mehr Kinder im Haushalt leben, desto mehr Aufwand seitens der Eltern erbracht werden muss. Dieser Umstand ist hinsichtlich der türkischstämmigen Familie besonders relevant, weil diese – im Vergleich zu den früheren Jahrzehnten – Teil der deutschen Gesellschaft sind, d.h. sie sich an den allgemein gesellschaftlichen Erfordernissen orientieren und sich nicht damit zufrieden geben, im eigenen kulturellen Kontext zu bleiben. So zeigt sich bei den befragten Müttern, dass sie nicht nur in der Erziehung, sondern auch hinsichtlich der Kultur- und Freizeitgestaltung, worunter sicherlich die Literacy fällt, an den Vorgaben der deutschen Gesellschaft orientieren. Sie müssen hinsichtlich der Bildung und Freizeit ihrer Kinder Zeitmanagement betreiben, ein Umstand, der bei der ersten Generation in dieser Form nicht anzutreffen war.

Ein wichtiges Resultat der Untersuchung ist die Erkenntnis, dass die türkische Kultur als Ressource für Literacy dienen kann. Einige Befragte lesen selbst regelmäßig im Rahmen ihrer Religionsausübung, und sie betreiben Religionserziehung zu Hause. So verwenden sie entsprechendes Vorlesematerial zum Zwecke der religiösen und moralischen Bildung ihrer Kleinkinder, was dazu führt, dass eine Literacy-Umgebung im familiären Setting geschaffen wird, die es ansonsten nicht geben würde. Der religiöse Bezug erzeugt Motivation für die Mutter, weil sie Lektüre aus eigener Neugier vornimmt. Dieses authentische Interesse führt dazu, dass erstens eine Regelmäßigkeit entsteht und zweitens die Mutter aufgrund ihrer eigenen Motivation die Neugier des Kindes für das Vorlesen hervorrufen und aufrechterhalten kann. Das ist hilfreich für eine nicht-akademische häusliche Literacy- und Bildungsumwelt.

In anderen Bereichen der Freizeitgestaltung macht sich die Besonderheit der türkischen Kultur nicht bemerkbar. Das macht sich am deutlichsten in der geringen Rolle des Erlernens von Musikinstrumenten und Liedern bemerkbar. Diese Besonderheit des kulturellen Hintergrundes ist dennoch begrenzt. Es kann zum Beispiel nicht bestätigt werden, dass für die Familien eine auf die türkische kulturelle Tradition zurückzuführende Erzählkultur prägend ist (so aber Kuyumcu 2006).

Abgesehen von der Frage, ob für die traditionellen türkischen Familien die Erzählkultur prägend war, kann für die junge Generation der türkischstämmigen Familien festgestellt werden, dass für sie so etwas wie Erzählkultur nicht charakteristisch ist. Diese Familien der inzwischen dritten und vierten Generation können diesen Aspekt der türkischen Kultur, anders als bei der Religion, nicht als ein Kompensationsmittel für den Nachteil benutzen, den sie durch geringe formale Bildung haben. In der Untersuchung kam heraus, dass bei den Müttern und Familien der Erzählkultur keinerlei besonderer Stellenwert beigemessen wird. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich von den deutschen Familien in keiner Weise.

IV. Literatur:

Alba, R.D./Handl, J./Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, (S.209–237).

Anderson, J./Anderson, A./Friedrich, N./Kim, J. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. Journal of Early Childhood Literacy, 10 (1), (S. 33-53).

Anderson, R.C./Eberhart, E.H./Scott, J.A./Wilkinson, I.A.G. (1985). Becoming a nation of readers. Washington, D.C.: National Institute of Education.

Aschaffenburg, K. & Maas, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of social Reproduction. American Sociological Review 62 (4), S. 573-587.

Baader, M. S./ Cloos, P./ Hundertmark, M./ Volk S. (2011). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Hans Böckler Stiftung. Arbeitspapier 197.

Baker, L./Sonnenschein, S./Serpell, R./Fernandez-Fein, S./Scher, D. (1994). Context of emergent Literacy: Everyday home experiences of urban pre-Kindergarten children (Research report No. 24) Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia und University of Maryland.

Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 (1), (S.46-71).

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) (S. 17-29).

Becker, B., & Biedinger, N. (2006). Ethnische Bildungsungleichheit zu Beginn der Schulzeit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, (S. 660–684).

Bekman, S. (2011). Family Literacy-Programm: Beispiele aus der Türkei. In: Elfert, M. & Rabkin, G. (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy: Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Tübingen. (S. 105-117).

- Biedinger, N. (2007).** Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Türkeistudien, 20 (1), (S. 7-24).
- Biedinger, N. (2009).** Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. In: Berliner Journal für Soziologie, 19 (2), (S. 268-294).
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010).** Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5 (2), (S. 195-208).
- Biedinger, N. (2011).** The Influence of Education and Home Environment on the Cognitive Outcomes of Preschool Children in Germany. Child Development Research, Vol. 2011.
- Blaikie, Norman W. H. (1991).** A Critique of the Use of Triangulation in Social Research. In: Quality and Quantity 25: 115-136, 1991.
- Bradley, R.H./Corwyn, R.F./Pipes-McAdoo, H./Garcia-Coll, C. (2001).** The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. In: Child Development, 72 (6), (S. 1844–1867).
- Brinkmann, H.U. & Uslucan, H.-H. (2013).** Dasein und Dazugehörigen. Integration in Deutschland. Wiesbaden 2013. Springer Verlag.
- Britto, P.R./Fuligni, A.S./Brooks-Gunn, J. (2006).** Reading Ahead: Effective Interventions for Young Children's Early Literacy Development. In: Dickinson, D.K.; Neumann, S.B. (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Vol. 2. Newyork, London, (S. 311-332).
- Brizic, K. (2007).** Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxman Verlag GmbH, Münster.
- Bourdieu, P. (1983):** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband (2),Göttingen, (S.183-198).
- Bourdieu, P. (1992):** Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur I. Steinrück, M. et. al. (Hrsg.): VSA Verlag. Hamburg.
- Bronfenbrenner, U. (1981).** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bronfenbrenner, U. (1990).** Ökologische Sozialisationsforschung. In: L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie*. Stuttgart: Enke. (S. 76-79).
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006).** The bioecological model of human development. In: R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (6th ed.; pp. 793 – 828). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Brüsemeister, T. (2008).** *Qualitative Forschung: ein Überblick*. 2., überarbeitete Aufl. Wiesbaden, Verlag für Sozialwiss.
- Burgess, S.R./Hecht, S.A./Lonigan, C.J. (2002).** Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, Vol. 37(4), (S. 408-426).
- Bus, A. G./van IJzendoorn, M. H./Pellegrini, A. D. (1995).** Joint book reading makes success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, Vol. 65, (S. 1–21).
- Bus, A.G. (2001).** Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: Neumann, S. B. und Dickinson D.K. (Hrsg.): *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press. (S. 179-191).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014).** *Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf*. Juli 2014, 2. aktualisierte und überarbeitete Auflage.
- Caspe, M. (2009).** Low-income Latino Mothers' Booksharing Styles and Children's Emergent Literacy Development. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), (306-324).
- Coiro, J./Knobel, M./Lankshear, C./Leu, D.J. (2008).** *Handbook of New Literacies Research*, New York (Taylor and Francis).
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000).** *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000).** Introduction. *Multiliteracies. The beginnings of an Idea*. In: Cope, B. / Kalantzis, M. (Hrsg.): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge (S. 3-8).

- Cunningham, D. D. (2008).** Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning*. Vol. 12 (2), Spring 2008, (S. 19-36).
- Cunningham, P. M./Moore, S. A./Cunningham, J. W./Moore, D. W. (1995).** Reading and writing in elementary classrooms: Strategies and observations (3rd ed.). New York: Longman.
- Çelenk, S. (2003).** İlkokuma-Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi. In: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2), (S. 75-80).
- Dehaene, S. (2010).** Lesen. Die größte Erfindung der Menschheit und was dabei in unseren Köpfen passiert. 2. Auflage. Knaus Verlag. München.
- Denzin, N.K. (1970).** The Research Act in Sociology. A Theoretical Introduction to Sociological Methods.
- Deutschen PISA- Konsortium (2001).** PISA 2000. Basis Kompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005).** Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), (S. 285–304).
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009).** Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 1. Auflage.
- Dirim, I. (2005).** Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, I./Gogolin, I./Knorr, D./Krüger-Potratz, M./ Lengyel, D./ Reich, H.H./Weiße, W. (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Waxmann Verlag, Münster, (S.61-71)
- Dirim, I./Hauenschild, K./ Lütje-Klose, B. (2008).** Einführung. Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, I./Hauenschild, K./ Lütje-Klose, B./Löser, J.M./Sievers, I. (Hrsg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Brandes & Apsel Verlag GmbH, (S. 9-21).
- Durkin, D. (1966).** Children who read early: Two longitudinal studies. NY: Teachers College Press
- Eccles, J.S. (2005).** Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education* Vol. 3 (3), November 2005, (S. 191–204).

- Ehmig, S. C. & Reuter, T. (2013):** Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012. Stiftung Lesen, Mainz 2013.
- Erfurt, J. (1996).** Sprachwandel und Schriftlichkeit. In: Günther, Harmut/ Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch. Internationaler Forschung. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 10) Berlin (S. 1387-1404).
- Fewell, R. R. (1991).** Parenting moderately handicapped persons. In: M. Seligman (Hrsg.): The Family With The Handicapped Child, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fitzgerald, J./Spiegel, D.L./Cunningham, J. W. (1991).** The Relationship Between Parental Literacy Level and Perceptions of Emergent Literacy. In: Journal of Reading Behavior. 13 (2), (S. 191-213).
- Flick, Uwe (2011).** Triangulation. Eine Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. (2003).** Interviewtechniken- ein Überblick. In.: Dies./Prenzel, A.(Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. (S. 371-395).
- Fuhs, B. (2007).** Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Verlag Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Garbe ,C. (2009).** Lesesozialisation. In: Garbe, C./Holle, K./Jesch, T. (Hrsg.): Texte Lesen. Textverstehen -Lesedidaktik- Lesesozialisation. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh. (S. 167-223).
- Gee, J. P. (2010).** Situated Sociocultural Approach to Literacy and Technology. In. Baker, Elisabeth A. (Hrsg.): The New Literacies: Research and Practice. New York: Guilford Publications (S. 165-193).
- Goody, J. (1981).** Einleitung. In. Literalität in traditionellen Gesellschaften. Suhrkamp Verlag. 1. Auflage. (S. 7-45)
- Goody, J. (1986).** Die Logik der Schrift und Organisation von Gesellschaft, Frankfurt/M (Suhrkamp).
- Goody J. & Watt, I. (1981).** Konsequenzen der Literalität. In. Literalität in traditionellen Gesellschaften. Suhrkamp Verlag. 1. Auflage. (S. 45-105)

- Gölbol, Y. (2007).** Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus.
- Grabow, A. (2005):** Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Sonderheft 2.
- Gray, S. W. (1975).** Okuma ve Yazma Öđretimi, (Çev. N. Yüzbaşıođulları), MEB Yayınları.
- Gregory, E. & Williams, A. (2006).** Arbeit oder Spiel? `Inoffizielle` Schriftsprachpraktiken im Leben zweier Communities in Osten Londons. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. (S. 213-230).
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004).** Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen- Ko-Konstruktion. In.: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München, Juventa Verlag. (S. 306-351).
- Haarmann, H. (1990).** Universalgeschichte der Schrift, Frankfurt/M. (Campus).
- Haarmann, H. (2009).** Geschichte der Schrift. Von den Hieroglyphen bis heute, München (C. H. Beck).
- Hahn, H. P. (2013).** Ethnologie: Eine Einführung. 1. Aufl. Verlag Suhrkamp Berlin.
- Hammer, C. S. (2000).** Come sit down and let mama read: Book-reading interactions between African-American mothers and their infants. In: J. Harris/A. Kamhi/K. Pollock (Hrsg.): Literacy in African American communities Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (S. 21-44).
- Hammer, C. S. & Weiss, A. L. (1999).** Guiding language development: How African American mothers and their infants structure play interactions. In: Journal of Speech, Language and Hearing Research, Vol. 45 (5), (S. 1219–1233).
- Hammer, C. S. & Weiss, A. L. (2000).** African American mothers' views of their infants' language development and language-learning environment. In: American Journal of Speech-Language Pathology, Vol. 9 (2), (S. 126–140).
- Hanafi, Z. (2008).** The Relationship between Aspects of Socio-Economic Factors and Academic Achievement. Jurnal Pendidikan, Vol. 33, (S. 95-105).
- Heath, S. B. (1982).** What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. In: Language in Society, Vol. 11 (1), April 1982, (S. 49-76).

- Heath, S. B. (1983).** Ways with words. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Henz, U. & Maas, I. (1995).** Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47, (S. 605-633).
- Hirschfelder, G. & Wittmann, B. (2013).** Fremde Nähe. Migrantischer Perspektiven auf Bayern. Waxmann Verlag. Münster.
- Hirschfelder, G./ Wittmann, B./ Fauß, B. (2013).** Fremde Nähe. Bemerkungen zu einem studentischen Projekt der Heimaterkundungen aus migrantischen Perspektive. In: Hirschfelder, G. und Wittmann, B. (Hrsg.). Fremde Nähe. Migrantischer Perspektiven auf Bayern. Waxmann Verlag. Münster. S. 7-22.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (1992).** Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen.
- Hood, M./Conlon, E./Andrews, G. (2008).** Preschool Home Literacy Practices and Children's Literacy Development: A Longitudinal Analysis. Journal of Educational Psychology, Vol. 100, (S. 252-271).
- Huf, C. & Friebertshäuser, B. (2012).** Über Felder, Theorien und Horizonte ethnographischer Forschung in der Erziehungswissenschaft- Eine Einleitung. In: Friebertshäuser, B./ Kelle, H./ Boller, H./ Bollig, S./ Huf, C./ Langer, A./ Ott, M./ Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Verlag Barbara Budrich Opladen. Berlin und Toronto 2012. (S. 9-24)
- Hummrich, M. (2009).** Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höhne, T. (2003).** Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: Transcript, c 2003.
- Hurrelmann, B. (2003).** Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich (S.177-194).
- Hurrelmann, B. (2004).** Informale Sozialisationsinstanz Familie. In.: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München, Juventa Verlag. (S. 169-202)
- Hurrelmann, B. (2006).** Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung: sozialisationstheoretischer Prämissen. In: Hurrelmann,

B./Becker, S./Nickel-Bacon, I. (Hrsg.): Lesekindheiten Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim und München, Juventa Verlag . (S. 15-31).

Isler, D. & Künzli, S. (2009). Frühe Literalität als soziale Praxis in Familie und Kindergarten – ein Beitrag zur institutionellen Förderung von früher Literalität Handout zum gleichnamigen Workshop an der SGL-Tagung "Entwicklung und Lernen junger Kinder" vom 28.1.09 in St. Gallen.

Jimerson, S./Egeland, B./Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91, (S. 116–126).

Justice, L.M. & Kaderavek (2002). Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy. In: *Teaching Exceptional Children*. March/April 2002, (S. 8-13).

Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2000). Enhancing Children's Print and Word Awareness Through Home-Based Parent Intervention. In: *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 9, (S.257-269).

Kleber, E. W. (1992). Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in die Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim: Juventa Verlag

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.

Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen- Neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: Roux, S. (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (VEP- Aktuell, Band 5). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (S. 109-130).

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe- Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romantisches Jahrbuch* 1986. (S. 15-43).

Kuyumcu, R. (2006). "Jetzt male ich dir einen Brief." Literalitätserfahrung von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Herbert-Jürgen Welke Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau. (S. 34-46).

Kuyumcu, R. (2008). Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In: Wieler, P. (Hrsg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien? 1. Auflage. Fillibach bei Klett Verlag Stuttgart. (S. 209-213).

- Kuyumcu, R. (2011).** Die Rolle der Schriftsprache für den Zweitspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder: das Kieler Kodell sprachlicher Frühförderung. In.: Hornberg, S./Valtin, R. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. (S. 185-199).
- Lamnek, S. (2005).** Qualitative Sozialforschung. 4., vollst. überarb. Auflage Weinheim 2005, Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (2010).** Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Beltz Verlag, Weinheim, Basel
- Laghzaoui, M. (2011).** Emergent academic language at home and at school. A longitudinal study of 3- to 6-year old Moroccan Berber children in the Netherlands. Uitgeverij BOXPress, Oosterwijk.
- 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), (S. 115-133)
- Lehrl, S. (2013).** Die häusliche Lernumwelt im Vorschulalter. Wie Eltern die kindliche Kompetenzentwicklung unterstützen. In.: Faust, G. (Hrsg.): Einschulung. Ergebnisse aus der Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BIKS)“. Waxman Verlag. (S.51-69)
- Lenz, Karl (2006/07).** Methoden der empirischen Sozialforschung. III. Komplex: Qualitative Forschungsmethoden. Verfügbar unter:
http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/methoden/prof/lehre/unterlagen_ringvorlesung/qm_1.pdf (Zugriff: 26.02.2015)
- Leseman, P.P.M. & de Jong, P.F. (1998).** Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. Reading Research Quarterly, 33 (3), (S. 294-318).
- Leseman, P.P.M. & van den Boom, D.C. (1999).** Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch, and Turkish-Dutch preschooler`s cognitive development. Infant and Child Development, 8, (S. 19-38).
- Lesemann, P. P.M. & Tuijl, C. V. (2006).** Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In: Dickinson, D. K./Neuman, S.B. (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research. Volume 2. New York.

- Leseman, P. P. M./Scheel, A. F./Mayo, A. Y./Messer, M. H. (2007).** Home literacy as a special language environment to prepare children for school. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 10 (3), (S. 334-355).
- Leseman, P.P.M/Scheel, 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, I/Neumann, U. (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit-The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 1. Auflage. (S. 289-316).
- Maas, U. & Mehlem, U. (1999).** Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Migration in Deutschland. In: IMIS Beiträge 11, (S. 65-105)
- Maas, U. & Mehlem, U. (2003).** Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Abschlußbericht des Projekts „Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland“. IMIS (Materialien zur Migrationsforschung, Bd.1), Osnabrück.
- Maas, U./Mehlem, U./Schroeder, C.(2004).** Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland, in: Migrationsreport 2004. Fakten – Analysen – Perspektiven. Für den Rat für Migration herausgegeben von Klaus J. Bade, Michael Bommes und Rainer Münz. Frankfurt – New York, (S. 117-149).
- Marotzki, W. (2011).** Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki W./Meuser, M.(Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3., durchgesehene Auflage. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske+Budrich. (S.114)
- Mayrberger, K. (2004).** Kooperatives Lernen in der computerunterstützten Präsenzlehre der Hochschule. In: Pape, B./ Krause D. / Oberquelle H. (Hrsg.): Wissensprojekte - Gemeinschaftliches Lernen aus didaktischer, softwaretechnischer und organisatorischer Sicht (S. 35–54). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002).** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2003).** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim, 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 Einwanderungskontexten. In: Weth, C. (Hrsg.): Schrifterwerb unter den

Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht, Themenheft der IMIS-Beiträge, Nr. 37. (S. 17-54).

Merkel, J. (2005). Erzählen zur Sprachförderung von Migrantenkindern in Kindergarten und Grundschule. In: Wieler, P. (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2005. (S. 167-185).

Meyen, M./Löblich, M./Pfaff-Rüdiger, S./Riesmeyer, C. (2011). Qualitative Forschung in der Kommunikationswissenschaft. 1. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Meseth, Wolfgang (2013). Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Empirie pädagogischer Forschung. In.: Friebertshäuser, B./ Seichter, S. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel, Juventa Verlag, (S. 63-80).

Miller, P. H. (1993). Wygotskis Theorie und die Kontexttheoretiker. In P. H. Miller (Ed.), Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg.

Morrow, L.M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *Journal of Educational Research*, Vol. 76 (4), (S. 221-230).

Morgan, A. (2005). Shared reading interactions between mothers and pre-school children: Case studies of three dyads from a disadvantaged community. In: *Journal of Early Childhood Literacy*. Volume 5 (3), (S. 279-304).

Mol, S. E./Bus A. G./de Jong, M. T./Smeets/D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. Volume 9 (1), (S.7-26).

Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46. (S. 1-42)

Näger, S. (2007). Literacy- Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. 3. Auflage. Verlag Herder Freiburg im Breisgau.

Neuman, S.B. (1996). Children Engaging in Storybook Reading: The Influence of Access to print Resources, Opportunity, and Parental Interaction. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 11 (4), (S. 495-513).

Neuman, S.B. & Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. In: *The Reading Teacher*, Vol. 44 (3), (S. 214-221).

Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Hopf, M. et al. (Hrsg.): *Handbuch frühe Kindheit*, Opladen. (S. 645-658).

- Nickel, S. (2005).** Family Literacy- Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“-Dokumentation zur Veranstaltung am 16. Und 17. Juni 2005 in Berlin. (S. 85-90).
- Nickel, S. (2008).** Literacy. In: Hering, J./Nickel, S. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Handreichungen zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2010).** Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanter Kompetenz im Vorschulalter. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Jg. 30 (2), (S. 149-165).
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1990).** Play, print and purpose: Enriching play environments for literacy development. In: The Reading Teacher, Vol. 44(3), (S. 214-221).
- Ninio, A. (1980).** Picture-Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to Two Subgroups in Israel. In: Child Development, Vol. 51 (2), S. 587-590.
- Oerter, R. (1999).** Theorien der Lesesozialisation - zur Ontogenese des Lesens. In: Groeben, N. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft Tübingen: Niemeyer (S. 27-55).
- Parsons, T. & Bales, R. F. (1955).** Family, Socialization and Interaction Process. New York: Free Press.
- Payne, A./Whitehurst, G.J./Angell, A.L. (1994).** The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. In: Early Childhood Research Quarterly, 9, (S. 427-440).
- Pelligrini, A. (1991).** A Critique of the Concept of At-Risk as Applied to Emergent Literacy. In: Language Arts, Vol. 68, (S. 380-385).
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2011).** Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52, (S. 111-136).
- Riesmeyer, C. (2011).** Das Leitfadeninterview. Königsweg der qualitativen Journalismusforschung? In: Janura, O.; Quandt, T.; Vogelgesang J. (Hrsg.). Methoden der Journalismusforschung. Wiesbaden. (S. 223-236).
- Rössel, J. & Beckert-Zieglschmid, C. (2002).** Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 31 (6), (S. 497-513).

- Schneider, B. & Coleman, J. (1993).** Parents, their children, and schools. Boulder, CO: Westview Press.
- Schönthaler, E. (2013).** Grafomotorik und Händigkeit. Ergotherapie bei Kindern.
- Sénéchal, M. & Cornell, E. H. (1993).** Vocabulary Acquisition Through Shared Reading Experiences. In: Reading Research Quarterly, Vol. 28, (S. 360–375).
- Sénéchal, M./Thomas, E./Monker, J. (1995).** Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 87, (S. 218–229).
- Sénéchal, M./LeFevre, J./Hudson, E./Lawson, P. (1996).** Knowledge of Picture-Books as a Predictor of Young Children's Vocabulary. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 88, (S. 520–536).
- Sènèchal, M./LeFevre, J.-A./Smith-Chant, B.L./Colton, K.V. (2001).** On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy The Rolle of Empirical Evidence. In: Journal of School Psychology, Vol. 39 (5), (S. 439-460).
- Smith, J. R./Brooks-Gunn, J./Klebanov, P. K. (1997).** Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In: Duncan, G.J./Brooks-Gunn, J. (Hrsg.): Consequences of growing up poor. New York: Russell Sage Foundation. (S. 132-189).
- Snow, C.E./Barnes, W.S./Chandler, J./Hemphill, L./Goodmann, I.F. (1991).** Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002).** The Influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. In: Early Childhood Research Quarterly, 17(3), (S. 318-337).
- Spinner, K.H. (2005).** Höraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, P. (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Fillibach Verlag Freiburg im Breisgau 2005. (S. 153-167).
- Staiger, M. (2014).** Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In.: Knopf, J./Abraham, U. (Hrsg.): Bilderbücher. Theorie. Schneider Verlag Hohengehren. (S. 12-24)
- Steger, T. (2003).** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Lehrmaterial Nr.1. Schriften zur Organisationswissenschaften. Verfügbar unter:
https://www.tu-chemnitz.de/wirtschaft/bwl5/forschung/publikationen/downloads/schriften/doc/lehr_EinfqualSozialforschung.pdf (Zugriff: 22.02.2015)

- Steinke, Ines (2012).** Gütekriterien qualitativer Forschung. In.: Flick, U./ v. Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Rowohlt's Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg. (S. 319-331).
- Storch, S.A. & Whitehurst, G.J. (2001).** The Rolle of Family and Home in the Literacy Development of Children from Low-Income Backgrounds. In: Britto, P.R./Brooks-Gunn, J. (Hrsg.): The rolle of family literacy environments in promoting young children`s emerging literacy stills: New directions for child and development. New York: Josse-Bass. (S. 53 71).
- Sullivan, A. (2001):** Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4), (S. 893-912).
- Sulzby, E. & Teale, W. H. (1991).** Emergent literacy. In: Barr, R./Kamil, M. L./ Mosenthal, P./Pearson, P.D. (Hrsg.): Handbook of reading research. Vol. 2. New York: Longman, (S. 727-757).
- Teale, W.H. (1978).** Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us. *Language Arts*, Vol. 55, (S. 922-932).
- Teale, W.H. (1986).** Home background and young children`s literacy development. In: Teale, W.H./Sulzby, E. (Hrsg.): Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex, (S. 173-206).
- Taylor, D. (1983).** Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write. Exeter, NH: Heinemann
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988).** Growing up literate. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ulich, Michaela (2003a).** Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Verlag Herder Freiburg im Breisgau. (S. 106-124).
- Ulich, Michaela (2003b).** Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, 33 (3), (S. 6-18).
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003).** SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. – Freiburg.
- Unesco (2014).** Verfügbar unter: <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/literacy-and-basic-skills/family-literacy/news-target/family-literacy>.
- Van Steensel, R. (2006).** Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children`s literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, Vol. 29 (4), (S. 367-382).

Vorlese-Studie (2007). Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Verfügbar unter:

<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1>.

Vorlese-Studie (2010). Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund Repräsentative Befragung der größten Migrantengruppen in Deutschland. Verfügbar unter:

<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=10>.

Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, J. / Stanat, P. / Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 (S. 61–94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weers, D. (1990). Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. München, iudicum Verlag.

Werner, G. (2005). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 25 (2), (S. 178-197).

Weigel, D./Martin, S.S./Bennett, K.K. (2006). Mother's literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. In: Journal of Early Childhood Literacy, 6 (2), (S. 191-211).

Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, Weinheim und München.

Wieler, P./Brandt, B./Naujok, N./Petzold, J./Hoffmann, J. (2008). Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Fillibach Verlag Freiburg .

Whitehurst, G.J./Arnold, D.S./Epstein, J.N./Angell, A.L./Smith, M./Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. In: Developmental Psychology, 30 (5), (S. 679-689).

Whitehurst, G.J./Falco, F.L./Lonigan, C.J./Fischel, J.E./DeBaryshe, B.D./Valdez-Menchaca, M.C./Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. Developmental Psychology, 24, (S. 552-558).

Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. In: Child Development, Vol. 69 (3), (S. 848-872).

Wollscheid, S. (2008). Lesesozialisation in der Familie: Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wygotsky, L.S. (1971). Denken und Sprechen. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 3. Aufl.

Wygotsky, L. (1987). Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

V. Anhang

Anhang A. Leitfaden für das Interview

Anhang B. Kategorienschema für strukturierte Inhaltsanalyse

Anhang C. Entwicklung der Kategorien nach zusammenfassender Inhaltsanalyse

Anhang D. Transkriptionen aller 12 Interviews

Anhang E. Transkriptionen aller 6 Vorleseprozesse

Anhang F. Beobachtungsprotokolle aller 6 Vorleseprozesse

Anhang G. Kopie des Bilderbuches

ANHANG A. Leitfaden für das Interview

Leitfaden für das Interview

Einleitung

Vielen Dank, dass Sie mir die Gelegenheit für dieses Interview geben.

Im Folgenden würde ich Ihnen gerne erklären, was **Sinn und Zweck** dieses Interviews ist: Ich schreibe derzeit an **meiner Doktorarbeit** zum Thema. In meiner Arbeit geht es darum, die **Literacy-Erfahrungen** von Kindern in Familien **mit türkischer Herkunft** zu erfassen. Daher führe ich mit den Eltern das Interview durch.

Nun zum **Ablauf der Befragung**:

Ich werde Ihnen einige Fragen stellen, auf die Sie **frei antworten** können. Nehmen Sie sich auch ruhig die Zeit darüber nachzudenken. Wenn Sie eine Frage nicht verstehen sollten, dann können Sie gerne auch **Rückfragen** an mich stellen. Das Interview wird ca. 45- 60 Minuten in Anspruch nehmen.

Ich werde das **Aufnahmegerät** während des Gesprächs mitlaufen lassen. Dies dient rein zur Kontrolle meiner Mitschrift. Sind Sie damit einverstanden?

Besonders wichtig ist für mich der **Datenschutz Ihrer Informationen**:

Alle **persönlichen Informationen**, die ich von Ihnen bekomme, also Dinge wie Ihren Namen, Orte, an denen Sie sich aufgehalten haben usw. werden in meiner späteren Ausarbeitung des Interviews **unkennlich** gemacht, so dass niemand Rückschlüsse auf Ihre Person ziehen kann. Alle Angaben **bleiben** selbstverständlich **anonym**.

Vorstellung:

Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie sich vorzustellen und dabei auf Ihre familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen, Anzahl und Alter Ihrer Kinder einzugehen.

Einstiegsfrage:

➤ **Würden Sie sich als Leser bezeichnen?**

(Antwortmöglichkeiten: Ja, Nein)

Wenn ja, erläutern Sie bitte, warum Sie gerne lesen?

Wenn nein, erklären Sie bitte, was ist die zugrunde liegende Ursache, dass Sie nicht gerne lesen?

Fragen über die Lesebiografie der Eltern

- Was bedeutet für Sie Bücher und Lesen?
- Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen in Ihrer Kindheit?
- Waren Ihre Eltern ein gute Leser? Oder haben Sie Ihnen in Ihrer Kindheit vorgelesen?
- Wie sehen Ihr eigenes Leseinteresse und ihr Leseverhalten aus?
- Lesen Sie überhaupt im Alltag? (beruflich oder in der Freizeit?)

Fragen im Bereich Lese- und Erzählkultur

- Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres Kindes? Können Sie bitte dafür Beispiele geben?

Fragen über das Vorlesen:

- ✓ *Welche Bücher lesen Sie Ihrem Kind vor? (Märchen, Bilderbücher, Geschichtebuch)*
 - ✓ *Worauf achten Sie beim Vorlesen? Was ist wichtig für Sie beim Vorlesen?*
 - ✓ *Was ist der Zweck, wenn Sie Ihr Kind vorlesen (z.B. Zeitvertreiben, Anregung zum Lesen etc.)*
 - ✓ *Wie läuft das Vorleseprozess ab? Können Sie bitte dies detailliert erzählen?*
 - ✓ *Gibt es feste Vorlesezeiten? Wie oft lesen Sie vor? Kommt Ihr Kind zu Ihnen oder sagen Sie, wir lesen jetzt vor?*
 - ✓ *In welcher Sprache lesen Sie vor?*
 - ✓ *Lesen Sie Ihr Kind eine gute Nacht-Geschichte vor?*
-
- Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? (z.B. Buchschenken)
 - Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein? Können Sie hierfür Beispiele geben?
- ### ***Ggf. noch präziser nachfragen:***
- ✓ *Welche Bücher besitzen Sie im Haushalt?*
 - ✓ *Wie viele sind davon Kinderbücher?*

- ✓ *In wie fern hat Ihr Kind den Zugang zu türkischen und deutschen Bilderbüchern bzw. Kinderbüchern?*
 - ✓ *Haben Sie ein Bücherregal im Haus?*
 - ✓ *Gibt es ein Bücherregal im Kinderzimmer?*
- *Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgets für diese Aktivitäten aus?*
- Ggf. noch präziser nachfragen:***
- ✓ *Nehmen Sie extra Zeit für die leseunterstützende Aktivitäten?(Wie viele Stunden im Alltag?)*
 - ✓ *Welche Gespräche finden im Alltag statt? Und in welcher Sprache?*
 - ✓ *Erzählen Sie Märchen oder Geschichten? In welcher Sprache?*
 - ✓ *Führen Sie ein Gespräch mit Ihrem Kind über den Kindergartenalltag?*
 - ✓ *Führt man die Sprachreime und Sprachspiele durch? Und in welcher Sprache?*
 - ✓ *Haben Sie überhaupt Buchhandlungen oder Bibliotheken besucht?*

Fragen im Bereich Schriftkultur
--

- *Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für die Buchstaben gezeigt?*
 - *Machen Sie Ihr Kind Aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? Wenn ja, wie?*
 - *Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift sowohl im Haus als auch außerhalb zuhause?*
- Gegebenenfalls können folgende Nachfragen gestellt werden:***
- ✓ *Lesen Sie Ihrem Kind z.B. Straßenschilder, Schriftzüge oder Plakate vor?*
 - ✓ *Sprechen Sie mit Ihrem Kind über Geschriebenes/Schrift?*

Fragen über das Schreibverhalten im Alltag

- *Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit?*
- *Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause, egal mit Stift auf Papier, per PC oder per Handy*
- *Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf zuhause?*

- Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten im Alltag?
- Gestalten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind?

Fragen über die Mediennutzungsverhalten
--

- Welche Medien gibt es in ihrem Haus?
- Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle?
- Welche Medien halten Sie wichtig für die Sprachentwicklung Ihres Kindes?
- Wie reagieren Sie als Eltern auf das Fernsehverhalten bzw. andere Mediennutzung Ihres Kindes?

Ggf. noch präziser nachfragen:

- ✓ *Wie sieht Ihre TV-Nutzung im Alltag aus?*
- ✓ *Wo steht der Fernseher?*
- ✓ *Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein und wie bestimmen Sie die Programmauswahl?*
- ✓ *Welche Regeln gibt es für den TV-Konsum für Ihr Kind?*
- ✓ *Wer bestimmt die Programmauswahl beim gemeinsamen Fernsehen?*
- ✓ *Wie lange darf Ihr Kind pro Tag Fernsehen?*
- ✓ *Welche Programme schaut Ihr Kind am liebsten?*
- ✓ *Welche Alternativen gibt es zum Fernsehen zu Hause? (z.B. Malblock, Bilderrätsel, Lieder und Reime singen, Bilderbücher betrachten, Hörbuch, Spielen)*
- ✓ *Versuchen Sie die Kindersendungen mit Ihrem Kind zusammen zu schauen und sich über das Geschehene in den Trickfilmen zu unterhalten oder lassen sie ihr Kind alleine Fernsehen?*
- ✓ *Nutzen Sie den Fernseher und Computer gemeinsam mit ihrem Kind?*

Bireysel Görüşme Anketi

Giriş

Bana bu görüşmeyi yapabilmeme fırsat verdiğiniz için **teşekkür ederim**.

Aşağıda, bu görüşmenin amacını açıklamak istiyorum:

Şu anda doktora tezimi yazıyorum. **Doktora tezimin** konu başlığı: "Almanya'daki Türk kökenli ailelerin çocukların **Erken Okuryazarlık Eğitimi**". Bu nedenle, ailelerle görüşmeler yapıyorum.

Görüşme **sürecinin işleyişi**:

Ben size **özgürce cevap** verebileceğiniz bazı sorular soracağım. Soruları cevaplama esnasında sakince düşünmek için yeterince zaman ayırabilirsiniz. Şayet soruyu anlamadıysanız, o zaman bana **tekrar sorabilirsiniz**. Görüşmenin tamamlanması yaklaşık 45-60 dakika sürecektir.

Bu Görüşme kayıt cihazı ile **kayıt altına alınacaktır**. Bu kayıt işlemi görüşmenin transkribe edilebilmesi için gereklidir. Bu görüşmenin kayıt altına alınmasını kabul ediyor musunuz?

Benim için **bilgilerinizin gizliliği çok önem arz etmektedir**:

İsminiz, ikametgahınız vb. ile ilgili **bilgiler** görüşmenin değerlendirilmesi ve yayınlanması aşamasında **gizli tutulacaktır**. Yani bilgileriniz **anonim** kalacaktır.

Tanışma:

Öncelikle sizi tanımak isterim. Bana kısaca kendinizden bahseder misiniz?

Cevap olarak: Öğrenim Durumu (Okul), Meslek, Gelir Düzeyi, İş, Çocuk Sayısı, Çocukların cinsiyetleri ve yaşları.

Giriş Sorusu

➤ **Sizce siz iyi bir okuyucumusunuz?**

(Yanıt Seçeneği: Evet-Hayır)

Şayet evetse, iyi bir okuyucu olmanızın **sebebini** açıklayabilir misiniz?

Şayet hayırsa, okumayı sevmemenizin veya okumamanızın **altında yatan sebebi** açıklayabilir misiniz?

Ailenin Okuma Biyografisi

- Çocukluğunuzdan günümüze kadar kitaplar ve okuma sizin için ne anlam ifade ediyor?
- Okul zamanında okuma alışkanlığınız nasıldı?
- Anne ve babanız okuyorlarmıydı veya size kitap okudular mı?
- Şu an okuma ile ilgili meşguliyetiniz nasıl?
- Günlük hayatta okuyor musunuz? (boş zamanlarda mı veya meslek icabı mı?)
- Eşiniz okuyor mu?
- Çocuğunuzla evde en çok kim ilgileniyor?

Okuma, Konuşma ve Dinleme

- Günlük yaşamda çocuğunuza okuma alışkanlığı kazandırmak için ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz? Buna örnek verebilir misiniz?

Kitap Okuma ile İlgili Sorular:

- ✓ *Çocuğunuza hangi tür kitaplar okuyorsunuz? (resimli veya resimsiz)*
- ✓ *Çocuğunuza kitap okuduğunuzda nelere dikkat ediyorsunuz? Siz daha çok neye önem veriyorsunuz?*
- ✓ *Çocuğunuza kitap okumanızın amacı ne? (örneğin; zaman geçirme, çocuğu sakinleştirme, okuma alışkanlığı kazandırma)*
- ✓ *Kitap okuma süreci nasıl işliyor? Bunu biraz açıklayabilirmisiniz?*
- ✓ *Hangi sıklıkta ve ne zaman çocuğunuza kitap okuyorsunuz? Çocuğunuz size gelip kitap okumanızı istiyormu? yada sizmi söylüyorsunuz? „Hadi gel şimdi kitap okuyalım.“*
- ✓ *Genelde hangi dilde okuyorsunuz? Bunun özel bir nedeni var mı?*
- ✓ *Çocuğunuza iyi geceler hikayesi okuyor musunuz?*
- *Çocuğunuzun kitablara aşına olmasını nasıl sağlayabiliyorsunuz?*
- *Çocuğunuza okuma sevgisini aşlamak için ev ortamını nasıl cazip hale getiriyorsunuz? Buna lütfen örnekler verir misiniz?*

Muhtemel Sorulacak Sorular:

- ✓ *Evinizde ne tür kitaplar mevcut?*
- ✓ *Evinizde bulunan kitaplardan kaç tanesi çocuk kitabı?*
- ✓ *Çocuğunuzun Türkçe veya Almanca resimli çocuk kitaplarına erişim olanağı ne şekilde?*
- ✓ *Evinizde mevcut bir kitaplık var mı?*
- ✓ *Çocuğunuzun odasında bir kitap köşesi var mı?*

- Günlük hayatta çocuğunuzla beraber yaptığınız aktiviteler hakkında bilgi verir misiniz? Bu aktiviteler için ne kadar zaman ayırıyorsunuz? (örneğin çocuk anaokulundan geldiğinde?)

Muhtemel Sorulacak Sorular:

- ✓ *Okumayı özendiren aktiviteler için özel zaman ayırıyor musunuz?(Bunun için ayrılan süre ne kadar?)*
- ✓ *Çocuğunuzla hangi tür sohbetler ve konuşmalar yapıyorsunuz? Genellikle hangi dilde?*
- ✓ *Çocuğunuza masal anlatıyor musunuz?*
- ✓ *Çocuğunuzla yuvada yaşadıklarıyla ilgili sohbet ediyor musunuz?*
- ✓ *Çocuğunuzla tekerleme söylüyor musunuz veya dil oyunları oynuyor musunuz?*
- ✓ *Kitabevi veya kütüphaneye gidiyorsunuz?*

Yazı ve Harflerle Tanışma

- Çocuğun yazılı materyallerle tanışması için günlük hayatta ne tür şeyler yapıyorsunuz? Bunu örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Cocuğunuz ilk olarak ne zaman harflere karşı ilgi duydu?
- Kitap okurken veya günlük hayatta yazılı materyallere, harflere ve rakamlara çocuğunuzun dikkatini çekiyor musunuz? Şayet evetse, nasıl?

Muhtemel Sorulacak Sorular:

- Çocuğunuzla birlikte sokak tabelalarını veya caddedeki afişleri okuyor musunuz?*

Yazma Etkinliđi

- Çocukluk döneminde *yazı yazma konusundaki deneyiminiz nasıldı?*
- Günlük hayatta siz veya beyiniz ev ortamında yazı yazıyor musunuz? Kağıt kalem kullanarak veya bilgisayarda
- Siz veya beyiniz mesleđinizle alakalı yazı işlerini evinizde yapıyor musunuz?
- Günlük hayatta çocuđunuzla yazı etkinlikleri yapıyor musunuz?
- Yazı yazmayı sevdirmek için ev ortamını nasıl düzenliyorsunuz??

Aile içinde medya araçlarının (yazılı, görsel ve işitsel) rolü ve günlük hayata etkisi

- Hangi medya araçları evinizde mevcut?
- Evinizde bulunan mevcut medya araçlarının hem sizin hemde çocuđunuzun günlük yaşamındaki rolünü açıklar mısınız?
- Medya araçlarından hangisi sizce çocuđunuzun dil gelişiminde önemli rol oynuyor?
- Çocuđunuzun televizyon veya diđer medya araçları başında zaman geçirmesine ilişkin tutumunuz nasıl?

Muhtemel Sorulacak Sorular :

- ✓ *Anne ve baba olarak gün içinde televizyon izlemeye ayırdığınız süre ne kadar?*
- ✓ *Televizyon evinizin neresinde bulunuyor?*
- ✓ *Çocuđunuzun hem televiyon izlemesi süresini hem de program seçimini ve zamanlamasını nasıl planlıyorsunuz?*
- ✓ *Çocuđunuz televizyon izlemesini düzenleyen kurallar nelerdir?*
- ✓ *Çocuđunuzla beraber televizyon izlediğinizde program seçimini kim belirliyor?*
- ✓ *Çocuđunuz gün içinde ne kadar süre televizyon izliyor?*
- ✓ *Çocuđunuz en çok hangi programlara bakıyor?*
- ✓ *Televizyon izlemeye alternatif olarak evde neler yapıyorsunuz? (Örneđin; boya kitabı, resim, bilmece, şarkı ve tekerlemeler söylemek, resimli kitaplar, sesli kitap, oyun)*
- ✓ *Çocuđunuzla çocuk programlarını veya çizgi filmleri birlikte bakmaya çalışıyor musunuz?*
- ✓ *Çocuđunuzla beraber izlediğiniz çizgi filmlerle ilgili konuşuyor musunuz?*
- ✓ *Çocuđunuzu televizyon seyrederken yalnız bırakıyor musunuz?*
- ✓ *Çocuđunuzla birlikte televizyon veya bilgisayar başında zaman geçiriyor musunuz?*

Anhang B. Kategorisierungsschema für strukturierte Inhaltsanalyse

KATEGORIENSHEMA

Code	Bezeichnung der Kategorie	Definition der Kategorie	Ankerbeispiele	Kodierregel
HK1	Literacy-Aktivitäten mit Kindern im Alltag		siehe Unterkategorien	siehe Unterkategorien
UK1.1	Struktur des Vorlesens und der Bilderbuchbetrachtung	Möglichkeiten der planvollen Gestaltung von Vorleseaktivitäten und der Bilderbuchbetrachtung	(Übersetzung) „Ich mag gern meiner Tochter vorzulesen. Insbesondere wenn meine Tochter schlafen geht ... ich bevorzuge Buchlesen, Natürlich das kommt an die Psychologie meiner Tochter an. Wenn sie mich zuhören möchte, lese ich vor. Ich frage nach Ihrem Wunsch.“ (Interview FA, Z. 304-306)	Äußerungen der Mutter hinsichtlich ihrer Durchführung der Vorleseaktivität und der Bilderbuchbetrachtung
UK1.1.a	<i>Bewusstsein für die Qualität des Vorlesens</i>	<i>Kreativität bei der Gestaltung des Vorlesens, insbesondere im Hinblick auf Effektivität</i>	<i>„Dass er mir zuhört, ja das ist schon wichtig, dann lasse ich ihn auch erzählen, was passiert, ob er das überhaupt mitgekriegt hat und ob er es verstanden hat.“ (Interview FD, Z. 116-117)</i>	<i>Genauere Darstellung der Mutter hinsichtlich ihrer Reflektion über die Wirksamkeit der Vorlesepraxis</i>
UK1.1.b	<i>Zweck des Vorlesens als Literacy-Aktivität</i>	<i>Zielsetzung seitens der Mutter; setzt sie die Vorleseaktivität zur Optimierung ihres Kindes ein (z.B. Vorbereitung auf die Schule)</i>	<i>„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.“ (Interview FF, Z. 88-90)</i>	<i>Hat die Mutter Vorstellung davon, welche Ziele sie mit dem Vorlesen befolgt und inwieweit kommt eine derartige Zielsetzung bei der Gestaltung der Vorleseaktivität zum Tragen</i>

UK1.2	Singen und Sprechreime	Welche Rolle nehmen Singen und Sprechreime für die gesamte Literacy-Praxis im familiären Setting ein	„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“, dann singen wir auch wieder, wie jetzt zu der Jahreszeit, „Oh Tannenbaum“. Oder wir machen Fingerspiele und, und und.“ (Interview FI, Z. 281-284)	Aussagen darüber, ob und inwieweit Gesangaktivitäten als Literacy-Aktivitäten im Alltag realisiert werden
UK1.3	Geschichten erzählen im Alltag	Kultur des Geschichtenerzählens in der Familie	(Übersetzung) „Er mag es auch sehr, wenn ich frei Geschichten über Pepe (Info: türkischer Zeichentrickfilm) erfinde, dass was ich in der Sendung sehe, erzähle ich ihm beim Schlafengehen.“ (Interview FD, Z. 364-366) / (Original) „Pepe hikayeleri varya mesala gördüğüm şeyleri onları ben yattığı vakit anlatıyorum.“ (Interview FD, Z. 359-361)	Setzen sowohl die Mutter als auch der Vater Erzählen von Geschichten zur Förderung des Kindes gezielt ein
UK1.4	Literaturerziehung	Heranführung des Kindes an Lesematerialien und Leseumgebung (z.B. Besuch von Bibliotheken und Buchhandlungen)	„Ich habe viel geguckt, wenn man Bücher neu kauft sind sie wirklich teuer. Ich hab zum Beispiel bei meinem Sohn vorgeschlagen einen Büchereiausweis machen zulassen und dann sind wir auch dort hin und es hat ihn dann interessiert, dann gingen wir da rein, da waren ein Haufen Bücher und sein Gesichtsausdruck war einfach nur "Wow, super, toll", ...“ (Interview FH, Z. 132-135)	Hinweise auf Interessegenerierung für Literacy durch Aufenthalte an Orten, an denen Bücher gesammelt sind
UK1.5	Sprachwahl	Bewusstes Einsetzen von Abwechslung bei Auswahl der Sprache bei den Vorleseaktivitäten	„Ja, eher auf Türkisch, also ich habe ein türkisches und ein deutsches, aber im Moment lese ich ihm ehrlich gesagt nur das türkische vor, weil mit dem Deutsch ist es ja noch ein bisschen schwach, Türkisch spricht er sehr gut und deswegen versteht er davon mehr und er will auch, dass ich ihm das eigentlich auf Türkisch erzähle, weil er versteht darin alles.“ (Interview FC, Z. 167-170)	Wechseln zwischen türkisch und deutsch beim Vorlesen

HK2	Motivierung für Literacy im Familiensetting		Siehe Unterkategorien	Siehe Unterkategorien
UK2.1.	Schriftentdecken im Alltag	Die Mutter führt das Kind an die Schriftkultur heran	(Übersetzung) „... 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.“ (Interview FA, Z. 775-779)	Hinweise auf Anstoßgeben und Impulse geben zum Erkennen und Entdecken von Schriftzeichen sowohl im Haus als auch außerhalb (z.B. Werbeplakate, Logos der Supermärkte)
UK2.2.	Initiierung durch Mutter zum Schreiben.	Die Mutter erschafft Anlässe, in denen das Kind schreibt bzw. Schreibmaterial benutzt	„Ich gebe ihm ein Blatt und ein Stift und dann will er dass ich seinen Namen aufschreibe und dann fragt er mich z.B. das B, was das bedeutet und wie das geschrieben wird, dann versuche ich ihm das auch beizubringen.“ (Interview FJ, Z. 186-188)	Angaben darüber, dass die Mutter Schreibmöglichkeiten anbietet
UK2.3.	Interessewecken für das Buch	Die Mutter macht das Kind neugierig auf Bücher im Allgemeinen	„Ich zeige ihm die bunte Vorderseite und zeige ihm auch die Bilder, was da alles drauf ist und dann interessiert er sich dafür und will dann auch dass ich ihm Vorlese.“ (Interview FJ, Z. 104-105)	Unternehmungen und Anlässe, in denen das Buch dem Kind als attraktiver Gegenstand erscheint
UK2.4.	Aufgreifen der Impulse des Kindes	Die Mutter achtet darauf, dass das Kind von sich aus Interesse an Literacy-Aktivitäten signalisiert	„Die Kinder bringen einfach ein Buch und dann sagt die Kleine „Mama lies mir mal das vor“, (???) dass wir zusammen sitzen und der Fernseher aus ist um das so spannend wie möglich vorzulesen.“ (Interview FF, Z. 98-100)	Ereignisse, in denen die Wünschäußerung des Kindes eine Literacy-Aktivität veranlasst

HK3	Indirekte Anregungen		Siehe Unterkategorie	Siehe Unterkategorie
UK3.1.	Gestaltung der Lese- und Schreibmaterial	Die räumliche Zurverfügungstellung von Lese- und Schreibumgebung seitens Eltern	„Also wie gesagt unsere Wohnung halt sehr klein und deswegen machen wir das meistens in Wohnzimmer dann so gemütlich zusammen. Das wir dann auf dem Tisch meistens hocken wir auf dem Kissen also gemütlich auf dem Sitzkissen und ja so machen wir meistens.“ (Interview FC, Z. 592-594)	Literacy-Umfeld im familiären Setting
UK3.1.a	<i>Die Art der verfügbaren Lese- und Schreibmaterialien</i>	<i>Die Mutter gestaltet die Sammlung von Lese- und Schreibmaterialien und regelt damit die Zugangsmöglichkeiten zu diesen</i>	<i>„Was wir auch haben sind von ihren Schwestern übrig gebliebenen Tierfreunde Zeitschriften, die von der Schule noch über Stiftung Lesen, schulfördern und lesefördernd waren, die habe ich auch aufbewahrt. Medial, haben wir alles.“ (Interview FI; Z. 321-323)</i>	<i>Präsenz von Lese- und Schreibmaterialien im familiären Setting</i>
UK3.1.b	<i>Die Art der Besorgung</i>	<i>Anschaffung von Lesematerial</i>	<i>(Übersetzung) „Dass das Buch dick ist, ist schon wichtig, denn da es noch klein ist, ist es wichtiger, dass die Blätter dick sind, damit es besser handhaben kann.“ (Interview FL, Z.)</i>	<i>Ausführungen, aus denen hervorgeht, welche Auswahlkriterien bei der Besorgung von Lesematerial ausschlaggebend sind</i>
UK3.2.	Eigene Lesesozialisation	Die Mutter und der sind in Kenntnis darüber, dass sie mit der Integrierung von Lese- und Schreibaktivitäten in ihren Alltag ein Vorbild für ihr Kind sind	„Also ich als Vorbild, sitze ich schon da, wo die Kinder mich sehen, dass ich ein Buch lese, dass sie das mitkriegen und ich sage auch immer wieder mal ‚guck mal das ist ein schönes Buch. Willst du nicht mal reinschauen?‘ oder so. Dann blättern die mal auch drin.“ (Interview FE, Z. 95-97)	Lese- und Schreibaktivitäten, die bewusst oder unbewusst erfolgen und beim Kind Interesse für Literacy erzeugen
UK3.2.a	<i>Der Wert des Lesens aus der Sicht der Mutter</i>	<i>Allgemeine Haltung der Mutter zum Lesen; der Stellenwert des Buches in ihrem Leben</i>	<i>„Bücher und Lesen? Eigentlich das Allgemeinwissen kann man bisschen durch Bücher mehr unterstützen, kann man viel eigentlich daraus lernen, wie jetzt als aus dem Fernseher oder so.“ (Interview FF, Z. 38-39)</i>	<i>Verweise auf die Lesekultur der Mutter</i>

UK3.2.b	<i>Leseverhalten des Vaters</i>	<i>Häufigkeit von Lesen im Alltag des Vaters</i>	<i>„Also es ist so er geht sehr früh auf die Arbeit und kommt so gegen Abendstunden wieder nach Hause. Und dann ist er wirklich fertig. Also das (..) Er kann sich höchstens dann nochmal hinsetzen am Internet wirklich mal so die Zeitungen durchlesen. Aber mehr nicht. Er hat die Zeit eher nicht dafür. Auch wenn er jetzt es gerne machen würde. Es ist einfach viel halt von der Zeit her, was er auf der Arbeit verbringen muss. Danach ist er wirklich fix und fertig.“ (Interview FB, Z. 103-108)</i>	<i>Verweise auf die Lesekultur des Vaters</i>
UK3.2.c	<i>Leseverhalten der Mutter</i>	<i>Häufigkeit von Lesen im Alltag der Mutter</i>	<i>„Also am Tag versuche ich mindestens bevor ich schlafen gehe meine Bücher in die Hand genommen zu haben und das ist halt je nach Zeit ...“ (Interview FI, Z. 108-109)</i>	<i>Verweise auf die Lesekultur der Mutter</i>
UK3.2.d	<i>Leseinteresse der Mutter</i>	<i>Interessenindikatoren bezüglich von Lektüre</i>	<i>„Romane usw. sind absolut nicht mein Ding, Kitsch, Liebe. Krimis finde ich klasse oder religiöse Bücher lese ich sehr gern.“ (Interview FG, Z. 55-56)</i>	<i>Aussagen hinsichtlich des Leseinteresses der Mutter</i>
UK3.2.e	<i>Schreibverhalten der Eltern im Alltag</i>	<i>Häufigkeit von Schreibaktivitäten im Alltag der Eltern</i>	<i>„Ich schreibe vieles auf, Einkaufszettel oder wenn ich zum Beispiel Medikamente habe, schreibe ich die Nebenwirkungen auf einem Blatt. ...“ (Interview FC, Z. 569-570)</i>	<i>Schreiben im familiären Setting</i>
UK3.2.f	<i>Eigene Lesesozialisation der Mutter</i>	<i>Lese- und Schreiberfahrungen der Mutter bei ihrer Sozialisation</i>	<i>„... Meine Mama wiederum war leider nie in der Schule, deshalb kann sie nicht lesen, ganz langsam Buchstabe für Buchstabe, oder das Schreiben hat so auch so langsam gelernt unterschreiben kann sie, sie kann den Koran lesen, mehr kann sie nicht.“ (Interview FH, Z. 56-59)</i>	<i>Hinweise auf die Literacy-Kultur der Eltern der Mutter(kultureller Hintergrund der Mutter)</i>
HK4	Nicht literacy-bezogene gemeinsame Aktivitäten	Freizeitaktivitäten im familiären Alltag, die keinen Literacy-Charakter haben	<i>„... einmal in der Woche schwimmen und ansonsten gehen wir sehr oft an die frische Luft, wetterbedingt, wenn das Wetter gut ist gehen wir auf den Spielplatz ansonsten laufen wir eine Runde.“ (Interview FK, Z. 127)</i>	<i>Nicht-Literacy-Freizeitaktivitäten, die das familiäre Klima verbessern (z.B. Ausflüge, Kinobesuch, Zoobesuch)</i>

HK5	Elektronische Mediennutzung im Alltag		Siehe Unterkategorie	Siehe Unterkategorie
UK5.1.	Elektronische Mediennutzung der Eltern	Die Art- und Weise der elektronischen Mediennutzung und das Nutzungszeitbudget der Eltern	„Ich habe Tage, wo der Fernseher den ganzen Tag läuft,...“ (Interview FJ, Z. 221)	Aussagen darüber, welchen Raum elektronische Medien im Familienalltag einnehmen
UK5.2.	Elektronische Mediennutzung des Kindes	Die Art- und Weise der elektronischen Mediennutzung und das Nutzungszeitbudget des Kindes	(Übersetzung) „Natürlich, die Kinder schalten den Computer eher zur Spielzwecken ein.“ / (Original) „... Tabii çocuklar oyun oynamak amacıyla açıyorlar izin verdikten sonra. Daha çok oyun. ...“ (Interview FL, Z.429)	Aussagen darüber, welchen Raum elektronische Medien im Alltag des Kindes einnehmen

**ANHANG C. Entwicklung der Kategorien nach
Zusammenfassender Inhaltsanalyse**

Beispielauswertung

Entwicklung der Kategorien nach zusammenfassender Inhaltsanalyse:

Beschreibung des Kodierungsprozess:

Alle Interviews wurden nach der Transkription sorgfältig gelesen und die sich nicht direkt auf die Forschungsfrage bezogenen Passagen markiert. Die Äußerungen des Interviewers, die für die Forschungsfrage sehr relevant sind, wurden ebenfalls auch markiert. Auswertung nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde Schritt für Schritt nach der Verfahrensregel von Mayring (2010: 70) erfolgt:

Z1: Paraphrasierung
Z1.1: Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen.
Z1.2: Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
Z1.3: Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform
Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau
Z2.1: Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, sodass die alten Gegenstände in den neu Formulierten impliziert sind.
Z2.2: Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
Z2.3: Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
Z2.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!
Z3: Erste Reduktion
Z3.1: Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
Z3.2: Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
Z3.3: Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
Z3.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!
Z4: Erste Reduktion
Z4.1: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
Z4.2: Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen!
Z4.3: Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
Z4.4: Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!

An der aus dem Interview FE entnommenen Passage können diese Verfahrensschritte aufgezeigt werden:

135 FE: Bei der großen war auch so ja. Wir haben eine Zeitlang probiert abends
 136 etwas zu machen, aber weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht
 137 zu und die Geduld für drei Kinder extra was zu machen, habe ich dann wieder
 138 nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder dann die andere aus dem
 139 Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen. Wir sagen halt: „jetzt ist
 140 Schluss, jetzt muss geschlafen werden“. Und dann es halt Ruhe, damit wir
 141 festen Schlafzeiten haben.

Anhand der folgenden Tabelle lässt sich beobachten, wie die Umsetzung der Paraphrasierungsregel erfolgt:

Interview	Line	No.	Paraphrase 1
FE	135	1	Wir haben eine Zeitlang probiert abends etwas zu machen.
FE	136	2	weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht zu.
FE	137	3	die Geduld für drei Kinder extra was zu machen, habe ich dann wieder nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder dann die andere aus dem Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen
FE	139	4	Wir sagen halt: "jetzt ist Schluss, jetzt muss geschlafen werden"
FE	140	5	Und dann es halt Ruhe, damit wir festen Schlafzeiten haben.

Die folgende veranschaulicht die Verfahrensregel für die Generalisierung. Es werden nur Inhalte aufgeführt, die für eine Generalisierung von Belang sind.

Interview	Line	No.	Paraphrase 1	Generalisierung
FE	135	1	Wir haben eine Zeitlang probiert abends etwas zu machen.	Versuch, regelmäßig vorzulesen
FE	136	2	weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht zu.	Kinderzahl als Störfaktor
FE	137	3	die Geduld für drei Kinder extra was zu machen, habe ich dann wieder nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder dann die andere aus dem Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen	Keine Geduld vorzulesen
FE	139	4	Wir sagen halt: "jetzt ist Schluss, jetzt muss geschlafen werden"	Nachruhe einleiten
FE	140	5	Und dann es halt Ruhe, damit wir festen Schlafzeiten haben.	Nächtliche Ruhe zum Schlafengehen

Diese Tabelle zeigt, wie bei der ersten Reduktion zu verfahren ist. Herausfallen diejenigen Passagen, die keine Inhalte haben, die für das Forschungsvorhaben ausschlaggebend sind. Es wurden deshalb die Paragraphen mit den Nummern 2 und 3 nicht gestrichen.

Interview	Line	No	Paraphrase 1	Generalisierung
FE	135	1	Wir haben eine Zeitlang probiert abends etwas zu machen.	Versuch, regelmäßig vorzulesen
FE	136	2	weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht zu.	Kinderzahl als Störfaktor
FE	137	3	die Geduld für drei Kinder extra was zu machen, habe ich dann wieder nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder dann die andere aus dem Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen	Kein Geduld vorzulesen
FE	139	4	Wir sagen halt: "jetzt ist Schluss, jetzt muss geschlafen werden"	Nachtruhe einleiten
FE	140	5	Und dann es halt Ruhe, damit wir festen Schlafzeiten haben.	Nächtliche Ruhe zum Schlafengehen

Bei dieser Tabelle wird die zweite Reduktion verdeutlicht. Verfahren wird dabei in einer Weise, dass Passagen mit demselben oder ähnlichen und verwandten Inhalt gesammelt und zu einer einheitlichen Paraphrase gebündelt werden.

Interview	Line	No	Paraphrase 1	Generalisierung	Reduktion
FE	135	1	Wir haben eine Zeitlang probiert abends etwas zu machen.	Versuchen etwas zu machen	
FE	136	2	weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht zu.	Kinderzahl als Störfaktor	Familiengröße als Hindernisgrund (136, 368,369)
FE	137	3	die Geduld für drei Kinder extra was zu machen, habe ich dann wieder nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder dann die andere aus dem Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen	Kein Geduld vorzulesen	Fehlende Geduld zum Vorlesen (137)
FE	139	4	Wir sagen halt: "jetzt ist Schluss, jetzt muss geschlafen werden"	Nachtruhe einleiten	
FE	140	5	Und dann es halt Ruhe, damit wir festen Schlafzeiten haben.	Ruhe besorgen für Schlafen	

Am Ende bleiben zwei Kategorien übrig. Die Paraphrasen, die zu einer einheitlichen Kategorie zusammengefasst werden durchgestrichen:

- Familiengröße als Hindernisgrund
- Fehlende Geduld zum Vorlesen

Die in Klammern aufgeführten Zahlen geben die ursprünglichen Passagen an, deren Inhalte zu Kategorien vereinheitlicht worden sind. Die daraus gewonnen Kategorien werden zum Schluss mit dem Interviewmaterial verglichen, damit die Vorgehensweise überprüft werden kann.

ANHANG D. Transkriptionen aller 12 Interviews

1 Interviewte: Frau A
2 Datum: 17.05.2014
3
4 I: İlk olarak sizi tanımak isterim. Ben size kısa sorular sorayım sizin ile ilgili, sizde bu kısa
5 sorulara cevap verin.
6 I: Ich möchte mich mit Ihnen zuerst kennenlernen. Ich werde über Sie einige Frage stellen.
7 Ich bitte, um Sie diese zu beantworten.
8 FA: Tabiki
9 FA: Natürlich
10 I: Burdami dogdunuz yoksa Türkiye`de mi?
11 I: Sind Sie hier geboren oder in der Türkei?
12 FA: Türkiye`de dogdum.
13 FA: ich bin in der Türkei geboren
14 I: Ne zaman Almanya`ya geldiniz.
15 I: Wann sind Sie nach Deutschland eingereist?
16 FA: 8 yil oldu. 2005`de geldim buraya.
17 FA: Vor 8 Jahren. Ich bin im Jahr 2005 hierher gekommen.
18 I: Öğrenim durumunuz neydi? Türkiye`de?
19 I: Welchen Schulabschluss haben Sie in der Türkei?
20 FA: Orta 2`den terk.
21 FA: Ich habe nach der 6. Klasse ein Abgangszeugnis.
22 I: Meslek Egitimi?
23 I: Ihre Berufsausbildung?
24 FA: Meslek Egitimi. El sanatlarım var?
25 FA: Berufsausbildung. Ich habe was angelernt.
26 I: El sanatınız var? Örneğin hangi mesleği yaptınız?
27 I: Was haben Sie angelernt? Zum Beispiel was für einen Beruf haben Sie gelernt?
28 FA: Dikis nakis. Kuran kursunda okudum. Ondan sonra Türkiye`de ehliyet kursu yaptım.
29 Bilgisayar kursuna gittim. Okuyamadım ama elime geçen her türlü fırsati değerlendirmeye
30 calistim.
31 FA: Schneiderei, ich bin in die Koranschule gegangen. Ich habe meinen Führerschein in
32 der Türkei gemacht. Ich habe einen Computerkurs besucht. Ich habe meine Schule nicht zu
33 Ende gebracht, aber ich habe versucht, alle Möglichkeiten zu nutzen.
34 I: Türkiye`de mi yaptınız bunları?
35 I: Haben Sie das alles während Sie in der Türkei gelebt haben gemacht?
36 FA: Evet
37 FA: ja
38 I: Şu anda kaç yasındasınız?
39 I: Wie alt sind Sie gerade?
40 FA: Şu anda 28 yaşındayım.
41 FA: Ich bin zurzeit 28 Jahre alt.
42 I: Kaç çocuğunuz var?
43 I: Wie viel Kinder haben Sie?
44 FA: Bir tane kızım var. Şu anda hamileyim.
45 FA: Ich habe nur eine Tochter und bin zurzeit schwanger.
46 I: Kızınız kaç yaşında? Doğum tarihi?
47 I: Wie alt ist Ihre Tochter? Wann ist sie geboren?
48 FA: Kızım 6 yaşında, 2007 doğumlu.
49 FA: Meine Tochter ist 6 Jahre alt und ist im Jahr 2007 geboren.
50 I: Ay ve gün?
51 I: In welchem Monat und Tag

52 FA: Onbirinci ayın beşi, 2007
53 FA: 5.11. 2007
54 I: Beyninizin eğitim durumu?
55 I: Was für einen Schulabschluss hat Ihr Mann?
56 FA: Eğitim durumu, Almanya`da doğdu büyüdü ve sanırım 9. veya 10. sınıftan terk etmiş
57 okulu.
58 FA: Schulabschluss. Er ist in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ich glaube, dass er
59 auch ohne Abschluss die Schule in der 9. oder 10. Klasse verlassen hat.
60 I: Hauptschule`den mi?
61 I: Hat er den Hauptschulabschluss?
62 FA: Galiba
63 FA: Ich glaube
64 I: Herhangi bir meslek yaptımı?
65 I: Hat er einen Beruf gelernt?
66 FA: Sanırsam yapmamış. Zannetmiyorum. Eşimi size, eşimi o konuda tanımıyorum.
67 Çünkü çok fazla okul hayatı olmamış.
68 FA: Ich glaube, dass er keine Ausbildung gemacht. Ich weiß es nicht so genau, was er
69 gemacht hat, weil er nicht so viel in die Schule gegangen ist .
70 I: Olmamış. Şu anda çalışıyor mu?
71 I: Arbeitet er momentan?
72 FA: Şu anda çalışıyor.
73 FA: Er arbeitet gerade.
74 I: Ne iş yapıyor?
75 I: Was macht er?
76 FA: Bir firmada çalışıyor. Leihfirmada.
77 FA: Er arbeitet in einer Leiharbeitsfirma.
78 I: Siz çalışıyor musunuz?
79 I: Arbeiten Sie auch?
80 FA: Ben çalışıyordum, hamilelikten dolayı şu anda çalışmıyorum.
81 FA: Ich hatte gearbeitet. Zurzeit arbeite ich nicht, da ich schwanger bin.
82 I: Ne iş yaptınız Almanya`da?
83 I: Was haben Sie bis jetzt gemacht oder wo haben Sie gearbeitet?
84 FA: Hastanede çalıştım. Hic durmadım, iki üç sene boyunca çalıştım.
85 FA: Ich habe im Krankenhaus gearbeitet. Ich habe nonstop zwei drei Jahre lang gearbeitet.
86 I: Almancanız nasıl?
87 I: Wie schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse ein?
88 FA: Normal. hani çok iyi, çokta kötü değil, ama kendimi idare edecek şekilde.
89 FA: Normal, weder sehr gut noch sehr schlecht, aber für mich ausreichend
90 I: Yani günlük hayatınızda ihtiyaç duyacağınız kadar. Peki cocuğunuza yardımcı olacak
91 kadar almancanız var mı?
92 I: d.h. sie finden Ihre Deutschkenntnisse ausreichend für den Alltag. Ist Ihre
93 Deutschkenntnisse ausreichend Ihr Kind im Alltag zu helfen ?
94 FA: yani ama o bana Almanca bir şey sordugunda en azında Türkçe`de olsa cevap
95 verebiliyorum. yada .. ufak
96 FA: Wenn meine Tochter mich auf Deutsch fragt, kann ich wenigstens auf Türkisch
97 antworten kann. Oder ... klein
98 I: Peki okuma anlamında nasıl?
99 I: Können Sie deutsch lesen?
100 FA: Evet okuyabilirim.
101 FA: Ja, ich kann
102 I: Cocuğunuza okuyabiliyorsunuz. Ne kadar Almanca kursuna gittiniz Almanya`da?

103 I: Sie können Ihr Kind vorlesen. Wie lange haben Sie den Deutschkurs besucht in
104 Deutschland?
105 FA: 6 ay boyunca 6 ay gittim.
106 FA: 6 Monate lang. Ich habe 6 Monate die Schule besucht.
107 I: Bu Entegrasyon kursu mu?
108 I: War es der Integrationskurs?
109 FA: Evet.
110 FA: ja
111 I: Sonunda bu sınavı kazandınız mı?
112 I: Haben sie auch die Prüfung am Ende des Kurses bestanden?
113 FA: Evet
114 FA: Ja
115 I: Almanca yazabiliyor musunuz?
116 I: Können Sie deutsch schreiben?
117 FA: Evet yani su anda mesela iki üç senedir dört senedir yazmıyorum ama yazdığım da
118 çok kötü yazacağımı zannetmiyorum. Tabi ki hatalarım olur Türkçe'deki gibi olmasada,
119 ama kendimi idare edecek kadar evet.
120 FA: Ja, seit zwei, drei und vier Jahren schreibe ich nicht, aber ich glaube, dass ich nicht
121 schlecht schreibe, wenn ich schreibe. Natürlich mache ich ein paar Fehler. Nicht wie
122 Türkisch. Ja ich schreibe.
123 I: (???) çünkü
124 I: (???) weil
125 FA: Çünkü mecburdum her şeyi öğrenmeye, o yüzden hiç bir şey bırakmadım.
126 Ehliyetimide yaptım burada.
127 FA: Da ich alles lernen musste. Deshalb habe ich alles gemacht. Mein Führerschein habe
128 ich auch hier gemacht.
129 I: peki çocukluktan itibaren günümüze kadar okuma sizin için ne anlam ifade ediyor?
130 I: Was bedeutet für Sie Lesen seit Ihrer Kindheit?
131 FA: Okuma benim için (.....)
132 FA: Lesen für mich (.....)
133 I: İlk olarak söyle sorayım. Kendinizi bir okuyucu olarak görüyor musunuz?
134 I: Können Sie sich als Leser bezeichnen?
135 FA: Aslında kendimi okuyucu olarak görüyorumda. Malesef evlilikte tek taraflı yüklenme
136 söz konusu olduğundan kadınlarımız kendine zaman ayıramıyor. Çünkü eslerimizin
137 maalesef ki anlayışsızlık durumundan dolayı, kadınlarımız bazen yataya ilk girdiklerinde
138 ilk tercih ettikleri uyku. Çünkü günün yorgunluğu o kadar çok şeyi düşünmek zorundaki
139 bir kadın olarak o yüzden okumaya fazla fırsat olmuyor. Olmadığı için kendim çok
140 üzülüyorum. Aslında okumayı çok seviyorum.
141 FA: Im Grunde genommen werde ich mich als Leser bezeichnen. Leider übernehmen die
142 Frauen in der Ehe mehr Verantwortung alleine. Türkische Frauen haben für sich keine
143 Zeit. Leider haben unsere Männer kein Verständnis gegenüber Ihren Frauen. Weil wir sehr
144 viel im Alltag zuhause zu tun haben und über alles denken müssen, bleibt für uns keine
145 Zeit zum Lesen. Wir werden im Alltag müde und dann bevorzugen wir einfach zu
146 schlafen. Ich mag lesen, aber es tut mir weh, da es für mich unmöglich wird zu lesen.
147 I: Günlük hayatta okuyor musunuz?
148 I: Lesen Sie im Alltag?
149 FA: Okumaya çalışıyorum?
150 FA: ich versuche zu lesen.
151 I: Okumaya çalışıyorsunuz?
152 I: d.h. sie versuchen?
153 FA: Yani okuyorum diyemem.

154 FA: Ich kann ehrlich nicht sagen, dass ich lese
155 I: Yani düzenli bir okuyucu degilsiniz?
156 I: Sie lesen nicht regelmäßig.
157 FA: Olamiyorum.
158 FA: Ich kann nicht regelmäßig lesen.
159 I: Günlük hayatın yorgunluktan dolayı mı?
160 I: Wegen des Alltagsstresses?
161 FA: Evet, ama kesinlikle ama inanılmaz istedigim şey yazmayı çok severim ben aslında iki
162 sene üç sene öncesine kadar hergün günlük yazıyordum. Çünkü icimi kimseye
163 acamiyordum, oturup yazabiliyordum. Suan da ona bile fırsatım yok ama okumak evet çok
164 güzel bir şey okumayı seviyorum.
165 FA: Ja, aber unglaubliche Dinge, das Schreiben mag ich sehr. Ich habe vor zwei oder drei
166 Jahren ein Tagebuch geführt, da ich meine Gefühle niemandem erzählte. Ich konnte mich
167 hinsetzen und schreiben. Zurzeit habe ich auch keine Zeit dafür, aber Lesen ja es ist ein
168 sehr gute Sache. Ich mag Lesen.
169 I: Cocuklugunuzdan günümüze kadar okuma ve kitaplar sizin için ne anlam ifade ediyor?
170 I: Was bedeutet für Sie Lesen und Bücher seit Ihrer Kindheit?
171 FA: Bence ehh bana göre okumak çok güzel birşey niye (...) okudugum zaman ben mesala
172 bir kitapta okudugumda kendimde olan eksiklikleri görebiliyordum. Ben bir kitabı
173 okudugumda onda kendim yasamisim gibi mesala kendime bir kendi hayatıma düzen
174 komaya calisiyordum.
175 FA: Meiner Meinung nach Lesen ist ein guter Sache (...) warum? wenn ich lese zum
176 Beispiel wenn ich ein Buch gelesen habe, konnte ich mich meine Schwäche sehen. Lesen
177 ändert die Menschen.
178 I: İnsanı degistiriyor diyorsunuz Kitap okuma yani
179 I: Lesen ändert die Menschen sagen Sie einfach
180 FA: Kesinlikle.
181 FA: Auf jeden Fall
182 I: Ne tür kitaplar okudunuz?
183 I: Was für Bücher haben Sie gelesen?
184 FA: Ne tür kitaplar okudum.
185 FA: Was für Bücher habe ich gelesen.
186 I: Veya okuyorsunuz su an?
187 I: Oder lesen Sie gerade?
188 FA: Su anda dini konuda okuyorum. Okuyabiliyordum diyelim. Ama su anda
189 okumuyorum. Yani aile saadeti hakkında olsun iste huzur bir evlilikte bir esi nasıl
190 taniyabilirsin yada bir evlilikte çocuk eğitimi.
191 FA: Momentan lese ich religiöse Bücher. Ich sage einfach, dass ich lesen konnte, aber
192 zurzeit lese ich nicht. Damals habe ich über die Familien, Ehe und Kindererziehung oder
193 zum Beispiel wie kann man den Mann in der Ehe kennen? sowas
194 I: Yani kendinizi bu yönde gelistirmek istiyorsunuz?
195 I: Sie wollen sich in diesen Bereichen weiter entwickeln?
196 FA: Çünkü zor yani cocugunuzu mesala anlamaya calisiyorsunuz dönem dönem degisiyor
197 her yasin getirmis oldugu degisiklikler oluyor bazen cocugumu taniyamiyorum bazen (...)
198 FA: Da es schwierig ist, zum Beispiel Sie wollen Ihr Kind verstehen. Das Kind ändert sich
199 in jedem Altersstufe. Ich kenne manchmal mein Kind nicht (...)
200 I: Kendinizi bunun için hazirliyorsunuz?
201 I: Sie bereiten sich dafür sozusagen vor?
202 FA: Evet, önceden hazirlamaya calisiyorum.
203 FA: Ja, ich bereite mich davor vor.
204 I: Cocugunuza yardimci olmak için mi?

205 I: Um Ihr Kind zu unterschützen, meinen Sie?
206 FA: Ben özellikle ön yargili degilim. Onunla her zaman konusmaya calisiyorum. O da
207 neden kaynaklaniyor iste. Az önce sordugunuz o güzel sorudan kaynaklaniyor. Nicin
208 mesala ben okumadim üniversitede okumadim. Bu okudugum kitaplar dinledigim hani
209 okumadimsada mesala bazen o kadar yorgun düsüyorum ki okuyamiyorum kitap ama suan
210 ki imkanlar telefonlar olsun internetler olsun ordan istedigim kisinin acip iste ne bileyim
211 toplumda bir sohbette olan bir konuyu dinledigimde o bile beni bilgi sahibi ediyor. Onun
212 icin cocuguma daha dikkatli davranmaya calisiyorum. Eksiklerim var muhakkak var ama
213 dikkat etmeye calisiyorum.
214 FA: Ich habe keine Vorurteile. Ich versuche mit meinem Kind zu sprechen. Woran liegt
215 das? Obwohl ich nicht studiert habe, mit Hilfe der von mir gelesenen Bücher, momentan
216 sowohl Handys als auch Internet gibt es Möglichkeit mit anderen Leute ein Gespräch zu
217 führen. Damit kann ich mich weiterentwickeln und mehr Wissen erwerben. Ich versuche
218 daher, vor mein Kind vorsichtig zu verhalten. Es fehlt noch bei mir natürlich bei dieser
219 Sache. Ich versuche das zu beachten.
220 I: Peki okul zamaninda okuma aliskanliginiz nasildi?
221 I: Wie waren Ihre Lesegewohnheiten bzw. -verhalten in der Schulzeit?
222 FA: Okumayi cok seviyordum. Inanilmaz cok seviyordum. Hatta ben cok duygusal bir
223 insanim ama babamin rahatsizligindan dolayi aile icerisinde maddi ve manevi yasanmis
224 olan sikintilardan dolayi cok fazla kendimi okumaya konsentre edemiyordum hep
225 üzülyordum. Babami kaybetme korkusu iste abimin agresifligi ama ehhehh okuma
226 kapasitem cok fazla idi. ben o ailede büyüyordum ama hep kendimde cok daha farkli
227 seyler görüyordum hani okursam bir doktor olabilirim bir avukat olabilirim diye hep
228 düşünüyordum, ama bazi imkansizliklardan dolayi maalesef okuyamadim.
229 FA: Ich mochte das Lesen. Ich mochte es unglaublich. Ich bin ein sehr emotionaler
230 Mensch. Ich konnte mich auf Lesen nicht konzentrieren, da die Krankheit meines Vaters
231 und finanzielle Probleme in der Familie mich belasteten. Angst mein Vater zu verlieren
232 und noch dazu Aggressivität meines Bruders war eine große Hürde in der Familie für
233 mich, um in die Schule zu gehen. Ich wäre eine Anwältin oder eine Ärztin gewesen, wenn
234 ich lesen konnte. Leider habe ich wegen dieser Problematiken die Schule nicht zu Ende
235 gebracht.
236 I: Yok ama siz soruyu yanlis anladiniz. Ben burada kitap okumadan bahsediyorum.
237 Türkcede malesef okuma hem Kitap okuma anlaminda hemde Okula gitmek anlaminda
238 kullaniliyor. #00:08:22-1#
239 I: Sie haben die Frage falsch verstanden. Ich meine hier das Buchlesen? Leider bedeutet
240 "Okuma" türkisch sowohl das Lesen als auch in die Schule zu gehen?
241 FA: Kitap okuma anlaminda.
242 FA: Buchlesen gemeint.
243 I: Mesala ilkokulda kitap okuyor muydunuz?
244 I: Haben Sie schon mal in der Grundschule Bücher gelesen?
245 FA: Yani (..) dedim ya kendimi cok fazla okumaya konsentre edemiyordum.
246 FA: Wie gesagt. Ich konnte mich auf das Lesen nicht konzentrieren.
247 I: Zaman mi bulamadiniz o zaman ?
248 I: Fehlte bei Ihnen auch Zeit damals?
249 FA Aslinda ders calismam gerektigi halde calisamasam bilede bir okusam aklima
250 geliyordu. Ezberim inanilmaz kuvvetliydi. (..) bilmiyorum duygusalligimdan cok daha mi
251 farkli aile icerisinde düşüncelere sahiptim.
252 FA: Im Grunde genommen, obwohl ich lernen musste, trotz des Nichtlernens war für mich
253 ausreichend einmal Lesen. Ich konnte mir Gelesenes sehr gut merken. Ich weiß es nicht.
254 Ich war sehr emotional. Ich hatte andere Vorstellungen in der Familie
255 I: Haftada en azindan bir kitap okuyor muydunuz? yada günde en azindan bir kac sayfa

256 okuyor muydunuz?
257 I: Haben Sie mindestens wöchentlich ein Buch gelesen? oder haben Sie wenigstens täglich
258 ein paar Seiten gelesen?
259 FA: Evet, okuyordum.
260 FA: Ja, ich habe gelesen.
261 I: Peki okulu terk ettikten sonra kitap okumaya devam ettiniz mi? yoksa?
262 I: Haben Sie auch die Bücher nach dem Verlassen der Schule gelesen? oder?
263 FA: Okudum. Yani zaman buldukca ama hep istiyordum hep istiyordum . Hep yapmak
264 istiyorum, hep okumayi bir aliskanlik etmek istiyordum. (..) ama iste hep hep yarim kaldi.
265 FA: Ich habe gelesen, wenn ich Zeit hatte, aber ich wollte mich immer Lesegewohnheiten
266 entwickeln, aber ich habe es nicht geschafft.
267 I: Anne ve babanız kitap okuyorlar miydi? veya size okudular mi cocukken?
268 I: Haben Ihre Eltern Bücher gelesen? oder haben Sie Ihnen vorgelesen?
269 FA: Hayir (..) Babam cok okuyordu. Annem ..
270 FA: Nein (..) Mein Vater hat viel gelesen. Meine Mutter ..
271 I: Ne okuyordu mesala?
272 I: Was hat er z.B. gelesen?
273 FA: Babam da dini konuda cok kitaplar okudugunu hatirliyorum yani.
274 FA: Ich erinnere mich daran, dass mein Vater religiöse Bücher gelesen hat.
275 I: Anneniz de okuyor muydu?
276 I: Hat Ihre Mutter auch gelesen?
277 FA: Yok, hayir. Annem okumuyordu.
278 FA: Nein, meine Mutter hat nicht gelesen.
279 I: Onlar ne mezunuydu?
280 I: Was für einen Schulabschluss hatten Ihre Eltern?
281 FA: Babam annem ilkokul mezunlariydi.
282 FA: Meine Mutter und Mein Vater haben nur die Grundschule besucht.
283 I: Cocuklugunuzda anne ve babanız size kitap okudular mi?
284 I: Haben Ihre Eltern Ihnen was vorgelesen?
285 FA: Hayir kesinlikle hic okumadilar.
286 FA: Nein, auf keinen Fall sie haben nicht vorgelesen.
287 I: Su an okuma ile ilgili mesguliyetiniz nasil? Su an okuyor musunuz?
288 I: Lesen Sie momentan? Wie sieht Ihr Leseverhalten aus?
289 FA: Su anda (..) okudugum, basladigim kitap var. Okuyorum firsat buldukca.
290 FA: Zurzeit (..) Es gibt ein Buch, das ich gelesen habe und auch angefangen habe. Wenn
291 ich Gelegenheit habe, lese ich.
292 I: Firsat buldukca dediniz peki okumak icin günde ne kadar zaman ayirabiliyorsunuz?
293 veya haftada, ayda ne kadar zaman ayiriyorsunuz?
294 I: Sie haben gesagt, dass sie lesen, wenn Sie Gelegenheit haben. Wie viel Zeit nehmen Sie
295 sich täglich für Lesen? oder wöchentlich, monatlich?
296 FA: evet, bir kitabi onun konusunu dagitmamak icin hani anlamak icin aslinda benim
297 kendime tavsiyem bir ay icerisinde okuyup bitirip, konusuna göre her akşam yarim saatta
298 olsa onbes dakikada olsa on dakikada olsa okumak.
299 FA: Ja, ich empfehle mich immer, dass ich ein Buch innerhalb eines Monats fertig lese,
300 damit ich von dem Thema nicht fernbleibe. Nach der Thema jeden Abend halbe Stunde, 15
301 Minuten oder 10 Minuten zu lesen.
302 I: Kitap okuma isini cocuklar uyuduktan sonra mi yapıyorsunuz? veya cocuklar
303 yaninizdayken mi okuyorsunuz?
304 I: Lesen Sie das Buch während Ihres Kind dabei ist oder nach dem es geschlafen hat?
305 FA: Ben kizima okumayi cok seviyorum. Hatta ben onunla hani uyku zamani geldiginde
306 (...) ya kitap okumayi tercih ediyorum onun o anki psikolojisine bagli beni eger dinlemek

307 istiyorsa kitap okuyorum onun istegini soruyorum. Eger istemiyorsa kuran öğretmeye
308 calisiyorum sakın sezgisel bir şekilde öyle.

309 FA: Ich mag gern meiner Tochter vorzulesen. Insbesondere wenn meine Tochter schlafen
310 geht (...) ich bevorzuge Buchlesen, Natürlich das kommt an die Psychologie meiner
311 Tochter an. Wenn sie mich zuhören möchte, lese ich vor. Ich frage nach Ihrem Wunsch.
312 Wenn Sie nicht will, dass ich vorlese. Dann versuche ich sie Koran beizubringen. So ist
313 das.

314 I: Günlük hayatta boş zamanlarınızda okuyor musunuz?
315 I: Lesen Sie in Ihrer Freizeit?
316 FA: Yok
317 FA: Nein
318 I: Beyniniz günlük hayatta okuyormu?
319 I: Liest Ihr Mann im Alltag?
320 FA: Yok kesinlikle okumayı sevmiyen bir insan
321 FA: Nein, auf keinen Fall. Er mag nicht lesen.
322 I: Beynizi hiç okurken görmediniz mi?
323 I: Haben Sie Ihr Mann mal beim Lesen nicht gesehen?
324 FA: Hayır kesinlikle, hayır kesinlikle
325 FA: Nein, auf keinen Fall nein
326 I: Dergi olsun başka bir şey olsun
327 I: Zeitschrift oder sowas?
328 FA: hayır hayır hayır normalde konuşmaya bile çok zor konuşan bir insan.
329 FA: Nein, Nein Nein normalerweise er ist ein Mensch, der auch nicht so viel spricht.
330 I: Beynizin çocuğunuzla iletişimi nasıl? Kızınızla sohbet ediyor mu? oder bir şeyler
331 anlatıyor mu?
332 I: Wie sieht die Kommunikation Ihres Mannes mit Ihrer Tochter? Führt er mit ihr ein
333 Gespräch? oder erzählt er ihr irgendwas?
334 FA: Esim maalesef kendi ailesinden görmüş olduğu aile eksikliğinden yani aileden ilgi ve
335 eğitim eksikliğinden, anne ve baba çalışmış yıllarca çocuk kendi haline ne kadar eğitim
336 alabilir. Alamamış okumamış ya da anne baba okumamış (...) agresif babamız
337 babamızda var bir agresiflik çocukla iletişimin ne olduğunu bilmiyor bikerem yani (...) ben
338 arayı sürekli ben arayı kurmak zorundayım hani evladını asiri seviyor.
339 FA: Mein Mann hat leider von seinen Eltern keine Zuwendung bekommen und seine
340 Erziehung wurde von seinen Eltern nicht so ausreichend durchgeführt, da seine Eltern
341 jahrelang gearbeitet und ihn einfach allein gelassen haben. Wie kann er alleine mit sich
342 selbst klar kommen? Er wurde von seinen Eltern nicht so gut erzogen. Er hat keinen
343 Schulabschluss. Seine Eltern haben auch keinen Schulabschluss (...) unser Vater ist
344 aggressiv. Er weiß auch nicht, wie er mit einem Kind kommunizieren kann. (...) Für die
345 Verbindung zwischen beiden muss ich sorgen. Er liebt natürlich seine Tochter.
346 I: En çok çocuğunuzun eğitiminde kim sorumlu?
347 I: Wer trägt die meiste Verantwortung mit der Erziehung ihres Kindes?
348 FA: Ben esime kesinlikle onu bırakamam çünkü esimin eğitimi yok (...) kızım allaha çok
349 şükür kendine öz güveni olan bir çocuk inanılmaz oda benden kaynaklandığına
350 inanıyorum.
351 FA: Ich kann sie zu meinem Mann nicht überlassen, da er über kein Wissen verfügt. (...)
352 Gott sei Dank, meine Tochter ist unglaublich selbstbewusst. Das liegt an mir. Ich glaube.
353 I: Günlük yaşamda çocuğunuza okuma alışkanlığı kazandırmak için ne gibi etkinlikler
354 yapıyorsunuz? Buna örnekler verebilir misiniz?
355 I: Wenn sie Ihre familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
356 Kindes. Können Sie dafür Beispiele geben?
357 FA: Kızıma mesela iyi bir okuyucu olması için sürekli söylediğim şey, kızım mesela sen

358 bana bazen sorular soruyorsun ama ben o sorulari bilip sana cevap veremiyorum ama eger
359 ki okursan yada dinlersen cok daha fazla seyler öğrenebilirsin, yada kindergartenda alipta
360 eve gittigimde iste (..) ac acsa yemegini yedirkten sonra cani sikiliyorsa kitap okuyalim
361 mi? bir on dakika yada yazalim mi? bu tip seyler yapıyorum ve de oda inanmaz cok
362 seviyor yani yazmayi su anda kalemi defteri cok seviyor.
363 FA: Ich sage es zum Beispiel meiner Tochter immer, damit sie ein guter Leser wird.
364 Beispielsweise du stellst mich die Fragen, aber ich weiß die Antworten dieser Fragen nicht.
365 Deswegen kann ich deine Frage nicht beantworten. Wenn du liest oder gut zuhörst, kannst
366 du mehr Wissen erwerben. Oder wenn ich sie im Kindergarten abhole und nach Hause
367 komme (..) nach dem Essen, falls sie Hunger hat. Ich frage sie, sollen wir lesen Zehn
368 Minuten oder schreiben? Wenn sie sich langweilt, mache ich solche Dinge. Außerdem mag
369 sie schreiben zurzeit. Sie liebt Stift und Heft.
370 I: Cocugunuza hangi tür kitaplar okuyorsunuz?
371 I: Was für Bücher lesen Sie Ihrem Kind vor?
372 FA: Su anda masal, hikaye?
373 FA: Zurzeit Märchen, Gesichte?
374 I: Resimli, resimsiz?
375 I: Mit Bilder oder ohne?
376 FA: ya evet resimli bazen kendince zaten kizimin hayal dünyasi biraz büyük bir dünya ben
377 onu onda görüyorum. Ehh o kendince zaten anlatiyor bazen dinlemeyi tercih ediyor
378 bazende gördüklerini anlatmaya calisiyor. hani kendi yakistiriyor o resimlerde.
379 FA: Ja, die Bücher mit Bildern. Meine Tochter lebt in einer großen Phantasiewelt. Ich
380 merke das bei ihr. Sie erzählt nach ihrer Vorstellung manchmal, sie entscheidet für
381 Zuhören. Manchmal versucht sie auch zu erzählen. Sozusagen denkt sie sich selbst was auf
382 den Bildern aus.
383 I: Hikaye okudugunuz zaman?
384 I: Wenn sie die Geschichte vorlesen?
385 FA: Evet ve kizimda mesala (..) ezber hafizasi cok fazla hemen okudugumuz sey
386 speichern edebiliyor?
387 FA: Ja, meine Tochter kann sich zum Beispiel (...) sofort im Kopf speichern, wenn wir
388 lesen. Sie hat ein sehr gutes Gedächtnis.
389 I: Cocugunuza kitap okurken nelere dikkat ediyorsunuz? Siz daha cok neye önem
390 veriyorsunuz kitap okudugunuzda
391 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? Was ist wichtig für Sie beim Vorlesen?
392 FA: Ben kitabi actigimda cocugumun dinlemesi ve bana soracak oldugu soruya dikkat
393 ediyorum.
394 FA: Wenn ich das Buch aufschlage, achte ich auf das Zuhören und die Frage meines
395 Kindes.
396 I: Sadece bu seylere mi?
397 I: Nur diese Dinge?
398 FA: Evet
399 FA: Ja
400 I: Cocugunuza kitap okumanizin amaci ne örneğin mesala zaman gecirme. cocugunuza
401 okumaya alistirma?
402 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihr Kind vorlesen? z.B. Zeitvertreiben oder Anregung zum
403 Lesen?
404 FA: (...) onunla zaman ayirmak, onunla bir sey yapmak onu mutlu etmek annem de bana
405 zaman ayirmis, annem benimle ilgileniyor, annemle kitap okuyorum yada annem bana
406 kitap okuyor ben dinliyorum o amacim yoksa amacim yoksa zaman öldürmek, onu
407 sakinlestirmek degil asla
408 FA: (...) Für mein Kind Zeit zu nehmen, irgendwas zu machen und es glücklich zu machen.

409 Damit es sagt, dass meine Mutter für mich Zeit nimmt, meine Mutter sich um mich
410 kümmert oder meine Mutter mit mir liest und ich zuhöre. Wenn ich keine solche Ziele
411 habe, sozusagen kein Zeitvertreiben oder mein Kind zu beruhigen, auf keinen Fall.
412 I: Kitap okuma süreci nasıl isliyor? Bunu biraz açıklayabilir misiniz?
413 I: Wie läuft eigentlich der Vorleseprozess ab? Können Sie ein bisschen erklären?
414 FA: Çok güzel. İnanılmaz zevkli çünkü kızım beni dinlediğinde çok güzel oluyor, çok
415 mutlu oluyoruz ikimizde öyle.
416 FA: Sehr gut, unglaublich. Es ist mir eine große Freude, weil meine Tochter mir zuhört. Es
417 wird sehr gut. Wir werden beide sehr glücklich.
418 I: Genelde hep sizi dinler mi okudugunuzda?
419 I: Hört Ihr Kind in der Regel zu, wenn Sie vorlesen?
420 FA: Dinler, dinleyici biri evladım. Benim yanımda ama sakin benimle.
421 FA: Sie hört zu. Sie kann sehr gut zuhören. Bei mir ist sie sehr ruhig.
422 I: Hangi sıklıkla ve ne zaman cocugunuza kitap okuyorsunuz?
423 I: Wie oft und wann lesen Sie ihrem Kind vor?
424 FA: Her iki akşamda bir, yani eğer ki çok yorgunsa istemiyorsa zorlamam kesinlikle çünkü
425 zorlayınca onu dinleme sevinçini kırmak istemediğim için soruyorum önce kızım okuyalım
426 mi? kitap dinlemek ister misin? beni eğer istiyorsa okuyoruz eğer istemiyorsa yarin aksama
427 yada o bir gün aksama erteleniyor.
428 FA: Alle zwei Abende, sozusagen wenn sie sehr müde ist und sie nicht möchte, zwingen ich
429 sie auf keinen Fall nicht dazu, dass ich ihr vorlese. Da ich Ihr Zuhören nicht schlecht
430 beeinflusse, frage ich zuerst meine Tochter, sollen wir lesen? und möchtest du zuhören?
431 Wenn sie möchte, lesen wir zusammen. Wenn sie nicht will, wird morgen Abend oder auf
432 nächsten Abend verschoben.
433 I: Cocugunuz size gelip kitap okumanizi istiyor mu?
434 I: Kommt ihr Kind zu ihnen und fragt, dass sie ihr vorlesen sollen?
435 FA: Kendi de istiyor. Bende soruyorum bazen unutuluyorsa da
436 FA: Sie möchte auch und ich frage auch. Manchmal wird es vergessen.
437 I: Genellikle cocugunuzla hangi dillerde okuyorsunuz? Bunun özel bir nedeni var mı?
438 I: In welcher Sprache lesen Sie in der Regel Ihrem Kind vor? Gibt es einen bestimmten
439 Grund dafür?
440 FA: Genel geneli yok eğer Türkçe istiyorsa Türkçe okuyoruz isterse de Almanca okuyoruz
441 kendisi de bende bazen eksiklik görebiliyor. Anne diyor Almanca da bira hani eksiklik var.
442 o yüzden bende şey yapmıyorum yani o istediği için Türkçe okuyoruz Almanda iste
443 bazen okuyoruz öyle yani tercihimiz yok. #00:17:15-7#
444 FA: Verschieden wenn sie türkisch will, lesen wir türkisch vor. Wenn sie deutsch will,
445 lesen wir deutsch vor, aber sie merkt, dass meine Deutschkenntnisse nicht so gut sind.
446 Wenn ich deutsch vorlese. Sie sagt: „Mama, dein Deutsch ist nicht gut“. Ich mache nicht
447 dafür. Da sie türkisch will, lesen wir türkisch vor. Ab und zu lesen wir auch deutsch vor.
448 Sozusagen haben wir keine besondere Wahl.
449 I: Cocugunuza iyi geceler hikayesi okuyor musunuz? veya masal anlatiyor musunuz?
450 I: Lesen Sie Ihr Kind eine gute Nacht-Geschichte vor oder erzählen Sie ihr Märchen?
451 FA: Ya, anlatıyorum.
452 FA: Ja, ich erzähle.
453 I: İyi geceler Hikayesi her gün mü okuyorsunuz yoksa ara sıra mı?
454 I: Lesen Sie Ihr Kind einen guten Nacht- Geschichte täglich vor oder manchmal?
455 FA: Benim kızım genelde konuşmayı hadi hikaye okuyayım mı kızım iste kırmızı başlıklı
456 kızı anlatayım mı? sana dediğimde anne diyor istemiyorum yani konuşmayı tercih ediyor.
457 Hani bugün kindergartenda ne yaptın yada anne sen bugün evde ne yaptın.
458 FA: Meine Tochter will in der Regel das Gespräch führen, wenn ich ihr sage: „Soll ich dir
459 eine Geschichte vorlesen“ oder ihr das Märchen Rotkäppchen erzählen. Sie bevorzugt das

460 Gespräch. Zum Beispiel was hast du Mama zuhause gemacht? oder was sie in dem
461 Kindergarten gemacht hat?
462 I: Daha cok sohbet yani?
463 I: Viel mehr Gespräch?
464 FA: Sohbet evet
465 FA: ja, Gespräch
466 I: Kitap okumanizdan ziyade, cocugunuz daha cok sizle konusmaya mi önem veriyor?
467 I: Anstatt vorzulesen, hält ihre Tochter das Gesprächführen mit Ihnen für wichtig!
468 FA: evet okumaktan ziyade hayir yani anlatacak oldugum masaldan ziyade hani konusmak
469 daha cok hosuna gidiyor, yada oynamak o anda biraz kikiri kakara hani biraz gülelim
470 müleleim yatagin icerisinde onu tercih ettigi zaman dönem dönem oluyor. Ama bunlarin
471 hepsi ne olursa olsun bence bana göre benim evladimla gerçi cocugumla kiyasliyerek bazi
472 seyler bende kaynaklaniyor. Aslında ben istedigim yere evladimi cok kolay bir sekilde
473 yöneltebilirim. Istedigim sekilde tabi zorlamadan sevdirerek.
474 FA: Ja, anstatt vorzulesen. Sie mag die Gespräche eher als Märchenerzählen. Oder einfach
475 spielen ein bisschen kikiri kakara sozusagen sie will im Bett kuscheln und lachen ab und
476 zu. Ich habe alles im Griff. Sozusagen kann ich mein Kind sehr einfach orientieren, wohin
477 ich möchte. Wie ich will, aber ohne sie zu zwingen.
478 I: Siz cocugunuzla sohbet etmeyi mi yoksa ona kitap okumayi mi agirlikli olarak
479 yapiyorsunuz?
480 I: Machen Sie mit ihrem Kind schwerwiegend Vorlesen oder Gespräche?
481 FA: O an ki atmosfer o an ki psikolojimiz o an ki atmosfer nasıl gerektiriyorsa o yani
482 herhangi bir agirlik gösterdigim bir konum yok.
483 FA: Das kommt an derzeitige Klima, unsere Psychologie. Wie es sein soll. Ich mache
484 nicht eine als andere schwerwiegend.
485 I: Cocugunuzun kitaplarla hasir nesir olmasini nasıl sagliyabiliyorsunuz?
486 I: Was machen Sie für die Leseanregung ihres Kindes?
487 FA: Elimden geldigi kadar onun hosuna giden bilgiyi biliyorum çünkü cocugumu
488 tanıyorum ilk önce zaten eger cocugunu anlamak istiyorsan taniman gerekiyor bana göre.
489 Cocugumu tanımaya calisiyorum bazi defter veya boyama kitapları oluyor mesala eger
490 onumu cok seviyor ehh burda her türlü imkanimiz var gördüğümde fırsatini hemen
491 aliyorum boya kaleminide hemen aliyorum yada iste ne bileyim okumak için hikaye
492 kitapları oluyor onun sevdiği tarzda ve onda inanılmaz bir heves oluyor.
493 FA: Ich kenne mein Kind sehr gut. Soweit ich kann, mache ich mit ihm. Zuerst muss man
494 das Kind als Eltern kennen meiner Meinung nach. Ich versuche mein Kind zu kennen. Es
495 gibt manche Hefte und Malbücher. Wenn diese meiner Tochter gefällt, kaufe ich sofort,
496 wenn ich diese sehe. Wir haben viele Möglichkeiten. ich kaufe auch Buntstifte oder
497 Bücher, die meiner Tochter gefallen. Sie freut sich darüber.
498 I: Cocugunuza dogum günü olsun veya özel bir günde kitap hediye ettiniz mi?
499 I: Haben Sie ihr Kind an ihrem Geburtstag oder in einem anderen Tag ein Buch geschenkt?
500 FA: Ettim.
501 FA: Ich habe geschenkt.
502 I: Bu nasıl bir kitapti? Almanca mi? Türkce mi?
503 I: Was für ein Buch war das? Türkisch oder Deutsch?
504 FA: Türkce kitap Türkiye`den almistim, Burdan degil.
505 FA: Ich habe türkisches Buch in der Türkei gekauft, nicht in Deutschland.
506 I: Yakınlarınızdan bu tür kitaplar cocugunuza hediye olarak geliyor mu? Örneğin, dogum
507 günü olsun veya baska bir özel günde?
508 I: Bringt Ihre Bekannten bzw. Verwandten Ihr Kind einem solchen Buch als Geschenk?
509 Zum Beispiel an ihrem Geburtstag oder in einem besonderen Tag?
510 FA: Hayir hayir hep oyuncak türünden

511 FA: Nein, Nein sie bringen nur Spielzeuge.
512 I: Cocugunuz ne zaman basladi anaokuluna?
513 I: Wann hat Ihr Kind mit dem Kindergarten angefangen?
514 FA: 3 yasinda, yarim gün olarak 9`dan 12`ye kadar.
515 FA: Sie war drei Jahre alt, als sie erst in die KITA ging. Es war halbtags von 9 Uhr bis 12
516 Uhr.
517 I: Anaokulunda cocugunuzun katildigi okuma günü var mi? Bu aktivitelere siz
518 katiliyormusunuz? veya bunlardan haberdar misiniz?
519 I: Gibt es im Kindergarten ihres Kindes einen Lesetag? Wenn es gibt, nehmen Sie auch an
520 eine solche Aktivität teil?
521 FA: Hayir, katilmadim.
522 FA: Nein, Ich habe daran nicht teilgenommen.
523 I: Anaokulunda okuma faaliyetleriyle ilgili haberdar misiniz?
524 I: Wissen Sie, gibt es Leseaktivitäten im Kindergarten?
525 FA: Haberdarim ama (.....)
526 FA: Ja, ich weiß aber (.....)
527 I: Tam olarak bilmiyorsunuz?
528 I: Wissen Sie ganz genau?
529 FA: Tam olarak bilmiyorum.
530 FA: Ich weiß es nicht.
531 I: Okumayi cazip hale getirmek için ev ortamini nasıl düzenliyorsunuz? Buna örnekler
532 verebilir misiniz?
533 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
534 Können Sie hierfür Beispiele geben?
535 FA: Kizimin odasında kendine ait dolap dolabi var onuda elimde geldigi kadar dizayn
536 ediyorum.
537 FA: Es gibt einen Schrank im Zimmer meiner Tochter. Ich versuche diesen Schrank
538 einzuräumen.
539 I: Evinizin baska odasında kitaplik var mi?
540 I: Gibt es in anderem Zimmer ein Bücherregal?
541 FA: Var.
542 FA: Es gibt
543 I: Bu rafda ne kadar kitap mevcut?
544 I: Wie viele Bücher gibt es auf diesem Regal?
545 FA: Su an asagi yukari vardir herhalde 25-30 tane.
546 FA: Zurzeit gibt es ungefähr 25-30 Stück. Ich schätze.
547 I: Hepsi Türkçe mi bunlarin?
548 I: Sind alle türkischen Bücher?
549 FA: Türkçe Kitaplar
550 FA: türkische Bücher
551 I: Genelde ne tür kitaplara sahipsiniz?
552 I: Was für Bücher haben Sie?
553 FA: Bilgide var, dinide var, romanda var.
554 FA: Es gibt sowohl Sachbücher als auch Religiöse Bücher
555 I: karisik?
556 I: verschiedene?
557 FA: Karisik. Dini konuda biraz daha agirlikli, romanda yani hepsi ayni yani
558 FA: Sie sind verschieden. Viele sind davon religiöse Bücher. Es gibt noch Romane,
559 sozusagen alle
560 I: Evde ne kadar çocuk kitabi mevcut?
561 I: Wie viele Bücher sind davon Kinderbücher?

562 FA: Cocugumun 15 tane vardır.
563 FA: Mein Kind hat 15 Bücher.
564 I: Bunların hepsi Almanca mı? yoksa karışık mı?
565 I: Sind diese Bücher alle auf Deutsch oder gemischt?
566 FA: yani Türkçe yok, ikisi karışık.
567 FA: Es gibt keine türkischen Bücher. Nein Nein, es gibt beide.
568 I: Ağirlikli olarak.
569 I: Schwerwiegend?
570 FA: Genellikle Almanca, Türkçe sayılı çünkü burada alma imkanımız kısıtlı olduğu için
571 evet almanca alıyoruz.
572 FA: In der Regel sind diese Bücher auf Deutsch. Ein paar sind davon auf Türkisch, da wir
573 keine Möglichkeit türkische Bücher zu kaufen. Ja wir kaufen deutsche Bücher.
574 I: İnternetten hiç denediniz mi? Türkçe kitap ismarlamayı?
575 I: Haben Sie versucht im Internet ein türkisches Buch zu bestellen?
576 FA: yoo bakmadım.
577 FA: Nein, Ich habe nicht versucht.
578 I: Cocugunuzun Türkçe veya Almanca resimli kitaplara erişim olanı ne şekilde? Yani
579 cocugunuz okumak istediğinde kendisi kolayca alabiliyor mu?
580 I: In wie fern hat Ihr Kind Zugang zu türkischen und deutschen Bilderbüchern bzw.
581 Kinderbüchern?
582 FA: Evet evet küçük regalde elinin altında
583 FA: Ja, auf dem kleinen Regal. Sie kann jederzeit Zugang auf die.
584 I: Günlük hayatta cocugunuzla yaptığınız aktiviteler hakkında bilgi vermişsiniz? Bu
585 aktiviteler için ne kadar zaman ayırıyorsunuz? Yani bana bir gününüzü tasvir edebilir
586 misiniz?
587 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgets
588 für diese Aktivitäten aus? Können Sie mir einen Tag beschreiben?
589 FA: (...) Cocugumla yapmış olduğum spor aktiviteler var.
590 FA: (...) Ich mache mit meinem Kind Sportaktivitäten.
591 I: Cocugunuz anaokuludan geldikten sonra başka ne yapıyorsunuz?
592 I: Was machen Sie noch mit Ihrem Kind, wenn es nach dem Kindergarten nach Hause
593 kommt?
594 FA: Oturup onunla konuşuyorum. İlk önce evimize gidiyoruz. Ondan sonra eğer aca
595 yemegini hazırlıyorum. O zaman ben yemek hazırlama zaman zarfında (...) istiyorsa bir
596 saat kadar izin veriyorum odasında televizyonu var film bakıyor. yani bana yemek
597 hazırlama zamanı bana vermiş için. Ondan sonra yemegini yiyor. Benim bulasıkları
598 toparlamama izin veriyor. İste izin veriyorum diyorum erken yani ben toparlıyorum
599 „Annecim bekle diyorum benim isim bittikten sonra seninle oturup oynuyacağız“ ya
600 puzzle yapıyoruz ya boya yapıyoruz yada disarı çıkıp onunla yarım saat bir saat kadar
601 doluyoruz. Öyle iste be ona sorular soruyorum. Kızım bugün kindergartenda zamanın
602 nasıl geçti? neler yaptınız?
603 FA: Ich setze mich zu ihr und spreche mit ihr. Wir kommen zuerst nach Hause. Dann
604 bereite ich Ihr Essen vor, wenn sie hunger hat. Wenn ich koche (...) wenn sie möchte,
605 erlaube ich ihr, dass sie fernsehe. Es gibt einen Fernseher in ihrem Zimmer. Sie guckt den
606 Film, damit ich kochen kann. Danach isst sie ihr Mittagessen. Ich räume spätern den Tisch
607 auf. Ich sage ihr: „Warte auf mich, wenn ich damit fertig bin, spielen wir dann zusammen“.
608 Entweder machen wir puzzle oder malen. Manchmal gehen wir draußen und spazieren. So
609 ist das. Ich stelle auch ihr die Fragen: „Was hast du im Kindergarten gemacht?“
610 I: Sohbet ediyorsunuz?
611 I: Sie führen Gespräche mit ihr?
612 FA: Evet, elimden geldiği kadar konuşmaya çalışıyorum. (...) konuşmadığım zaman çünkü

613 fark ediyorum cocugum inanılmaz hircin oluyor.
614 FA: Ja, soweit ich kann, spreche ich mit ihr. (...) Wenn ich mit ihr nicht spreche, merke
615 ich, dass sie aggressiv wird.
616 I: Cocugunuz anaokulundan geldikten sonra kitap okumaya hic zaman ayiriyormusunuz?
617 I: Nehmen Sie auch extra Zeit für Lesen, wenn Ihr Kind nach dem Kindergarten kommt?
618 FA: (...) Kindergarten`dan sonra biraz aktif oluyor benim cocugum
619 FA: (...) Nach dem Kindergarten wird mein Kind sehr aktiv.
620 I: Cocugunuza kitap okuma zaman araligini tam olarak söyleyebilirmisniz?
621 I: Können Sie ganz genau sagen, wie oft sie Ihr Kind vorlesen?
622 FA: Iki üçgünde bir yapmaya calisiyorum. tabiki her zaman olmasada iki üçgünde bir hani
623 gayret ediyorum gayret ediyorum gayret sarfediyorum.
624 FA: Ich versuche, alle zwei oder drei Tage vorzulesen. Natürlich gebe ich mir Mühe, alle
625 zwei oder drei Tage vorzulesen, obwohl ich nicht täglich vorlese.
626 I: Cocugunuzla hangi tür sohbetler ve konusmalar yapıyorsunuz ve genellikle hangi dilde
627 yapıyorsunuz?
628 I: Welche Gespräche finden mit Ihrem Kind im Alltag statt? Und in welcher Sprache?
629 FA: Türkce
630 FA: Türkisch
631 I: Almanca sizce biraz zormu oluyor?
632 I: Ist es schwierig für Sie die Gespräche mit Ihrem Kind in Deutsch zu führen?
633 FA: Zor oluyor evet ama ehh o bana
634 FA: Ja, es ist schwierig für mich.
635 I: Genelde türkce olmasinin sebebi ne?
636 I: Was ist ganz genaue der Grund, die Gespräche türkisch zu führen?
637 FA: Çünkü ne den ben türkce konusmayı tercih ediyorum? Kizim suan Türkcesi perfek bir
638 çocuk almancasida yarim tam degil. Almancasini da net bir sekilde Kindergarten`da yani
639 almanlarla öğrenmesi için aklını karistirmek istemiyorum ev içerisinde. Çünkü ben yarim
640 konusuyorum. onun içinde kafası karismasin diye çok fazla almanca konusmuyorum.
641 FA: Warum bevorzuge ich mit meiner Tochter türkisch zu reden? Meine Tochter spricht
642 perfekt türkisch. Sie beherrscht die deutsche Sprache teilweise. Ich möchte es nicht
643 durcheinanderbringen, damit meine Tochter im Kindergarten vom Deutschen die deutsche
644 Sprache perfekt lernen kann. Zuhause spreche ich nicht so gut deutsch. Deswegen
645 vermeide ich zuhause mit ihr deutsch zu reden.
646 I: Siz cocugunuzu kendi anadilini gelistirmesini destekliyorsunuz!
647 I: Sie möchten Ihre Tochter in ihrer Muttersprache fördern!
648 FA: Evet ana dilini öğrensin zaten Almanca söyle veya böyle öğrenecek. öğreniyor dahada
649 güzel öğreniyor.
650 FA: Ja, sie soll zuerst ihre Muttersprache lernen. Sie wird sowieso deutsch lernen. Sie
651 lernt besser.
652 I: Bu yaptiginiz sohbetlerin, konusmalarin icerigi nasil? Mesala hangi tür sohbetler
653 yapıyorsunuz? Sadece bu sohbetleri siz mi yapıyorsunuz esiniz mi?
654 I: Welche Gespräche machen Sie? Wer macht diese Gespräche zuhause?
655 FA: Esim çok igilenen birisi degil ben genelde konusmayı tercih ediyorum.
656 FA: Mein Mann kümmert sich nicht so viel um meine Tochter. Ich spreche meistens mit
657 meiner Tochter.
658 I: Beyiniz cocugunuza kitap okuyor mu?
659 I: Liest Ihr Mann Ihrem Kind vor?
660 FA: Çok az. Oda ben dersem ki konus, ilgilen dersem.
661 FA: Sehr wenig. Wenn ich ihm sage, kümmer dich um das Kind.
662 I: Beyiniz cocugunuzla oyun oynuyor mu?
663 I: Spielt Ihr Mann mit Ihrem Kind?

664 FA: baba babasi yani elinden geldigi kadar yani (..) iste parka cikip oynamaya calisiyor.
665 FA: Ihr Vater geht mit ihr auf denn Spielplatz. (...) Er versucht es
666 I: Beynizin cocukla iletisim kurmada onunla sohbet etmede nasil bir eksik yönleri var?
667 I: Bei Ihrem Mann fehlt noch was, um mit ihrem Kind die Gespräche zu führen?
668 FA: belki benim ailem bana oturup kitap okumadi ama bizim dialogumuz cok güzeldi.
669 babam (..) kitap okumayi seviyordu ve babam konusmayi anlatmayi cok seviyordu.
670 babamin dialogu cok güzeldi. Esimde maalesef yok. Çünkü aileden kaynaklanan bir sey.
671 FA: Meine Eltern haben mir nicht vorgelesen, aber Wir hatten sehr gute Dialoge. Mein
672 Vater mochte zu lesen und zu reden und zu erzählen. Mein Vater hatte sehr gute Dialoge
673 mit mir. Bei meinem Mann fehlt noch das. Das ist an seinem Eltern zurückzuführen.
674 I: Cocugunuzla günlük hayatta tekerleme veya dil oyunları oynuyormusunuz?
675 I: Führen Sie die Sprachreime und Sprachspiele im Alltag durch?
676 FA: Tekerleme, dil oyunları?
677 FA: Sprachreime, Sprachspiele?
678 I: Mesala Tekerlemeye örnek olarak: bir berber bir berbere gel seninle
679 I: Zum Beispiel eine Sprachreime beispielsweise: "Bir berber bir berebere gel seninle...."
680 FA: yook hic denemedim bunlari.
681 FA: Nein, ich habe sowas nocht nicht probiert.
682 I: Almanya`da kitapevi veya kütüphaneye hic gittiniz mi?
683 I: Haben Sie überhaupt Buchhandlungen oder Bibliotheken besucht?
684 FA: Suan üye oldum ama henüz gitmedim.
685 FA: Ich bin Mitglied, aber ich war noch nie da.
686 I: Cocugunuzda üye oldu mu?
687 I: Ist Ihre Tochter auch Mitglied?
688 FA; Evet, kizimda
689 FA: Ja, meine Tochter auch
690 I: Üye olmanizin amaci
691 I: Warum haben Sie sich in der Bibliothek angemeldet?
692 FA: Kizim icin
693 FA: Für meine Tochter.
694 I: Kendiniz üye oldunuz yoksa baskalarimi size söyledi üye olmanizi?
695 I: Hat Jemand Ihnen empfohlen, an der Bibliothek sich anzumelden oder?
696 FA: Kendim kendimde istedim sordum. Kindergartendaki öğretmenleri tavsiye etti. Bizde
697 üye olmayi kabul ettik.
698 FA: Ich habe gefragt und wollte mich anmelden. Die Erzieherin im Kindergarten hat es mir
699 empfohlen. Dann haben wir uns angemeldet.
700 I: Simdiye kadar orda kitap ödünç aldinizmi?
701 I: Haben Sie überhaupt die Bücher ausgeliehen?
702 FA: Almadik. yok
703 FA: Nein nicht ausgeliehen.
704 I: Sadece üye oldunuz.
705 I: Sie haben sich nur angemeldet.
706 FA: Evet daha henüz baslamadim. yada kizim okula baslayinca
707 FA: Ja, wir haben nocht nicht ausgeliehen. Wenn meine Tochter mit der Schule anfängt.
708 I: Siz suan cocugunuz okuma yazma bilmedigi icin kitap ödünç almiyorsunuz!
709 I: Sie leihen keine Bücher aus, da Ihr Kind weder schreiben noch lesen kann!
710 FA: hayir hayir aslinda öyle degil öylede düşünmedim. daha yeni oldugu icin ehh ben
711 kendimce daha sorup öğrenmedimki gdip alabilirmiyim. simdi basliyabilirmiyim. yada
712 cocuk okula basladigindami alabilirim. ondan cok fazla bilgim olmadigi icin.
713 FA: Nein nein im grundegenommen nicht so. Ich habe nicht so gedacht. Die Anmeldung
714 ist neu. Ich habe nocht nicht gefragt, ob ich ausleihen kann? Kann ich nur ausleihen, wenn

715 mein Kind in die Schule geht? Da ich nicht wusste.
716 I: Cocugunuzun yazili materyallerle tanismasi icin ne yapiyorsunuz? Onun ilgisini yaziya,
717 harflere ve sayilara ilgisini cekiyor musunuz?
718 I: Machen Sie Ihr Kind Aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? wenn Ja wie?
719 FA: (.....) Cocugumun ilgisini mesala bu leptop gercek leptop degilde oyuncak tarzinda
720 ama egitici mesala Almanca uzerinde sayi saymasinda yada ehh ucgen dikdortgen sekileri
721 saat mesala saati simdiden ogrenmesi icin parasi benim icin hic onemli degil diye kizima o
722 tur seyleri alip bilgi sahibi olmasini sagliyorum.
723 FA: (.....) Interesse meines Kindes zum Beispiel auf ein Leptop, das nur ein Spielzeug ist,
724 nicht echt, aber es ist erzieherisch, zum Beispiel auf dem Leptop kann mein Kind jetzt
725 deutsch zahlen, die Formen wie Dreieck, Viereck und Uhrlesen lernen. Für mich spielt
726 Geld keine Rolle. Ich kaufe für meine Tochter, damit sie Wissen erwerben kann.
727 I: Bu oyuncakta yazili materyaller örneğin harfler varmı?
728 I: Gibt es auf diesem Leptop Schrift wie Buchstaben?
729 FA: Evet var hepsi icerikli harfler kelimeler, telefon tarzindada var yani baya bir var.
730 FA: Ja, es gibt Buchstaben, Wörter wie ein Handy. Es gibt ja viel.
731 I: Sadece bu leptopla mi harflere ve yazili materyallere mi dikkat cekiyorsunuz?
732 I: Haben Sie die Aufmerksamkeit Ihres Kindes auf Buchstaben und Schrift nur mit diesem
733 Leptop gezogen?
734 FA: yazi yazarakta yapiyoruz. Ilgisini bir seye odakli kalmak ben kendimce kalmiyorumki
735 cocugum sikilmasin. Sikilmamasi icin de degisik seylerle dahada cabuk ve guzel
736 ogrenmesi icin imkan sagliyorum.
737 FA: Wir schreiben zusammen. Damit sie sich nicht langweilt, machen wir verschiedene
738 Dinge. Somit ermogliche ihr, schnell und gut zu lernen
739 I: Bir kitap okudugunuzda cocugunuzun dikkati harflere cekiliyor mu ?
740 I: Wird Ihr Kind Aufmerksam auf die Buchstaben, wenn Sie lesen?
741 FA: tabii ki mesala gegen gün daha bir hafta önce real`de leptop tarzinda iste paswort
742 veriyor ismi ile mesala kendi ismini soyluyor. acilmasini sagliyor. onun ismini ben
743 soylesem acilmiyor kendisi soylerse o onun mesala hosuna gidiyor. Iste saatler su anda
744 saat kac? o mesala 5`i yirmi geciyor. Anne diyor: „bu nasıl diyor?“ mesala ben ona
745 gösteriyorum kizim burdan 5`i birden baslayip sayacaksın 5`e kadar burda böyle olunca
746 iste gibisinde anlatip onun ogrenmesini sagliyorum.
747 FA: Natürlich zum Beispiel vor einer Woche gab es ein Ding wie ein Leptop bei Real. Es
748 wird ein Kennwort gegeben. Beispielsweise gibt meine Tochter Ihre Namen mündlich als
749 Kennwort. Dann wird es freigeschaltet. Das gefällt ihr. Uhr, wie spät ist es? Es ist 5 Uhr.
750 Sie sagt mir: „Mama! wie ist es?“ Dann erkläre ich ihr. Du musst zählen von eins bis fünf
751 wenn es so wird usw. Ich erkläre, damit sie lernt.
752 I: Cocugunuz ilk olarak harflere karsi ne zaman ilgi duydu?
753 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für die Buchstaben gezeigt?
754 FA: 3 yasinda 4 yasinda basladi.
755 FA: Mit 3 bzw. 4 Jahren
756 I: Nasil mesala?
757 I: Wie zum Beispiel?
758 FA: Harflerle kendi ismini mesala yazmak, „Anne benim ismim nasıl yaziliyor?“ diye.
759 Kendi ismini soy ismini suan yazabiliyor. Babasinin ismini yazabiliyor. benim ismimi
760 yaziyor.
761 FA: Ihr Name mit Buchstaben zu schreiben. Sie sagt: „Mama! wie schreibt man meinen
762 Name? Sie kann Ihre Vorname und Nachname schreiben. Sie schreibt mein Name und den
763 Name ihres Vaters.
764 I: Siz mi ogrettiniz?
765 I: Haben Sie es beigebracht?

766 FA: Evet, ben öğrettim.
767 FA: Ja ich habe es beigebracht.
768 I: Cocugunuz diger bütün harfleri taniyormu?
769 I: Kennt Ihr Kind alle Buchstaben?
770 FA: Ben kendim üzerinde dursam tabiki onlarida taniyicak. Tanidiklari harflerde var.
771 FA: Wenn ich mehr Zeit dafür investieren würde, würde sie andere Buchstaben auch
772 kennen. Sie kennt auch andere Buchstaben.
773 I: Kitap okurken veya günlük hayatta cocugunuzun yaziyi, harfleri kesfetmesi icin onun
774 ilgisini cekiyor musunuz? Sayet evet se nasil mesala?
775 I: Machen Sie Ihr Kind Aufmerksam für die Entdeckung der Schrift, Buchstaben im Alltag
776 oder beim Lesen? Wenn ja wie?
777 FA: Evet, mesala günlük eve hafta sonunda dergi gelse eve rakamlar olsun mesala yada A
778 hari görse bak anne benim ismimin bas harfi A yada benim ismimin bas harfi öyle
779 ilgisini dikkatini çok seyler cekebiliyor.
780 FA: Ja, zum Beispiel wenn die Wochenzeitschriften oder -zeitungen am Wochenende nach
781 Hause kommen. Beispielsweise wenn sie auf der Buchstaben A sieht. Sie sagt: Mama guck
782 mal die Buchstabe A ist Anfangsbuchstabe meines Names. Sowas kann Ihr Interesse
783 wecken.
784 I: Cocugunuzla birlikte sokak tabelalarini veya caddedeki afisleri okuyor musunuz?
785 I: Lesen Sie Ihrem Kind z.B. Straßenschilder, Schriftzüge oder Plakate vor?
786 FA: Evet, evet dikkatini cekiyor.
787 FA: Ja, ja es zieht Ihre Aufmerksamkeit.
788 I: Siz cocugunuzun dikkatini cekiyormusunuz?
789 I: Machen Sie Ihr Kind darauf Aufmerksam?
790 FA: Ben cekiyorum. Mesala gittigimiz Einkauf`da bir yere alis verisde kizim
791 diyorum.“Burasi hangi market?“ çünkü bir bakiyorum ki ilk önce gittigimde söyledimde
792 unutmus mu diye „Anne ben biliyorum LIDL yaziyor“ diye „burasi Lidl“ Aldi`ye
793 gittigimizde kizim burayi biliyormusun burada ne yaziyor? „Biliyorum anne burasi benim
794 bas harfim Aldi“ diye gibisinden.
795 FA: Ja, ich mache. Wenn wir zum Beispiel einkaufen gehen, Beim Einkaufen. Ich sage
796 meiner Tochter: „Welcher Einkaufsmarkt ist hier?“ ich prüfe, ob sie verlernt habe? Sie
797 sagt: „Mama ich weiss es“ „Da steht LIDL.“ „Hier ist LIDL.“ Wenn wir zum ALDI gehen.
798 Weisst du, wo wir sind? Was steht da? „Ich weiss es. Hier ist ALDi. Mein Name fägt auch
799 mit diesem Buchstabe A an“ usw.
800 I:Bunun disinda gittiginiz yerlerde örneğin siz aile ziyaretlerine gittiginiz zaman bu
801 ortamlarda cocugunuzun kitap okuma veya yazi yazmasi gibi olanaklari var mi?
802 I: Gibt es auch Möglichkeiten beim Familienbesuch für Lesen und Schreiben Ihres Kindes?
803 FA: Gittigim yerlerde maalesef kendimi bu konuda çok suçluyorum. Nicin? Önceden
804 yapıyordum ama su son zamanlarda yapmıyorum. Neden o anki oranin atmosferi iste biz
805 türk kadınlari biliyorsunuz bir araya geldigimizde muhabbet sohbet ettigimizde cocuklar
806 iste su an ki sistemde telefonlar oyunlar „alin susun oturun bir kösedey“ cocuk gelip bir soru
807 sordugunda „yeter ama git basimdan“ diyip cocugu kafamizdan iteleyip atmalarimiz buda
808 cocugumuzda hircinlik yapıyor.
809 FA: Ich schuldige mich selbst sehr. Warum? Ich habe früher gemacht aber jetzt nicht mehr.
810 Wieso? Unsere türkische Frau, Sie wissen wenn Sie zusammen kommen und sich
811 unterhalten, geben wir unsere Kinder Spielzeuge wie Handy. Wir sagen: „Ihr sollt sich
812 hinsetzen und leise sein.“ Wenn die Kinder was fragen, “ sagen wir: Hör auf zu fragen,
813 geh mal wir sagen.“ Das macht unsere Kinder aggressiv.
814 I: Cocugunuzun günlük hayatta cevresinde kalem defter olsun bunlara erisimi nasil?
815 I: Hat Ihr Kind freien Zugriff zum Stift und Heft?
816 FA: Çok basit kizima bir yeni cocuk odasi aldim. Orda calisma masasi iste aile icerisinde

817 bana dediler ki iste bes alti yasindaki cocugun calisma masasina ne ihtiyac var. Hayir ben
818 cocugumun benim kendi yatak odamdan ziyade cocugumun odasina cok özen göstermek
819 istiyorum. Çünkü onun aliskanliklari olmasini istiyorum. Ne bileyim bir cöp kabindan bir
820 kirli sepetine varincaya kadar ince detayıyla ben kendim düşünüp ona aliskanlik
821 kazandirmak istiyorum. Kitabini defterini onun ulasabilecegi bir sekilde odasinda dizayn
822 ettim.

823 FA: Sehr einfach, ich habe für mein Kind ein Kinderzimmer gekauft. Viele Leute aus der
824 Familie haben gesagt, dass 6 Jähriges Kind erst dieses Kindeszimmer nicht braucht. Ich
825 lege mehr großen Wert auf das Kinderzimmer meines Kindes, anstatt auf mein
826 Schlafzimmer. Ich möchte Ihre Gewohnheiten anregen. Ich habe ihr Buch und Ihr Heft in
827 ihrem Zimmer eingeräumt. Sie hat freien Zugriff zum Buch und Heft.

828 I: Evinizde hangi medya aracları mevcut?
829 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus?
830 FA: Hepsi mevcut. hepsinden var
831 FA: Alle sind vorhanden. Es gibt alle.
832 I: Evinizde kac tane televizyon var?
833 I: Wie viele Fernseher gibt es in Ihrem Haus?
834 FA: Oturma odamda var, yatak odamda ve mutfakta var.
835 FA: In meinem Wohnzimmer, in unserem Schlafzimmer und in der Küche.
836 I: Cocugunuzun odasinda?
837 I: Gibt es auch im Zimmer Ihres Kindes?
838 FA: Cocugumun odasinda da var.
839 FA: Es gibt den Fernseher auch im Zimmer meines Kindes.
840 I: 4 tane televizyonunuz var yani!
841 I: Es gibt 4 Ferneseher in ihrem Haus.
842 FA: Yok, pardon. Oturma odasinda, cocugun odasinda ve mutfakta var. Mutfaktakini
843 kullanmiyorum. kiziminda odasinda var.
844 FA: Nein sorry, im Wohnzimmer, im Kinderzimmer und In der Küche, aber ich benutze
845 den Fernseher in der Küche nicht. Es gibt einen Fernseher im Zimmer meiner Tochter.
846 I: Herhangi bir dergiye veya gazeteye abonemisiniz?
847 I: Haben Sie irgenwelche Zeitungen und Zeitschriften aboniert?
848 FA: Aboneydim, ama son zamanda okunmadigim icin iptal ettim.
849 FA: Ich war aboniert, aber ich habe es abbestellt, weil ich in der letzten Zeit nicht gelesen
850 habe.
851 I: Ne tür bir dergiydi?
852 I: Was für einen Zeitschrift oder eine Zeitung?
853 FA: Eskidendi hatirlamiyorum. Suand a degil. Dergi degildi pardon gazete.
854 FA: Das war früher. Daher erinnere ich mich nicht. Das war keinen Zeitschrift sondern
855 eine Zeitung.
856 I: Peki kaset calar, radyo var mi evinizde?
857 I: Haben Sie eine Radio, CD-player?
858 FA: var
859 FA: Ja
860 I: Cocuk kasetleri mevcutmu hikaye veya masal anlatan.
861 I: Gibt es eine Kinderkasette, Märchen- oder Geschichtenkasette zuhause?
862 FA: yok hayir yok
863 FA: Nein, es gibt keien
864 I: Hic cocugunuza cocuk masali veya hikayesi olsun kaset calardan dinletmediniz mi?
865 I: Haben Sie Ihrem Kind vom Hörbuch bzw. von der Kinderkasette die Märchen oder
866 Geschichte nicht zuhören lassen?
867 FA: Denemdim.

868 FA: Ich habe es nicht versucht.
869 I: Evinizdeki medya aletlerinin hem sizin hemde cocugunuzun haytindaki rolünü
870 aciklarmisiniz?
871 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und in Ihrem Kind eine Rolle?
872 FA: Cocugumda nasıl bir etki yaratıyor?
873 FA: Wie beeinflusst diese mein Kind?
874 I: yani bu araclarin rolü günlük hayatta?
875 I: Die Rolle des Mediens im Alltag?
876 FA: Rolü ne mesala cocugumun bir saat icerisinde günlük bir saati ona mesala televizyon
877 seyretmesine yada yatmadan önce 20 dakika bir kendi sevdiği filme bakıyor.
878 FA: Die Rolle des Mediens. Mein Kind guckt zum Beispiel eine Stunde täglich Fernseher.
879 Sie guckt sein Lieblingsfilm 20 minuten, bevor es ins Bett geht.
880 I: Cizgi film mi?
881 I: Zeichentrickfilm?
882 FA: Cizgi film, (..)
883 FA: Zeichentrickfilm, (...)
884 I: Genelde Türkce mi Almanca mi izliyor?
885 I: Guckt Ihr Kind eher deutsch oder türkisch Fernseher?
886 FA: Almanca, leptoptan bakarsa eger internetten o zaman Türkcede bazen bakıyor. diger
887 bilgi (...) acisindan
888 FA: Deutsch, wenn sie am Laptop guckt manchmal türkisch.
889 I: Evinizde Türkce kanal mevcut mu?
890 I: Haben Sie türkischen Kanäle zuhause?
891 FA: Var ikiside var kizimin oddasindaki Almanca, otuma odasindaki
892 FA: Es gibt beide. Die Kanäle sind im Zimmer meiner Tochter nur deutsch. Im
893 Wohnzimmer...
894 I: Kiziniz sadece Almanca cizgi filmlere bakıyor.
895 I: Schaut Ihre Tochter nur deutsche Zeichentrickfilme?
896 FA: Evet sadece Almanca
897 FA: Ja, nur deutsch
898 I: Cocugunuzun hem televizyon izleme süresini hemde program secimini ve
899 zamanlamasini nasıl planliyorsunuz?
900 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein und wie bestimmen Sie
901 die Programmauswahl?
902 FA: (.....)
903 FA: (.....)
904 I: Bir saat dediniz cocugunuza televizyon izlemesi için verdiginiz süre, peki program
905 seciminde kim karar veriyor?
906 I: Sie haben gesagt, dass Ihr Kind eine Stunde fernsieht. Wer bestimmt die
907 Programmauswahl?
908 FA: Tercih kendi sevdigine bakıyor.
909 FA: Sie entscheidet für das Programme.
910 I: Kendisi tek mi bakıyor yoksa sizde cocugunuz televizyon baktiginde yaninda duruyor
911 musunuz?
912 I: Schaut Ihr Kind alleine Fernsehen oder sind Sie auch dabei beim Fernsehen?
913 FA: Bazen bende yaninda oldugum oluyor bazen genelde yalnız bakıyor.
914 FA: Sie fernsehe manchmal alleine. Manchmal bin ich auch dabei.
915 I: Beraber cizgi filmi baktiginizde konusuyormusunuz cocugunuzla cizgi film hakkında?
916 I: Wenn Sie gemeinsam mit Ihrem Kind fernsehen, unterhalten Sie sich über das
917 Geschehene in den Zeichentrickfilmen?
918 FA: Evet, kendisi bana anlatiyor zaten otomatikmen.

919 FA: Ja, sie erzählt sowieso von sich aus.
920 I: Sizde onun anlattiklarini acikliyorsunuz veya tamamliyorsunuz?
921 FA: Ergnzen Sie oder erklren Sie, was Ihr Kind Ihnen erzhlt?
922 FA: Evet
923 M: Ja
924 I: Evinizde bilgisayarı nasıl kullanıyorsunuz? Ne kadar kullanılıyor? Ne amaçla
925 kullanılıyor?
926 I: Wie nutzen Sie das Computer Zuhause? Wie lange und mit welchem Zweck nutzen Sie
927 den Computer?
928 FA: Bilgisayar (..) laptopumuz var. Laptop binde bir yani cok nadir bir sekilde eger ki
929 televizyonda film bakacakta, sevdiği bir Calio iste Peepe gibi, yoksa „annecim bana
930 acarmisin“ dediginde oda yani ayda bir kere (.....)
931 FA: Computer (..) Es gibt auch ein Laptop. Wir benutzen es sehr selten. Wenn mein Kind
932 seinen Lieblingsfilm schauen mchte, wie Calio, Peepe. Mein Kind sagt: „Mama kannst du
933 den Computer einschalten.“ Das ist einmal im Monat sehr selten (.....)
934 I: Siz gnlk hayatta bilgisayarı nasıl kullanıyorsunuz? Internetten okuyormusunuz?
935 I: Wie nutzen Sie den Computer im Alltag? Lesen Sie im Internet?
936 FA: Genelde cocuk egitimi üzerine dinlemeyi tercih ettigim zaman zaman buldugumda
937 FA: In der Regel hre ich über Kindererziehung, wenn ich Zeit habe
938 I: Internetten yani?
939 I: Im Internet?
940 FA: Evet internetten
941 FA: Ja, im Internet.
942 I: Bilgisayar kullanım sreniz ne kadar?
943 I: Wie oft benutzen Sie den Computer?
944 FA: Haftada bir saat belki
945 FA: Vielleicht eine Stunde in der Woche
946 I: Cocugunuz?
947 I: Ihr Kind?
948 FA: ona yok izin vermem zaten.
949 M: ich erlaube es Ihr nicht.
950 I: Medya araclarından hangisi sizce cocugunuzun dil gelisminde rol oynuyor?
951 I: Welche Medien halten sie wichtig für die Sprachentwicklung Ihres Kindes?
952 FA: Bence (....)
953 FA: Meiner Meinung nach (....)
954 I: Mesala kitap, televizyon, bilgisayar, radyo?
955 I: Zum Beispiel Buch, Fernsher, Computer, Radio?
956 FA: Bence ona almıs oldugum oyuncak tarzında ama cok bilgi iceren kck leptop onda
957 cok saatin rakamları olsun zeka bakımından
958 FA: Meiner Meinung nach ist kleiner Laoptop, das ich für Sie gekauft habe. Es gibt viele
959 wichtige Dinge drauf, Zahlen für Uhrlesen. Und auch für Ihre kognitive Entwicklung.
960 I: Cocugunuzun dil gelisimi ve dili grenmesi acısından?
961 I: Für die Sprachentwicklung und das Sprachlernen Ihres Kindes?
962 FA: Onun icin bence televizyondan net duyuyor perfekt duyuyor. cizgi filmi bana gre
963 ordan daha iyi greniyor ama benim kendi almanca iyi olmadigi icin bana gre
964 FA: Sie hört vom Ferseher sehr perfekt. Sie lernt meiner Meinung nach aus
965 Zeichentrickfilmen besser, da ich nicht so gut deutsch kann.
966 I: Cocugunuzun gnlk olarak bir saat olan televizyon bakma süresini nasıl
967 ayarlıyorsunuz?
968 I: Wie planen Sie einen stndigen Fernseh schauen Ihres Kindes tglich?
969 FA: Mesala aktif televizyonu iste timi trner var. „Kizim bu bitene kadar bakabilirsın.“ bu

970 bittikten sonra ondan fazlasini izlemesini tavsiye etmiyorum. Onun icinde ilgisine baska
971 seye ehh yöneliyorum. Ayrica bizim uyguladigimiz sisteme alistigi icin, kindergartendan
972 geldikten sonra bir cizgi filme bakmasi veya yatmadan önce bir cizgi film bakmasi gibi
973 öyle aralikli
974 FA: Zum Beispiel schalten wir den Fernseher ein. Es gibt timmy turner im TV. Ich sage
975 ihr: „Schatz! Du darfst bis zum Ende dieses Films gucken.“ Ich empfehle nicht, dass sie
976 nach diesem Film nochmal was anderes schaut. Ich steuere Ihre Interesse andere Sache.
977 Außerdem hat sie sich an unserem System gewöhnt. Nach dem Kindergarten schaut Sie
978 einen Zeichentrickfilm oder vor dem Schlafen einen Zeichentrickfilm etc.
979 I: Anne baba olarak gün icerisinde televizyon izlemeye ayirdiginiz süre ne kadar?
980 I: Wie sieht Ihre TV-Nutzung als Eltern im Alltag aus?
981 FA: Benim günlük hayatta sadece pazertesi ve sali günü baktigim iki tane dizi onun
982 haricinde hikaye iceren bir olayi anlatacak bir sey varsa yada haber onun disinda
983 televizyon bakmayi sevmiyorum.
984 FA: Ich schaue im Alltag zwei Serienfilme am Montag und am Dienstag. Ansonsten
985 gucke ich die Programme über die Geschichten oder die Nachrichten. Ansonsten mag ich
986 nicht fernsehen.
987 I: Beyiniz?
988 I: Ihr Mann?
989 FA: Esim isten sonra evden cikmiyorsa bakar
990 M: Mein Mann schaut eher, wenn er nicht ausser Haus muss.
991 I: Genelde Türkce mi Almanca mi?
992 I: In der Regel deutsch oder türkisch?
993 FA: Almanca aktionfilmleri, korku filmleri
994 FA: deutsche Aktionsfilme oder Horrorfilme
995 I: Cocugunuzda yaninda oluyor mu?
996 I: Ist Ihr Kind auch dabei, wenn Ihr Mann diese Filme schaut?
997 FA: Kesinlikle kizim istemiyor sevmiyor hic bakmak bile sahit oluyor babasini bakdigini
998 gördügünde hircinlasiyor, „bakma baba kapat korkuyorum.“ Kizim diyor: „Senin
999 bakmana zaten gerek yok.“ cikiyor bakmiyor. Hic öyle bir merak yok.
1000 FA: Auf keinen Fall will meine Tochter sich das anschauen. Wenn sie sieht, dass Ihr Vater
1001 solche Filme guckt. Sie sagt: „Ich habe Angst Vater bitte ausschalten.“ Ich sage ihr: „Du
1002 musst sowieso nicht gucken.“ Sie geht raus aus dem Zimmer. Sie hat kein Interesse dafür.
1003 I: Radio dinliyor musunuz?
1004 I: Hören Sie auch Radio?
1005 FA: Evet Türkce radyo dinliyorum. Bayram FM uydu üzerinden. Cok bilgi iceren dini bir
1006 kanal oldugu icin dini konuda
1007 FA: Ja, ich höre türkisches radio. Bayram FM über die Satalite, weil dieses radio ein
1008 religiöser Kanal ist. Es wird sehr viele religiöse Wissen vermittelt
1009 I: Görüsmemiz sonlanmis bulunuyor size tesekkür ediyorum.
1010 I: Ich beende hier das Interview und bedanke mich bei Ihnen.
1011
1012 Nachfragen (telefonisch):
1013 Interviewte: Frau A
1014 Datum: 19.12.2014
1015
1016 I: Arastirmamiz icin size bir kac sorumuz var? Ilk olarak cocuklugunuzdan günümüze
1017 kadar yazi yazma aliskanliginiz nasil? #00:00:07-9#
1018 FA: Ben kendim yazi yazmasini cok seviyorum. Kendimi yazi yazarak ifade ettigime
1019 inaniyorum. Icimde hani konusamadigim bir cok seyi mesala kaleme dökmeyi cok
1020 seviyorum. Zaman buldukca yazmayi cok seviyorum. #00:00:34-2#

1021 I: Günlük hayatta yazi yaziyor musunuz? #00:00:36-2#
1022 FA: Su an kizimdan ziyade birde oglumun olusu suan zaman bulamiyorum çünkü
1023 cocuklarima daha cok zaman ayirmam zorunda kaldigim icin yazamiyorum ama hep
1024 hayatimda bir eksiklik olarak görüyorum. Çünkü kendimi konusarak ifade edemiyorum.
1025 kendimi yazarak ifade ettigime inandigim icin su an zaman bulup yazamiyorum.
1026 #00:00:59-6#
1027 I: Siz veya beyiniz günlük hayatta ev ortaminda yaziyor musunuz? Kagit üzerine veya
1028 ceptelefonunda, bilgisayarda? #00:01:01-7#
1029 FA: Yazı olayı esimde değil ama bende daha çok yoğun. Telefonda iste bir mesaj olayı
1030 olabilir. Kizimla su anda ders çalışmak için yazı yazdırmaya çalışıyorum o tip yani (???)
1031 bir çok şeyi yazı alışkanlığı ile ilerletmeye çalışıyorum. Esimde yok bende daha çok
1032 yoğun. #00:01:43-8#
1033 I: Beyiniz sizce neden ev ortamında hiç yazma ile mesaj olmuyor? #00:01:51-8#
1034 FA: Esimin yazma alışkanlığı yok benim düşüncem çocukluktan bugüne kadar yaşamış
1035 olduğu sorunların kaynaklanıyor herhalde yazı alışkanlığı gerçi söyle bir şey var. Tabiki
1036 bir banka işlemi varsa bir kagıt doldurulacaksa onları tabiki doldurup yapıyor ama diğer
1037 türlü yazı yazmaz eğer bir işlem varsa tabiki yapıyor yazıyor. #00:02:25-2#
1038 I: Siz veya beyiniz evde meslek icabi evde yazı işiyle uğraşiyor musunuz? Mesala
1039 mesleğinizle alakalı yazı işlerini eve getirip evde halletmeniz gibi? #00:02:31-1#
1040 FA: Soruyu tam anlamadım #00:02:44-3#
1041 I: Çalıştığınız işyerinde örneğin evraklar var meslek icabi evde yazı işiyle uğraşı
1042 yormusunuz? #00:02:46-9#
1043 FA: Evet, esimin bir kagıt doldurması lazımsa tabiki onlar yazılıyor çiziliyor. Çok iyi
1044 anlayamada onları yazıp doldurmaya çalışılıyor. #00:03:03-1#
1045 I: Cocugunuzla ilgili yazı yazma aktiviteleri yapıyor musunuz? #00:03:06-2#
1046 FA: Evet yapıyoruz. #00:03:14-4#
1047 I: Örnek verebilirmisiniz? #00:03:15-1#
1048 FA: Örnek olarak kendi ismini yazması, soyismini yazması benim ismim, babasının ismi.
1049 İsimlerle başlıyoruz mesala hayvanlarla yavaş yavaş başlıyoruz harfleri tanıyarak.
1050 #00:03:35-2#
1051 I: Cocugunuzun yazı yazmayı özendirmek için ev ortamını nasıl düzenliyorsunuz?
1052 #00:03:38-9#
1053 FA: Kendi odasında yemek saatimiz geçtikten sonra genelde akşam üzeri yatmadan önce
1054 sakin sesiz ilgisini konsantrasyonunu dağıtmayacak bir şekilde onun isteğiyle "kızım kitap
1055 okuma mı?" istersin yoksa "yazı yazmayı mı?" onun severek yapması için onun istemesini
1056 göz önünde bulunduruyorum. #00:04:08-5#
1057 I: Yazı yazma ile ilgili materyaller erişimi nasıl? #00:04:10-1#
1058 FA: Evet, var yazı tahtası aldım ona küçük laptop aldım yazı yazması için o tip şeyler var
1059 aldım hep sinden var. #00:04:24-5#
1060 I: Çok teşekkür ederim zaman ayırdığınız için. #00:04:26-5#
1061 FA: Ben teşekkür ederim. #00:04:30-0#

1 Interviewte: Frau B
2 Datum: 21.05.2014
3
4 I: So damit wir uns ein wenig kennen lernen, bitte ich Sie sich vorzustellen und dabei auf ihre
5 familiäre Situation, Ihr Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen, wenn möglich Anzahl und
6 Alter Ihres Kindes einzugehen? Ich frage Ihnen jetzt ein paar Fragen, also familiäre Situation.
7 Stellen Sie sich einfach kurz vor?
8 FB: Also gut (..) Celik ist mein Name. Ich bin verheiratet. Seit 89 ja ich bin hier geboren in
9 Bad Kreuznach aufgewachsen in die Schule gegangen und auch mein Mann ist aus der
10 Türkei. kann man noch sagen ich wir haben drei Kinder. Alter waren 12, 7 und 6 Jahren. Ja
11 und momentan ich bin Hausfrau ansonsten.
12 I: Und die 7 Jähriger ist?
13 FB: Die 7 Jährige ist die Ayse, sie geht in die Schule. Ja ganz genau sie geht in den Hort.
14 Emir ist 6. Er ist im Kindergarten. Er geht nächstes Jahr in die Schule.
15 I: Ihr Mann ?
16 FB: Mein Mann ist in der Türkei geboren.
17 I: Wie lange ist Ihr Mann schon in Deutschland?
18 FB: Mein Mann ist seit 2001 in Deutschland.
19 I: Arbeitet er?
20 FB: Er arbeitet ja er arbeitet als Fahrer ja
21 I: Wie sehen seine Deutschkenntnisse und seine Sprache aus?
22 FB: Sein Deutschkenntnisse ja also nicht so gut. Er kann sich zwar verständigen; aber sehr er
23 hat sich da jetzt nicht bemüht ehrlich gesagt.
24 I: Und Ihr Einkommen ungefähr?
25 FB: Ja unser Einkommen so 1800€.
26 I: Ihr Schulgang?
27 FB: Mein Schulgang. Ich habe die Realschule besucht. Ich habe mein sekundär Abschluss
28 abgeschlossen hier. Ja
29 I: Danach sind Sie?
30 FB: Danach bin ich meine Eltern damals sind zurück in die Türkei gefahren ich bin halt mit.
31 Ich habe dort die Schule gemacht, um dort weitermachen zu können. Ja Lise ich habe dort
32 gemacht.
33 I: Ihre Familie, ihre Eltern und Geschwistern?
34 FB: Ja ich habe hier eine Schwester und zwei Brüder und eine Schwester und ein Bruder in
35 der Türkei. Insgesamt sind wir 6 Geschwister. Mein Vater lebt momentan in der Türkei und
36 meine Mama lebt nicht mehr.
37 I: Wir gehen in die nächste Frage. Würden Sie sich als Leser bezeichnen?
38 FB: Als Leser? Nein also was heißt nein ich lese zwar viel. Jetzt nicht aber unbedingt wenn es
39 so Bücher angeht das unbedingt nicht, aber beispielweise wenn ich jetzt die Zeitung in der
40 Hand habe, lese ich wirklich in jeder Ecke.
41 I: Was denken Sie? Was daran liegt und was ist die Ursache, dass sie nicht gerne lesen?
42 FB: Also Momentan würde ich sagen ich habe eher die Zeit nicht dafür. Also ich kann jetzt
43 die Zeit nicht nehmen weil ich einfach halt viele andere Dinge noch zu machen zu haben, ich
44 habe wirklich keine Zeit dafür
45 I: Was haben Sie zum Beispiel zu tun?
46 FB: Was habe ich zu tun? Okay Hausfrau gut dann fangen wir mal an. Also was habe ich zu
47 tun, was habe ich nicht zu tun. Ojee alles Mögliche was es im Haushalt anfällt, muss ich
48 machen, da mein Mann arbeiten geht muss ich die Dinge machen, die halt draußen zu machen
49 sind jetzt sei es die Bank, Post oder sonstige Dinge oder Arztbesuche Termine von Kindern
50 oder Termine in der Schule beispielweise Sprechtag in der Schule sonstiges. Also alles
51 Mögliche Haushalt was es im Haushalt anfällt natürlich.

52 I: Deswegen.
53 FB: Deswegen bleibt nicht so viel übrig am Abend wenn ich mal ein paar Stunden für mich
54 Zeit habe da möchte ich wirklich nichts mehr hören. Einfach mich so ein bisschen ausruhen
55 und mal in die Gegend schauen.
56 I: Würden Sie ihren Ehemann als Leser bezeichnen?
57 FB: Als Leser nein Er ist eher. Gut im Internet liest er so Zeitung und so aber das war
58 es dann auch. Guter Leser ist er glaube ich auch nicht. nein. Ehrlich gesagt nicht.
59 I: Was bedeutet für Sie Bücher und Lesen?
60 FB: Während meiner Schulzeit habe ich viel gelesen eigentlich. Es hat mich auch sehr
61 interessiert und ich war ein guter Leser gewesen sage ich mal.
62 I: Was haben Sie mal gelesen? In Ihrer Kindheit?
63 FB: So Büchernamen oder?
64 I: Wenn Sie genau wissen?
65 FB: Ich weiß nie genau so.
66 I: Sachbücher oder Romane?
67 FB: Eher so ja Roman oder Geschichten so was in die Richtung.
68 I: War es auf Deutsch oder Türkisch eher?
69 FB: Das war beides eigentlich, aber mein Sohn liest sehr gerne. Der Große, der liest gerne. Er
70 ist ein Leser Typ doch. Er hat Interessen in viele Richtungen sage ich mal nicht nur eine
71 Richtung sondern so ganz verschiedene Richtungen meinetwegen politische, geschichtliche
72 solche Dinge dann.
73 I: Ok erzählt er die auch?
74 FB: Ja, er erzählt viel davon er fragt dann auch viele Dinge, die er meint die muss ich wissen
75 ja weiss ich nicht dann aber glaubt er mir auch nicht er meint ich muss alles wissen.
76 I: Das macht er freiwillig?
77 FB: Ja er macht es freiwillig.
78 I: Waren Ihre eigenen Eltern gute Leser?
79 FB: Ja, mein Vater ist ein sehr gute Leser. Er hat wirklich vielleicht ein Wohnzimmer voll
80 Bücher gehabt. Ganze Wohnwand war nur Bücher er hat auch die gelesen. Dann hat man
81 die Bücher, aber mein Vater wirklich gelesen gelesen und erzählt. gelesen und erzählt. Er hat
82 mit uns immer halt nochmal durchgelesen. Er hat uns vorgelesen sehr viel. Ja
83 I: Was für Büchern hat er Ihnen vorgelesen?
84 FB: Das war eher ja das war eher so religiöse Bücher gewesen. Was ist jetzt auch Geschichte
85 angeht oder Religion angeht. Er hat Zeitung auch sehr viel gelesen. Also er ist wirklich ein
86 Leser Typ.
87 I: Kamen damals die Zeitungen nach Hause?
88 FB: Die kamen täglich nach Hause genau.
89 I: Wie sehen Sie ihre eigenen Leseinteresse und Ihr Leseverhalten?
90 FB: Leseverhalten.
91 I: Sie haben schon mal gesagt. Interesse haben Sie ja?
92 FB: Ja Interesse habe ich ja, aber ich kann mir jetzt kein Buch nehmen und dann also ich kann
93 mir jetzt nicht Buch nehmen und dann weil ich weiss ich komme jetzt nicht mehr viel weiter.
94 Deshalb aber wirklich wenn ich irgendwas sehe Zeitung oder Zeitschrift oder so ich lese es
95 mir wirklich durch egal ob es jetzt mich interessiert oder nicht dann habe ich auch was
96 erfahren darüber und kann ich weitererzählen das mach ich dann auch.
97 I: Also so im Alltag.
98 FB: Ja genau alltägliche Dinge halt.
99 I: In der Freizeit wenn sie mal sagen, als Buchlesen ist das noch Thema oder momentan gar
100 nicht?
101 FB: Also momentan eher nicht nein ehrlich gesagt momentan ehh nein.
102 I: Ehemann in der Hinsicht dann noch mal?

103 FB: Also es ist so er geht sehr früh auf die Arbeit und kommt so gegen Abendstunden wieder
104 nach Hause. Und dann ist er wirklich fertig. Also das (..) Er kann sich höchstens dann
105 nochmal hinhocken am Internet wirklich mal so die Zeitungen durchlesen. Aber mehr nicht.
106 Er hat die Zeit eher nicht dafür. Auch wenn er jetzt es gerne machen würde. Es ist einfach
107 viel halt von der Zeit her, was er auf der Arbeit verbringen muss. Danach ist er wirklich fix
108 und fertig.

109 I: Gut dann, wenn sie über Ihre familiären Alltag denken, was machen Sie für die
110 Leseanregung Ihres Kindes oder ihrer Kinder. Jetzt reden wir über den kleinsten Emir, da er
111 in den Kindergarten geht und können Sie dafür Beispiele geben?

112 FB: Okey.

113 I: Zum Beispiel welche Bücher lesen Sie Ihrem Kind vor?

114 FB: Natürlich Kinderbücher oder beispielweise wenn wir von einer Sache ihm erzählen oder
115 vorlesen. Was beispielsweise jetzt meinetwegen Religion angeht. Dann hört er gerne zu, weil
116 er selber lesen kann jetzt schon. Emir kann schon lesen. Ja er kann doch lesen. Sowoas habe
117 ich noch nie gesehen gehabt vorher. Jetzt nicht so flüssig aber er liest. Das ist unglaublich.
118 Ehm wenn er jetzt im Fernseher oder so was sieht er liest.

119 I: Haben Sie mit ihm geübt darüber?

120 FB: Nein, nein wir haben nicht geübt mit ihm. Nur sein Name haben wir ihm vorgeschrieben.
121 Das kann er schreiben. Aber sonst nichts. Und er hat es möglich er hat die Buchstaben und so
122 das hat er von Ayse und von seiner Schwester er hat es irgendwie mitgelernt und das Lesen
123 hat er alleine hingekriegt. Also das ist unglaublich gewesen für mich. Deshalb ist er eigentlich
124 schon er hört auch sehr interessiert er hört schon zu. wenn man ihm vorliest. Wie gesagt er
125 versucht selber schon zu lesen. Ayse liest auch gerne.

126 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? Was ist wichtig für Sie beim Vorlesen?

127 FB: Ja beim Vorlesen wichtig ist, dass das Kind nicht abgelenkt wird. Also wenn ich merke es
128 ist abgelenkt und hört gar nicht zu. Ja dann höre ich schon auf und versuche dann halt
129 hineinzugehen, was und woran liegt oder möchtest du, dass ich später lesen solche Dinge,
130 dass ich achte darauf. Wenn er mir nicht zuhört dann höre ich lieber auf.

131 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? z.B. Zeitvertreiben oder Anregung zum
132 Lesen? Oder kommt er selber zu Ihnen Mama lies mir vor oder so?

133 FB: Also er kommt schon von selbst und sagt kannst du mir das vorlesen? aber es gab die
134 Zeiten, wo ich dann eher sage komm wir lesen das mal und willst du mir zuhören oder so es
135 ist eher natürlich Anregung eigentlich weil zur Zeitvertreibung nie da habe ich keine Zeit
136 dafür. Deswegen sowas kann ich nicht machen. Meistens es ist dann so, dass wir so vor dem
137 Schlafengehen hätte er es gerne manchmal habe ich da zwar keine Zeit da es dann halt immer
138 so ein bisschen ja bis es dahin kommt es ist denn auch schon möglich ja viel Zeit sage ich mal
139 ja und deshalb ja

140 I: Lesen Sie türkische oder eher deutsche Bücher vor?

141 FB: Deutsche eher

142 I: Er versteht dann auch alles?

143 FB: Ja er versteht schon aber es gibt natürlich auch Wörter, die er nicht versteht, wo ich
144 denke, dass er den Satz nicht verstanden hat, dann frage ich nochmal ich sag dann ja was
145 wurde den jetzt hier erzählt? So grob erzählt er dann. Wenn ich jetzt beispielweise einzelne
146 Wörter oder so abfrage wo ich denke er kennt die Wörter nicht dann kann er es auch nicht
147 beantworten es ist eine kleine Sache, ich weiss es nicht was das heisst und dann sage ich ihm
148 das nochmal aber es gibt schon die Wörter, die er nicht kennt. viele Wörter sage ich mal, die
149 er nicht kennt.

150 I: Sie haben mir gesagt zum Schlafengehen zum Beispiel wie läuft diese Vorleseprozess ab?
151 Können Sie das nochmal detailliert erzählen?

152 FB: Ja.

153 I: Oder tagsüber wenn Sie vorlesen möchten.

154 FB: Ja tagsüber. Es ist ehm eher so wenn ich merke die Kinder , die sind wirklich ein bisschen
155 ausgetobt und die machen nur quatsch oder so ja ehrlich gesagt dann spreche ich die Kinder
156 eher darauf an, dass die mal ein Buch holen sollen und mal zusammensetzen sollen und wenn
157 ich die Zeit nicht habe, dann sag ich beispielweise der Große soll mal vorlesen oder die Ayse
158 soll mal vorlesen und er soll besonders zuhören. So machen wir manchmal oder wenn ich
159 wirklich Zeit dafür habe dann setze ich mich mit den Kindern zusammen und versuche es zu
160 machen damit die halt wirklich mal ein bisschen zur Ruhe kommen.
161 I: Holt der Emir sich das Buch oder holen Sie es?
162 FB: Meistens holt er sich das Buch.
163 I: Dann setzen Sie sich oder?
164 FB: Ja wir setzen uns dann hin wie gesagt wenn ich dann anfangen zu lesen, wird es erst mal
165 zugehört, wenn ich merke wird und wieder (lacht) so ein bisschen abgelehnt dann höre ich auf
166 zwischendurch ja.
167 I: Gibt es feste Vorlesezeiten?
168 FB: Nein feste Vorlesezeiten haben wir nicht. Nein
169 I: Wie oft lesen Sie am Tag dann?
170 FB: Ja wie oft einmal eigentlich. Also, wenn ich mich ein Mal mit den Kindern
171 zusammengesetzt habe, dann an einem Tag ich kann das es nicht Tag nehmen, weil die
172 Kinder kommen erst okay der Emir kommt um 13.00Uhr nach Hause aber in der Zwischen
173 Zeit habe ich andere Dinge zu erledigen und die anderen kommen gegen 17 Uhr nach Hause.
174 Also wir haben nur wirklich in den Abendstunden eigentlich die wir zusammenverbringen
175 können und deshalb kann ich jetzt nicht sagen, dass ich andauernd dem Emir vorlese. Das
176 geht nicht, also ich bin froh wenn ich das einmal am Tag schaffe ehrlich gesagt.
177 I: Und sind das eher guten Nacht Geschichten oder?
178 FB: Nee, das ist verschieden. Es kann auch beispielweise so Geschichten vom Lesebuch von
179 der Ayse sein, wo sie meint, dass sind ganz schöne Geschichten, da wo sie wirklich gerne
180 vorlesen möchte oder so das könnte auch sein es ist wirklich sehr verschieden.
181 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? Zum Beispiel durch Buchschenken
182 oder gibt es Rituale?
183 FB: Ja Buchschenken auch mitunter ja wie denn sonst ja ich sag zum Beispiel mal hier es so
184 ein Buch da wird es so bei Jungen beispielweise erzählt sollen wir erst mal anschauen und
185 was der Junge alles erlebt hat also solche Beispiele eher dann.
186 I: Von der Familie und Freunde kommt noch als Geschenk ein Buch?
187 FB: Also Bücher ja eigentlich schon. Von Freunden sage ich mal eher.
188 I: Eher ausgesuchte Bücher türkisch oder deutsch ?
189 FB: Eher, er hat deutsche Bücher jetzt.
190 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihrer Kinder
191 ein? Können Sie hier Beispiele geben zum Beispiel welche Bücher besitzen Sie im Haushalt?
192 Es geht nicht um das Kind, allgemein.
193 FB: Also wie richten wir ein also im Kinderzimmer haben wir ein Bücherregal aufgestellt.
194 Wo die Kinder dran gehen können.
195 I: Sie können frei dran?
196 FB: Genau, also insgesamt die untere Böden sind für die Kinder dann eingerichtet, damit sie
197 frei drangehen können. Ja so ist das eigentlich eingerichtet.
198 I: Ihre Bücher?
199 FB: Die sind eigentlich alle dort, weil wir haben nicht so viel Platz zu Hause um zu sagen
200 stellen wir eine Bücherregal irgendwohin auf. Deshalb haben wir den Bücherregal wo die
201 unsere haben und unten dann die Bücher von den Kleinen.
202 I: Können Sie vielleicht schätzungsweise sagen wie viel Bücher Sie allgemein haben?

203 FB: Schätzungsweise, oje schätzen kann ich nicht so gut aber ich weiss es nicht „düsüneyim“
204 (ich überlege) asagi yukari (ungefähr) vielleicht 80 Bücher. Tas catlasin o kadardir
205 (höchstens)
206 I: Kinderbücher davon ungefähr?
207 FB: Kinderbücher 30 Bücher.
208 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag?
209 FB: Im Alltag. Okey eigentlich also verschiedene Dinge die wir machen können zusammen.
210 Beispielweise also Fahrradfahren machen die Kinder sehr gerne. Da ist mein Mann dazu
211 zuständig. Sage ich mal an Wochenenden, weil also sonst das nicht geht.
212 I: Wie lange fahren die dann?
213 FB: Ein paar Stunden. Zwei bis drei Stunden insgesamt verbringen sie gemeinsam.
214 Ansonsten ja auf dem Spielplatz spielen gehen das machen die Kinder auch sehr gerne. Da
215 gehen wir auch meistens hin zusammen. Und die Kinder haben es gerne, wenn wir alle
216 zusammen hingehen. Also jetzt Papa, Mama alle zusammen dann.
217 I: Für den Emir machen Sie mal was Extra oder gibt es bestimmte Tage?
218 FB: Ja also Emir geht Malen. Das ist schon extra für ihn sage ich mal. Emir spielt sehr gerne
219 Fußball. Er ist ein Fußballtyp. Ja Fußballspielen.
220 I: Ich habe es vorhin vergessen am Anfang zu fragen. Wie alt ist der Emir genau nochmal?
221 FB: Er ist 6.
222 I: Und sonst im Alltag?
223 FB: Sonst im Alltag wie gesagt, also die Kinder kommen wirklich so gegen halb fünf erst
224 nach Hause, weil der Emir alleine ist so ab eins. Um ein Uhr ist er zu Hause, wenn er alleine
225 ist dann ist ehrlich gesagt nicht so viel los. Er macht dann irgendwas. Er wartet dann lieber bis
226 die Ayse nach Hause kommt bis die Freunde nach Hause kommen, weil die meistens später
227 kommen.
228 I: Was macht er in der Zeit?
229 FB: In der Zeit er malt sehr gerne und er bastelt sehr gerne. In der Zeit mache er solche Dinge.
230 Manchmal geht er vor die Tür, um mal was alleine zu spielen. Mit dem Ball gegen die Wand
231 einfach spielen solche Dinge. Oder wenn ich wirklich ein bisschen an dem Tag weniger zu
232 tun habe dann machen wir was gemeinsam.
233 I: Was machen Sie mit ihm gemeinsam?
234 FB: Das sind auch meistens so malen er malt wirklich gerne und dann machen wir es auch
235 zusammen. Oder er mag es wenn wir zusammen mal irgendwo hingehen, was essen solche
236 Dinge mag er auch das machen wir auch mit ihm, wenn wir alleine sind.
237 I: Welche Gespräche finden im Alltag mit Emir statt? Und in welcher Sprache?
238 FB: Mit Emir führen wir Gespräche eigentlich meistens in Türkisch. Ja manchmal auch auf
239 Deutsch. Eher aber türkisch eigentlich mit ihm.
240 I: Was für Gespräche sind das denn?
241 FB: Das können wirklich so verschiedene Themen sein.
242 I: Erzählt er vom Kindergarten?
243 FB: Ja, er erzählt vom Kindergarten sehr viel. Er erzählt beispielweise wenn er jetzt im
244 Fernsehen irgendwas gesehen hat. So im Kinderkanal wo beispielsweise Experimente
245 durchgeführt werden. Darüber erzählt er sehr viel. Und er möchte diese Experimente zuhause
246 dann machen. Meistens sind das so Dinge, die halt ja wo ich dann sage ja zuhause kann man
247 das nicht machen. Dann muss er das draußen machen irgendwie. Solche Gespräche
248 beispielsweise oder wirklich andere Themen also was ihm gerade einfällt. Er fragt sehr viel.
249 Dann muss man wirklich antworten. Wenn man dann sagt, nein ich weiss es nicht der kauft
250 mir also nicht ab.
251 I: Wie ist das Verhältnis zu seinem Bruder oder zu seiner Schwester jetzt mit den
252 Gesprächen? Spricht er auch?

253 FB: Ja also mit der Ayse. Sie sind nicht so weit auseinander also die Ayse ist gerade so
254 anderthalb Jahre älter als er und deshalb verstehen sie sich sehr gut. Erzählen Sie sich auch
255 sehr viel untereinander. Die Ayse erzählt sehr viel von der Schule. und dann erzählt Emir und
256 sie sind wirklich es könnte sehr so verschiedene Themen sein. Mit dem großen Bruder wird
257 auch erzählt. Manchmal es ist so das der große Bruder sagt komm wir gehen mal in unsere
258 Zimmer wir machen mal was erzählt er ihm auch mal was oder spielen oder so es ist schon
259 also gut.

260 I: Unterhalten Sie sich dann zum Beispiel über Bücher jetzt nochmal zurückziehen zu
261 Bücher?

262 FB: Über Bücher. Die Kinder untereinander?

263 I: Ja untereinander.

264 FB: Wie gesagt die Ayse erzählt sehr viel Geschichten ja insbesondere was jetzt die Ayse
265 beispielweise in der Schule viel liest da erzählt sie viel schon darüber.

266 I: Wie liest die Ayse zuhause, viel?

267 FB: Also die Ayse, die geht in den Hort deshalb kommt sie so erst gegen 17 Uhr nach Hause.
268 Wie gesagt, wenn sie sich dann mal zusammen hocken und die Ayse liest wirklich auch gerne
269 und liest auch vor und erzählt dem Emir auch sehr viel, was da jetzt in der Geschichte da
270 erzählt wird.

271 I: Märchen auch?

272 FB: Ja Märchen auch. Das sind so Märchen so kleine Geschichten. So Abenteuergeschichten
273 halt.

274 I: In welcher Sprache?

275 FB: Das ist deutsch.

276 I: Wie unterhalten sich Kinder untereinander?

277 FB: Das ist auch unterschiedlich. Ja das ist unterschiedlich. Insbesondere wenn die Kinder
278 mit den deutschen Freunden untereinander also miteinander sind draußen oder so dann
279 natürlich nur deutsch oder wenn es gibt auch andere ausländische Kinder da wird auch nur
280 deutsch geredet. Es ist klar. Und zuhause es kommt wirklich darauf an, was gerade gemacht
281 wird. Also wenn da jetzt wirklich von beispielsweise von einer Geschichte erzählt wird, was
282 es in Deutsch erzählt wurde, dann wird auch deutsch geredet. Aber andere Dinge auch
283 natürlich türkisch. Es ist klar.

284 I: Führt man auch Sprachreime und Sprachspiele durch? deutsch oder türkisch?

285 FB: Ja Reime werden in beiden Sprachen gemacht eigentlich.

286 I: Wie ist es mit Emir. Haben Sie die Buchhandlungen oder Bibliotheken besucht mit Emir ?

287 FB: Mit Emir. Ja mit ihm waren wir schon mal. gewesen. Ein Paar mal

288 I: Haben Sie einen Ausweis für die Bibliothek?

289 FB: Ja ich habe einen Ausweis, aber Emir hat keinen. Nein.

290 I: Leihen Sie auch die Bücher aus?

291 FB: Ja, wir leihen die Bücher aus, insbesondere wie gesagt mein Großer, der geht da
292 eigentlich relativ viel hin. Er sucht sich selbst aus.

293 I: Mit Emir waren Sie schon auch oft?

294 FB: Mit Emir waren wir schon da ein paar Mal gewesen.

295 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal das Interesse für die Buchstaben gezeigt? Der Emir?

296 FB: Der Emir. Also wie gesagt der versucht zu lesen. Er kann schon lesen. Deshalb das
297 Interesse, die kam auch sehr früh. Sobald er eigentlich seinen Namen schreiben könnte. Da
298 hat er schon auch nach den Buchstaben gefragt. Was sind das für einen Buchstaben. Wie wird
299 es gelesen? Da hat er schon gefragt.

300 I: Mit wie viel Jahren können Sie sich noch dran erinnern?

301 FB: Also, als er in den Kindergarten angefangen hat und 3- 4 Jahren schon.

302 I: Mit wie viel Jahren ist er in den Kindergarten gegangen?

303 FB: Mit drei.

304 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? Geben Sie bitte
305 Beispiele die draußen oder zu Hause sind

306 FB: Meistens also fällt das den Kinder schon von alleine auf. Also die Fragen mich dann
307 eher beispielsweise wenn sie jetzt ohne auf dem Plakat oder so was lesen ja was heißt das jetzt
308 oder versuchen es zu lesen. also ich muss da eher nicht so viele machen. Das fällt schon den
309 Kindern auf. Sie versuchen schon zu lesen. Insbesondere der Emir wie gesagt, er sollte
310 normalerweise noch nicht lesen könnte. Deshalb fällt mir es insbesondere dann auf, wenn er
311 dann versucht zu lesen. Oder im Fernsehen beispielweise er weiß was steht was im Alltag
312 normalerweise nicht da ist. Das fällt ihm direkt auf.

313 I: Versucht er zu lesen?

314 FB: Ja er versucht zu lesen und zu verstehen und fragt dann auch was da halt gemeint wurde.

315 I: Sie sprechen dann mit ihm darüber?

316 FB: Ja auf jeden Fall. weil er versteht wirklich. Er möchte konkrete Aussage haben. Wenn ich
317 ihm sage, weiss ich nicht oder das akzeptiert er nicht. Ich muss mal schon wirklich kurz und
318 bündisch dann auch erklären, was das ist.

319 I: Also Straßenschilder denke ich beispielsweise?

320 FB: Ja Straßenschilder auch beispielsweise jetzt auf den Straßenschildern fällt mir jetzt gerade
321 das Stoppschild ein. Dass liest er beispielsweise dann sagt er stopp heißt ja anhalten aufhalten
322 was heißt das sollen wir stehen bleiben? Dann sage ich ja als Fußgänger eher nicht das ist eher
323 für die halt für die Autofahrer gedacht. Ja solche Erklärungen finden schon im Alltag statt.

324 I: Welche Medien gibt es in ihrem Haus?

325 FB: Ja Fernseher.

326 I: Haben Sie nur einen Fernseher?

327 FB: Wir haben nur einen Fernseher, dann haben wir ein Computer, ehmm Handys.

328 I: Wie viel?

329 FB: Handys haben wir momentan insgesamt drei. Der Große, ich und unser Vater. Ansonsten
330 Zeitschriften haben wir Kinderzeitschrift für den Großen was monatlich kommt. Zeitschrift
331 "Staffelte"

332 I: Kommt die wöchentlich?

333 FB: Nein monatlich ein Mal im Monat. Ja

334 I: Welche Medien spielen für Sie und Ihr Kind eine wichtige Rolle?

335 FB: Also gut der Fernseher ist nicht wegzudenken ist klar. Wenn ich jetzt sagen würde, nie
336 kein Fernseher nein es entspricht nicht der Wahrheit. Fernseher ist normal im Leben Mitten
337 im Leben drin. Also es ist so. Also die meine Kinder spielen sehr viel draußen. Von der Zeit
338 her wie gesagt sie haben nicht so viel Zeit, die sie zuhause verbringen am Wochenende
339 beispielsweise das ist so, dass sie dann auch in die Koranschulen gehen. Deshalb haben sie
340 auch da nicht so viel Zeit diese zuhause zu verbringen. Deshalb es ist jetzt halt nicht so eine
341 Große wie soll ich sagen Zeitverschwendung.

342 I: Koranschule, gehen die einmal in der Woche?

343 FB: Zweimal Samstag und Sonntag.

344 I: Was lernen Sie dann da?

345 FB: Ja, die lernen halt Koranlesen.

346 I: Lesen Sie regelmäßig oder wie?

347 FB: Ja zum anderen halt die Religion eigentlich. Da wird vorgelesen meistens jetzt
348 beispielsweise wenn jetzt die Religion von der Religion erzählt wird, wird es viel vorgelesen.
349 Die Kinder hören dann zu und Emir beispielsweise der erzählt immer wenn er nach Hause
350 kommt erzählt er was dort erzählt wurde und es bleibt doch hängen also.

351 I: Koran gelesen wird dann zuhause auch nochmal mit den Kindern?

352 FB: Zuhause versuche ich also behilflich zu sein. Ich schafft das nicht immer. Meistens es ist
353 dann so der Große, der kann schon Koran lesen. Deshalb sage ich dann setzt dich mit denen

354 Geschwistern zusammen und hilf ihnen ein bisschen, weil wenn ich die Zeit nicht habe , dann
355 machen wir das so.

356 I: Welche Medien halten Sie wichtig für die Sprachentwicklung Ihres Kindes?

357 FB: So natürlich die Bücher, weil durch lesen kann man sehr viele Bücher sehr viele Wörter
358 kennen lernen. So zu meiner Große sage ich mal beispielsweise jedes Mal wenn du ein Buch
359 liest und verstehst die Wörter nicht beispielsweise einige Wörter nicht einfach aufschlagen
360 und nachschauen. Dadurch hast du den

361 Wortschatz dann auch vergrößert ja und was da erzählt wird das ist ja auch wichtig. Dadurch
362 hat er dann auch den Einblick dann irgendwie erweitert und ich finde es schon wichtig. Ich
363 habe auch sehr viel gelesen in meiner Schulzeit. Ich weiß dass hilft der Grammatik
364 insbesondere für ausländische Kinder sage ich mal, dass unterstützt die Grammatik,
365 Restschreibung, Wortschatz, alles Mögliche also das ist schon wichtig, denke ich.

366 I: Und sonst noch welche Medien, die Sie wichtig halten?

367 FB: Ja wichtig ja gut wie gesagt der Fernseher ist mitten drin aber ich achte schon drauf, was
368 ist ich da im Fernseher anschauen. Es gibt beispielsweise einige Kinderkanäle sage ich mal
369 wo ich absolut nicht zusage also es wird nicht geguckt, weil es Zeichentrickfilme wo ganz
370 andere Dinge erzählt wird, was ich nicht akzeptieren kann sind. Ich lass meine Kinder dann
371 nicht anschauen.

372 I: Also welche Regel gibt es dann? Bestimmte Regel beim Fernsehen schauen?

373 FB: Wie gesagt, einige Dinge dürfen Sie nicht gucken. Auch wenn es das jetzt
374 Zeichentrickfilme sind, weil ich weiß was da im Hintergrund erzählt wird. Das möchte ich
375 nicht dass die Kinder sich das reinziehen. Solche Regel gibt es schon und dadurch das ich ja
376 das wir drei Kinder haben. Es ist natürlich auch so meistens entsteht
377 Meinungsverschiedenheiten. Das heißt der eine möchte das andere sich anschauen und wenn
378 es zum Chaos kommt, wird der Fernseher ausgeschaltet ganz einfach bis sie sich eine Lösung
379 finden untereinander weil ich mich nicht da ein. eher nicht. Sage ich ihr findet eine Lösung
380 selber. Entweder entscheidet ihr euch für einen, weil wir haben nur einen Fernseher oder ihr
381 schaut euch denn heute nicht an! Ganz einfach.

382 I: Wie sieht Ihre TV-Nutzung im Alltag aus?

383 FB: Also ich bin eher so ein Radiotyp. Ja ich höre eher Radio eigentlich. Und Fernseher wie
384 gesagt, ich kann da jetzt wie soll ich sagen kann mich jetzt nicht hinhocken und den Fernseher
385 anschauen, weil ich die Zeit dafür nicht habe. Fernseher läuft zwar, aber ich bin
386 wahrscheinlich irgendwie in der Küche was am machen oder im Bad zum Putzen oder so.
387 Deshalb es ist für mich wirklich lieber wenn ich Radio höre.

388 I: Wo steht der Fernseher bei Ihnen?

389 FB: Im Wohnzimmer.

390 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes jetzt für Emir ein? Und wie
391 bestimmen Sie die Programmauswahl. Also bestimmt er das oder sagen Sie was er schauen
392 soll?

393 FB: Also Programmauswahl es ist meistens halt Zeichentrickfilme. Also Kindersender sage
394 ich mal.

395 I: Es ist eher türkisch oder deutsch?

396 FB: Es ist eher türkisch.

397 I: Wie lange darf er dann gucken?

398 FB: Wie gesagt, dadurch dass unsere Kinder nicht so viel fernsehen können eingesetzt sage
399 ich mal weil der Bedarf es nicht da wenn ich jetzt beispielsweise ich kenne andere Kinder die
400 sich wirklich den ganzen Tag vor dem Fernseher verbringen können. Also unsere sind nicht
401 so. Deshalb haben wir da auch keine Grenzen also aber es ist klar wenn ich dann merke ja
402 ununterbrochen wird da jetzt was sie sich angeschaut dann kommt dann schon was-

403 I: Sie hatten vorhin gesagt, dass unter Geschwistern die Programmauswahl wird
404 dementsprechend gemeinsam entschieden?

405 FB: Wenn wir gemeinsam gucken, wie gesagt also abends zum Beispiel wenn der Papa auch
406 da ist nach dem Essen oder so dann es ist so ja dann wird eher noch
407 eigentlich das geguckt was die Großen möchten.

408 I: Gibt es da bestimmte Filme oder Serien, türkisch oder deutsch?

409 FB: Ja Serien gibt es dann natürlich auch was mein Mann angeht er schaut sich eher
410 Sportsendungen an. Sportnachrichten oder allgemeine Nachrichten.

411 I: Sind die Kinder dabei oder läuft das nebenbei?

412 FB: Also wenn die Kinder die Interesse nicht haben dann verlassen Sie einfach den Raum. das
413 ist so.

414 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher zuhause? Zum Beispiel Malblock, Bilderrätsel,
415 Lieder?

416 FB: Ja, so Malblock gibt es unendlich viel .wie gesagt Malen was sind für die Maltypen was
417 wir zuhause haben insbesondere bei den Jungs die Ayse ist nicht so Ayse malt nicht so sehr
418 gerne. also wenn sie Hausaufgaben hatte oder so merke ich sie hat wirklich so Kopf allein
419 beim Ausmalen schon es ist nicht so ihr Ding. wie gesagt beide Jungs malen sehr gerne,
420 deshalb haben wir sehr viele Materiellen da. Da gibt es kein Problem.

421 I: Und Hörbücher oder so?

422 FB: Hörbücher nein nicht so also wir Hörbücher nicht so aber die andere Dinge wie Rätsel
423 oder so was oder jetzt Zeitschriften für Kinder wo sie mal auch was diese Rätsel oder mit den
424 Zahlen knüpfen so was verschiedene Dinge. Sowa machen die Kinder sehr gerne.

425 I: Spiele ?

426 FB: Sie haben auch sehr viele Gesellschaftspiele und das machen die auch manchmal
427 untereinander aber manchmal eher die wollen es eher, dass wir alle zusammen dann
428 hinhocken was spielen zusammen.

429 I: Versuchen Sie mit Ihrem Kind gemeinsam einen Zeichentrickfilm zu sehen und über den
430 Film zu unterhalten oder lassen Sie Ihr Kind einfach alleine?

431 FB: Nein, es ist so. Es gibt schon einige eher Zeichentrickfilme, die ich auch sehr gerne
432 anschau und wenn ich merke, er ist wirklich interessiert dabei dann setze ich mich gerne
433 schon zu ihm, weil dann wie soll ich sagen. Ich mache manchmal auch so als würde mich dass
434 so sehr interessieren frage ihn dann auch so manche Dinge zwischendurch damit er mal was
435 erzählt, was er da mitgekriegt hat. Das macht mir Spaß von ihm zu hören, weil er erzählt dann
436 aufdrückend ist ich denke er liebt dass wenn ich zwischen durch was frage und er erzählen
437 kann wenn er weiß er ist die Person die jetzt darüber Bescheid weiß. Das macht ihm schon so
438 munter, das gefällt mir auch.

439 I: Wie ist es mit dem Computer? Darf der Emir an Computer? Gibt es bestimmte Regel?

440 FB: Ja, darf schon an den Computer also wir haben so abgemacht. Nur an den Wochenenden
441 dürfen die an Computer und dort auch wie gesagt wir haben drei Kinder und möchten alle
442 natürlich dran gehen. Dann haben wir auch gesagt. Also meinerwegen 20 Minuten gehst du?
443 20 Minuten spielst du? oder machst du? Ayse ist beispielsweise so eine, die hört lieber Musik
444 als sie spiele spielen. Unsere Große spiele auch nicht so gerne irgendwelche Spiele eher so
445 Filme oder so dass ist schon da an oder Musik hört er sich an. aber der Emir spielt schon
446 gerne er ist ein Spieltyp. wie gesagt nur an den Wochenenden während der Schulzeit dürfen
447 Sie nicht an den Computer.

448 I: Wie war es bei Ihnen in der Kindheit? eher Fernseher geschaut oder?

449 FB: Bei mir in der Kindheit. Computer gab es natürlich nicht. Es ist klar. Handys haben wir
450 auch nicht. Fernseher durfte ich nicht so viele schauen. Mein Vater war also wirklich
451 sehr streng dagegen. Wir dürfen uns fast gar nicht Fernseher anschauen oder so.
452 Zeichentrickfilme und das war wirklich nur so ein paar Dinge und eigentlich nur kurze Zeit
453 war und immer gewesen. Also jetzt nicht unendlich lange ich davor setzen oder mein Vater
454 war wirklich dagegen. gegen Fernseher gewesen.

455 I: Hat er gesagt lieber Bücher oder?

456 FB: Ja genau lieber Bücher lesen wie gesagt. Das war damals so wir mussten nicht gesagt
457 bekommen damals wir sind schon selber irgendwo drauf gekommen ich weiß es nicht. woran
458 es lag, aber ich beispielsweise ich habe sowieso schon sehr viele gelesen. und auch in die
459 Bücherei gegangen einfach mal sich da hinsetzen und einfach mal Sachbücher jetzt. Ich weiß
460 das beispielsweise einfach mal Lexikon von mir hatte und mehr irgendwelche Dinge
461 ausgesucht habe und gelesen.

462 I: War es in der Türkei oder hier?

463 FB: Das war hier gewesen. Hier während der Schulzeit. Also Interesse am Wortschatz lag mir
464 schon immer eigentlich weil ich habe wirklich ich hab die Lexikon geblättert und geguckt was
465 heißt das? und so

466 I: Wie viel Bücher in der Woche gelesen? oder im Monat sage ich mal?

467 FB: Das war schon verschiedene aber es kann ich so also manchmal gab es die Bücher die
468 mal wirklich durchlesen wollte, weil man es wissen wollte was am Schluss geschieht. Dann
469 ging es natürlich schneller. aber es gab schon die Bücher so lala.

470 I: gut vielen Dank für den Interview.

1 Interviewte: Frau C
2 Datum: 25.07.2014
3
4 I: Damit wir uns wenig kennen lernen, bitte ich Sie sich kurz vorzustellen, Und zwar kurz Ihre
5 familiäre Situation? #00:00:15-1#
6 FC: Ich heiße S. Ö., bin seit 7 Jahren verheiratet. Habe ein Kind, das im Dezember vier Jahre alt
7 wird. Ja, habe ein normales Familienleben. #00:00:26-4#
8 I: Ihr Mann, wie alt ist er? #00:00:28-1#
9 FC: Er ist 32. #00:00:31-2#
10 I: Ist er hier geboren? #00:00:31-2#
11 FC: Nein, er ist in der Türkei geboren. #00:00:33-5#
12 I: Seit wann ist er hier? #00:00:34-5#
13 FC: Seit 6 Jahren. #00:00:38-1#
14 I: Und arbeitet er? #00:00:43-6#
15 FC: Ja er arbeitet in einem Dönerladen. #00:00:46-7#
16 I: Welchen Schulabschluss haben Sie? #00:00:50-4#
17 FC: Ich habe einen Hauptschulabschluss. #00:00:53-8#
18 I: Haben Sie eine Ausbildung? #00:00:59-1#
19 FC: Nein. #00:01:02-3#
20 I: Wie ist es im Moment, arbeiten Sie? #00:01:05-5#
21 FC: Ja, Ich arbeite schon seit 14 Jahren in einem Schmuckladen. #00:01:12-4#
22 I: Ihr Mann ? Hat er einen Schulabschluss? #00:01:13-9#
23 FC: Er hat in der Türkei als Elektriker eine Ausbildung gemacht, aber die bringt ihm hier nichts,
24 weil er die Sprache nicht so gut kann. #00:01:19-4#
25 I: Kann er die deutsche Sprache? #00:01:22-6#
26 FC: Die deutsche Sprache kann er nur als Grundkenntnisse ein bisschen mehr von dem Ganzen
27 von dem Leben halt hier jetzt aber natürlich nicht so perfekt, dass er seine Arbeit und seinen
28 Beruf weiterarbeiten kann. #00:01:35-4#
29 I: Hat deutsch hier gelernt? #00:01:37-0#
30 FC: Er hat hier und in der Türkei gelernt. Hier hat er zwei Kurse fertig gemacht und mit jeweils
31 B1 und A1 und A2-Prüfung und halt auch in der Türkei, bevor er hierher kam. #00:01:52-5#
32 I: Jetzt spricht er halt das Nötigste #00:01:54-1#
33 FC: Er spricht das Nötigste, ja also man kann nicht mit ihm ein richtig langes Gespräch führen.
34 Man kann ihm Fragen stellen, er kann sie beantworten mit ja, nein oder noch ein bisschen mehr
35 an einen Satz, aber nicht komplett fließend. #00:02:09-9#
36 I: Wie lange arbeitet er schon dort? #00:02:19-0#
37 FC: Erst 8, 9 Monate. #00:02:25-1#
38 I: Was hat davor gemacht? #00:02:25-2#
39 FC: Davor hat er bei einer Firma gearbeitet, so eine Maschienenputzfirm, da hat er die
40 Maschinen geputzt. #00:02:33-9#
41 I: Können Sie mir Ihr Einkommen schätzungsweise sagen? Es muss nicht so genau sein.
42 #00:02:37-5#
43 FC: Also um die 1.000 Euro. #00:02:43-6#
44 I: Anzahl der Kinder? #00:02:43-6#
45 FC: Ein Kind.#00:02:44-4#
46 I: Er ist vier Jahre alt? #00:02:48-3#
47 FC: Er wird im Dezember vier. Am 21.12. #00:02:51-0#
48 I: Besucht er den Kindergarten schon? #00:02:51-8#

49 FC: Ja. #00:02:53-0#
50 I: Seit wann? #00:02:53-0#
51 FC: Seit knapp zwei Jahren. #00:02:58-7#
52 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:03:06-6#
53 FC: Mit dem Buch, Buchlesen meinen Sie jetzt? #00:03:10-6#
54 I: Buchlesen, ja #00:03:11-2#
55 FC: Eigentlich ja.#00:03:15-3#
56 I: Das heißt? #00:03:15-3#
57 FC: Das heißt, wenn ich die Zeit habe, lese ich auch ein Buch. Also habe ich mehrere gelesen. Ja
58 #00:03:22-5#
59 I: Erläutern Sie bitte kurz, warum Sie gerne lesen? #00:03:23-0#
60 FC: Weil ich dann meine Ruhe habe. #00:03:29-8#
61 I: Vor was? #00:03:29-8#
62 FC: Vor allem. Also wenn ich lese, dann gehe ich in mein Zimmer und dann habe ich keinen
63 Fernseher an. Mein Kind schläft schon. Ich habe meine Ruhe und lese ich ein Buch und habe
64 einfach meine Ruhe dann. #00:03:40-7#
65 I: Lesen Sie auch in der Anwesenheit von Ihrem Kind? #00:03:44-0#
66 FC: Wenn er bei mir ist, wenn er wach ist, nein. #00:03:47-7#
67 I: Also Ihr Kind sieht nicht, dass Sie ein Buch lesen? #00:03:51-4#
68 FC: Nein. #00:03:51-4#
69 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:03:58-2#
70 FC: Was bedeutet das für mich? #00:04:03-2#
71 I: Überlegen Sie mal. #00:04:02-0#
72 FC: Also Lesen (...) ich lese, weil ich ehrlich gesagt auch mein Gehirn anstrengen will, weil halt
73 alles heutzutage eher dann doch irgendwie anders ist und wenn man ja dafür lese ich eigentlich.
74 Ein Buch bedeutet für mich eigentlich viel. Weil zum Beispiel die Bücher, die ich lese, sind
75 meistens, ich mag zum Beispiel Bücher, wo halt Erfahrungen sind, was die Menschen erlebt
76 haben, was mit ihnen passiert ist. Egal ob es, Kindermissbrauch egal was es ist. Ich lese halt,
77 damit ich halt auch weiß, dass sowas passieren kann oder das sowas mal passiert ist. #00:04:47-
78 0#
79 I: Also Erfahrungen. #00:04:48-5#
80 FC: Ja, Erfahrungen ich mag zum Beispiel keine Fantasiebücher. Sowas mag ich absolut nicht.
81 Eher dann sowas. #00:04:53-8#
82 I: Liest Ihr Mann? #00:04:56-5#
83 FC: Ja. #00:05:00-6#
84 I: Der auch, was liest er? #00:04:59-6#
85 FC: Er liest türkische Bücher. Zum Beispiel auch so Geschichten, die wahre Geschichten oder
86 halt so Gedichte. #00:05:11-0#
87 I: Auf Türkisch?#00:05:09-8#
88 FC: Ja, auf Türkisch. #00:05:11-8#
89 I: Sprechen Sie dann auch über die Bücher? #00:05:18-0#
90 FC: Meistens, also ich erzähle das ganze Buch jedem und meistens will dann meine Schwester
91 direkt das Buch haben, weil ich glaube, die Bücher sind dann so interessant vor allem, wie ich es
92 dann erzähle. Dann will sie auch auf jeden Fall lesen. #00:05:28-4#
93 I: Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:05:42-2#
94 FC: Schlecht. #00:05:47-5#
95 I: Warum? #00:05:47-5#
96 FC: Weil ich nie gut lesen konnte, nicht so gut und nicht so deutlich, wie meine Mitschüler zum

97 Beispiel. Deswegen haben mich die Lehrer damals nie so aufgerufen, dass ich lesen soll, weil ich
98 eigentlich zu langsam war oder zu undeutlich war, also Deswegen habe ich es gehasst.
99 #00:06:02-7#

100 I: Sie haben trotzdem gerne gelesen? #00:06:03-8#

101 FC: In der Schulzeit nicht. #00:06:06-7#

102 I: Wie lange ging es das ungefähr? #00:06:07-4#

103 FC: Bis ich aus der Schule rauskam und selbst das Buch lesen konnte, was ich will und nicht was
104 mir irgendeiner, also die Lehrer gegeben haben. Das wenn ich gesehen habe, zum Beispiel oft
105 wenn ich jetzt in den Weltbild gehe, gefällt mir ein Buch, das kaufe ich mir dann, weil ich das
106 Buch lesen möchte. #00:06:23-9#

107 I: Also nicht gezwungen so zusagen #00:06:24-1#

108 FC: Nein. #00:06:27-8#

109 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:06:30-6#

110 FC: Meine Mama Ja, Mein Vater nein. Mein Vater hat vielleicht noch nie ein Buch in die Hand
111 genommen. Meine Mama liest immer noch. #00:06:40-0#

112 I: Was liest Sie, wissen Sie es? #00:06:40-0#

113 FC: Türkische Bücher, meistens also alles Mögliche kann ich sagen, Geschichten, die passiert
114 sind. Alles eigentlich so, was sie so mal gefällt. #00:06:53-0#

115 I: Hat Ihre Mama für Sie vorgelesen, in der Kindheit? #00:06:56-2#

116 FC: Ja, in meiner Kindheit ja auf jeden Fall. So türkische Geschichten, Ja viel eigentlich.
117 #00:07:04-3#

118 I: Erzählt oder eher vorgelesen? #00:07:05-4#

119 FC: Vorgelesen. #00:07:08-0#

120 I: Sie können sich daran erinnern? #00:07:08-0#

121 FC: Ja ich erinnere mich daran auf jeden Fall. #00:07:10-1#

122 I: War es die Bilderbücher oder? #00:07:11-1#

123 FC: Nein, das waren so Geschichten, so ein buntes Buch. #00:07:18-7#

124 I: Also auf Türkisch #00:07:18-7#

125 FC: Ich weiß es sogar noch Nasreddin Hodscha und das weiß ich noch und das habe ich geliebt.
126 Ich habe mich das dann immer bildlich vorgestellt, wie er das gemacht hat oder was er gemacht
127 hat. Was Sie mir erzählt hat, habe ich mich bildlich immer vorgestellt. #00:07:33-5#

128 I: Fällt Ihnen außer diesem Buch noch was ein? #00:07:36-3#

129 FC: Da war noch was mit so einer Prinzessin, aber weiter weiß ich wirklich nicht mehr.
130 #00:07:41-8#

131 I: Habt Ihr regelmäßig gelesen? #00:07:42-7#

132 FC: Ja. #00:07:47-0#

133 I: Wie oft am Tag? #00:07:46-4#

134 FC: Abends immer, wenn wir so alle drei im Bett lagen eigentlich. #00:07:51-5#

135 I: Haben Sie auch Gehwister? #00:07:50-0#

136 FC: Ja. #00:07:54-5#

137 I: Wie sehen Ihre eigene Leseinteressen und Ihr Leseverhalten aus? #00:08:02-0#

138 FC: Also wie gesagt, ich lese schon in dem Sinne, wenn ich die Zeit habe und wenn ich abends,
139 vor allem noch die Kraft dafür habe, aber meistens lese ich abends, sogar fast jeden Abend 20
140 Minuten bis eine halbe Stunde, bevor ich ins Bett gehe. Wie gesagt, das beruhigt mich so, also
141 was heißt beruhigt mich? Das gefällt mir einfach, dass ich mal so 20 Minuten einfach meine
142 Ruhe habe, ganz ruhig bin und einfach nur lese mich konzentriere was da noch mal war.
143 Meistens wenn ich ein Tag gelesen habe, muss ich mich immer überlegen „Oh was war es
144 nochmal?“ Dann gehe ich nochmal eine Seite zurück, dann weiß ich wieder was es war.

145 #00:08:37-0#
146 I: Lesen Sie beruflich oder in der Freizeit? Eher in der Freizeit denke ich. #00:08:47-9#
147 FC: Ja. #00:08:48-9#
148 I: Liest Ihr Mann auch täglich? #00:08:51-5#
149 FC: Nein, nicht so. Einmal in der Woche oder zweimal in der Woche. #00:09:01-0#
150 I: Wissen Sie, wie war es bei ihm war? Hat er auch von seinem Eltern vorgelesen bekommen?
151 #00:09:03-6#
152 FC: Das weiß ich wirklich nicht. Ich habe ihn noch nie gefragt. #00:09:04-0#
153 I: Wenn Sie an ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
154 Kindes? Können Sie dafür Beispiele geben? #00:09:20-7#
155 FC: Für jetzt also? #00:09:22-8#
156 I: Ja, für Jetzt. #00:09:26-4#
157 FC: Also zum Beispiel so zum Zeichnen und so, malen wir mit ihm zusammen. Dann hat er auch
158 ein Buch, auch ein türkisches und ein deutsches mit Geschichten und meistens erzähle ich ihm
159 die, kurz bevor er schläft, aber ich mache das nicht jeden Tag. Also vielleicht zweimal in der
160 Woche oder dreimal, höchstens dreimal in der Woche. Meistens schläft er direkt ein, weil er dann
161 schon irgendwie müde ist. Manchmal sagt er, dass ich ihm bitte was vorlesen soll. Dann lese ich
162 ihm was vor. Zehn Minuten höchstens ist er dann schon eingeschlafen. Viel kriegt er eigentlich
163 nicht mit. #00:10:04-9#
164 I: Welche Bücher lesen Sie dann Ihrem Kind vor? Was für Bücher sind das? #00:10:07-1#
165 FC: Das sind auch türkische Geschichten. #00:10:13-2#
166 I: Also dann eher auf Türkisch? #00:10:12-2#
167 FC: Ja, eher auf Türkisch, also ich habe ein türkisches und ein deutsches, aber im Moment lese
168 ich ihm ehrlich gesagt nur das türkische vor, weil mit dem Deutsch ist es ja noch ein bisschen
169 schwach, Türkisch spricht er sehr gut und deswegen versteht er davon mehr und er will auch,
170 dass ich ihm das eigentlich auf Türkisch erzähle, weil er versteht darin alles. #00:10:35-5#
171 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? #00:10:36-5#
172 FC: Dass ich ihm ausdrücklich das erzählen kann, also zum Beispiel nicht "Er hat den Ball
173 genommen" sondern "Er hat dann den Ball genommen". Also so irgendwie betont, damit er weiß,
174 Ah ich versuche ihm gerade zu erzählen, dass jemand den Ball genommen hat. Als Beispiel jetzt.
175 #00:10:54-9#
176 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:10:58-6#
177 FC: Zweck ist, dass ich ihm vor dem Schlaf ein bisschen träumen lassen will, dass ich ihm gerade
178 erzähle, dass es um einen Ball geht und ein Kind das gerade ein Tor schießen will. Ich möchte,
179 dass er sich am Abend an sowas erinnert, also damit er einschläft eigentlich. #00:11:19-7#
180 I: Fragt er nach, nachdem Sie was erzählt haben? #00:11:34-2#
181 FC: Ja, und dann kommen wir natürlich nicht zum Ende von einer Geschichte, das passiert
182 natürlich auch. Was ist mit dem Ball? oder Was ist mit dem Jungen? Ist er gefallen? Hat er ein
183 Pflaster bekommen? #00:11:31-2#
184 I: Also das beschäftigt ihn dann schon. #00:11:31-2#
185 FC: Ja. #00:11:33-6#
186 I: Wie läuft der Vorleseprozess ab? Können Sie bitte detailliert erzählen? Zum Beispiel wenn Sie
187 ein Buch in die Hand nehmen, wie es dann losgeht und wie Sie dann fortfahren. #00:11:42-4#
188 FC: Ich mache ihn schon fertig sein Bett, ziehe ihm seinen Schlafsack an lege ihn in sein Bett.
189 Setze mich neben dran nehme das Buch in die Hand und er hat seinen Schnuller im Mund, guckt
190 hoch. Dann fange ich an zu lesen. Er hört mir zu und wenn er was fragen will, fragt er mich auch.
191 #00:11:59-4#
192 I: Zeigen Sie ihm das Buch zuerst oder guckt er dann? #00:12:06-7#

193 FC: Also wenn ich es raushole, meistens bevor ich ihn also, wenn ich ihn ins Bett lege, sage ich
194 "ich lese dir jetzt noch was vor", dann weiß er natürlich, dass ich ein Buch hole und ihm vorlese.
195 #00:12:15-7#

196 FC: Genau so ist das meistens. Ich sage „so jetzt geht es ins Bett, hier hast du dein Schnuller und
197 jetzt lese ich dir noch was vor“, dann hocke ich mich dahin, dann weiß er auch, dass ich ihm
198 etwas vorlese. #00:12:27-2#

199 I: Gibt es feste Vorlesezeiten? #00:12:29-0#

200 FC: Nein. #00:12:31-1#

201 I: Wie oft lesen Sie dann vor?#00:12:31-9#

202 FC: Im Alltag echt nur vor dem Schlafen. #00:12:38-1#

203 I: In welcher Sprache lesen Sie? #00:12:46-3#

204 FC: Türkisch, im Moment nur Türkisch. Wie gesagt, er hat auch deutsches aber türkisch erstmals.
205 #00:12:58-9#

206 I: Sie haben vorhin gesagt, dass Ihre Eltern Ihnen auch vorgelesen haben. Hat der Kleine Bezug
207 zu den Großeltern, lesen sie auch was vor? #00:13:08-1#

208 FC: Ja, meine Mama. Meine Mama hat ihm sogar das erste Buch gekauft mit Geschichten,
209 türkischen Geschichten und so Sachen. Das erste Buch hat er von meiner Mutter bekommen.
210 #00:13:19-7#

211 I: Wann macht das Ihre Mama? #00:13:21-7#

212 FC: Meine Mama macht das zum Beispiel, wenn meine Mama ihn hat. Manchmal am
213 Wochenende oder so. Dann liest sie mit ihm ein Buch oder sie gucken in diese Malbücher, oder
214 sie hat ein Buch mit Sprechblasen und so Bilder und so, damit auch. #00:13:37-7#

215 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:13:45-6#

216 FC: Wie wecke ich das? Also wie gesagt durch Malbücher und er mag Autos und ich weiß, dass
217 ich ihm dann ein Buch kaufe, was mit Autos zu tun hat, also jetzt nicht nur mit Autos aber im
218 großen und ganzen Autos oder mit Tieren zum Beispiel: Zuletzt habe ich ihm aus der Türkei ein
219 Buch gekauft mit Bären. Verschiedene Pinguin, Bär also diese Arten und das mag er sehr. Er
220 schlägt es auf und sagt, und fragt, was war das nochmal? was war das noch mal?" #00:14:15-6#

221 I: Also schenken Sie ihm Bücher? #00:14:15-7#

222 FC: Ja oder also ich gehe mit Ihm Zum Beispiel waren wir letzte Woche nein vor zwei Wochen
223 im Weltbild, er wollte dort einen Malbuch haben, aber es war nicht das, was wir wollten. Als wir
224 wieder rausgingen, haben wir auf dem Tisch gesehen, dass es das war. Wir wollten eins haben,
225 was es schon eins ausgemalt ist. Nebendran mussten wir gleiche Farbe ausmalen. Das haben wir
226 dann gefunden und ja haben schon damit angefangen. #00:14:40-9#

227 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
228 #00:14:55-4#

229 FC: Wie noch mal? #00:15:01-7#

230 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein? Zum
231 Beispiel welche Bücher besitzen Sie im Haushalt? #00:15:13-0#

232 FC: Ja, Malbücher, Geschichtenbücher für ihn, also jetzt nur für ihn oder für uns? #00:15:20-3#

233 I: Allgemein und für Sie.#00:15:21-2#

234 FC: Bücher mit Tieren, wo halt die Tieren drauf sind. Ich hatte die Bücher mit Farben zum
235 Beispiel eine Zitrone, dass sie gelb ist, damit er so die Farben gelernt hat. Das hatten wir, dann
236 hatten wir ein Buch mit so Kästchen, was zum Beispiel, wenn es drei ausgemalt waren mussten
237 wir bis drei zählen. Das ging bis Zehn. Das hatten wir. Dann hatte wir noch eins mit
238 Sprechblasen, also damit habe ich ihm die Bilder gezeigt. Das war es für ihn. Für mich wie
239 gesagt ich mag die Bücher mit der Erfahrung, die halt wirklich passiert sind. Sowas lese ich halt
240 ganz gerne. Sieht man ja auch da hinten. #00:16:04-9#

241 I: Wo sind die Bücher von Ihnen und Ihr Sohn? #00:16:07-1#
242 FC: Die sind alle im Wohnzimmer. #00:16:10-3#
243 I: Wie viel Kinderbücher sind das? Können Sie es ungefähr einschätzen? #00:16:11-5#
244 FC: Zehn, Zwölf also mit Malbüchern jetzt? #00:16:17-8#
245 I: Ohne Malbücher. #00:16:19-8#
246 FC: Das weiß ich nicht. Das ist mit dem Pinguin, das mit den Zahlen, das mit den Ecken, das mit
247 den Farben. Das weiß ich nicht. Sieben oder acht Bücher. #00:16:32-1#
248 I: In wie fern hat Ihr Kind einen Zugang zu türkischen und deutschen Bilderbüchern
249 beziehungsweise Kinderbüchern? #00:16:43-3#
250 FC: Für ihn sind das ja Bücher, lesen kann er sowieso nicht. Für ihn ist es bunt und schön,
251 dadurch dass er viel besser türkisch kann, wirklich perfekt türkisch kann sogar, wenn ich ihm was
252 vorlese oder was erzähle, will er, dass ich ihm das auf Türkisch vorlese oder türkisch erzähle.
253 Also zu dem deutschen natürlich im Kindergarten. Er kann auch deutsch, aber es kommt alles so
254 wirklich langsam. Er versteht alles, aber er antwortet nicht direkt. Deswegen mag er eher die
255 türkischen Bücher. #00:17:22-9#
256 I: Wie ist es im Kindergarten? Also mit den Bücher was denken Sie, was die Aufgabe vom
257 Kindergarten ist und von Ihnen zur Leselust? #00:17:28-2#
258 FC: Ja, ich finde Im Kindergarten sollten die auch ein bisschen mehr mit den Kindern
259 unternehmen, was Bücher und Stifte betrifft, weil mein Kind konnte erst wirklich vielleicht vor
260 drei, vier Monaten einen Stift halten. Im Kindergarten, darf er nur spielen, aber keinen Stift in die
261 Hand nehmen oder kein Buch in die Hand nehmen. Ehrlich gesagt, ich habe ihn fast... ich weiß es
262 nicht wenn ich ihn abhole, ist er immer draußen am Spielen oder drinnen am Spielen am Toben
263 halt. Nicht so, dass er mal ein Buch in die Hand kriegt oder ein Stift in die Hand kriegt und malt.
264 Er malt was manchmal, bringt es mir, aber es ist einfach nur ein Gekritzeln. Also darum ... Da
265 finde ich halt, dass sie nicht mit ihm malen, also sie malen nicht mit ihm, weil sonst wird er
266 vielleicht mit zwei Händen ein Haus gemalt oder die Sonne oder sonst was. Das gibt es nicht. Ich
267 kriege einfach so einen Kritzel-Kratzel. Ich hebe es natürlich auf, das ist von meinem Kind, aber
268 im Endeffekt finde ich es ist zu wenig. #00:18:27-8#
269 I: Haben Sie ein Bücherregal im Haus? #00:18:31-5#
270 FC: Also in meiner Vitrine ist ein Regal für Bücher. #00:18:38-5#
271 I: Im Kinderzimmer? #00:18:37-0#
272 FC: Ich habe leider kein Kinderzimmer. #00:18:44-9#
273 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? #00:18:47-4#
274 FC: Wir gehen einmal in der Woche ins Schwimmbad, einmal in der Woche spazieren zum
275 Beispiel Salinental oder nach Bingen an den Rhein. Also das machen wir mit ihm. Einmal in der
276 Woche gehe ich mit ihm in die Stadt. Im Sommer Eis essen, später Bretzel essen und so. Also das
277 ich fest mit ihm mache, ah und einmal in der Woche gehen wir zusammen einkaufen. #00:19:17-
278 1#
279 I: Wie lange geht das zum Beispiel? #00:19:19-4#
280 FC: Der Einkauf? #00:19:19-4#
281 I: Ja. #00:19:19-4#
282 FC: Mit ihm so 3 Stunden. Die gehen von dort natürlich auch in den Rofu Kinderland. Da müssen
283 wir ja hin. #00:19:28-1#
284 I: Was ist das genau? #00:19:26-7#
285 FC: Das ist so ein Spielwarenladen oder gibt es halt Spielzeuge für Kinder wirklich für jede
286 Altersgruppe. Alles, was man sich vorstellt gibt es da. #00:19:38-2#
287 I: Da was sich dann selbst aussuchen oder? #00:19:38-5#
288 FC: Wir haben natürlich unsere Grenzen. Also er darf sich halt einmal im Monat was großes

289 aussuchen und ansonsten weiß er es halt beziehungsweise fragt er bevor wir rausgehen „ist heute
290 der große Tag oder der kleine?“, wenn es der kleine Tag ist, darf er sich so ein Mini Auto kaufen
291 im Rofu Kinderland, aber er mag es halt da reinzugehen rüber zu gucken, es gefällt ihm einfach
292 dort. #00:20:05-1#

293 I: Nehmen Sie extra Zeit für Leseunterstützende Aktivitäten? Also wie zum Beispiel ein
294 Bibliotheksbesuch ? #00:20:18-6#

295 FC: Nein ehrlich gesagt, das habe ich mit ihm noch nicht. Wir waren halt im Weltbild, weil wie
296 gesagt, dass es so für mich, wo ich ein Buch kaufen kann und wo er reingehen kann mit mir, da
297 hinten so eine große Ecke ist und die extra für Kinder ist. Das ist halt interessant für ihn. Da gibt
298 es Wachsmalstifte oder Bastelsachen für Kinder. Und diese Ecke mag er. Das ist für mich halt...
299 Ja in der Bibliothek war ich noch nie mit ihm. #00:20:44-3#

300 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt? #00:20:50-1#

301 FC: Mit ihm? #00:20:50-1#

302 I: Ja mit ihm. #00:20:50-1#

303 FC: alles Mögliche. Da gibt es nicht was nicht stattfindet. Also alles. Er erzählt mir alles, was er
304 im Kindergarten macht, wir reden darüber, wir diskutieren darüber. #00:21:02-6#

305 I: Erzählt er viel vom Kindergarten, da manche Kinder gar nicht über den Kindergarten?
306 #00:21:04-9#

307 FC: Er erzählt alles. Ich weiß vom Frühstück bis ich ihn abhole, was er gemacht hat. Alles von A
308 bis Z. Wie viele gegessen hat, was er gegessen hat. Welche Farbe das Essen hat. Ich weiß alles.
309 #00:21:16-3#

310 I: In welcher Sprache erzählt er das? #00:21:20-3#

311 FC: auf Türkisch. Auf Deutsch kommen nur die Wörter so, die er dann wahrscheinlich dort hört.
312 "Ich möchte nicht". "Nein" " das ist nicht mein Problem" sowas.#00:21:20-3#

313 I: Erzählen Sie ihm Märchen oder Geschichten? #00:21:39-3#

314 FC: Nicht so ehrlich gesagt. #00:21:44-8#

315 I: Warum erzählen Sie es ihm nicht? #00:21:44-8#

316 FC: Warum erzähle ich es nicht? Ich weiß es nicht. (...) Manchmal, was heißt manchmal? Letztes
317 Jahr habe ihm ein Märchen erzählt, die ich von meiner Kindheit kenne. Was weiß ich, also wo
318 dann die böse Frau kommt und halt die Kinder nimmt und Kinder befreien sich trotzdem sowas.
319 Dann habe ich mir überlegt. Irgendwann hat er mich gefragt, wo ist die böse Frau. Dann habe ich
320 mir gedacht "Ich glaube, ich erzähle Schwachsinn". #00:22:17-4#

321 I: Erzählen Sie auch selbsterfundene Geschichten? #00:22:19-9#

322 FC: Ich weiß es nicht, nein. Ich glaube, ich bin nicht so eine Person, die viel erfinden kann. Ich
323 glaube bei mir fehlt das eher. Deswegen lese ich und dann weiß ich, was ich ihm da sage. Bei
324 ihm muss man vorsichtig sein, was man sagt. Am nächsten Tag sagt er "Oh gestern hast du was
325 anderes gesagt". #00:22:39-9#

326 I: Führen Sie Sprachreime oder Sprachspiele durch? Es kann auf Türkisch oder auf Deutsch sein.
327 #00:22:49-3#

328 FC: (...) Nein #00:23:02-4#

329 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für die Buchstaben gezeigt? #00:23:22-0#

330 FC: Für die Buchstaben? Leider noch gar nicht. #00:23:26-7#

331 I: Also zum Beispiel Namen schreiben ? #00:23:33-7#

332 FC: Nein, noch gar nicht. Er kritzelt was und dann sagt er "Hier steht Ö."#00:23:34-3#
333 #00:23:38-8#

334 I: Das ist schon auch mal ein Ansatz. #00:23:40-1#

335 FC: Ja, das macht er. Er macht einen Strich und sagt: "hier steht Mama" Er macht noch einen
336 Strich und sagt: "hier steht Papa", aber das sind eigentlich nur Striche. Wenn ich ihm seinen

337 Name darauf schreibe, sagt er dann: "Nein, das ist nicht richtig" #00:23:56-1#
338 I: Machen Sie Ihr Kind Aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:24:02-0#
339 FC: Ja, das habe ich gemeint. Ich schreibe seinen Name richtig Ö. und er sagt, dass es nicht
340 richtig, also das was er macht, ist für ihn natürlich richtig. #00:24:14-4#
341 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift sowohl im
342 Haus als auch außerhalb? #00:24:25-2#
343 FC: Zum Beispiel wenn er was kritzelt, versuche ich ihm dann zu zeigen, dass das nicht so ist
344 sondern so.. Meistens wenn wir irgendwo einkaufen gehen, wenn ich was in die Hand nehme und
345 was lese, dann fragt er immer, "was steht denn da?" und dann sage ich ihm, was da drauf steht.
346 Dann guckt er und sagt er "Ja, das steht da", aber natürlich denkt er, er hat es gelesen oder so,
347 weiß ich nicht. Oder wenn meine Handy klingelt, sagt er: " ich glaube, du hast eine Nachrichten
348 bekommen", also er weiß, dass da eine Nachricht auf meinem Handy steht. Also so durch Schrift.
349 Ja das sind halt so Sachen, wo ich ihm dann zeige, dass ich das schreibe zum Beispiel wenn ich
350 eine SMS schreibe, zeige ich ihm, dass ich das schreibe. Also nicht rede oder nicht telefoniere,
351 sondern dass ich das halt schreibe. Wie gesagt auch wenn ich was lese und so. #00:25:18-3#
352 I: Straßenschilder oder Plakate hat er da Interesse oder zeigen Sie ihm das? #00:25:21-4#
353 FC: Bis jetzt noch nicht. #00:25:23-1#
354 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:25:33-2#
355 FC: Fernsehermäßig? #00:25:37-4#
356 I: Ja. #00:25:37-4#
357 FC: Welche Medien? (...) das ist eine schwere Frage. Erst mal er darf nicht so viel Fernseher
358 gucken. Ist es jetzt auf das Kind bezogen oder allgemein? #00:25:48-1#
359 I: Nein, Es ist allgemein, was es in Ihrem Haushalt gibt? #00:25:51-3#
360 FC: Alles Türkisch, deutsch alles. #00:25:53-4#
361 I: Nein, zum Beispiel haben Sie den Fernseher schon gesagt. #00:25:56-5#
362 FC: Ein Laptop, ein Fernseher (...) Das war es. #00:26:02-1#
363 I: CD-Player, Radio etc.? #00:26:04-7#
364 FC: Nein, das haben wir nicht. #00:26:03-9#
365 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? Erst mal für Sie, was ist für
366 Sie am wichtigsten? #00:26:17-0#
367 FC: Für mich mein Handy, weil das brauche ich irgendwie immer. Mein Laptop eigentlich auch,
368 Fernseher auch. Also alle drei. Es ist nicht so, dass ich sage „ohne die drei Sachen kann ich nicht
369 leben" oder so, aber ich brauche sie. #00:26:43-4#
370 I: Für Ihr Kind? #00:26:45-4#
371 FC: Für mein Kind, Fernseher, aber halt nicht lange. Leider kann er kein Laptop benutzen. Ich
372 finde er ist noch zu dafür und das ist auch nicht gut für die Augen. Handy sowieso absolut nicht.
373 An den Fernseher darf er eine halbe Stunde gucken. Das war es aber auch. #00:27:05-5#
374 I: Am Tag eine halbe Stunde? #00:27:06-0#
375 FC: Ja, eine halbe Stunde. Er ist ja sowieso von morgens bis nachmittags im Kindergarten, dann
376 kommt er und spielt draußen zum Beispiel mit den ganzen Kindern zusammen und wenn er dann
377 mal Lust hat, gibt es einen Film oder auf jeden Fall so ein Zeichentrickfilm. Das war es, er mag
378 auch keinen Fernseher. #00:27:22-0#
379 I: Kurz zum Alltag, also er steht morgens auf, wie ist dann der Ablauf, bis er Zuhause ist?
380 Können Sie nochmal erzählen? #00:27:29-0#
381 FC: Ja klar. Er steht morgens auf, ich mache ihn fertig, er trinkt seine Milch und dabei gibt es
382 natürlich keinen Fernseher morgens und dann gehen wir zusammen in den Kindergarten. Ich
383 lasse ihn dort und gehe dann arbeiten, wenn ich arbeite... #00:27:42-2#
384 I: wie lange bleibt er im Kindergarten? #00:27:42-2#

385 FC: Der fängt um 08.30 Uhr an, bis um 16.30 Uhr, aber ich hole ihn meistens schon 15.30 Uhr
386 ab. Wenn ich früher zuhause bin, hole ich ihn auf jeden Fall früher ab. Er geht dann in den
387 Kindergarten, da gibt es ein gemeinsames Frühstück mit den Kinder. Einmal die Woche
388 organisiert das der Kindergarten und um 12.00 Uhr wird gegessen. Um 12.30 Uhr gehen die
389 schlafen, bis 14.15 Uhr oder 14.30 Uhr. Und dann spielen sie wieder draußen zusammen, bis ich
390 ihn abhole. Nachdem ich ihn abgeholt habe, kommen wir nach Hause. Dann gibt es erst mal was
391 kleines zu essen beziehungsweise Obst. Jeden Tag wenn wir nach Hause kommen und dann gibt
392 es Abendessen. Zwischen Obst und Abendessen darf er halt draußen im Garten sein Buggy
393 fahren, seinen Fahrrad fahren, und ja mit den anderen Kindern spielen. Dann gibt es Abendessen
394 und dann wird es erst mal gegessen zusammen. #00:28:35-9#

395 I: Um wie viel Uhr ist das ungefähr? #00:28:36-7#

396 FC: Abendessen meistens so um 18.00. Und dann darf er vielleicht noch mal eine Stunde mit den
397 anderen Kindern draußen spielen, wenn es schönes Wetter gibt und wenn die Kinder auch unten
398 sind. Dann kommen wir um .1900 oder 19.30 Uhr nach Hause. Es wird geduscht und ja dann ist
399 halt immer die Zeit entweder kneten wir oder basteln wir irgendwas oder wir malen in diesen
400 Malbüchern oder wir puzzeln. Er hat ganz viele Puzzel. Danach mache ich ihn fertig für das Bett.
401 Wenn ich ihn dann sehe, dass er noch aufgeweckt ist, dann lese ich ihm was vor. Wenn ich sehe
402 das er müde ist, lege ich ihn ins Bett und lasse ihn schlafen. #00:29:16-9# #00:29:17-8#

403 I: Wann guckt er Fernsehen? #00:29:17-8#

404 FC: Wenn es kein gutes Wetter ist, ist dann die Zeit zwischen Obst essen und Abendessen, aber
405 meistens nur im Winter. Also im Sommer eher nicht, er spielt eher draußen mit den Kindern.
406 Wenn er keine Lust hat, kommt er rein. Er darf ein bisschen Fernseher gucken. Für ihn spielt der
407 Fernseher keine große Rolle. #00:29:39-0#

408 I: Welche Medien halten Sie wichtig für die Sprachentwicklung ihres Kindes? #00:29:45-2#

409 FC: Nur den Fernseher , Rest nicht. #00:29:49-8#

410 I: Wie reagieren Sie als Eltern auf das Fernsehverhalten Ihres Kindes? Wie sieht die TV-Nutzung
411 im Alltag aus, wenn er sich hinsetzt, reden Sie noch mal mit ihm darüber, was im Fernseher
412 läuft? #00:30:18-7#

413 FC: Er erzählt mir das, er lacht zum Beispiel. Er guckt beispielsweise türkische Kinderfilme wie
414 Keloglan und er lacht dann zum Beispiel richtig laut. Er kann sich reinsetzen also hineinsetzen,
415 um was es da gerade geht. Und dann lacht er darüber und dann erzählt er mir natürlich, was
416 passiert das. Keloglan ist gestürzt oder ist auf die Leiter oder sonst was. Er erzählt mir dann
417 schon, was er sich so angeguckt hat. #00:30:50-6#

418 I: Wo steht der Fernseher bei Ihnen? #00:30:53-3#

419 FC: Im Wohnzimmer. #00:30:55-8#

420 I: Haben Sie nur einen Fernseher? #00:30:58-5#

421 FC: Ja, wir haben nur einen. #00:30:57-6#

422 I: Wählen Sie die Programmauswahl? #00:31:07-6#

423 FC: Ja. Ich möchte nicht, dass er Zeichentrickfilme guckt, die mit Waffen oder Schwertern oder
424 mit sowas ist. Auch wenn es eine Junge ist, möchte ich das nicht. Also nichts was mit, annähernd
425 was mit Gewalt zu tun haben kann, das mag ich nicht. #00:31:27-1#

426 I: Gibt es bestimmte Regel beim Fernsehen für Ihr Kind? #00:31:31-4#

427 FC: Nein, dadurch dass er wirklich nicht lange guckt, gibt es keine Regel. #00:31:34-9#

428 I: Gucken Sie gemeinsam einen Film außerhalb was er guckt? #00:31:43-0#

429 FC: Also das er guckt, was ich gucke? #00:31:43-9#

430 I: Ja. #00:31:43-9#

431 FC: Nein. Er spielt lieber. Er mag selbst kein Fernseher. #00:31:46-6#

432 I: Welche Programme schaut er gerne? #00:31:54-7#

433 FC: TRT Cocuk, es ist was türkisches und KIKA, Super RTL, aber überwiegend natürlich das
434 türkische. #00:32:06-1#

435 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher zuhause? Sie haben ja schon als Beispiel den
436 Malblock gesagt. #00:32:14-4#

437 FC: Ja Malblock, Knete ist unser ein und alles, er puzzelt.#00:32:19-8#

438 I: Knetet er gerne? #00:32:19-8#

439 FC: Ja, auf jeden Fall. Er hat eine kleine Küche, auch wenn er ein Junge ist. Er knetet zum
440 Beispiel ein Brötchen und eine Rindwurst und ein Stück Käse oder zum Beispiel
441 Hackfleischbällchen oder so und Er geht dann in seine Küche und kocht das dann. Dann müssen
442 wir das gemeinsam essen. #00:32:41-9#

443 I: Ich denke mal in dem Zeitraum ist viel los mit dem Sprechen und Erzählen. #00:32:44-9#

444 FC: Ja, ja er hört gar nicht mehr auf. Wir wissen dann alles, dass er jetzt Öl rein gemacht hat.
445 Dass er Salz vergessen hat, alles. #00:32:53-9#

446 I: Darüber sprechen Sie alle? #00:32:51-6#

447 FC: Ja und auch während dem Kneten, also wenn wir was anderes Kneten zum Beispiel, dann
448 sprechen wir auch darüber. Wie gesagt, er erzählt halt alles. #00:33:04-4#

449 I: Gibt es bestimmte Lieder, die er singt? türkisch, deutsch egal. #00:33:07-3#

450 FC: Ja, er hat einen Sonnenscheinlied im Kindergarten, das singen wir halt und er macht das
451 schön halt mit den Händen und das liebe ich. Und das lasse ich ihn alle zwei Tage einmal
452 machen, weil er es so goldig macht. Ansonsten singt er sehr viele türkische Lieder. Ja, er singt
453 auf jeden Fall, was er zum Beispiel im Auto hört. Am nächsten Tag hat er es. Natürlich nicht den
454 kompletten Satz, aber von der Melodie her, weiß er es, er möchte das singen. #00:33:38-5#

455 I: Den Fernseher nutzen Sie also gemeinsam mit Ihrem Kind? Nehmen Sie sich Zeit und setzten
456 Sie sich mit ihm um einen Kinderfilm von vorne bis zum Schluss anzusehen? #00:33:56-8#

457 FC: Ja, auf jeden Fall. #00:33:58-4#

458 I: Haben Sie schon mal mit ihm einen Kinobesuch gemacht? #00:33:59-8#

459 FC: Das haben wir noch nicht gemacht, aber wir möchten wir jetzt in die Biene Maja. Das ist
460 jetzt sein Liebling, er mag die Biene Maja. Ich habe nur halt Angst mit dem Kino, er mag keine
461 dunklen Räume und ich habe halt nur deswegen ein bisschen Angst, ob es vielleicht zu dunkel für
462 ihn wird. #00:34:16-6#

463 I: Jetzt noch mal zum Fernseher haben Sie ja gesagt, dass Sie sich hinsetzen und mit ihm
464 schauen? #00:34:37-0#

465 FC: Ja, halt wie gesagt, bestimmte Sachen, weil ich mag Zum Beispiel in den türkischen
466 Sendern, das ist ja das was wir am meisten gucken, ist halt viel mit Waffen und mit Blut und was
467 weiß ich, was diese ganze Serien beinhalten und das möchte ich nicht, dass er das guckt.
468 #00:34:58-3#

469 I: Kriegt er das mit, falls Sie gucken? #00:34:58-3#

470 FC: Nein, ich gucke nicht, wenn er dabei ist. Absolut nicht. #00:35:03-0#

471 I: Wie ist es mit dem Papa? Guckt er den Fernseher, wenn er mit ihm ist? #00:35:07-9#

472 FC: Nein, wir sind beide nicht so eine Fernseher-Familie. Deswegen haben wir ein ziemlich altes
473 Zuhause, weil es nicht so, dass... Also wir haben nicht so viel mit dem Fernseher gemeinsam.
474 Wenn mein Mann zuhause ist, wenn er nicht arbeitet oder wenn er früher nach Hause kommt
475 oder wenn er frei hat, unternimmt er halt viel, wie gesagt, einmal die Woche wir gehen sowieso,
476 nachdem wir unser Kind abgeholt haben, ins Schwimmbad. Das sowieso und wenn wir
477 einkaufen, machen wir das auch zusammen. Ansonsten wenn er Zuhause ist, dann puzzeln wir
478 mit ihm, kneten mit ihm, malen wir mit ihm vieles oder wir gucken Bilder zum Beispiel, alte
479 Bilder von uns. Oder die Bilder, wo wir verlobt waren. Oder die Bilder, als ich noch ein Baby
480 war und wo er dann sagt, "Das ist nicht meine Mama" und so. Das machen wir halt. Er mag

481 diese alten Bilder. Wenn wir mal zwei Minuten, sage ich mal, nichts machen. Dann sagt er
482 "Sollen wir mal nach den Bildern Gucken?" und dann gucken wir sie durch oder bei den
483 Hochzeitsbildern fragt er halt immer, "wo war ich?" Ja solches halt. #00:36:09-1#

484 I: Hat er einen bestimmten Tag mit Papa? #00:36:13-0#

485 FC: Meistens samstags, wenn ich zum Beispiel samstags lange arbeiten muss, und der Papa
486 zuhause ist und der Kleine auch zuhause ist, dann haben sie einen Tag zu zweit. Mein Mann hat
487 einen Motorrad. Mein Kind liebt Motorräder und Autos. Die gehen dann in die Garage und
488 gucken sich dann das Motorrad an und er darf sich ein bisschen drauf hocken und dann kommen
489 sie wieder nach Hause oder sie gehen in die Stadt. Sie gehen sehr viel auf den Spielplatz hinten,
490 also bei uns in B.K. ist hinten ein Salinental, da gibt es einen großen Spielplatz. Da geht er halt
491 sehr gerne hin oder manchmal geht er mit ihm im Winter in den JOJO- Park. Also die
492 unternehmen auch viel. #00:36:49-6#

493 I: In Bezug auf Lesen, liest der Papa was vor? #00:36:53-9#

494 FC: Nein, er liest eigentlich nichts vor. Jetzt nur so nebenbei. Er liest ihm eigentlich nicht vor.
495 Das übernehme ich. Das mache ich, ja. #00:37:04-1#

496 I: Liest Ihr Mann? #00:37:12-2#

497 FC: Ja, er liest, aber wie gesagt, also ich weiß es auch nicht genau einmal oder zweimal in der
498 Woche. Er hat auch seine eigenen türkischen Bücher. Übrigens lese ich deutsche Bücher, er liest
499 die türkischen Bücher. Ich habe nur ein türkisches Buch. Ehrlich gesagt, ich habe es nicht zu
500 Ende gebracht. #00:37:31-7#

501 I: Warum nicht? #00:37:31-7#

502 FC: Ich weiß es nicht. Es hat mich nicht so überzeugt, also das, was ich gelesen habe... ich weiß
503 nicht. Es hat mich einfach nicht weitergebracht, sage ich jetzt mal. #00:37:48-3# #00:37:47-6#

504 I: Ihr Mann also in Bezug auf Medien, wie nutzt er den Fernseher, Laptop? #00:37:52-8#

505 FC: Er nutzt auch ein Handy. Ja, Laptop und den Fernseher, wie gesagt den Fernseher nicht so
506 oft. Laptop wenn er wirklich zu tun hat oder er forscht gerne. Das heißt, zum Beispiel wenn ein
507 Kind mit drei immer noch nicht reden kann, forschen wir darüber oder wenn er krank ist, forscht
508 er darüber. Wenn er auch selbst auch was hat...er liest sich das gerne halt durch oder was zum
509 Beispiel andere Leute reinschreiben oder manchmal gibt es so Seiten bei Google oder wo die
510 Ärzte sprechen, warum man diese Schmerzen hat. Sowas macht er eher am Laptop. #00:38:30-
511 4#

512 I: Liest er praktisch dort? #00:38:31-8#

513 FC: Er liest praktisch dort, ja, das stimmt. #00:38:31-9#

514 I: Wie viel Zeit verbringt er da? #00:38:36-6#

515 FC: Pro Tag nicht mehr als eine Stunde. #00:38:43-2#

516 I: Sie haben gesagt, dass sie Ihre Familie haben, also die Großeltern, wohnen sie weit weg?
517 #00:38:51-0#

518 FC: Meine Eltern wohnen unten drunter. #00:38:53-8#

519 I: Wie ist es Bezug zu Ihrem Sohn? #00:38:57-4#

520 FC: Meiner Eltern? #00:38:57-4#

521 I: Ja. #00:38:57-4#

522 FC: Sehr gut. #00:38:59-6#

523 I: Also machen sie viel mit Ihrem Kind? #00:38:59-7#

524 FC: Ja, also mein Bruder und meine Schwester, übrigens drei Geschwister, einen älteren Bruder,
525 eine jüngere Schwester und einen jüngeren Bruder. Ich bin so die Zweite. Wenn meine Schwester
526 oder mein Bruder frei haben, unternehmen sie viel mit meinem Kind, also meistens zum Beispiel
527 holt mein Bruder ihn ab und geht mit ihm in die Stadt. Kauft ihm z.B. eine Hose oder sowas.
528 Also was die halt beiden anziehe. Ja das ist immer so schön bei denen. Die kaufen sich dann

529 selbe, dass sie halt gleich aussehen oder meine Schwester holt ihn ab und nimmt ihn bisschen mit
530 zu ihr und spielen dort, basteln dort z.B. zusammen ja solches dann. #00:39:41-0#

531 I: Sie haben gesagt, sie haben Geschwister. Jetzt noch mal zurück in die Kindheit, sehen Sie Ihren
532 Bruder jetzt zum Beispiel, er ist ja älter, als Vorbild zum Lesen? #00:39:47-4#

533 FC: Nein, aber meine kleine Schwester. #00:39:54-9#

534 I: Liest Sie viel? #00:39:55-0#

535 FC: Sie ist 26. #00:39:58-5#

536 I: Ok, sie ist jünger als Sie. #00:40:00-7#

537 FC: Ja, sie ist jünger als ich, aber sie liest sehr viel. Und sie sagt mir halt , erzählt mir halt dann
538 auch immer ich habe das gelesen und so. Dann ehrlich gesagt zieht mich das dann. Dann leihe ich
539 mir die Bücher von ihr aus und lese. Ich mache das auch. Sie nimmt auch Bücher von mir.
540 #00:40:17-8#

541 I: Ist es jetzt so, oder war es früher auch schon in Ihrer Kindheit der Fall? #00:40:18-8#

542 FC: Nein, Das war schon immer so. Was heißt immer, wie gesagt, seitdem ich lese, früher in
543 meiner Kindheit, also in meiner Schulzeit habe ich nicht gelesen, aber meine Schwester hat
544 immer viel gelesen und viel gemacht. #00:40:33-8#

545 I: Hat Sie damals die Bücher gekauft oder waren die ausgeliehen von der Bibliothek? #00:40:31-
546 9#

547 FC: Meistens hat sie die von der Bibliothek gehabt. Zum Geburtstag hat sie immer Bücher
548 bekommen von meinen Eltern, weil sie halt auch wirklich sehr gerne liest, aber vieles hat sie von
549 der Bücherei gehabt. #00:40:47-1#

550 I: Gut dann war es das. Ich bedanke mich #00:41:11-7#

551 FC: Danke auch. #00:41:13-3#

552 I: Vielen Dank. #00:41:13-1#

553

554 Nachfragen (telefonisch):

555 Interviewte: Frau C

556 Datum: 20.12.2014

557

558 I: Für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen für Sie, und zwar es wäre erste Frage, wie
559 war Ihre eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:12-7#

560 FC: Das ist eine schwere Frage. Ich muss weit zurück denken. Also meine Erfahrung das war
561 eigentlich schwer ich war eine Person, die keine schöne Schrift hatte. Ich habe immer noch nicht.
562 Das war immer so ein Problem für mich. Auch jetzt wenn ich was ausfüllen muss zum Beispiel
563 mit Druckbuchstaben. Es geht gar nett bei mir, immer noch nicht. Also war schwer. #00:00:46-5#

564 I: Haben Sie ein Tagebuch geführt oder so? #00:00:47-1#

565 FC: Ja ich hatte mal eins wirklich nur ein paar Tage geführt. Also nicht mehr. #00:00:54-3#

566 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause? Egal, ob mit Stift oder auf Papier, oder per PC
567 oder per Handy je nachdem? #00:01:05-1#

568 FC: Ja klar auf jeden Fall. Also ich schreibe zum Beispiel ziemlich vieles noch mit Stift also so
569 sage ich Kündigung oder sonst etwas sein. Ich schreibe vieles auf, Einkaufszettel oder wenn ich
570 zum Beispiel Medikamente habe, schreibe ich die Nebenwirkungen auf einem Blatt. Ich weiß
571 immer wenn ich die Medikamente nehme, weiß ich drei Nebenwirkungen konnte zutreffen. Also
572 solche schreibe ich dann halt immer auf. Meistens halt mit einem Stift. #00:01:45-7#

573 I: Ihr Mann? #00:01:46-3#

574 FC: Er auch, er schreib sogar noch mehr. Er schreibt zum Beispiel so Fitness. Er macht gerne
575 Fitness und Sport und so. Dann schreibt er halt gerne seine Pläne immer selbst. Also meistens mit
576 Stift also Blockheft denn. Also schreiben wir wirklich sehr viel, kann ich echt sagen. #00:02:05-

577 2#
578 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf her? #00:02:14-8#
579 FC: Also ich muss ja zum Beispiel auf der Arbeit immer denn fehlende Sachen also eine Liste
580 schreiben, was in unserem Laden fehlt. Das schreiben wir natürlich sehr viel. Wir haben also gar
581 nicht was auf dem Computer oder sonst was betrifft. Ich habe von der Arbeit her schreibe alles
582 mit dem Hand und mein Mann auch. Er arbeitet in einem Dönerladen momentan und schreiben
583 sie alles mit dem Hand beziehungsweise die Bestellungen per Telefon kommen oder wenn die
584 Kunden gerade da sind. Alles wir per Hand geschrieben bei denen auch mit Stift. #00:02:49-5#
585 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten im Alltag, um Schrift zu
586 entdecken? #00:02:55-2#
587 FC: Ja das machen wir. Zum Beispiel oftmals sage ich mal Zeichnen, Herz und er soll sich dann
588 halt nachzeichnen und oder wir zeichnen auf jeden Fall beide sehr oft zusammen. Auch malen ist
589 er irgendwie so ja manchmal hat er Lust manchmal hat er keine Lust, also viele Nachzeichnen
590 macht er dann gerne. #00:03:28-1#
591 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:03:33-1#
592 FC: Also wie gesagt unsere Wohnung halt sehr klein und deswegen machen wir das meistens in
593 Wohnzimmer dann so gemütlich zusammen. Das wir dann auf dem Tisch meistens hocken wir
594 auf dem Kissen also gemütlich auf dem Sitzkissen und ja so machen wir meistens. #00:03:56-8#
595 I: Hat er Zugang zu Stift und Papier? #00:03:58-9#
596 FC: Er hat immer. Er hat in seinem Spielbox. Es ist so eine Ablage und in der Ablage sind leere
597 Papiere und Bunt- und Malstifte oder Wachsmalstifte, Holzmalstifte. #00:04:16-8#
598 I: Ok. das was schon vielen Dank. #00:04:21-1#
599 FC: Ok. gerne.

1 Interviewte: Frau D
2 Datum: 30.07.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen, bitte ich Sie sich vorzustellen, wie alt sind Sie?
5 #00:00:08-1#
6 FD: 38. #00:00:11-7#
7 I: Wie alt ist Ihr Mann? #00:00:14-8#
8 FD: 39. #00:00:15-9#
9 I: Wo sind Sie geboren? #00:00:20-7#
10 FD: In der Türkei. #00:00:20-7#
11 I: und aufgewachsen? #00:00:19-9#
12 FD: Hier in Deutschland. #00:00:23-9#
13 I: Wann sind Sie nach Deutschland gekommen? #00:00:24-5#
14 FD: 1980. #00:00:27-1#
15 I: Wie alt waren Sie damals? #00:00:26-8#
16 FD: Vier #00:00:28-5#
17 I: Sind Sie 1980 mit der Familie hierhergekommen? #00:00:36-1#
18 FD: Nein mit meinem Bruder, unsere Eltern waren schon hier in Deutschland. #00:00:39-5#
19 I: Sie waren wie alt haben Sie gesagt? #00:00:43-8#
20 FD: vier Jahre. #00:00:42-8#
21 I: Haben Sie direkt mit dem Kindergarten begonnen? #00:00:49-1#
22 FD: Mit dem Kindergarten angefangen. #00:00:50-3#
23 I: Und Ihr Mann, wo ist er geboren? #00:00:53-4#
24 FD: In der Türkei #00:00:56-2#
25 I: Wo ist er aufgewachsen? #00:00:56-2#
26 FD: In der Türkei. #00:00:58-0#
27 I: Seit wann ist er hier? #00:00:58-0#
28 FD: Seit 1995. #00:01:01-0#
29 I: Wie ist er hierhergekommen? #00:01:04-9#
30 FD: Durch die Ehezusammensetzung #00:01:06-4#
31 I: Hat er einen Deutschkurs besucht? #00:01:08-3#
32 FD: Ja, zwei Abendschulen hier in Deutschland in der Volkshochschule. #00:01:14-7#
33 I: Können Sie Ihren Schulgang beschreiben? Welchen Abschluss haben Sie? Welche Ausbildung
34 Sie haben und ob Sie arbeiten? #00:01:24-4#
35 FD: Grundschule in R., danach Hauptschule hier in B., danach zweijährige Berufsfachschule
36 Hauswirtschaft mit dem Sekundarabschluss I. #00:01:42-0#
37 I: Und eine Ausbildung? #00:01:42-0#
38 FD: Nein. #00:01:43-4#
39 I: Was machen Sie beruflich? #00:01:46-6#
40 FD: Ich habe über 15 Jahre in der Apotheke als Apothekenhelferin gearbeitet. #00:01:52-0#
41 I: Und was machen Sie derzeit? #00:01:52-5#
42 FD: Ich bin Hausfrau. #00:01:55-3#
43 I: Welchen Abschluss hat Ihr Mann? #00:01:57-1#
44 FD: Auch Sekundarabschluss I. #00:02:00-8#
45 I: Was macht er beruflich? #00:02:02-0#
46 FD: Er ist Arbeiter. #00:02:02-4#
47 I: Ihr ungefähres Einkommen? #00:02:05-1#
48 FD: 1400€. #00:02:09-1#

49 I: Wie viel Kinder haben Sie? #00:02:12-7#
50 FD: Drei. #00:02:14-6#
51 I: Und deren Alter? #00:02:14-6#
52 FD: 16 Jahre, 11 Jahre und 5 Jahre. #00:02:21-5#
53 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:02:32-7#
54 FD: Nicht wirklich, Ich lese gerne für mich selbst, aber zum Vorlesen nicht so viel. #00:02:45-8#
55 I: Was ist der Grund, dass Sie nicht gerne lesen? #00:02:48-9#
56 FD: Vorlesen oder das normale Lesen? #00:02:49-5#
57 I: Normal Lesen. Es geht um das erste... #00:02:51-5#
58 FD: Ich lese gerne Abends zum runterkommen, dann habe ich auch genug Zeit. #00:03:00-7#
59 I: Wie lange lesen Sie dann ungefähr? #00:03:02-1#
60 FD: Eine Stunde bestimmt. #00:03:02-9#
61 I: Würden Sie Ihren Mann als Leser bezeichnen? #00:03:09-3#
62 FD: Nein, nicht wirklich. #00:03:15-3#
63 I: Was ist da der Grund? #00:03:17-5#
64 FD: Mit anderen Sache ist er beschäftigt, aber er liest gerne vor. #00:03:28-2#
65 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:03:32-6#
66 FD: Informationen. #00:03:40-2#
67 I: Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:03:39-4#
68 FD: Ich hatte gar keine. #00:03:42-3#
69 I: Auch nicht in der Schule? #00:03:43-0#
70 FD: Doch in der Schule schon. #00:03:46-4#
71 I: Was haben Sie dort gelesen? #00:03:45-2#
72 FD: Abenteuerbücher und normale Schulbücher. #00:03:55-8#
73 I: Die haben Sie nur in Bezug auf die Schule gelesen und nicht als Hobby? #00:03:57-4#
74 FD: Ja. #00:03:58-4#
75 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:04:01-5#
76 FD: Nein, gar keine guten Leser. #00:04:05-4#
77 I: Haben sie Ihnen mal vorgelesen? #00:04:07-2#
78 FD: Nein, auch nicht. #00:04:07-7#
79 I: Was war der Grund dafür? #00:04:12-1#
80 FD: Mein Vater hat drei Schicht gearbeitet, meine Mutter ist Analphabetin. #00:04:16-9#
81 I: Haben Ihre Geschwister gelesen oder haben Sie mit denen zusammen gelesen? Wie war da die
82 Konstellation? #00:04:26-1#
83 FD: Die haben auch nicht wirklich gelesen. #00:04:33-1#
84 I: Also haben Sie und Ihre Geschwister allgemein nicht gelesen? #00:04:33-1#
85 FD: Allgemein nicht. #00:04:32-7# #00:04:34-1#
86 I: Ich gehe davon aus, dass sie auch nicht vorgelesen bekommen haben, wie Sie? #00:04:37-0#
87 FD: Nein, auch nicht #00:04:37-6#
88 I: Wie sehen Ihre eigenen Leseinteressen und Ihr Leseverhalten aus? Sie haben schon vorhin
89 gesagt. Sie lesen gerne. Wie oft lesen Sie jetzt nochmal im Detail jetzt nur Abends oder im
90 Alltag? #00:04:49-4#
91 FD: Nur Abends, meistens. #00:04:55-6#
92 I: Sind dann die Kinder dabei oder? #00:04:56-5#
93 FD: Nein. Tagsüber kann ich mich nicht darauf konzentrieren. #00:05:03-6#
94 I: Warum? #00:05:06-0#
95 FD: Warum? Man muss immer wieder aufhören. Das mag ich dann nicht, wenn es alles ruhig ist,
96 kann ich mich auch darauf konzentrieren. #00:05:15-6#

97 I: Ihr Mann im Gegensatz, also hatte er Erfahrung mit dem Lesen in seiner Kindheit? #00:05:19-
98 8#

99 FD: Das weiß ich nicht. Ich glaube auch nicht. #00:05:23-6#

100 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
101 Kindes? #00:05:35-6#

102 FD: Kann ich die Fragen nochmal hören? #00:05:38-3#

103 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
104 Kindes? Können Sie dafür Beispiele geben? #00:05:42-0#

105 FD: Wir setzen uns erst mal an den Tisch und dann gucken wir ein Buch zusammen an, dass er
106 mir die Bilder z.B. erklären kann. #00:05:55-8#

107 I: Sind das eher Bilderbücher? #00:05:57-8#

108 FD: Bilderbücher, ja. #00:05:58-3#

109 I: Und Märchen? #00:06:04-0#

110 FD: Märchen lesen wir manchmal auch. #00:06:07-8#

111 I: Gibt es ein Lieblingsbuch, was Ihr Sohn hat? #00:06:09-6#

112 FD: Eigentlich nicht, aber Märchen sind okay. #00:06:19-8#

113 I: Worauf achten Sie beim Lesen? Was ist für Sie wichtig, wenn Sie vorlesen? #00:06:22-0#

114 FD: Wie meinen Sie das? #00:06:25-6#

115 I: Also wenn Sie z.B. das Buch in die Hand nehmen, worauf achten Sie? #00:06:30-0#

116 FD: Dass er mir zuhört, ja das ist schon wichtig, dann lasse ich ihn auch erzählen, was passiert,
117 ob er das überhaupt mitgekriegt hat und ob er es verstanden hat. #00:06:46-1#

118 I: Nehmen wir, wenn Ihr ein Buch habt, kommt er damit und sagt: „Mama liest du mal vor?“ oder
119 Sagen Sie „komm wir lesen jetzt was“? #00:06:50-5#

120 FD: Er kommt meistens zu mir. #00:06:55-7#

121 __I: Und wie legen Sie dann los? Beschreiben Sie mal einfach den Prozess? #00:06:56-2#

122 FD: Er kommt setzt sich bei mich und dann gucken wir mal zusammen und dann fangen wir an.
123 #00:07:03-2#

124 I: Lesen Sie das dann wortwörtlich vor? #00:07:04-5#

125 FD: Ja, meistens schon. #00:07:04-5#

126 I: Ist das auf Deutsch? #00:07:07-3#

127 FD: Deutsch und Türkisch. #00:07:06-7#

128 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:07:12-4#

129 FD: Dass es ihm Spaß macht. Und beim Einschlafen hört gerne zu. #00:07:23-0#

130 I: Ist es jeden Tag beim Einschlafen? #00:07:24-1#

131 FD: Nein, nicht jeden Tag. In der Woche vielleicht einmal. #00:07:27-7#

132 I: Gibt es dann feste Vorlesezeiten? #00:07:33-0#

133 FD: Zum Einschlafen, Abends.

134 I: Wie oft lesen Sie im Alltag vor? #00:07:41-4#

135 FD: Gar nicht. #00:07:43-7#

136 I: Gar nicht? #00:07:43-7#

137 FD: Gar nicht, wir üben andere Sachen. #00:07:46-4#

138 I: Was ist das z.B. dann? #00:07:46-2#

139 FD: Wir üben jetzt für den Koran. Ja, dann muss er die Buchstaben können. Jetzt im
140 Vorschulalter, da muss er jetzt auch mal die Formen und die Farben und #00:07:59-5#

141 I: Also er liest Koran, wann macht er das? #00:08:02-2#

142 FD: Einmal in der Woche, dafür muss man auch natürlich üben, damit er die Buchstaben
143 kennenlernt. #00:08:06-6#

144 I: Also lernt er denn auch Arabisch, sozusagen. #00:08:07-7#

145 FD: Ja, genau. #00:08:13-6#
146 I: Wie ist es beim Papa, liest er auch vor? #00:08:21-7#
147 FD: Er liest auch vor, er liest hauptsächlich türkisch. Türkisches Märchenmärchenbuch.
148 #00:08:27-5#
149 I: Liest er vom Buch oder erfindet er dann von den Kerngeschichten aus dem Buch? #00:08:28-
150 3#
151 FD: Vom Buch. Die Schwester erfindet Geschichten. Wenn die dann mal noch laut sind, machen
152 sie dann schon. Die erzählen sich dann gegenseitig, das machen sie dann schon. Die erfinden
153 dann meistens Sachen. #00:08:43-2#
154 I: Wie ist er den Bezug zu den Schwestern mit de, Lesen jetzt z.B.? #00:08:49-5#
155 FD: Gut. #00:08:51-0#
156 I: Die Geschwister, lesen sie? #00:08:52-0#
157 FD: Ja, sie lesen. #00:08:53-8#
158 I: Was lesen sie? #00:08:53-7#
159 FD: E. liest alles. Die hat auch Bücher aus der Bücherei. #00:09:01-7#
160 I: Erzählt sie dann auch die Geschichten oder die Handlungen? #00:09:03-8#
161 FD: Manchmal wenn ihr das Buch gut gefallen hat, macht sie dann schon, aber Abenteuerbücher
162 und Gruselsachen, das findet sie schon ganz gut. #00:09:13-4#
163 I: Holt sie sich die Bücher freiwillig? #00:09:14-6#
164 FD: Ja freiwillig. Wir kaufen die da oder halt aus der Bücherei. #00:09:19-3#
165 I: Geht sie alleine in die Bücherei? #00:09:20-8#
166 FD: In die Schulbücherei ja, aber in der Stadt nicht. #00:09:25-6#
167 I: Waren Sie mit dem Kleinen Schon in der Bücherei? #00:09:29-7#
168 FD: S. war noch nicht in der Bücherei. #00:09:32-3#
169 I: Die anderen zwei? #00:09:32-3#
170 FD: Sie waren bestimmt schon in der Bücherei. #00:09:33-6#
171 I: Haben sie einen Bücherei-Ausweis? #00:09:34-7#
172 FD: Ja, sie haben einen Ausweis. #00:09:35-7#
173 I: Dann jetzt nochmal auf S. bezogen, wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher?
174 Was machen Sie dafür? #00:09:43-4#
175 FD: Ich kaufe ihm Bücher, die ihn interessieren könnten z.B. er hat gerne Cars, dann hole ich so
176 ein Buch, wo er sich das angucken kann. Hauptsächlich die Sachen die ihn dann interessiert.
177 #00:10:10-5#
178 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
179 Können Sie hierfür Beispiele geben? #00:10:19-7#
180 M: Ja, Das Bücherregal ist vor der Nase. Die können auch immer wieder da dran gehen. Die
181 Bücher, die sie selbst interessieren, sind auch unten. Sie sind dann unten, und dann kommen die
182 auch schneller da dran. Sie gucken sich das auch oft an. Der kann sich ein Buch oder Magazin
183 öfter mal angucken und dann sagt er, erzählt er mir auch etwas dazu. Also das mag er schon.
184 Wenn er dann zu mir kommt, dann nehme ich mir auch die Zeit und setze mich hin und mache
185 mit. #00:10:47-3#
186 I: Welche Bücher besitzen Sie, allgemein jetzt mal? #00:10:47-8#
187 FD: Allgemein alles querbeet z.B. türkische Geschichtsbücher, Dann haben wir auch Islamische
188 Bücher, hauptsächlich über unseren Glauben. Deutsche Abenteuerbücher, was haben wir noch?
189 Malbücher, Geschichten und Romane haben wir. Backbücher haben wir auch. #00:11:33-4#
190 I: Die islamischen Bücher sage ich jetzt mal, nehmen Sie sich Zeit die zu lesen oder sind diese
191 eher nur zum Nachzuschlagen? #00:11:38-4#
192 FD: Nein, zum Lesen. #00:11:42-9#

193 I: Wie oft lesen Sie das? #00:11:42-7#
194 FD: Zweimal in der Woche. Ich muss mich auch für den Unterricht vorbereiten. #00:11:50-3#
195 I: Also gehen Sie in den Unterricht? #00:11:51-2#
196 FD: Genau, ich gehe in den Koranunterricht und dafür muss ich auch regelmäßig üben.
197 #00:11:56-7#
198 I: Dann lesen Sie das. #00:11:56-7#
199 FD: Ja, dann wird auch z.B. etwas auswendig gelernt. #00:12:02-5#
200 I: Also gehen die Kinder auch dahin. #00:12:03-7#
201 FD: Ja, die Kinder gehen auch dahin und sie müssen auch was dafür tun. #00:12:05-9#
202 I: Wie viele Bücher haben Sie schätzungsweise? #00:12:10-0#
203 FD: 70 Bücher. #00:12:17-2#
204 I: Was denken Sie, wie viele davon Kinderbücher sind? #00:12:17-3#
205 FD: 20 bestimmt. Es liegen auch einige in ihrem eigenen Zimmer. Also nicht nur das, sie haben
206 auch noch einige in ihrem Zimmer. #00:12:30-2#
207 I: Haben sie dort auch ein Regal, wie hier? #00:12:32-3#
208 FD: Sie haben eine Schublade, wo die ganzen Bücher reinkommen. #00:12:35-6#
209 I: Haben sie darauf Zugang? #00:12:36-2#
210 FD: (???) #00:12:37-7#
211 I: In dem Regal hatten Sie jetzt gesagt, sind türkische und deutsche Bücher? #00:12:44-7#
212 FD: Ja, deutsche auch. #00:12:44-7#
213 I: An die Schublade im Kinderzimmer gehen die Kinder auch frei dran? #00:12:51-3#
214 FD: Ja, eigentlich. #00:12:55-7#
215 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihren Kindern im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgetes für
216 diese Aktivitäten aus? Können Sie jetzt mal ein Alltag z.B. beschreiben? Wie es losgeht, was Sie
217 machen? #00:13:04-8#
218 FD: Wie es losgeht? Morgens aufstehen. #00:13:12-9#
219 I: Um wie viel Uhr geht es ungefähr los? #00:13:12-9#
220 FD: Um kurz vor Sieben, Viertel vor Sieben geht es los. Dann mache ich alle fertig für die
221 Schule und in den Kindergarten. Um Halb acht sind wir raus. Um 08.00 Uhr sind die halt alle
222 versorgt. Dann komme ich nach Hause. Hausarbeit bis zum Kochen, Aufräumen, was noch? Ich
223 mache regelmäßig Sport. Außerdem in den Unterricht gehen Also jeden Tag halt und dann was
224 haben wir noch? Dann kommen sie mittags um 13.00 Uhr alle nach Hause. #00:13:45-0#
225 I: Und der S., wann kommt er? #00:13:46-3#
226 FD: Auch um 13.00 Uhr. #00:13:48-7#
227 I: Also nur halbtags im Kindergarten? #00:13:48-0#
228 FD: Ja der Kindergarten geht von 07.00 Uhr bis zum 13.00 Uhr, aber er geht um 07.30 Uhr erst.
229 Um 13.00 Uhr wenn er dann da ist, isst er, dann spielt er ein bisschen und dann malen wir.
230 #00:14:00-3#
231 I: Sind die anderen auch schon da, die Geschwister? #00:14:02-6#
232 FD: Ja, sie sind schon auch da. #00:14:06-3#
233 I: Sie kümmern sich sozusagen um alle drei. #00:14:07-7#
234 FD: Um alle drei auf einmal. #00:14:14-2#
235 I: Und dann? #00:14:14-2#
236 FD: Die zwei Großen müssen Hausaufgaben machen. Der kleine beschäftigt sich zum Teil selbst.
237 #00:14:17-3#
238 I: Was macht er dann in der Zeit? #00:14:17-2#
239 FD: Entweder malen oder Fernseher gucken ein bisschen. Er puzzelt gerne, Manchmal puzzeln
240 wir. #00:14:26-4#

241 I: Gemeinsam? #00:14:26-4#
242 FD: Ja, gemeinsam. Memory spielen tun wir auch manchmal, das wäre es. Um 17.00 Uhr gibt es
243 Abendessen bis 18.00 Uhr. Und um 20.00 Uhr gehen alle schlafen, außer der Ältesten.
244 #00:14:42-9#
245 I: Wann geht die? #00:14:42-0#
246 FD: um 22.00, 23.00 Uhr um den Dreh. #00:14:46-9#
247 I: Für den S. jetzt, Nehmen Sie sich extra Zeit für ihn? Um mal was besonderes zu machen z.B. in
248 der Woche einmal oder Sie sagen: „wir machen jetzt nur was mit dir zusammen?“ Gibt es solche
249 Tage?#00:15:02-5#
250 FD: Es gibt auch solche Tage, ja. Wir waren schon im Kino gewesen, alleine nur mit S.. Oder wir
251 setzen uns hin und machen dann zusammen halt ein Spiel oder puzzeln zusammen oder er sagt:
252 „Komm wir spielen (??), es kommt immer darauf an, was er will. #00:15:21-2#
253 I: Mit dem Papa, hat er da auch seinen Tag oder mal eine Stunde sage ich jetzt mal? #00:15:23-5#
254 FD: Ja, er hat sonntags seinen Papatag. #00:15:26-1#
255 I: Was machen sie dann? #00:15:27-4#
256 FD: Dann gehen die zusammen in die Moschee und da verbringen sie ein paar Stunden oder
257 gehen spazieren oder spielen Fußball, je nach Wetterbedingungen. Also bestimmte Tage.
258 Mittwoch ist Mamatag, Sonntag ist Papatag. #00:15:41-2#
259 I: Welche Gespräche finden im Alltag zwischen Ihnen und Ihrem Kind statt? Und in welcher
260 Sprache läuft das ab? #00:15:47-4#
261 FD: Also das erste was ich immer Frage ist, was er an dem Tag im Kindergarten gemacht hat?
262 #00:15:56-0#
263 I: Antwortet er darauf? #00:15:56-0#
264 FD: Ja, er antwortet, was sie gespielt haben oder was sie gemacht haben, ob Sie gebastelt haben,
265 sie haben verschiedene Aktivitäten in der Woche, Vorschulprogramme und in die Kunstwerkstatt
266 gehen sie. #00:16:13-5#
267 I: Interessiert er sich dann dafür? #00:16:14-0#
268 FD: Ja, auf jeden Fall. Wenn er was besonderes gemacht hat, dann kommt er und erzählt: "Wir
269 haben heute in der Kunstwerkstatt gebastelt oder ein neues Spiel kennengelernt." Jetzt ist
270 Halloweenzeit und dann machen sie sehr viel mit Halloween z.B., dann erzählt er immer eifrig.
271 #00:16:30-3#
272 I: Und weitere Gespräche, mit den Geschwistern vielleicht im Austausch mit ihm. #00:16:36-0#
273 FD: Das auch, mit den Geschwistern auch. #00:16:39-2#
274 I: Führen Sie Sprachreime oder Sprachspiele durch? #00:16:49-7#
275 FD: Nein, eigentlich nicht. #00:16:53-6#
276 I: Kennt er welche, z.B. vom Kindergarten? #00:16:54-8#
277 FD: Das weiß ich nicht, die hat mir noch nicht erzählt. #00:16:57-5#
278 I: Also wie schon gesagt, war er noch nicht in Buchhandlungen oder Bibliotheken? #00:17:05-4#
279 FD: Er noch nicht. Das kommt aber jetzt demnächst in der Schule, wenn er in der Schule anfängt,
280 denke ich mal, dann geht das auch. #00:17:05-1#
281 I: Gespräche mit den Geschwistern, findet die auch statt? Erzählt er auch seinen Geschwistern
282 vom Alltag? #00:17:17-5#
283 FD: Er erzählt seinen Geschwistern auch was er gemacht hat, wenn er was neues kennengelernt
284 hat oder wenn er irgendwas im Kindergarten oder Zuhause vorgefallen ist. Dann wird es direkt
285 weitererzählt, wenn sie nicht Zuhause waren. Er kann sehr schwer was für sich
286 behalten.#00:17:37-9#
287 I: Macht er das auf Deutsch oder auf Türkisch? #00:17:40-1#
288 FD: Auf beiden Sprache, da ist er flexibel. #00:17:49-6#

289 I: Ein Gemeinsames Lesen mit den Familienmitgliedern, Es kann auch jetzt z.B. Koran sein, gibt
290 es das auch? #00:17:52-3#

291 FD: Ja. #00:17:55-1#

292 I: Wie oft in der Woche? #00:17:55-1#

293 FD: Einmal in der Woche. #00:18:01-7#

294 I: Wann hat Ihr Kind erstmals Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:18:10-5#

295 FD: (...) #00:18:15-1#

296 I: Kann er schon seinen Name schreiben? #00:18:16-5#

297 FD: Noch nicht ganz. Ich denke mal (???) #00:18:24-9#

298 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:18:27-8#

299 FD: Ja. #00:18:30-0#

300 I: Wie? #00:18:30-0#

301 FD: Mehr Zahlen, wenn er die Zahlen schon kennengelernt hat, dann sagt er " Guck mal das ist
302 eine sechs" z.B. oder „das ist eine eins" oder wenn wir einige Figuren da haben, zählt er mir das
303 vor wie viel es sind oder so. Oder beim Würfel, wenn wir ein Würfel-Spiel spielen, kann er auch
304 die Augen zählen. #00:18:54-6#

305 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift, sowohl
306 im Haus als auch außerhalb, z.B. jetzt bei Straßenschildern, machen Sie ihn aufmerksam darauf
307 oder bei Schriftzügen oder Plakaten, hat er da Interesse? #00:19:12-5#

308 FD: Die Schilder Interessieren ihn. Er zeigt mir schon z.B. wenn es Stopp ist oder solche Sachen.
309 Da fragt er mich schon mal was diese bedeuten. #00:19:25-0#

310 I: Sprechen Sie mit Ihrem Kind über geschriebene Schrift, also wenn Sie was z.B. schreiben oder
311 wenn er was sieht im Buch oder fragt er dann nach? #00:19:34-9#

312 #00:19:36-2#

313 FD: Was ist da geschrieben habe? #00:19:37-5#

314 I: Ja. #00:19:37-5#

315 FD: Dann muss ich ihm das sagen, was ich geschrieben habe. Dann fragt er mich schon.
316 #00:19:42-4#

317 I: Jetzt nochmal auf Ihre tolle Bibliothek. Seit wann haben Sie die denn? ich sage jetzt
318 Bibliothek, ich meine das Bücherregal. #00:19:58-4#

319 FD: İki seneden beri kitapligim var. Kitapligimin olmasinin sebebi cocuklarinda kendiminde
320 canim sikildigi vakit, yani böyle kitaplar önümde olunca hani elime alipta okumasini tercih
321 ettigimden. Hani cocuklarimda böyle görüp ellerine alip bakmalarini istedigim icin. Benim kendi
322 sabrim olmadigi icin cocuklari okutmaya, babalari daha güzel okumasini seviyor sabirla teker
323 teker anlatmasini seviyor.#00:20:28-1#

324 _FD: Seit 2 Jahren habe ich das Bücherregal. Der Grund dafür ist, wenn den Kindern oder mir
325 langweilig ist, also wenn die Bücher vor meiner Nase sind bevorzuge ich das Lesen. Ich möchte
326 auch das meine Kinder das sehen und auch die Bücher in die Hand nehmen. Ich selbst habe nicht
327 die Geduld dafür meinen Kindern vorzulesen, der Vater liest besser vor und mag es auch mit
328 Geduld und Wort für Wort zu erzählen.

329 I: Hergün okuyormu? #00:20:28-1#

330 _I: Liest er täglich vor?

331 _FD: Hergün okumasada haftada bir sefer en azindan okur. Ablasinin okumasini cok seviyor S..
332 O yataga gidince abla bana oku diyor anlattiriyor. Beraber sarkilar okuyorlar. #00:20:43-7#

333 _FD: Auch wenn nicht jeden Tag, liest er mindestens einmal in der Woche vor. S. gefällt das
334 Vorlesen seiner Schwester sehr und wenn er ins Bett geht sagt er „Schwester, lies mir was vor".
335 Sie singen auch gemeinsam.

336 I: Babasi ile sevdigi kitaplari varmi, yani sizinle ayri okudugu yada babasiyla ayri okudugu? #00:20:46-7#
337 _I: Gibt es Bücher, welche er mit seinem Vater liest oder ausschließlich nur mit ihnen?
338 FD: Babasiyla dini kitaplari seviyor. Hikaye kitaplari var. Peygamberlerin hayatları var. Ordada
339 sorular soruyor. #00:20:54-4#
340 _FD: Mit seinem Vater liest er lieber religiöse Bücher. Es gibt Geschichtsbücher, das Leben der
341 Propheten, da stellt er auch seine Fragen.
342 I: Cocuklarami yönelik bunlar? #00:20:56-1#
343 _I: Sind diese an Kinder gerichtet?
344 FD: Cocuklara yönelik, Mesela o kitabi kendisi biliyor. Direk babasini cagirdigi vakit kitabi
345 kendi kitapliktan alip götürüp "Baba bunu okuyacagiz" degil mi diye söylüyor yani. #00:21:06-
346 8#
347 _FD: Ja, sie sind auf Kinder bezogen, z.B. kennt auch dieses Buch. In dem Moment, wenn er
348 seinen Vater ruft geht er zum Bücherregal und holt sich ein Buch, bring es zu seinem Vater und
349 fragt „Wir werden das hier lesen, nicht war Papa?“.
350 _I: Sizinle ne okuyor o zaman? #00:21:07-4#
351 _I: Was liest er dann mit Ihnen?
352 FD: Bizlede ayni kitabi okuyor. Hikayeleri almanca Märchenbuch kitaplarindan okuyoruz biz
353 onunla arada bir. #00:21:15-1#
354 _FD: Mit uns liest er dann die selben Bücher. Ab und zu lesen wir Geschichten aus dem
355 deutschen Märchenbuch.
356 _I: Welche Märchen z.B.? #00:21:18-4#
357 FD: Grimms Märchen var, ondan okuyoruz. Pepeyi çok seviyor. Pepeyle kendim uydurunca bir
358 hikaye onu mesela çok seviyor. Pepe hikayeleri varya mesala gördüğüm seyleri onları ben yattığı
359 vakit anlatıyorum. Mesela Pepeye bakti bi ara televizyonda. Ordan ben kendim uyduruyorum.
360 Baska hikayeler onları anlatıyorum yattığı vakit. Kitaptan olmasa bile ayni hikaye gibi uydurup
361 anlatıyorum. #00:21:45-2#
362 _FD: Wir haben Grimms Märchen, davon lesen wir vor, er mag Pepe sehr. Er mag es auch sehr,
363 wenn ich frei Geschichten über Pepe erfinde, dass was ich in der Sendung sehe erzähle ich ihm
364 beim Schlafengehen. Z.B. hat er mal eine Zeitlang Pepe im Fernsehen geguckt und seitdem
365 erfinde ich selbst Geschichten. Auch wenn ich nicht vom Buch erzähle, gleicht es den
366 Geschichten aus Büchern.
367 I: Pepeyi seviyor yani sey olarak sage ich mal? #00:21:47-6#
368 _I: Also mag er Pepe?
369 FD: Pepeyi seviyor evet macera seylerini bilgi seyleri oluyor onlara bakmasini seviyor.
370 #00:21:53-3#
371 _FD: Ja, er mag Pepe, außerdem mag er es Abenteuer oder Wissen bezogene Sachen zu sehen.
372 I: Simdi bakmaya gecmiskem. Welche Medien gibt es in Ihrem Haushalt? #00:21:57-3#
373 _I: Wenn wir schon dabei sind, welche Medien gibt es in Ihrem Haushalt?
374 FD: Fernseher, Internet, DVDs, Telefon, das war es eigentlich. Nintendo gibt es auch noch.
375 #00:22:07-2#
376 I: Wie viele Fernseher haben Sie? Wo stehen die? #00:22:12-8#
377 FD: Es gibt zwei Fernseher im Haus. Einer ist im Wohnzimmer und einer im Kinderzimmer der
378 Großen, aber der wird wenig benutzt, der ist eigentlich mehr für Spiele gedacht. Da wird nicht so
379 viel Fernseher geguckt. #00:22:30-8#
380 I: Und der PC? #00:22:30-4#
381 FD: Der ist im Wohnzimmer, da kommen auch alle dran. Da gucken wir auch mal Sachen.
382 #00:22:39-3#
383 I: Gibt es feste Zeiten? #00:22:40-5#

384 FD: Nein, aber auch nicht so lange. #00:22:40-9#
385 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine wichtige Rolle? #00:22:52-7#
386 FD: Medien? Was meinen Sie damit? #00:22:54-3#
387 I: Wie gesagt, Fernseher, PC haben Sie ja gesagt. #00:22:57-9#
388 FD: Fernseher und PC eigentlich. #00:23:01-2#
389 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:23:05-4#
390 FD: Gar keine eigentlich. Die Familie ist da eigentlich ein besserer Bezug, weil da kriegen sie
391 beide Sprachen auf einmal, Türkisch und Deutsch kriegen Sie beigebracht. Wir sprechen
392 hauptsächlich Türkisch in der Familie auch hier im Haus. Draußen halt meistens deutsch, dass sie
393 auch die Muttersprache vollständig können. Nicht gebrochen sprechen. #00:23:33-2#
394 I: Wie war es bei S.? Konnte er schon Deutsch als er in den Kindergarten kam? #00:23:36-8#
395 FD: Nein. Er hat es da gelernt, also einige Wörter aber nicht so viel. #00:23:37-1#
396 I: Bei den Geschwister? #00:23:43-9#
397 FD: Genauso. Das war auch ein Rat von den Erziehern, dass sie genaue Zeiten haben, also in der
398 Kindergartenzeit bedeutet deutsch zu sprechen und zuhause sein bedeutet türkisch sprechen. Dass
399 sie auch beide Sprachen richtig können, nicht nur gemischt sprechen halt. #00:23:42-6#
400 I: Sie sprechen mit ihm auch Deutsch? #00:24:03-5#
401 FD: Auch, ja.
402 I: Weil Sie sprechen auch einwandfrei. #00:24:03-7#
403 FD: Danke schön #00:24:06-6#
404 I: Wie reagieren Sie als Eltern auf das Fernsehverhalten beziehungsweise anderer Mediennutzung
405 Ihres Kindes? z.B. Wie Sieht Ihre alltägliche TV-Nutzung aus? #00:24:17-6#
406 FD: Eigentlich wenn ich Zeit habe, setze ich mich hin, aber hauptsächlich Abends. #00:24:30-
407 1#
408 I: Was gucken Sie dann? #00:24:28-4#
409 FD: Dizi (Serien), Nachrichten, Ich gucke gerne auch Reportagen. Stern TV, Akte XY gucke ich
410 auch gerne. #00:24:44-9#
411 I: Und Ihr Mann? #00:24:44-9#
412 FD: Er ist hauptsächlich nur mit dem PC, beschäftigt und mit Nachrichten hören. #00:24:52-3#
413 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein? Wie bestimmen Sie die
414 Programmauswahl von S. jetzt? #00:25:03-8#
415 FD: Zwei Stunden am Tag. Und er guckt meistens nur Yumurcak TV, yani yasina uygun olan
416 seylere baktiriyoruz. Öyle yasina uygun olmayan seylere de baktirmamaya calisiyoruz.
417 #00:25:21-7#
418 _FD: Zwei Stunden am Tag. Und er guckt meistens nur Yumurcak TV, also wir lassen ihn
419 Sachen die seinem Alter entsprechen sehen. Sachen die seinem Alter nicht entsprechen versuchen
420 wir zu meiden.
421 I: Also bestimmen Sie die Programmauswahl? #00:25:25-9#
422 FD: Ja, er sieht was ich mache oder was halt die Esmâ aufmacht. Und wenn da was kommt was
423 mir nicht gefällt, wird das direkt aus gemacht. #00:25:35-4#
424 I: Also gibt es dann bestimmte Regel? #00:25:35-7#
425 FD: Ja, ja auf jeden Fall. Altersbestimmt. #00:25:44-8#
426 I: Welches Programm schaut er am liebsten? #00:25:55-1#
427 FD: Yumurcak. #00:25:57-1#
428 I: Ist das ein Kinderkanal? #00:26:00-2#
429 FD: Ja, TRT Cocuk ist auch ein Kinderkanal. Das war es aber. #00:26:03-9#
430 I: Guckt er auch Deutsch? #00:26:04-7#
431 FD: Auch, wir haben KIKÄ und TOGGÖ. #00:26:08-9#

432 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher zuhause? z.B. wenn es kein Fernseher gehen
433 würde, Malblock haben Sie vorhin schon gesagt. #00:26:14-5#

434 FD: Malbücher haben wir ganz viele. #00:26:22-4#

435 I: Wie viel ungefähr? #00:26:22-6#

436 FD: Drei vorhandene Moment. Ganz viele weiße Blätter. #00:26:29-0#

437 I: Gehören die nur S. oder auch den Geschwistern #00:26:31-8#

438 FD: Alle dem S., die sind aus dem Alter raus. #00:26:31-8# #00:26:35-1#

439 I: Reimen oder singen Sie gemeinsam? #00:26:40-6#

440 FD: Weniger. #00:26:43-4#

441 I: Und Bilderbücher betrachten? #00:26:45-3#

442 FD: Ja, auf jeden Fall. #00:26:47-5#

443 I: Hörbuch? #00:26:49-0#

444 FD: Hörbücher haben wir keine. #00:26:47-8#

445 I: Und Spiele? #00:26:50-9#

446 FD: Spiele haben wir ganz viele. #00:26:51-6#

447 I: Was spielt er am liebsten? #00:26:52-8#

448 FD: Er puzzelt gerne und Memory macht er gerne. Was haben wir noch? Diese Würfel-Spiele,
449 aber das nicht so. #00:27:04-3#

450 I: Versuchen Sie die Kindersendungen mit Ihrem Kind zusammen zu schauen und sich über das
451 Geschehene in den Trickfilmen zu unterhalten oder lassen Sie ihr Kind alleine Fernsehen?
452 #00:27:22-2#

453 FD: Es gibt Zeit, wo er alleine guckt. Es gibt auch Zeit, wo wir zusammen zu gucken. #00:27:28-
454 3#

455 I: Darüber sprechen Sie dann auch ? #00:27:28-6#

456 FD: Dann spreche ich schon. Was die Katze mit der Maus gemacht hat oder was die Maus mit
457 der Katze. Da reden wir schon darüber. #00:27:39-6#

458 I: Nutzen Sie den Computer gemeinsam mit Ihrem Kind ? #00:27:45-7#

459 FD: Ja. #00:27:48-1#

460 I: Was machen Sie da z.B.? #00:27:47-2#

461 FD: Was machen wir da? Er malt manchmal auf dem PC oder wir gucken halt, was er gucken
462 kann. Also DVD mäßig halt, Filmmäßig. #00:28:04-4#

463 I: Vorhin habe ich was vergessen in Bezug auf die Bücher, Kriegt er Bücher jetzt als Geschenke
464 von Außerhalb? oder Schenken Sie Bücher? #00:28:16-5#

465 FD: Wir schenken gerne Bücher. #00:28:25-3#

466 I: Was für Bücher? #00:28:25-3#

467 FD: Wir haben Bilderbücher, wir haben Vorschulbücher geholt extra, weil er schon ein
468 Vorschulkind ist. Malbücher haben wir auch schon geholt. #00:28:36-3#

469 I: Sie haben schon mal gesagt, Sie üben auch für die Vorschule. Was machen Sie dann genau?
470 #00:28:37-2#

471 FD: Wir haben spezielle Vorschulbücher geholt, wo er Übungen machen kann. Die Formen
472 lernen kann. #00:28:44-2#

473 I: Kann er die Formen? #00:28:42-5#

474 FD: Ja, außer dem Dreieck, also beim Dreieck müssen wir noch ein bisschen üben. Die Farben
475 kann er jetzt ganz gut. Und das kommt alles in den Büchern vor. #00:28:57-3#

476 I: Sie haben eine große Familie, haben Sie mir ja gesagt, wie ist es, wenn die Kinder jetzt
477 untereinander sind? Wie ist da das Verhalten also jetzt der Austausch oder kümmern Sie sich
478 dann um die Kinder oder sagen Sie okay beschäftigt euch mal alleine? #00:29:14-9#

479 FD: Es gibt Zeiten, dass wir zusammen sind. Es gibt auch Zeiten, da sage ich: „beschäftigt Ihr

480 euch jetzt mal, jetzt brauche ich eine halbe Stunde Ruhe, das gibt es auch. Er macht oft was mit
481 E. zusammen und die macht das eigentlich sehr gut. Sie hat mehr Geduld als ich, würde ich
482 sagen. Dann spielt er mit Ihr und malt mit ihr auch. Sie übt sehr oft mit ihm den Namen zu
483 schreiben. #00:29:43-8#

484 I: Ich denke Raus gehen sie bestimmt auch am Tag.#00:29:46-3#

485 FD: Also im Tag, wenn das Wetter mitmacht, auf jeden Fall. #00:29:56-8#

486 I: Wenn Sie Besuch haben, wie verhält sich da S. jetzt, also was macht er da genau? #00:29:55-
487 8#

488 FD: Versucht zu spielen im Kinderzimmer mit Lego, oder halt mit Autos oder mit anderen
489 Sachen. #00:30:16-2#

490 I: Hat er Großeltern? Die hatte ich jetzt noch gar nicht angesprochen. Leben die hier? #00:30:30-
491 8#

492 FD: Nicht mehr. #00:30:36-1#

493 I: Also haben sie weniger Kontakt? #00:30:36-1#

494 FD: Ja, weniger Kontakt momentan. #00:30:37-3#

495 I: Wie ist wenn sie da sind, gibt es auch Interessen von Großeltern, mit Sefa, dass er mit denen
496 spielt oder was besonderes macht? #00:30:46-1#

497 FD: Doch spielen schon, sie spielen Memory z.B., das spielen sehr oft zusammen, wenn sie da
498 sind. Oder Puzzeln, das machen die mit den Großeltern eigentlich gerne. Oder der Opa muss mal
499 was vor malen. Das kommt auch mal vor. Die Oma darf mit ausmalen im Malbuch z.B. das ist
500 auch schon mal der Fall. S. kann sich auch ein Magazin holen. Wir haben ein Pepe-Magazin, das
501 haben wir schon zwei Jahre. Er guckt sich das immer wieder an. #00:31:29-3#

502 I: Von wo haben Sie das? #00:31:29-5#

503 FD: Aus der Türkei. #00:31:33-3#

504 I: Mitgebracht? #00:31:33-3#

505 FD: Ja, er kann sich die Magazin immer wieder angucken als wäre ganz neu. Da hatte er die
506 Formen z.B. erste Mal entdeckt, da war er noch nicht so alt. #00:31:46-8#

507 I: Gibt es eine andere Zeitschrift, wo er Interesse hat? #00:31:48-2#

508 FD: Was haben wir noch?. #00:32:04-6#

509 I: Lesen Sie auch Magazine? #00:32:10-1#

510 FD: Ja, Umschau. #00:32:12-3#

511 I: Holen Sie sich regelmäßig oder kommt die per Post? #00:32:16-6#

512 FD: Nein, die muss ich mal regelmäßig holen, also das interessiert mich schon. #00:32:25-1#

513 I: Was interessiert Sie da genau? #00:32:23-0#

514 FD: Allgemein. Irgendwann braucht man es immer wieder Gesundheitsmäßig. Das interessiert
515 mich, ich bekomme regelmäßig einmal in der Woche die Zeitung... Da gucke ich auch alles an.
516 #00:32:37-4#

517 I: Kommt die auch nach Hause? #00:32:39-3#

518 FD: Welche ist das? #00:32:41-3#

519 FD: das ist das Wochenblatt. #00:32:42-3#

520 I: Wochenspiegel? #00:32:42-3#

521 FD: Ja, Wochenspiegel genau wenn ich die Allgemeine Zeitung habe, dann gucke ich mir die
522 auch an. Die habe ich manchmal auch als Probe. Nachrichten z.B. morgens um 06.00 muss ich
523 mir das reinziehen. Wenn ich dann aufgestanden bin, erste dass ich mache, dann mache die
524 Nachrichten an. #00:33:00-8#

525 I: Die Nachrichten eher hier in Deutschland oder gucken Sie dann eher türkische Nachrichten?
526 #00:33:02-6#

527 FD: Nein, hier in Deutschland, also was hier ab gegangen ist. Also was also da brauche ich schon

528 mal die Information. Wenn ich das nicht gemacht habe, dann fehlt irgendetwas. Also wenn ich
529 morgens nicht gucken kann, gucke ich das auf jeden Fall abends. Da hindert mich auch nichts
530 davon. #00:33:16-6#

531 I: Jetzt zur Zeitschrift von S., was hat er da nochmal gehabt? #00:33:20-0#

532 FD: Käpt`n Blaubär. #00:33:29-1#

533 I: Das kommt auch regelmäßig? #00:33:29-6#

534 FD: Nein, die holen wir uns manchmal. #00:33:35-0#

535 I: Da kann er malen denke ich? #00:33:35-8#

536 FD: Malen, Figuren nachmachen. #00:33:41-0#

537 I: Haben die Geschwister auch Interesse an den Magazinen? Kommt da auch was regelmäßig?
538 #00:33:43-8#

539 FD: Nein, nein da kommt nichts regelmäßig. #00:33:45-1#

540 I: Ihr Mann? Kommt da für ihn Zeitungsmäßig oder Zeitschriftenmäßig? #00:33:53-1#

541 FD: Wir hatten mal eine Zeitlang was gehabt. Was regelmäßig einmal im Monat gekommen ist.
542 #00:33:57-7#

543 I: War das eine Zeitung? #00:33:57-6#

544 FD: Nein das ist eine Magazin "Genc Beyin". Auch Info, was man alles mit dem Gehirn machen
545 kann. Genc Beyin diye bir sey var. Acayip yani isadamlarinin... bir sürü bilgi veriyorlar yani. Bir
546 seneden fazla abonemiz vardi. Her ay geliyordu. Hatta dergilerde duruyor. Yani Atmak yasak.
547 Kaldiriyorum bir sey oldugu vakit baka biliyor yani icine. Diyanet cocuk vardimi bizde M.`ye o
548 gelmisti bir sene. Onlarin cogu bile duruyor bizde. Dergileri atmiyoruz cünkü bir zaman geliyor
549 cocuklar kendisi bakip okumak istiyorlar. #00:34:45-0#

550 _FD: Nein das ist eine Magazin "Genc Beyin". Auch Info, was man alles mit dem Gehirn machen
551 kann. Es gibt etwas, das heißt Genc Beyin, das ist echt eindrucksvoll... ein riesen Volumen an
552 Informationen werden gegeben. Wir hatten ein Abonnement von über einem Jahr, das kam jeden
553 Monat. Die Zeitschriften sind sogar noch vorhanden, es ist nicht gestatten diese zu entsorgen. Wir
554 hatten auch mal eine Zeitlang Diyanet Cocuk als Zeitschrift, die kam ein Jahr lang für M., die
555 meisten von denen haben wir sogar noch. Wir heben die Zeitschriften auf, weil irgendwann die Kinder
556 da reinschauen.

557 I: Nerde sakliyorsunuz onlari? #00:34:44-1#

558 _I: Wo bewahren Sie diese?

559 FD: Kitaplikta veya kendi odalarinda da var birkac. (???) düzenli geliyordu bir zaman bir sene
560 boyunca. Güzel hikayeler oluyor peygamberin hayatlarindan seylerinden cocuklarla ilgili seyler,
561 cocuk seyleri. #00:34:51-2#

562 _FD: Im Bücherregal oder in deren eigenem Zimmer sind auch noch ein Paar. (???) bekamen wir
563 regelmäßig, ein Jahr lang. Da waren schöne Geschichten über das Leben des Propheten,
564 Kindersachen.

565 I: Das war es mit der Mediennutzung. Handys haben Sie bestimmt auch? #00:35:30-3#

566 FD: Ja, wir haben Handys. #00:35:30-8#

567 I: Wie ist da der Bezug jetzt von Ihnen? #00:35:36-5#

568 FD: Ich benutze es sehr oft. #00:35:37-9#

569 I: Ist da auch Internet? #00:35:37-6#

570 FD: Es ist auch Internet dabei. #00:35:41-6#

571 I: Und die Kinder? #00:35:43-9#

572 FD: Die Große hat Internet. Die anderen haben gar kein Handy. #00:35:46-8#

573 I: Dürfen sie mal spielen? #00:35:50-1#

574 FD: Sie dürfen manchmal spielen. #00:35:53-1#

575 I: Also sie kennen den Umgang? #00:35:54-2#

576 FD: Sie kennen den Umgang, aber sie nutzen es nicht so oft. Die Große nutzt es oft. Sie hat halt
577 hauptsächlich Facebook, im Internet mal zum Gucken. #00:35:55-4#

578 I: Seit wann hat sie das? #00:36:09-5#

579 FD: Seit drei Jahren. Mit Dreizehn hat sie es bekommen. Drei Jahre, ja. #00:36:15-8#

580 I: Jetzt nochmal auf den Kindergarten von S. bezogen, wie ist es da, gibt es da Lesetage oder
581 haben sie eine Bücherei im Kindergarten? #00:36:30-5#

582 FD: Eine Bücherei haben die nicht, aber die haben Zugang zu Büchern. Die haben auch
583 bestimmte Rituale morgens. #00:36:36-8#

584 I: Was machen die da? #00:36:39-3#

585 FD: S. hat mir erzählt, morgens wenn sie gefrühstückt haben, dann haben sie einen Stuhlkreis. Da
586 müssen Sie dann sagen, was für ein Tag heute ist, was für ein Kind sie sind, ob sie ein
587 Halbtagskind oder Ganztagskind sind. Dann hat jedes Kind eine Farbe z.B. wenn es ein
588 Halbtagskind, dann haben Sie z.B. die rote Farbe. Und wenn er dran ist, dann fragen die den
589 halt, was für ein Kind er ist, ob er Ganztagskind oder Halbtagskind ist? Da muss er entsprechende
590 Farbe nehmen und das dann in den Behälter werfen oder was für ein Tag ist heute, Wochentag
591 was für ein Datum es ist. Was gestern war, was morgen ist, ob heute die Sonne scheint. Das kann
592 er mir dann auch berichten. #00:37:23-7#

593 I: Jetzt vom Lesen her, erzählt er auch von den Büchern mal im Kindergarten oder dürfen sie die
594 Bücher ausleihen? #00:37:32-3#

595 FD: Sie dürfen die Bücher auch mal ausleihen soweit ich weiß. Er guckt die sich an und fragt je
596 nachdem was es ist z.B. wenn es was Neues gibt, da muss ich auch gucken, was es da gibt.
597 #00:37:52-1#

598 I: Jetzt noch zum Lesen. Sie haben schon mal gesagt. Sie lesen abends. Lesen Sie jeden Tag? Wie
599 lange dauert es bis Sie ein Buch fertig haben? #00:38:04-5#

600 FD: Also wenn es ein spannendes Buch ist, was mich interessiert, kann es sein, dass ich es
601 innerhalb einer Woche leer habe. Meistens abends eine halbe Stunde. Das brauche ich dann zum
602 Runterfahren vom Alltag. Zum Abschalten nochmal richtig zum Beruhigen. Das lese ich dafür...
603 #00:38:30-3#

604 I: Also Sie lesen im Alltag überhaupt nicht vor den Kinder? #00:38:30-5#

605 FD: Vor den Kinder weniger, weil ich da nicht die Geduld habe. Dafür ist dann der Vater
606 zuständig. #00:38:42-1#

607 I: Liest er vor den Kinder? #00:38:44-0#

608 FD: Er liest dann auch schon mal laut, ja. Das macht er schon. #00:38:46-7#

609 I: Was brauchen Sie noch? #00:38:55-4#

610 I: Gut Da war es von meiner Seite. Haben Sie schon mal Anmerkung zum Lesen? #00:39:03-2#

611 FD: Anmerkung? Man sollte den Kindern eigentlich mehr vorlesen. Die Zeit hat sich nehmen,
612 was manchmal halt nicht möglich ist. Dadurch, dass wir jetzt selbst Unterricht haben und jedes
613 Kind auch seine (???) hat zum Unterricht vorzubereiten z.B. M. lernt Vokabeln. Da muss ich halt
614 auch bereit sein. Was haben wir noch. Oft mal abfragen und vorarbeiten für die Schule.
615 Deswegen bleibt halt nicht immer so viel Zeit zum Vorlesen #00:39:37-1#

616 I: Jetzt in den Bezug auf die Schule? #00:39:37-1#

617 FD: Genau. #00:39:39-3#

618 I: Ich bedanke mich. #00:39:45-7#

619 FD: Bitte schön.

620

621

622

623

624 Nachfragen (telefonisch):

625 Interviewte: Frau D

626 Datum: 22.12.2014

627

628 I: Für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen? Und zwar erste Frage wäre, wie war Ihre
629 eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:10-1#

630 FD: In meiner Kindheit habe ich nicht so viel geschrieben. Ich habe mehr gemalt. Also mit dem
631 Schreiben sehr wenige zu tun gehabt. #00:00:27-5#

632 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann überhaupt im Alltag also zuhause zum Beispiel? Egal, ob mit Stift
633 auf Papier oder per PC oder per Handy? #00:00:39-3#

634 FD: Ja auf Papier und über dem Telefon oder im Internet. #00:00:48-4#

635 I: Was schreiben Sie eigentlich? #00:00:54-3#

636 FD: Unterschiedliche Sachen eigentlich also die Freunde manchmal bürokratische Sachen an die
637 Ämter immer drauf an was es ist also unterschiedlich. #00:01:05-9#

638 I: Ihr Mann? #00:01:08-0#

639 FD: Mein Mann ab und zu nicht so häufig. Das mache ich mehr. #00:01:19-0#

640 I: Also per Stift oder auf PC oder Hand er? #00:01:19-0#

641 FD: Auf PC mehr #00:01:18-9#

642 I: Im Rahmen von Beruf wie ist es bei Ihnen? Schreiben Sie oder Ihr Mann beruflich? #00:01:27-
643 1#

644 FD: Weil ich momentan nicht berufstätig bin, mache ich nicht so viel für den Beruf sondern mehr
645 privat. Mein Mann überhaupt nicht für den Beruf. Der schreib immer privat#00:01:37-4#
646 #00:01:44-7#

647 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibktivitäten im Alltag, um die Schrift
648 zu entdecken? #00:01:48-6#

649 FD: Ja das machen wir. Er kommt häufig an und fragt wie seine Name geschrieben wird zum
650 Beispiel oder wie Geschwisternamen sind oder zeigt er einige Buchstaben, die er gelernt hat, wie
651 die geschrieben werden. Wir machen häufig im Vorschulbuch auch (???) auch Buchstaben macht
652 er mit Freude dran. #00:02:22-9#

653 I: Mach er auch mit, wenn Sie eine Einkaufsliste schreiben? #00:02:33-3#

654 FD: Nein weniger. #00:02:33-3#

655 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:38-3#

656 FD: Das bedeutet? #00:02:42-0#

657 I: Zum Beispiel dass Sie Schreibmaterial auf den Tisch legen oder er einen Schreibtisch für sich
658 alleine? #00:02:45-0#

659 FD: Ja das machen wir schon. Wir gestalten ja manchmal tun wir auch Buchstaben ausschneiden
660 auf Papier oder auf dem Buntenpapier. Wir legen den Namen zusammen. Also Stift und Schere
661 hat er überall Zugriff. #00:03:11-8# #00:03:10-1#

662 I: Dann bedanke ich mich für das Interview nochmal #00:03:17-9#

663 FD: Bitte schön.

1 Interviewerin: Frau E
2 Datum: 02.08.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen, bitte ich Sie sich kurz vorzustellen? #00:00:09-2#
5 FE: Ich heiße S. O., bin 34 Jahre alt. Ich bin gelernte zahnmedizinische Fachangestellte, habe drei
6 Kinder und bin derzeit Zuhause. Ich bin Hausfrau. #00:00:23-5#
7 I: Und wo sind Sie geboren? #00:00:25-6#
8 FE: Ich bin in Bingen geboren. #00:00:30-1#
9 I: Und Ihr Mann? #00:00:30-1#
10 FE: Der ist in der Türkei geboren. #00:00:34-4#
11 I: Wie lange ist er schon hier? #00:00:34-6#
12 FE: Er ist seit 2002 hier. #00:00:41-2#
13 I: Hat er mit ihnen geheiratet und danach? #00:00:46-6#
14 FE: Ja, Ehezusammenfhrung. #00:00:43-7#
15 I: Arbeitet ihr Mann? #00:00:48-4#
16 FE: Er arbeitet, ja #00:00:55-1#
17 I: Wie alt ist er? #00:00:55-1#
18 FE: Er ist 33 Jahre alt. #00:00:57-7#
19 I: Kurz zu ihrem Schulgang noch mal. Können Sie es nochmal erläutern? In welcher Schule Sie
20 waren? Welchen Abschluss haben Sie gemacht? #00:01:03-7#
21 FE: Ich war auf der Hauptschule und da habe ich den Sekundärabschluss I gemacht. Danach habe
22 ich eine drei jährige Ausbildung gemacht. #00:01:17-2#
23 I: Und gearbeitet haben Sie dann auch? #00:01:17-2#
24 FE: Danach habe ich ein paar Jahre gearbeitet. #00:01:22-5#
25 I: Wie lange? #00:01:21-4#
26 FE: Ungefähr bis 2008, glaube ich. #00:01:28-7#
27 I: Ihr Mann? Was macht er beruflich? #00:01:33-9#
28 FE: Er ist in einer Firma angestellt. #00:01:43-8#
29 I: Ihr Einkommen ungefähr? #00:01:44-4#
30 FE: Ungefähr 2200 oder es kommt immer drauf an. #00:01:52-5#
31 I: Kinderzahl und Alter der Kinder im Haushalt? #00:01:53-7#
32 FE: Wir haben drei Kinder. Das größte ist elf. Das mittlere ist sechs und das kleinste ist fünf.
33 #00:02:07-3#
34 I: Haben Sie Geschwister? #00:02:16-7#
35 FE: Ja ich habe noch zwei Schwestern und einen Bruder. #00:02:17-1#
36 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:02:29-0#
37 FE: Ja, eigentlich schon. #00:02:33-2#
38 I: Wenn ja, erläutern Sie bitte, warum Sie gerne lesen? #00:02:35-3#
39 FE: Das macht mir eigentlich spaß was zu lesen von daher, ich habe zwar Phasen wo ich dann
40 wieder mal eine Zeitlang nicht lese, aber ich lese eigentlich generell sehr gerne. Wenn die Zeit
41 dafür da ist. #00:02:45-5#
42 I: Ihr Mann? #00:02:53-9#
43 FE: Er liest eigentlich gar nicht. #00:02:57-9#
44 I: Warum nicht? #00:02:57-9#
45 FE: Es interessiert ihn glaube ich nicht so sehr. Ich habe ihn noch nie so gesehen, dass er da
46 sitzend mal ein Buch liest oder so. #00:03:07-0#
47 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:03:13-2#
48 FE: Bücher Informationen sammeln, sich weiterbilden, andere Sachen mal erfahren, was man

49 vielleicht noch nicht gehört hat. #00:03:28-9#
50 I: Wie waren Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:03:30-9#
51 FE: Früher habe ich nicht so gut gelesen, aber mit der Zeit wurde es mir besser und flüssiger.
52 #00:03:46-2#
53 I: D.h.? #00:03:46-2#
54 FE: In der weiterführende Schule eigentlich ging dann flüssiger. In der Grundschule war es nicht
55 so gut. #00:03:54-3#
56 I: Haben Sie sich die Bücher dann also geholt oder gekauft? #00:03:54-1#
57 FE: Ausgeliehen aus Büchereien. #00:03:56-6#
58 I: Waren Sie regelmäßig in der Bücherei? #00:04:01-9#
59 FE: Ja, in der Grundschule eigentlich schon und in der weiterführenden da haben wir in der
60 Schule halt ab und zu Bücher ausgeliehen. #00:04:12-7#
61 I: Wie lange brauchen Sie so für ein Buch, wenn Sie das lesen? #00:04:12-9#
62 FE: Es kommt eigentlich natürlich auf das Buch drauf an. Wenn es mich wirklich mitreißt, dann
63 ist das in zwei oder drei Tagen gegessen, aber wenn ich dann sehe, es ist doch nicht so
64 interessant, aber ich will das Buch dann trotzdem beenden. Dann kann es über Monaten auch mal
65 gehen. #00:04:35-3#
66 I: Also hängt an der Interesse ab. #00:04:34-1#
67 FE: Ja, genau. #00:04:38-1#
68 I: In der Schule waren das aber nicht nur schulische, also Romane oder schulische Bücher?
69 #00:04:46-8#
70 FE: Ja genau Romane oder so habe ich auch damals gelesen. #00:04:46-3#
71 I: Waren Ihre Eltern guter Leser? #00:04:50-1#
72 FE: weniger also mein Vater ab und zu, meine Mutter kann sowieso nicht lesen, aber mein Vater
73 hat ab und zu gelesen, aber auch nicht wirklich viel. #00:05:03-4#
74 I: Haben die vorgelesen? #00:05:03-9#
75 FE: Vorgelesen nein also nicht, dass ich mich jetzt daran erinnern könnte. #00:05:12-4#
76 I: Sie haben gesagt, Sie haben Geschwister. Haben die vorgelesen? oder Haben Sie die als
77 Vorbild gesehen in Ihrer Kindheit? #00:05:17-8#
78 FE: Vorbild nein, also die haben eigentlich auch nicht so viel gelesen, also ich habe das so nicht
79 mitgekriegt. #00:05:30-7#
80 I: Woran liegt das, denken Sie? Wissen Sie das? #00:05:33-2#
81 FE: Dass sie nicht gelesen haben? #00:05:32-0#
82 I: Ja #00:05:37-2#
83 FE: Ich weiß es gar nicht. Also in der Charaktere denke ich mal bin ich in der Familie, diejenige
84 die am meistens schon Lesen tut und meine Schwester bei der geht es eigentlich auch so also
85 meine große Schwester, die liest auch sehr viel. Die anderen Zwei, es geht so. #00:05:52-6#
86 I: Wie sehen Ihre eigenen Leseinteressen und Leseverhalten aus? Sie haben ja mal ein bisschen
87 schon erwähnt, also wie oft lesen Sie jetzt zum Beispiel am Tag, sage ich jetzt mal? #00:05:58-0#
88 FE: Wie ich schon gesagt habe ich lese nicht immer, wenn ich dann was anfangen, ein neues Buch,
89 dann tue ich eigentlich schon täglich was lesen ein paar Seiten wenn ich Zeit habe, dann sitze ich
90 dann auch schon eine Stunde oder zwei einem Buch. #00:06:23-7#
91 I: Ihr Mann? #00:06:24-2#
92 FE: Bei dem sieht man es eigentlich nicht, gar nicht #00:06:29-8#
93 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung ihres
94 Kindes? #00:06:42-1#
95 FE: Also ich als Vorbild, sitze ich schon da, wo die Kinder mich sehen, dass ich ein Buch lese,
96 dass sie das mitkriegen und ich sage auch immer wieder mal "guck mal das ist ein schönes Buch.

97 Willst du nicht mal reinschauen?" oder so. Dann blättern die mal auch drin. #00:07:00-8#
98 I: Also lesen Sie wenn Sie jetzt ein Buch haben, was für sich ist, setzen Sie sich dann auch
99 einfach hin, lesen dann und ihre Kinder sind dabei? #00:07:06-6#
100 FE: Ja die sind um mich herum. Sie sehen dann dass ich lese. Also sage ich nicht. "Ich lese jetzt"
101 oder so. Sie sehen das dann. #00:07:16-2#
102 I: Was machen die Kinder in der Zeit? #00:07:20-0#
103 FE: Meistens spielen. #00:07:21-7#
104 I: Welche Bücher lesen Sie, Ihrem Kind vor? #00:07:25-0#
105 FE: Also wir haben auch Märchenbücher, also Kinderbücher haben wir schon und ich habe auch
106 viele Bücher, die unseren Glauben angehen und aus denen lese ich denen ab und zu halt was vor.
107 #00:07:47-1#
108 I: Gibt es ein Lieblingsbuch was sie hat? #00:07:49-1#
109 FE: Nein eigentlich nicht. #00:07:49-5#
110 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? Was ist wichtig für Sie beim Vorlesen, also wenn Sie ein
111 Buch in der Hand haben wie gehen sie da voran? Sagt sie "Mama lies mal vor" oder schlagen Sie
112 vor was zu lesen? #00:07:55-3#
113 FE: Da bin eher die Person, die mal sagt: " Soll ich mal was vorlesen?" "Komm! wir lesen das
114 mal" ja wenn sie Lust hat, setze sie sich dann mal zu mir, aber meistens dauert es nicht lange
115 dann fängt sie schon wieder an zu zappeln oder will was anderes machen. #00:08:25-8#
116 I: Sagen wir mal jetzt Sie haben ein Buch in der Hand. Können Sie den Prozess erklären?
117 #00:08:30-4#
118 FE: Wir setzen eigentlich zusammen auf die Couch oder wenn wir am Bett sind, dann legen wir
119 liegen uns ins Bett, ja dann guckt sie sich die Bilder an, wenn Bilder mit dabei sind. Fragt ab und
120 zu, was ist es jetzt gewesen oder will noch ein bisschen Information dazu haben. Dann erzählt sie
121 meistens auch wenn wir dann fertig sind, dann nochmal den Inhalt, was da drin vorgekommen ist.
122 #00:08:57-7#
123 I: Was ist Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:09:01-1#
124 FE: Zweck? Beisammen sein und zusammen was gemacht haben. #00:09:13-3#
125 I: Gibt es feste Vorlesezeiten? #00:09:15-6#
126 FE: Nein. #00:09:19-7#
127 I: Wie oft lesen Sie ungefähr vor? im Tag jetzt zum Beispiel? #00:09:22-1#
128 FE: Am Tag, also ich kann nicht sagen, dass ich jeden Tag was vorlese. Also es ist immer, es
129 kommt immer auf den Tag darauf an, eigentlich. #00:09:33-3#
130 I: In Welcher Sprache lesen Sie mal vor? #00:09:36-7#
131 FE: Deutsch oder türkisch. Je nachdem was für ein Buch wir haben. #00:09:39-6#
132 I: Lesen Sie Ihrem Kind Gute-Nacht-Geschichten vor? #00:09:44-1#
133 FE: Nein. #00:09:47-1#
134 I: War das bei den Großen auch so oder haben Sie da vorgelesen? #00:09:51-0#
135 FE: Bei der großen war auch so ja. Wir haben eine Zeitlang probier abends etwas zu machen,
136 aber weil es halt drei Kinder sind. Da hört irgendjemand nicht zu und die Geduld für drei Kinder
137 extra was zu machen, habe ich dann wieder nicht, weil es dann zu lange wird, weil immer wieder
138 dann die andere aus dem Bett springt. Deswegen kann ich das nicht machen. Wir sagen halt:
139 "jetzt ist Schluss, jetzt muss geschlafen werden". Und dann es halt Ruhe, damit wir festen
140 Schlafzeiten haben. #00:10:20-2#
141 I: Die Geschwister ich meine die Große kann schon lesen. Liest die mal was vor für die Kleine?
142 #00:10:28-4#
143 FE: Ja ab und zu. Sie spielen auch gerne 'Schule' und dadurch tut sie dann sagen "Ich lese was
144 vor und ihr musst jetzt was dazu malen" das machen sie eigentlich sehr gerne. #00:10:43-7#

145 I: Machen sie das in ihrem Zimmer oder? #00:10:43-7#
146 FE: Ja im Kinderzimmer haben sie da auch einen Tafel, sodass dann die Große, natürlich
147 Lehrerin sein kann und die anderen haben dann ihre Tische vorne dran. Die sind halt die Schüler.
148 #00:10:57-4#
149 I: Dann machen alle drei mit? #00:10:59-3#
150 FE: Ja #00:11:04-3#
151 I: In Bezug auf Ihren Mann, liest er mal den Kindern was vor? oder der Kleinen jetzt?
152 #00:11:05-3#
153 FE: Eigentlich nicht. Ich sage manchmal, dass er es machen soll, aber meistens ist die
154 Gelegenheit gar nicht da. #00:11:20-8#
155 I: Hat er dafür die Zeit nicht oder? #00:11:22-8#
156 FE: Ja meistens weil er in der Schicht arbeitet, ist dann die Zeit meistens nicht da. Wenn die
157 Kinder dann schlafen, ist er vielleicht erst noch in der Arbeit oder so. Deswegen zeitlich passt es
158 meistens nicht. #00:11:36-4#
159 I: Wie wecken Sie Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:11:39-5#
160 FE:(...) Ja wir gucken uns das mal zusammen am meistens dann was alles drin ist. Also meine
161 Kinder, die haben gerne Bücher, wo auch Bilder drin sind. Wenn es bunt ist, ist es noch besser.
162 Das interessiert die noch mehr. Also wenn es zu viel drin steht, dann es ist zu viel. #00:12:01-4#
163 I: Schenken Sie auch mal Bücher oder kriegen die Bücher geschenkt? #00:12:07-7#
164 FE: Ja, ab und zu. #00:12:18-7#
165 I: Wie richten sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust ihres Kindes ein?
166 #00:12:28-6#
167 FE: Sie meinen jetzt wie es zuhause ist? #00:12:33-2#
168 I: Ja genau, wie es zuhause ist, z.B. welche besitzen Sie im Haushalt? #00:12:35-2#
169 FE: Kinderbücher, Romane, sachliche Bücher, wo sie sich daraus informieren können, z.B.
170 Erfindungen oder wo sie da halt nachlesen können, was mal war und so. #00:13:03-1#
171 I: Wie viel sind davon jetzt Kinderbücher? #00:13:01-7#
172 FE: Ich habe gar nicht gezählt, aber es gibt schon einige #00:13:07-2#
173 I: Ungefähr, schätzen Sie mal? #00:13:08-6#
174 FE: 10-15, mindestens also. #00:13:10-7#
175 I: Wie fern hat Ihr Kind den Zugang zu türkischen und deutschen Bilderbüchern bzw.
176 Kinderbüchern? #00:13:14-9#
177 FE: Da nur die Große bei uns im Moment liest, sind die Bücher eher bei ihr im Zimmer, aber die
178 Kleinen können auch dazu jederzeit zugreifen. #00:13:34-0#
179 I: Haben Sie ein Bücherregal im Haus? #00:13:36-3#
180 FE: Ja #00:13:37-6#
181 I: Wo ist er? #00:13:39-6#
182 FE: Eins ist im Wohnzimmer und das andere, das ist im Kinderzimmer meiner großen Tochter.
183 #00:13:44-8#
184 I: Für die Kleinen? #00:13:47-3#
185 FE: Das sind die Bücher auch von der Kleinen dabei, weil die Kleinen halt kein extra Regal
186 nochmal haben im anderen Zimmer. #00:13:58-0#
187 I: Aber da können die frei dran? #00:13:58-1#
188 FE: Ja, jederzeit. #00:13:58-1#
189 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgets für diese
190 Aktivitäten aus? #00:14:06-4#
191 FE: Spiele spielen, meinen Sie sowas? #00:14:13-3#
192 I: Also allgemein vielleicht können Sie so einen Tag beschreiben? wie es los geht? und mit

193 Kleinen und den Großen so Alltag halt mal? #00:14:26-8#
194 FE: Also morgens stehen wir auf und dann machen sie sich fertig für die Schule oder für den
195 Kindergarten und dann sind sie halt bis Mittagszeit nicht da. Sie sind im Kindergarten zum
196 Beispiel K. jetzt und sie ist erst um 13.45 Uhr wieder zuhause. Dann isst sie erst mal wieder was
197 und dann guckt sie erst mal rum, was sie machen kann, spielt vielleicht was, ja und dann kommt
198 drauf an, was an dem Tag noch so ist und abends um halb acht ist dann wieder Schlafzeit.
199 #00:14:58-7#
200 I: In der Zeit also Sie holen sie vom Kindergarten und die anderen zwei sind schon da?
201 #00:15:06-2#
202 FE: Die Mittlere ist dann um zwölf schon da ja. #00:15:10-4#
203 I: Haben Sie quasi mit ihr alleine keine Zeit? Oder Haben Sie Zeit, der Kleinen mal zu sagen:
204 "Okay wir machen gemeinsam was."? #00:15:17-1#
205 FE: Ganz alleine mit ihr bin ich eigentlich nicht, weil meistens schon die anderen wieder Zuhause
206 sind. #00:15:24-1#
207 I: Nehmen Sie sich dann Zeit für Leseunterstützende Aktivitäten, jetzt zum Beispiel mit K. am
208 Tag? #00:15:31-1#
209 FE: Ja nein, also im Moment tun wir mit ihr den Koran, also versuchen mit ihr den Koran zu
210 erlernen. Da tun wir täglich dran lernen und sind eine viertel Stunde zum Beispiel dran Das reicht
211 ihr dann noch für den Tag, dann mag sie eigentlich nichts anderes machen und dann will sie eher
212 spielen. #00:15:58-7#
213 I: Was spielt sie meistens? #00:16:01-2#
214 FE: Spielt gerne mit Puppen, aber auch sehr gerne mit Puzzel, Memory oder halt so Strickspiele.
215 #00:16:09-6#
216 I: Spielt sie eher alleine oder mit den Geschwistern? #00:16:09-6#
217 FE: Es kommt darauf an manchmal tut sie gern mit Ihrer Schwestern spielen, dann hat sie dann
218 keine Lust und sagt dann: "ich will nicht mehr spielen" Du kannst alleine weiter spielen dann
219 geht sie aus dem Zimmer und sagt " ich möchte meine Ruhe haben". #00:16:26-3#
220 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt, so jetzt im Bezug erst mal mit ihnen und dann den
221 Geschwistern vielleicht? #00:16:31-0#
222 FE: In welcher Form Gespräche? #00:16:39-9#
223 I: Also zum Beispiel mit dem Alltag jetzt wenn sie vom Kindergarten kommt, erzählt sie, was sie
224 gemacht hat? #00:16:56-9#
225 FE: Also ich frage sie wenn wir dann auf dem Heimweg sind, "was hast du heute alles
226 gemacht?", "Hat es dir Spaß gemacht?", "Geht es dir gut?" und so das ist schon mal das erste
227 Gesprächsthema bei uns und wenn sie dann extra noch was gemacht hat dann kommt sie
228 natürlich und sagt zum Beispiel "Ah wir haben heute gekocht" oder "irgendwas gebastelt" das
229 erzählt sie mir dann auch. #00:17:05-9#
230 I: In Welcher Sprache erzählt sie das dann? #00:17:11-0#
231 FE: sie spricht viel deutsch aber manchmal tut sie ins Türkische rutschen. #00:17:19-8#
232 I: Mit den Geschwistern? Also Alltagsgespräche, was findet da statt? #00:17:27-0#
233 FE: ich glaube da es auch eher wieder deutsch im Visier aber das Türkische tut sich dann immer
234 wieder einschleichen. Sprachlich haben sie eigentlich keine Probleme.
235 I: Erzählen Sie Märchen oder Geschichten? #00:17:48-3#
236 FE: Weniger. #00:17:50-2#
237 I: Warum? #00:17:50-2#
238 FE: Weil ich nicht so der Typ bin, der das zusammenfassen kann. Deswegen. #00:18:00-9#
239 I: Wie sehen Sie den Kindergarten als Lesevorbild zum Beispiel jetzt mal wird da viel was
240 gemacht? #00:18:13-3#

241 FE: Ja dann machen sie schon was, also die machen in der Gruppe etwas, da sitzen die ganzen
242 Kinder zusammen, da wird was vorgelesen, die erzählen dann auch davon aber auch im
243 Sprachförderunterricht machen die auch extra so: da lesen sie zum Beispiel ein Buch, die hatten
244 letztens ein Thema mit einer Kartoffel, glaube ich Kartoffelkönig oder sowas, da haben sie das
245 Buch erst gelesen und dann haben die alles rausgefunden, was mit der Kartoffel gemacht wird,
246 woher sie überhaupt kommt? das hat sie dann erzählt: "Guck mal Pommes wird aus Kartoffeln
247 gemacht" weil die Lehrerin also die Erzieherin auch erzählt hatte viele Kinder wissen gar nicht,
248 dass es von der Kartoffel kommt, weil die kommt halt aus der Tüte. #00:18:55-7#
249 I: Genau. Also darauf wird im Kindergarten eingegangen? #00:18:59-8#
250 FE: ja. #00:19:01-8#
251 I: Erzählt sie dann auch davon? #00:19:02-0#
252 FE: Ja, die Inhalte von den Büchern gibt sie meistens wieder. #00:19:08-0#
253 I: Führt sie Sprachreime oder Sprachspiele durch? oder jetzt mit den Geschwistern? #00:19:14-7#
254 FE: Das macht sie im Kindergarten eigentlich. Sie tun sehr viele Reime lernen. Sie fasst das sehr
255 schnell auf und dann macht sie das auch zuhause. Ich lerne dann von Ihr eigentlich diese Reime.
256 #00:19:29-1#
257 I: Also sind das deutsche Reime. #00:19:34-4#
258 FE: Ja #00:19:34-4#
259 I: Türkische Sprachreime? #00:19:33-8#
260 FE: Nein, das haben wir eigentlich noch nie gemacht. #00:19:30-7#
261 I: Haben Sie schon eine Buchhandlung oder eine Bibliothek besucht mit K.? #00:19:37-6#
262 FE: Nein, noch nicht. #00:19:38-2#
263 I: Mit den anderen zwei? #00:19:42-5#
264 FE: Nein auch nicht, also die Große, die geht sowieso in die Schulbücherei, was sie in der Schule
265 hat, die hat auch hier, also in der Grundschule hat sie es auch gehabt und in der Weiterführenden
266 hatte sie wieder Zugriff auf eine Bibliothek. #00:19:57-0#
267 I: Leihst sie sich da Bücher? #00:19:56-5#
268 FE: Ja, ab und zu. #00:19:57-7#
269 I: Liest sie viel? #00:20:00-5#
270 FE: Nicht wirklich, aber sie hat halt wenig Zeit durch die Schule. #00:20:09-3#
271 I: Ist das eine Ganztagschule, wo sie hingeht? #00:20:08-2#
272 FE: Nein aber bis sie dann kommt und bis sie dann die Hausaufgaben gemacht hat ist es wieder
273 Nachmittag, dann will sie noch was anderes machen. #00:20:18-9#
274 I: Die Hausaufgaben macht sie alleine oder sind Sie dann dabei? Helfen Sie ihr? #00:20:22-6#
275 FE: Wenn sie Hilfe braucht, bin ich dabei aber ansonsten macht sie, sie selbst. #00:20:26-9#
276 I: Gibt es noch irgendwelche Aktivitäten, die jetzt außerhalb, zum Beispiel einen besonderen
277 Tag, wo Sagen "heute machen wir dies oder jenes" #00:20:39-0#
278 FE: Ja das machen wir spontan wenn wir Zeit haben, wenn der Vater halt auch da ist, dann
279 machen wir spontan irgendwas. #00:20:48-0#
280 I: Was machen Sie dann zum Beispiel? #00:20:49-4#
281 FE: Spaziergehen oder wenn das Wetter dazu da ist, Drachensteigen, Fahrradfahrern sowas
282 oder Spielplatzbesuch halt. #00:20:56-9#
283 I: Gehen die Drei auch mal alleine zum Spielplatz? #00:21:03-0#
284 FE: Nein, das kann man hier leider nicht machen. #00:21:08-7#
285 I: Gibt es ein gemeinsames Lesen, zusammen mit Familienmitgliedern? Also wo Sie sagen "okay
286 kommt wir lesen alle jetzt alle mal"? Sie haben mal gesagt, sie lesen den Koran, gibt es auch
287 Zeiten wo sie das gemeinsam machen? #00:21:25-9#
288 FE: Das leider nicht. Ich würde es gerne machen aber momentan haben wir das noch nicht

289 gemacht. #00:21:38-9#
290 I: Und nochmal zum Papa erzählt er Geschichten oder Märchen? #00:21:39-9#
291 FE: Ab und zu ja #00:21:45-7#
292 I: Erzählt er frei oder liest er eher was vor? #00:21:46-4#
293 FE: Eher frei, dann wenn die Kinder irgendwas also wenn die halt Spaß haben oder was, kommt
294 irgendetwas dabei raus. #00:21:57-6#
295 I: Gibt es einen Papa-Tag, wo der Papa sagt: "Okay wir machen jetzt nur wir zusammen und die
296 Mama frei" oder so? #00:22:06-9#
297 FE: Ab und zu ist es mal so, dass er mal sagt: ich nehme alle drei mit da bin ich halt alleine
298 Daheim, ja. #00:22:14-5#
299 I: Was machen die dann? #00:22:15-0#
300 FE: Sie fahren dann mal rum und überlegen sich schon was. #00:22:22-8#
301 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:22:29-1#
302 FE:(..) gute Frage, also K., die hat auch recht früh schon angefangen Ihren Name zu schreiben.
303 Sie ist jetzt fünf. Ich denke so fast zwei Jahre schreibt sie schon Ihren Namen. Also sie hat es
304 recht früh aufgegriffen. #00:22:54-8#
305 I: Haben Sie ihr gezeigt oder wie kam sie darauf? Oder durch die Geschwister? #00:22:57-9#
306 FE: Ich habe eigentlich das vorgeschrieben und dann hat sie dann geguckt und hat sich selbst
307 dafür interessiert und dann ging das eigentlich recht schnell. #00:23:11-2#
308 I: Machen Sie Ihr Kind Aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:23:13-6#
309 FE: Direkt eigentlich so nicht, kann ich ihnen jetzt eigentlich nicht so sagen. #00:23:21-7#
310 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift sowohl im
311 Haus als auch Außerhalb? Wenn sie jetzt mal z.B. Straßenschilder oder Plakate sieht, interessiert
312 sie sowas? #00:23:33-9#
313 FE: Was mir auffällt ist wenn sie die Buchstaben ihres Namens sieht, "das ist ja mein Buchstabe",
314 "das ist ja mein Name" oder so wenn sie das auf Plakaten oder in der Zeitung sieht interessiert sie
315 das. #00:23:53-0#
316 I: Sprechen Sie mit Ihrem Kind über Geschriebenes? #00:23:59-2#
317 FE: Wie meinen sie das? #00:24:00-1#
318 I: Also wenn sie jetzt was schreiben oder wenn im Buch jetzt was steht und dass sie das noch mal
319 wiedergibt oder nochmal fragt, die Buchstaben vielleicht wenn es sie interessiert, oder ein
320 Vergleich mit ihrem Namen macht. #00:24:18-9#
321 FE: Ja, also wenn ich was vor mir liegen habe kann es mal sein dass sie dann sagt "ja das ist ja
322 mein Buchstabe" #00:24:24-7#
323 I: Also das erkennt sie schon? #00:24:25-5#
324 FE: Ja das erkennt sie sehr gut. #00:24:25-5#
325 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:24:50-3#
326 FE: Medien, einen Fernseher haben wir, einen Computer haben wir auch und ein Tablet auch.
327 Die wöchentliche Zeitung kommt bei uns rein. Das war es, glaube ich. #00:25:09-1#
328 I: Wo steht der Fernseher? #00:25:11-7#
329 FE: Im Wohnzimmer. #00:25:13-3#
330 I: Und der Computer? #00:25:15-6#
331 FE: Das ist ein Laptop, also es ist mobil. #00:25:19-7#
332 I: Können die Kinder da auch ran? #00:25:23-2#
333 FE: Wenn sie nicht fragen nicht. #00:25:26-5#
334 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:25:32-8#
335 FE: Der Fernseher, am meisten. #00:25:43-8#
336 I: Und für Ihren Mann? #00:25:45-4#

337 FE: Für meinen Mann, auch. Und der Laptop halt. Eher den Laptop, denke ich bei ihm.
338 #00:25:56-3#

339 I: Wie ist es wenn er nach Hause kommt? Was macht er zuerst? Geht er zum Fernseher oder wie
340 läuft das ab? #00:26:04-5#

341 FE: Es kommt immer darauf an, wenn er was am Laptop zutun hat geht er eher da dran, als vor
342 den Fernseher. #00:26:16-6#

343 I: Welche Medien halten Sie wichtig für die Sprachentwicklung Ihres Kindes? #00:26:21-8#

344 FE: (...) #00:26:31-9#

345 I: Also jetzt eher das Laptop oder der Fernseher? #00:26:34-9#

346 FE: Also für die Sprachentwicklung beides nicht, oder? Ich meine, ohne die beiden Sachen wird
347 mein Kind auch das Sprechen lernen #00:26:50-3

348 I: Wie reagieren sie als Eltern auf das Fernsehverhalten bzw. die Mediennutzung Ihres Kindes?
349 #00:26:59-8#

350 FE: Also wir haben Zeitbegrenzungen, sie sollen halt nicht allzu lange oder auch nicht jeden Tag
351 (..), da schauen wir schon dass das nicht zu viel wird. Und dass sie dann eher mit anderen Sachen
352 spielen oder Zeit verbringen anstatt vor dem Fernseher oder dem Laptop. #00:27:20-7#

353 I: Wie viel Zeit gibt es da am Tag? #00:27:22-2#

354 FE: Also, wenn sie Mittags vom Kindergarten kommt, dann sagt sie halt meistens "darf ich mal
355 ein bisschen Fernseher schauen?" und möchte halt irgendwelche Kinderfilme sich ansehen und
356 sitzt sie immer eine halbe Stunde oder eine Stunde dran und dann sagen wir "es ist Schluss und
357 machen den Fernseher wieder aus". Dann soll sie sich mit etwas anderem beschäftigen.
358 #00:27:43-2#

359 I: Was macht sie dann? Anstatt fernzusehen? #00:27:45-8#

360 FE: Dann geht sie entweder, sie sagt sie will was malen und geht malen oder wenn sie was
361 spielen will dann haben wir Spiel-Kisten, wo dann in einer nur Puppen drin sind dann sagt sie
362 halt was sie haben möchte, und dann kriegt sie die Kiste und spielt damit. #00:28:03-8#

363 I: Und mit Ihnen spielt sie auch? #00:28:08-7#

364 FE: Ab und zu. Also es ist nicht immer, weil sie ja auch Geschwister hat und dann braucht sie
365 mich nicht, weil sie sich dann zusammen irgendwie ein Spiel ausdenken und dann spielen sie.
366 #00:28:18-8#

367 I: Wie war das bei der Ersten? #00:28:21-5#

368 FE: Da habe ich eigentlich mehr mit ihr gespielt. Da war ich schön öfter im Kinderzimmer, dass
369 wir irgendwas zusammen gemacht haben. Das hat sich dann erledigt, als es drei wurden.
370 #00:28:34-9#

371 I: Wie sieht ihre eigene TV-Nutzung im Alltag aus? #00:28:42-6#

372 FE: Das ich dann länger dran sitze, ist abends wenn alle Kinder schlafen. Dann habe ich mal ein
373 bisschen Zeit für mich. #00:28:54-4#

374 I: Was schauen Sie dann? #00:28:54-4#

375 FE: Es kommt darauf an, Serien oder halt Spielfilme. #00:29:01-9#

376 I: Und Tagsüber wenn die Kinder nicht da sind? #00:29:07-6#

377 FE: Vormittags? #00:29:07-6#

378 I: Ja, genau. #00:29:07-6#

379 FE: Meistens weniger, weil ich dann die anderen Pflichten erledigen muss. #00:29:17-6#

380 I: Was machen Sie da z.B.? #00:29:17-6#

381 FE: Was eine Hausfrau alles macht, waschen, putzen, kochen. #00:29:21-9#

382 I: Aber der Fernseher läuft dann nicht nebenbei? #00:29:27-3#

383 FE: Also, meistens schalte ich ihn dann aus oder schalte auf einen Sender mit Musik. Oder mache
384 halt das Radio an. #00:29:41-3#

385 I: Wie viel Zeit haben die Kinder allgemein nochmal am Tag? Haben alle unterschiedlichen
386 Zeiten, sagen Sie z.B. bei der kleinen "du darfst nur eine halbe Stunde fernsehen"? #00:29:54-5#
387 FE: Nein, sie schauen meistens zusammen die Sendungen an, wenn sie dann mittags vielleicht
388 eine Stunde geguckt haben, dass sie dann abends noch eine halbe Stunde oder eine ganze
389 vielleicht gucken. #00:30:04-9#
390 I: Und die Programmauswahl? Suchen Sie die selbst aus? #00:30:09-8#
391 FE: Da schaue ich schon was sie gucken. Also sie dürfen nicht alles gucken. #00:30:11-9#
392 I: Welche Kinderprogramme gucken sie dann? Deutsche eher oder auf Türkisch? #00:30:15-7#
393 FE: Beides. #00:30:18-9#
394 I: Gibt es dabei bestimmte Regel? Außer die Zeit. #00:30:25-0#
395 FE: Nein, eigentlich nicht. Ich schaue mal darüber was sie gucken, wenn es mir nicht gefällt wird
396 es umgeschaltet. Wenn es was ganz neues ist für mich, gehe ich hin und setze mich zu ihnen und
397 wenn es nicht so gut ist dann sage ich dass das nicht mehr geschaut wird. #00:30:53-3#
398 I: Gucken sie auch mal gemeinsam Fernseher? #00:30:55-8#
399 FE: Ja. #00:30:56-5#
400 I: Ist das eher abends oder auch mittags? #00:30:59-2#
401 FE: Je nach Gelegenheit. #00:31:03-0#
402 I: Also ist das dann auch ein Kinderfilm? #00:31:03-8#
403 FE: Ja. #00:31:03-8#
404 I: Sprechen Sie auch darüber mit den Kindern? #00:31:09-3#
405 FE: Währenddessen eigentlich ja, was passiert ist, dann erzählen sie wenn was witzig ist dann
406 wird halt was dazu gesagt. #00:31:17-7#
407 I: Haben die Kinder ein Lieblingsprogramm, welches sie gucken? #00:31:21-9#
408 FE: Nein, sie gucken eigentlich alles. #00:31:25-1#
409 I: Was machen die Kinder am Laptop? #00:31:45-4#
410 FE: Spiele spielen. #00:31:47-8#
411 I: Also haben sie da ihre Spiele und dürfen alle drei auf einmal dran oder wechseln sie sich ab?
412 #00:31:51-6#
413 FE: Jeder hat dann eine Zeit, z.B. eine viertel Stunde, dann wird nach der Reihe gewechselt.
414 #00:32:00-7#
415 I: Und das klappt? #00:32:00-7#
416 FE: Ja, das muss klappen. Ansonsten kommt der Laptop ganz weg. #00:32:05-9#
417 I: Außer Laptop und Fernseher was gibt es da noch, Sie sagten ja noch das es Malblöcke sowie
418 Bilderbücher gibt. Haben Sie Hörbücher? #00:32:16-3#
419 FE: Ja. Das hören sie auch gerne. #00:32:19-9#
420 I: Was haben Sie noch? Puppen, Barbies, etc.? #00:32:30-0#
421 FE: Ja, Puppen, Barbies, Gesellschaftsspiele. #00:32:31-6#
422 I: Spielen sie auch mal gemeinsam? #00:32:32-8#
423 FE: Ja, wir puzzeln und das tun sie auch ganz gern alleine. Meistens, wenn wir zusammen
424 spielen, spielen wir Memory. Das macht ihnen am meisten Spaß und das dauert auch nicht zu
425 lange. #00:32:44-9#
426 I: Sprechen Sie dann auch da? Bei dem Memory zum Beispiel, wenn Sie was aufklappen dass sie
427 "das ist dies oder jenes" sagen? #00:32:50-2#
428 FE: Sie kennen eigentlich auch schon alle Figuren und sodass ich eigentlich so lehrhaft etwas
429 dazu sagen muss, wie z.B.: "das ist ein Auto" oder sowas. Mittlerweile brauchen wir das nicht
430 mehr, aber früher haben wir das gemacht. Die Farben und Formen haben wir damals besprochen.
431 #00:33:03-6#
432 I: Und Malen tun sie bestimmt auch gerne. #00:33:12-7#

433 FE: Ja, also relativ gerne. #00:33:19-1#
434 I: Hat die Kleine ein gemeinsames Zimmer mit der Mittleren? #00:33:24-8#
435 FE: Ja, die Kleine und die Mittlere sind in einem Zimmer und die Große hat ein Zimmer für sich.
436 #00:33:24-4#
437 I: Sie können dort also malen, alles in ihrem Zimmer machen? #00:33:27-7#
438 FE: Ja, genau. #00:33:28-7#
439 I: Und den Computer, nutzen Sie den gemeinsam mit dem Kind? Um zum Beispiel, Spiele oder
440 gemeinsam Zeit verbringen möchten. #00:33:46-8#
441 FE: Wenn wir etwas hören möchten, z.B. gibt es ja Sachen die man sich anhören kann so
442 Geschichten, manchmal machen wir uns sowas an und hören uns das gemeinsam an. #00:33:55-
443 1#
444 I: Wie ist es mit Internetnutzung bei Ihnen? #00:33:57-5#
445 FE: Bei uns ist es halt auf dem Handy und dann wird immer wieder mal reingeschaut. Aber dass
446 man die ganze Zeit nur im Internet ist, ist es nicht. #00:34:07-5#
447 I: In Bezug auf Zeitungen, bekommen Sie da was? #00:34:12-1#
448 FE: Ja wir kriegen die Wochenzeitung, 2 verschiedene, da informiere ich mich eigentlich schon
449 darüber was hier in der Umgebung passiert. Und täglich was in der Welt passiert, wenn ich
450 manchmal keine Zeit habe um fernzusehen dann schau ich auch mal im Internet nach. #00:34:35-
451 5#
452 I: Und die Kinder, haben sie eine Zeitung oder bekommen eine Zeitschrift? #00:34:39-0#
453 FE: Nein, eigentlich nicht. #00:34:43-7#
454 I: Kaufen sie sich eine Zeitschrift, interessieren sie sich für sowas? #00:34:45-2#
455 FE: Ja ab und zu gucken sie sich diese Kinderzeitschriften an, dann holen sie sich manchmal was.
456 #00:34:56-4#
457 I: Und Ihr Mann liest er Zeitung? #00:35:05-3#
458 FE: Er blättert es mal durch. #00:35:05-3#
459 I: Noch mal zu dem Lesen, mit dem Buch das mit K., ich habe das so verstanden: feste Zeiten
460 gibt es nicht, sie kommt und Sie lesen ihr ein Buch vor. #00:35:28-4#
461 FE: Ja. #00:35:28-9#
462 I: Beim Schlafen gehen hatten sie ja gesagt gibt es das eher nicht. Liest die Große denn wenn sie
463 ins Bett geht? #00:35:39-3#
464 FE: Manchmal. #00:35:39-3#
465 I: Sie hatten vorhin gesagt, Sie lesen im Alltag setzen sich hin und lesen dann ihr Buch einfach,
466 können Sie sich dann gut konzentrieren auf das Buch? #00:35:51-3#
467 FE: Ja eigentlich schon, es kommt zwar manchmal vor das ich dann doch noch einmal durchlese,
468 weil ich dann was nicht ganz verstanden habe, was da jetzt war. Aber eigentlich schon.
469 #00:36:01-2#
470 I: Fragen die Kinder was Sie da lesen? #00:36:04-4#
471 FE: Manchmal, ja. #00:36:07-1#
472 I: Zum Bücherregal im Wohnzimmer nochmal, welche Bücher haben Sie da? #00:36:23-1#
473 FE: Da habe ich, eigentlich eher türkische Bücher von (...) wie sagt man, von meinem Glauben
474 her Bücher und auch Romane, also gemischt. #00:36:45-4#
475 I: Ist es eher zum Nachschlagen oder können die Kinder auch mal sagen "Mama können wir uns
476 das mal anschauen?" oder "mit dir lesen"? Interessiert das die Kinder? #00:36:52-7#
477 FE: Für deren Alter sind da eigentlich noch nicht so viele Bücher dabei. #00:36:58-2#
478 I: Aber ich meine sie sehen das ja. #00:36:59-5#
479 FE: Ja, genau. Weil ich eigentlich die Bücher die wo sie lesen können, alle in ihren Zimmern
480 gelegt habe. #00:37:06-9#

481 I: Das ist also, sozusagen ihr Bereich? #00:37:07-9#
482 FE: Kann man sagen. #00:37:07-9#
483 I: Und Ihr Mann, geht er da manchmal dran? #00:37:34-3#
484 FE: Weniger. #00:37:39-3#
485 I: Er hat also gar kein Interesse? #00:37:39-3#
486 FE: Leider kein Lesefuchs. #00:37:42-1#
487 I: Hat er in seiner Jugend gelesen, wissen Sie das? #00:37:45-1#
488 FE: Ich glaube, nicht wirklich. Er ist eher technisch Begabt und Lesen ist nicht so sein Ding.
489 #00:37:54-9#
490 I: Zu den Bücherregalen, hatten Sie in ihrer Kindheit auch einen Bücherregal? #00:38:05-6#
491 FE: In meiner Kindheit hatte ich kein Bücherregal, ich hatte ein paar Bücher in meinem Schrank.
492 #00:38:14-1#
493 I: Dann war es das von meiner Seite aus, haben sie noch irgendwelche Fragen oder gibt es etwas
494 was Sie ergänzen möchten? #00:38:24-0#
495 FE: Nein, danke. #00:38:26-6#
496
497 Nachfragen (telefonisch):
498
499 Interviewte: Frau E
500 Datum: 21.12.2014
501
502 I: Also für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen. Erste Frage wäre, wie war Ihre
503 eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrem Kindheit? #00:00:09-5#
504 FE: Also ich habe das geschrieben, was ich in der Schule gelernt habe. #00:00:16-6#
505 I: So nebenbei geschrieben wie Tagebuch oder so? #00:00:25-1#
506 FE: Ja was ich gelernt habe in der Schule zuhause auch geübt selbständig. #00:00:34-6#
507 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause egal ob mit Stift auf Papier oder per PC oder
508 per Handy? #00:00:38-9#
509 FE: Ja, Also ich persönlich auf Papier aber auch oft mit Handy halt Nachrichten oder so.
510 #00:00:57-3#
511 I: Was schreiben Sie auf Papier zum Beispiel? #00:00:57-8#
512 FE: Ich übe manche Sachen dafür muss ich auch aufschreiben, dass ich besser auswendig lernen
513 kann. #00:01:08-5#
514 I: Ihr Mann? Schreib er im Alltag? #00:01:10-3#
515 FE: Der mehr am PC #00:01:16-6#
516 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf zuhause? Also zum Beispiel wenn man
517 irgendwelche Sachen von der Arbeit nach Hause bringt. #00:01:24-2#
518 FE: Nein. #00:01:26-7#
519 I: Ihr Mann auch nicht? #00:01:28-0#
520 FE: auch nicht. #00:01:28-0#
521 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibraktivitäten im Alltag? #00:01:35-0#
522 FE: In Form von Diktat. #00:01:53-0#
523 I: Was noch? #00:01:53-0#
524 FE: Also weil die Z. nicht in die Schule geht. Wir haben halt Buchstaben und so oder Zahlen
525 aufschreiben. Ich sage welche, sie schreibt es dann auf. #00:02:03-8#
526 I: Gestalten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:06-5#
527 FE: Also extra (???) Wir haben extra in Ihr Zimmer einen Schreibtisch gesetzt. Und üben dort
528 eigentlich. #00:02:19-6#

529 I: Also Schreibmaterialien die haben immer Zugang dafür. #00:02:24-8#
530 FE: Sie haben immer Zugang dafür. #00:02:24-7#
531 I: Dann bedanke ich mich das war`s schon. #00:02:27-6#
532 FE: Ich bedanke mich auch.

1 Interviewte: Frau F
2 Datum: 05.08.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennen lernen, bitte ich Sie sich kurz vorzustellen und dabei auf Ihre
5 familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen, Anzahl und Alter Ihrer Kinder
6 anzugeben? #00:00:12-0#
7 FF: Also ich heiße Z.Y. und wohne in H. seit ich 5 bin und habe 2006 geheiratet und habe zwei
8 Kinder. Habe Kauffrau im Einzelhandel gelernt. Arbeite schon seit 18 Jahren bei Globus an der
9 Kasse und meine Kinder, die eine ist 6 und die eine ist 3 und mein Mann arbeitet bei der Firma C.
10 #00:00:46-9#
11 I: Ihr Mann ist auch hier geboren oder? #00:00:49-6#
12 FF: Nein mein Mann ist von der Türkei. Der hat in der Türkei gelebt und hat auch studiert. Er hat
13 BWL studiert und Tourismus. Leider ist es nichts mehr für ihn. Also er arbeitet jetzt bei C. und
14 über die Schule oder über das Diplom, was er gemacht hat kann er jetzt gar nichts anfangen.
15 #00:01:12-3#
16 I: Seit wann ist er hier? #00:01:13-9#
17 FF: Seit 2006. #00:01:13-1#
18 I: Also ist er zum Heiraten hier her? #00:01:17-9#
19 FF: Hmhm wir haben geheiratet. Dann ist er hier her gekommen. #00:01:18-2#
20 I: Konnte er dann deutsch oder? #00:01:22-9#
21 FF: Nein, er war in einem Sprachkurs ein halbes Jahr aber viel hat es ihm..., er hat schon bisschen
22 gelernt aber nicht so viel, so viel hat es ihm nicht gebracht. #00:01:34-3#
23 I: Ihr Einkommen, so ungefähr? #00:01:36-7#
24 FF: 3200. #00:01:42-2#
25 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:01:44-0#
26 FF: Nein, nicht ganz. #00:01:48-7#
27 I: Können Sie erklären, warum und was der Grund dafür ist? #00:01:51-3#
28 FF: Ich glaube, ich habe früher, als ich noch nicht verheiratet war, schon gerne gelesen und jetzt
29 fehlt mir einfach die Zeit. Ich bin meistens mit den Kindern, mit der Arbeit, im Haushalt und ja
30 und abends will ich dann, entweder gucke ich dann Fernseher oder habe dann das iPhone in der
31 Hand. Dann wird nicht viel gelesen. #00:02:13-4#
32 I: Ihr Mann? Würden Sie ihn als Leser bezeichnen? #00:02:15-3#
33 FF: Am Anfang ja und jetzt mit der Zeit nicht mehr. Er ist dann auch und passt dann wenn ich in
34 die Arbeit gehe, ist er mit den Kindern zuhause und dann geht er selbst arbeiten. Also für ihn
35 bleibt auch nicht so viel Zeit übrig, aber er hat gesagt er habe viel gelesen, als er studiert hat.
36 #00:02:41-0#
37 I: Was bedeutet für Sie Bücher und Lesen? #00:02:42-1#
38 FF: Bücher und Lesen? Eigentlich das Allgemeinwissen kann man bisschen durch Bücher mehr
39 unterstützen, kann man viel eigentlich daraus lernen, wie jetzt als aus dem Fernseher oder so. Ja
40 eigentlich ja letzte Zeit merke ich, dass ich jetzt viel mit den Kindern lese, da jetzt E. ein
41 bisschen mehr versteht. Setze ich mich öfter hin und lese ihnen meistens Bücher. Das kommt
42 drauf an, wenn es dann ganz knapp über 8 Uhr ist dann lese meistens nicht aber vor 8 ist das
43 schon mal so dass ich eine kleine Geschichte vorlese. #00:03:28-0#
44 I: Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:03:27-9#
45 #00:03:30-0#
46 FF: Also ich glaube, ich habe nicht so viel gelesen. #00:03:36-9#
47 I: Und Ihre Eltern? Waren Die gute Leser? #00:03:39-6#
48 FF: Auch nicht, nein. #00:03:40-3#

49 I: Haben Sie in Ihrer Kindheit was vorgelesen bekommen? #00:03:43-7#
50 FF: Nein, kann ich mir nicht denken und also ich kann mich auch nicht erinnern. #00:03:48-6#
51 I: Wie sehen Ihr eigenes Leseinteresse und Ihr Leseverhalten im Moment aus? #00:03:54-2#
52 #00:03:55-0#
53 FF: Durch das ich jetzt den Kindern was vorlese, ja. Dass ich das jetzt auch betone und ich bin da
54 nicht mehr so richtig drin, da denke ich mir ich kann doch mal wieder lesen oder dass ich schon
55 weit weg war vom Lesen. #00:04:10-9#
56 I: Und Ihr Mann Wissen Sie welche Erfahrungen er in der Kindheit gemacht hat, ob er gelesen
57 hat, viel gelesen hat? #00:04:16-7#
58 FF: Er hat viel gelesen ja. #00:04:19-4#
59 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
60 Kindes? Können Sie bitte dafür Beispiele geben? #00:04:22-9#
61 FF: Also ich habe letztes viele Bücher gekauft, so kleine Geschichten. Das was jetzt z.B. für E.,
62 für die erste Schule oder so. Ich habe dann geachtet, dass auch wirklich kleine Geschichten mit
63 großen Buchstaben drin sind, was sie dann auch versteht. Also auf solche Sachen habe ich
64 geachtet. Gerade für ihr Alter und ja worauf habe ich noch geachtet, ja ich versuche schon in
65 letzter Zeit mehr zu lesen mit ihnen, aber ich glaube sie ist die zweite jetzt in der Schule, dass ich
66 mich da jetzt ändern muss mehr über die Bücher, weil mein Mann tut mich auch ein bisschen
67 Ding machen. Er sagt "sie müssen lesen, du musst ihnen das beibringen" und so. #00:05:11-4#
68 I: Als Vorbild? #00:05:11-4#
69 FF: Hmhm genau, als Vorbild er tut mir das sehr oft in den Kopf rein setzen, dass ich das mit
70 ihnen machen muss, weil ich glaube, er hat oft von seiner Mama Bücher vorgelesen bekommen
71 und er ist auch immer von seiner Mutter angeregt worden Bücher zu lesen. Also bei mir war das
72 nicht so. #00:05:35-0#
73 I: Hatten Ihre Eltern ein Bücherregal? #00:05:38-1#
74 FF: Ja, Papa schon. Aber sodass wir jetzt (...), dass er uns gesagt hat "lest!" weiß ich so nicht.
75 #00:05:44-4#
76 I: Welche Bücher lesen Sie ihrem Kind vor? #00:05:48-8#
77 FF: Solche Kurzgeschichten. #00:05:55-9#
78 I: Auch selbsterfundene Geschichten? #00:06:04-4#
79 FF: Nein, nein. (...) Meistens steigern sie sich selbst rein und dann brauche ich nichts mehr dazu
80 zu erfinden. #00:06:13-8#
81 I: Gibt es Lieblingsbücher? Von der Kleinen jetzt zum Beispiel? #00:06:17-3#
82 FF: Zurzeit nicht, nein. #00:06:19-6#
83 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen, was ist Ihnen dabei wichtig? #00:06:23-7#
84 FF: Das ich bisschen Spannung rein bringe bei den Kindern, weil ich es daran merke, wenn ich
85 mit der Stimme höher oder niedriger bin weiß ich dann dass die Kinder besser zuhören, als wenn
86 ich es ihnen immer mit der gleichen Stimme vorlese. #00:06:43-0#
87 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:06:50-5#
88 FF: Ich denke, dann hab ich sie mehr so(...) den Gedanken dass die Kinder sich mehr Sachen
89 vorstellen können. Oder ich denke für später ist es mal einfacher, wenn sie mal eine Geschichte
90 schreiben dass sie einen besseren Wortschatz haben. #00:07:04-7#
91 I: Lesen Sie jeden Tag vor oder hat das bestimmte Zeiten? #00:07:11-3#
92 FF: Es kommt darauf an, meistens jeden (...) ich versuche es jeden Tag. Auch manchmal unter
93 dem Tag. #00:07:17-9#
94 I: Hat da Jeder seine Zeit oder lesen Sie zusammen? #00:07:22-0#
95 FF: Nein, wir lesen zusammen. #00:07:22-7#
96 I: Wie läuft das genau ab, können Sie den Leseprozess detailliert erzählen? Kommen die Kinder

97 zu Ihnen oder gehen Sie zu ihnen? #00:07:34-2#
98 FF: Die Kinder bringen einfach ein Buch und dann sagt die Kleine "Mama lies mir mal das vor",
99 (???) dass wir zusammen sitzen und der Fernseher aus ist um das so spannend wie möglich
100 vorzulesen. #00:07:49-2#
101 I: Wenn Sie ein Buch in der Hand haben, wie gehen Sie da vor? Lesen Sie Seite für Seite oder
102 schauen sie sich erst die Bilder an wie ist da der Ablauf? #00:08:00-1#
103 FF: Meistens (...) nächste Seite, weil das Bild da spannender ist für sie. Aber dann sage ich
104 immer erst das und dann lesen wir Seite für Seite. #00:08:11-2#
105 I: In welcher Sprache Lesen sie vor? #00:08:18-0#
106 FF: In Deutsch. #00:08:18-0#
107 I: Lesen Sie Ihrem Kind eine Gute-Nacht-Geschichte vor? #00:08:23-5#
108 FF: Nicht immer, meistens über den Tag. #00:08:28-3#
109 I: Und wie ist es bei Ihrem Mann, liest er auch vor? #00:08:32-1#
110 FF: Nein, obwohl er selbst so gerne liest. #00:08:40-2#
111 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:08:43-5#
112 FF: Ich kaufe dann verschiedene Bücher und mache das halt interessant für sie indem ich sage "...
113 das ist auch ein sehr interessanter Titel" und dann kommen sie selbst und sagen "was ist das?",
114 "ich will das lesen" #00:08:59-8#
115 I: Schenken Sie Ihren Kindern Bücher? #00:09:01-8#
116 FF: Ja. #00:09:01-8#
117 I: Verpacken Sie es oder machen Sie es irgendwie spannend? #00:09:01-2#
118 FF: Nein, nein verpacken tue ich es nicht. #00:09:03-4#
119 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
120 Können Sie dafür Beispiele geben? #00:09:11-6#
121 FF: Wie nochmal? #00:09:12-7#
122 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein? Zum
123 Beispiel: welche Bücher befinden sich im Haushalt? #00:09:21-0#
124 FF: (...) Also ich habe in letzter Zeit nur Kurzgeschichten-Bücher gekauft, für die erste Klasse.
125 Manche Bücher für E. mit(...), aber das sind dann erst Bücher wo sie Lesen kann und darüber
126 beantworten muss indem sie Fragen über die Geschichte ankreuzt. Aber ich denke, dass das erst
127 später kommt, wenn sie richtig lesen kann. Aber ich habe jetzt eher viele Kurzgeschichten oder
128 Märchenbücher. Aber bei solchen dicken Büchern habe ich gemerkt dass ihnen langweilig wird,
129 also wenn ich ein kleines Buch habe mit zehn, zwölf Seiten ist es für sie interessanter, weil dann
130 wissen sie das ist eine Geschichte und fertig, und das nächste Buch. Wenn ich immer das gleiche
131 Buch in der Hand habe ist es für sie langweilig. Und ich habe jetzt darauf geachtet, dass ich viele
132 Bücher habe mit kurzen Geschichten, welche am nächsten Tag dann nicht mehr weiter gehen.
133 #00:10:31-3#
134 I: Welche Bücher haben Sie allgemein im Haushalt? #00:10:37-5#
135 FF: Romane, (???) mein Mann mir paar gekauft, wie man im Leben glücklich wird oder zur
136 Kindererziehung. #00:10:51-0#
137 I: Sind das türkische Bücher? #00:10:51-0#
138 FF: Ja, das sind dann türkische Bücher. #00:10:51-0#
139 I: Haben Sie Geschichtsbücher? #00:10:54-4#
140 FF: (...) türkisch? #00:10:58-3#
141 I: Türkisch oder deutsch, je nachdem. #00:10:58-3#
142 FF: Nein, habe ich nicht nur Romane. #00:10:58-3#
143 I: Wie viel Kinderbücher haben Sie ungefähr? #00:11:03-5#
144 FF: Letztens habe ich schon alleine 20-30 Kurzgeschichten gekauft und dann halt noch die (...)

145 Märchenbücher, Bilderbücher und mehr eigentlich nicht. Ich denke weil E. noch nicht soweit ist
146 mit dem Lesen. Ich denke wenn sie dann anfängt zu lesen dann wird man sich ein dickes Buch
147 holen oder so. #00:11:36-8#

148 I: Bilderbücher haben Sie aber auch? #00:11:38-0#

149 FF: Ja, Bilderbücher haben wir ganz viele. #00:11:39-0#

150 I: Inwiefern hat Ihr Kind Zugang zu türkischen sowie deutschen Bilderbüchern oder
151 Kinderbüchern? #00:11:47-0#

152 FF: Eher nur deutsche Bücher. #00:11:51-8#

153 I: Haben Sie einen Bücherregal im Haus? #00:11:52-7#

154 FF: Ja. #00:11:54-0#

155 I: Wo ist dieser? #00:11:54-0#

156 FF: Oben. #00:11:55-9#

157 I: Und im Kinderzimmer, gibt es da ein Bücherregal? #00:11:58-7#

158 FF: Es ist im Kinderzimmer. #00:12:00-8#

159 I: Sie können da dran? #00:12:03-8#

160 FF: Ja, ja sie können da immer dran wann sie wollen. #00:12:05-4#

161 I: Wie ist es geordnet? Machen Sie das? #00:12:08-0#

162 FF: Ich habe jetzt gemerkt, die neuen Bücher die ich gekauft habe, hat sie oben und die
163 Bilderbücher hat sie in eine Kiste rein gemacht, weil sie sie nicht mehr interessieren. Und die
164 neuen Bücher hat sie jetzt alle schön sortiert. Das habe ich jetzt gemerkt. #00:12:28-6#

165 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgets für die
166 Aktivitäten aus? #00:12:37-2#

167 FF: Also in letzter Zeit muss ich ehrlich sagen, hatte ich nicht sehr viel mit meinen Kinder zutun.
168 Sie gehen morgens in den Kindergarten oder in die Schule. Dann kommen sie meistens um halb
169 eins, um halb zwei und ich geh dann meistens um zwei arbeiten und komme dann um sieben.
170 Dann sind sie meistens mit ihrem Papa und wir haben Tauben, die sind ein wenig weiter weg von
171 uns und sie laufen jeden Tag dahin. Das ist wie ein Garten und dort spielen sie dann mit der Erde
172 oder geben den Tauben Futter oder etwas zu Trinken. Also sie sind mittags meistens mit den
173 Tauben beschäftigt, wenn ich dann abends komme lesen wir noch was, essen und dann gehen sie
174 Schlafen. In letzter Zeit hatte ich wirklich wenig was mit ihnen zu tun gehabt. #00:13:28-9#

175 I: Also sie sind am Nachmittag eher mit dem Vater zusammen? #00:13:32-4#

176 FF: Ja, sie sind dann mit ihrem Papa zusammen. #00:13:33-2#

177 I: Was machen sie jetzt außerhalb sich mit den Tauben zu beschäftigen? #00:13:36-3#

178 FF: Fernseher gucken, meistens. Aber das ändert sich demnächst, denn dann bin ich morgens auf
179 der Arbeit. #00:13:46-3#

180 I: Wie machen Sie das dann organisatorisch, wenn sie vom Kindergarten kommt? #00:13:57-9#

181 FF: Dann wird erst mal gegessen, und wenn sie von der Schule kommt (???) ich nicht so
182 großartig Hausaufgaben machen oder sowas. Dann wird gegessen, vielleicht ein bisschen
183 ferngesehen, und nach so eins-zwei Stunden fangen wir dann mit den Hausaufgaben an.
184 Danach(...) entweder tun wir dann meistens haben wir dann auch solche Bücher mit Übungen
185 oder so dann machen wir so was. Haben jetzt auch viele Spiele auf das iPad runtergeladen mit
186 Mathematik oder Buchstaben. #00:14:30-5#

187 I: Was macht die Kleine in der Zeit? #00:14:34-3#

188 FF: Sie spielt mit ihrer Puppe. #00:14:39-8#

189 I: Wie ist es bei ihren Büchern in der Zeit? Holt sie sich eigenständig Bücher aus dem Regal?
190 #00:14:44-8#

191 FF: Wenn ich ihr vorlese, dann hört sie mir auch zu. Aber sie malt gerne, das ist ihr Ding. Und
192 beim Malen fragt sie immer "was ist das", "was machen die". #00:14:55-1#

193 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt mit der Kleinen z.B. wenn sie vom Kindergarten
194 kommt. Was erzählt sie da? #00:15:08-8#

195 FF: Sie erzählt meistens was sie gemacht hat und danach will sie halt meistens mit mir spielen
196 oder sie ist dann die Mama von der Puppe und dann darf ich sie nicht E. nennen sondern Mama.
197 Aber mit ihr so großartig reden(...) #00:15:28-9#

198 I: In welcher Sprache ist das dann? #00:15:32-8#

199 FF: Bis jetzt was es türkisch aber seit neuestem versuchen wir deutsch zu sprechen. Also sie
200 versteht es kann aber noch nicht reden. Bei dem Großen hauptsächlich deutsch aber bei der
201 Kleinen meistens noch türkisch, das merkt man. #00:15:54-1#

202 I: Sehen Sie den Kindergarten als Lesevorbild? #00:16:11-1#

203 FF: Ja, ich denke eher seit E. im Kindergarten ist, hört sie auch besser zu bei den Büchern. Am
204 Anfang hatte sie sich nicht großartig dafür interessiert, sie hatte es gesehen aber kam nie dazu
205 und seit dem sie im Kindergarten ist (???) und nimmt auch Bücher mit in den Kindergarten die
206 wir gelesen haben. Ich denke, dass der Kindergarten viel gebracht hat. Sie lernt dort und das
207 setzen wir Zuhause um. #00:16:44-6#

208 I: Haben sie Leseprojekte im Kindergarten? #00:16:49-3#

209 FF: Nein, eher nicht. Man kann seine Lieblingsbücher mitnehmen und es wird dann vorgelesen.
210 #00:16:56-6#

211 I: Haben sie eine Bücherei im Kindergarten, wo die Kinder auch mal Bücher ausleihen können?
212 #00:17:02-3#

213 FF: Nein. #00:17:04-1#

214 I: Führen Sie mit Ihrem Kind Sprachreime oder Sprachspiele durch? #00:17:13-3#

215 FF: Nein. #00:17:16-9#

216 I: Haben Sie schon mal eine Buchhandlung oder eine Bibliothek besucht mit der Kleinen?
217 #00:17:22-9#

218 FF: Nein, noch nicht. #00:17:22-9#

219 I: Gibt es Tage, wo Sie sagen "wir lesen jetzt gemeinsam"? Ein Tag an dem der Papa auch mit
220 dabei ist. #00:17:34-9#

221 FF: Nein, eigentlich noch nicht. Ich denke, weil das Alter noch nicht da ist von ihr. Sie kann noch
222 nicht richtig lesen aber ich denke, wenn sie mal richtig anfängt zu lesen dass ich dann sage: "E.
223 du liest uns jetzt eine Geschichte vor." dass wir dann sowas machen. Aber jetzt noch nicht.
224 #00:17:56-6#

225 I: Was hat ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben und Zahlen gezeigt? #00:18:07-4#

226 FF: Eigentlich noch nicht. #00:18:12-6#

227 I: Wie war es bei der Großen? #00:18:18-4#

228 FF: Die Große und die Kleine sind zwei verschiedene Kinder. Die Große war am Anfang
229 ziemlich aufgeregt und wollte immer alles schneller lernen. Sie lernt auch viel schneller als die
230 Kleine. Sie hat viel gewusst, also mit den Namen sie wollte wissen wir ihr Name geschrieben
231 wird und was für eine Zahl das ist, also sie war neugieriger. Und die Kleine sie ist da noch nicht
232 so. #00:18:47-6#

233 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Buchstaben oder Zahlen? #00:18:51-1#

234 FF: Ja. #00:18:52-4#

235 I: Und wie? Können Sie bitte Beispiele geben. #00:18:52-4#

236 FF: Bei der Kleinen? #00:18:58-7#

237 I: Ja. #00:18:58-7#

238 FF: Bei ihr eigentlich nicht, eher bei der Großen. #00:19:01-3#

239 I: Wie machen Sie das bei ihr? #00:19:01-3#

240 FF: Ich sage ihr, dass wenn sie schreibt sie ordentlich schreiben soll. Ich radiere auch vieles weg,

241 wenn es nicht der Fall ist. Oder ich sage dann immer zu E. "wenn du irgendetwas siehst versuch
242 das zu lesen egal ob du es kannst oder nicht. Du kannst wenigstens die Buchstaben sammeln,
243 dann kannst du die Buchstaben auch nicht vergessen". Ich tue sie dann so motivieren. #00:19:37-
244 6#

245 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit ihrem Kind für die Entwicklung der Schrift sowohl
246 im Haus als auch Außerhalb? #00:19:43-8#

247 FF: Wenn wir mit ihr laufen, haben wir früher auch schon oft gemacht, fragen wir nach
248 Autokennzeichen oder Hausnummern. #00:20:01-5#

249 I: Sprechen Sie mit ihrem Kind über Geschriebenes? #00:20:03-5#

250 FF: Nein, eigentlich nicht. #00:20:25-8#

251 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:20:28-2#

252 FF: Fernseher, Laptop, iPad, iPhone. #00:20:38-1#

253 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:20:40-7#

254 FF: Der Fernseher. #00:20:42-1#

255 I: Und für Ihren Mann? #00:20:45-2#

256 FF: Auch der Fernseher. #00:20:46-2#

257 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:20:50-5#

258 FF: Eigentlich ist das nicht wichtig. #00:20:58-4#

259 I: Wie reagieren sie als Eltern auf das Fernsehverhalten bzw. andere Mediennutzung Ihres Kindes?
260 #00:21:08-3#

261 FF: Also wenn ich Zuhause bin, kontrolliere ich das schon, dass sie nicht zu viel fernsehen. (???)
262 Ich mach den Fernseher dann aus und sage: " Du gehst jetzt malen oder machst jetzt dies...". Aber
263 wenn sie bei ihrem Papa sind, dann wird die meiste Zeit Fernseher geguckt. #00:21:30-0#

264 I: Wie lang gucken sie dann am Tag? #00:21:31-2#

265 FF: Ich denke schon so zwei bis drei Stunden. #00:21:36-5#

266 I: Wie ist es bei Ihnen mit dem Fernsehkonsum? #00:21:41-8#

267 FF: Ich gucke eigentlich fast gar nicht, weil erstens läuft da entweder ein Kinderfilm oder ich
268 habe dann etwas zu tun und erst Abends wenn die Kinder schlafen habe ich Zeit.#00:21:56-0#

269 I: Wo steht der Fernseher? #00:21:58-4#

270 FF: Im Wohnzimmer. #00:21:59-2#

271 I: Welche Regel gibt es für den TV-Konsum, für Ihr Kind? #00:22:07-2#

272 FF: Sie dürfen abends kein Fernseher mehr gucken oder dass sie dann nur Zeichentrickfilme
273 sehen. #00:22:22-1#

274 I: Welche Programme schaut Ihr Kind am liebsten? #00:22:31-4#

275 FF: Zeichentrickfilme. #00:22:34-8#

276 I: Sind das eher deutsche oder türkische Filme? #00:22:35-2#

277 FF: Gemischt. (...) Die Kleine will immer türkisch und die Große immer dies. Es wird halt zu
278 bestimmten Uhrzeiten gesagt "jetzt gibt es Super-RTL" danach gibt es was Türkisches.
279 #00:22:53-8#

280 I: Wer entscheidet da die Programmauswahl? #00:22:54-2#

281 FF: Die Große. #00:22:54-4#

282 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher Zuhause? Malblock, Lieder, etc.. #00:23:06-3#

283 FF: Nein, sowas haben wir jetzt noch nicht, aber Puzzel. Bei der Kleinen habe ich gemerkt, dass
284 ich doch nicht so viel mit ihr unternommen habe wie bei der Großen. #00:23:30-3#

285 I: Versuchen Sie Kindersendungen mit Ihrem Kind zusammen zu schauen und sich über das
286 Geschehen in den Trickfilmen zu unterhalten oder lassen Sie ihr Kind alleine Fernsehen?
287 #00:23:45-6#

288 FF: Meistens alleine. #00:23:47-9#

289 I: Nutzen Sie den Fernseher und den Computer gemeinsam mit dem Kind? #00:23:54-6#
290 FF: (...) Am Laptop mach ich ihnen meistens die Serie an welche sie schauen möchten oder einen
291 Film, aber im Endeffekt lasse ich sie wieder alleine. #00:24:10-3#
292 I: Sie haben vorhin gesagt, dass die Große ein iPad hat, können Sie vielleicht nochmal erzählen
293 seit wann sie es hat? #00:24:17-3#
294 FF: Sie hat es seit gestern, ich habe wirklich darauf geachtet dass ich eher Lernprogramme darauf
295 runterlade. #00:24:38-2#
296 I: Darf sie das entscheiden wann sie am iPad ist? #00:24:44-3#
297 FF: Nein, die Regel lege ich fest. Ich denke, wenn die Schule jetzt beginnt darf sie eine halbe
298 höchsten eine Stunde dran sein. Ich werde es auch verstecken, sodass sie nur dran kommt wenn
299 sie es auch darf. #00:24:58-8#
300 I: Im Allgemeinen nochmal zur TV-Nutzung, Laptop usw., wie ist das bei Ihrem Mann? Was
301 macht er am meisten, wenn er Zuhause ist? #00:25:17-5#
302 FF: Ich denke, dass er mehr spielt aber er weiß nicht was er mit den Mädchen anfangen soll. Er
303 ist nicht so, der der mit Puppen spielt und wenn die Kleine mit Puppen spielt kann er nicht viel
304 anfangen damit. Meistens spielen sie dann Doktor oder sowas, wo er sich dann hinlegt und sie
305 wird dann der Doktor und spielen dann solche Sachen. #00:25:59-1#
306 I: Wie ist es am Wochenende, was machen sie da? #00:26:05-7#
307 FF: Am Wochenende sind wir auch bei den Vögel oder gehen mal zur Oma oder im Sommer sind
308 wir auch oft auf dem Spielplatz. #00:26:17-7#
309 I: Sie hatten gesagt, dass oben ein Bücherregal steht, geht die Kleine da auch dran? #00:26:41-8#
310 FF: Ja. #00:26:41-8#
311 I: Haben die Kinder ein Zimmer oder sind die Zimmer getrennt? #00:26:42-8#
312 FF: Es sind zwei getrennte Zimmer. #00:26:45-3#
313 I: Und bei wem stehen die Bücher? #00:26:47-9#
314 FF: Bei der Großen. #00:26:52-0#
315 I: Hat die Kleine Lieblingsbücher? #00:26:52-0#
316 FF: Ja, Bilderbücher. #00:26:55-5#
317 I: Gibt es Zeitungen oder Zeitschriften die sie lesen? #00:27:11-4#
318 FF: Nein. #00:27:15-1#
319 I: Und für die Kinder? #00:27:22-5#
320 FF: Ja, (???) ist eine Zeitschrift für die Kinder. Das interessiert sie auch sehr und davon lese ich
321 auch mal vor. #00:27:37-2#
322 I: Das ist türkisch? #00:27:40-7#
323 FF: Ja, das ist türkisch. #00:27:41-4#
324 I: Kommt das regelmäßig? #00:27:43-3#
325 FF: Ja, einmal im Monat. Darauf freut sie sich auch sehr. Da guckt sie sich die Bilder an, weil sie
326 nicht lesen kann aber jetzt haben wir einen Ordner gemacht im Regal und da bewahren wir die
327 auf. Und wir haben vereinbart, dass wenn sie anfängt zu lesen, dass sie dann die auch lesen kann.
328 #00:28:04-4#
329 I: Lesen Sie auch daraus vor? #00:28:04-4#
330 FF: Ja, ich lese viel daraus vor. #00:28:04-8#
331 I: Wie heißt die Zeitschrift? #00:28:28-0#
332 FF: Gökkusagi #00:28:30-4#
333 I: Ich bedanke mich für das Interview. #00:28:44-5#
334 FF: Ich bedanke mich auch. #00:28:44-7#
335
336 Nachfragen (telefonisch):

337 Datum: 19.12.2014

338

339 I: Also zum Interview habe ich nochmal ein paar Fragen. Und zwar, wie war Ihre eigene
340 Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:07-5#

341 FF: In Meiner Kindheit, was für eine Erfahrung habe ich nicht verstanden #00:00:14-8#

342 I: Also wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:16-7#

343 FF: Mit dem Schreiben in der Kindheit. Ich bin soweit weg. Ich weis es nett gar nicht so richtig.
344 #00:00:30-4#

345 I: Haben Sie die Tagebücher geschrieben oder wie war es in der Schule? #00:00:34-3#

346 FF: Ohhh kann ich gar nicht mehr erinnern. Keine Ahnung (???) vor meiner Tochter Buch
347 gelesen. Ich habe dann überlegt, wie ich das eigentlich gemacht habe, wer mir geholfen hat und
348 so. Aber ich habe überhaupt nett mehr erinnern. #00:00:46-7#

349 I: Zum Alltag dann Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause, egal ob mit Stift auf Papier
350 oder per PC oderper Handy? #00:00:59-7#

351 FF: Ich per Handy #00:01:04-6#

352 I: Ihr Mann? #00:01:04-6#

353 FF: Er auch (???) #00:01:17-0#

354 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf zuhause? Also bringen Sie von der Arbeit
355 irgendwelche Sachen, diese zuhause zu erledigen.? #00:01:32-8#

356 FF: Ich schreibe manchmal Kündigungen. Weil ich (???) Also ich habe mit meine Probleme.
357 (???) Und schreibe ich manchmal Kündigungen oder Entschuldigungen für die Kinder für die
358 Schule dann. (???) #00:01:51-4#

359 I: Ihr Mann schreibt er beruflich was? #00:01:54-6#

360 FF: Nee eigentlich auch nicht. Er arbeite also bei der Montage (???) #00:02:02-7#

361 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten, um den Schrift zu
362 entdecken? #00:02:12-5#

363 FF: Ich habe mit der Kleine habe ich (???) ich habe ihr Name geschrieben. Oder sie selber
364 versucht, die Buchstaben zu machen. Und ja also (???) ich denke sie noch klein. Ich denke so das
365 Malen. Aber so Schrift oder so Buchstaben habe ich irgendwie noch nicht beigebracht.
366 #00:02:41-6#

367 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:47-3#

368 FF: Für die Kleine eigentlich noch nicht. #00:02:49-8#

369 I: Das war es schon. Danke schön.

1 Interviewte: Frau G
2 Datum: 19.08.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie sich vorzustellen und dabei Ihre familiäre
5 Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen und die Anzahl Ihrer Kinder angeben.
6 #00:00:16-5#
7 FG: Ich bin A.A. geboren A.. Ich wurde 11.79 geboren, bin 35 Jahre alt. Ich bin seit fünf Jahren
8 verheiratet, habe zwei Kinder, die Ältere ist 3 Jahre, die jüngste ist 3 Monate alt. Ich hab in H.
9 gewohnt bis zu meinem 30. Lebensjahr, war auf einem Gymnasium habe Abitur gemacht, danach
10 habe ich eine Ausbildung gemacht und gearbeitet. Ich bin im Büro tätig und seit Juli in Elternzeit.
11 #00:01:04-4#
12 I: Was ist Ihr ungefähres Einkommen? #00:01:04-4#
13 FG: Ohne oder mit Mann? #00:01:05-4#
14 I: Mit Ihrem Mann. #00:01:07-5#
15 FG: Knapp bei 4500 Netto. #00:01:09-8#
16 I: Könnten Sie auch von Ihrem Mann ein bisschen erzählen? #00:01:13-7#
17 FG: Mein Mann ist auch hier geboren, hat eine Ausbildung gemacht. Ich glaube, auch als
18 Bürokaufmann. Aber ist jetzt als Gebietsmanager bei K. tätig. Er war jahrelang Selbstständig, er
19 ist viel unterwegs und ist ein ganz Netter. Und er ist genauso alt wie ich, also auch 35.
20 #00:01:48-4#
21 I: Würden Sie sich als Leser Bezeichnen? #00:02:02-2#
22 FG: Ja. #00:02:02-2#
23 I: Erläutern Sie bitte, warum Sie so gerne lesen. #00:02:07-5#
24 FG: Zum Abschalten, um runter zu kommen. Nur fern zu sehen regt die Fantasie nicht an und
25 durch das Lesen was ich abends gerne mache, komme ich runter und die Gehirnzellen arbeiten.
26 #00:02:30-4#
27 I: Liest Ihr Mann? #00:02:40-9#
28 FG: Gar nicht, vielleicht die News -online, aber das war es. #00:02:37-5#
29 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:02:41-6#
30 FG: Früher mehr, jetzt sind wir fauler geworden. Da alles jetzt elektrisch ist, wenn man was will
31 guckt man gleich nach im Internet. Aber seit dem ich die Kleine hab lese ich mehr, damit sie
32 sieht: die Mama liest etwas, dass sie die Bücher kennenlernt. Vorher war es nicht so, eigentlich.
33 #00:03:16-4#
34 I: Lesen Sie auch vor ihr? #00:03:17-0#
35 FG: Sie kriegt es ab und zu mit. Kinderbücher vorlesen, ja kein Thema aber bei meinen
36 Büchern(...), sie fragt dann was ich lese, ich lese ihr dann eins-zwei Sätze vor und dann haut sie
37 ab, weil sie nichts versteht. #00:03:30-5#
38 I: Wie waren Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lesen in ihrer Kindheit? #00:03:35-8#
39 FG: Sehr positiv, in Deutsch muss ich sagen, also ich hab sehr viel gelesen Krimis (???), das war
40 mein Ding und das hat sich dann auch auf die Schule ausgewirkt, wenn dann jemand zwei Seiten
41 geschrieben hat war ich bei Seite 10 noch voll dabei, also die Fantasie war richtig angelegt
42 damals. #00:04:04-9#
43 I: Waren da auch Bücher dabei, die Sie von der Schule bekommen haben? #00:04:14-9#
44 FG: Ja, eins zwei Bücher waren dabei aber Schulbücher sind immer langweilig, die mochte ich
45 nie. #00:04:27-7#
46 I: In welchem Zeitraum haben Sie dann immer gelesen? #00:04:28-4#
47 FG: Es kam auf die Bücher an, wie gesagt Krimis die waren dann schon lange Krimis 300-400
48 Seiten, also 10 Bücher pro Jahr. #00:04:51-3#

49 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:04:55-5#
50 FG: Sie haben viel in religiösen Büchern gelesen, aber Romane oder Krimis haben sie gar nicht
51 gelesen. #00:05:14-5#
52 I: Haben sie vorgelesen? #00:05:14-5#
53 FG: Nein. #00:05:17-5#
54 I: Wie sehen Ihre eigenen Leseinteressen und Leseverhalten aus? #00:05:24-1#
55 FG: Romane usw. sind absolut nicht mein Ding, Kitsch, Liebe. Krimis finde ich klasse oder
56 religiöse Bücher lese ich sehr gern. #00:06:00-2#
57 I: Und wie sieht es bei Ihrem Mann aus, aus der Kindheit? #00:06:08-4#
58 FG: Das weiß ich nicht, aber ich glaube nicht, dass seine Eltern ihm vorgelesen haben. Er hat
59 sehr früh seinen Vater verloren. #00:06:18-1#
60 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
61 Kindes? #00:06:27-0#
62 FG: (...) Dass ich ihr vielleicht ein Buch hin lege und sage: "komm ich lese dir was vor". Das
63 Problem ist dann halt immer das deutsch-türkische. Früher haben wir immer türkische Bücher
64 gelesen, jetzt fangen wir so langsam an deutsche Bücher zu lesen, aber wie gesagt das sind dann
65 Bildergeschichten oder Kurzgeschichten. #00:06:58-6#
66 I: Also eher Bilderbücher? #00:07:00-9#
67 FG: Genau. #00:07:00-9#
68 I: Gibt es ein Lieblingsbuch von Ihr? #00:07:04-4#
69 FG: Ja, Mickey Maus. #00:07:07-5#
70 I: Angenommen Sie haben ein Buch in der Hand und möchten der Kleinen vorlesen, worauf
71 achten Sie dabei? #00:07:16-3#
72 FG: Auf die Betonung, sodass sie merkt wenn ein Satz anfängt oder jemand spricht oder wenn
73 zwei-drei Personen sprechen, dass jeder eine andere Stimme kriegt. #00:07:32-6#
74 I: Was ist der Zweck, wenn Sie ihrem Kind vorlesen? #00:07:35-6#
75 FG: Die Fantasieanregung. #00:07:38-8#
76 I: Wie läuft ein Vorleseprozess ab? Können Sie das bitte detailliert schildern? #00:07:46-0#
77 FG: Es wird ein Buch geholt, wir setzen uns hin. Ein Satz wird gelesen und dann wird er erklärt:
78 'warum sitzt er dort, wieso... ' dann gehen wir die Bilder durch und dann wird weiter gelesen.
79 Und dann kommen sagt sie: "aber wieso" oder "warum macht er das nicht so" also es dauert
80 schon, wenn man ein Bilderbuch in fünf Minuten durch blättern könnte, bräuchte man für dieses
81 mit ihr eine gute dreiviertel Stunde. #00:08:25-8#
82 I: Wie ist es im Alltag? Kommt sie und sagt: "Mama lies mir mal was vor" oder ist es eher
83 andersrum? #00:08:37-7#
84 FG: Unterschiedlich. Abends wenn sie ins Bett geht haben wir ein "Rüya Kitabı", Semih heißt der
85 Junge im Buch und das sind lauter Kurzgeschichten so religiöse Geschichten, das muss ich ihr
86 immer vorlesen. Sie geht aber immer auf die Bilder ein und ich erfinde auch was dazu, weil das
87 für etwas ältere Kinder geschrieben ist. #00:09:09-2#
88 I: Haben Sie feste Vorlesezeiten? #00:09:16-2#
89 FG: Ja, kurz vor sieben. #00:09:17-2#
90 I: Ist es im Alltag unterschiedlich oder lesen Sie auch mehrmals zeitgebunden vor? #00:09:23-2#
91 FG: Nein, das ist unterschiedlich. Wenn sie Lust hat oder wenn ich Zeit habe, wegen dem Baby
92 war die Zeit immer knapp. #00:09:31-4#
93 I: In welcher Sprache Lesen Sie dann vor? #00:09:34-1#
94 FG: Momentan Türkisch. #00:09:47-1#
95 I: Wie sieht es bei dem Vater aus? Liest er ihr vor? #00:10:05-9#
96 FG: Deutsch, ja aber so bei türkischen Büchern muss sogar die Kleine lachen. Sie sagt dann:

97 "Papa du kannst das gar nicht richtig lesen". #00:10:23-0#
98 I: Setzt er sich zu ihr oder geht sie zu ihrem Vater und sagt: " Papa lies mir mal was vor."
99 #00:10:27-4#
100 FG: Sie. #00:10:31-2#
101 I: Wie wecken sie das Interesse Ihrer Kinder für Bücher? #00:10:35-0#
102 FG: (...) Ich sage mit Begeisterung: "guck mal ich hab ein neues Buch" aber sonst fällt mir nicht
103 wirklich was ein. #00:11:02-9#
104 I: Schenken Sie ihr das Buch? #00:11:02-9#
105 FG: Eingepackt? #00:11:02-9#
106 I: Ja. #00:11:02-9#
107 FG: Nein, bin ein sparsamer Mensch. Aber sie weiß immer wenn etwas neu ist. #00:11:17-4#
108 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust ihres Kindes ein?
109 #00:11:37-3#
110 FG: Sie hat in ihrem Zimmer ein Regal in dem ihre Bücher stehen das ist auch geordnet, dass auf
111 der einen Seite die türkische und auf der anderen die deutschen Bücher stehen. Und unten sind
112 dann die Malbücher, wenn sie aufräumt muss sie sich daran halten. #00:11:55-2#
113 I: Also sie kommt dran? #00:11:55-2#
114 FG: Genau, sie muss auch wissen welches Buch türkisch und welches deutsch ist, da lege ich
115 auch Wert drauf. #00:12:03-8#
116 I: Kann sie das? #00:12:07-9#
117 FG: Von den Bildern, sie weiß dann auch "da lesen wir immer deutsch das kommt auf die Seite".
118 #00:12:14-3#
119 I: Wie viele Kinderbücher sind das ungefähr? #00:12:18-0#
120 FG:(...) Über 30 deutsche und türkische vielleicht sieben bis acht. #00:12:35-2#
121 I: Sind da auch Bücher mit dabei, wo Sie sagen 'das ist noch von meiner Kindheit'? #00:12:40-0#
122 FG: Nein, gar nicht. #00:12:42-7#
123 I: Welche Bücher besitzen Sie allgemein im Haushalt? #00:12:46-2#
124 FG: Die meisten Bücher also 99% gehören mir. Ich habe ganz viele religiöse Bücher und
125 dazwischen vielleicht 10 Krimis. Die restlichen waren aus meiner Bibliothek-Zeit, da habe ich
126 viel ausgeliehen. #00:13:25-7#
127 I: Haben Sie Zugang auf eine Bibliothek? #00:13:30-4#
128 FG: Nein, die Bücher sind im Schrank. #00:13:32-0#
129 I: Sieht Ihre Tochter die Bücher? #00:13:34-8#
130 FG: Das ist ein Glasschrank. #00:13:38-5#
131 I: Im Wohnzimmer? #00:13:39-4#
132 FG: Nein, im Schlafzimmer. Im Wohnzimmer habe ich keinen Platz für diese Bücher. Der Koran
133 zum Beispiel steht aber im Wohnzimmer, im Glasschrank und das kennt sie auch schon. Und
134 wenn sie denn Koran raus nehmen will fragt sie, ob sie ein Kopftuch aufsetzen muss. Da sage ich
135 immer: " ja, vorher nicht." #00:14:02-9#
136 I: Also stehen Ihre Bücher im Schlafzimmer und die Kinderbücher im Zimmer der Kinder.
137 #00:14:10-8#
138 FG: Genau. #00:14:15-5#
139 I: Haben Sie im Kinderzimmer ein Regal oder stehen die Bücher in einem einfachen Schrank?
140 #00:14:19-3#
141 FG: Im Regal. #00:14:21-2#
142 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sieht das Zeitbudget dafür aus?
143 #00:14:31-7#
144 FG: Bis um eins ist sie im Kindergarten, dann hole ich sie ab, dann wird gegessen. Danach fängt

145 sie an zu malen, dann wird viel gemalt, danach hat sie keine Lust mehr zu malen, dann kommt
146 das Kneten. Manchmal ist es umgekehrt aber die drei-vier Sachen macht sie jedes Mal: mit
147 Barbie spielen, kneten, dann gucken wir uns vielleicht ein Bilderbuch an. (...) Und sie puzzelt
148 gerne, das macht sie sehr oft. #00:15:23-6#

149 I: Puzzeln sie gemeinsam? #00:15:25-3#

150 FG: Sie sagt zwar, dass ich helfen soll aber ich darf es nicht anfassen, weil sie dieses
151 Erfolgserlebnis selbst fühlen möchte. Wenn sie dann das letzte Teil reindrückt sagt sie: "siehst du
152 Mama, ich kann das auch alleine", also da merkt man das sie eine Besserwisserin ist. #00:15:55-
153 1#

154 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt? #00:16:28-3#

155 FG: Sie in dem Alter, in dem man viele Fragen stellt und ich bin echt ein geduldiger Mensch,
156 also ich bin damit beschäftigt mit dem Erklären. Also sie stellt 1000 Fragen und das Beste ist dann
157 ein Puzzle zu machen. #00:17:13-5#

158 I: In welcher Sprache findet das statt? #00:17:25-8#

159 FG: Ich will dass sie Zuhause nur türkisch spricht, aber da sie jetzt das deutsche neu lernt rede ich
160 auch mit ihr deutsch. Momentan ist es noch wechselhaft, aber in einem Jahr wenn sie die
161 deutsche Sprache richtig drauf hat, dann werde ich darauf achten Zuhause nur türkisch und
162 sobald wir draußen sind deutsch zu reden. #00:17:50-9#

163 I: Erzählt sie auch vom Kindergarten? #00:17:54-5#

164 FG: Ja, sie ist ein wenig arrogant. Die Strecke ist ca. 1 Kilometer weit und ich hole sie dann
165 immer zu Fuß ab, damit wir reden können. Sie erzählt mir dann alles, das D. nicht zu ihren
166 Schuhen wow gesagt habe oder sie hat ihre Ohrringe gezeigt und niemand hat "schön" gesagt.
167 #00:18:23-2#

168 I: Wie ist es im Kindergarten? Haben sie Bücher frei zugänglich für die Kinder? #00:18:34-6#

169 FG: Also dieser Kindergarten in W. ist ganz anders als die anderen Kindergarten, es gibt's zwar
170 Gruppen aber die Kinder können sich frei bewegen die sind nicht in eine Gruppe gebunden. Die
171 Gruppen sind unterteilt, da gibt es z.B. eine Malgruppe, da gibt es nur Stifte, Wasserfarben. In
172 der Anderen Gruppe gibt es nur Bausteine, Legos usw. und die Erzieherinnen notieren sich,
173 welches Kind wie oft wohin kam, was ihre Vorlieben sind und meine Kleine ist meistens im
174 Malzimmer. #00:19:27-5#

175 I: Also Sie konnten noch nicht feststellen, ob dieser Kindergarten Leseprojekte durchführt?
176 #00:19:34-8#

177 FG: Nein, sie ist ja erst seit vier Wochen dort. #00:19:35-7#

178 I: Erwarten Sie das vom Kindergarten? #00:19:37-5#

179 FG: Ja. #00:19:41-4#

180 I: Erzählen Sie auch frei Geschichten? #00:20:00-6#

181 FG: Ja, religiöse Geschichten. Sie will viel von der Vergangenheit wissen, also wir waren im
182 Urlaub und dann muss ich ihr vom Urlaub erzählen und das sind meistens auch die Gute-Nacht-
183 Geschichten, sie bittet mich darum dass ich ihr vom Urlaub erzähle oder sowas. #00:20:15-4#

184 I: In welcher Sprache läuft das ab? #00:20:20-8#

185 FG: Türkisch. #00:20:20-8#

186 I: Führen Sie Sprachreime oder -spiele durch? #00:20:29-8#

187 FG: Nein. #00:20:33-4#

188 I: Haben Sie mit Ihrer Tochter eine Buchhandlung oder Bibliothek besucht? #00:20:50-1#

189 FG: Nein. #00:20:53-5#

190 I: Gibt es einen gemeinsamen Lesetag mit der Familie? #00:21:06-6#

191 FG: donnerstagabends. Aber da ich das nicht so spät mache ist der Vater meistens nicht dabei.
192 #00:21:15-7#

193 I: Kriegt sie das mit? #00:21:18-4#
194 FG: Ja. #00:21:18-6#
195 I: Zurück zum gemeinsamen Lesen. Wenn Sie ein Buch lesen, sagen Sie Ihrer Tochter "ich lese
196 jetzt, störe mich nicht" oder lassen Sie sie merken dass sie gerade ein Buch lesen? #00:21:44-3#
197 FG: Sie hat immer Vorrang, also wenn sie kommt und was möchte dann höre ich auch mal auf zu
198 lesen. #00:21:51-3#
199 I: Gibt es außer Malen und Lesen andere Aktivitäten die sie machen? #00:22:02-8#
200 FG: Spielplatz, wir treffen uns mit Freundinnen und gehen gemeinsam zum Spielplatz, ich
201 möchte nicht das sie eine Alleingängerin wird. Wo sie noch hin geht ist dieser Türkische-
202 Kindergartentreff, da geht sie zweimal in der Woche hin. Da sind dann nur türkische Kinder,
203 warum ich das wollte ist dass sie den Unterschied sieht und ihre Kultur auch kennenlernt.
204 #00:23:15-3#
205 I: Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? #00:23:20-7#
206 FG: Im Sommer hatten wir 1000 Sachen, wir hatten zum Beispiel eine Holiday-Park Jahreskarte
207 und waren mindestens 3-mal im Monat dort und dann geht sie ins Schwimmbad, im Sommer ist
208 die Aktivitätsauswahl viel größer. #00:23:39-8#
209 I: Hat sie einen bestimmten Papa-Tag? #00:23:58-2#
210 FG: Nein. #00:23:58-5#
211 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:24:09-6#
212 FG: Bewusst oder unbewusst? #00:24:09-6#
213 I: Allgemein. #00:24:24-0#
214 FG: Sie hat sehr, sehr früh mit den Steckfiguren angefangen und da haben wir eins mit dem
215 Alphabet. Das war wirklich sehr früh. Beim Bücherlesen, dass sie dann zugehört hat war als sie
216 anfang zu reden, mit eineinhalb-zwei Jahren. Dann hat sie das auch bewusst verstanden wenn
217 man ihr was vorgelesen hat, habe dabei natürlich immer die Bilder gezeigt und erklärt.
218 #00:25:06-5#
219 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Zahlen und Buchstaben? #00:25:08-3#
220 FG: Ja, bei Autokennzeichen zum Beispiel regt sie sich auf wenn diese ein A haben, warum sie
221 ihren Buchstaben haben. #00:25:27-1#
222 I: Also kennt sie die Buchstaben aus ihrem Namen? #00:25:31-8#
223 FG: Ja, die kennt sie. #00:25:36-5#
224 I: Machen Sie sie sonst noch irgendwie aufmerksam? #00:25:36-8#
225 FG: Bestimmt im Alltag, aber mir fällt jetzt nichts ein. #00:25:47-4#
226 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift, sowohl
227 im Haus als auch Außerhalb. #00:26:24-3#
228 FG: Wenn es interessante Plakate sind, die sie auch was angehen dann, ja. Sei es Werbung für
229 Spielzeug oder so. Aber auf Alltägliche Sachen, wie zum Beispiel einen Radweg nicht.
230 #00:27:01-0#
231 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:27:41-2#
232 FG: (???) #00:27:56-3#
233 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:28:01-2#
234 FG: Der Fernseher, wegen den Zeichentrickfilmen und mein Handy, da wird auf YouTube viel
235 nachgesungen. #00:28:28-6#
236 I: Fragt sie dann danach? #00:28:33-1#
237 FG: Ja. #00:28:33-3#
238 I: Und für Sie? #00:29:23-3#
239 FG: Auch Handy und Fernseher, leider. #00:29:18-2#
240 I: Wie ist es mit dem Fernseher? Läuft es eher mit oder haben Sie da feste Zeiten? #00:29:22-2#

241 FG: Nach dem Essen, nach dem Kindergarten darf sie dann Zeichentrickfilme schauen. Dann
242 gucken wir meistens Eiskönigin. Dann fängt das Spielen, Malen an und ich schalte dann den
243 Fernseher aus, weil sie nicht guckt. Und bevor sie ins Bett geht, so um halb sieben darf sie dann
244 auch nochmal richtig fernsehen, dann sag ich ihr das, damit sie ein wenig runter kommt. Mir ist
245 aufgefallen dass sie dann schneller schläft. Wenn ich sie gleich ins Bett lege, als sie
246 rumgesprungen ist dann ist sie noch zu sehr aufgedreht. #00:30:28-0#
247 I: Haben Sie bestimmte Serien, welche Sie verfolgen? #00:30:36-3#
248 FG: Ja, aber ich komme kaum dazu. Aber das sind dann auch nur Krimis um 20:15 Uhr.
249 Türkisches gucken wir gar nicht, sie hat schon eine Zeitlang geguckt aber in letzter Zeit gar nicht.
250 #00:31:10-6#
251 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:31:17-7#
252 FG: Der Fernseher, weil sie da die deutsche Sprache hört. Und in den Kindersendungen reden sie
253 ja bewusst so langsam und deutlich und da denke ich mir wenn sie so nicht deutsch lernt dann
254 weiß ich auch nicht weiter. #00:31:40-6#
255 I: Wie sieht die TV-Nutzung von Ihrem Mann aus? #00:31:51-5#
256 FG: Er kommt meistens spät nach Hause, spät im Sinne von sieben, halb sieben. Und das was
257 mich stört ist das er noch mal zu ihr rein möchte, dann sage ich immer: "sie muss jetzt schlafen,
258 du kannst nicht rein". Und dann ist er oft noch Unten, da hat er sein Büro, dass er da noch
259 arbeitet, E-Mails schreibt und so. Und abends, sehr spät bevor er ins Bett geht guckt er noch seine
260 Serie noch an oder irgendeine Doku. Viel, viel weniger als wir. #00:32:41-0#
261 I: Wo steht der Fernseher bei ihnen? #00:32:44-6#
262 FG: Im Wohnzimmer. #00:32:44-9#
263 I: Als Stundenanzahl, wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein? Und wie
264 bestimmen Sie die Programmauswahl. #00:32:58-5#
265 FG: Vielleicht zwei Stunden am Tag, also mehr ist es nie. Wenn sie lieb ist dann darf sie auch
266 mal einen Kinderfilm anschauen. Kinderfilm, es gibt zwei Arten, also normale im Fernseher, das
267 ist nicht was sie immer will und wir haben ganz viele Filme auf der Festplatte, Ratatouille,
268 Eisprinzessin, Madagaskar, solche Filme. #00:33:35-0#
269 I: Gibt es dann bestimmte Regel für den TV-Konsum? #00:33:42-7#
270 FG: Nein, außer wenn sie mich aufgeregt hat, dann gibt es keinen Fernseher für sie, dass weiß sie
271 auch. Oder der Spielwechsel von zum Beispiel Barbies zu der Knete, das darf nur sein wenn die
272 Puppen weggeräumt sind. So ist es auch mit dem Fernseher, wenn sie fernsehen will dann muss
273 alles aufgeräumt werden. #00:34:18-0#
274 I: Gucken sie auch einen Trickfilm zusammen? #00:34:21-9#
275 FG: Ja. #00:34:22-7#
276 I: Sprechen sie auch darüber, was im Film geschehen ist? #00:34:24-2#
277 FG: Ja, natürlich. #00:35:00-8#
278 I: Welche Programme schaut sie am liebsten? #00:35:09-4#
279 FG: Super-RTL oder die Filme. #00:35:13-0#
280 I: Nochmal die Frage, welche Alternativen gibt es zum Fernseher? #00:35:46-0#
281 FG: Ihre eigenen Spielsachen. #00:35:49-4#
282 I: Spielt sie nur in ihrem Zimmer? #00:35:49-4#
283 FG: Nein, sie spielt überall, Küche, Esszimmer, etc. Sie ist aber nicht abhängig vom Fernseher,
284 wenn ich sage "komm wir gucken Fernseher" sagt sie zwar nicht nein, aber sie würde es auch
285 ohne den Fernseher schaffen. #00:36:21-6#
286 I: Hat sie Hörbücher? #00:36:24-1#
287 FG: Nein, also Bücher die Tiergeräusche machen ja. #00:36:30-7#
288 I: Wie ist da der Umgang, mag sie das? #00:36:35-2#

289 FG: Früher, ja mittlerweile findet sie das langweilig. Wenn man da die Katze streichelt und es
290 miaut sagt sie "Shila miaut doch ganz Anders", also das war mal. #00:36:51-7#
291 I: Haben sie einen Computer, Laptop etc.? #00:37:19-3#
292 FG: Einen Laptop hat der Papa, aber sie benutzt es gar nicht, weil sie mit dem Bildschirm nichts
293 anfangen kann. Einen iPad hat die Tante oben, da wird ein bisschen gespielt oder so, was ich gar
294 nicht mag. Ich selbst habe keins bei mir gibt es nur das Handy. #00:37:30-0#
295 I: Wie ist es mit Zeitschriften oder mit Zeitungen? #00:37:34-1#
296 FG: Zeitungen haben wir gar nicht, nur Werbung. Weil ich Zeitungen in der heutigen Zeit
297 überflüssig finde, da es alles schon online gibt. #00:37:47-9#
298 I: Bekommen Sie Kinderzeitschriften? #00:38:07-3#
299 FG: Nein, weil sie es nicht lesen kann. Sie sieht es immer beim Einkaufen, die ganzen
300 Kindersachen aber für mich fällt das weg, weil sie es halt nicht versteht. Einmal hat ihr Vater, ihr
301 ein Filly Heft gekauft für sechs Euro und was war habe es am Ende weggeschmissen. #00:38:37-
302 2#
303 I: Wie ist der Gebrauch von Ihrem Mann von Handy, iPad etc.? #00:38:53-6#
304 FG: Nur geschäftlich, privat hat er sein Laptop, da geht er die Nachrichten durch. Aber das kriegt
305 A. nicht mit weil er das in seinem Büro macht. #00:39:19-4#
306 I: Ich bedanke mich für das Interview. #00:39:29-0#
307 FG: Kein Thema. #00:39:30-4#
308
309 Nachfragen (telefonisch):
310
311 Interviewte: Frau G
312 Datum: 23.12.2014
313
314 I: Also für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen? die erste wäre, wie war Ihre eigene
315 Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:09-6#
316 FG: Ich habe viel geschrieben. Ich hatte (???) Gedichte oder Märchen selber erfundene Sache.
317 #00:00:32-4#
318 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause egal ob mit Stift auf Papier oder per PC oder
319 per Handy? #00:00:35-6#
320 FG: Handy non-stop. Papier ja keine Briefe mehr so Ämtersache, Einkaufszettel. Es wird leider
321 wenig geschrieben. #00:01:02-5#
322 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf zuhause? Bringen Sie zum Beispiel von
323 der Arbeit irgendwelche Sachen zuhause zu erledigen? #00:01:17-9#
324 FG: Das macht mein Mann, aber halt 80% über Laptop dann. #00:01:25-8#
325 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten im Alltag? #00:01:33-7#
326 FG: Momentan nett schreiben nur Malen, da Sie nicht schreiben kann, deswegen denke ich mal
327 #00:01:45-3#
328 I: Wenn Sie zum Beispiel eine Einkaufsliste schreiben nehmen sie auch dazu? #00:01:54-5#
329 FG: Ja sie sieht das schon sie kriegt schon auch. Sie kommt dann mit einem Blatt und fragt, was
330 steht da drauf (???). Sie versucht jetzt Ihre Namen schreiben, aber so schreiben tun wir nicht wir
331 müssen üben #00:02:11-8#
332 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind #00:02:18-8#
333 FG: Ja, also Couch ist die Schreibvorlage, Bett, Wände also überall mit gekritzelt, Also die
334 Blätter, die sie dafür hat, sie hat. Ich habe so Blöcker, die man von der Firma kriegt, die veraltet
335 sind. Das wird nicht so gerne benutzt wie Tapete. #00:02:50-4#
336 I: Ich bedanke mich das war es schon #00:02:52-5#

337 FG: Ok.

1 Interviewte: Frau H
2 Datum: 19.08.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie, sich vorzustellen und dabei auf Ihre
5 familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen und auf die Anzahl und Alter
6 Ihrer Kinder einzugehen. #00:00:12-5#
7 FH: Mein Name ist T. K., ich bin seit 15 Jahren verheiratet, habe zwei Kinder, der Große wird
8 zehn im Dezember und die Kleine wird sechs im Dezember. Ich arbeite seit 1997 beim Hautarzt
9 in P., aber bin zurzeit nur geringfügig Beschäftigt also auf 450€ Basis. #00:00:40-5#
10 I: Zu Ihrem Schulgang? #00:00:41-6#
11 FH: Ich habe die 10. Klasse der Werkrealschule abgeschlossen, 3 Jahre dann die Ausbildung
12 beim Doktor Baumann gemacht und seitdem bin ich dort. #00:00:51-6#
13 I: Wie war der Schulgang Ihres Mannes? #00:01:02-8#
14 FH: Mein Mann war in der Türkei auf der Schule, ist von der Türkei hierhergekommen durch die
15 Heirat und hat ihr gearbeitet und ist Momentan beschäftigt bei der Firma F. und ist dort Schicht-
16 und Produktionsleiter. #00:01:18-9#
17 I: Wie war es mit seinen Deutschkenntnissen als er hierher kam? #00:01:24-1#
18 FH: Er konnte ja gar kein Deutsch. Er hat dann Deutschkurse besucht und hatte das Glück
19 gehabt, bei Firmen beschäftigt zu sein, die wenige türkische Angestellte hatten. Das waren dann
20 russische, polnische wie auch immer und die haben sich dann halt immer auf Deutsch
21 verständigen müssen. Dadurch wurde es immer besser und besser, und mittlerweile reicht es ihm
22 auch so gut aus, dass er alles alleine erledigen kann und auch im Geschäft hat er durch die höhere
23 Position auch mit dem Computer zu tun und es klappt alles ganz gut. #00:01:55-3#
24 I: Wie viel ist sein Einkommen ungefähr? #00:01:58-3#
25 FH: 2700€ #00:02:06-9#
26 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:02:07-0#
27 FH: Persönlich nicht, das ist schon immer so gewesen. Dass ich mich hinsetze und sage "Ich
28 lese jetzt mal diesen Roman", dafür habe ich einfach die Geduld nicht. Aber bestimmte Sachen
29 wie zum Beispiel das Leben von jemandem eine Biographie, ob es jetzt von unserem Propheten
30 ist oder was auch immer, sowas lese ich gerne. Aber jetzt einfach irgendein Buch aus dem Regal
31 zu nehmen, für mich selbst nicht aber mit den Kindern lese ich viel bzw. muss viel vorlesen.
32 #00:02:42-6#
33 I: Wie lange lesen Sie? #00:02:47-5#
34 FH: Wir lesen jeden Abend bevor wir ins Bett gehen, dann liegen da immer zwei Bücher und es
35 kommt darauf an wie knapp das von der Zeit ist, ob ich dann sage "Ok wir lesen heute nur zwei
36 Seiten und morgen lesen wir weiter" oder auch mal zwischen durch wenn das ein dünnes Buch ist
37 so kleine Bücher für die Kleine, dass wir das dann komplett durchlesen. #00:03:04-7#
38 I: Würden Sie Ihren Mann als Leser bezeichnen? #00:03:09-0#
39 FH: Buchleser nicht Zeitungsleser ja. #00:03:14-2#
40 I: Liest er die Zeitung täglich? #00:03:17-8#
41 FH: Ja #00:03:18-4#
42 I: Kommt die Zeitung täglich? #00:03:18-8#
43 FH: Nein er liest es über das Internet oder kauft es sich. #00:03:22-6#
44 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:03:31-7#
45 FH: Für mich sind bestimmte Bücher wichtig, Biographien und vor allem religiöse Bücher lese
46 ich gerne. Krimis oder irgendwelche anderen Sachen, das ist einfach nicht meine Welt. Aber für
47 meine Kinder gucke ich, dass ihnen das wichtig ist und ich sage auch nicht dass ich nicht gerne
48 lese, damit sie mich nicht als Beispiel nehmen. #00:03:58-7#

49 I: Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen? #00:04:09-2#
50 FH: In der Schule ganz normal, haben wir viel gelesen. Ich erinnere mich jetzt nicht daran, außer
51 wenn wir Projekte hatten oder ich eine Buchpräsentation machen musste, dass ich mir dann ein
52 Buch ausgesucht habe, gelesen habe. #00:04:25-6#
53 I: Wie war das bei Ihren Eltern, waren sie gute Leser? #00:04:29-3#
54 FH: Ja, mein Papa hat jahrelang, bis vor zwei Jahren oder so, Zeitung abonniert und jeden Tag
55 die Zeitung von oben bis unten durch gelesen, hat ganz viele Bücher, Sachbücher, religiöse
56 Bücher oder ganz viele verschiedene, er ist ein guter Leser. Meine Mama wiederum war leider
57 nie in der Schule, deshalb kann sie nicht lesen, ganz langsam Buchstabe für Buchstabe, oder das
58 Schreiben hat so auch so langsam gelernt unterschreiben kann sie, sie kann den Koran lesen,
59 mehr kann sie nicht. #00:05:10-1#
60 I: Hat Ihr Vater Ihnen damals vorgelesen? #00:05:12-3#
61 FH: Er hat uns Märchenbücher gekauft das weiß ich noch, ein rotes eingebundenes Grimms
62 Märchenbücher, da hat er damals zu uns gesagt er möchte nicht, dass wir den Deutschen
63 hinterher hängen, wenn sie anfangen und erzählen vom Froschkönig und Schneewittchen und
64 Frau Holler etc. warum wir das nicht wissen sollen und er wollte das wir uns das durchlesen, an
65 dieses Buch kann ich mich ganz gut erinnern. #00:05:38-9#
66 I: Hat Ihr Vater im Haus ein Bücherregal? #00:05:47-5#
67 FH: Ja, er hat ganz viele Bücher Daheim, heute noch. #00:05:52-2#
68 I: Erzählt er auch von denen die er selbst gelesen hat? #00:05:55-8#
69 FH: Ja, er erzählt viel, er erzählt spannend, also man braucht das Buch gar nicht mehr zu lesen, so
70 gut erzählt er das. Man fühlt sich dann als wäre man selbst im Geschehen. #00:06:09-8#
71 I: Lesen Sie überhaupt im Alltag? #00:06:17-5#
72 FH: Ja. #00:06:17-9#
73 I: Also lesen Sie mit dem Gedanken im Kopf "Ok ich lese jetzt eine Biographie von
74 irgendjemandem und ich setze mich bewusst dahin, wo meine Kinder mich sehen können, um ein
75 Vorbild sein zu können"? #00:06:28-2#
76 FH: Ja, klar. Es kommt vor, aber wie gesagt nicht so oft. #00:06:35-3#
77 I: Und Ihr Mann? #00:06:39-4#
78 FH: Er liest, also er liest mehr Zeitungen vor den Kindern. #00:06:42-6#
79 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
80 Kindes? Können Sie dafür Beispiele nennen? #00:07:00-7#
81 FH: Ich gebe mal ein Beispiel von meinem Sohn, er ist jetzt in der 4. Klasse. Er macht seit der 2.
82 Klasse bei dem Programm Antolin mit über das Internet und da sind dann Bücher, welche man
83 von der Bücherei ausleihen kann und dort ist das vermerkt, dass das Buch bei Antolin auch ist. Er
84 liest sich das Buch dann durch und geht dann im Internet in das Programm und dann werden
85 Fragen über das Buch gestellt. Je mehr er richtig beantwortet, eine desto höhere Punktzahl
86 bekommt er. Das macht er jetzt regelmäßig und ich habe gemerkt, dass das enorm viel hilft auch
87 bei Aufsätzen. #00:08:01-7#
88 I: Und bei der Kleinen? #00:08:06-0#
89 FH: Bei ihr ist das so, sie schaut sich gerne die Bilder an, weil sie ja noch nicht lesen kann. Hört
90 auch gerne zu, hört sich gern so ein Märchen an, vor allem wenn es um Prinzessinnen geht und
91 lange Haare hat und ja, also sie möchte immer das ich ihr was vorlese. #00:08:21-0#
92 I: Welche Bücher lesen Sie ihr dann vor? #00:08:22-4#
93 FH: Am liebsten hat sie, "Arielle" und dann haben wir auch noch "Im Ponyhof", also solche
94 Märchenbücher. #00:08:32-5#
95 I: Hat sie ein Lieblingsbuch? #00:08:36-6#
96 FH: Ja, "Cinderella": #00:08:36-6#

97 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? #00:08:41-6#
98 FH: Ich lese ganz langsam, wenn ich dann mal drin bin merke ich, dass ich das auch wirklich gut
99 betone und den Charakteren verschiedene Stimmen gebe. #00:09:08-6#
100 I: Was ist für Sie beim Vorlesen wichtig? #00:09:13-7#
101 FH: Das sie bei mir ist und mir zuhört, das ist schon seit Jahren so ein Ritual bei uns, wir setzen
102 uns auf das Bett, einen Abend bei ihr einen Abend bei ihrem Bruder, und dann wird gelesen.
103 Dass sie bei mir sind, zur Ruhe kommen, vorher war das Ganze "Ich will nicht ins Bett etc." und
104 dann kommen wir erst mal alle zusammen und dann ist Ruhe. Das machen wir schon seit Jahren,
105 das klappt ganz gut. #00:09:43-3#
106 I: Und im Alltag, kommt sie dann und bittet Sie darum ihr ein Buch vorzulesen oder greifen Sie
107 da zu einem Buch? #00:09:48-0#
108 FH: Sie nimmt gerne mal ein Buch mit in den Kindergarten und dadurch dass ich zur Arbeit
109 gehe, wenn sie vom Kindergarten kommt, sehe ich sie bis zum Abend nicht. Wenn ich dann nach
110 Hause komme und da sagt sie "Ich habe mir ein Buch ausgesucht" und das lesen wir bevor wir
111 schlafen gehen. Aber am Wochenende oder so wenn wir mal Zeit haben, dann setzen wir uns hin
112 und lesen auch mal, das kommt vor. #00:10:14-5#
113 I: Was ist der Zweck, wenn Sie ihrem Kind vorlesen? #00:10:20-9#
114 FH: Einen Zweck sehe ich nicht dahinter, also wenn sie mir ein Buch bringt dann lese ich ihr das
115 vor, aber einen Zweck(...). Dass ich jetzt einen Zweck dahinter sehe ist fraglich, also mittags sage
116 ich jetzt mal. Abends ist es ja zum Runterkommen. Aber mittags sehe ich einfach keinen Zweck
117 dahinter. #00:10:54-9#
118 I: Können Sie den Vorleseprozess nochmal genau beschreiben? #00:11:07-0#
119 FH: Wir ziehen uns um, putzen die Zähne, setzen uns auf das Bett und dann suchen sie sich ein
120 Buch aus, wenn es ein dünnes Buch ist dann lese ich es komplett fertig, weil das lohnt sich
121 ansonsten nicht mittendrin aufzuhören. Aber ist es mal was dickeres was mein Sohn aussucht
122 dann sage ich: "Heute lesen wir fünf Seiten und morgen lesen wir weiter.", andern Falls würde
123 ich bis 21:00 Uhr im Bett sitzen. #00:11:35-0#
124 I: In welcher Sprache lesen Sie vor? #00:11:44-7#
125 FH: in Deutsch und momentan ist es so, dass mein Sohn viel Interesse zeigt an religiösen Dingen,
126 er stellt viele Fragen und ich lese ihm das Leben unseres Propheten vor. #00:12:00-0#
127 I: Und bei der Kleinen? #00:12:05-9#
128 FH: Meistens auf Deutsch. #00:12:06-2#
129 I: Wie ist es bei Ihrem Mann? Liest er der Kleinen auch mal was vor? #00:12:14-9#
130 FH: Nein. #00:12:40-9#
131 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:12:45-7#
132 FH: Ich habe viel geguckt, wenn man Bücher neu kauft sind sie wirklich teuer. Ich hab zum
133 Beispiel bei meinem Sohn vorgeschlagen einen Büchereiausweis machen zulassen und dann sind
134 wir auch dort hin und es hat ihn dann interessiert, dann gingen wir da rein, da waren ein Haufen
135 Bücher und sein Gesichtsausdruck war einfach nur "Wow, super, toll", außerdem hole ich viele
136 Bücher vom Flohmarkt und wenn ich dann sage: " ich habe was für dich" mein Sohn mag eher
137 spannende Sachen und meine Tochter mag wie gesagt alles was mit Prinzessinnen zu tun hat und
138 dann sage ich immer: "Mensch guck mal wir haben ein neues Buch, sieht ganz interessant aus"
139 und das reicht auch. #00:13:23-0#
140 I: War die Kleine auch schon in der Bibliothek? #00:13:26-8#
141 FH: Ja, sie haben wir auch mal mit genommen gehabt. #00:13:29-2#
142 I: Sucht sie sich da auch Bücher aus? #00:13:34-6#
143 FH: Ja. #00:13:34-6#
144 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?

145 #00:13:39-4#
146 FH: Ja, wir haben ein schönes Bücherregal im Zimmer, wo wir alle Bücher der Reihe nach alle
147 sortiert haben. Sitzsäcke habe ich ihnen geholt, falls sie nicht immer auf ihren Betten sitzen
148 wollen. #00:14:02-7#
149 I: Im Kinderzimmer? #00:14:02-7#
150 FH: Ja, die sind im Kinderzimmer aber wir sind ja nicht immer im Kinderzimmer wenn wir lesen
151 möchten, wir lesen auch oft im Esszimmer setzen uns auf die Couch oder im Wohnzimmer, je
152 nachdem. #00:14:09-3#
153 I: Welche Bücher besitzen Sie allgemein im Haushalt? #00:14:14-5#
154 FH:(...) Viele, sehr viele Kinderbücher, religiöse Bücher, Biographien, vor 3 Wochen ungefähr
155 haben wir die Biographie von Michael Jackson gelesen, war aus unerklärlichen Gründen auf
156 einmal interessant. Viele Sachbücher. #00:14:49-8#
157 I: Wie viele sind davon Kinderbücher? #00:14:54-5#
158 FH: Ungefähr 90%. #00:14:56-8#
159 I: In wie fern hat Ihr Kind Zugang zu deutschen/türkischen Kinder- und Bilderbüchern?
160 #00:15:04-6#
161 FH: Sie sind griffbereit im Bücherregal und da können sie auch ständig dran. #00:15:19-1#
162 I: Haben Sie ein Bücherregal im Haus? #00:15:19-1#
163 FH: Ja, im Wohnzimmer. #00:15:24-5#
164 I: Wie viele Bücher sind da? #00:15:32-0#
165 FH: 10-15 Bücher, sage ich mal ungefähr. #00:15:33-4#
166 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgetes für
167 diese Aktivitäten aus? #00:15:46-0#
168 FH: Ich rede jetzt nur mal von Wochenenden und den Ferien, unter der Woche wenn ich arbeite
169 ist das schlecht, weil ich abends Heim komme. Mein Wochenende gehört den Kindern, im
170 Sommer hatten wir eine Jahreskarte für den Holiday-Park oder wir gehen auch mal im Wald
171 spazieren. Ich mag das einfach mal mit ihnen raus zu gehen. Ich brauche das auch, sei es ein
172 Spielplatz oder Freunde Besuch. In das Naturkundemuseum in K. gehen wir auch gerne. Solche
173 Indoor Spielplätze suchen wir auch immer, ob es was Neues gibt. #00:16:34-0#
174 I: Nehmen Sie extra Zeit für Leseunterstützende Aktivitäten? #00:16:38-8#
175 FH: Ja, er muss mindestens zwei Mal die Woche für die Schule lesen, wo er dann auch was dazu
176 ausfüllen muss. 2-3 Mal die Woche für Antolin lesen. Ich mag nicht dass er jeden Tag liest und
177 somit irgendwie am Ende überhaupt keine Lust mehr hat. #00:17:02-7#
178 I: Und für die Kleine? #00:17:07-0#
179 FH: Bei ihr ist das unterschiedlich, mal kommt sie und möchte mit Ihren Puppen spielen und
180 dann kommt sie mal und möchte ein Buch lesen. Also bei ihr ist nicht so, dass ich ihr vorschreibe
181 wann sie zu lesen hat. #00:17:26-4#
182 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt? Die Kleine geht ja in den Kindergarten, was erzählt
183 sie von ihrem Tag. #00:17:31-4#
184 FH: Also sie kommt vom Kindergarten und erzählt dass sie dies und jenes gemacht hat. Also sie
185 erzählt wirklich sehr viel. Mein Sohn wiederum, ist seit dem Kindergarten schon so, bei ihm
186 frage ich nach wie es an dem Tag in der Schule war. Da hat er, als er im Kindergarten war,
187 gesagt: "Ich habe gespielt" und mehr nicht. Jetzt in der Schulzeit frage ich: "und wie war es heute
188 in der Schule" "Ja gut", sagt er. Bei ihm muss man alles so ein wenig aus der Nase ziehen.
189 #00:18:11-4#
190 I: Wenn sie mit der Kleinen Sprechen, auf welcher Sprache spricht sie? #00:18:17-0#
191 FH: in Deutsch. #00:18:17-4#
192 I: Sehen Sie die Aufgabe die Leseentwicklung zu fördern auch zum Teil beim Kindergarten?

193 #00:18:26-2#
194 FH: Ja. #00:18:30-8#
195 I: Findet sowas statt, bekommen Sie das mit? #00:18:30-8#
196 FH: Ja, sie haben eine Leseecke und dort lesen sie wirklich viel und wenn die Kleine nach Hause
197 kommt erzählt sie welche Geschichten sie gelesen haben. Und sie erzählt Geschichten gut nach,
198 weil die Erzieherin mit Händen und Füßen die Geschichte erzählt und vorliest. #00:18:55-5#
199 I: Erzählen Sie Märchen oder Geschichten? #00:19:00-6#
200 FH: Märchen sowieso und Geschichten soll ich immer erfinden. Aber das macht mir auch
201 Schwierigkeiten bis ich da was zusammen kriege. #00:19:16-7#
202 I: Führen Sie Sprachspiele oder -reime mit ihr durch? #00:19:25-9#
203 FH: Ja, also mit ihr manchmal auch aber hauptsächlich mit dem Großen. Er macht viele Reime,
204 ihm macht das auch Spaß. #00:19:56-5#
205 I: Und Sprachspiele mit der Kleinen? #00:19:58-9#
206 FH: Wir machen jetzt zurzeit, weil sie Schulanfängerin ist so ein Puzzle mit z.B. einem E und sie
207 soll ein dazugehöriges Tier finden. #00:20:10-6#
208 I: Sie hatten gesagt, dass Sie mit beiden schon eine Buchhandlung besucht haben. Gehen Sie da
209 oft hin? #00:20:21-7#
210 FH: Mit dem Großen, ja aber die Kleine kann ich nicht immer mitnehmen, wenn sie im
211 Kindergarten ist oder so. #00:20:26-0#
212 I: Gibt es besondere Aktivitäten die die Kleine mit dem Papa macht? #00:20:33-1#
213 FH: Ja, sie gehen sonntags gerne Pony reiten. Sie geht auch gerne schwimmen mit Ihrem Vater,
214 weil mit mir geht sie auch aber ich brauche auch mal meine Ruhe. #00:20:46-6#
215 I: Liest der Große der kleinen auch mal was vor? #00:20:59-7#
216 FH: Ja. #00:21:00-5#
217 I: Was sind das dann für Bücher? #00:21:05-8#
218 FH: Ja, das sind dann eher Bilderbücher, Kurzgeschichten also nichts was länger ist. #00:21:13-
219 6#
220 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:21:23-3#
221 FH: Ich glaube, als A. in die Schule kam. Weil er hat immer das A-B-C gesungen und sie hat mit
222 gesungen und ich denke, dass es da angefangen hat. #00:21:43-6#
223 I: Kann sie ihren Namen schreiben? #00:21:52-1#
224 FH: Ja, das kann sie schon. #00:21:52-7#
225 I: Seit wann ungefähr? #00:21:54-1#
226 FH: Seit vielleicht fast schon einem Jahr kann sie das. #00:21:59-6#
227 I: Machen Sie sie aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:22:05-6#
228 FH: Ja, sie hat jetzt einen Vorschulordner gekauft, wo erste Schreibübungen drin sind Sachen wie
229 z.B.: "Kreise 5 dinge ein", also solche Übungen das macht sie gerade. #00:22:23-0#
230 I: Erkennt sie ihre Buchstaben wieder? #00:22:30-8#
231 FH: Ja, vor lauter erkennen wusste sie dann auch wie man A. schreibt oder den Namen ihres
232 Bruders. Dann hat sie gesagt: "Das ist auch im Namen von meinem Bruder drin, und das ist bei
233 dir im Namen drin" so konnte sie sich das schon zusammen reimen. #00:22:45-6#
234 I: Und wie war das bei dem Großen? #00:22:49-4#
235 FH: Bei dem Großen ging es auch ganz gut, also ich muss sage ich habe da gar keine Probleme
236 gehabt. Er hat alles ganz schnell gelernt in der Schule. Ich war erstaunt, dass das so schnell geht.
237 Sie haben sehr schnell das A-B-C durchgehakt und dann kam schon gleich alles schreiben. Da
238 war ich schon verwundert, ich habe mir gedacht: "waren wir damals auch so schnell?" aber nein
239 wir haben das ganz langsam gelernt. #00:23:11-0#
240 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift sowohl im

241 Haus als auch Außerhalb. Wird Ihr Kind auf Plakate oder Schilder aufmerksam?
242 FH: (...) Nein. #00:23:44-5#
243 I: Reden Sie mit Ihrem Kind über Geschriebenes? #00:23:45-7#
244 FH: Die Einkaufsliste schreibt meistens mein Sohn, weil ich gucke dann und er will mitschreiben
245 und dann sage ich: "gut, schreib mal dies und das auf", dass ich aber da jetzt "ach schau mal was
246 da steht" sage kommt nicht vor. #00:24:07-2#
247 I: Bekommt die Kleine das mit der Einkaufsliste mit? #00:24:10-5#
248 FH: Ja. #00:24:17-2#
249 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:24:22-6#
250 FH: Internet, Laptop, Handys, der Große hat eine PlayStation dann gibt es noch einen DVD-
251 Player. #00:24:45-5#
252 I: Welche Medien spielen für Sie und Ihr Kind im Alltag eine wichtige Rolle? #00:24:50-5#
253 FH: Das Internet durch Antolin und in der 4. Klasse lauten die Hausaufgabenstellungen oft:
254 "Schau ... im Internet nach". #00:25:05-8#
255 I: Für die Kleine? #00:25:10-2#
256 FH: Wenn die Kleine mal jetzt zum Beispiel einen Film angucken möchte von Barbie, dann
257 sehen wir nach ob wir die DVD haben, wenn nicht dann schaut sie es über das Internet.
258 #00:25:26-4#
259 I: Wie ist der Umgang mit Medien bei Ihrem Mann? #00:25:34-3#
260 FH: Er liest gerne Zeitung über das Internet oder guckt dann mal Nachrichten an und hat so ein
261 oder zwei Filme welche er anguckt. #00:25:46-3#
262 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:25:53-0#
263 FH: (...) Es gibt ja solche Kinderprogramme, wo Kinder direkt angesprochen werden und dann
264 hat sie mal geantwortet, ich meine mittlerweile ist sie schon groß und macht das nicht mehr, aber
265 sie hatte auch mal mit gezählt oder so. #00:26:14-9#
266 I: Wie reagieren sie als Eltern auf das Fernsehverhalten oder anderer Mediennutzung Ihres
267 Kindes? #00:26:31-4#
268 FH: TV, ganz selten, also sie gucken schon Fernsehen aber sind auch schnell gelangweilt. Die
269 haben eins zwei Sachen was sie gucken möchten, aber dann sagen sie, dass sie keine Lust mehr
270 haben und dann wird er ausgeschaltet. Ich bin richtig froh, dass sie keine "Fernseh-Junkies" sind.
271 #00:26:57-8#
272 I: Gucken beide zusammen? #00:27:03-1#
273 FH: Es kommt darauf an, z.B. wenn da Spongebob läuft gucken sie es beide, aber dann läuft
274 Barbie und er will nicht gucken und spielt dann lieber oder umgekehrt, wenn was für ihn läuft
275 will sie nicht gucken. Aber wie gesagt, sie sind schnell gelangweilt. #00:27:18-0#
276 I: Wo steht der Fernseher? #00:27:20-5#
277 FH: Im Wohnzimmer. #00:27:20-8#
278 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihrer Kinder ein? Wie bestimmen Sie die
279 Programmauswahl? #00:27:26-4#
280 FH: Programmauswahl sind meisten Kindersender und (..) ca. eine halbe Stunde. #00:27:38-3#
281 I: Welche regel gibt es für den TV-Konsum? #00:27:42-6#
282 FH: Regel, 1. nicht so nah am Fernseher sitzen. 2. wenn irgendetwas ist was mir nicht passt,
283 schalte ich um und ein Zeitlimit haben wir sowieso. Ich möchte nicht, dass sie alles sehen.
284 #00:28:11-3#
285 I: Gucken Sie auch gemeinsam Fernseher? #00:28:28-3#
286 FH: Ja, mit beiden. Wenn es jetzt mal am Wochenende ein toller Film läuft dann gucken sie
287 gerne mit oder wir legen eine DVD ein und schauen die uns an. #00:28:37-4#
288 I: Wer bestimmt dabei die Programmauswahl? #00:28:38-5#

289 FH: Ich, es sei denn es läuft ein guter Film den sie sehen möchten, dann gucke ich auch gerne
290 mit. #00:28:45-5#

291 I: Sprechen Sie auch darüber? #00:28:51-6#

292 FH: Ja, aber ich kann mich jetzt zwar nicht daran erinnern was wir reden aber es kommt schon
293 vor, dass wir dann mal Kommentare abgeben. #00:28:57-8#

294 I: Welche Sender schaut Ihr Kind am liebsten? #00:29:01-6#

295 FH: Die Kleine schaut am liebsten solche Programme auf Nickolodeon oder auf Super-RTL und
296 vor allem Bastelendungen guckt sie gerne und der Große guckt auch mal Prosieben, wenn da
297 mal was läuft. #00:29:19-8#

298 I: Und türkisch? #00:29:25-0#

299 FH: Ich gucke eine türkische Serie und meine Tochter guckt mit bis sie ins Bett muss, das guckt
300 sie gerne ansonsten(...). Wir haben mal Probleme mit dem deutschen Fernsehen gehabt und dann
301 haben wir türkisch gucken müssen und als sie Kinderfilme angeguckt haben, haben sie sich
302 gedacht: "Okay, was ist das? das ist ja voll langweilig". #00:29:51-4#

303 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernsehen Zuhause? #00:29:56-1#

304 FH: Spiele, wir haben viele Spiele, also Brettspiele, Familienspiele, das verrückte Labyrinth
305 spielen wir gerne dann Spiel des Lebens, Monopoly sowieso das ist ganz beliebt, Mensch ärgere
306 dich nicht, solche Sachen spielen wir gerne. #00:30:19-2#

307 I: Spielen Sie gemeinsam oder spielen die Kinder unter sich? #00:30:22-5#

308 FH: Nein, gemeinsam, also ich spiele das auch gern und dann hab ich auch mal Zeit für sie.
309 #00:30:30-0#

310 I: Haben Sie Malblöcke, Bilderbücher, Hörbücher? #00:30:33-4#

311 FH: Ja, ganz viele Malblöcke, die Kleine malt gerne. Der Große malt gar nicht mehr, aber er
312 spielt dafür mit Playmobil. #00:30:51-8#

313 I: Nutzen die beiden Computer, Laptop oder ähnliches? #00:31:02-3#

314 FH: Ja, also ich verbiete es nicht ganz, wenn sie sagen sie möchten mal irgendein Spiel, dann
315 mach ich das auch auf, schau mir das an und wenn ich es angemessen finde dürfen sie das auch
316 spielen. #00:31:26-6#

317 I: Können Sie mal den Alltag der Kleinen beschreiben? #00:31:35-2#

318 FH: Vom Aufstehen bis ins Bett gehen? Also morgens stehen beide meistens zusammen auf,
319 dann machen sich beide fertig, wird gefrühstückt und dann kommen sie in die Schule, also der
320 Große in die Schule und die Kleine in den Kindergarten. Wenn ich sie abhole, muss das Essen
321 immer bereit sein, weil sie nämlich gleich Hunger hat. Dann wird gegessen, der Bruder ist auch
322 schon nach 20 Minuten da. Danach mache ich mit dem Großen die Hausaufgaben, wenn ich Zeit
323 habe. Dann geht sie mittags wieder in den Kindergarten und der Große geht dann zu meiner
324 Mutter. Und wenn ich nach Hause komme wird zuerst erzählt, warum sie sich gestritten haben
325 oder was weiß ich. Dann machen wir noch was gemeinsam und dann gehen sie ins Bett. Am
326 Wochenende ist dann gemeinsames Frühstück, zusammen aufräumen, Wochenende (???) , dass
327 sie das Zimmer aufräumen, da bestehe ich drauf. Danach gucken wir das wir gleich aus dem
328 Haus raus sind -was unternehmen. #00:32:59-3#

329 I: Wie ist der Papa im Alltag? #00:33:10-5#

330 FH: Dadurch dass er Schichtarbeit hat, sieht er die Kinder entweder morgens kurz wenn sie
331 gehen und mittags nicht mehr oder umgekehrt aber am Wochenende sagt er dass der Tag uns
332 gehört, also wenn er nicht mit seinen Freunden Fußball spielen geht machen wir eigentlich
333 meistens was zusammen. #00:33:27-6#

334 I: Gibt es einen Tag, an dem Sie sagen: „wir lesen heute gemeinsam"? #00:34:14-6#

335 FH: Nein, wir haben zwar keinen festen Tag an dem wir gemeinsam lesen, außer
336 donnerstagabends, das ist eher spontan, wenn er dann samstags von der Moschee kommt „Mama

337 ich habe heute dies und jenes vom Hodscha gelernt, ich teste dich mal ob du das auch weißt" und
338 dann antworte ich darauf und dann fragt er mich woher ich das wisse und dann hole ich ein Buch
339 raus. #00:34:45-2#

340 I: Haben die Kinder immer Zugriff auf die Bücher? #00:34:56-7#

341 FH: Immer, ja. #00:34:57-1#

342 I: Wie war das bei Ihrem Sohn bei Büchern, wie ist er aufgewachsen, gab es Unterschiede?
343 #00:35:14-7#

344 FH: Nein, also klar er hat keine Barbie- oder Prinzessinnenbücher gelesen, aber er war dann mehr
345 so der Bauernhof-, Baustelle-, Weltatlastyp, sowas hat ihn mehr interessiert. #00:35:33-1#

346 I: War das auch schon bei ihm so mit dem Schlafritual? #00:35:37-4#

347 FH: Ja, ich habe also bei ihm schon damals angefangen. Habe mich dann gerne zu ihm hingelegt,
348 auch wenn er es nicht verstanden hat, zum Beispiel die Reise von einem Bären durch die ganze
349 Welt, das war unser erstes Buch das haben wir auch noch zuhause und das würde ich auch nie
350 hergeben das erinnert mich an die Zeit, an sein erstes Buch. Das hat ihm dann gefallen der Löwe,
351 der Strauß und so haben wir angefangen und dann ging das immer weiter und er hat sich so daran
352 gewöhnt, dass ich abends da sitze und lese, dass dann die Kleine auch gesagt hat „Ich möchte
353 aber auch mal" dann habe ich „na gut dann such du dir auch was aus" gesagt und so hat das
354 angefangen. #00:36:12-7#

355 I: Dann war es das, ich bedanke mich. #00:36:22-8#

356

357 Nachfragen (telefonisch):

358 Interviewte: Frau H

359 Datum: 28.12.2014

360

361 I: Also für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen. Die erste wäre, wie war Ihre eigene
362 Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:09-8#

363 FH: Also schreiben in der Schule oder? #00:00:14-3#

364 I: Schreiben also Schrift in der Schule zuhause, ob Sie überhaupt gemacht haben nebenbei?
365 #00:00:20-1#

366 FH: Ok. Meine Erfahrung war sehr gut. Ich habe sehr schönen Schrift gehabt, muss ich sagen,
367 ohne mich jetzt zu loben, aber es war so also ich habe gerne geschrieben. Ich habe gerne
368 Hausaufgaben gemacht. Ich habe gerne ins Poesiealbum eingetragen so. #00:00:37-5#

369 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause, egal mit Stift auf Papier oder per PC, per
370 Hndy? #00:00:46-1#

371 FH: Ja, also viel mit Stift und auch per PC #00:00:49-2#

372 I: Was schreiben Sie da zum Beispiel? #00:00:52-1#

373 FH: Ich schreibe die Briefe, ich schreibe gerne die Karten, ich schreibe die Rechnungen, E-Mail.
374 #00:01:01-8#

375 I: Ihr Mann? #00:01:02-1#

376 FH: Eher mehr dann Nachrichten oder E-mail, mehr jetzt nicht also Brief oder nicht. #00:01:15-
377 7#

378 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf? Also zuhause wenn Sie zum Beispiel von
379 der Arbeit irgendetwelches mitbringen, das Sie zuhause erledigen? #00:01:13-6# #00:01:19-7#

380 FH: Also zuhause erledige ich gar nicht, in der Arbeit. Mein Mann auch nicht. #00:01:26-6#

381 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind die Schreibaktivitäten, um die Schrift zu
382 entdecken? #00:01:47-4#

383 FH: Ja, also ich mache mit meinem Tochter, die kommt ja im Sommer in die Schule. Machen wir
384 Schriftübungen, Schreibübungen und auch ABC zu lernen, die Kleinigkeiten zu üben, mit

385 meinem Sohn mehr die Diktate üben oder schön schreiben. Ja das machen wir. #00:02:06-3#
386 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:12-1#
387 FH: Also wir haben einen Schreibtisch, aber die Größe die Husaufgaben eher auf dem Esstisch
388 gemacht. Schreiben und Malen(???) #00:02:25-0#
389 I: Also Zugang auf den Stift und Papier haben die? #00:02:28-3#
390 FH: #00:02:28-8#
391 I: Gut das wars eigentlich schon vielen Dank #00:02:34-6#

1 Interviewte: Frau I

2 Datum: 28.08.2014

3

4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie, sich vorzustellen und dabei auf Ihre
5 familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen und auf die Anzahl und Alter
6 Ihrer Kinder einzugehen.

7 FI: S. Ö., 46 Jahre alt, verheiratet seit 23 ein halb Jahren, Mama von drei Töchtern, mein Mann
8 kommt aus der Türkei erlebt seit 23 Jahren in Deutschland, meine großen Töchter sind 15 und 16,
9 ich habe noch eine Nachzüglerin N. und sie ist 3. Beruflich zu mir, ich durfte in Deutschland die
10 Grundschule besuchen, durfte die Realschule besuchen, habe dann das Wirtschaftsgymnasium
11 gemacht. Ich habe nach dem Gymnasium gleich meine Ausbildung bei der Sparkasse B. gemacht,
12 habe dort meine Weiterbildung getätigt innerhalb meines Berufes mich weiterentwickelt, war
13 Geschäftsstellenleiterin, bis zur Geburt meiner Töchter, da habe ich mich dafür entschieden
14 meine Töchter die zwei Großen innerhalb kürzester Zeit zu gebären damit sie auch was
15 voneinander haben, das ist uns auch gut geglückt, danach bin ich wieder Teilzeit in meinen Beruf
16 eingestiegen, und seit 12 Jahren arbeite ich wieder, habe meine dritte Tochter vor drei Jahren
17 bekommen, habe sie nach 10 Monaten meine süße in die Krippe gebracht damit ich mich auch
18 nochmal weiterbilden und auch arbeitsmäßig etwas entfalten konnte. Ich habe 2009 aber auch
19 nochmal angefangen mit der ersten Weiterbildung als Wirtschaftsmediatoren, 2010 in
20 Bürgerbeteiligungsthemen, 2011, also kurz vor der Geburt, habe ich eine Coaching-Ausbildung
21 gemacht, sodass N. eigentlich immer mit mir unterwegs war, daher ist sie auch das frühe mit
22 Menschen in Verbindung kommen gewohnt. Wir wohnen in einem Einfamilienhaus, haben ein
23 gutes geregeltes Einkommen, weil ich auch noch bei der Sparkasse wieder Angefangen habe zu
24 arbeiten, mein Mann ist selbstständig, das ungefähre Einkommen ist 3.500-4.000€. Zu den
25 älteren, M. ist in der Oberstufe 11. Klasse, B. ist in der 10. Klasse, bei den zweien war ich 4,5
26 Jahre zuhause, weil es damals das auch nicht gab mit zwei Jahren in den Kindergarten und auch
27 die Betreuung, wenn dann Betreuung, dann hätte ich das alles privat bezahlen müssen und das
28 wäre definitiv zu teuer gewesen und da wir auf M. sieben Jahre gewartet haben, habe ich das
29 auch genossen, und B. hat sich dann eingeschlichen und kam dann einfach, und N. kam eigentlich
30 nur deshalb, weil ich vor ihr sechs Wochen vorher eine Fehlgeburt hatte und ich war dann schon
31 42, und dann dachte ich ups, aber das hat mir so weh getan diese Fehlgeburt, weil(...), ja es war
32 eine ungeplante Schwangerschaft, aber da kam uns nochmal der Gedanke ob wir doch was
33 vermissen und sie hat unserer Familie gut getan. Jetzt ist N. 3 ist unsere Nachzüglerin, ist
34 Pffiffiger als ihre beiden großen Schwestern in dem Alter, weiß wie sie etwas durchgesetzt
35 bekommt, weiß wie sie uns auch bezirzen kann und weiß auch, dass sie wirklich fast alles
36 machen darf das ist der Nachteil bei einer Nachzüglerin, der Vorteil für sie natürlich sie hat fast
37 4 Erwachsene, 2 Erwachsene und 2 angehende erwachsene, Menschen um sich herum die sich
38 um sie kümmern, mit denen sie auch Pferde stehlen könnte. Erzogen, also ich sag das mal so,
39 meine zwei großen sind erzogen, ob N. erzogen wird weiß ich nicht aber ich gehe bei der
40 Erziehung oder bei dem Begleiten ihres Lebens auch ganz anders um als bei den zwei großen.

41 I: Zu Ihrem Mann, er ist hierhergekommen und dann? #00:06:00-1#

42 FI: Mein Mann ist hierhergekommen, 1991. 1990, haben wir uns verlobt bis 1990 haben wir uns
43 drei Jahre gekannt. 1991 haben wir geheiratet und eigentlich wollte ich zurück, aber meine Mama
44 war damals Krebskrank und da ich nur einen großen Bruder hatte und einen Vater der
45 unselbstständig war, habe ich halt gesagt ich heirate, wobei auch das ehrlich gesagt es hieß die
46 Mama würde das nicht mehr miterleben aber sie hat es erlebt und dann habe ich geheiratet am
47 30.06. und meine Mama hat noch bis zum 15.12. des Jahres 91 gelebt und hat auch meine
48 Fürsorge gebraucht. Mein Mann hat gesagt er kann das verstehen und dann ist er auch erstmals

49 hierher zu meinem Elternhaus bzw. der Wohnung gekommen und eingezogen, dann haben wir
50 auch noch 4 Monate zusammen mit meinen Eltern gewohnt. Als er herkam hatte er in der Türkei
51 ein Geschäft gehabt, musste er schließen, dann habe ich ihn in einen Deutschkurs eingeschrieben.
52 Das Fatale an dem Deutschkurs war, dass Spätaussiedler im Sprachkurs waren und man nicht die
53 deutsche Sprache gelernt hat sondern eher Russisch gelernt hat und da das privat bezahlt wurde
54 und auch nicht gefördert wurde, er dann auch ein bisschen sauer war, (???) länger als ein halbes
55 Jahr macht er das nicht, weil es ihm nichts bringt, dann ist halt auch meine Mutter gestorben,
56 dann hat er den Sprachkurs auch wirklich nur ein halbes Jahr gemacht und hat auch gleich Arbeit
57 gefunden. Dann hat er 18,5 Jahre gearbeitet, dann hat T. in N. geschlossen, deshalb ist er
58 arbeitslos geworden, aber an dem Zeitpunkt war es so, das war im Jahre 2010, da gab es viele
59 Ereignisse und dann ist mein Vater der halt auch schon in der Türkei gewohnt hat, weil er eine
60 zweite Frau gefunden hat in der Türkei die übrigens meine Tante war und im Dorf, also ich
61 komme aus K., da hat er auch gewohnt, weil meine Tante nicht in I. wohnen wollte und dann
62 wurde aber mein Vater krank und dann hat mein Mann, vier Monate war er dann arbeitslos,
63 musste er sich um meinen Vater kümmern, weil ich in 2011 im April ja schon schwanger war und
64 nicht runterfliegen konnte, weil ich in die Kategorie Risikoschwangerschaft zugeordnet wurde,
65 und ja ich hatte aufgrund dessen, dass ich 2004 einen Schlaganfall hatte, musste ich schon ein
66 bisschen anders behandelt werden, dann habe ich noch Schwangerschaftsdiabetes bekommen und
67 ich auch den Flug oder sowas zum Schutze meines Ungeborenen nicht machen konnte und auch
68 nicht wollte, und das auch nicht in I. war, sondern in K. somit müsste ich noch 650Km mit dem
69 Bus fahren. Mein Mann hat sich rührend um meinen Vater gekümmert, ist dann immer im
70 Wechsel Deutschland-Türkei gewesen, dann ist mein Vater im Juli gestorben und ich habe im
71 Oktober mein Kind bekommen und 14 Tage nach dem Tod meines Vaters ist seine Frau erkrankt,
72 auch ein Schlaganfall aber du weißt wie das in der Türkei ist. Das ist schwierig, also hat er alle
73 Vorsorge getroffen, dass sie von dem Dorf wo sie gewohnt haben nach A. zu seiner Schwester,
74 die Krankenschwester ist, dort ins Krankenhaus kommen konnte und dort gepflegt wurde und das
75 wurde sie auch. N. ist am 20.10. geboren ich war am 24. oder 25. Oktober Zuhause und keine 48
76 Stunden später haben wir den Anruf bekommen, dass sie auch gestorben ist. Also sehr
77 ereignisreiche Jahre und ich denke halt auch, dass mein Kind das alles mitbekommen hat, ich ihr
78 auch ganz viel erzählt habe schon während sie im Bauch war, also das ist auch die Geschichte
79 meines Mannes. #00:11:26-6#

80 I: Was macht Ihr Mann jetzt? #00:11:26-6#

81 FI: Er ist Selbstständig er hat ein Geschäft in K., für Herrenhemden und er verkauft
82 Herrenhemden. #00:11:35-5#

83 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:11:44-3#

84 FI: Ja. #00:11:48-4#

85 I: Könnten sie erläutern warum Sie gerne lesen? #00:11:49-8#

86 FI: Also, ich habe früher schon als Kind immer ganz gerne Comics gelesen und ich glaube durch
87 diese Comics habe ich die deutsche Sprache nochmal schneller gelernt und auch von der Sprache
88 heraus erkennt man nicht, dass ich einen Migrationshintergrund habe. Dann warum, weil die
89 Fantasie in einem Buch durch das lesen schon so angeregt wird, dass man ins Träumen verfällt
90 und ich mir dann halt auch schon als Kind ganz viel erträumt habe. Ich kann heute nicht mehr
91 sagen welche Bücher ich gelesen habe, das ist mir entfallen, weil ich heute ganz andere Bücher
92 lese, die mehr in meinen Fachbereich und auch vom Bildungsbereich her, auch sehr
93 bildungspolitischer Natur sind. Ich habe mich auch bei Stift und Lesen angemeldet und durfte
94 schon zwei Mal daran teilnehmen, dass ich Bücher, also die die Stift und Lesen gespendet hat,
95 verteilen durfte. Ich bin ein Leser, wir haben ganz viele Bücher Zuhause, aber ein ungeordnetes
96 Büro. Ich habe die Brockhaus Enzyklopädie gekauft, weil ich mal gedacht habe, dass es mal für

97 meine Kinder von Nutzen sein wird, aber ich habe gesehen dass sie da gar nicht reinschauen, sie
98 holen sich alles aus dem Internet. Ich lese gerne, ich habe in meiner Schublade am Nachttisch 4
99 Bücher drin, einige sind spiritueller Natur, andere sind dann z.B. der Koran so wie er
100 ursprünglich niedergesandt wurde, also nicht in der Suren-Reihenfolge wie heute sondern in der
101 tatsächlichen Reihenfolge, Also ich lese dann immer 2-3 auf einmal nicht nur eins. #00:14:25-4#
102 I: In welchem Zeitraum lesen Sie dann? #00:14:29-8#
103 FI: Es kommt auf das Buch an, wenn es gut geschrieben ist, dann kann ich das innerhalb von 48
104 Stunden lesen und wenn es nicht gut geschrieben ist, dann dauert es dem entsprechend länger.
105 #00:15:00-6#
106 I: Wie oft lesen Sie am Tag? #00:15:01-5#
107 FH: Also am Tag versuche ich mindestens bevor ich schlafen gehe meine Bücher in die Hand
108 genommen zu haben und das ist halt je nach Zeit, also es gibt auch Phasen wo ich dann wenn die
109 Kinder irgendwas im Fernseher gucken ich mich hinsetze und was lese, aber es ist mir so (???) so
110 eine viertel Stunde bis 20 Minuten, je nach dem wenn mich halt ein Buch fesselt dann mache ich
111 nichts anderes. #00:15:34-1#
112 I: Und in der Kindheit waren es Ausschließlich Comics? #00:15:37-5#
113 FI: Comics und dann die Schulbücher die habe ich auch gelesen, aber die haben mir nicht so viel
114 Spaß gemacht. Ich habe an den Büchern gelernt, sonst wäre ich nicht weitergekommen, aber es
115 waren außer den Comics auch Detektivgeschichten und meine 5 Freunde. #00:16:04-4#
116 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:16:07-7#
117 FI: Zeitungsleser, ja. Mein Vater sehr den Koran, er hatte den türkischen Kindern in S. 7-8 Jahre
118 lang den Koran beigebracht. Er kam um 4 nach Hause und die Schüler und Schülerinnen kamen
119 schon um viertel nach 4 und um halb 5 haben sie angefangen bis abends 6-7 Uhr den Koran zu
120 lernen. Für ihn war das ein wichtiges Buch, dann hatten wir auch ein im Türkischen nennt sich
121 das Ilmihal, ich weiß gar nicht wie man das auf Deutsch nennen könnte, die Offenbarungen quasi
122 die Erzählungen oder was der Koran quasi ausmachen will, davon haben wir halt auch. Auch ich
123 hatte mein eigenes, das habe ich mit 18 deshalb angefangen zu lesen, also das war ein (???) ich
124 weiß gar nicht wie dick man das jetzt beschreiben könnte, 10cm dick, weil die Mama ja dann
125 Krank geworden ist 87, habe ich halt auch aus dem Buch heraus versucht zu lesen wieso alles so
126 geschieht, wie es geschieht, also diesen spirituellen Ansatz. Das ist in vielen meiner Bücher im
127 Moment so, aber nicht mehr so viel türkisch sondern eher deutsch. Und wenn ich jetzt so alles
128 vergleiche sage ich, dass man ganz viele Gemeinsamkeiten hat also aus diesem Aspekt.
129 #00:18:02-0#
130 I: Haben Ihre Eltern Ihnen vorgelesen? #00:18:05-1#
131 FI: Nein, meine Eltern hatten dazu keine Zeit. Meine Eltern mussten 8 Stunden arbeiten, nein um
132 7 sind sie aus der Haustür rausgegangen und um 4 sind sie gekommen und die Mama musste sehr
133 schwer arbeiten, also sie hat bei der Firma B. in der Möbelfirma gearbeitet, sie war froh wenn sie
134 nach Hause kam und sie dann nur noch Essen machen musste oder ich hab auch schon mit 9-10
135 Jahren anfangen müssen im Haushalt zu helfen und dann war es auch schon so dass ich quasi das
136 Essen mit 11 soweit fertig gerichtet habe, dass das halt funktioniert hat. Nein, sie haben nicht
137 vorgelesen, mein Vater wollte dann auch unbedingt, dass ich den Koran mit ihm lerne, hat auch
138 wunderbar funktioniert das ist nicht das Thema, allerdings sage ich, ich vermisse etwas in der
139 Hinsicht. #00:19:13-4#
140 I: Würden Sie Ihren Mann als guten Leser bezeichnen? #00:19:19-4#
141 FI: Nein er ist gar kein guter Leser. #00:19:22-4#
142 I: Warum denken Sie so? #00:19:22-4#
143 FI: Er nimmt schon Bücher in die Hand, 2-3 Bücher im Jahr liest er schon, türkische Bücher, aber
144 das ist einfach alles. Er erzählt lieber über das Tagesgeschehen, über das was ihn bewegt und

145 über seine Träume, aber die macht er nicht an einem Buch fest. #00:19:52-8#
146 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
147 Kindes? Können sie bitte Beispiele nennen. #00:20:02-7#
148 FI: Da muss ich eigentlich sehr viel "Lese-Werbung" machen, N. hat ein ganzes Regal, also ein
149 offenes Regal wo viele Bücher sind, wo sie dann mit dem Stuhl dran kommt, dann holt sie sich
150 auch das Buch. Dann wieder ein Regal voll, aber verschlossen. Das rückt natürlich daher, mit M.
151 habe ich angefangen mit 7 Monaten die Bücher in die Hand zu nehmen, das hatte halt nur den
152 Effekt das M. immer gedacht hat sie müsste aus den Büchern ganz viele Seiten rausreißen. N.
153 holt sich gerne auch selbst Bücher. Ich denke auch, dadurch dass sie das aus der Krippe her auch
154 schon gewöhnt war, weil sie schon mit 10 Monaten dort war. Also bei N. habe ich nicht so früh
155 angefangen mit dem Lesen, wie mit M., weil es der Alltag nicht hergegeben hat, ich auf die
156 Bedürfnisse meiner Großen eingehen musste, und dann haben wir halt später damit angefangen
157 und da sie schon in der Krippe war, ich auch dort immer gesagt bekommen habe, das erste was
158 sie macht ist quasi mit Büchern spielen. Und dann haben wir halt auch die Bücher Zuhause
159 genommen bevor sie halt ins Bett gegangen ist so ca. 5 Minuten Bücher gucken, aber meine zwei
160 Großen gehen halt mir ihr auch, also sie haben eine Vereinbarung, dass wenn sie vom
161 Kindergarten kommt sie immer eine viertel Stunde, jeder abwechselnd, wie er Zeit hat, sich um
162 sie kümmert. #00:22:08-3#
163 I: Steht das Bücherregal in ihrem Zimmer? #00:22:11-8#
164 FI: Das ist in ihrem Zimmer. Also in ihrem Zimmer hat sie ein Regal, im Wohnzimmer eine
165 Kommode mit 2 Schubladen, da sind Spielsachen und Bücher drin die lädiert sind schon, dann
166 hat sie einen ganzen Kasten unter ihrem Tisch, da sind halt kleine Bücher drin, aber auch ganz
167 normale Spielsachen. Sie hat Bücher in der Hand, sieht auch ihre großen Schwestern, die
168 trotzdem sie ihre eigenen Zimmer haben, ihre Hausaufgaben im Wohnzimmer machen und dann
169 will N. auch schon in die Schule gehen. #00:22:58-5#
170 I: Welche Bücher lesen Sie Ihrem Kind vor? #00:23:03-1#
171 FI: Märchen, Bücher mit Bildern, dann sind das deutsche-türkische Religionsgeschichtbücher,
172 z.B. die Suren mit den Elefanten, dass wir dann halt so auf Deutsch dargelegt oder ich liebe mein
173 Gebet sowas, aber es gibt auch ganz viele Bilderbücher oder auch so Bücher wo man die Finger
174 rein tun kann. Aber was ich bei mir feststelle, ich merke mir nie den Titel eines Buches, nur wenn
175 es mich wirklich interessiert und bewegt, aber ansonsten lese ich, nehme den Inhalt war, je
176 nachdem wie sehr ich mich damit auseinandersetze weiß ich was im Buch drin steht, aber den
177 Namen oder den Autor, hat mich noch nie interessiert, komischer Weise ich weiß nicht warum.
178 #00:24:10-1#
179 I: Hat sie ein Lieblingsbuch? #00:24:13-1#
180 FI: Nein, sie liest alles. #00:24:18-9#
181 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen, was ist für Sie wichtig? #00:24:21-4#
182 FI: Dass N. mir eigentlich vorliest. Was siehst du da, was ist denn da erzähl mal. Das macht sie,
183 ist zwar nicht so, dass sie ganz viel erzählt, aber dann erzählt sie halt schon etwas, was sie ganz
184 gerne macht ist auch hören, z.B. als CD oder auch (...)sie lässt mich nie eine Seite komplett
185 vorlesen, das macht sie nicht. Da hat sie vielleicht nicht die Geduld, will dann umblättern, will
186 dann sie ein bisschen erzählen und ich soll ein wenig erzählen. Also ob das richtig ist weiß ich
187 nicht, aber ich lasse sie. Bei den Großen habe ich wirklich vorgelesen, habe nicht gefragt was sie
188 da sehen, bei ihr mache ich das anders und deshalb hat sie vielleicht keine Lust sich eine Seite
189 von mir vorlesen zu lassen. #00:25:34-1#
190 I: Kommt sie dann eher zu Ihnen oder machen Sie das? #00:25:37-8#
191 FI: Ja, das sagt sie „Mama lies“, „Mama jetzt gehe ich hoch komm mit“, „Mama ich bin Oben“.
192 #00:25:50-0#

193 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:25:52-3#
194 FI: Dass ich einfach mal fünf Minuten mit ihr alleine habe, diese Zweisamkeit, dieses
195 Verbundensein mit meinem Kind. #00:26:11-6#
196 I: Gibt es feste Vorlesezeiten? #00:26:16-5#
197 FI: Nein, so wie es in den Alltag rein passt. #00:26:20-2#
198 I: Wie oft lesen Sie dann vor? #00:26:21-1#
199 FI: Vor dem schlafen gehen auf jeden Fall und wenn es sich ergibt, dass ihre großen Schwestern
200 direkt nach der Schule mit ihr etwas unternehmen sei es spielen sei es lesen, dann in der Phase.
201 Ich sage jetzt mal ganz bewusst einmal am Tag, ja und alles andere sind Extras die dazu gehören.
202 #00:26:44-0#
203 I: Also kann man das Lesen vor dem schlafen gehen als Ritual annehmen? #00:26:47-2#
204 FI: Nein, also ich muss sagen Rituale hatte ich bei den Großen. Ich vergleiche, bei ihr habe ich
205 nicht das Ritual, dass ich es sage wir machen das jetzt so, wir haben das höchstens so, dass sie
206 eher von sich aus kommt. #00:27:10-3#
207 I: In welcher Sprache lesen Sie vor? #00:27:15-5#
208 FI: Vorwiegend deutsch, weil ich den deutschen Part übernehme. #00:27:18-8#
209 I: Kriegt sie von den Geschwistern oder vom Papa mal türkische Bücher vorgelesen? #00:27:26-
210 7#
211 FI: Türkische Bücher haben wir schon, aber wie haben damit noch gar nicht angefangen.
212 Türkisch reden, ja, aber Bücher auf Türkisch vorlesen, nein. #00:27:43-1#
213 I: Liest Ihr Mann Ihrer Tochter vor? #00:27:46-4#
214 FI: Seltener, weil er ja spät nach Hause kommt. #00:27:52-2#
215 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:27:55-3#
216 FI: (...) Also ich glaube das brauche ich gar nicht, dadurch dass sie ja von sich aus kommt und sie
217 weiß, dass sie die Bücher auch immer selbst nehmen kann und wie sie sie nehmen kann, weil der
218 Stuhl ist ganz schnell dahin geschoben und sie auch nicht hört wenn ich sage „pass auf dich auf,
219 es könnte was passieren" also das macht sie alleine, also sie ist in der Beziehung ein ganz anderes
220 Kind, sie ist da viel freier in ihrem Tun und in dem was sie will. Ich glaube auch, dass das
221 bewusst sein von ihr ein anderes ist, als bei den Großen. #00:28:54-6#
222 I: Wie viele Bücher haben Sie ungefähr im Haushalt? #00:29:15-3#
223 FI: Ich denke mal, über 100. #00:29:21-7#
224 I: Und wie viele sind davon Kinderbücher? #00:29:24-0#
225 FI: (...) Ich glaube wir haben sogar über 100 Bücher, da die zwei Großen auch noch deutsch,
226 englische Bücher aber haben, die halt noch nicht in N. Zimmer sind, ich würde sogar verdoppeln
227 glaube ich, weil ich noch nie auf die Idee kam die zu zählen. Also und ich denke N. hat alleine
228 für sich, 30 oder 40 Bücher. #00:30:08-7#
229 I: Wo sind Ihre Bücher? #00:30:09-8#
230 FI: Die sind in meinem Büro und in meiner Schublade neben dem Nachttisch. #00:30:13-5#
231 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgetes
232 für diese Aktivitäten aus? #00:30:23-3#
233 FI: Ich habe viel Mutter-Kind-Turnen mit N. gemacht, das fiel mir aufgrund meines Ehrenamtes
234 schon schwer, jetzt haben wir wieder angefangen regelmäßig, sportlich aktiv ist. Dann gehen wir
235 mit einer befreundeten Mutter auf den Bonnheimerhof, jetzt nicht in dieser Jahreszeit aber bis
236 Oktober konnte man das machen, da war es noch relativ warm oder ich gehe mit ihr durch den
237 Wald oder was ich jetzt vorhabe ist: es gibt solche Waldpädagogik in K. auf dem K., das ist für
238 Kinder ab 3 und das will ich versuchen mit ihr zu machen. Wir waren mal im Wald um einen
239 Kindergeburtstag zu feiern 3 Stunden und N. ist eigentlich eine die gerne getragen werden
240 möchte, aber da war der Wald sowas von faszinierend, dass sie 3.5 Stunden durch den Wald ist

241 und hat alles mit gemacht. Und es war so schön, deshalb sind Wald, Tiere und Natur ihre
242 Themen. #00:32:17-6#

243 I: Nehmen Sie extra Zeit für leseunterstützende Aktivitäten? #00:32:19-3#

244 FI: Was ist das genau? #00:32:29-9#

245 I: Das hatten wir ja vorhin schon, wenn sie mit den Büchern z.B. zu Ihnen kommt. #00:32:35-9#

246 FI: Minimum eine viertel Stunde auf jeden Fall. Aber ich bin auch ehrlich, sie guckt sich auch
247 ganz viel von ihren Schwestern ab, d.h. wenn wir später auf die anderen Mädchen kommen kann
248 ich das dann dort ansprechen. N. hat in vielen Sachen ihren eigenen Kopf, den lasse ich ihr auch.
249 #00:33:09-5#

250 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt und in welcher Sprache finden diese statt? #00:33:15-
251 5#

252 FI: Mit mir geht alles in Deutsch. Mit ihrem Papa geht das eher ins türkische, aber das ist noch
253 nicht so ausgereift von der Sprachentwicklung ist es so, dass sie schön spricht aber natürlich mit
254 den Sprachlichen Begebenheiten dass sie zum Beispiel 'sch' nicht spricht oder eine Kartoffel wird
255 zu einer Karsoffel, oder die Kartoffel wird nicht nur zur Karsoffel sondern zu Karpoffel oder wie
256 auch immer, also sie spricht dieses Wort nicht richtig aus. Reden tun wir ganz viel, in dem ich
257 frage was sie getan hat, wie war der Kindergarten, also so fängt es meistens auch an. Entweder
258 schon auf dem Weg vom Kindergarten nach Hause oder aber auch im Kindergarten oder auch
259 schon früh morgens beim aufstehen. Also bei uns ist das so, ich gehe relativ früh aus dem Haus
260 wenn sie dann um 7Uhr schon wach ist , dann haben wir auch Zeit nochmal fünf Minuten zu
261 kuscheln, weil das ist so das erste was sie macht, ansonsten frühstückt sie mit meinem Mann und
262 er zieht sie auch an und macht sie auch Kindergarten fertig. Dann ist für sie da schon das
263 türkische morgens, weil mein Mann nur türkisch mit ihr spricht. Dann ist sie ja den ganzen Tag
264 im Kindergarten, und wenn ich sie dann abhole um vier dann fängt der deutsche Part an. Über
265 was erzählen wir, viel und manchmal doch sehr wenig, ich sagte ja sie hat Allüren von ihren
266 Schwestern, durch das Abgucken von dem was ihre Schwestern machen. Oder aber wie zum
267 Beispiel gestern, da haben wir halt gemeinsam gekocht, dann nimmt sie sich auch einen Stuhl
268 stellt sich drauf und tut dann den ganzen Kürbis in den Topf rein, dann wird auch gefragt was
269 machst du da und sie antwortet „Ich will und nicht du“. #00:35:38-9#

270 I: Sehen Sie diese Unterstützung der Leselust als Aufgabe des Kindergartens oder sagen Sie, dass
271 die Familie da auch eine Rolle spielt? #00:35:50-6#

272 FI: Also für mich ist der Kindergarten, für meine Kinder und explizit für N. eigentlich, wie eine
273 zweite Familie und eine Familie in der sie sich auch in eine gewisse Rolle fügen muss und auch
274 eine gewisse Rolle übernimmt. Familien sollen unterstützend agieren, d.h. klar wünsche ich mir
275 auch dort, dass alles was in einem Familien Leben vielleicht verstärkt dazu kommt sie dort das
276 natürlich auch lebt, sprich auch klar lesen, spielen, malen, aber ich habe nie die Ambition gehabt
277 zu sagen, dass muss der Kindergarten machen, weil das sowas von falsch gewesen, weil das da
278 nicht hin passt. #00:36:56-5#

279 I: Führt N. Sprachreime oder -spiele durch? #00:37:04-5#

280 FI: Ja, wir hatten eine Zeit da mussten wir immer Bruder Jakob singen und es gibt immer eine
281 Zeit da müssen wir Ali Baba singen auf Türkisch, dann müssen wir auf Türkisch das Lied singen
282 „daha dün annemizin kucaginda“, dann singen wir auch wieder, wie jetzt zu der Jahreszeit, „Oh
283 Tannenbaum“. Oder wir machen Fingerspiele und, und und. #00:37:49-7#

284 I: Hab Sie mit ihr eine Buchhandlung oder Bibliothek besucht? #00:37:54-0#

285 FI: Buchhandlungen, ja Bibliotheken, nicht oder doch, die Schulbibliothek unserer Schule haben
286 wir besucht. #00:38:07-1#

287 I: Gibt es besondere Aktivitäten die speziell auf den Vater gerichtet sind? #00:38:13-3#

288 FI: Nein, also wenn dann machen wir es anders. Also wenn mein Mann früh nach Hause kommt

289 und in der Sommerzeit, dann geht er mit ihr in die Eisdielen oder geht mit ihr draußen im Garten
290 spielen oder nimmt sie halt mit. Aber vorwiegend sind wir am Wochenende eigentlich in der
291 Familie unterwegs, weil das so der einzige Zeitpunkt ist wo wir was gemeinsam machen können,
292 aber aufgrund dessen das ich im Ehrenamt unwahrscheinlich oft auch abends unterwegs bin und
293 meine zwei Großen nicht immer den Part übernehmen wollen, muss mein Mann alltagsmäßig
294 immer N. auch versorgen, aber es gibt keinen speziellen Mama-Tag oder Papa-Tag oder sonst
295 was. #00:39:19-2#

296 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:39:24-0#

297 FI: Für Buchstaben(...), also das kann ich nicht genau sagen, weil wenn dann ist das halt im
298 Kindergarten geschehen. Zuhause, dadurch dass ich auch kein Alphabet liegen habe oder als
299 Puzzleteil habe kann ich auch gar nicht sagen ob sie den Buchstaben Interessant findet, schreiben
300 tut sie es auf jeden Fall noch nicht, daher kann ich nur sagen das Buch selbst war bei N. sehr früh
301 interessant und ob sie dadurch natürlich auch eine Assoziierung zu Buchstaben gefunden hat
302 kann ich noch nicht sagen. Aber sie findet die Bücher interessant, die Bilder interessant, die Tiere
303 interessant, aber den Buchstaben selbst, weiß ich nicht. #00:40:27-5#

304 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Zahlen oder auf ihren Namen? #00:40:34-4#

305 FI: Nein, ist auch für mich ein Part der als selbstverständlich erscheinen muss oder
306 selbstverständlich in den Alltag mit integriert werden muss und nicht bewusst „Das ist die
307 Schrift“ oder „das ist jetzt eine Zahl“, was jetzt machen ist Farben, rechts und links und eins,
308 zwei, drei, das Zählen funktioniert auch, aber es ist nicht so, dass ich sage „Ich schreib dir jetzt
309 die eins oder das A oder B dahin“ #00:41:17-0#

310 I: Erkennt sie, wenn Sie einkaufen gehen die Geschäfte bzw. die Logos? #00:41:13-8#

311 FI: Ja, das macht sie schon, sie weiß auch wo sie wohnt. #00:41:19-3#

312 I: Sprechen Sie mit Ihrem Kind über Geschriebenes, z.B. auf Prospekten. #00:41:30-4#

313 FI: Ich guck nicht so viele Prospekte. #00:41:32-9#

314 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:41:39-2#

315 FI: Alle, vom Smartphone bis zu Tablet, Laptop, CD-Player, Fernseher, Uraltradio,... das sind
316 die meisten Medien und natürlich auch Bücher, die Zeitung ist auch ein Medium. #00:42:28-4#

317 I: Bekommen Sie die Zeitung? #00:42:22-1#

318 FI: Ich kaufe sie mir regelmäßig und auch wie Kapital und solche Sachen, die berufsspezifisch
319 sind und halt wenn wir mal einkaufen nimmt sie sich irgendwas mit Schlümpfen, was sie auch an
320 Spielzeug interessant findet, diese Zeitschriften. Was wir auch haben sind von ihren Schwestern
321 übrig gebliebenen Tierfreunde Zeitschriften, die von der Schule noch über Stiftung Lesen,
322 schulfördern und lesefördernd waren, die habe ich auch aufbewahrt. Medial, haben wir alles.
323 #00:43:15-2#

324 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:43:17-6#

325 FI: Also für mich ganz viel Laptop, für N. ist es so, dass sie schon mit einem Jahr ganz toll mit
326 den Smartphones ihrer Schwestern gespielt hat, also diese Fingerbewegung waren sowas von
327 faszinierend, dass ich mich wirklich gewundert habe wie sie es schafft, das richtige anzutippen.
328 Jetzt ist leider der Fernseher sehr interessant, aber dann will sie, also sie sagt dann auch mal
329 „Fernseher“, wenn dann bitte Internet Caillou, Yakari, Heidi, dann sagt die das schon, also nicht
330 intraspezifisch irgendwas an sondern „bitte Caillou, bitte Yakari“ oder „bitte Heidi“. #00:44:27-
331 6#

332 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes Wichtig? #00:44:27-3#

333 FI: Jeden Abend, zu dem was ich noch gelesen habe also zum Buch noch eine Hör-CD. Lieder-
334 CD und das Buch als Fantasieanreger. #00:44:51-2#

335 I: Wie reagieren Sie als Eltern auf das Fernsehverhalten bzw. anderer Mediennutzung Ihres
336 Kindes? #00:44:58-3#

337 FI: Ich sag es mal so, ich lasse ihr ihren Willen, weil auch ich früher viel Fernsehen gesehen
338 habe und es mir nicht geschadet hat, ich aber auch denke, es kommt natürlich drauf an was man
339 ein Kind gucken lässt und klar ist mir auch bewusst, dass solche Sachen wie Heidi, die in der
340 Zeichentrickfilmversion nicht diesen Schnellablauf haben wie die Ninjas und Turtles und wie sie
341 auch immer und diese Roboterszenen was auch immer da animationstechnisch gemacht wird,
342 denke ich ganz einfach fernsehen hat auch eine schöne Seite. Ich war auch mit ihr im Kino, in
343 Biene Maja und sie hat das 1.5 Stunden so toll ausgehalten, zwar auf meinem Schoß zum
344 Schluss, aber sie hat sich da ganz groß gefühlt und ich fand das schön, weil es ein Film war, von
345 der Assoziierung meiner Kindheit heraus, ganz tolle Gefühle und auch dieses Biene Maja Lied
346 mussten wir uns jeden Abend immer erst mal anhören und singen, und daher solange das noch im
347 kontrollierten Bereich ist, habe ich die Erfahrung gemacht, am Anfang ist das ganz, ganz
348 interessant und dann will sie auch da gar nicht los, wenn wir dann aber sagen „komm wir gehen
349 Hoch spielen" oder „komm wir gehen kochen" oder „komm wir gehen backen" dann ist sie
350 immer dabei. Das ist mir lieber als wenn ich ihr alles verbieten würde und sie dann die Sehnsucht
351 danach hätte und es irgendwann so macht dass man es nicht mehr kontrollieren kann, das ist
352 immer Phasen abhängig. #00:47:11-8#

353 I: Wie sieht Ihre eigene TV-Nutzung im Alltag aus? #00:47:14-7#

354 FI: Ich komme eigentlich gar nicht dazu, weil ich ja noch ehrenamtlich unterwegs bin und da
355 ganz viele Mails und sonstiges abarbeiten muss, also ich nutze sehr viel den Laptop, in dem was
356 ich arbeite indem was ich tue, daher habe ich wenn den Fernseher nur als Begleiter, dass dann
357 eine Stimme oder sonst was ist aber ich agiere dann wirklich drei Sachen auf einmal, was
358 meinem Mann so gar nicht bekommt, dann will er sich unterhalten dann unterhalte ich mich mit
359 ihm, arbeite dann weiter am Laptop und er guckt dann manchmal auch Fernseher, das geschieht
360 zwar alles nach dem N. im Bett ist, aber dennoch denke ich es ist gut so wie es ist. #00:48:13-5#

361 I: Wo steht der Fernseher? #00:48:14-5#

362 FI: Unserer steht im Wohnzimmer. #00:48:17-5#

363 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein und wie bestimmen Sie die
364 Programmauswahl? #00:48:29-9#

365 FI: Also die Programmauswahl bestimmt N. selbst und es geht auch nur dadurch, dass wir
366 internetfähiges Fernsehen haben, über die YouTube Kanäle Caillou's und Yakari's und Biene
367 Maja's und Kika's haben und das ist ganz unterschiedlich, das kann mal mehr werden manchmal
368 ist das nur zehn Minuten und manchmal fesselt sie sowas, dass sie dann doch länger da bleibt,
369 aber ich nehme nicht die Zeit auf, also ich schau da nicht hin, dafür habe ich das bei den anderen
370 Zwei ganz anders gemacht und so schön es ist merke ich aber auch, weiß aber nicht ob das
371 besser ist oder nicht, vom Verhalten her sind die zwei Großen eingegrenzter als N. und das ist halt
372 wo ich denke in der heutigen Zeit muss man die Grenzen etwas aufweichen, natürlich
373 vorausgesetzt dass eine gute Wertvermittlung geschieht. #00:50:04-2#

374 I: Gibt es bestimmte Regel bei dem Fernseher? #00:50:08-0#

375 FI: Nein, die einzige Regel die es gibt ist, wenn ich sage „geföhlt die Zeit ist zu viel" dann ich
376 bitte ich N. den Fernseher selbst auszumachen und wenn sie es nicht macht dann mache ich ihn
377 aus. #00:50:21-7#

378 I: Was schaut sie am liebsten? #00:50:25-2#

379 FI: Caillou, Yakari ist immer ganz toll, Yakari ist deshalb ganz schön, weil es da ein Pferd gibt,
380 ein Adler gibt, einen Bären gibt, einen Bieber gibt, Tiere sind für N. sehr faszinierend. #00:50:52-
381 8#

382 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher Zuhause? #00:51:01-3#

383 FI: Ganz viele Spielsachen, ganz viel Legos, ganz viele Plüschtiere, Duplospiele,
384 Gesellschaftsspiele, dann gibt es einen großen Garten, einen Trampolin, eine Terrasse, wo man

385 auf die Sitzbank und auf den Tisch steigen kann. Dann die Zimmer ihrer Schwestern, die ganz
386 tolle Spielorte sein können, vor allem wenn es dann im Bezug auf die Schminke geht, also auch
387 das kann ein Spielzeug sein. Dann gibt es noch einen Keller, wo sie auch auf einen Tisch
388 nochmal steigen kann, wenn ich bügele. Also Spielsachen gibt es (???), Malen, ja, aber diese
389 Malkunst wie bei ihren beiden großen Schwestern hat N. noch nicht. Am liebsten würde sie
390 natürlich den Stift nehmen und an die Wand malen oder auf den Boden oder im Sommer auf den
391 Boden malen mit Kreide findet sie ganz toll. #00:53:04-9#

392 I: Gibt es Gesellschaftsspiele die sie alle gemeinsam spielen? #00:53:15-1#

393 FI: Ich spiele nicht so gerne, weil ich dazu keine Zeit habe. Da bin ich ganz ehrlich, wenn wir
394 gemeinsam ein Gesellschaftsspiel spielen, dann Monopoly oder Mensch ärgere dich nicht oder
395 Dame oder die zwei großen spielen Schach ab und an. Aber dieses Gesellschaftsspiel wie es
396 vielleicht in deutschen Familien gibt, das haben wir nicht. Dafür lieber anderes gemeinsames
397 Tun. #00:53:59-4#

398 _I: Spielen Sie zum Beispiel nach dem Kindergarten mit ihrem Kind Memory? #00:54:04-5#

399 FI: Dass macht sie schon, ich bekomme zwar im Kindergarten gesagt, dass N. gerne puzzelt, ich
400 erlebe es Zuhause nicht. Wir haben ein großes, aus dem Holiday-Park, Wicki-Puzzel das setzen
401 wir schon zusammen aber ich erlebe es nicht so wie bei ihren großen Schwestern, sie haben das
402 gerne gemacht. #00:54:40-7#

403 I: Was spielt sie dann zum Beispiel? #00:54:41-9#

404 FI: Dann geht sie zu ihren Schwestern und dann tanzt sie, und tanzt uns auch ganz schön auf der
405 Nase rum. M. kommt später nach Hause, weil sie bis um 16:10 Schule hat und dann ist N. schon
406 eine halbe Stunde Zuhause und dann geht die Tür auf und dann sagt M. ihren Namen und dann
407 rennt N. hin und dann machen sie Faxen, tanzen, eiern rum, albern herum, kitzeln sich aus, also
408 daher ist dieses personenbezogene Spiel viel intensiver als das Gemeinschaftsspiel. #00:55:34-6#

409 I: Versuchen Sie Kindersendungen im Alltag mit Ihrem Kind zusammen zuschauen und sich über
410 das Geschehen in den Trickfilmen zu unterhalten? #00:55:44-0#

411 FI: Ja, bei Yakari kriege ich das immer erzählt, was der Adler macht, was das Pferd macht, dann
412 sagt sie auch ich will das gucken und nicht das, weil das kann man ja in der internetfähigen App
413 sehen, an dem Bild was sie gerne schauen will, dann hat sie auch eigentlich immer so eine
414 konstante Folge und guckt sich eigentlich fast immer das gleiche an. Daher haben wir aus dem
415 Zeichentrick heraus, nicht mehr so eine große Auswahl, deshalb beziehe ich sie in das
416 Alltagsleben mit ein, in dem ich sage „Mama geht in die Küche kochen, kommst du mit“ und
417 dann sagt sie „ja“. #00:56:25-8#

418 I: Auf Ihren Mann bezogen, wie ist die Mediennutzung bei ihm? #00:56:36-1#

419 FI: Also mein Mann erzählt ganz gerne und ganz viel, klar guckt er auch fernsehen und wir haben
420 z.B. kein türkisches Programm und im deutschen Fernsehen guckt er sich höchstens Actionfilme
421 an, ansonsten nutzt er den Laptop, aber er hat da mehr, was halt auch mehr macht ist zum
422 Beispiel gestern geht er vor der Arbeit, nach dem Essen hoch weil N. sich nicht von mir ins Bett
423 bringen lässt, sondern von ihm, dann muss er halt mit ihr auch ein bisschen spielen, dann ist das
424 in ihrer Küche, backen zusammen, aber nicht so dass ich jetzt sage: Mein Mann ist der
425 großartige Leser, das nicht aber er ist ein großartiger Erzähler. #00:57:39-9#

426 I: Wenn Sie mit N. schlafen gehen und sie holt sich ein Buch, wie läuft es da ab? #00:57:51-4#

427 FI: Sie sitzt auf meinem Schoß, Buch in der Hand und dann darf ich drei Zeilen lesen und dann
428 erzählt sie was und dann wird umgeschlagen, und dann schauen wir mal. Es sind zwar nicht ganz
429 lange Sätze oder richtige Geschichten, sondern einfach nur so ein bisschen was durch den Kopf
430 geht, oder was wir halt auch haben, eine Rolle und da ist ein Löwenkopf drauf und dann war das
431 eine Zeitlang unser Löwenbuch und dann haben wir mit dem Löwen eine Geschichte erfunden,
432 und Mamalöwenbuch, bis ich das verstanden habe ist natürlich auch eine Zeit vergangen, ja und

433 diese zwei Rollen habe ich gesagt „beide oder nur eins“ und dann meinte sie „nur eins“, und was
434 siehst du da, ja schau mal etc. und dann gibt es Fantasiegeschichten, kurze aber prägnante
435 Fantasiegeschichten. #00:58:50-4#

436 I: Ich bedanke mich. #00:59:20-2#

437

438 Nachfragen (telefonisch):

439 Datum: 20.12.2014

440

441 I: Also für das Interview habe ich noch ein paar Fragen? Das erste wäre, wie war Ihre eigene
442 Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:08-0#

443 FI: Ich habe nie gern geschrieben. Ich habe auch Aufsätze überhaupt Diktate nie gut abgearbeitet
444 in der Schule. Ich habe da keinen großartigen Stress gemacht. Entweder ich konnte oder ich
445 konnte nicht und ich schreibe heute auch nicht gerne. Ich kann es ich kann es sehr gut aber ich
446 das ist etwas dass ich gerne nicht machen muss. #00:00:56-9#

447 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause, egal mit Stift auf Papier, per PC oder per
448 Handy? #00:01:03-1#

449 FI: Also mit Stift und mit dem Hand. Ich muss (???) Ich habe mit meinem Mann bis vor in den
450 Jahren wir kennen gelernt haben war das eine Briefliebe also wir haben vier Jahre Briefe
451 geschrieben. Haben auch ich schreibe auch heute mein Beruf sehr viel, ich schreibe heute noch
452 relativ viel aber heute nutze ich mir die Neuemedien anstatt den Bleistift im privaten Bereich.
453 Auch weil die Kinder mehr den Medialebereich nutzen als Papier. Das ging noch bis vier, fünf
454 Jahren gut, kurze Zettel sonst irgendwas aber sonst nicht mehr. #00:01:59-8#

455 I: Nutzt Ihr Mann auch Medien? #00:02:00-4#

456 FI: Ja er nutzt den Medien aber er schreibt ein bisschen mehr. Er schreibt immer ein Zettel.
457 Mittlerweile ist meine Einkaufszettel auch im Handy abgetippt und nicht mit dem Schriftform.
458 #00:02:12-9#

459 I: Sie haben gesagt beruflich schreiben Sie auch Machen Sie zuhause auch? #00:02:19-5#

460 FI: Zuhause schreiben? #00:02:19-5#

461 I: Ja Also jetzt für die Arbeit z.B. dass Sie von der Arbeit nach Hause was bringen und das dann
462 dort schreiben. #00:02:24-7#

463 FI: Also ich schreibe für meine Ehrenamt sehr viel, aber ich schreibe das halt; dann wir kommen;
464 oder was ich halt schon mache wenn ich halt auf Seminaren bin und so dann schreibe ich noch,
465 weill wenn ich geschrieben habe, lerne ich besser oder weiss es dann besser. Die Vorbereitung
466 oder alle Präsentationen, das ist alles über Powerpoint und sonstige. Also das ist mehr der gängige
467 Berufsalltag dann, aber wenn wir, wenn ich Protokolle schreibe dann schreiben wir die erst
468 handschriftlich wenn es z.B. im Betrieb ist, wird das handschriftlich im Seminar, in Protokoll
469 geschrieben und dann ins (?), also in Worddatei geändert. #00:03:22-8#

470 I: Machen Sie zuhause oder nur auf der Arbeit? #00:03:20-3#

471 FI: Unterschiedlich. Wenn es das Zuhause betrifft, Seminar was z.B. Bürgerbeteiligung, wo ich
472 halt aktiv bin dann erfolgt das auch schon zuhause aber dann erfolgt meistens so dass meine
473 Kleine nicht so oft sieht, weill es in der Nacht geschieht. #00:03:46-3#

474 I: Ihr Mann? Schreibt er im Rahmen von Beruf zuhause? #00:03:50-4#

475 FI: Nie. (???) #00:03:57-0# #00:03:57-0#

476 I: Machen Sie überhaupt mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten, um den Schrift zu entdecken?
477 #00:04:02-7#

478 FI: Wir machen nur Malaktivitäten im Moment und den Schrift zu entdecken. (???) Weil eine
479 dreijährige habe ich jetzt noch nie probiert ganze Sätze oder Wörter schreiben zu lassen. Das ist
480 mir ein bisschen so früh. #00:04:26-6#

481 I: Gestallten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:04:33-7#

482 FI: Ja, #00:04:38-2#

483 I: Wie also hat sie freien Zugriff auf Stift und Papier? #00:04:38-6#

484 FI: Sie hat immer Stifte und Papiere (???), wo essen gehen oder sonst wo sind, damit es halt eine
485 Beschäftigung hat. Stifte und Malbücher dabei und ja. Stifte und Malbücher immer irgendwo, sie
486 sind jetzt auch im Auto ist es drin dann nimmt sie den Stift und Notizbuch auf dem Kurzen Weg
487 zwischen Kindergarten und Haus halt sie entdeckt. #00:05:22-7#

488 I: Das war es schon. Ich bedanke mich.

1 Interviewte: Frau J
2 Datum: 04.09.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie, sich vorzustellen und dabei auf Ihre
5 familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen und auf die Anzahl und Alter
6 Ihrer Kinder einzugehen. #00:00:14-5#
7 FJ: Ich bin M. B., ich bin 30 Jahre alt, verheiratet, habe 2 Kinder, ich arbeite als Verkäuferin.
8 #00:00:29-7#
9 I: Das Alter der Kinder? #00:00:33-8#
10 FJ: Mein Sohn ist 3,5 und meine Tochter ist 1,5 Jahre alt. #00:00:38-7#
11 I: Ihr Schulgang, was haben Sie für einen Abschluss? #00:00:42-5#
12 FJ: Ich habe die mittlere Reife, danach bin ich in den Beruf. #00:00:51-9#
13 I: Ihr ungefähres Einkommen? #00:00:54-4#
14 FJ: 1200€ netto. #00:00:59-3#
15 I: Wie war der Schulgang Ihres Mannes und was macht er beruflich?_ #00:01:05-0#
16 FJ: Mein Mann ist in der Türkei zur Schule gegangen und hat seinen Hauptschulabschluss in der
17 Türkei, er arbeitet momentan bei Michelin, sein Einkommen ist bei 2500€. #00:01:22-0#
18 I: Ist er zur Eheschließung nach Deutschland gekommen? #00:01:25-6#
19 FJ: Ja, zur Eheschließung. #00:01:30-1#
20 I: Hat er Deutschkenntnisse? #00:01:34-6#
21 FJ: Ja er hat einen Deutschkurs besucht, aber nicht lange, aber er kann sich mit dem Deutsch was
22 er spricht sehr gut verständigen, egal bei was, es ist kein Problem. #00:01:47-5#
23 I: Wie lange ist er schon in Deutschland? #00:01:51-9#
24 FJ: Er ist seit 2009 hier, also 5 Jahre. #00:01:53-2#
25 I: Würden Sie sich als Leser Bezeichnen? #00:02:01-8#
26 FJ: Ja, also ich lese nicht sehr viel, aber wenn mich ein Buch oder irgendetwas interessiert
27 dann lese ich das auch. #00:02:16-2#
28 I: Wie oft ist das der Fall? In der Woche oder im Jahr? #00:02:20-8#
29 FJ: Ich sage mal, dass es im Jahr drei Monate sind. #00:02:28-8#
30 I: Und wie sieht das bei Ihrem Mann aus? Würden Sie ihn als einen Leser bezeichnen?
31 #00:02:31-9#
32 FJ: Nein, er interessiert sich für sowas gar nicht. #00:02:40-5#
33 I: Was bedeuten für Sie Bücher und lesen? #00:02:43-8#
34 FJ: (...)Was Gutes, ich sage mal Bildung. #00:03:03-2#
35 I: Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:03:05-6#
36 FJ: Eigentlich ganz gut, in der Kindheit habe ich gerne gelesen, das weiß ich noch. #00:03:12-1#
37 I: Wissen Sie was Sie damals gelesen haben? #00:03:13-4#
38 FJ: Kinderbücher und in der Schule habe ich auch immer sehr gerne gelesen. #00:03:22-5#
39 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:03:27-1#
40 FJ: Nein. #00:03:29-8#
41 I: Haben Sie von Ihren Eltern vorgelesen bekommen? #00:03:31-2#
42 FJ: Nein, auch nicht. #00:03:32-4#
43 I: Wissen Sie warum? #00:03:34-5#
44 FJ: Ich denke mal da war die Zeit nicht dazu da, weil sie beide berufstätig waren. #00:03:39-5#
45 I: Wie sehen Ihre eigenen Leseinteressen und Ihr Leseverhalten aus? #00:03:44-5#
46 FJ: Im Moment habe ich leider die Zeit nicht dazu, wegen meinem Beruf und wenn ich Zuhause
47 bin kümmere ich mich um die Kinder. #00:04:00-0#
48 I: Lesen Sie im Alltag eher Beruflich oder in der Freizeit? #00:04:04-8#

49 FJ: Freizeit. #00:04:06-4#
50 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
51 Kindes? #00:04:15-8#
52 FJ: Wenn wir Zuhause sind, dann gibt es Bilderbücher, die wir uns dann zusammen angucken.
53 Mein Sohn fragt mich dann was das ist oder bittet mich ihm etwas vorzulesen, dann mache ich
54 das auch. #00:04:32-0#
55 I: Was für Bücher sind das? #00:04:36-5#
56 FJ: Märchenbücher und Bilderbücher. #00:04:40-7#
57 I: Hat er ein Lieblingsbuch? #00:04:41-9#
58 FJ: Ja, das ist ein türkisches Buch von „Keloglan“. #00:04:48-2#
59 I: Von wo haben Sie das Buch? #00:04:50-2#
60 FJ: Das habe ich geschenkt gekriegt von meiner Schwägerin. #00:04:52-5#
61 I: Wie läuft das bei Ihnen ab, kommt Ihr Sohn und bittet Sie darum ihm etwas vorzulesen oder
62 kommen Sie ihm da entgegen? #00:05:02-6#
63 FJ: Das ist eigentlich immer ganz unterschiedlich, er bringt mir das manchmal auch und
64 manchmal wenn wir dann abends zusammen auf der Couch liegen oder sitzen dann sag ich auch
65 „lass uns mal zusammen lesen“. #00:05:16-1#
66 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen? #00:05:19-0#
67 FJ: Dass er es versteht oder wenn er was nicht versteht mich fragt, sodass ich ihm das erklären
68 kann. #00:05:29-4#
69 I: Was ist Zweck wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? Ist es Zeitvertreib oder für die Anregung zum
70 Lesen? #00:05:42-4#
71 FJ: Die Anregung zum Lesen auf jeden Fall. #00:05:46-0#
72 I: Wie läuft das dann ganz genau ab, wenn er abends kommt? Entscheidet er wann es weiter geht
73 oder lesen Sie bis zum Schluss vor? #00:06:01-4#
74 FJ: Er entscheidet dann immer selbst, wenn es ihm zu langweilig wird blättert er um. #00:06:06-
75 1#
76 I: Wie reagieren Sie darauf? #00:06:06-1#
77 FJ: Dann mach ich da weiter, wo er das möchte. #00:06:12-2#
78 I: Sprechen Sie auch dann darüber, dass es dort eigentlich weitergeht, wo Sie aufgehört haben?
79 #00:06:14-6#
80 FJ: Ja, ich spreche mit ihm darüber, aber da er ein Sturkopf ist hört er nicht gerne zu. #00:06:20-
81 5#
82 I: Wie lange dauert ein Vorleseprozess? #00:06:22-3#
83 FJ: Eine halbe Stunde. #00:06:26-1#
84 I: Gibt es feste Vorlesezeiten? #00:06:31-9#
85 FJ: Nein, habe ich nicht. #00:06:33-4#
86 I: Wie oft lesen Sie dann am Tag oder in der Woche vor? #00:06:38-9#
87 FJ: Am Tag einmal. #00:06:43-7#
88 I: In welcher Sprache lesen Sie vor? #00:06:46-7#
89 FJ: Das ist immer ganz unterschiedlich, je nach Buch, also deutsch und türkisch. #00:06:52-4#
90 I: Versteht er beides? #00:06:54-3#
91 FJ: Ja, er versteht beides. #00:06:55-1#
92 I: Lesen Sie Ihrem Kind eine Gutenachtgeschichte vor? #00:06:59-6#
93 FJ: Wenn ich die Zeit dazu habe erzähle ich lieber Geschichten, aber wenn ich die Zeit dazu nicht
94 habe, dann leider nicht. #00:07:07-3#
95 I: Sind das freie Geschichten oder lesen Sie diese vor? #00:07:10-9#
96 FJ: Nein, es sind frei erfundene Geschichten. #00:07:16-0#

97 I: Und wie ist es mit Ihrem Mann, liest er B. was vor? #00:07:21-9#
98 FJ: Also ich muss ganz ehrlich sagen, ich habe das bis jetzt nicht gesehen, dass er ihm was
99 vorliest, aber ich werde auch versuchen ihn dazu anzuregen. #00:07:31-4#
100 I: Geht B. auch zu seinem Papa wie er zu Ihnen kommt und bittet seinen Vater ihm was
101 vorzulesen? #00:07:37-1#
102 FJ: Nein, das macht er eher bei mir, weil er ist sehr anhänglich an der Mama. #00:07:43-2#
103 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:07:47-9#
104 FJ: Ich zeige ihm die bunte Vorderseite und zeige ihm auch die Bilder, was da alles drauf ist und
105 dann interessiert er sich dafür und will dann auch dass ich ihm Vorlese. #00:08:19-5#
106 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
107 Welche Bücher besitzen Sie z.B. im Haushalt? #00:08:22-8#
108 FJ: Ich habe viele Bücher die mit Religion zu tun haben, mein Mann der hat eigentlich keine
109 Bücher und die Kinder haben Geschichtsbücher und Bilderbücher. #00:08:41-9#
110 I: Wie viele Bücher sind das ungefähr insgesamt? #00:08:47-2#
111 FJ: Wenn ich mal so überlege, 10 habe ich mit Sicherheit und 3 oder 4 Kinderbücher. #00:09:04-
112 1#
113 I: Wo stehen Ihre Bücher? #00:09:08-8#
114 FJ: Die habe ich generell in einem Schrank im Wohnzimmer stehen. #00:09:12-7#
115 I: Ist der geschlossen? #00:09:12-6#
116 FJ: Der ist geschlossen. #00:09:16-5#
117 I: Inwiefern hat Ihr Kind den Zugang zu türkischen und deutschen Bilder- oder Kinderbüchern?
118 #00:09:23-5#
119 FJ: Die stehen bei denen im Kinderzimmer, die sind auch offen, also sie sind jeder Zeit
120 griffbereit. #00:09:42-7#
121 I: Gibt es im Kinderzimmer ein Bücherregal oder ist das eine Schublade oder ein Schrank, wo die
122 Bücher drin sind? #00:09:39-9#
123 FJ: Ich habe ein Regal. #00:09:42-9#
124 I: Gibt es im Haus sonst noch ein Bücherregal? #00:09:46-3#
125 FJ: Nein. #00:09:48-9#
126 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgetes dafür
127 aus? #00:09:56-6#
128 FJ: Wenn er nicht im Kindergarten ist, gehe ich gerne mit ihm raus, spazieren oder auf den
129 Spielplatz und wenn es zu kalt ist dann spielen wir in seinem Zimmer mit seinen Spielsachen.
130 #00:10:17-1#
131 I: Nehmen Sie sich extra Zeit für leseunterstützende Aktivitäten? #00:10:19-6#
132 FJ: Wenn ich kann, ja. #00:10:25-3#
133 I: Können Sie einen Tagesablauf von Ihnen beschreiben? #00:10:32-9#
134 FJ: Er liebt den Kindergarten, er geht sehr gerne hin und so wie ich mich jetzt informiert habe,
135 macht er sich ganz gut im Kindergarten, was das Deutsch angeht, merke ich auch selbst zuhause.
136 #00:10:59-4#
137 I: Gibt es im Kindergarten Leseanregung? #00:11:00-9#
138 FJ: Dass weiß ich jetzt nicht genau, aber ich denke schon. #00:11:07-0#
139 I: Sehen Sie das als Aufgabe des Kindergartens? #00:11:09-9#
140 FJ: Es geht eigentlich. #00:11:17-8#
141 I: Erzählt er auch davon? #00:11:19-2#
142 FJ: Nein. #00:11:22-9#
143 I: Wenn er morgens aufsteht, wie ist sein Tagesablauf? #00:11:31-0#
144 FJ: Ok, morgens aufstehen, fertig machen, Zähne putzen, in den Kindergarten gehen. #00:11:43-

145 6#
146 I: Bis wie viel Uhr ist er im Kindergarten? #00:11:44-3#
147 FJ: Bis um 4 Uhr. #00:11:45-3#
148 I: Sie holen ihn dann um 16 Uhr ab und dann? #00:11:46-9#
149 FJ: Dann kommen wir nach Hause und dann wird erst mal gegessen und wie gesagt, wenn das
150 Wetter schön ist gehen wir raus und wenn es kalt ist bleiben wir Zuhause und spielen.
151 #00:11:59-0#
152 I: Was spielen Sie? #00:11:58-7#
153 FJ: Er spielt sehr gerne mit seinen Autos, wir haben einen Straßen-Teppich und dann stellt er
154 seine Autos auf und spielt dann damit. #00:12:10-1#
155 I: Ist der Teppich in seinem Zimmer? #00:12:12-1#
156 FJ: Ja, das ist in seinem Zimmer. #00:12:15-0#
157 I: Spielt er alleine oder spielen Sie mit ihm? #00:12:17-2#
158 FJ: Ich spiele mit ihm, ich setze mich dann zu ihm. #00:12:18-9#
159 I: Welche Gespräche finden sonst im Alltag statt? #00:12:24-1#
160 FJ: Er ist, ich sage mal, er fragt sehr gerne und sehr viel. #00:12:53-5#
161 I: Erzählen Sie die Geschichten auf Deutsch oder Türkisch? #00:13:02-2#
162 FJ: Türkisch. #00:13:06-6#
163 I: Führen Sie Sprachreime oder Sprachspiele durch? #00:13:10-7#
164 FJ: Nein, bis jetzt noch nicht. #00:13:15-4#
165 I: Haben Sie mit ihm schon eine Bibliothek oder Buchhandlung besucht? #00:13:21-5#
166 FJ: Nein, habe ich auch noch nicht. #00:13:22-3#
167 I: Gibt es bestimmte Aktivitäten die er mit seinem Papa macht? #00:13:29-2#
168 FJ: Ja, sie machen einen Papa-Tag, sie gehen zusammen beispielsweise das Auto putzen oder die
169 gehen zusammen auf den JoJo-Park. #00:13:47-4#
170 I: Wie ist es am Wochenende, was machen sie da? #00:13:50-8#
171 FJ: Ja, am Wochenende, wenn ich nicht arbeite, dann fahren wir mal zu meinem Bruder, er hat
172 auch eine Tochter, sie geht momentan zur Schule und mit ihr spielt er auch gerne oder wir fahren
173 auch mal zu den Großeltern. #00:14:15-1#
174 I: Seit wann zeigt er Interesse an den Bilderbüchern? #00:14:27-3#
175 FJ: Das hat er eigentlich seit einem Jahr, aber das fängt erst jetzt so richtig an mit den Interessen,
176 vorher hat er die gehabt und dann war es ok, aber so langsam kommt die Interesse an den
177 Büchern, weil er sie Zuhause auch in der Hand hat. #00:14:48-2#
178 I: Guckt er selbst und erzählt er auch davon? #00:14:50-8#
179 FJ: Das habe ich auch schon erlebt, dass er in seinem Zimmer auf seinem Bett sitzt und blättert
180 dann um und redet vor sich hin. #00:15:02-4#
181 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:15:10-9#
182 FJ: Das hat alles, wie schon gesagt, vor einem Jahr angefangen. #00:15:20-7#
183 I: Machen Sie ihn aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:15:25-5#
184 FJ: Ja. #00:15:27-8#
185 I: Wie, können Sie Beispiele nennen? #00:15:28-4#
186 FJ: Ich gebe ihm ein Blatt und ein Stift und dann will er dass ich seinen Namen aufschreibe und
187 dann fragt er mich z.B. das B, was das bedeutet und wie das geschrieben wird, dann versuche ich
188 ihm das auch beizubringen. #00:15:45-8#
189 I: Aber er erkennt die Buchstaben noch nicht? #00:15:47-7#
190 FJ: Nein, erkennen tut er die noch nicht. #00:15:48-1#
191 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift? Zum
192 Beispiel, wenn Sie im Internet was eintippen, am Handy sind oder was schreiben, zeigen Sie ihm

193 das oder zeigt er Interesse? #00:16:07-9#
194 FJ: Wenn er das Handy sieht oder das Tablet, dann will er es sofort haben, also er interessiert sich
195 gar nicht dafür was ich mache, sondern will das unbedingt haben und damit spielen. #00:16:31-
196 6#
197 I: Beobachten Sie mit ihm Straßenschilder oder Plakate? #00:16:43-0#
198 FJ: Ja, wenn er Zirkusschilder oder Werbeplakate sieht, fragt er mich was das ist, dann versuche
199 ich ihm das so zu erklären, dass er das versteht. #00:16:54-9#
200 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:17:08-4#
201 FJ: Fernseher, Handys, Tablet, das übliche halt. #00:17:25-2#
202 I: Wer hat alles ein Handy? #00:17:24-0#
203 FJ: Ich und mein Mann. #00:17:26-7#
204 I: Wo steht ihr Fernseher? #00:17:31-6#
205 FJ: Im Wohnzimmer. #00:17:31-3#
206 I: Welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:17:37-6#
207 FJ: Der Fernseher-Gucker bin ich eigentlich nicht, eher mein Handy. #00:17:46-6#
208 I: Was machen Sie am Handy? #00:17:50-4#
209 FJ: Ich surfe im Internet. #00:17:50-7#
210 I: Und für Ihr Kind? #00:17:56-0#
211 FJ: Am Anfang war es das Handy und das Tablet, mittlerweile ist es der Fernseher. #00:18:05-6#
212 I: Was heißt am Anfang? #00:18:09-7#
213 FJ: Ganz am Anfang wo er das entdeckt hat, das war vor ca. 1,5 Jahren. #00:18:19-9#
214 I: Wie haben Sie das geregelt? #00:18:26-0#
215 FJ: Ich hab das Tablet ständig versteckt und wenn er dann bei mir war und wenn wir zusammen
216 waren habe ich das Handy auch gar nicht in die Hand genommen. #00:18:37-1#
217 I: Welche Medien spielen für Ihren Mann eine Rolle im Alltag? #00:18:43-0#
218 FJ: Sein Handy und der Fernseher. #00:18:50-7#
219 I: Welche Funktion hat das Fernsehen bei Ihnen, ist es eher eine gemeinsame Beschäftigung oder
220 läuft der Fernseher den ganzen Tag. #00:19:01-9#
221 FJ: Ich habe Tage wo der Fernseher den ganzen Tag läuft, aber ich habe auch Tage wenn ich mit
222 den Kindern alleine Zuhause bin, dass der Fernseher nur 1-2 Stunden an ist. #00:19:18-2#
223 I: Welche Medien halten sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:19:21-2#
224 FJ: Ich sage mal den Fernseher. #00:19:23-2#
225 I: Warum? Gibt es ein besonderes Programm, wo Sie sagen würden dass es die
226 Sprachentwicklung fördert? #00:19:33-5#
227 FJ: Zeichentrickfilme, Super-RTL, wenn sie sich das angucken versuchen sie das zu verstehen,
228 was sie da überhaupt reden. #00:19:45-3#
229 I: Wie viel Zeit planen Sie für den TV-Konsum Ihres Kindes ein und wie bestimmten Sie die
230 Programmauswahl? #00:20:13-1#
231 FJ: 1-1,5 Stunden, Kinderkanäle laufen, wenn sie am gucken sind. #00:20:29-0#
232 I: Wird gefragt bevor der Fernseher angeschaltet wird oder läuft der Fernseher schon, wenn die
233 Kinder vom Kindergarten kommen? #00:20:38-1#
234 FJ: Wenn er vom Kindergarten kommt läuft der Fernseher generell nicht. #00:20:43-5#
235 I: Welche Regel gibt es für den TV-Konsum? #00:20:48-9#
236 FJ: Diese 1,5 Stunden und er muss sich dann setzten wenn er Fernseher guckt und nicht zu nah
237 am Fernseher sitzt. #00:21:06-5#
238 I: Wer bestimmt die Programmauswahl beim gemeinsamen Fernsehen? #00:21:13-9#
239 FJ: Das ist eigentlich immer unterschiedlich, entweder mein Mann oder ich. #00:21:20-2#
240 I: Gucken Sie gemeinsam mit den Kindern? #00:21:22-0#

241 FJ: Ja, wir gucken auch mit ihnen Zeichentrickfilme, wir setzen uns auch mal hin und sehen mit
242 ihnen Fern. #00:21:29-0#

243 I: Wie ist es wenn Ihr Mann Fernseher schaut? Kommt B. auch dazu, guckt er dann auch mal,
244 auch wenn es für Erwachsene ist? #00:21:38-1#

245 FJ: Ganz selten, weil wenn mein Mann guckt, dann guckt er Sportsendungen und die
246 interessieren B. weniger. #00:21:46-9#

247 I: Welche Programme schaut Ihr Kind am liebsten, ob türkisch oder deutsch ist nicht wichtig?
248 #00:21:54-5#

249 FJ: Momentan ist es türkisch, normalerweise immer deutsch. #00:22:00-9#

250 I: Und gibt es da bestimmte Programme? #00:22:03-3#

251 FJ: Ja, er guckt sehr gerne Keloglan und dann gibt es auf Yumurcak-TV gibt es (???) das guckt er
252 gerne und Pepe. #00:22:21-8#

253 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher Zuhause? #00:22:28-4#

254 FJ: Er hat Bausteine, mit denen spielt er auch gerne, womit er auch sehr gerne spielt sind die
255 Puppen von seiner Schwester. #00:22:57-3#

256 I: Hat er ein eigenes Zimmer oder teilt er sich das Zimmer mit seiner Schwester? #00:23:01-4#

257 FJ: Er teilt sich das mit seiner Schwester. #00:23:03-3#

258 I: Hat er Malblöcke und Stifte? #00:23:12-2#

259 FJ: Hat er auch, genug. #00:23:11-5#

260 I: Darf er sich diese frei nehmen oder stehen die woanders? #00:23:13-6#

261 FJ: Nein, die habe ich eigentlich weggestellt, wenn er sie haben möchte, dann kriegt er sie auch
262 von mir. #00:23:19-0#

263 I: Haben Sie Hörbücher oder Bücher mit elektronischen Ausbesserungen? #00:23:31-1#

264 FJ: Nein, das sind ganz normale Bilderbücher. #00:23:30-7#

265 I: Und wie sieht es mit Puzzel aus oder Memory hat er daran Interesse? #00:23:36-5#

266 FJ: Er hat ein Memory gehabt, aber er hat es in Stücke zerteilt, also wenig Interesse daran.
267 #00:23:47-6#

268 I: Haben Sie denn schon mal mit ihm gespielt? #00:23:50-5#

269 FJ: Ja. #00:23:57-6#

270 I: Wie haben Sie das dann gemacht beim Spielen, zum Beispiel wenn Sie eine Karte aufdecken
271 haben Sie ihn diese benennen lassen oder wie lief das ab? #00:23:55-2#

272 FJ: Ja, ich habe ihn das auch benennen lassen. #00:23:59-2#

273 I: Und Puzzel? #00:24:04-1#

274 FJ: Puzzel spielt er nicht sehr gerne. #00:24:04-5#

275 I: Wenn Sie Kindersendungen zusammen mit Ihrem Kind schauen, sprechen Sie dann über das
276 Geschehene oder lassen Sie ihn einfach Fernsehen? #00:24:19-3#

277 FJ: Er fragt mich beispielsweise, wenn im Zeichentrickfilm die (???) ist gefallen und er fragt
278 warum sie gefallen ist, ob sie gefallen ist oder warum sie weint. #00:24:37-8#

279 I: Erklären Sie ihm das dann? #00:24:39-2#

280 FJ: Ja. #00:24:38-9#

281 I: Versteht er das dann auch? #00:24:46-2#

282 FJ: Er macht so als würde er es verstehen, ich weiß jetzt nicht ob er es wirklich versteht, aber ich
283 hoffe es. #00:24:52-7#

284 I: Nutzen Sie den Fernseher oder den PC gemeinsam mit Ihrem Kind? #00:25:02-5#

285 FJ: Ja. #00:25:05-7#

286 I: Spielt er auch da, also spielen Sie dann mit ihm zusammen oder es gibt ja zum Beispiel jetzt
287 auch durch die Medien oder auch die Technologie, zum Beispiel gibt es Memory-Apps für Ihr
288 Tablet, interessiert ihn sowas? #00:25:28-2#

289 FJ: Nein, er spielt eher Autorennen und LKW-Spiele. #00:25:35-0#
290 I: Spielt er das alleine? #00:25:36-6#
291 FJ: Er spielt das generell alleine, da möchte er schon alleine sein. #00:25:36-1#
292 I: Und wie ist das Verhältnis zu seiner Schwester im Bezug auf das Spielen und Bücher
293 angucken? #00:25:43-6#
294 FJ: Er teilt gerne mit seiner Schwester, aber wenn es ihm dann nicht passt, dann möchte er das
295 nicht, aber sie sind sehr anhänglich. #00:25:56-5#
296 I: Wenn Sie zum Beispiel ein Buch vorlesen, sind dann beide dabei, oder ist B. dann alleine bei
297 Ihnen? #00:26:02-8#
298 FJ: B. ist dann meistens alleine, weil die Kleine dann schläft. #00:26:05-5#
299 I: Und im Alltag? #00:26:13-0#
300 FJ: Im Alltag ist sie auch dabei. #00:26:13-8#
301 I: Bringt sie auch Bücher und bittet Sie ihr vorzulesen? #00:26:12-3#
302 FJ: Sie hat sehr großes Interesse an Büchern. #00:26:18-6#
303 I: Hat sie auch ein Bücherregal wie B.? #00:26:20-6#
304 FJ: Nein, noch nicht. #00:26:25-2#
305 I: Gibt es im Alltag eine Zeit, wo er gemeinsam mit seinem Papa spielt? #00:26:38-8#
306 FJ: Ja, hat er auch. #00:26:52-6#
307 I: Wann lesen Sie? #00:26:59-4#
308 FJ: Abends, wenn die Kinder im Bett liegen. #00:26:59-6#
309 I: Was für Bücher lesen Sie? #00:27:08-4#
310 FJ: Religionsbücher. #00:27:08-1#
311 I: Lesen Sie das Buch jeden Abend? #00:27:15-3#
312 FJ: Je nach Lust und Laune. #00:27:23-0#
313 I: Lesen Sie auch mal vor den Kindern, um als Vorbild wahrgenommen werden zu können?
314 #00:27:26-2#
315 FJ: Sie geben mir die Gelegenheit nicht dazu. #00:27:32-1#
316 I: Gibt es im Kindergarten Bücherausstellungen? #00:27:54-6#
317 FJ: Also ich habe jetzt gesehen, dass es in der Gruppe von B. ein Regal haben mit Büchern drin
318 und die Kinder dürfen sich die Bücher auch nehmen, wie sie das möchten und die Erzieherin liest
319 ihnen dann vor. #00:28:14-4#
320 I: Erzählt er von diesen Büchern? #00:28:24-6#
321 FJ: Nein. #00:28:27-4#
322 I: Gab es schon einen Bücherei-Ausflug im Kindergarten? #00:28:29-8#
323 FJ: Haben sie noch nicht gemacht. #00:28:33-2#
324 I: Dürfen die Kinder, die Bücher im Kindergarten ausleihen? #00:28:35-8#
325 FJ: Das weiß ich jetzt leider nicht. #00:28:37-6#
326 I: Ich bedanke mich. #00:28:48-7#
327
328 Nachfragen (telefonisch):
329 Interviewte: Frau J
330 Datum: 29.12.2014
331
332 I: Für die Untersuchung habe ich noch ein paar Fragen? Die erste Frage wäre, wie war Ihre
333 eigene Erfahrung mit dem Schreiben in Ihrer Kindheit? #00:00:14-1#
334 FJ: Eigentlich war sehr gut #00:00:26-8#
335 I: Haben Sie privat geschrieben oder schulisch, Tagebuch oder sowas ähnliches? #00:00:26-2#
336 FJ: Tagebücher habe ich geschrieben, aber nicht lange und in der Schule war das eigentlich ganz

337 gut. #00:00:37-4#
338 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Alltag zuhause, egal mit Stift auf Papier, per PC, per Handy je
339 nachdem? #00:00:47-5#
340 FJ: Eigentlich beide. Er schreibt eher mit Stift. Ich schreibe gerne mit Handy. #00:01:03-8#
341 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen Beruf zuhause. Bringen Sie Arbeit zuhause, um zu
342 schreiben? #00:01:19-5#
343 FJ: Nein #00:01:25-5#
344 I: Ihr Mann auch nicht? #00:01:25-5#
345 FJ: Nein er auch nicht. #00:01:25-5#
346 I: Machen Sie überhaupt gemeinsam mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten, um den Schrift zu
347 entdecken? #00:01:28-6#
348 FJ: Ja, indem ich mich mit ihm hinsetze und dann er sagt dann natürlich (???)ich schreiben soll,
349 zum Beispiel seine Namensschreibung, die Namen seiner Schwester oder von mir also er will dass
350 ich schreibe und dann er möchte diese angucken. #00:01:56-5#
351 I: Gestalten Sie eine schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:03-7#
352 FJ: Ja, Buntstifte, wir haben Malbücher. #00:02:24-2#
353 I: Hat er eine Schreibtisch oder wo malt er? oder schreibt er? #00:02:17-9#
354 FJ: Nein, Ich habe ein Schreibtisch in der Küche. #00:02:28-0#
355 I: In der Küche macht er das #00:02:28-0#
356 FJ: Ja #00:02:28-0#
357 I: Ok. das war es schon. Vielen Dank #00:02:34-8#
358 FJ: Ok.

1 Interviewte: Frau K
2 Datum: 09.09.2014
3
4 I: Damit wir uns ein wenig kennenlernen bitte ich Sie, sich vorzustellen und dabei auf Ihre
5 familiäre Situation, Ihren Schulgang, Ihren Beruf, Ihr Einkommen und auf die Anzahl und Alter
6 Ihrer Kinder einzugehen. #00:00:12-0#
7 FK: Ich bin die S. S., wohne in der s.-Straße, arbeite im Einzelhandel beim Schuhhaus Frank,
8 habe 2 Kinder, meine Tochter heißt C. sie ist 5 und mein Sohn ist 4 er heißt C., bin verheiratet,
9 mein Einkommen liegt bei 1.800€ und bei meinem Mann liegt es bei 2.500€. #00:00:39-5#
10 I: Und Ihr Schulgang? #00:00:44-6#
11 FK: Den Hauptschulabschluss habe ich und habe Verkäuferin gelernt und habe dann mich
12 weitergebildet auf Einzelhandelskauffrau und habe mich dann hochgearbeitet zur Filialleitung,
13 arbeite derzeit bei Quick-Schuh in B. als Filialleiterin. #00:01:02-1#
14 I: Können Sie bitte den Schulgang Ihres Mannes erläutern? #00:01:01-1#
15 FK: Mein Mann hat auch den Hauptschulabschluss und hat sein Realschulabschluss hinterher
16 gemacht und hat auch Einzelhandelskaufmann gelernt, hat sich auch hochgearbeitet, arbeitet auch
17 als Marktleitung und gleichzeitig als Abteilungsleiter bei Expert-Klein. #00:01:25-6#
18 I: Würden Sie sich als Leser bezeichnen? #00:01:31-9#
19 FK: Weniger. #00:01:35-3#
20 I: Und könnten Sie erläutern warum? #00:01:37-7#
21 FK: Weil ich die Zeit dafür nicht habe. #00:01:41-2#
22 I: Was bedeuten für Sie Bücher und Lesen? #00:01:48-3#
23 FK: Bücher wären für mich sehr wichtig, weil ich meine Kinder auf die Wege leiten möchte, ich
24 versuche auch jeden Abend als Ritual vor dem Schlafen gehen Bücher zu lesen, wenn ich die
25 Zeit habe. #00:02:09-9#
26 I: Würden Sie Ihren Mann als Leser bezeichnen? #00:02:12-5#
27 FK: Auch weniger. #00:02:16-0#
28 I: Aus demselben Grund? #00:02:16-0#
29 FK: Ja, genau. #00:02:19-3#
30 I: Wie waren Ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lesen in Ihrer Kindheit? #00:02:22-1#
31 FK: Das war auch, glaube ich der Fehler, dass wir nicht so darauf angesprochen wurden, auf das
32 Lesen oder hingewiesen wurden, daher denke ich, dass wir das jetzt auch so für unser weiteres
33 Leben übernommen haben. #00:02:40-4#
34 I: Also haben Sie kaum gelesen? #00:02:42-5#
35 FK: Ja. #00:02:45-4#
36 I: Haben Sie sich damals Bücher ausgeliehen? #00:02:47-7#
37 FK: Nein. #00:02:47-9#
38 I: Und von der Schule her, konnten Sie sich dort was ausleihen? #00:02:59-4#
39 FK: Das gab es damals nicht, also ich wüsste jetzt nicht, dass wir in der Schule eine Bücherei
40 hatten. #00:02:58-5#
41 I: Waren Ihre Eltern gute Leser? #00:03:01-3#
42 FK: Die Mama, ja, der Papa gar nicht. #00:03:04-6#
43 I: Haben Ihre Eltern Ihnen vorgelesen? #00:03:09-7#
44 FK: Kann mich gar nicht daran erinnern. #00:03:12-7#
45 I: Wie sehen Ihre eigenen Leseinteressen oder Ihr Leseverhalten aus, gibt es Situationen im
46 Alltag in denen Sie Lesen? #00:03:16-4#
47 FK: Ja, in der Pause versuche ich immer Zeitung zu lesen, wenn ich die Zeit dafür habe, da ich in
48 den Pausen auch nicht immer die Zeit dazu habe. #00:03:38-5#

49 I: Und Zuhause im Alltag? #00:03:42-4#
50 FK: Zuhause im Alltag lese ich schon ab und zu Bücher. #00:03:48-3#
51 I: Vor den Kindern oder eher alleine? #00:03:48-7#
52 FK: Mit den Kindern sowieso, ich versuche ja immer vor dem Schlafengehen mit ihnen zu lesen,
53 aber ich persönlich lese schon für mich selbst. #00:04:00-2#
54 I: Wie sieht das bei Ihrem Mann aus? #00:04:00-3#
55 FK: Gar nicht. #00:04:03-4#
56 I: Wenn Sie an Ihren familiären Alltag denken, was machen Sie für die Leseanregung Ihres
57 Kindes? Welche Bücher lesen Sie ihrem Kind vor? #00:04:21-7#
58 FK: Kinderbücher, altersgerechte Bücher. #00:04:25-1#
59 I: Bevorzugen Sie eher Märchenbücher oder Bilderbücher? #00:04:28-2#
60 FK: Beides. #00:04:31-9#
61 I: Suchen die Kinder sich die Bücher aus? #00:04:34-7#
62 FK: Ja, wir gehen mit ihnen einmal Monat in die Bücherei, da werden die Bücher ausgesucht, die
63 nehmen wir dann mit und dann entscheiden sie sich vor dem Schlafengehen was sie vorgelesen
64 bekommen möchten. #00:04:49-2#
65 I: Gibt es da ein Lieblingsbuch, das sie hat? #00:04:54-5#
66 FK: Ja, mein Sternenpony. #00:05:03-5#
67 I: Worauf achten Sie beim Vorlesen, was ist wichtig für Sie? #00:05:10-2#
68 FK: Dass ich immer zwischendurch Fragenstelle, ob sie das verstanden haben oder nicht. Dass
69 sie zuhören und ruhig sind und sich auf die Geschichte konzentrieren. #00:05:26-3#
70 I: Wer blättert beim Vorlesen weiter oder sprechen Sie über das Vorgelesene? #00:05:33-9#
71 FK: Wir sprechen darüber, wir fassen das zusammen, sodass die beiden das verstehen und ich
72 blättere die Seiten um. #00:05:41-7#
73 I: Was ist der Zweck, wenn Sie Ihrem Kind vorlesen? #00:05:47-8#
74 FK: Das Wissen zu erweitern. #00:05:55-4#
75 I: Haben Sie nur dieses Schlafritual oder gibt es auch im Alltag Situationen, wo Sie auch lesen?
76 #00:05:58-6#
77 FK: Ja, wenn sie Lust haben und mich darauf ansprechen, dann hocke ich mich hin und lese
78 ihnen vor. #00:06:03-5#
79 I: Wie läuft der Vorleseprozess genau ab? #00:06:09-0#
80 FK: Die ersten 5 Minuten sind sie sehr gut dabei und bei 10 Minuten merke ich, dass die
81 Konzentration nachlässt und bei 15 Minuten beenden wir das. #00:06:19-6#
82 I: Lesen Sie zu Ende oder hören Sie während der Geschichte auf? #00:06:25-1#
83 FK: Wir suchen die Bücher so aus, dass sie wirklich nur 15 Minuten gehen. #00:06:28-2#
84 I: Gibt es feste Vorlesezeiten? #00:06:32-6#
85 FK: Ja, vor dem Schlafen. #00:06:35-3#
86 I: In welcher Sprache lesen Sie vor? #00:06:38-9#
87 FK: In beiden, Türkisch und Deutsch. #00:06:42-3#
88 I: Wie wecken Sie das Interesse Ihres Kindes für Bücher? #00:06:51-6#
89 FK: Indem ich mit ihnen in die Bücherei gehe und sie die Bücher selbst aussuchen lasse.
90 #00:06:57-2#
91 I: Bekommen die Kinder auch mal ein Buch geschenkt? #00:07:03-3#
92 FK: Ja, zum Geburtstag. #00:07:10-1#
93 I: Sehen Sie die Aufgabe, das Lesen den Kindern näher zu bringen, beim Kindergarten?
94 #00:07:21-9#
95 FK: Ja, ich würde es natürlich begrüßen, wenn sie das im Kindergarten reinbringen können-
96 #00:07:32-3#

97 I: Erzählen Ihre Kinder von den Büchern, die im Kindergarten vorgelesen werden? #00:07:36-6#
98 FK: Ja. #00:07:37-3#
99 I: Liest Ihr Mann den Kindern ab und zu vor? #00:07:44-9#
100 FK: Ja, wir wechseln uns ab. #00:07:58-9#
101 I: Gibt es einen geregelten Papa-Tag? #00:07:58-9#
102 FK: Ja, einmal in der Woche ist Papa-Tag immer mittwochs, da arbeite ich den ganzen Tag, den
103 Tag übernimmt dann der Papa. #00:08:03-7#
104 I: Erzählen Sie frei erfundene Geschichten? #00:08:11-5#
105 FK: Weniger. #00:08:16-7#
106 I: Wie richten Sie das häusliche Umfeld für die Entwicklung der Leselust Ihres Kindes ein?
107 Welche Bücher besitzen Sie im Haushalt? #00:08:30-7#
108 FK: Kochbücher, Romane, Geschichten. #00:08:36-6#
109 I: Sind das nur Ihre Bücher oder haben Sie auch die Bücher von Ihrem Mann aufgezählt?
110 #00:08:38-3#
111 FK: Nur von mir und von den Kindern. #00:08:44-1#
112 I: Wie viele sind das ungefähr? #00:08:45-4#
113 _FK: Ich habe locker 30, und von meinen Kindern sind es ca. 30, aber ich habe sie noch nicht
114 nach gezählt. #00:08:56-8#
115 I: In wie fern hat Ihr Kind den Zugang auf türkische und deutsche Kinder- bzw. Bilderbücher?
116 Wo sind diese? #00:09:13-4#
117 FK: Die Bücher sind im Kinderzimmer. #00:09:11-5#
118 I: Gibt es ein Bücherregal in Ihrem Haus? #00:09:14-7#
119 FK: Ja. #00:09:16-9#
120 I: Und wo steht dies? #00:09:16-9#
121 FK: Eins im Büro und das andere im Kinderzimmer. #00:09:20-7#
122 I: Ist es ein Bücherregal oder eine Schublade? #00:09:23-0#
123 FK: Nein es ist ein Bücherregal, welches offen steht. #00:09:27-7#
124 I: Welche Aktivitäten machen Sie mit Ihrem Kind im Alltag? Wie sehen die Zeitbudgetes für
125 diese Aktivitäten aus? #00:09:38-7#
126 FK: C. geht einmal in der Woche in die Musikschule, einmal in der Woche schwimmen und
127 ansonsten gehen wir sehr oft an die frische Luft, wetterbedingt, wenn das Wetter gut ist gehen
128 wir auf den Spielplatz ansonsten laufen wir eine Runde. #00:09:57-8#
129 I: Nehmen Sie extra Zeit für Leseunterstützende Aktivitäten? Wie z.B. der Bibliotheksbesuch,
130 wie oft gehen Sie im Monat? #00:10:09-0#
131 FK: Einmal im Monat. #00:10:10-6#
132 I: Wie läuft es in der Bibliothek ab? Weiß C. schon wo ihre Bücher so sind? #00:10:15-7#
133 FK: Ja. #00:10:18-0#
134 I: Wie viele Bücher bringt sie dann immer mit? #00:10:22-8#
135 FK: 3 bis 4 Bücher, sodass wir das in einem Monat lesen können. #00:10:28-0#
136 I: Welche Gespräche finden im Alltag statt? #00:10:34-1#
137 FK: Über den Kindergarten erzählt sie sehr gerne, über ihren Tagesablauf, was sie mit ihren
138 Freundinnen macht. #00:10:41-7#
139 I: In welcher Sprache erzählt sie? #00:10:44-2#
140 FK: In beiden, in der Sprache die ihr in dem Moment einfacher fällt. #00:10:47-6#
141 I: Wie gehen Sie auf die Gespräche ein? Fängt Ihre Tochter von selbst an zu erzählen oder fragen
142 Sie eher nach? #00:10:58-4#
143 FK: Es kommt darauf an, manchmal möchte sie freiwillig erzählen, dann höre ich ihr auch zu, wir
144 setzen uns dann an den Tisch oder ich spreche sie an. #00:11:08-7#

145 I: Führen Sie Sprachreime oder -spiele durch? #00:11:13-0#
146 FK: Nein. #00:11:17-4#
147 I: Haben Sie Aktivitäten die Sie regelmäßig an Wochenenden machen? #00:11:29-1#
148 FK: Ja, wir haben ein Familientag, das ist immer der Sonntag, da versuchen wir immer mit der
149 Familie zusammen etwas zu unternehmen. Wir fragen dann die Kinder worauf sie Lust haben und
150 daraufhin entscheiden wir uns. #00:11:39-7#
151 I: Unter Familientag versteht man also: Mama, Papa und die Kinder? #00:11:41-8#
152 FK: Ja, genau. #00:11:41-9#
153 I: Können Sie bitte einen Alltag von C. beschreiben? #00:11:47-7#
154 FK: In der Woche steht sie zwischen halb sieben und sieben auf, dann zieh ich sie an, sie macht
155 sich fertig, kommt runter und wir frühstücken zusammen und dann geht sie in den Kindergarten
156 um ca. 9 je nachdem, wie schnell sie mit dem Essen fertig ist und dann ist sie bis 15 Uhr im
157 Kindergarten, dann hole ich sie ab und wir sind spätestens um 16 Uhr Zuhause, danach wird
158 gegessen und ab 17 Uhr geht sie dann für eine Stunde alleine in ihr Zimmer um zu spielen. Dann
159 kommen auch schon die Schlafrituale, dann macht sie sich fertig für das Schlafen, putzt sich die
160 Zähne, bekommt ein Buch vorgelesen und um 19 Uhr ist sie im Bett. #00:12:41-9#
161 I: Und Aktivitäten mit dem Papa, die der Vater speziell mit C. macht? #00:12:53-9#
162 FK: Nein, außer dem Mittwoch nicht. #00:12:57-9#
163 I: Was machen die Kinder und Ihr Mann mittwochs? #00:13:03-6#
164 FK: Sie spielen zusammen, C. entscheidet was sie spielen möchte und daraufhin macht der Papa
165 mit. #00:13:11-5#
166 I: Und was spielen sie da, wissen Sie das? #00:13:14-9#
167 FK: Ja, sie spielt gerne mit Legos, sie malt auch gerne mit Papa oder wie gesagt Bücher.
168 #00:13:26-1#
169 I: Wann hat Ihr Kind das erste Mal Interesse für Buchstaben gezeigt? #00:13:41-5#
170 FK: Jetzt, vor kurzem, weil sie von den Vorschulkindern mitbekommen hat, dass sie Buchstaben
171 machen und jetzt möchte sie gerne intensiver lernen, also sagen wir mal kurz bevor sie 5
172 geworden ist. #00:13:56-5#
173 I: Ist sie ein Vorschulkind? #00:14:00-6#
174 FK: Nein, sie fängt erst übernächstes Jahr an. #00:14:02-9#
175 I: Kann sie ihren Namen schreiben, wenn ja seit wann? #00:14:05-5#
176 FK: Ja, seit dem sie 4 ist. #00:14:10-0#
177 I: Machen Sie Ihr Kind aufmerksam auf Schrift, Buchstaben und Zahlen? #00:14:13-7#
178 FK: Nein, gar nicht. Sie möchte aber lernen. #00:14:20-8#
179 I: Was sagt sie dann? #00:14:28-5#
180 FK: Sie möchte die 1 wissen, die 2, die 3, 4, 5 bis 10. #00:14:35-3#
181 I: Wie zeigen Sie es ihr? #00:14:33-5#
182 FK: Wir setzen uns hin, ich habe ihr ein Spiel gekauft, was sie dann mit mir zusammen spielt, wo
183 sie zählen muss und dann die Zahlen raussuchen muss oder wir versuchen die 1 zu schreiben,
184 wenn sie die 1 hinkriegt dann versuchen wir die 2. #00:14:55-5#
185 I: Welche Aktivitäten unternehmen Sie mit Ihrem Kind für die Entdeckung der Schrift sowohl im
186 Haus als auch außerhalb, machen Sie zum Beispiel Ihr Kind auf Straßenschilder aufmerksam
187 wenn Sie rausgehen? #00:15:09-5#
188 FK: Nein. #00:15:16-0#
189 I: Und beim Einkaufen, zeigen Sie ihr dann Logos? #00:15:17-4#
190 FK: Ja, bzw. sucht sie sich immer ihre Buchstaben raus. #00:15:26-6#
191 I: Gibt es irgendwas in der Art, was sie mit ihrem Papa macht? #00:15:47-4#
192 FK: Ja, also wenn sie Plakate sieht, spricht sie auch gerne ihren Papa an, also genau dasselbe was

193 sie mit mir macht, macht sie auch mit ihrem Papa. #00:16:00-9#
194 I: Welche Medien gibt es in Ihrem Haus? #00:16:15-7#
195 FK: Wir haben einen Fernseher, einen DVD-Player, ein Laptop, Handys, unsere Anlage.
196 #00:16:31-8#
197 I: Und welche Medien spielen im Alltag für Sie und Ihr Kind eine Rolle? #00:16:37-4#
198 FK: Mein Handy habe ich immer dabei, damit ich erreichbar bin, das ist für meine Kinder
199 weniger Interessant, sie dürfen 15 Minuten vor dem Schlafengehen Fernseher gucken, das sind
200 meistens altersgerechte Zeichentrickfilme die sie sich anschauen. #00:17:08-3#
201 I: Wie lang schauen Sie am Tag Fernsehen? #00:17:10-1#
202 FK: Ca. 15-20 Minuten. #00:17:09-7#
203 I: Und Ihr Mann? #00:17:20-2#
204 FK: Er sitzt gerne vor dem Fernseher, kann dann auch mal 3 Stunden lang einen Film gucken
205 ohne dass er einschläft, er hat auch Serien, die er gerne schaut. #00:17:28-6#
206 I: Sind das türkische oder deutsche? #00:17:29-9#
207 FK: Von beiden. #00:17:31-3#
208 I: Welche Medien spielen für Ihren Mann noch eine Rolle? #00:17:36-5#
209 FK: Das Internet ist sehr wichtig für ihn, auch sein Handy. #00:17:45-4#
210 I: Welche Medien halten Sie für die Sprachentwicklung Ihres Kindes wichtig? #00:17:49-8#
211 FK: Gar keins, kein Medium. #00:17:56-1#
212 I: Wie reagieren Sie als Eltern auf das Fernsehverhalten bzw. anderer Mediennutzung Ihres
213 Kindes? #00:18:19-3#
214 FK: Wie gesagt die Kinder dürfen nicht so oft Fernseher gucken, ich bin nicht für das Fernsehen,
215 vor dem Schlafen gehen 15 Minuten. #00:18:28-1#
216 I: Und zwischen durch? #00:18:28-1#
217 FK: Gar nicht, wir haben den ganzen Tag den Fernseher aus. #00:18:33-6#
218 I: Kommen die Kinder beide zur selben Zeit vom Kindergarten? #00:18:35-3#
219 FK: Ja. #00:18:40-4#
220 I: Gibt es bestimmte Regel für den Fernseherkonsum Ihres Kindes? #00:18:51-2#
221 FK: Ja, wie schon gesagt dürfen sie nicht länger als 15-20 Minuten gucken und sie wissen ganz
222 genau, dass das vor dem Schlafengehen ist. #00:18:57-5#
223 I: Und wer bestimmt die Programmauswahl? #00:18:58-8#
224 FK: Ich. #00:19:02-2#
225 I: Welche Genres sehen Ihre Kinder am liebsten? #00:19:12-8#
226 FK: Zeichentrickfilme. #00:19:12-8#
227 I: Türkisch und deutsch? #00:19:15-1#
228 FK: Ja, beides gemischt. #00:19:14-9#
229 I: Haben Sie da ein Beispiel, welches sie am liebsten guckt? #00:19:20-1#
230 FK: Ich komme jetzt nicht drauf. #00:19:29-4#
231 I: Welche Alternativen gibt es zum Fernseher Zuhause? Z.B. Malblöcke, Lieder, Hörbücher,
232 Bilderbücher etc. #00:19:40-5#
233 FK: Ja, wir haben alles. Hörspielkassetten haben wir auch. #00:19:49-6#
234 I: Hören sie die auch? #00:19:47-4#
235 FK: Ja, Hörspielkassetten werden im Monat wenn es hoch kommt 3 mal angehört, Malbücher
236 werden täglich benutzt, C. spielt gerne Memory. #00:20:17-8#
237 I: Sprechen Sie über die aufgedeckten Kärtchen beim Memory? #00:20:17-8#
238 FK: Ja, sie muss sagen was sie aufgedeckt hat, kennt sie auch vom Kindergarten, deshalb macht
239 sie das auch unbewusst. #00:20:25-2#
240 I: Und wie ist es mit Farben, wie gehen Sie das an? #00:20:28-0#

241 FK: Sie sagt das auch selbst mit Farben, sie kriegen das wahrscheinlich schon im Kindergarten so
242 beigebracht und das ist so bei ihr drin. #00:20:38-2#
243 I: Welche Spiele haben Sie Zuhause? #00:20:46-6#
244 FK: Memory, Mensch ärgere dich nicht, dann haben wir ein Affenspiel vor kurzem gekauft und
245 dann haben wir ein Zahlen Spiel. #00:21:01-5#
246 _I: Ist sie vertraut mit Zahlen, wenn ja mit welchen? #00:21:02-1#
247 FK: Ja, mit den Zahlen bis 10. #00:21:02-3#
248 I: Erkennt sie das auch? #00:21:04-0#
249 FK: Ja, sie zählt dann die Pünktchen auf dem Würfel. #00:21:10-5#
250 I: Versuchen Sie die Kindersendungen mit Ihrem Kind zusammen zuschauen und sich über das
251 Geschehene in den Trickfilmen zu Unterhalten oder lassen Sie Ihr Kind alleine Fernsehen?
252 #00:21:24-2#
253 FK: Ich lasse mein Kind alleine Fernseher gucken. #00:21:29-7#
254 I: Guckt sie dann alleine oder mit ihrem Bruder? #00:21:31-3#
255 FK: Mit ihrem Bruder. #00:21:37-8#
256 I: Wie ist es zwischen den Geschwistern, wer ist dominanter? #00:21:40-3#
257 FK: Ich entscheide. #00:21:44-6#
258 I: Und die Gespräche zwischen den beiden, sprechen sie über das Geschehene? #00:21:52-1#
259 FK: Ja, was ich so nebenbei mitbekommen habe. #00:22:02-0#
260 I: Nutzen Sie den Fernseher und den Computer gemeinsam mit Ihrem Kind? #00:22:11-0#
261 FK: Nein. #00:22:14-6#
262 I: Guckt Ihr Mann Fernseher mit Ihren Kindern? #00:22:17-5#
263 FK: Ja, er macht das eher. #00:22:24-1#
264 I: Sie sagten ja bereits, dass Sie nicht so gerne lesen, können Sie bitte ausführlich erläutern wieso
265 Sie so ungerne lesen? #00:22:50-2#
266 FK: Da ich in meiner Kindheit nicht auf das Lesen hingewiesen wurde, will ich das mit meinen
267 Kindern anders machen, sobald sie in die Schule kommen und die Buchstaben lernen, dass sie am
268 Tag wirklich sich hinsetzen und mir etwas vorlesen und mir das dann erzählen, sodass wir das in
269 unser Ritual mit einbeziehen. #00:23:21-9#
270 I: Besteht nicht die Möglichkeit Tagsüber mal, dass sie sagen: „ich habe Zeit und lese mal jetzt
271 mit euch"? #00:23:35-7#
272 FK: Das wäre möglich, wenn ich die Zeit dazu hätte. #00:23:38-5#
273 I: Wann kommen Sie nach Hause? #00:23:43-8#
274 FK: Ich komme um 16 Uhr nach Hause und dann muss noch gekocht werden, die Kinder
275 gefüttert werden und dann fängt das Schlafritual schon fast an. #00:23:56-4#
276 I: Was machen die Kinder während Sie kochen? #00:23:59-0#
277 FK: Sie dürfen dann Spiele spielen. #00:24:01-9#
278 I: Haben die Kinder getrennte Zimmer? #00:24:06-9#
279 FK: Ja, jeder hat sein eigenes Zimmer. #00:24:09-1#
280 I: Haben beide ein Bücherregal? #00:24:11-8#
281 FK: Nur C. hat ein Bücherregal. #00:24:14-0#
282 I: Wie sind die Bücher dort geordnet, haben Sie die Bücher geordnet? #00:24:18-5#
283 FK: Nein, das hat sie selbst geordnet. #00:24:21-0#
284 I: Wie viele Bücher Sie nochmal? #00:24:29-4#
285 FK: Um die 30 Bücher hat Sie auf jeden Fall. #00:24:39-5#
286 I: Sind das nur Bilderbücher oder es gibt ja diese Bücher die Melodien spielen. #00:24:41-5#
287 FK: Es sind Bilderbücher dabei, Geschichten, Kindermärchen. #00:24:54-1#
288 I: Haben Sie die gekauft? #00:24:58-8#

289 FK: Von der Buchhandlung. #00:24:58-5#
290 I: Bestellen Sie Bücher auch online? #00:25:05-3#
291 FK: Sind auch welche dabei. #00:25:05-5#
292 I: Und die türkischen Bücher? #00:25:06-3#
293 FK: Die habe ich alle aus der Türkei mitgebracht. #00:25:11-1#
294 I: Waren die Kinder auch schon in der Türkei in einer Bibliothek? #00:25:13-1#
295 FK: Nein. #00:25:16-5#
296 I: Kaufen Sie Zeitschriften für Sie selbst oder für Ihr Kind? #00:25:37-8#
297 FK: Nein. #00:25:41-7#
298 I: Das war es meinerseits, haben Sie noch etwas zu sagen? #00:25:47-4#
299 FK: Ich bedanke mich für die Reportage. #00:25:54-7#
300 I: Vielen Dank.
301
302 Nachfragen (telefonisch):
303 Datum: 22.12.2014
304
305 I: Wir haben ein paar Fragen für das Interview. Wie war Ihre eigene Erfahrung mit dem
306 Schreiben? #00:00:05-4#
307 FK: Es war schlecht gewesen. Ich habe nicht gern geschrieben in der Schule. Auch Zuhause.
308 #00:00:18-4#
309 I: Schreiben Sie Ihr Mann oder Sie im Alltag zuhause egerl mit Stift auf Papier, per PC, per
310 Handy? #00:00:24-2#
311 FK: Nein. #00:00:31-7#
312 I: Auch nicht so Einkaufszettel oder so? #00:00:32-0#
313 FK: Einkaufszettel schon. Einkaufszettel, wo die wichtigste Punkte notiere ich mir oder ich führe
314 (???) soviel schreibe ich auch nicht mehr . #00:00:48-7#
315 I: Oder Briefe oder Bank, Bankechnungen machen Sie sowas? #00:00:53-6#
316 FK: Bankrechnung ja, Briefe nein. #00:00:54-8#
317 I: Ihr Man schreibt er im Alltag? #00:00:58-5#
318 FK: Ja wenn so die Kündigung geschrieben werden muss oder berufsmäßig muss er die
319 Kündigungen oder Gesetze für sich ausdrucken und ergänzen. Solche Sachen macht er ja
320 #00:01:11-5#
321 I: Schreiben Sie oder Ihr Mann im Rahmen von Beruf zuhause? Also zum Beispiel von der
322 Arbeit irgendwelche Sachen nach Hause bringen, das zu Hause erledigen.?#00:01:14-5#
323 FK: Ja, Ich bringe meine Unterlagen meistens nach Hause und bearbeite das und beantworte per
324 E-mail die Fragen . Das tun wir schon. #00:01:32-5#
325 I: Machen Sie da vor den Kindern oder eher ? #00:01:30-8#
326 FK: Nie, Meistens wenn sie im Bett sind. Weil ich meine Ruhe brauche. ich muss mich darauf
327 konzentrieren. #00:01:39-7#
328 I: Machne Sie überhaupt mit Ihrem Kind Schreibaktivitäten, um den Schrift zu entdecken?
329 #00:01:47-1#
330 FK: Ja, Wir machen es altersgerecht. Mein Sohn ist vier meine Tochte ist fünf. Sie versuchen die
331 Name zu schreiben von mir die Name, von Papa, von Oma. Ja schreiben Sie, oder
332 Zahlenendecken. #00:02:07-5#
333 I: Sie haben gesagt Einkaufsliste. Machen die Kinder auch mit? Sehen Sie das, wenn Sie
334 schreiben? #00:02:16-2#
335 FK: Ja. Sie sind dabei. Wir gehen zusammen einkaufen. Sie wissen auch beobachtet. Ich verbinde
336 auch zu den Einkauf die Kinder mit. Da sind sie dabei. #00:02:27-2#

337 I: Gestallten Sie eine Schreibfreundliche Umgebung für Ihr Kind? #00:02:31-0#
338 FK: Ja. Die haben beide Schreibtisch in ihrem Zimmer. So dass die Stifte und Papieren griffbereit
339 sind oder Malbücher auch. Wenn sie lust haben, gehen sie hoch oder ich gehe mit denen ins
340 Zimmer. Und malen mit denen und schreibe. #00:02:53-9#
341 I: Ok. Das war es schon. Vielen Dank.

1 Interviewte: Frau L
2 Datum: 24.09.2014
3
4 I: Öncelikle sizi tanımak isterim. Bana kendinizden kısaca bahsedermisiniz. #00:00:06-0#
5 FL: İsmim S. iki tane oğlum var biri on yaşında, biri dört yaşında, ev hanımıyım liseyi bitirdim
6 sadece ev hanımıyım huzur evinde çalışıyorum bu kadar. #00:00:24-5#
7 I: Nerde doğdunuz? #00:00:26-4#
8 FL: Türkiye` de doğdum Türkiye`den buraya evlendim geldim. Şimdi burada yaşıyorum.
9 #00:00:34-4#
10 I: Kaç yıldır Almanya'dasınız? #00:00:35-7#
11 FL: 14 seneden beri Almanya'dayım. #00:00:39-9#
12 I: Türkiye` ne kadar okula gittiniz? #00:00:41-6#
13 FL: Türkiye`de liseye kadar gittim. #00:00:43-7#
14 I: Liseden sonra meslek yaptınız mı? #00:00:46-1#
15 FL: Yok yapmadım. #00:00:45-9#
16 I: Kısaca beyinizden de bahseder misiniz? Burada mı doğdu büyüdü yoksa Türkiye`de mi?
17 #00:00:59-2#
18 FL: Esim burada doğmuş. #00:01:08-7#
19 I: Mesleği, okul durumu? #00:01:09-1#
20 FL: Mesleği Automechaniker meslek olarak ama o mesleğini yapmıyor tabii şimdi başka bir iş
21 yapıyor X Firmada çalışıyor. Kendisi hem taşıyor hem de montaj yapıyor. Öyle yani #00:01:22-3#
22 I: Sizin ve beyinizin yaşı? #00:01:34-6#
23 FL: Ben 31 yaşındayım esimde 38 yaşında. #00:01:39-8#
24 I: Almanya`da Almanca kursuna gittiniz mi? #00:01:41-6#
25 FL: gittim bir sene kadar #00:01:43-9#
26 I: Almacanınızı nasıl buluyorsunuz? #00:01:47-1#
27 FL: çok iyi değil bence, ama işlerimi hallede biliyorum derdimi iyi kötü anlatabiliyorum ama
28 çokta iyi değil Almandam. #00:01:56-0#
29 I: Gelir düzeyiniz aşağı yukarı? #00:01:57-3#
30 FL: Kazancımız mı? #00:02:00-6#
31 I: Evet #00:02:00-6#
32 FL: 2500€ gibi. #00:02:04-7#
33 I: Sizi tanıdıktan sonra ilk sorumuzla başlayalım. Kendinizi iyi bir okuyucu olarak görüyor
34 musunuz? #00:02:11-5#
35 FL: Görüyorum kitap okuma anlamında #00:02:15-6#
36 I: Evet kitap okuma anlamında. #00:02:16-2#
37 FL: Evet kitap baya bir okuyorum. #00:02:21-1#
38 I: Peki günlük hayatta ne kadar okuyorsunuz veya çocukluğunuzda ne kadar okuyordunuz? Bunu
39 kısaca açıklayabilirmisiniz? #00:02:22-0#
40 FL: Çocukluğumda da hep kitap okurdum. Ben daha çok roman okumayı seviyorum. Hikayeleri
41 yaşanmış öyküleri yani aksamları hep okurum yatmadan önce genelde. Yani iki üç günde bir olsa
42 her gün olmasada iki üç günde bir okurum kitap. Kitaplarım var hani hep okuyorum kitap
43 okumayı seviyorum. Yada bir gazete parçası olsun bir şey okumayı seviyorum yani #00:02:49-4#
44 I: İm Alltag? #00:02:49-4#
45 FL: Günlük hayatta ama her gün yani günlük hayatta zaman bulamasam bile akşam yatmadan
46 önce yarım saat falan yani okuyorum. #00:02:58-7#
47
48 I: Kitap okuma işini çocuklarınız yanınızdayken mi yapıyorsunuz? yoksa çocuklar uyuduktan

49 sonra mi yada isiniz bittikten sonra aksamlari mi okuyorsunuz? #00:03:09-2#
50 FL: Genelde yatarken okuyorum ben daha cok ama gündüz okudugum zaman yada akşam üstü
51 böyle okurken filan o zaman çocuklar çok fazla asiri görmüyorlar yani ama büyük oğlum
52 görüyor. #00:03:23-5#
53 I: Coculugunuzdan günümüze kadar okuma size ne anlam ifade ediyor? Kitap okuma tabiiki.
54 #00:03:32-9#
55 FL: Kitap okumak insanin daha bence bilgili yapıyor daha çok birseyler biliniyor hayal gücünü
56 artırıyor ben öyle düşünüyorum yani faydasi var kesinlikle #00:03:58-7#
57 I: Günlük hayatınıza faydasi , kendinizi gelistirmenize acisindan? #00:03:58-3#
58 FL: hem günlük hayat için hem de normal kendimizi gerçeklestirmek acisindan hayal gücümüz
59 artiyor. Degisik seyler öğreniyorsun. #00:04:05-9#
60 I: Genelde roman türü kitaplarimi okuyorsunuz yoksa günlük hayatla ilişkili mesala çocuk
61 egitimi ile ilgili kitaplar okuyor musunuz? #00:04:16-5#
62 FL: Ben daha çok roman türü okuyorum. #00:04:22-4#
63 I: Okul zamanınızda okuma alışkanlığınızı biraz daha acabilir misiniz? Nasildi tam olarak hergün
64 mü okurdunuz veya haftada bir sefer mi? Okul kitaplarimi yoksa okuldan bagimsiz
65 mi?#00:04:24-3#
66 FL: Okulda kütüphane vardı. Kütüphaneye gidip kitapları aliyorduk. Yani gine roman gibi yada
67 tarih ile ilgili eve kitaplar getiriyorduk iste bir haftalik filan oraya imza atiyorduk getiriyorduk
68 evde okuyup sonra tekrar geri götürüyorduk yani kütüphaneden alıp geliyorduk. Öyle ayrı kitap
69 alisverisi yapmiyorduk yani kütüphaneden aliyorduk. #00:04:58-4#
70 I: Kendinize ait bir kitaplığınız varmiydi? #00:05:00-2#
71 FL: Kitaplığım yoktu. #00:05:05-6#
72 I: Peki aileniz size küçükken hikaye olsun okudular mi veya masal olsun anlattılar mi?
73 #00:05:09-7#
74 FL: yok anlatmadılar #00:05:13-9#
75 I: Anne ve babanız ne mezunuydular? #00:05:18-4#
76 FL: Annem ve babam ilkokul mezunu. #00:05:25-9#
77 I: Okuma yazma biliyordular ama size hic kitap okumadılar? #00:05:22-3#
78 FL: biliyordular ama kitap okuymuyordular. #00:05:31-8#
79 I: Size masal türü bir sey anlatıyorlar miydi? #00:05:35-8#
80 FL: Yani masal türü annem belki biraz anlatmistir am öyle çok degil yani hic hatirlamiyorum.
81 #00:05:40-2#
82 I: Evde anne ve babanız kendileri kitap okuyorlar miydi? #00:05:47-0#
83 FL: Yok hayir kuymuyorlardı. Annem gine görmüşümdür böyle bir kagit gazete parçasi
84 okudugunu ama babami hic görmedim. Nedesem yalan şimdi.
85 I: Su anda okuma ile ilgili mesguliyetiniz nasıl? Günde ne kadar veya haftada? Okumaya ne
86 kadar zaman ayiriyorsunuz? #00:05:58-1#
87 FL: Dedigim gibi aksamlari genelde hep okuyorum. Gündüz vaktim olmuyor çocukları
88 gatirmekten götürmekten. Biri okula gidiyor biri Kindergartena ev isi filan derken akşam oluyor
89 yatag girince aliyorum romanimi okuyorum. #00:06:25-7#
90 I: Yani zamanım yok diyorsunuz? #00:06:24-1#
91 FL: Hi hi aksamlari okuyorum ama. #00:06:26-8#
92 I: Beyninizin okuma alışkanlığı nasıl evde? veya okul döneminde nasıl oldugunu biliyormusunuz?
93 veya annesinin veyababasının ona kitap okudugu hakkında bilginiz var mi?#00:06:35-8#
94 FL: Esim pek kitap okumaz yani okuma alışkanlığı bence yok. Annesinin ve babasının okudugunu
95 sanmiyorum yani esimin. Öyle çok kitap okumaz yani görmedim gibi bir sey kitap okudugunu.
96 #00:06:51-7#

97 I: Peki neden okuyamiyor sizce? #00:06:53-7#
98 FL: Aliskanligi yok bence yani kitap okuma aliskanligi yok cok calisiyor mesala sabah gidiyor
99 aksam geliyor.Zamanida yok gerci istedigi zaman bulabilir ama yani aliskin degil okumaya isten
100 gelir yani ya televizyon izler yada bilgisayardan bir seyler bakar genelde erken yatar hani öyle hic
101 görmedim yani. #00:07:19-2#
102 I: Iyi bir okuyucu olmadigini söylüyorsunuz? #00:07:25-7#
103 FL: Yok bence degil. #00:07:25-0#
104 I: Günlük yasamda cocugunuza okuma aliskanligi kazandirmak icin ne gibi etkinlikler
105 yapiyorsunuz? Küçük cocugunuzla alakali olarak mesala o su anda Kindergartena gidiyor. Ona
106 okuma aliskanligi kazandirmak icin ne gibi etkinlikler yapiyorsunuz günlük hayatta? Bunu
107 örneklerle aciklayabilir misiniz?#00:08:00-8#
108 FL: Günlük hayatta oglum S. su anda Kindergartena gidiyor sabah gidiyor öğleden sonra
109 aliyorum. Genelde günlük okuyamasam bile aksamlari muhakkak okutturur yani bana kitap
110 hikaye kitapleri (???) Almanca ve Türkce, Almanca var su anda bir kac tane bir de Türkce hikaye
111 kitapleri var genelde onlari daha cok okutturur. Almancada okutturur bana yatmadan önce yani
112 mutlaka yarim saat filan kitap okuruz. Oda benim yanimda durur sayfaları acar resimlere bakar
113 resimleri bana anlatir. Bazen bir kitabi baya bir okuyoruz mesala digelim bugün okuduk yarin
114 aksam "Anne gine bunu oku" der mesala. Böyle sayfalar acar bana yardim eder "ben acayim
115 sayfayi sen oku" der. Ondan sonra resimlere bakar bazende böyle otomatikmen ezberlemis yani
116 bazen söyler bana "Anne sen sus! Ben söyleyecem" der mesala. Genelde aksamlari okuyorum
117 ben ona her aksam yatmadan önce yarim saat ya kitap okuruz yada CD dinler ama daha cok kitap
118 okumami istiyor oda yanimda duracak sayfaları acacak resimlere bakacak bazen resimlere bakip
119 bana resimleri anlatir anlatabildigi kadar. #00:09:27-4#
120 I: CD diyince Hörbuch`umu kastediyorsunuz? #00:09:29-8#
121 FL: Hör CD, Hörbuch mesala "Biene Maja" kitabi yokta CD`si var mesala bazen onu dinler ama
122 daha cok kitap okumaya calisiyorum ona. #00:09:42-7#
123 I: Cocugunuza kitap okudunuzda nelere dikkat ediyorsunuz veya neye önem veriyorsunuz?
124 #00:09:46-6#
125 FL: Cocuguma kitap okudugum zaman ben daha cok kitapleri onun yasina göre aliyorum. Mesala
126 simdi dört bes yasinda bes yasina girecek subatta. Yani resimleri olan kitapların sayfalarını
127 actigimizda resimleri olan seyleri daha cok seviyor. Oglum yani acip bakacak orda bir seyler var
128 iste tilki varmis yok kedi varmis öyle onlara bakip bana anlatacak biraz resimli seyleri daha cok
129 seviyor. Ona daha cok dikkat ediyorum mesale resimli olmasi. #00:10:20-6#
130 I: Yani daha cok konusarak dialog icinde kitap okuyorsunuz? #00:10:22-2#
131 FL: Konusarak mesala anlatiyor bana bazen o aciyor o anlatiyor. Bana anlatiyor bazen böyle
132 seylerle dikkat ediyorum. Kalin olmasi önemli biraz tabii simdi daha küçük oldugu icin sayfaları
133 biraz daha kalin olup daha güzel tutabiliyor. #00:10:30-9# #00:10:43-7#
134 I: Yasina göre uygun demek istiyorsunuz? #00:10:44-9#
135 FL: Yasina uygun kitapleri secmeye calisiyorum. Anlayabilecegi seyler. #00:10:55-1#
136 I: Günlük hayat icerisinde cocugunuza kitap okuma amaciniz ne mesala ? Diyelim ki zaman
137 gecirme mi cocugu sakinlestirme mi veya okuma aliskanligi kazandirmak icin bilincli mi
138 yapiyorsunuz? #00:10:59-1#
139 FL: Ben bilincli olarak yapiyorum. Yani okuma aliskanligi kazansin orda yeni seyleri öğrensin
140 yeni sözcükler kelimeler, kelime hazinesi genislesin mesala ne kadar cok kelime bilirse o kadar
141 cok kelime hazinesi genisler yani. Okuma aliskanligi edinmesini istiyorum ilerde de yani simdi
142 küçükten nasil görürse ilerde de yapar gibi geliyor bana. Küçükken okuyorum. Büyük oglumada
143 küçükken cok okudum. Büyük oglum baya bir kitap okuyor yani. #00:11:40-0#
144

145 I: İyi bir okuyucu diyorsunuz? #00:11:40-4#
146 FL: İyi bir okuyucu çünkü Kinder romanlar ama onun sevdiği türden seyler sonucta okuyor ama.
147 #00:11:48-1#
148 I: Beki kadesiyle beraber okuyorlar mi? veya hep beraber ailece bir araya gelip okuyor
149 musunuz? Baba olmadan da olsa yani cocuklarla beraber #00:11:50-8#
150 FL: N. büyük oğlum dinler bizi mesala ben almanca okudum zaman derim N. bak dogru okuyor
151 muyum bir bak? filan yani gelir bazen dinler beni okuyusumuzu. Oda okur bazen kadesine ama
152 cok sik degil. Böyle her gün okumaz yani daha cok S.`e ben okuyorum. #00:12:15-3#
153 I: Peki abiyi günlük hayatta evde okurken görüyor mu? #00:12:22-1#
154 FL: Abisi de genelde aksamlari hep yatakta okuyor. Çünkü sabah gidiyor abisi akşam dörtte beste
155 geliyor. Ondan sonra S. Kindergarten`dan gelmiş oluyor. Artık yemektir ondan sonra cocukların
156 uyku saati geliyor ama abisi okuyor ama bazen odasına gidiyor bakıyor. Abin ne yapıyor
157 diyorum? "Kitap okuyor" diyor mesala. Öyle yani ama #00:12:46-2#
158 I: Büyük oğlunuzun kitap okuma alışkanlığında sizin etkinizin olduğuna inanıyormusunuz?
159 #00:12:49-4#
160 FL: Orasını bilemem ama küçükten büyük oğlum şimdi on yaşında ona küçükken kitap
161 okuyordum. Yani küçüklükten itibaren nasıl selime şimdi okuyorsam onada okuyordum. S.`de
162 şimdi okuyorum. #00:13:03-6#
163 I: O zaman ne kadar sıklıkta okudunuz ve şimdi küçük cocuğunuza ne kadar sıklıkla
164 okuyorsunuz? #00:13:07-5#
165 FL: Büyük oğlumla küçük oğlum arasında mi? #00:13:12-3#
166 I: o zaman ne sıklıkta şimdi ne sıklıkta? #00:13:14-3#
167 FL: Büyük oğluma aksamlari iyi kötü hep okuyordum. Yani her gün olmasada bir gün arayla iste
168 bugün okudum diyelim yarın okumadım salı günü okudum. Genelde okuyordum yani ama büyük
169 oğlum yarım gündü kindergarten`i öğleden sonra da vardı götürmüyordum bazen evde
170 okuyordum ona öğleden sonra okuyordum bazen o derdi bana zaten getirirdi "okur musun?"
171 derdi. Tam okumayı öğrenene kadar derdi bana okur musun diye söylerdi yani #00:13:43-1#
172 I: Küçük oğlunuz geliyormu size "Anne bana okuyabilir misin?" diye? #00:13:46-3#
173 FL: Evet geliyor aksamlari yatak saati oldumu yatak zamanı geldimi diyor bana " bana kitap
174 okuyacak misin?" diyor.Okuyacam diyorum. #00:13:54-2#
175 I: Yani bu alışkanlık rutin hale geldi? #00:13:54-1#
176 FL: Rutin haline geldi denebilir çünkü S. de otomatikmen uyku saatin geldi dendiğinde
177 uyumuyacam falan filan der önce sonra bakar uykusu geldi ağırlasıyor ve sonra bana "kitap
178 okuyacan mi?" der. Ama küçük oğlumun yatagi odamızda yatağın üstünde benle kitap okur,
179 bakar sayfalarına kitapların resimlerine bakar. Her gün yani bunu yapar ondan sonra geceri
180 yatağına uyur. Yalnız kitap okurken yanında durması lazım bakması gerekiyor resimlere,
181 resimleri görmesi lazım. #00:14:27-9#
182 I: Yani sizin elinizde olmaması lazım. #00:14:28-3#
183 FL: Evet, koyacağız o gelecek resimlere bakacak, bende okuyacam yani selim kesinlikle istiyor.
184 #00:14:37-6#
185 I: Cocuğunuz resimlerden yola çıkarak bir seyler anlatıyor mu yada bir hikaye kurguluyor mu?
186 #00:14:37-6#
187 FL: Hikaye değilde okuduklarımı aşağı yukarı anlatıyor bana. #00:14:41-9#
188 I: Genelde hep aynı kitaplarımı okuyorsunuz yoksa her seferinde değişik kitap mi? #00:14:43-3#
189 FI: Genelde hep aynı kitapları okuyoruz çünkü hep aynı kitapları istiyor oğlum. Mesala "Beene
190 Puff" var şimdi. Hergün onu okusam bikmiyor yani. "Anne bana Beene puff okurmusun? beene
191 puff okurmusun?" diye yada türkçe kitaplar biraz onlarıda bazen diyor ama daha çok şimdi bir
192 kaç kitap üzerinde duruyor, daha çok onları okuyoruz. #00:15:07-3#

193 I: Genelde aksam okuyorum dediniz siklikla, peki aksamdan önce cocugunuz Kindergarten`dan
194 geldiği zaman okuyor musunuz? yada okumayı denediniz mi? #00:15:16-5#

195 FL: Kindergarten`dan gelince hic denemedim acikcasi. Daha cok aksamlari okuyorum, bazen
196 gündüz hafta sonlari bazen okuyabiliyorum. Hafta sonu mesala evdeyiz diyelim bazen film
197 koyar film izleriz hep beraber, bazende "bana kitap okuyacan mi?" der. Daha cok oyunlarda
198 oynuyoruz. Ama kitaplari daha cok aksamlari okuyorum desem yani yalan söylemiş olmam.
199 Daha cok aksam kitap okuyorum ona yani yatma saatinde yedi yedi buçuk gibi gidiyoruz
200 okuyoruz. #00:15:52-1#

201 I: Genelde kitaplari hangi dilde okuyorsunuz? #00:15:53-2#

202 FL: Kitaplari Türkce ve Almanca, Almanca`ya daha yeni gectik , ama daha cok Türkce
203 okuyordum simdiye kadar. Almanca`ya daha yeni gectik çünkü Kindergarten`a gidiyor biraz
204 Almanca`da öğrendi artik. Bakalim anliyabiliyor mu? anliyor mu? diye ben onu biraz sey
205 yapıyorum ne kadar Almanca öğrendi gibisinden test gibi biraz Almanca okuyoruz. #00:16:16-3#

206 I: Cocugunuzun kitaplara asina olmasini hasir nesir olmasini nasil sagliyabiliyorsunuz?
207 #00:16:24-1#

208 FL: Hasir nesir olabilmesi icin (....) #00:16:40-9# #00:16:40-9#

209 I: Mesala cocuk odasini nasil düzenliyorsunuz? Kitapla hasir nesir olabilmesini, kitabın yasamin
210 bir parcasi oldugunu görebilmesi icin ne yapıyorsunuz? Okuyorum dediniz mesala baska nasil
211 örnekler verebilirsiniz? #00:16:41-7#

212 FL: Baska dedigim gibi okuyorum. (.....) #00:17:03-6#

213 I: Mesala söyle sorayim cocugunuza okuma sevgisini asilamak icin ev ortamini nasil cazip hale
214 getiriyorsunuz? Bunlara örnek verebilir misiniz? Mesala cocuk odasini. #00:17:03-3#

215 FL: Cocuk odasında kitaplari var ama ayri bir kitapligi yok henüz. Ama küçükken daha cok o
216 küçük küçük kitaplar oluyordu onlara bakiyordu sadece resimleri olan. Ama su anda bir kitapligi
217 yok ama. #00:17:31-3#

218 I: Ne kadar kitabi var? #00:17:31-3#

219 FL: S.in 7-8 tane kitabi var. #00:17:35-2#

220 I: Bunlara her an erisim imkani var mi? #00:17:39-3#

221 FL: Evet, erisebiliyor. Ulasabiliyor acip baka biliyor resimlerine filan. #00:17:50-7#

222 I: Türce kitaplari nereden temin ettiniz? Hepsini buradan mi aldiniz yoksa? #00:17:56-6#

223 FL: Buda aldım. Türkce kitaplarini Türk Kitabevinden siparis etmistim ben Frankfurt`ta sanirim.
224 Alman kiaplarini yine carsidan almistim. Büyük oglumdan da var onlari atmamistim ben. Onlari
225 kaldirdim koydum simdi cikardim simdi küçüğe okuyoruz. #00:18:27-7#

226 I: Sizin evde kitapliginiz var mi? #00:18:31-3#

227 FL: Kitapligim yok da bir dolabim var. Dolabin icine koyuyorum yani acikta degil kitaplar
228 dolabin icinde. #00:18:38-3#

229 I: Asagi yukari ne kadarkitaba sahipsiniz? #00:18:41-0#

230 FL: Bütün hepsini düşünürsek 40-50 tane vardir. #00:18:50-1#

231 I: Ne tür kitaplar bunlar? #00:18:48-7#

232 FL: Yemek kitaplari var, dini kitaplar var, romanlar var genelde böyle. #00:19:05-1#

233 I: Dolabin yani kitapligin oldugu yer neresi? #00:19:00-6#

234 FL: Kitapligim yatak odasında genelde hepsi orda yani kitaplarin. #00:19:13-7#

235 I: Cocuklar bu kitaplari görüyor mu onlara erisim imkanlari var mi? #00:19:17-0#

236 FL: Yok. Büyük oglumun kendi odasında var kitapligi. O kitaplarini oraya koyuyor. Ben
237 kitaplarimi dolaba koyuyorum. #00:19:27-7#

238 I: S. icin? #00:19:27-7#

239 FL: S. icinde yine odasında küçük bir regal var ama onun icin ayri bir kitaplik yapılacak tabii.
240 ama odasında kitaplari suanda. Odasına gelip istediginde alabiliyor kitaplarini gine. #00:19:39-3#

241 I: Su anda cocugunuz icin kitapligin erken mi oldugunu düşünüyorsunuz? #00:19:38-7#
242 FL: Yok yani biraz o onuyu bosladik gibi yani kitap okuyoruz ediyoruz ama oglumuzun odasında
243 bir kitaplik olsun gibi bir düşüncemiz olmadı yani. #00:19:54-5#
244 I: Erken mi buluyorsunuz? #00:19:54-5#
245 FL: Erken bulmuyorum aslında (..) aslında tam zamani kendi boyuna göre bir kitapligi olsa iyi
246 olur ama hic düşünmedim onu çünkü dolabi var regale koyuyorum simdilik. En kısa zamanda bir
247 kitaplik edinecegiz insallah. #00:20:13-1#
248 I: Beyinizin okuma durumu nasıl? #00:20:21-7#
249 FL: Yok esim hic okumaz, sadece eve gelen mektublari okuyor. #00:20:27-3#
250 I: Günlük hayatta cocugunuzla birlikte yaptiginiz aktiviteler hakkında bilgi verebilir misiniz? Bu
251 aktiviteler icin ne kadar zaman ayiriyorsunuz? Mesala cocugunuz Kindergarten` dan geldikten
252 sonraki zamani, yani sizinle beraber yaptiklarini bize tasvir edebilir misiniz? #00:20:32-8#
253 FL: Selim Kindergarten saat 7 de aciliyor genelde, ama tabii ben ise gitmezsem saat 7 de
254 vermiyorum onu. Sekiz sekiz bucuk gibi götürüyorum ondan sonra saat 5`e kadar aksam, ama
255 genelde ben saat 5`e kadar cogunlukla beklemem üç bucuk, dört gibi alir gelirim eve. Her
256 gittigimde neden erken geldin diye kizar bana. Alir gelirim ondan sonra tabii yolda baslar
257 anlatmaya bu bana eve gidince sunu yapalim mi bunu yapalim mi? Sohbet ederiz yolda eve
258 gelene kadar. Ondan sonra eve gelir genelde ac olur zaten yemegini yer önce ellerini yikar bir
259 yemegini yer ondan sonra biraz televizyon izler. #00:21:39-4#
260 I: biraz deyinince? #00:21:39-4#
261 FL: Yani söyle yarim saati geciyoryani acikcasi, bazaen hic izlemez. Cok asiri televizyonu sevmez
262 ama bazen izler. Ondan sonra beraber oyun oynariz her gün olmasada genelde cogunlukla
263 oynariz. Bu oyunlar "memory" oynariz beraber, "puzzle" yapariz. "Halli Gall"i var oyun onu
264 oynariz. Genelde ikimiz beraber oynariz. #00:22:20-0#
265 I: Halli Galli dediginiz oyun nasıl bir oyun? #00:22:20-0#
266 FL: Halli Galli degim oyun kartlar var böyle meyveler üzerleinde cilektir, muzdur, armuttur,
267 ondan sonra ortaya koyuyoruz. Herkes bir tane cekip koyuyor, iki tane cilek mesala diyelim o
268 cilek attiyisa ben cilek attiyisam hemen zile basiyoruz zil var ortada hangimiz daha önce basarsak
269 kartlari o aliyor. Ondan sonra 7.30 en gec 8.40 zaten uyumaya hazirlanir. Ondan sonra dislerini
270 fircalar kitap okurum. Beraber gideriz odaya biraz konusuruz ondan sonra ben okurum o dinler,
271 bazen o bana anlatir söyle mi oldu böyle mi oldu diye. Ondan sonra öyle günlük seyimiz genelde.
272 #00:23:07-2#
273 I: Genelde bu aktivitelerin icinde okumayi özendiren aktivitaler daha cok mu agir basiyor yoksa
274 genelde oyun mu, siz hangisine daha cok önem veriyorsunuz. #00:23:20-1#
275 FI: Söyle anlatınca oyun daha fazla gibi bizde, kitap okumada var ama genelde senem hep
276 uyurken istiyor, belki de hep ona uyurken kitap okumayi alistirdigim icin hep uyurken istiyor.
277 Uyuyacagi zaman yataga girdigi zaman "bana kitap okurmusun" diyor. ama okulda
278 kindergarten`dan geldiği zaman daha cok oyun oynayalim mi? puzzle yapalim mi? memory
279 oynuyalim mi? gibi seyler söylüyor. #00:23:50-9#
280 I: Bu oyunlar sirasinda tekerlemeler söylüyor musunuz? Dil oyunlari olabilir? Cocuklarınızla
281 hangi tür konusmalar yapıyorsunuz? #00:23:53-2#
282 FL: Oynadigimiz oyunlarda mi daha cok #00:24:26-2#
283 I: Günlük hayatta yapılan konusmalari kast ediyorum. Mesala cocugunuz evdeki bir aletin nasıl
284 calistigini soruyor, Anne bana bunu acikliyormusun, örneğin masada yemek yerken ne tür
285 sohbetler yapıyorsunuz günlük hayatta? Bunun disinda masal anlatmalar olabilir, tekerlemeler
286 olabilir. Bu tür seyleri günlük hayatta yapa biliyor musunuz? #00:24:25-3#
287 FL: Günlük hayatta tekerleme türü seyler yapilmiyor genelde. Ama genelde o bana sorar mesala
288 oyun oynarken renkleri falan "su Rot, bu Grün" diye anlatiyor bana. #00:25:02-6#

289 I: Sadece renklere mi? #00:25:02-6#
290 FL: Renkleri, sayilari, örneğin "Mensch ärgere Dich nicht" oynuyoruz beraber sayiyor mesala
291 "eins, zwei, drei" diye "dogru saydim mi?" yanlis saydim mi?" diye soruyor. Ben de sayiyorum.
292 Daha cok sayilar üzerine ve renkler üzerine ama böyle. Masal anlatmıyorum genelde, boya
293 yapmasini daha cok seviyor renkli sulu boyayla yapmasini. Beraber yapalim diyor genelde
294 günlük hayatta konusuyoruz tabiki Kindergarten` da yada evde ne yaptin? Mesala gidip mutfaga
295 pasta yapalim mi diyor gidiyoruz pasta yapıyoruz. " Ben cirpiyam mi?" "Ben kirayim mi?"
296 bunlari beraber yapıyoruz. #00:26:04-6#
297 I: Sizce bu aktivitelerde baba ne kadar yer aliyor? O nasil bir Rol oynuyor? Mesala Baba
298 geldikten sonra küçük oğlunuzla nasil zaman geciriyor?
299 FI: Babasi geldikten sonra daha cok S. ile sohbet ettigini söyleyemem aslında. Ama beraber oyun
300 oynuyorlar demin dedigim oyunlarla yada üç kisi beraber oynuyoruz. Büyük oğlumada
301 söylüyoruz gel katil bize sende oyna. Yok ben oynamak istemiyorum der kendi odasına cekilir.
302 Bazen üç kaside oynayabiliyoruz. Babasi isten geldikten sonra cok yorgun oluyor. Bazen S. diyor
303 "hadi baba oynayalim aynayalim diyor" "sende oyna" o zaman oynuyor msala. #00:26:47-2#
304 I: Genelde evinizde hakim dil Türce mi? Almanca mi? #00:26:54-3#
305 FL: Hep Türkce, oyunlarida hep Türkce oynuyoruz. #00:26:54-3#
306 I: Hic cocugunuza kitap hediye ettiiniz mi? #00:27:03-7#
307 FL: Tabii hediye ettim. Büyük oğlumada hediye ettim. Kendim giderim istedigi kitaplari
308 okudugu kitaplari asagi yukari biliyorum. Hangi kitaplari cok sevdiğini biliyorum giderim alirim
309 ve hediye ederim. Hediye ettim yani. #00:27:26-4#
310 I: Beraber hic Kütüphaneye veya Kitapevine cocuklarınızla gittiniz mi? Her hangi bir kütüphaneye
311 üyemisiniz? #00:27:31-6#
312 FL: Kütüphaneye üyeyiz ama büyük oğlum kütüphaneye gidip hic bir kitap almadi genelde hep
313 gider Kitapevine ihtiyaci olani satin alır, öyle kütüphaneden kiralayip eve getirmez yani. Genelde
314 hep satin alır. #00:27:50-5#
315 I: Küçük cocugunuzla Kitapevine gittigizde ona gücünüz dahilinde kitap aliyormusunuz?
316 #00:28:21-5#
317 FL: Satin aliyoruz, ama ben kütüphaneyede sicak bakıyorum isin acikcasi. Kütüphanede cok daha
318 degisik cesit cesit kitaplar var. Kütüphaneye gidip orda kiralamasida iyi olur salinda, mesala bir
319 haftalik kiralsada ende okusa tekrar geri götürse yine kütüphaneden baska kitap baksa oda güzel
320 bir sey ama hic gitmedi. #00:28:39-5#
321 I: Bunu yani kitap ödunc almayı siz kendiniz hic yaptiniz mi? #00:28:39-5#
322 FL: Hayir kendim hic yapmadim. Ama duyduk böyle bir sey oldugunu. Gidip aslında kitap ödunc
323 alınabilir yani. #00:28:46-1#
324 I: Küçük cocugunuz icin kütüphaneden kitap ödunc almayı erken mi buluyorsunuz? #00:28:49-4#
325 FL: Erken bulmuyorum acikcasi, aslında gec bile kalmis olabiliriz yani gidip orada oda kitap
326 secebilir mesala. Onu götürüp burada kitaplar var denile bilir. #00:29:04-3#
327 I: Cocugunuzun yazili materyallerle tanismasi icin ne gibi seyler yapıyorsunuz? #00:29:08-1#
328 FL: Yazıyla tanisabilmesi icin. Küçük oğlum genelde der mesala "benim adim nasil yaziliyor"
329 der. Mesala bazen bir kagit ve kalem alır geliriz yada boyayla simini yazariz. Ondan sonra sende
330 yapmaya calis derim. Iste böyle S harfini yilan gibi uzun derim. Ben E harfine hep tarak diye
331 adlandiriyorum. Küçüklükten öyleydi. Bazen yazamadim yapamadim diyor. Zaten dört yasinda o
332 zaman elini tutuyorum onla beraber ismini yaziyoruz. Ondan sonra anne yaz der anne yazariz
333 beraber. Ama tek basina daha cok (...) normal yamık yumuk yaziyor zaten. Ama elini tutuyorum
334 genelde kendi ismini yaziyoruz, "Anne yaz" der "Baba yaz" der. "Abi yaz" der. Alis verise
335 gideriz bazen ALDI ye REWE`ye beraber. REWE`nin hemen yazisini gördüğü zaman diyor yani
336 REWE` geldik yada ALDI`ye yada LIDL`i logolari o yazilari büyük büyük yazilari ezberlemis.

337 Nere gittigimizi biliyor yani. #00:30:34-5#
338 I: Günlük hayatta yazı ile ilgili oyunlar yapıyor musunuz? #00:30:37-4#
339 FL: Daha çok sulu boya yaparken, yada boya yaparken, Knete yaptığımızda ben onun adını
340 yazıyorum bak böyle yapacaksın diye. Harfleri tanıması açısından. Ama oyun oynarken herhangi
341 bir şey yapmıyorum. Kitap okurken yapıyoruz. Mesala kitap okurken bazen büyük harfleri
342 gördüğü zaman ben diyorum mesala, o bana bu harf hangisi diye sormuyor bana bilmiyorum
343 neden ama, ben diyorum mesala bu A harfi bu B harfi diye anlatıyorum ona, daha çok knete
344 yaptığımızda yapıyoruz. #00:31:34-9#
345 I: Cocuğunuz ilk olarak harfkere ne zaman ilgi duydu? Ne zaman fark ettiniz? #00:31:36-0#
346 FL: Şimdi dört yaşında üç yaşında filan diyordu yani birde kırmızı koskocaman yazıyor. Her
347 halde o yazıyı kafasında kaydediyor. Gittğimiz zaman üç yaşında bile diyordu burası REWE.
348 Karsidan bile görse orası "LIDL" orası "ALDI" söyüyordu yani. Bizim evimizin adresinde
349 mesala Kindergarten`da 3,5 yaşındayken kindergarten arkadaşlarıyla bize kahvaltıya geldiler. O
350 zaman adresi verdim ama ben. Öğretmeni dedi S. bizi kendisi getirdi dedi yani. S. bir öğretmenle
351 önde, öğretmeni demis hadi S. sen bizi evine götüreceksin kahvaltıya demis. Selim önde bir
352 öğretmenle arkadaşları arkada geldiler. Direkt getirmiş onları yani problemsiz. Direkt buldu.
353 #00:32:55-0#
354 I: Babanın yaptığı yazma ile ilgili aktivite var mı? #00:33:13-4#
355 FL: Esim bek kitap okumaz #00:33:19-2#
356 I: Mesala eve gelen Reklamlar diyelim? #00:33:19-2#
357 FL: Evet, Reklamlara bakarlar birlikte genelde. Genelde oyuncak bakarlar. " Baba bana hangi
358 oyuncak alacaksın" diye genelde oyuncak Reklamlarına REAL`in reklam sayfalarına.
359 #00:33:36-1#
360 I: Baba harflere bu reklam materyallerinde ilgi çekiyor mu? Reklam sayfasında oyuncak ile ilgili
361 açıklamalar yapıyor mu? #00:33:43-6#
362 FL: Genelde oyun bakıyorlar, reklam bakıyorlar S. daha çok bir oyuncak istediği zaman bir araba
363 gördüğü zaman "Baba bana bunu alabilir misin?" diyor. O da tamam oğlum bakarız falan filan
364 diyor. Kitap okumuyor esim benim ama bazen benim isim olduğu zaman ve ben oğluma kitap
365 okuyamayacaksam o zaman gider ona okuyuverir. Diğer günler görmedim yani hiç okuduğunu.
366 #00:34:21-1#
367 I: Baba ile yapılan başka Aktiviteler neler? Veya ailece hafta sonu yaptığınız? #00:34:23-4#
368 FL: Sinemaya gidiyoruz arada sırada çok sık olmamak şartıyla. Çocukları bazen Schwimmen
369 yüzmeye götürür. Top oynamaya giderler. S. top oynamayı çok seviyor. Hafta sonları zaman
370 olursa beyim S. alır. Büyük oğlum top oynamayı pek sevmiyor. Küçüklerle beraber giderler. Hep
371 beraber yaptığımız şey genelde sinemaya gideriz yada hep beraber oynarız evde yada hayvanat
372 bahçesine gideriz. S. için hayvanlar çok ilgi çekici. #00:35:20-0#
373 I: Ailece oynadığınız oyunlar var mı? Aksamları veya hafta sonları, bunlara örnek verebilir
374 misiniz? #00:35:23-7#
375 FL: Ailece derken genelde üç kişi oynuyoruz biz, büyük oğlum o kadar bize katılmıyor artık.
376 Bizimle daha çok oynamak istemiyor. Genelde esimle top oynamaya ve yüzmeye giderler. Evde
377 hep beraber oyun oynuyoruz diyemem, çünkü büyük oğlum on onbir yaşında daha çok kendi
378 basına zaman geçiriyor. Küçük oğlum Puzzle yapmasını seviyor. #00:36:06-5#
379 I: Evinizde hangi Medya araçları mevcut? #00:36:14-6#
380 FL: Hepsi var maalesef. Bilgisayar, Televizyon, Radio, Telefon her şey var evde tam bir
381 #00:36:20-2#
382 I: Evinizde bulunan medya araçlarının hem sizim hem de çocuğunuz için önemini açıklayabilir
383 misiniz? Televizyonun rolü, kitaplarınızın rolü, Bilgisayarın rolü? #00:36:46-5#
384 FL: Çok fazla günlük yaşamda elektronik aletlerin rolü çok fazla. Alışkanlıktan mı bilmiyorum

385 televizyon bakiliyor yani, bilgisayarda öyle, elektronik oyunlar oluyor onuda hafta sonu
386 oynuyorlar. Hafta ici daha cok oynatmamaya caliyisiorum. Çünkü zaten gec geliyorlar erstesi
387 gün gine okul, Hafta ici elektronik aletleri cok kullandirmamaya dikkat ediyorum. Ama hafta
388 sonlari (..) Televizyona bakilyolar acikcasi. #00:37:31-2#
389 I: Ne kadar Televizyon izleme süresi Küçük oğlunuzun ? #00:37:30-4#
390 FL: S. cok asiri sevmiyor televizyon bakmasini. S. daha cok hafta sonu belli programlari var
391 onun. Yarim saat belkide bir saat. Ama sürekli o turupta bir saat boyunca televizyon bakmaz
392 yani. Onun bir programi var baslar bir on bes yirmi dakika o bitti mi odasina gelir oyun
393 oynamaya yada benlen bir sey yapar mutfakta bir yere cikamiyorsak. #00:38:11-7#
394 I: Sizin televizyon izleme süreniz ne kadar? #00:38:13-9#
395 FL: Ben aksamlari izliyorum . Gündüz o kadar cok bakmam ama aksamlari izliyorum. Haftanin
396 belirli günleri dizilerim var. Onlarin genelde izliyorum iki veya üç gün. Televizyon bizde sürekli
397 acik duruyor acikcasi. Maalesef öyle bir seyimiz var. #00:38:38-7#
398 I: Televizyon evinizin neresinde? Kac tane? #00:38:38-5#
399 FL: Tam salonda ve bir tane. #00:38:45-1#
400 I: Cocugunuz hem teleizyon süresini hem de program secimini ve zamanlamasini nasil
401 planliyorsunuz? #00:38:57-9#
402 FL: S. hep Kindergartenda oldugu icin gündüzleri televizyon bakamiyor. Akşam üstü geldikten
403 sonra onun baktigi bir çizgi film var. Genelde onu cok seviyor ona bakar. Ondan sonra cok öyle
404 sey yapmaz S. fazla televizyon izlemez. #00:39:20-8#
405 I: Program secimini genelde siz mi yapıyorsunuz? #00:39:21-5#
406 FL: Evet genelde progran secimini ben yapıyorum tabii. Onun sevdiği programi biliyorum zaten
407 "Biene Maja"yi cok seviyor mesala ona bakar. Bir de "Marsupilami" ona cok bakiyor.
408 #00:39:41-2#
409 I: Genelde hep Türkce mi bakiyor? #00:39:41-2#
410 FL: evet hep Türkce bakiyor. Bir de belgeselleri cok seviyor. Ben bakmasini istemiyorum ama,
411 Hafta sonu biz hep babaanesi ve dedesinin yanina gideriz. Dedesi belgeselleri cok seviyor.
412 Genelde gittigimizde hep belgesel acik olur hep salonda. Belgesellere bakiyor hep orda.
413 Aslanlari, zebralari izlemek onun cok hosuna gidiyor. #00:40:13-1#
414 I: Televizyon izlemeye alternatif olarak neler yapıyorsunuz cocugunuzla? Örneğin resim,
415 Boyama v.s. #00:40:33-4#
416 FL: Resim, sulu boya, beraber kek yapariz. Kurabiye yapariz, corba yapariz. #00:40:48-6#
417 I: Evinizde sesli çocuk kitapları, veya Hör- CD var mi? #00:40:53-2#
418 FL: Hör-CD` lerimiz var. Onlardan Biene Maja, Cars CD`si var. ama normalde resim yapmasini
419 sever
420 I:Genelde cocugunuzla beraber mi televizyon izliyorsunuz? yoksa tek basina mi bakiyor?
421 #00:41:14-3#
422 FL: Beraber bakiyoruz genelde, çünkü biene Maja`yi ben de cok seviyorum. O basladigi zaman
423 gördüğü zaman Biene Maja baslamis diye beni cagirir, ben gider onla oturu bakarim. Bu çizgi
424 filmi cok seviyorum, oda cok seviyor. Mesala simdi arilar bal topluyor, onlari orda öğreniyor.
425 Ciceklerden ballar topluyor. Kendisi balida seviyor kendisi arinin bali nasil topladigini görüyor.
426 Cok hosumuza gidiyor ikimizinde. #00:41:40-8#
427 I: Evinizdeki elektronik aletleri okuma faaliyeti icin kullaniyormusunuz? #00:42:00-8#
428 FL: Bilgisayardan mesala bilgi edinmek veya bir sey kafamiza takildigi zaman bakmamiz icin
429 aciliyor. Tabii çocuklar oyun oynamak amaciyla aciyorlar izin verdikten sonra. Daha cok oyun.
430 Mesala büyük oğluma öğretmen ders veriyor internetten bakilacak bir seyler veriyor. O zaman
431 gelip acip not aliyor. Çocuklarim genelde büyük oğlum oyun amcli veya bir seye bakma amcli
432 aciyor. #00:42:30-7#

433 I: Mesalla bazı internet sayfalarında bazı sitelerde masal anlatılıyor veya kitap okunuyor
434 çocuklara, bu amaçla bilgisayarı kullanabiliyor musunuz? #00:42:46-5#

435 FL: Normal bilgisayarlarda var mı bunlar? #00:43:04-0#

436 I: Nasıl diyeyim, mesala App`ler #00:43:16-1#

437 FL: Ben genelde bilgisayarda masal dinlenilebildiğini bilmiyordum. İlk defa duydum desem
438 doğru yani. Genelde Hör-CD alıyorum oğluma. Ama bilgisayarda sadece bir şey kafama takılırsa
439 ona bakarım. #00:43:37-8#

440 I: Sizce medya araçlarının hangisi çocuğunuzun dil gelişiminde önemli rol oynuyor? Mesala
441 Kitap, Televizyon, #00:43:46-2#

442 FL: Dil öğrenmesinde Hör-CD çok iyi diye duydum onu dinletiyorum yani Almanca, yalnız
443 Türkçe değil. Onu daha çok diliyor. Ben öyle duydum. Bir insan dinlediği zaman duyduğu zaman
444 daha iyi öğreniyor. Onun için ona daha çok Almanca Masal CD`leri dinletiyorum. Kelime
445 hazinesini geliştirir diye duydum. Kitap okumakta çok faydalı. Hör-CD`ninde faydası varmış.
446 #00:44:19-2#

447 I: Televizyon hakkında? #00:44:32-7#

448 FL: Televizyonu acıkcası hiç izlemeselerde olur diyorlar yani gereksiz. #00:44:41-3#

449 I: Peki siz nasıl uyguluyorsunuz bunu? #00:44:41-3#

450 FL: Ben maalesef kendi hayatımızda çok yani böyle günlük bir çocuk 15 dakika televizyon
451 izleyecek sadece deniyor. Ben bunu basaramadım yani, böyle bir şey yapamadım. Yarım saat
452 bakar yani kesinlikle belki de daha fazla. Ben mesala "S. sadece 15 dakika Televizyon
453 izleyeceksin" diyemiyorum. Bakıyor yani, ama ondan sonra zaten televizyonu kapatırız.
454 Çocuklara kısa televizyon bakma alışkanlığını kazandıramadım doğrusu. #00:45:21-6#

455 I: Son olarak bir soru daha çocuğunuzun harfleri tanıması, yazılı materyallere dikkat çekme gibi
456 alışkanlıkları sizce çocuğunuz ailede mi başlamalı yoksa kindergarten veya okulda mı başlamalı?
457 Örneğin Okuma alışkanlığı kazanmak için? #00:45:47-3#

458 FL: Tabii kindergartenda öğretiliyor, harfleri, renkleri ve sayıları öğreten oyunlar oynanıyor.
459 Anne ve baba olarak çocuk anne ve babadan da görüyor daha çok. Kindergarten da aksama kadar
460 kitap okusada öğretmeni evde anne ve baba okumuyorsa çocuk bir düşünür bence. Öğretmenim
461 okuyor ama anne babam niye okumuyor yani. Bence anne ve baba kitap okurlarsa çocukta öyle
462 kitap okur diye düşünüyorum. Çünkü çocuklar anne ve babayı örnek alıyor. Aksama kadar
463 kindergartenda kitap okusun öğretmeni ne yaparsa yapsın eğer bir çocuğun anne ve babası
464 okumuyorsa hiç ben hi okuyacağını sanmıyorum diye düşünüyorum. Anne ve baba çok önemli
465 diye düşünüyorum. #00:46:50-9#

466 I: Görüşmemizi burada sonlandırıyorum. Size çok teşekkür ediyorum. #00:46:56-4#

467 FL: Bir şey değil #00:46:56-4#

468

469 Nachfragen (telefonisch):

470

471 Interviewte: Frau L

472 Datum: 19.12.2014

473

474 I: Arstırma için size bir kaç soru daha olacak? İlk sorumuz, çocukluğunuzdan günümüze kadar
475 yazı yazma alışkanlığınız nasıldı? #00:00:11-1#

476 FL: Çocukluğumdan günümüze kadar yazı yazma alışkanlığım, okulda da çok yazı yazıyorduk
477 evde de yazıyorduk yani. Zaten yazı yazmadan olmuyor zaten mecbur bir şeyler yazmak
478 gerekiyor. #00:00:37-5#

479 I: Siz veya beyniniz ev ortamında yazıyor musunuz? #00:00:39-0#

480 FL: Evet ev yazıyoruz, bir şeyler geliyor iş yerinden doldurulması isteniyor dolduruyoruz. Yani

481 bir seyler dolmasi lazim onlari dolduruyoruz. Yazı yazıyoruz belli bir seyler geldiği zaman
482 yapıyoruz tabii. #00:01:03-5#
483 I: Siz veya beyiniz meslek icabi yazı isı ile mesgul oluyormusunuz? #00:01:05-4#
484 FL: Meslek icabi derken yazı yazma ile ilgili yazı isleri getirmiyoruz eve. Yani meslek icabi evde
485 yapılması gereken bir yazı isleri yok hani böyle her zaman. Öyle arada sırada bir seyler
486 doldurmamız gerekirse dolduruyoruz is yeri isterse günlük hayatta bir seyler istendiği zaman
487 yapıyoruz hani, ama is yerinden is getiri yapmıyoruz.
488 I:Cocugunuzla birlikte yazı yazma aktiviteleri yapıyormusunuz günlük hayatta? #00:01:51-9#
489 FL: Yapıyoruz yani kalem tutmadan tutunda bir seyleri cizmeyi öğrenmesi acısından sonusta
490 resim yapıyor boyalı renkli kalemlerle bir seyler yazmaya calisiyoruz. Biz de öğretmeye calisiyoruz.
491 #00:02:20-2#
492 I: Cocugunuzun ev ortamini nasıl düzenliyorsunuz? Örneğın ona uygun kalemler,
493 materyaller#00:02:25-6#
494 FL: Kalemleri var ona uygun odasında küçük bir masası var oraya oturup orda yazıyoruz
495 genelde. #00:02:44-8#
496 I: genelde tek basına ugrasiyor cocugunuz yoksa sizinle mi? #00:02:46-6#
497 FL: Tek basinada yapıyor öyle tak basına bir harf falan yazamıyor sadece bos bos karalamalar bir
498 seyler yapmaya calisiyor, ama ben yanında olduğum zaman ismini yazmaya calisiyoruz. Mesala
499 bir harfi yazıp bu harfin A yada B yada C olduğunu söylüyorum. O daha çok bos bos karalıyor
500 kalemi tutmasını öğreniyor. Günlük hayatta Kindergartenda da yapıyorlar evde de yapıyoruz.
501 Simdilik öyle. #00:03:26-1#
502 I: Tesekkür ederim. Sorularımız bu kadardı. #00:03:29-7#
503 FL: Önemli değil. Cevapliya bildiğim kadar cevaplamaya calıstim. #00:03:34-9#

ANHANG E. Transkriptionen aller 6 Vorleseprozesse

FALL A

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 16.05.2015

Vorleseprozess zwischen Frau D und ihrem Sohn Sefa (5,7 Jahre)

(1a)M: Auf dem Bauernhof [2 Sek.] Sefa [4Sek.] Siehst du das? [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 18-20. Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Sofa. Die Mutter hält das Buch in der Hand. Die Mutter zeigt dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor.)

(1b)Was ist alles auf dem Buch drauf? Was siehst du den da?

Kommentar: (Protokoll. Z. 20-21. Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit ihres Kindes auf die auf dem Einband eingebildeten Objekte. Mit dem Finger zeigt sie auf den Hasen.)

(2)K: Hase.

Kommentar: (Protokoll. Z. 21-22. Auch das Kind zeigt mit dem Finger auf den Hasen.)

(3)M:Ein Hase. [2 Sek.] Ok was siehst du noch?

Kommentar: (Protokoll. Z. 22-23. Die Mutter verlangt, dass das Kind auch die anderen Objekte aufzählt. Sie zeigt auf die Objekte mit ihrem Finger.)

(4)K: Hund.

Kommentar: (Protokoll. Z. 23-24. Das Kind klammert sich an den Arm der Mutter. Es zeigt mit seiner Hand den Hund, der auf dem Bild zu sehen ist.)

(5)M: Ein Hund. Kannst auch lauter sprechen oder?

(6)K: Hund.

(7)M: Was noch? [5 Sek.] Was ist das? [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 24-26. Die Mutter möchte, dass das Kind sagt, was er auf dem Bild sieht. Das Kind lehnt sich zurück und fängt an zu murmeln.)

(8)K: (?) [2 Sek.] (?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 26. Das Kind klammert sich wieder an den Arm der Mutter und murmelt weiter.)

(9) M: Was ein? [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 26-27. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf den Traktor.)

(10) K: Bilmiyom. (Weiss ich nicht.) [3 Sek.]

(11)M: Türkçesi ne? (Wie heisst es auf Türkisch?)

(12)K: Traktör.

(13)M: Traktör. Ok. Was ist das? [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 27. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf ein anderes Objekt.

(14)K: Ein Schaf. Kuh.

(15a)M: Eine Kuh gell? [2 Sek.]

(15b) Ok! Fangen wir an zu lesen? [5 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 28-29. Die Mutter zeigt auf den Einband des Buches und schlägt die Seite 2 auf. Das Kind nickt und gibt seiner Mutter ein Zeichen, dass sie jetzt beginnen kann.

(15c)„Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber *wohin* ist Simon? Hanna sucht Ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [2 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 29-30. Die Mutter beginnt zu lesen.)

(15d)M:Kuck mal da ist der Stall. Hier sind ganz viele Tiere. [2. Sek.] Siehst du?

Kommentar: (Protokoll. Z. 30. Sie zeigt auf das Bild, das auf dieser Seite abgebildet ist.

(15e)M:„Papa *melt* (korrigiert) melkt gerade die Kuh. Ist das Kälbchen nicht süß? [2 Sek.] Es

saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [4 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 30-31. Das Kind lehnt sich weit zurück und steckt seine Hand in den Mund. Die Mutter setzt dennoch das Vorlesen fort.)

(15f)M: Da ist Kalb! [3 Sek.] Da ist die Zunge, gell? Was macht der? [4 Sek.] Hhmm

Kommentar: (Protokoll. Z. 31-33. Das Kind schaut die Mutter an und nickt den Kopf. Nach einer Weile legt die Mutter Pause ein und zeigt mit dem Finger auf das Kalb und dessen Zunge.)

(16)K: Eigentlich nichts.

(17)M: Leckt an der Hand, gell? [2 Sek.] Siehst du? Was ist das? [3 Sek.] Was macht der Vater?

Kommentar: (Protokoll. Z. 33-34. Die Mutter zeigt die Objekte auf dem Bild auf den Seiten 2 und 3.)

(18)K: Hmm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 34. Das Kind lacht und hält sich an Mamas Arm.)

(19)M: Der tut die Kuh melken.

Kommentar: (Protokoll. Z. 34-35. Das Kind schaut sich um und führt seine Hand an seinen Mund.)

(20)K: (?) Wie?

Kommentar: Das Kind murmelt etwas unverständliches vor sich hin.

(21a)M: Da kommt die Milch raus. [6 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 36. Die Mutter blättert die Seite um, von Seite 3 auf 4.)

(21b) „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu und hinter dem Strohhallen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit den sechs Jungen.“ [1 Sek.]

(21c) „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. Hanna läuft zu ihm hin und fragt: ‚Hast du Simon gesehen?‘ ‚Vorhin war er noch im Obstgarten‘, sagt Opa.“ [3 Sek.]

(21d) Kuck dir das mal an. Was ist den da alles noch drauf? [3 Sek.] Hahh erzähl mal?

Kommentar: (Protokoll. Z. 36-38. Die Mutter legt eine Pause ein. Sie fährt mit Vorlesen fort (Seiten 4 und 5), und zeigt dabei auf das Bild auf den Seiten 4 und 5.)

(22) K: Hahh.

Kommentar: (Protokoll. Z. 38-39. Das Kind hält den Arm der Mutter.)

(23)M: Wo ist der Opa? [3 Sek.] Was macht der? #00:02:38-0#

Kommentar: (Protokoll. Z. 39-40. Die Mutter schaut auf ihr Kind und lenkt seine Aufmerksamkeit auf das Bild. S. 4 und 5).

(24)K: Ehhm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 40. Das Kind schaut in die Umgebung.)

(25)M: Da ist Hanna, gell?

(26)K: Hahh.

Kommentar: (Protokoll. Z. 40-41. Die Mutter zeigt die Figur Hanna auf dem Bild.)

(27)M: Die sucht nach dem Simon. Siehst du den Simon irgendwo hier auf dem Bild?

(28)K: Äh äh.

Kommentar: (Protokoll. Z. 41. Das Kind schüttelt verneinend den Kopf.)

(29)M: Der hat sich versteckt gell?

(30)K: Da auch (?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 42. Das Kind zeigt auf etwas, das auf dem Bild zu sehen ist. S. 4-5)

(31a)M: Vielleicht da, wo die Tür zu ist? Wir schauen mal weiter. [4 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 42-43. Die Mutter blättert die Seite um. Das Kind blickt ins Buch, während die Mutter vorliest.)

(31b),,Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Mhm lecker! Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld! Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“ [3 Sek.]

(32c)Meinst du das ist Simon? was ist das?

Kommentar: (Protokoll. Z. 43-44. Die Mutter zeigt den Fahrer des Traktors auf Seite 7.

(33) K: Hangisi? (Welche?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 44-45. Das Kind schaut zunächst auf die auf Seite 7 abgebildeten Figuren und blickt dann auf die Mutter.)

(34)M: Das ist der Traktor gell?

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die Bilder auf den Seiten 6 und 7.)

(35)K: Hmm.

(36)M: Da tun die, die Maiskolben mit pflücken. [3 Sek.] Siehst du? Die. [4 Sek.] Und da ist der Obstgarten.

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die Bilder auf den Seiten 6 und 7.)

(37)K: Mhm, mhm!

Kommentar: (Protokoll. Z. 46. Das Kind schaut auf das Bild und schüttelt bejahend den Kopf.)

(38)M: Das ist ein?

(39)K: Apfel

(40)M: Ein Apfelbaum und das sind?

(41)K: Birne.

(42)M: Birnen.

(43)K: Da auch.

(44)M: Ok. Super. Und das ist ne?

(45)K: Schaf.

(46)M: En Schaf? Das sieht aus wie ne Ziege. [3 Sek.] Gell?

Kommentar: (Protokoll. Z. 48-49. Das Kind schaut auf das Bild auf Seite 6.)

(47)K: Anne bu benim elimi yaladı. (Mama, die hat meine Hand geleckt.)

(48a)M: Yaladı! Hee..evet geçen gün de mi? Geçen biz de Bauernhof'a gittik de mi? Orda görmüstük. [4 Sek.] Soo... (Ja, hat sie. Ja, letztens, nicht wahr? Wir waren letztens doch auf dem Bauernhof, nicht wahr? Da hatten wir sie gesehen.)

Kommentar: (Protokoll. Z. 49. Die Mutter blättert die Seite um, von 7 auf 8.)

(48b)M:,,Hanna geht in die Küche zur Oma. Die backen gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.“ [1 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 49. Die Mutter liest ohne Pause weiter.)

(48c)M:,,Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, ihre große Schwester. Lisa erntet gerade Kopfsalat, Gurken und Tomaten für den Hofladen. Von Simon keine Spur.“ [2 Sek.]

(48d)M:Siehst du? Das ist Hanna, seine Schwester. Was macht die?

Kommentar: (Protokoll. Z. 50. Das Kind lehnt sich fest an die Mutter und schaut dabei das Bild an. S.9)

(49)M:Das ist..?

Kommentar: (Protokoll. Z. 50-51. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die von auf Seite 9 abgebildeten Objekten den Salat.)

(50)K: Salat.

(51)M: Salat, gell, die pflückt das. Was wollen die damit machen? Die wollen das verkaufen, gell? Was macht die Oma?

(52)K: Kuchen?

Kommentar: (Protokoll. Z. 52. Das Kind schaut auf die Mutter.)

(53a)M: Die backt ein Kuchen. [6 Sek.]

(53b)M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Die hat alle Hände voll zu tun. Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter. Frau Schmitt liebt *es* Ofenfrische Brot zu *ehhm ooh...* liebt das Ofenfrische Brot. Die selbstgemachten Marmeladen und den Honig. Mama hat überhaupt keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“

Kommentar: (Protokoll. Z. 52-53. Die Mutter fährt mit dem Vorlesen fort. Dann fordert sie das Kind auf zu sagen, was auf dem Bild zu sehen ist.)

(54c)M: Was ist'n alles hier drin? Erzähl mal?

(55)K: Hhhhm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 53. Das Kind betrachtet das Bild. S. 10-11.)

(56)M: Was ist das?

(57)K: Eee..

(58)M: Weisst du was das ist?

(59)K: Ee.. Kärebe.

(60)M: En Kürbis. Das sind?

(61)K: Birnen.

(62)M: Und das ist?

(63)K: Flasche.

(64)M: Flasche. Und was ist da vielleicht drin?

(65)K: Milch

(66)M: Milch? Ok. Das sind die...?

(67)K: Eier.

(68)M: Eier.

(69)K: Tomate.

(70)M: Tomaten.?

(71)K: Mhm, mhm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 54-55. Das Kind schüttelt bejahend den Kopf.)

(72)M: Ok. Und das ist?

(73)K: Ehhh [4 Sek.] Brot.

(74)M: Brot. Und das ist?

(75)K: Salam.

(76)M: Salam. Wust und Salami gel? Und ku' mal, da ist der?

(77)K: Salat.

(78a)M: Salat. Genau. Was die Schwester gepflückt hatte, gell?

(78b)M: Weiter? Geht's noch weiter?

Kommentar: (Protokoll. Z. 55-56. Die Mutterblätter die Seite um, von Seite 9 auf 10.)

(79)K: Karotte.

Kommentar: (Protokoll. Z. 56. Die Mutter blättert einige Male vor und zurück. S.9->S.10.)

(80a)M: Ja, es geht ja noch weiter. Kuck mal! (Die Mutter blättert wieder um.)

(80b)M: „Missmutig schlendert *her aa* Hanna zurück zum Kaninchengehege. „Dann *macht* (mache) ich eben alles alleine sauber“ murmelt sie. „Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig“ ruft da jemand.“ [2 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 56-57. Sie seufzt dabei. Dann liest sie weiter, das Kind schaut dabei in die Umgebung.)

(80c)M: „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. Das Gehege sieht *sauber* (sauberer) aus als er selbst. Hanna lacht: ‚Das nächste Mal bin ich dran!‘ [2 Sek.]

(80d)M: Wo war Simon?

Kommentar: (Protokoll. Z. 57. Die Mutter schaut das Kind an.)

(81)K: Hier.

Kommentar: (Protokoll. Z. 58. Das Kind zeigt das Kaninchengehege auf den Seiten 12 und 13.)

(82)M: Was ist das?

Kommentar: (Protokoll. Z. 58-59. Die Mutter zeigt auf die Kaninchen. S12.)

(83)K: Heee.. Tieren.

(84)M: Ja, Tiere, was ist das?

(85)K: Hasen

(86)M: Ganz viele Hasen. Was hat er da gemacht?

Kommentar: (Protokoll. Z. 59-60. Die Mutter nähert das Buch an das Kind und schaut ihm in die Augen.)

(87)K: Und..

(88)M: Was hat er hier gemacht?

Kommentar: (Protokoll. Z. 60. Die Mutter fährt mit der Hand über die Seiten 12 u. 13.)

(89)K: Gesaugt.

(90a)M: Sauber gemacht, gel? [2 Sek.] Hat sich ganz schmutzig gemacht gell? [3 Sek.] Und sie hat überall nach dem Simon gesucht, gel? [6 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 60-61. Die Mutter blättert die Seite um, von 13 auf 14.)

(90b)M: Und da ist der ganze Bauernhof. Siehst du? Kuck mal! Was ist das? Sind die ganz viele.

Kommentar: (Protokoll. Z. 61-62. Die Mutter legt den Finger auf die auf den Seiten 14 und 15 abgebildeten Objekte.)

(91)K: Heee..... [7 Sek.]

(92)M: Siehste (siehst du) da?

(93)K: Ente.

(94)M: Das sind Enten? Das ist ein Teich.

(95)K: Teich?

(96)M: Genau Teich. [4 Sek.] Kennst du die ganzen Bauernhoftiere? Erzähl mal. Zähl mal alle auf.

Kommentar: (Protokoll. Z. 62. Die Mutter legt das Buch auf den Tisch, das Kind schaut mit.)

(97)K: Weiss nicht.

(98)M: Was isn‘ das?

Kommentar: (Protokoll. Z. 62-63. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die auf der Seite 15 abgebildeten Objekte.)

(99)K: Pferd.

(100)M: Das sind Pferde, gell?

(101)K: Hmm.

(102)M: Das sind?

(103)K: Ehhh. Ente.

(104)M: Die Enten. Und das?

(105)K: Weiß ich nicht.

(106)M: Sind Schafe.

(107)K: Schafe.

(108)M: Das sind?

(109)K: Hmm..eähh?

(110)M: Das sind? Die haben doch an deiner Hand geleck?

(111)K:Eähhh.

(112)M: Weißt du wie die auf Türkisch heißen? Ney di onlar (Was sind die?)

(113)K: Bilmiyorum. (Ich weiß es nicht.)

(114)M: Keçi.

(115)K: Keçi.

(116)M: Ziegen.

(117)K: Ziegen.

(118)M: Das sind?

(119)K: Tatte.

(120)M:Das waren?

(121)K: Ente.

(122)M: Enten. [4 Sek.] Was isn' das?

(123)K: Weiß ich nicht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 64-65. Das Kind lehnt sich zurück. Auch die Mutter lehnt sich zurück. Sie hält das Buch so, dass das Kind es sehen kann.)

(124)M: Türkisch?

(125)K: Ehhmm...Horoz.

(126)M: Horoz. [4 Sek.] Das ist ein Hahn.

(127)K: Hahn. Ente.

(128)M: Das ne Gans.

(129)K: Gans. Schwein. Eeehh Hund.

Kommentar: (Protokoll. Z. 65-66. Das Kind nennt die Namen der Tiere auf den Seiten 16-17.

(130)M: Und das sind die?

(131)K: Babyhunde.

(132)M: Und das ist die?

(133)K: Ehhm....weiß ich nicht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 67-68. Das Kind lehnt sich zurück und berührt mit der Hand seinen Mund.)

(134)M: Auf Türkisch?

(135)K: İnek.

(136)M: İnek.

(137)M: Kuh.

(138)K: Kuh.

(139)M: Ok

FALL B

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 18.05.2015

Vorleseprozess zwischen Frau E und ihrer Tochter Kübra (5,5 Jahre)

(1) M: Wir lesen mal zusammen ein Buch Heh? [2 Sek.] Weißt du was das ist?

Kommentar: Die Mutter hält das Buch in der Hand und zeigt es dem Kind.

(2)K: Ja.

(3)M: Erzähl mir mal was?

Kommentar: Das Kind möchte das Buch in die Hand nehmen, es erstreckt seine Hand, um das Buch zu bekommen, aber die Mutter lässt das Buch nicht aus ihrer Hand.

(4)K: Ein Bauernhof.

(5)M: Ein Bauernhof. Was siehst du auf dem ersten Bild?

Kommentar: Die Mutter hält das Buch in Richtung ihres Kindes und zeigt den Einband.

(6)K: Ehhh. [2 Sek.] Ein Ziege.

Kommentar: Das Kind zeigt mit seinem Finger die Objekte.

(7)M: Mhm!

Kommentar: Die Mutter schaut das Kind an und nickt..

(8)K: Ein Hund.

Kommentar: Das Kind möchte das Buch in der Hand halten, die Mutter aber erlaubt es nicht. Sie nähert sich dem Kind zu.

(9)M: Mhm!

(10)K: Eine Kuh.

(11)M: Mal laut. [2 Sek.] Ich hör dich gar nicht.

(12)K: Eine Kuh.

(13)M: Eine Kuuuuuh.

(14)K: Ein Hahn.

(15)M: Mhm! Mhm!

Kommentar: Die Mutter legt das Buch auf den Couchtisch.

(16)M. Und was war das hier noch?

Kommentar: Die Mutter zeigt mit ihrem Finger auf den Traktor.

(17)K: Traktor.

(18)M: Super.

(19) M: Schauen wir mal wie das heißt? [1 Sek.] Das Buch heißt: Auf dem Bauernhof. [3 Sek.]

Kommentar: Die Mutter schlägt die erste Seite auf. Sie liest auf der ersten Seite den Titel des Kinderbuchs vor und blättert weiter. -> S. 2)

(20) K: Cooool. Ganz viele Kuhen.

(21)M: Ganz viele Kühe gell?

(22)K: Ja.

(23a)M:Ja. Komm! Wir lesen mal. Hör mal zu!

Kommentar: Die Mutter nimmt das auf dem Couchtisch liegende Buch wieder in die Hand und nähert sich dem Kind, um mit dem Vorlesen zu beginnen.

(23b)M:„Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]

(23c) M: „Papa melkt gerade die Kühe. Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [3 Sek.]

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter ohne Pause vor. S.3->S.4

(23d) M: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohballen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [2 Sek.]

(23e)M: Neben...hmm.. „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. Hanna läuft zu ihm und fragt: ‚Hast du Simon gesehen?‘ ‚Vorhin war er noch im Obstgarten‘, Sagt Opa. [1 Sek.]

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter vor. S.5->S. 6. Das Kind schaut in die Umgebung.

(23f)M: „Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Mhm, lecker. Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld? Dort wird jetzt die, der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“[2 Sek.]

(23g)M: „Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: ‚Wo ist Simon?‘. Johannes lacht und zuckt mit den Schultern.“ [2 Sek.]

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter vor. S.7->S.8

(23h)M: „Hanna geht in die Küche zu Oma. Die backt gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.“

(23i)M:“ Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, ihre große Schwester. Lisa erntet gerade Kopfsalat, Gurken, Tomaten für den Hofladen. Von Simon keine Spur.“

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um und liest weiter vor. S.9->S.10

(23j) M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Sie hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter. *Fünf mmmh.* Frau Schmitt liebt das Ofenfrische Brot, [2 Sek.] die selbstgemachten Marmeladen und den Honig. Mama hat überhaupt keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“

Kommentar: Die Mutter beendet die Seite und setzt das Vorlesen in schnellem Tempo fort. S.11->S.12

(23k)M: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege. Dann mache ich eben alleine sauber‘, murmelt sie“.

Kommentar: Das Kind möchte zurückblättern.

(24) K: Zeig mal!

Kommentar: Das Kind nimmt das Buch in seine Hand und hält es in der Hand.

(25)M:Heh?

(26)K: Was ist das?

Kommentar: Das Kind zeigt auf die Gegenstände auf dem Bild. S. 12-13

(27)M: Was ist das? Was meinst du? Heh?

(28)K: Das da?

Kommentar: Das Kind zeigt mit dem Zeigefinger auf die Gegenstände in der unteren Hälfte der Seite. S. 12-13

(29)M: Das ist eine Schaufel.

(30)K: Das?

Kommentar: Das Kind legt seinen Finger auf das Bild der Schaukel. S. 13.

(31)M: Und das ist ein Rechen.

(32)K: Das?

Kommentar: Das Kind zeigt erneut auf die Gegenstände. S.13

(33)M: Das ist.... Da steht...die Tränke. Weißt du für was das gut ist?

(34)M: Was ist da drin?

(35)K: Wasser.

(36)M: Ja, Wasser, gell. Für die Tiere.

(37)K: Das?

Kommentar: Das Kind deutet auf den Futternapf S. 13.

(38)M: Das ist ein? Futternapf.

(39)M: Aber wir waren noch nicht fertig. Lass mich mal fertig lesen, dann kannst du gleich noch mal fragen. Ok?

Kommentar: Die Mutter nimmt wieder das Buch aus der Hand des Kindes und beginnt mit vorzulesen. 12.

(40)K: Mhm! Mhm!

Kommentar: Das Kind folgt der Mutter zustimmend.

(41a)M: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninschengehege. „Dann mach ich eben alleine sauber“, murmelt sie. „Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig“, ruft da jemand.“
[1 Sek.]

(41b) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. Hanna lacht: „Das nächste Mal bin ich dran!“ [2 Sek.]

(41c) M: Hmmm... was ist da passiert? Weißt du das?

Kommentar: Nachdem die Mutter die Seiten 12 und 13 vorgelesen hat, zeigt sie mit ihrem Finger auf die Bilder.

(42)K: Äh, äh!

Kommentar: Auf die Mutter schauend, schüttelt das Kind den Kopf und lehnt sich zurück.

(43)M: Äh Äh. Nicht verstanden? Hmm?

Kommentar: Die Mutter blättert sofort weiter. S.13->S14

(44)K: Oha.

(45)M: Kannst du mir was dazu erzählen?

(46)K: Hmm?

(47)M: Kannst du mir was dazu erzählen?

Kommentar: Sie zeigt auf die Bilder und beginnt zu fragen. .

(48)K: Das da?

Kommentar: Das Kind nimmt das Buch in die Hand und zeigt mit dem Finger das Bild.

(49)M: Du weißt doch, du kennst doch die Tiere?

(50)K: Ja.

(51)M: Ja, dann sagst du es mir?

(52)K: Pferde, [4 Sek.] eeheh, [3 Sek.] Vogel.

Kommentar: Das Kind zeigt mit dem Finger die auf Seite 15 zu findenden Objekte.

(53)M:Vogel? Was für Vögel sind das denn?

(54)K: Hmm...Schlumpfen.

(55)M: Das sind Enten.

(56)K: En., Entvögel.

(57)M: Entenvögel..Die heißen Enten

(58)K: Schäfe.

Kommentar: Das Kind blätter um. S. 15-> S.16

(59)M: Mhm! Mhm! Das sind Schafe und das kleine dazu, das ist ein Lamm.

Kommentar: Die Mutter weist auf die Bilder auf den Seiten 16 und 17 hin.

(60)K: Lamm.

(61)M: Mhm! Das Baby.

(62)K: Katzenmm.

(63)M: Mhm!

(64)K: Eee.. Ziegen.

Kommentar: Das Kind schaut sehr konzentriert die Bilder an

(65)M: Ja.

(66)K: Kühen.

(67)M: Kühe.

(68)K: Hühner.

(69)M: Mhm! Was noch?

(70) K: Hunde.

(71) M: Weißt du was das ist?

Kommentar: Die Mutter legt ihren Finger auf das Bild der Küken auf der Seite 16.

(72)K: Was? Küken.

(73)M: Das sind Küken. Stimmt.

(74)K: Und Hahn. Ist der

(75)M: Ein Hahn, ein Huhn.

(76)K: Hahn.

(77)M: Das ist ein Hahn und das andere ist ein Huhn.

(78)K: Die Mama ist ein Huhn.

(79)M: Genau.

(80)K: Der Papa ist ein Hahn.

(81)M: Der Papa ist ein Hahn

(82)K: Der macht immer Kikeriiii.

(83)M: Hehe...genau stimmt.

Kommentar: Die Mutter lacht laut und umarmt das Kind.

(84)M. Und was siehst du noch?

(85)K:Hmmm? Enten.

(86)M: Das, Kuck mal das waren die Enten. Das ist ja ein bisschen anders der oder?

Kommentar: Das Kind behält das Buch in der Hand. Die Mutter zeigt ihm Gans im Bild (auf Seite 16).

(87) K: Eeee. Gans.

(88) M: Genau. Das ist eine Gans.

(89)K: Schweine.

Kommentar: Das Kind zeigt die auf Seite 16 abgebildeten Schweine.

(90)M: Mhm! Ganz viele.

(91)K: Die machen...Grrrrroo.

(92)M: Und was sind die kleinen da?

Kommentar: Die Mutter zeigt das Bild der Ferkel auf Seite 16.

(93)K: Weiß ich nicht?

(94)M: Die heißen Ferkel.

(95)K: Ferkel.

(96)M: Hmmm. Du hast noch was vergessen.

(97)K: Hunde. Hab ich schon.

(98)M: Mhm! Hunde hast du schon gesagt, da hab ich es nicht gehört.

(99)M: Was siehst du hier noch? [2 Sek.] Kannst du mir da noch was dazu erzählen?

Kommentar: Die Mutter nimmt das Buch wieder in ihre Hand und blättert zurück. S16-> S.15

(100)K: Gib mir. Hmmm. Das ein Traktor.

Kommentar: Das Kind nimmt das Buch aus der Hand der Mutter. Es zeigt auf den Traktor.

(101)M:Mhm!

(102)K: Autos, Autos.

(103)M: Was war'n das ganze hier?

Kommentar: Die Mutter bewegt ihre Hand auf den Seiten 14 und 15, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Bilder zu lenken.

(104)K: Ehhh...[4 Sek.] ein Bauernhof?

(105) M: Jaaa. Das ist ganz schön groß gell?

(106)K: Ahaaa!

Kommentar: Das Kind lehnt sich zurück.

(107)M: Und jeder hilft mit.

(108)K: Hmm.

(109)M: Hmm.

(110) K: Kann ich das Heft Frau Franzmann erzählen?

Kommentar: Das Kind legt das Buch auf den Couchtisch und blickt dabei auf die Mutter.

(111)M: Natürlich. Ihr geht ja auch zum.. [2 Sek.] zum Bauernhof gell, bald?

(112) K: Hmm Hmm.

(113)M: Und auf den Milchhof. Kannst du ja dazu erzählen, was du hier gelesen hast. [2 Sek.] Hmm?

Kommentar: Die Mutter nimmt das Buch und blättert die Seiten 12 und 13 auf.

(114)K: Heee heee.

(115)M: Wen haben die hier den gesucht, die ganze Zeit?

(116)K: Hmmm? Die.

(117)M: Wie heißen der?

(118)K: Weiß ich nicht.

(119) M: Der heißt Simon.

(120)K: Simon?

(121)M: Jaaa...

(122)K: Und eee es es war auch mal bei Nisas Gruppe ein Simon.

(123)M: Mhm! Mhm! Die haben den überall gesucht und nicht gefunden und ganz zum Schluss hat die Hanna den bei den Kaninchen gefunden ger?

(124)K: Hmmm.

Kommentar: Das Kind schaut sich um.

(125)M: Im Gehege. Was hat er da gemacht?

(126)K: Hmmm? sauber gemacht.

(127)M: Der hat das sauber gemacht, gell? War alles blitzebblank.

(128)K: Essen gegeben.

(129)M: Mhm!

(130)K: Heu gestellt.

(131)M: Der hat das, der hat den Stall sauber gemacht.

(132)K: Undddd.. er hat Karotten gegeben.

(133) M: Mhm!

(134) K: Trink rein gemacht.

(135) M: Mhm! Wasser in die Tränke gemacht.

(136) K: Was ist das?

Kommentar: Es macht auf die Objekte auf Seite 13 aufmerksam.

(137) M: Hmmm. Das ist ein Futternapf.

(138) K: Futternapf?

(139) M: Mhm!

(140) K: Futter nap

(141) M: Futternapf.

(142) K: Futternapf.

(143) M: Heheh. Ja. Gefällt dir das?

Kommentar: Die Mutter lacht.

(144) K: Ja.

(145) M: Was siehst du den hier noch?

Kommentar: Die Mutter hält das Buch in der Hand. Sie blättert zurück auf die Seiten 12 und 11.

(146) K: Ehh? Honig.

(147) M: Wo ist'n Honig?

(148) K: Hier.

Kommentar: Das Kind zeigt das auf den Seiten 10 und 11 abgebildete Honigglas.

(149) M: Haaah. Ja, stimmt.

(150) K: Ehheh.

(151) M: Die machen das selber gell? Alles. [2 Sek.] Die Marmelade machen die selber und das Brot auch.

(152) K: Hmmm. Ee [4 Sek.] Butter [3 Sek.] ist dort. Milch ist dort. Eier sind dort. [2 Sek.] Apfel sind dort.

Kommentar: Das Kind zählt die Objekte auf den Seiten 10 und 11.

(153) M: Mhm!. Äpfel, gell?

(154) K: Äpfel. Was ist das?

(155) M: Was das ist, weiß ich nicht genau.

(156) K: Das stimmt. [4Sek.] Hmmm.

(157) M: Was is'n das?

Kommentar: Die Mutter zeigt den Kürbis auf Seite 11.

(158) K: Hmm.

(159) M: Kürbis oder?

(160) K: Ja.

(161) M: Mhm! Die sind ganz schön groß.

(162) K: Anneee? (Mama?)

(163) M: Hmm?

(164) K: Können wir mal Kürbissuppe machen?

Kommentar: Das Kind umarmt die Mutter und beginnt zu sprechen, während es in ihre Augen schaut.

(165) M: Hehe. Können wir mal machen.

Kommentar: Die Mutter lacht und umarmt das Kind.

(166) K: Ich kann schon Kürbissuppe machen.

(167) M: Jaaa.

(168) K: Kannst du mit dann helfen?

Kommentar: Das Kind wieder auf das Buch und blättert auf die Seite 9 zurück.

(169) M: Ja, klar kannst du mir dann mal helfen. [4 Sek.] Was macht die Oma da?

(170) K: Kuchen.

(171) M: Kuchen gell? Der ist bestimmt lecker.

(172) K: Mhm und hier? Wer ist das?

Kommentar: Das Kind blättert weiter zurück, auf Seite 7. Es zeigt mit den Finger auf das Bild der Figur Johannes.

(173) M: Das ist der Papa, glaube ich, Schau' me mal!

Kommentar: Die Mutter nimmt das vom Kind zurück.

(174) K: Der? [2 Sek.] macht? [3 Sek.] im?

Kommentar: Das Kind nimmt das Buch in die Hand.

(175) M: Der erntet.

(176) K: Der erntet?

(177) M: Ja, die Maiskolben.

(178) K: Und hier? [5 Sek.] Bringen die das hier zu den Kuh, zu den Kühen und ins Häuschens, machen die so gel?

Kommentar: Das Kind blättert die Seite zurück von Seite 6 auf 5. Er zeigt den Strohhall auf Seite 4.

(179) M: Mhm! Mhm!

(180) K: Und die fegen auf.

(181) M: Die fegen aus, ja.

(182) K: Dieee..mach. [3 Sek.]Der Opa macht, repariert [3 Sek.] oder der Papa?

Kommentar: Das Kind zeigt auf Hannas Großvater auf Seite 4.

(183) M: Was repariert der den? [2 Sek.] Was is'n denn das?

(184) K: Hmm, weiß ich nicht.

(185) M: Ein Mähdrescher.

(186) K: Und ein Traktor.

Kommentar: Das Kind zeigt mit dem Finger auf den Traktor auf Seite 5.

(187) M: Mhm!

(188) K: Den Traktor machen die [4 Sek.] nichts. [2 Sek.] und was ist das?

Kommentar: Das Kind zeigt den auf der unteren Seite abgebildete Pflug.

(189) M: Das ist ein Pflug. Heißt das. Dahinten das also. [5 Sek.] Damit wird die Erde durchgemischt.

(190) K: Ehh?

(191) M: Auf dem Feld.

(192) K: Jetzt kommt was anderes. [2 Sek.] Die Kühe [2 Sek.] würden gemolken. [2 Sek.] Die Kühe würden gemolken. Wa. und früher gab es das? Anne? Bei den Bauernhof?

Kommentar: Das Kind blättert weiter zurück auf Seite 3.

(193) M: Früher gab's das nicht aber jetzt gibt es Maschinen dafür. [3 Sek.]

(194) K: Mach man nicht mehr so?

Kommentar: Das Kind zeigt das Bild auf Seite 3, in dem der Vater abgebildet ist.

(195) M: Wie machen? Mit der Hand meinst du?

(196) K: Jaaa.

(197) M: Nicht mehr mit der Hand, nee, Die machen das jetzt mit Maschinen.

Kommentar: Das Kind lehnt sich zurück, daraufhin legt sich auch die Mutter zurück.

(198) K: ich mag aber immer noch machen aber wir dürfen auch probieren.

(199) M: Würdest du das gerne mal ausprobieren?

(200) K: Ja. [4 Sek.]

(201) M: Hehe.

(202) K: Annee? [3 Sek.] Könnten die Kühe machen leckere Joghurt. leckere...

Kommentar: Das Kind legt das Buch auf den Couchtisch.

(203) K: Ja und.

(204) M: Hmmm, und dann können die Menschen da draus Joghurt machen.

(205) K: Und danach noch können wir, [3 Sek.] dürfen wir probieren.

(206) M: Na klar, hehe. Magst du Joghurt?

Kommentar: Die Mutter lacht und umarmt das Kind.

(207) K: Ja.

(208) M: Ja.

(209) K: Welche Joghurt?

(210) M: Hier ist ja jetzt kein Joghurt.

(211) K: Eehe.

(212) M: Die muss man ja erst machen.

(213) K: Hmmm.

(214) M: Hmm.

(215) K: Die Kuhen würden gemelken, hab ich schon gesagt, [2 Sek.] den kleinen würde man was machen?

Kommentar: Das Kind nimmt das Buch in die Hand und zeigt auf das auf Seite 2 abgebildete Kalb.

(216) M: Der muss ja erst wachsen.

(217) K: wachsen?

(218) M: Hmm.

(219) K: Hmm. Gemolken. [3 Sek.] Ist ja Milch. [2 Sek.] Wird Milch rein gemacht.

Kommentar: Das Kind zeigt den Eimer auf Seite 3.

(220) M: Die Milch wird in Eimer gemolken, gell?

(221) K: Hehe.

(222) M: Hmmm.

(223) K: Mit den Händen.

(224) M: Und dann kann man sie trinken.

(225) K: Ja, da danach macht man das in eine Flasche rein.

(226) M: Hmmm.

(227) K: Dann macht man es (?) in Dings rein.

(228) M: In ein Glas.

(229) K: Glas.

(230) M: Genau.

(231) M: Willst du noch was fragen?

Kommentar: Das Kind schlägt das Kinderbuch zu.

(232) K: Nein.

Kommentar: Das Kind schaut auf den Einband des Buches und legt es auf den Couchtisch.

(233) M: Nein. [3 Sek.] Hat es dir gefallen?

(234) K: Ja.

(235) M: Ja.

FALL C

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 13.05.2015

Vorleseprozess zwischen Frau C und ihrem Sohn Ömür (4,5 Jahre)

(1a) M: Ömür, ben sana şimdi bir kitap okuyacam.

(*Übersetzung: Ömür, ich werde dir jetzt ein Buch vorlesen.*)

Kommentar: (Protokoll. Z.13-14. Die Mutter und das Kind nehmen Platz auf der Couch ein. Das Kind sitzt neben der Mutter.)

(1b) M: Sende beni dinliyeceksin. Türkçe mi okumamı istersin? Almanca mı okumamı istersin? Sen hangisini istersen. Bak! Kitap burda işte.

(*Übersetzung: Du wirst mir zuhören. Möchtest du, dass ich dir auf Türkisch oder Deutsch vorlese? Was du möchtest, hier ist das Buch.*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 14: Die Mutter nimmt das Bilderbuch in die Hand und zeigt das Buch dem Kind.)

(2)K: Türkisch

Kommentar: (Protokoll. Z. 16-18: Das Kind entscheidet sich für die türkische Sprache. Danach hält die Mutter das Bilderbuch in ihrer Hand und zeigt das Bilderbuch nochmal dem Kind. Sie schlägt die erste Seite auf und nähert sich ihrem Sohn)

(3)M: Türkçe mi okuyayım? Tamam. (*Übersetzung: Soll ich auf Türkisch vorlesen? Ok.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 18-19: Sie hält das Buch aufgeschlagen in der Hand, so dass die Seiten von beiden gesehen werden kann.)

(4)K: Nein, Türkisch

(5)M: Tamam işte. Türkçe o zaten. Hadi bakalım okuyalım! (*Übersetzung: Ok. Das ist auf Türkisch. Lass uns mal lesen!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 19-20: Das Kind schaut sich erst einmal um und richtet seinen Blick auf das Buch.)

(6)K: (?) Nedir? (*Was ist es?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 20-21: Das Kind zeigt die Schrift mit seinem Finger auf der zweiten Seite.)

(7)M: O Almanca olan. (*Übersetzung: Das ist das auf Deutsch.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 22-23: Die Mutter schaut dann die deutschgeschriebene Schrift.)

(8)K: Almanca mı? (*Übersetzung: Ist es auf Deutsch?*)

(9)M: Dann muss ich so anfangen. Hanna#

Kommentar: (Protokoll Z. 22-23: Die Mutter fängt an, vorzulesen.)

(10)K: Türkisch

Kommentar: (Protokoll Z. 23-24: Das Kind unterbricht die Mutter und sagt seiner Mutter, dass sie auf Türkisch vorlesen soll.)

(11)M: Natürlich Okay. [1 Sek.] Willst du mit gucken?

Kommentar: (Protokoll Z. 25: Die Mutter hält das Buch so, dass ihr Kind es sehen kann.)

(12)K: Ja

(13a)M: Başlayalım o zaman. [1 Sek.] (*Übersetzung: Dann lass uns doch anfangen jetzt [1Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 26-27: Sie hält das Buch zwischen sich und dem Kind und beginnt, vorzulesen.)

(13b)M: "Hanna ve Simon'un çok işi var. Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. Ama Simon -nerede?- Hanna, Simonu aramaya başlar. -Önce- ahıra bakar." [1 Sek.]

(Übersetzung: „Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 27-28: Das Kind schaut auf das Buch, aber auch zwischendurch in die Umgebung.)

(13c)M: Görüyor musun? Bak! Arıyor onu. [1 Sek.]

(Übersetzung: *Siehst du? Sie sucht ihn.*) [1 Sek.]

(13d) M: "Babası o sırada inekleri sağmaktadır. Buzağı çok tatlı, **değil mi?** Hanna'nın elini emer, dili ne kadar da pütürlü. Ama Simon görünürde yoktur." [2 Sek.]

(Übersetzung: *Papa melkt gerade die Kühe. Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.*) [2 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 28-29: Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin. Das Kind schaut auf das Bild und nickt. Und dann beginnt die Mutter, weiter zu lesen. -> Seite 2)

(14)K: Ama burda (Übersetzung: *Aber hier*)

Kommentar: (Protokoll Z. 30-31: Als die Mutter sagt „Simon ist nicht zusehen“, zeigt das Kind mit einem Finger auf eine Figur im Buch-> Seite 2)

(15a)M: Ama işte. Hanna arıyor. Daha onu, Simonu bulamadı. [3 Sek.] Bak! Görüyorsun demi? [1 Sek.] Bakalım! [1 Sek.]

(Übersetzung: *Aber Hanne sucht ihn noch. Sie hat Simon noch nicht gefunden.*) [3 Sek.] *Guck mal! Du siehst ihn, oder?* [1 Sek.] *Lass uns schauen!* [1 Sek.]

(15b)M: „Belki de Simon samanların içinde veya balyaların arkasında saklanıyor. Hanna samanlığa girer. Ama samanlıkta altı yavrusuyla kediden baskasını bulamaz.“ [4 Sek.]

(Übersetzung: „*Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohballen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.*“ [4Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 31-33: Seine Mutter sagt, dass diese Figur nicht Simon ist und die Hanna weiterhin nach ihm sucht. Während sie umblättert, setzt sie das Vorlesen fort.-> Seite 4)

(16)K: Bu ne? [1 Sek.] (Übersetzung: *Was ist das?*) [1 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 34: Nach einer Weile unterbricht das Kind ihre Mutter)

(17)M: İşte köpek [3 Sek.] Bakalım bir! Nerde görüyor musun? Bir yerde ben daha görmedim. [3 Sek.] İşte arıyor hala.

(Übersetzung: *Hier ist der Hund*) [3 Sek.] // [1 Sek.] *Lass uns mal schauen! Siehst du, wo es ist? Ich habe nirgendwo noch gesehen.* [3 Sek.] *Sie sucht noch.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 35-36: Das Kind beobachtet dabei aufmerksam seine Mutter)

(18)K: Burda (Übersetzung: *hier*)

Kommentar: (Protokoll Z. 37-38: Das Kind sucht unter den Figuren auf dem Bild die Hanna aus.-> Seite 4)

(19)M: Evet, ama hala arıyor. (Übersetzung: *Ja, sie sucht immer noch.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 39-40: Das Kind schaut verwirrt auf das Bild.-> Seite 4)

(20)K: Ne arıyor? (Übersetzung: *Was sucht sie?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 40-43: Die Mutter lehnt sich zurück, worauf ihr Sohn sich auch zurücklehnt, aber in die andere Richtung. Dabei kann das Kind das Bild nicht sehen. Das Buch ist jetzt nicht auf der Sichthöhe des Kindes.)

(21)M: Neyse, bir bakalım devamı neymiş (Übersetzung: *Wie auch immer, lass uns weiter sehen.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 43: Die Mutter richtet das Buch wieder in Richtung des Kindes.)

(22)K: Ne arıyor (Übersetzung: *Was sucht sie?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 43-44: Die Mutter wird aber vom Kind unterbrochen.)

(23)M: Ehh. Simonu arıyor. (Übersetzung: *Ehh, sie sucht Simon.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 45: Die Mutter schaut es nochmal an.)

(24)K: Simon ne ki? (*Übersetzung: Was ist Simon?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 45-46: Das Kind ist jetzt verwundert. Es schaut seine Mutter und hält die Hand nach oben.)

(25)M: O, çocuğun arkadaşı (*Übersetzung: Die hier, sie ist die Freundin des Kindes*)

Kommentar: (Protokoll Z. 47: Die Mutter zeigt auf die Figur auf dem Bild.)

(26)K: Bu mu? (*Übersetzung: Das da?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 48-49: Das Kind zeigt nochmal auf die Figur Hanna. ... und schaut auf seine Mutter.)

(27)M: Yok işte, **bu Hanna** zaten [2 Sek.] (*Übersetzung: Nein, nicht, das ist doch Hanna [2 Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 49-50: Die Mutter zeigt erneut auf die Figur hin.)

(28)K: Bu? (*Übersetzung: Der hier?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 50-51: Das Kind wiederum zeigt mit dem Finger auf Hanna.)

(29)M: Bakalım bir "Yan tarafta dedesi biçerdöveri tamir ediyor." Biçerdöver nerde? [1. Sek.] (*Übersetzung: Lass mal sehen: „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher.“ Wo ist der Mähdrescher? [1. Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 51-53: Aber die Mutter fährt fort ... Nachdem sie eine Weile vorgelesen hat, fordert das Kind auf, den Mähdrescher ihr zu zeigen. -> Seite 4)

(30)K: Bu! (*Übersetzung: Dieses!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 53-54: Das Kind zeigt mit dem Finger auf ein Objekt auf dem Bild. -> Seite 4)

(31a)M: Aaa, dedesini gördün mü? Nerdeymiş? Dedesi burda. Bunu tamir ediyor.

(*Übersetzung: Aaa, hast du gesehen, wo ihr Opa ist? Ihr Opa ist da und repariert ihn.*)

(31b)M: "Hanna dedesinin yanına gidip 'Simon'u gördün mü?'- diye sorar. 'Biraz evveli meyve bahcesindeydi' der dedesi." Ben, burada daha meyve bahçesi görmüyorum. Sen görüyon mu? [2 Sek.]

(*Übersetzung: „Hanna läuft zu ihm und fragt: ‘Hast du Simon gesehen?’ , Vorhin war er noch im Obstgarten’, sagt Opa. “ Ich sehe da noch keinen Obstgarten. Siehst du? [2 Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 55-57: Die Mutter zeigt wieder auf den Großvater und das Kind verfolgt die Mutter. ... Sie setzt das Vorlesen fort.)

(32)K: Bu ne? (*Übersetzung: Was ist das?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 58-60: Das Kind versucht währenddessen, die Seite umzublättern, aber die Mutter erlaubt das nicht. Danach zeigt das Kind einen Gegenstand auf dem Bild.)

(33)M: O, kuş! (*Übersetzung: Das ist ein Vogel!*)

(34)K: Bu da meyve ağacı (*Übersetzung: Das ist ein Obstbaum!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 61: Das Kind zeigt auf weitere Gegenstände auf dem Bild.)

(35a)M: Meyveağacı yani, ağaç ama meyveağacı mı onu bilmiyoruz daha. Bakacağız. Bakalım! Nerdeymiş?

(*Übersetzung: Ein Obstbaum nämlich, wir wissen aber nicht was für ein Obstbaum es ist. Wir werden einen Blick werfen, wo es ist.*)

(35b)"Hanna meyve bahcesinden bir elma koparır. **Hmmm**, çok lezzetli! Simon baska nerede olabilir? Belki de tarlada yardım ediyordur! Bu mevsimde hayvanlara yem olarak verilmek üzere tarlada misir öğütülür." [3 Sek.]

(*Übersetzung: „Im Obstgarten pflückt Hanna einen Apfel. Lecker! Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld! Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“ [3 Sek.]*)

(36)K: Bu? (*Übersetzung: Dieses?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 64: Das Kind zeigt auf den Mais.)

(37)M: Evet, bu mısır. Bak! Görüyor musun? Mısırları. Bu tarla işte, burda da mısırlar var. [3 Sek.]

(Übersetzung: *Ja, das ist Mais. Guck mal! Siehst du den Mais? Das ist ein Feld. Dort gibt es auch Mais. [3 Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 64-65: Die Mutter zeigt dann auf den Mais und das Maisfeld.)

(38)K: Ehhh.

Kommentar: (Protokoll Z. 65-66: Das Kind schaut das Bild an und schaut die Umgebung an, während seine Mutter mit Vorlesen fortfährt.)

(39a)M: "Hanna, Johannes koca traktörle gelene kadar bekler. Traktör çok gürültü çıkardığı için bağırarak konuşur. @'Simon nerede'@ [2 Sek.] Johannes gülerek omuzlarını silker." [3 Sek.] Gördün mü? Johannes nerde? [4 Sek.] Aferim sana. [5 Sek.]

(Übersetzung: *„Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: ‚Wo ist Simon‘ [2 Sek.] Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“ [3 Sek.] Hast du gesehen? Wo ist Johannes? [4 Sek.] Das hast du prima gemacht! [5 Sek.]*)

(39b)M: "Hanna mutfağa, nenesinin yanına gider. Ninesi aksamüstü yemek üzere kek pişirmektedir. Hanna'nin kek hamurunun tadına bakmasına ve birkaç yabanmeyvesini aşırmasına izin verir. Ama ninesi de Simon'u görmemiştir." [2 Sek.]

(Übersetzung: *„Hanna geht in die Küche zu Oma. Die backt gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.“ [2 Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 68-69: Das Kind zeigt mit dem Finger den Johannes ... Dann blättert sie um und setzt das Vorlesen fort.)

(40)K: Neden? (Übersetzung: *Warum?*)

(41)M: Simon yok ortalıkta daha. (Übersetzung: *Simon ist immer noch nicht da.*)

(42)K: Simon bu mu? (Übersetzung: *Ist das Simon?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 69-70: Nach einer Weile zeigt das Kind auf eine Figur. Die Mutter blättert zurück -> Seite 7.)

(43)M: Bu Hanna ya işte bak. Bu Hanna ama Simon daha yok. Bu Johannes [3 Sek.]

Neyse, bakalım! Nerde çıkacak. [4 Sek.] Dur!

(Übersetzung: *Das ist Hanna. Guck mal! Das ist Hanna, aber Simon ist noch nicht da. Das ist Johannes [3 Sek.] Wie auch immer, lass uns sehen! Wo wird er auftauchen. [4 Sek.] Warte!*)

(44)K: Bu mu? (Übersetzung: *Das hier?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 73-74: Das Kind zeigt wieder eine Figur.-> Seite 8)

(45a)M: Bakacağız işte daha dur daha bitmedik. [1 Sek.]

(Übersetzung: *Das machen wir noch, warte noch! Wir sind noch nicht fertig. [1 Sek.]*)

(45b)M: "Hanna bu sefer de Simon'u bostanda arar. Ama orada sadece ablası Lisa'ya rastlar. Lisa çiftliğin dükkanında satılmak üzere marulları, salatalıkları ve domatesleri toplamaktadır. Simon'dan yine iz yok." Hala bulamadık. [1. Sek.] Görüyon değil mi? Marullar nerde? Marullar?

(Übersetzung: *„Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, Ihre große Schwester. Lise erntet gerade Kopfsalat, Gurken und Tomaten für den Hofladen. Von Simon keine Spur.“ Wir haben ihn noch nicht gefunden. [1 Sek.] Siehst du schon? Wo sind die Kopfsalate? Kopfsalate?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 72-73: Das Kind möchte wieder die Seiten umblättern, um die nächsten Seiten zu sehen. Die Mutter verhindert das./ Protokoll Z. 75-76: Sie macht weiter mit Vorlesen-> Seite 9, aber nach einer Weile legt sie eine Pause ein)

(46)K: Marullar mı? (*Übersetzung: Die Kopfsalate?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 77: Das Kind fragt verwundert.)

(47)M: Hmm. Marulları topluyor ya. Aferim sana! Gördün. [2 Sek.] Şimdiiii. Bak nere geldi. Görüyor musun?

(*Übersetzung: Hmm, sie erntet ja die Kopfsalate. Das hast du prima gemacht! Du hast es bemerkt. [2 Sek.] Guck mal jetzt! Wo ist sie angekommen, siehst du?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 77: Er zeigt sie auf dem Bild. -> Seite 9/ Protokoll Z. 78: Die Mutter blättert die Seite um. Protokoll Z. 79: Sie zeigt wieder ein anderes Bild. -> Seite 10)

(48)K: Kim? (*Übersetzung: Wer?*)

(49a)M: Hanna nereye geldi? [2 Sek.]

(*Übersetzung: Wo ist die Hanna angekommen? [2 Sek.]*)

(49b)M: "Hanna iç geçirerek çiftliğin dükkanına, annesinin yanına gider. Annesinin iş başında işi başından aşkıdır. Bayan Müller peynir, yumurta, süt ve yağ almaktadır." Görüyor musun? Peynir, yumurta ve sütü nerden alıyor? [8 Sek.] İsteee buda annesidir o zaman.

(*Übersetzung: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Die hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter.“ Siehst du? Wo kauft sie Käse, Eier und Milch? [8 Sek.] Hier! Dann muss das ihre Mutter sein.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 81-82: Und sie liest weiter vor. Nachdem sie eine Weile vorgelesen hat, zeigt sie ihm Hannas Mutter.-> Seite 10.)

(50)K: Annesi değil ki. (*Übersetzung: Das ist gar nicht ihre Mutter.*)

(51)M: Anne. "Bayan Schmidt ise fırından taze çıkan ekmeğe , ev yapımı recellere ve bala bayılır."

(*Übersetzung: Das ist die Mutter. „Frau Schmidt liebt das ofenfrische Brot, die selbst gemachten Marmeladen und den Honig.“*)

Kommentar: (Protokoll Z. 83-84: Sie wird aber vom Kind unterbrochen.)

(52)K: **Bu aynı değil.** (*Übersetzung: Das ist nicht das gleiche.*)

Kommentar: (Protokoll Z. 84: Es zeigt auf die Figuren auf dem Bild.)

(53)M: Ney o? (*Übersetzung: Was ist das?*)

(54)K: Bu Ekmek. Bu bir şeyler satıyor. (*Übersetzung: Das ist Brot. Diese verkauft etwas.*)

(55a)M: Evet, ama ben sana demin dedim ki: Bak!

(*Übersetzung: Ja, aber ich habe dir eben gerade gesagt: Guck mal!*)

(55b)M: "Hanna iç geçirerek çiftliğin dükkanına annesinin yanına gider. Annesinin işi başından aşkıdır. Bayan Müller peynir, yumurta, süt ve yağ almaktadır." [1 Sek.]

(*Übersetzung: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Die hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter.“ [1 Sek.]*)

Kommentar: (Protokoll Z. 85-86: Die Mutter bestätigt das mit Nicken und liest die Textpassage noch einmal.)

(56)K: Peynir burda, süt burda. (*Übersetzung: Käse ist da, Milch ist da*)

Kommentar: (Protokoll Z. 86: Das Kind zeigt die Objekte. -> Seite 10)

(57a)M: Evet, peki sence hangisi annesi? Süt, yumurta peynir aldı. [3 Sek.] Aferim sana.

(*Übersetzung: Ja, nun, wer ist ihre Mutter deiner Meinung nach? Sie hat Milch, Ei und Käse gekauft. [3 Sek.]. Das hast du prima gemacht!*)

(57b)M: "Bayan Schmidt ise fırından taze çıkan ekmeğe, ev yapımı *recellerle ve balla* bayılır."

Hmmm. Bal ve recellere bayılıyormuş. "Annesinin Hanna'ya ayıracak hiç vakti yoktur, böylece Hanna'yı dışarı yollar." [1 Sek.] Yani biz yine bulamadık. [3 Sek.] "Hanna keyifsizce ve yavaş adımlarla tavşan kümesine döner." [3 Sek.]

(*Übersetzung: „Frau Schmidt liebt das offenfrische Brot, die selbst gemachten Marmeladen und den Honig. [Hmmm]“ Sie liebt Honig und Marmelade. „Die Mama hat überhaupt*

keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“ D.h., wir haben wieder nicht gefunden. [3 Sek.] „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege.“ [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 87-88: Als das Kind selbst auf Hannas Mutter zeigt-> Seite 10, wird von seiner Mutter gelobt. Diese blättert um und beginnt wieder mit dem Vorlesen.)

(58): Bu kim? (Übersetzung: Wer ist das?)

Kommentar: (Protokoll Z. 88-89: Das Kind zeigt wieder auf eine Figur -> Seite 13)

(59)M: Bakacağız kim. " 'O zaman ben de yalnız temizlerim ' diye kendi kendine mırıldanır. - 'Sonunda geldin!- Neredeyse bitirdim ben' diye biri seslenir o sırada." [1 Sek.] "Hanna gözlerine inanamaz.: **İşte Simon, [3 Sek.] orada, tavşanların ortasında.**" Gördün mü nerdeymiş? "Tavşanların ağılı Simon'dan daha temiz görünmektedir. Hanna güler: 'bir dahaki sefere # bende!'" birlikte

(Übersetzung: Wir werden sehen, wer das ist? „Dann mache ich eben alleine sauber“, murmelt sie. „Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig“, ruft da jemand“ [1 Sek.] „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, [3 Sek.] mitten zwischen den Kaninchen. „Hast du gesehen, wo er ist? „Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. Hanna lacht: „Das nächste Mal bin ich dran!“ [zusammen]

Kommentar: (Protokoll Z. 90: Die Mutter setzt das Vorlesen fort.)

(60)K: Anne bak aynısı (Übersetzung: Mama guck mal! Die sind gleich.)

Kommentar: (Protokoll Z. 90: Das Kind zeigt auf die Rechen.-> Seite 13)

(61)M: Evet annecim aynisi ne bu? Bunun adi neydi?

(Übersetzung: Ja, mein Schatz. Die sind gleich. Was ist das? Was war sein Name nochmal?)

(62)K: Ne? (Übersetzung: Was?)

(63)M: Tırmık. (Übersetzung: Rechen.)

(64)K: Tırmık, burda da bir tırmık var. (Übersetzung: Rechen, hier gibt es auch einen Rechen.)

(65)M: Evet, iki tane var. Çünkü burada zaten bunu kullanmış temizlemek için hani bizde bahçede temizledik ya demin, burda kullanmış işte temizlemiş onla birlikte.

(Übersetzung: Ja, Es gibt zwei Stück davon, da er sowieso da benutzt hat, um sauber zu machen. Wir haben auch eben gerade damit den Garten sauber gemacht. Er hat ihn dort benutzt. Da hat er damit sauber gemacht.)

(66)K: Bura! Burada mı bahçe? (Übersetzung: Hier! Ist das hier auch Garten?)

Kommentar: (Protokoll Z. 92: Auf das Bild zeigend, fragt das Kind.)

(67)M: Burası! Tavşan kümesi, Bak kapatmışlar. Burda tavşanlar var. Görüyor musun? tavşanların hepsini? [1 Sek.]

(Übersetzung: Hier! Kaninchenstall, guck mal! Die haben ihn zugemacht. Es gibt hier Kaninchen. Siehst du alle Kaninchen? [1 Sek.]

(68)K: Neden dışarı çıkmışlar? (Übersetzung: Warum sind die rausgegangen?)

(69)M: Yani hava almaya çıkmışlar. Biraz gezmeye çıkmışlar. Hep bunun içinde kalamazlar ki [4 Sek.] Devam edebilirmiyim?

(Übersetzung: Sie sind rausgegangen, um Luft zu holen und ein bisschen zu spazieren. Sie können nicht immer da drin bleiben. [4 Sek.] Darf ich weitermachen?)

Kommentar: (Protokoll Z. 95-96: Die Mutter fragt das Kind, ob sie mit Lesen weitermachen können, während sie anfängt, umzublättern.)

(70)K: Et. (Übersetzung: Mach weiter.)

(71)M: Bak burada neler var. Simon'u buldu. [4 Sek.] Nerdeymiş Simon? Nerde beklemiş Hanna'yi [3 Sek.] Nerde beklemiş? [3 Sek.] Tavşan kümesinde mi? Hmm tavşan kümesinde beklemiş. Bak gördün mü burası ney? [4 Sek.]

(Übersetzung: Schau mal, was hier alles gibt. Sie hat den Simon gefunden. [4 Sek.] Wo war

der Simon? Wo hat er auf die Hanna gewartet? [3 Sek.] Wo hat er auf sie gewartet. [3 Sek.] Wartete er im Kaninchenstall? Hmm, er hatte im Kaninchenstall gewartet. Schau mal! Siehst du, was ist das? [4 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 96-97: Sie zeigt ihm Bilder.-> Seite 14-15)

(72)K: Horoz. (*Übersetzung: Ein Hahn.*)

(73)M: Horoz, başka ne var? (*Übersetzung: Hahn, was gibt es noch?*)

(74)K: Schwein.

(75)M: Hmmm evet, Şimdi sen bu hikayeyi anladin mı? Neymiş peki bana bir anlat!

(*Übersetzung: Hmmm, ja, jetzt hast du diese Geschichte verstanden? Nun, erzähl mir mal!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 99-100: Das Kind schaut sich um und nach einer Weile schaut er wieder auf das Bild. -> Seite 16-17).

(76)K: Burda vak vaklar var, köpekler var, burda omuzlar var.

(*Übersetzung: Es gibt hier ‚quak‘ ‚quak‘, es gibt Hunde, da gibt es Schultern.*)

(77)M: Domuz .(*Übersetzung: Schwein.*)

(78)K: Domuz. (*Übersetzung: Schwein.*)

(79)M: Evet, başka ne var? (*Übersetzung: Ja, was gibt es noch?*)

(80)K: Burda atlar var, burda horozlar var, burda kuşlar var, burda bu ne? Kedi

(*Übersetzung: Da gibt es Pferde, da gibt es Hähne, da gibt es Vögel. Was ist das da? Eine Katze.*)

(81)M: Kedi. (*Übersetzung: Katze.*)

(82)K: Kediler var. Burada atlar var. (*Übersetzung: Es gibt Katzen, es gibt Pferde.*)

(83)M: Bu -keçi-.(*Übersetzung: Das ist eine Ziege.*)

(84)K: Keçi var. (*Übersetzung: Es gibt Ziege.*)

(85)M: Bu ne? (*Übersetzung: Was ist das?*)

(86)K: O da keçi. (*Übersetzung: Das ist auch eine Ziege*)

(87)M: Bu koyun, kuzu. (*Übersetzung: Das ist Schaaf und Lamm.*)

(88)K: Kuzu (*Übersetzung: Lamm*)

(89)M: Kuzu varya senin küçük kuzun (*Übersetzung: Lamm, du hast schon auch ein kleines Lamm.*)

(90)K: Evet (*Übersetzung: Ja*)

(91)M: İşte! Senin bu kuzun, evet bu ney? (*Übersetzung: Da! Dein Lamm ja. Und was ist das?*)

(92)K: Pferd

(93)M: -Evet-. Sen bana bu hikayeyi anlatsana Simon nerdeymis?

(*Übersetzung: Ja, erzähl mir diese Geschichte, wo war der Simon?*)

Kommentar: (Protokoll Z. 101-102: Die Mutter blättert die Seite 13 zurück.)

(94)K: Burda burda (*Übersetzung: Da! Da!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 103: Das Kind zeigt auf das Kaninchenstall.)

(95)M: Burasi neresiydi ben unuttum. (*Übersetzung: Wo war das hier, ich habe es vergessen?*)

(96)K: Tavşan kümesi (*Übersetzung: Kaninchenstall*)

(97)M: Ach so doğru hatırladım şimdi. (*Übersetzung: Ach so, stimmt. Jetzt habe ich mich erinnert.*)

(98)K: Şimdi burayı kapat. (*Übersetzung: Jetzt, klapp das zu!*)

(99)M: Bitti kitabımız. Istersen bir daha okuyabilirim ama bitti.

(*Übersetzung: Unser Buch ist fertig. Wenn du möchtest, kann ich dir noch mal vorlesen, aber es ist fertig.*)

(100)K: Onu oku! O, o (*Übersetzung: Lies mal das vor! Das da!*)

Kommentar: (Protokoll Z. 107-108: Das Kind nimmt ein Buch, das auf dem Couchtisch steht und gibt es der Mutter, damit sie es ihm vorlesen kann.)

FALL D

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 20.06.2015

Vorleseprozess zwischen Frau H und ihrer Tochter Aylin (5,6 Jahre)

(1a) M: Auf dem Bauernhof. [3 Sek.]

Kommentar: (Protokoll Z. 12-16. Das Kind nimmt das Buch in die Hand und sitzt mit seiner Mutter auf dem Boden. Die Mutter liest den Titel des Buches und zeigt den Einband und schaut fragend auf ihre Tochter. Sie schlägt das Buch auf und fängt an zu lesen auf Seite 2.)

(1b) M: „Hanna und Simon haben viel zu tun. [1 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]

(1c) M: „Papa melkt gerade die Kühe. [1 Sek.] Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. [1 Sek.] Aber Simon ist nicht zu sehen.“

Kommentar: Das Kind schaut in die Umgebung und die Mutter blättert die Seite um von Seite 3 auf Seite 4 und liest in schnellem Tempo weiter.

(1d) M: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen. [1 Sek.] Hanna geht in die Scheune. Aber, trotzdem ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [1 Sek.]

(1f) M: „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. [1 Sek.] Hanna läuft zu ihm und fragt: ‘Hast du Simon gesehen?’ ,Vorhin war er noch im Obstgarten‘ , sagt Opa.“ #

(2) K: Guck mal!

Kommentar: Das Kind unterbricht die Mutter und zeigt auf das Bild den Mähdrescher unten auf Seite 5.

(3) M: Mhmm. [2 Sek.] Da ist der Opa.

Kommentar: Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die Figur Opa (Seite 4).

(4) K: Ist der auch da, wo der Opa.

Kommentar: Das Kind zeigt auf eine Figur oder ein Objekt auf derselben Seite, was dem Beobachter nicht ersichtlich ist.

(5) M: Ne, nur da in der Scheune.

(6) K: Hmm.

Kommentar: Die Mutter blättert von Seite 5 auf 6 und liest weiter vor.

(7a) M: „Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Hmm Lecker! [1 Sek.] Wo kann Simon noch sein? [1 Sek.] Vielleicht hilft er auf dem Feld! [1 Sek.] Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“ [2 Sek.]

(7b) M: Da, das kennst du.

Kommentar: Die Zeigt den Traktor auf dem Bild auf Seite 7.

(8) K: Wer ist das?

Kommentar: Das Kind zeigt die Figur Johannes auf derselben Seite.

(8a) M: Das isst, [3 Sek.] das steht hier aber noch nicht. Warte mal dann Traktor. [2 Sek.]

Kommentar: Die Mutter schaut auf das Kind eine Weile. Dann liest sie weiter vor.

(8b) M: „Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt.“ [2 Sek.]

(8c) M: Das ist der Johannes.

Kommentar: Die Mutter beantwortet die Frage des Kindes und zeigt auf die Figur Johannes und nennt den Namen.

(8d) M: „Sie muss schreien, denn der Traktor ist so laut: [1 Sek.] ,Wo ist Simon‘ Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um von Seite 7 auf 8. Sie liest in schnellem Tempo.
(8e) M: „Hanna geht in die Küche zu Oma. [1 Sek.] Die backt gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. [1 Sek.] Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.“ [1 Sek.]

(8f) M: „Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. [1 Sek.] Aber dort trifft sie nur Lisa, Ihre große Schwester.“ [1 Sek.]

(8g) M: „Lisa erntet gerade Kartoffel Kopfsalat, Tschuldigung, Kopfsalat, Gurken und Tomaten für den Hofladen. [1 Sek.] Von Simon keine Spur“ [2 Sek.]

(8h) M: Siehst du, Kopfsalat. [3 Sek.]

Kommentar: Die Mutter zeigt auf den Kopfsalat auf Seite 9.

(9) K: Und was ist das? Schokoladenkuchen?

Kommentar: Das Kind zeigt fragend auf den Kuchen.

(10) M: Das ist Kuchen, genau. [4 Sek.] Das ist der Teig.

Kommentar: Die Mutter nickt und zeigt auf das Bild.

(11) K: Wieso sind hier auch noch Sachen?

Kommentar: Das Kind zeigt auf die Bilder, die in der unteren Hälfte abgebildet sind.

(12) M: Weil die im Garten wachsen. [3 Sek.] Weißt du? [2 Sek.] Die Tomaten wachsen im Garten.

(13) K: Ja.

Kommentar: Das Kind nickt.

(14) M: Salatgurken wachsen im Garten da.

(15) K: Und Mama wieso ist hier so ein Stock?

Kommentar: Das Kind zeigt auf das Bild auf Seite 9.

(16a) M: Das ist für die Tomaten. [3 Sek.] Das die hochwachsen können. [2 Sek.]

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um von Seite 9 auf 10 und liest den Text weiter vor.

(16b) M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. [1 Sek.] Die hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter. Frau Schmitt liebt das ofenfrische Brot. [1 Sek.] Die selbstgemachte Marmelade und den Honig. [1 Sek.] Mama hat überhaupt keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“ [5 Sek.]

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite um, von Seite 11 auf Seite 12. Sie fährt mit dem Vorlesen fort.

(16c) M: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchenkege. [1 Sek.] ‘Dann mache ich hmm allei, dann mach ich eben alleine sauber’, murmelt sie. [1 Sek.] **Da bist du** ja endlich! [1 Sek.] Ich hab schon fast, ich hab schon fast fertig ruft da jemand“ [1 Sek.]

(16d) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: **Da** steht Simon, mitten zwischen den Kaninchen. [1 Sek.] „Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. [1 Sek.] Hanna lacht: „Das nächste Mal bin ich dran!“ [1 Sek.]

(16e) M: Siehst du, der war die ganze Zeit bei den Kaninchen.

Kommentar: Die Mutter fährt mit den Fingern auf den Seiten 12 und 13.

(17) K: Wer ist das?

Kommentar: Das Kind zeigt auf das Bild von Simon.

(18) M: Das ist der Simon. [1 Sek.] Den hat sie gesucht.

(19) K: Wo war die?

(20) M: Ganz dreckig gell?

(21) K: Ja.

Kommentar: Das Kind nickt mit dem Kopf. Die Mutter blättert auf Seite 14.

(22) M: Und das ist jetzt der Bauernhof.

(23) K: Cool.

(24) M: Soo groß ist der.

(25) K:Hhohohow.

Kommentar: Das Kind schaut erstaunt und lacht.

(26) M: Da ist die Scheune, der Hofladen. [3 Sek.] Da wo die Kühe drin sind. [2 Sek.] Der Stall.

Kommentar: Die Mutter zählt zeigend die Objekte auf den Seiten 14 und 15.

(27) K: Wo sind die Pferde.

(28) M: Pferde? [2 Sek.] Da hinten ist ein Pferd.

Kommentar: Die Mutter zeigt auf das Pferd auf Seite 15.

(29) K: Und drin?

Kommentar: Das Kind zeigt auf die Scheune.

(30) M: Drin, ist keins. [3 Sek.] Ein Esel ist da. Ziegen.

Kommentar: Die Mutter zeigt die abgebildeten Tiere auf den Seiten 14 und 15.

(31) K: Ziegen sind hier.

Kommentar: Das Kind macht die Mutter aufmerksam.

(32) M: Die Katze jagt den Huhn, [2 Sek.] den Hahn.

Kommentar: Die Mutter zeigt dabei mit dem Finger auf die Katze und den Huhn auf Seite 14.

(33) K: Wieso?

(34) M: Weiß ich nicht. [2 Sek.] Das machen Katzen wahrscheinlich gerne. [2 Sek.] Jagen andere Tiere. [3 Sek.] Soo und da Kuck! Die Bauernhoftiere. [1 Sek.] Die Kuh, hier ist die Mama. [3 Sek.] Das Kalb, ist das Baby.

Kommentar: Die Mutter blättert die Seite von 15 auf 16.

(35) K: Hmm.

(36a) M: Der Huhn. Der ist der Papa. [2 Sek.] Nee, das Huhn ist die Mama. Tschuldigung. [3 Sek.] Der Hahn ist der Papa und das Küken. Das sind die (?)

Kommentar: Die Mutter zählt zeigend die Namen der auf den Seiten 16 und 17 abgebildeten Tiere auf.

(36b) M: Der Hund und die Welpen. [3 Sek.] Die Gans und die Gänseküken. [3 Sek.] Das Schwein.

(37) K: Coole Schweine.

(38) M: Und die Ferkel. [2 Sek.] Die nennt man Ferkel. [3 Sek.] Enten und Entenküken: Pferd.

Kommentar: Die Mutter zeigt weiterhin die Objekte auf den Seiten 16 und 17.

(39) K: Ja.

(40) M: Und Fohlen. Schaf und Lamm. [2 Sek.] Katze und Katzenjunge. [1 Sek.] Ziege und Zieglein.

(41) K: Hehe.

(42) M: Und fertig.

Kommentar: Die Mutter schlägt das Buch und legt es auf den Tisch.

(43) K: Cool.

(44) M: Gell? Schöne Geschichte.

FALL E

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 01.08.2015

Vorleseprozess zwischen Frau G und ihrer Tochter Aylis (4,2 Jahre)

(1a) M: Başlayalım. Oldu? [2 Sek.]

(Übersetzung: *Lass uns anfangen, ja?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 13-14. Die Mutter sitzt mit ihrer Tochter auf dem Boden und hält das Buch zwischen sich und dem Kind und beginnt mit Vorlesen.)

(1b) M: "Hanna ve Simon'un çok işi var. [1 Sek.] Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. [1 Sek.] - Ama Simon nerede? - [2 Sek.] Hanna, Simonu aramaya başlar. Önce ahıra bakar." [1 Sek.]

(Übersetzung: *„Hanna und Simon haben viel zu tun. [1 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] -Aber wo ist Simon?- [2 Sek.] Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.“ [1 Sek.]*

Kommentar: (Protokoll. Z. 14-15. Die Mutter schlägt das Buch auf, blättert die Seite um und fängt an, auf Seite 2 vorzulesen.)

(1c) M: "Babası o sırada inekleri sağmaktadır. [2 Sek.] Buzağı çok tatlı, değil mi? [1 Sek.] Hanna'nın elini emer, dili ne kadar da pütürlü. Ama Simon görünürlerde yok." [2 Sek.]

(Übersetzung: *Papa melkt gerade die Kühe. [2 Sek.] Ist das Kälbchen nicht süß? [1 Sek.] Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [2 Sek.]*

(1d) Hast du gesehen?

Kommentar: (Protokoll. Z. 15-16. Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin, auf dem die Hanna zu sehen ist.)

(2) K: Hmm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 16-17. Das Kind nähert sich der Mutter und schaut dabei das Bild auf den Seiten 2 und 3 an.)

(3a) M: Hee. [3 Sek.] Ne yapıyor?

(Übersetzung: *Was sucht sie?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 17-18. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 3 auf 4.)

(3b) M: „Belki de Simon samanların içinde veya balyaların arkasında saklanıyor." [2 Sek.] Sen görüyor musun Simon'u?

(Übersetzung: *„Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen. [2 Sek.] Siehst du den Simon?“*

Kommentar: (Protokoll. Z. 18-19. Die Mutter hält das Buch in der Hand und beobachtet das Kind, das inzwischen das Bild auf den Seiten 4 und 5 anschaut.)

(4) K: Heh?

(5) M: Hehm?

(6) K: Ähh! Ähh!

Kommentar: (Protokoll. Z. 19. Das Kind schüttelt verneinend den Kopf.)

(7a) M: "Hanna samanlığa girer. Ama samanlıkta *at yavrusu heh* altı yavrusuyla kediden baskasını bulamaz.“ [2 Sek.] Heh! Hanna nerde?

(Übersetzung: *„Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur (das Fohlen heh) die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [2 Sek.] Heh! Wo ist Hanna?“*

Kommentar: (Protokoll. Z. 19-20. Das Kind zeigt auf die Figur Hanna auf dem Bild auf der Seite 4.)

(7b) M: Aferin. Hanna neyi görmüş iceride?

(Übersetzung: *Das hast du prima gemacht! Was hat Hanna dadrin gesehen?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 20-21. Die Mutter applaudiert lautlos. Sie schaut lächelnd auf das Kind.)

(8) K: Hemmm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 21. Die Mutter nähert sich an das Kind.)

(9) M: Hehh?.

Kommentar: (Protokoll. Z. 21-22. Das Kind zeigt auf die im Streu versteckten Katzen.)

(10) M: Kedileri. Evet, hmmm. (Übersetzung: *Die Katzen. Ja, hmmm.*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 22-23. Die Mutter schaut auf das Kind und nickt zustimmend.)

(11a) M: "Yan tarafta dedesi biçerdöveri tamir ediyor." [1 Sek.] Heh, bak! Bu, evet. [3 Sek.] Bicerdöveri. Bak! Hanna'da biliyor orda onu.

(Übersetzung: *„Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher.“ [1 Sek.] Heh, schau mal! Ja, das ist es. [3 Sek.] Der Mähdrescher. Guck mal! Hanna weiss auch, dass der Mähdrescher da ist.*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 23-24. Während das Kind in die Umgebung schaut, zeigt die Mutter auf den Mähdrescher auf Seite 4.)

(11b) M: "Hanna dedesinin yanına gidip @ 'Simon'u gördün mü?'@ diye sorar. [2 Sek.] @'Biraz evveli meyve bahcesindeydi' der dedesi." @ [3 Sek.] Ahh, meyve bahçesi. Bak!

(Übersetzung: *„Hanna läuft zu ihm und fragt: ‘Hast du Simon gesehen?’ , Vorhin war er noch im Obstgarten’, sagt Opa.“ [3 Sek.] Ahh, ein Obstgarten. Guck mal!*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 24-25. Die Mutter blättert um von Seite 5 auf 6. Danach zeigt sie die Bilder auf Seite 6 und setzt das Vorlesen fort.)

(11c) M: "Hanna meyve bahçesinden bir elma koparır. [1 Sek.] Hmmm, çok lezzetli! Simon başka nerede olabilir? [2 Sek.] Belki de tarlada yardım ediyordur! [3 Sek.] Bu mevsimde hayvanlara yem olarak verilmek üzere tarlada **mısır** öğütülüyor."

(Übersetzung: *„Im Obstgarten pflückt Hanna einen Apfel. [1 Sek.] Lecker! Wo kann Simon noch sein? [2 Sek.] Vielleicht hilft er auf dem Feld! [3 Sek.] Dort wird jetzt **der Mais** ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“*)

(11d) M: Guck! Das ist mısır. Sen mısırı biliyon?

(Übersetzung: *„Guck! Das ist Mais. Weißt du was Mais ist?“*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 25-26. Die Mutter zeigt mit ihrem Finger auf das Objekt Mais. Das Kind guckt daraufhin auf das Bild.)

(11e) M: "Hanna, Johannes koca traktörle gelene kadar bekler. [1 Sek.] Traktör çok gürültü çıkardığı için bağırarak konuşur. @'Simon nerede'@ Johannes gülererek omuzlarını silker."

(Übersetzung: *„Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. [1 Sek.] Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: @, Wo ist Simon '@ Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“*)

(12) K: Hehemm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 27. Das Kind schüttelt den Kopf und schaut auf die Mutter, es wartet auf ihre Reaktion.)

(13a) M: Buda bilmiyor. Hiç biri bilmiyor.

(Übersetzung: *Er weiß es auch nicht. Niemand weiß es.*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 28-29. Die Mutter zeigt auf das Bild der Figuren auf der Seite 7. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 7 auf 8 und liest weiter vor.)

(13b) M: "Hanna mutfağa, nenesinin yanına gider. Ninesi aksamüstü yemek üzere kek pişirmektedir. Hanna'nin kek hamurunun tadına bakmasına ve birkaç yabanmersini aşırmasına izin verir. Ama ninesi de Simon'u görmemiştir."

(Übersetzung: *„Hanna geht in die Küche zu Oma. Die backt gerade Kuchen für den*

Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.“)

(13c) M: Hiç biri bilmiyor Simon nerde demi?

(Übersetzung: Niemand weiß, wo Simon ist, nicht wahr?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 29. Die Mutter lehnt sich zurück und schaut auf das Kind.)

(14) K: Hmm, hmm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 30. Das Kind nickt und nimmt das Buch in die Hand.)

(15a): M: "Hanna bu sefer de Simon'u bostanda arar. Ama orada sadece ablası Lisa'ya rastlar. Lisa çiftliğin dükkanında satılmak üzere marulları, salatalıkları ve domatesleri toplamaktadır. Simon'dan yine iz yok." [3 Sek.] Heh.

(Übersetzung: „Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, Ihre große Schwester. Lise erntet gerade Kopfsalat, Gurken und Tomaten für den Hofladen. Von Simon keine Spur.“ [3 Sek.] Heh.)

Kommentar: (Protokoll. Z. 30-31. Das Kind blättert die Seite um von 9 auf 10. Die Mutter liest weiter vor.)

(15b) M: "Hanna iç geçirerek çiftliğin dükkanına annesinin yanına gider. Annesinin işi başından aşkındır. Bayan Müller peynir, yumurta, süt ve yağ almaktadır. Bayan Schmidt ise fırından taze çıkan ekmeğe, ev yapımı recellerle ve balla bayılır."

(Übersetzung: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Die hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse, Eier, Milch und Butter. Frau Schmidt liebt das ofenfrische Brot, die selbst gemachten Marmeladen und den Honig.“)

(15c) M: "Annesinin Hanna'ya ayıracak hiç vakti yoktur, böylece Hanna'yı dışarı yollar." Blättern! Hadi.

(Übersetzung: „Die Mama hat überhaupt keine Zeit für Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“ Blättern! Mach schon!)

Kommentar: (Protokoll. Z. 31-32. Das Kind blättert die Seite um Seite 11 auf 12 und hält das Buch weiter in der Hand.)

(15d) M: Heh, galiba burda.

(Übersetzung: Heh, vermutlich ist er hier.)

Kommentar: (Protokoll. Z. 32-34. Die Mutter zeigt das Bild der Figur Simon und versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken.)

(15e) M: "Hanna keyifsizce ve yavaş adımlarla tavşan kümesine döner." " 'O zaman ben de yalnız temizlerim ' diye kendi kendine mırıldanır. 'Sonunda geldin! Neredeyse bitirdim ben' diye biri seslenir o sırada." [1 Sek.]

(Übersetzung: „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchenkehege. ‘Dann mache ich eben alleine sauber‘, murmelt sie. ‚Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig‘, ruft da jemand.“ [1 Sek.]

(15f) M: Evet [3 Sek.], O tavşan evi. Bu ne? Siehst du gell?

(Übersetzung: Ja (3 Sek.), das ist das Kaninchenkehege. Was ist das? Siehst du gell?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 34. Das Kind zeigt den Kaninchenstahl auf dem Bild.)

(16) K: Karotten ve Hase.

(Übersetzung: Karotten und Hase.)

(17a) M: Ja, [2 Sek.] "Hanna gözlerine inanamaz.: **İşte** Simon, [3 Sek.] orada, tavşanların ortasında. [2 Sek.] Tavşanların ağılı Simon'dan daha temiz görünmektedir. [3 Sek.] Hanna güler: "bir dahaki sefer sıra bendel!"

*(Übersetzung: Ja, [2 Sek.] „Hanna traut ihren Augen nicht: **Da** steht Simon, [3 Sek.] mitten zwischen den Kaninchen. [2 Sek.]Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst. [3 Sek.]Hanna lacht: ‚Das nächste Mal bin ich dran!‘)*

(17b) M: Hast du verstanden? [3 Sek.] Simon nerdeymis hep? [2 sek.] Ama nerdeydi Simon?
(Übersetzung: Hast du verstanden? [3 Sek.] Wo ist der Simon gewesen die ganze Zeit? [2 Sek.] Wo war nun der Simon?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 35-36. Das Kind schaut auf das Bild und wendet sich daraufhin zu seiner Mutter. Es schaut sie nachdenklich an.)

(18) K: Huhhh! Wo?

Kommentar: (Protokoll. Z. 36. Das Kind guckt das Buch an und atmet tief aus.)

(19) M: Wo? Bei den Hasen.

Kommentar: (Protokoll. Z. 36-37. Die Mutter lacht und zeigt das Bild auf dem Bild auf den Seiten 12 und 13.)

(20) K: Hmm! Hmm!

(21) M: Ja, [4 Sek.] jetzt gucke mal! Guck! Da ist ein riesen Bauernhof. Demi? (*Nicht wahr?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 37-38. Die Mutter nimmt das Buch in die Hand und blättert die Seite um von Seite 13 auf 14.)

(22) K: Ohh! Ja

Kommentar: (Protokoll. Z. 38-39. Das Kind guckt das Bild auf den Seiten 14 und 15 an.)

(23) M: Jaaa.

(24) K: Wo ist ... Hah. Da ist die.

Kommentar: (Protokoll. Z. 39-40. Das Kind zeigt mit seinem Finger auf den Seiten 14 und 15 die Figur Hanna.)

(25) M: Wer? Ne o? (*Übersetzung: Was ist das?*)

(26) K: Was?

(27) M: Ne? (*Übersetzung: Was?*)

(28) K: Siiiiii.

(29a) M: Simon. Hemen nasıl buldun. Hanna nerde? [5 Sek.] Guuuut! [3 Sek.] Kedi?

(Übersetzung: Simon. Du hast ihn ja sofort gefunden! Wo ist die Hanna? [5 Sek.] Gut! [3 Sek.] Katze?)

Kommentar: (Protokoll. Z. 40-41. Das Kind lacht und zeigt die Figur Hanna und Objekte auf dem Bild auf Seite 15.)

(29b) M: Ehh. Ich sehe ganz viele Katzen, Aylis. [5 Sek.] Ja, da ist eine Katze. Da, da da.

Kommentar: (Protokoll. Z. 41-42. Die Mutter macht aufmerksam auf die Katzen auf dem Bild auf den Seiten 14 und 15.)

(30) K: Ojejeje

(31) M: Guck! Jetzt machen wir mal so. Ich sage dir Türkçe (*Türkisch*). Du Almanca (*Deutsch*).

Kommentar: (Protokoll. Z. 42. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 15 auf 16.)

(32) K: Hmm! Hmm!

Kommentar: (Protokoll. Z. 42-43. Das Kind nickt bejahend mit dem Kopf.)

(33) M: Oder ich Almanca (*Deutsch*) und du Türkçe (*Türkisch*).

(34) K: Du Türkçe (*Türkisch*).

(35) M: Tamam. Inek? (*Übersetzung: Ok. Die Kuh?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 44-45. Die Mutter zeigt die Kuh auf den Seiten 16 und 17 mit ihrem Finger.)

(36) K: Kuh.

(37) M: Tavuk? (*Übersetzung: Das Huhn?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 44-45. Die Mutter zeigt das Huhn auf den Seiten 16 und 17 mit ihrem Finger.)

(38) K: Hähnchen.

(39) M: Hähnchen. Jaaa. [5 Sek.] Köpek? (*Übersetzung: Der Hund?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 46. Die Mutter lacht. Danach lacht das Kind auch. Die Mutter zeigt den Hund auf der Seite 16 mit ihrem Finger.)

(40) K: Hund.

(41) M: Ördek? (*Übersetzung: Die Ente?*)

Kommentar: Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt die Ente auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(42) K: Schu. Ehmm. Hähnchen.

(43) M: Jaa, das war mein Fehler. [3 Sek.] Schwein?

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt das Schwein auf der Seite 16 mit ihrem Finger.)

(44) K: Ich muss Schwein sagen.

(45) M: Hehh, Domuz? (*Übersetzung: Hehh, das Schwein?*)

(46) K: Schwein.

(47) M: Kedi? (*Übersetzung: Die Katze?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt die Katze auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(48) K: Katze.

(49) M: Keçi? (*Übersetzung: Die Ziege?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt die Ziege auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(50) K: Ehmmm. [4 Sek.] Ich weiss es nur keçi.

(51) M: Ziege.

(52) K: Ziege.

(53) M: Koyun? (*Übersetzung: Das Schaf?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt das Schaf auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(54) Hehh.

(55) M: Bak gecen hani senin oyuncaklarindan da öğrenmistik. Koyun?

(*Übersetzung: Schau mal! Wir haben schon von deinem Spielzeug gelernt. Das Schaf?*)

(56) K: Schaf.

(57) M: Guuuut. Ich habe gedacht. Du hast vergessen.

(58) K: Schaffff.

(59) M: At? (*Übersetzung: Das Pferd?*)

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt das Pferd auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(60) K: Pferd.

(61) M: Guut. Das sind wieder?

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Die Mutter zeigt wieder die Ente auf der Seite 17 mit ihrem Finger.)

(62) K: Hee.. Ähnchen.

(63) M: Ente

(64) K: Ente.

(65) M: Hmm. Tamam. War schöne Geschichte? War schön?

Kommentar: (Protokoll. Z. 47-48. Die Mutter schlägt das Buch zu. Das Kind guckt das Bild auf dem Einband an.)

(66) K: Keci, tavuk. (*Übersetzung: Die Ziege, das Huhn*)

(67) M: Keci,tavuk. (*Übersetzung: Die Ziege, das Huhn*)

- (68) K: Tavuk. (*Übersetzung: Das Huhn*)
(69) M: Tavuk. (*Übersetzung: Das Huhn*)
(70) K: Hund. (*Übersetzung: Der Hund*)
(71): M: Hund. Und die?
(72) K: Hase
(73) M: Tamam. (???) (*Übersetzung: Ok.*)
(74) K: Heeh (???) Ok.

FALL F

Transkription der Audiodatei beim Vorleseprozess

Datum: 18.07.2015

Vorleseprozess zwischen Frau und ihrer Tochter Ceylin (5,7 Jahre)

(1a) M: So, mein Schatz. [1 Sek.] Wir haben heute ein Buch, das heißt auf dem Bauernhof. [1 Sek.] Ja, wir werden jetzt mal gucken, was hier alles auf dem Bauernhof machen. [6 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 13-15. Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Kinderbett. Die Mutter hält das Buch in der Hand. Sie zeigt dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor.)

(1b) M: Das Mädchen heißt Hanna und der Junge heißt Simon. [4 Sek.] Siehst du dieeeee Hanna? [2 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 15-16. Die Mutter nähert sich mit dem Buch an das Kind und zeigt die Helden auf dem Einband des Buches.)

(2) K: Ja, da.

Kommentar: (Protokoll. Z. 16-17. Das Kind zeigt mit seinem Finger die Figuren Hanna und Simon auf dem Einband des Buches.)

(3) M: Da ist sie. [1 Sek.] Was macht die Hanna da?

Kommentar: (Protokoll. Z. 17-18. Die Mutter zeigt die Figur Hanna, die auf dem Einband abgebildet ist.)

(4) K: Die, die guckt die ehhh die guckt die ehhhh

Kommentar: (Protokoll. Z. 18-19. Das Kind schaut auf das Bild, das auf dem Einband des Buches abgebildet ist.)

(5) M: Streichelt würde ich sagen.

(6) K: Die streicht.

(7) M: Ja, was ist denn noch alles zu sehen auf dem Bild?

Kommentar: (Protokoll. Z. 19-20. Die Mutter blättert dabei den Einband um. Die Mutter verlangt vom Kind, was auf der Seiten 2 und 3 zu sehen ist.)

(8) K: Ein Kuhhhhh.

(9) M: Da sind ganz viele Kühe drin. [1 Sek.] Was noch?

Kommentar: (Protokoll. Z. 20-21. Die Mutter zeigt das Bild mit dem Finger auf der Seite 2 und 3.)

(10) K: Einee Hasee trinken. [2 Sek.] Eine Junge. [1 Sek.]

(11) M: Ein Mann ist das, ja?

(12) K: Ein Mann ist das.

(13) M: Sind da auch Küken zu sehen?

(14) K: Küken?

(15) M: Ja, wo sind denn die Küken?

(16) K: Glaub ich nicht.

(17) M: Ich glaub schon. [2Sek.] Da sind auch Küken zu sehen. [2 Sek.] Guck mal da!

Kommentar: (Protokoll. Z. 21. Die Mutter zeigt Küken auf der Seite 3.)

(18) K: Jaa, daa.

Kommentar: (Protokoll. Z. 21-22. Das Kind betrachtet das Bild auf den Seiten 2 und 3.)

(19) M: Da sind Küken. Wie viel Küken sind da?

(20) K: Und da sind Hasen.

Kommentar: (Protokoll. Z. 22. Das Kind macht aufmerksam auf die Hasen in der Mitte der Seiten 2 und 3.)

(21) M: Ja, da sind Hasen, genau.

(22) K: Eins, zwei, drei, vier, fünf.

Kommentar: (Protokoll. Z. 22-23. Das Kind zählt die Hasen mit dem Finger.)

(23) M: Mmmhh. [1 Sek.] Fünf ist es nicht. [1 Sek.] Zähl mal richtig. [1 Sek.] Du sollst nur die Küken nicht die Hasen mitzählen.

(24) K: Eins. Zwei.

(25) M: Nein, nur Küken. [3 Sek.] Nur die Kleinen Küken.

(26) K: Eiiiiii....

Kommentar: (Protokoll. Z. 23. Die Mutter legt ihren Kopf das Kind gegen den Kopf des Kindes.)

(27) M: Das ist ein Hahn.

Kommentar: (Protokoll. Z. 23-24. Das Kind zählt den Hahn zeigend auf dem Bild auf der Seite 3.)

(28) K: Drei Stück.

(29) M: Ja, super. Klappt doch. [3 Sek.] So jetzt lese ich dir es mal vor.

(30) K: Und zwei Katze.

(31) M: Ich les dir jetzt mal vor, was die Hanna alles macht auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Ja?

(32) K: Anneee

(33) M: "Hanna und Simon haben viel zu tun. [2 Sek.] Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. [1 Sek.] Aber - wo ist Simon?- [2 Sek.] Hanna sucht ihn. Zuerst *gehen* sie in den Stall."

Kommentar: (Protokoll. Z. 25. Die Mutter startet das Vorlesen.)

(34) K: In Staaaall.

(35) M: Hmmm. Das ist eine Kühe, ein Kuhstall, gell mein Schatz.

(36) K: Ein Staal.

(37) M: Mhm.

(38) K: Da ist die zwei, die drei

Kommentar: (Protokoll. Z. 25-26. Das Kind zählt die Kühe mit dem Finger zeigend auf den Seiten 2 und 3.)

(39) M: Drei, ja. „Papa melkt gerade die Kühe. [2 Sek.] Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau.“

Kommentar: (Protokoll. Z. 26. Die Mutter setzt das Vorlesen auf der Seite 3 fort.)

(40) K: Ich seh' auch noch da ein kleinen ehmmm Kuh. Da ist der kleine Kuh.

Kommentar: (Protokoll. Z. 27-28. Das Kind legt sein Fokus auf die Bilder, die untere Hälfte der Seite 2. Das Kind zeigt mit dem Finger die Kuh im Stall.)

(41) M: Nein, das ist ein Stall, gell?

(42) K: Noch ein Kuh.

(43) M: Da ist...ein Stall abgebildet.

(44) K: Ja, so ein kurze.

Kommentar: (Protokoll. Z. 27-28. Das Kind zeigt das Kalb auf dem Bild auf der Seite 2.)

(45) M: Ich lese jetzt mal weiter. [2 Sek.] Jetzt konzentrierst du dich wieder. „Aber Simon ist nicht zu sehen.“ [1Sek.] Simon wäre nicht da. [2 Sek.] Die Hanne ist zu sehen, gell? [2 Sek.] Siehst du den Simon?

(46) K: Ja. [2 Sek.] Daaa.

Kommentar: (Protokoll. Z. 29. Das Kind zeigt die Figur Vater auf der Seite 3.)

(47) M: Nein, das ist der Papa

(48) K: Da.

Kommentar: (Protokoll. Z. 29-30. Das Kind zeigt mit dem Finger immer noch den Figur

Vater.)

(49) M: Jaaa, was macht der Papa?

(50) K: Der Papa ehmm macht bei die, von den Kuh Milch.

(51) M: Ja, der melkt, gell? [2 Sek.] Die Kühe. [5 Sek.] Was erhalten wir den von Kühen?

(52) K: (???) Die Vier.

(53) M: Was erhalten wir denn von den Kühen, was geben die uns?

(54) K: Milch.

(55a) M: Ja, sehr gut. [3 Sek.] So jetzt lese ich da mal weiter.

Kommentar: (Protokoll. Z. 30-31. Die Mutter blättert die Seite von 3 auf 4 und liest von Text auf der Seite 4 vor.)

(55b) M: „Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohbällen. [2 Sek.] Hanna geht in die Scheune. [2 Sek.] Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.“ [3Sek.]

(55c) M: Siehst du die Katze mit sechs Jungen?

(56) K: Hmmm.

Kommentar: (Protokoll. Z. 31-32. Das Kind nickt bejahend mit dem Kopf.)

(57) M: Wo sind die da? Zeig mal!

(58) K: (???)

(59) M: Haha. [2 Sek.] Da sind die Katzen zu sehen, gell? Wie viel Katzen siehst du da?

Kommentar: (Protokoll. Z. 32-33. Die Mutter macht das Kind aufmerksam auf die Katzen auf der Seite 4.)

(60) K: Eeehhh. Ich glaube zwei.

Kommentar: (Protokoll. Z. 33. Auf die Frage der Mutter hin zählt das Kind die Katzen auf.)

(61) M: Guck mal richtig hin!

(62) K: Drei glaube ich.

(63a) M: Ja, gell?

Kommentar: (Protokoll. Z. 34. Danach setzt die Mutter das Vorlesen fort.)

(63b) M: „Nebenan repariert Opa gerade den Mähdrescher. [3 Sek.] Hanna läuft zu ihm und fragt: @‘Hast du Simon gesehen? [3 Sek.] ‘@ ,Vorhin war er noch im Obstgarten‘, sagt Opa.

Kommentar: (Protokoll. Z. 34-35. Die Mutter blättert die Seite um, von Seite 4 auf Seite 5.)

(64) K: Die Simon und die..

(65) M: Guck mal! Das ist jetzt ein Obstgarten was du alles siehst hier, gell?

Kommentar: (Protokoll. Z. 35. Die Mutter zeigt dem Kind den Obstgarten auf der Seite 5.)

(66) K: Und die sechs?

Kommentar: (Protokoll. Z. 36. Das Kind wird aufmerksam auf die Seitenzahl 6 im Buch.)

(67a) M: Und die sechs steht oben drüber, ja?

(67b) M: „Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel.“ [3 Sek.] Siehst du, wo ist denn der Apfelbaum? Zeig mir mal!

Kommentar: (Protokoll. Z. 36-37. Die Mutter liest den Text auf der Seite 6.)

(68) K: Der Apfelbaum ist dort.

Kommentar: (Protokoll. Z. 37. Das Kind zeigt mit dem Finger den Apfelbaum auf der Seite 6.)

(69) M: Jaaaa...

(70) K: Apfelbaum.

(71) M: Was für Farben haben die Äpfel?

(72) K: Roottt.

(73) M: Ja, die sind rot, gell? „Hmm lecker. [3 Sek.] Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld!“

(74) K: Anne bitte schön.

Kommentar: (Protokoll. Z. 38-39. Das Kind macht sich bequem und legt ein Kissen hinter seinem Rücken und lehnt sich ans Bett. Das Kind gibt das Kissen an die Mutter.)

(75) M: ich möchte ich nicht anlehnen mein Schatz.

(76) K: Kannst du aber.

Kommentar: (Protokoll. Z. 39-40. Die Mutter nimmt das Kissen aus der Hand des Kindes und fällt dabei das Buch aus ihrer Hand.)

(77) K: Jetzt ist das Buch verloren.

(78) M: Die Seite habe ich verloren, ja. Jetzt habe ich es wieder. „Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.“

Kommentar: (Protokoll. Z. 40-41. Die Mutter versucht die Seite zu finden, die zuletzt aufgeschlagen war. Sie liest dann weiter vor.)

(79) K: Anne, ich glaub da seh' ich nur ein Katze.

Kommentar: (Protokoll. Z. 42. Das Kind macht die Mutter aufmerksam auf das Objekt Katze auf der Seite 6.)

(80) M: Da siehst du nur eine Katze?

(81) K: Ja, dort.

Kommentar: (Protokoll. Z. 43. Das Kind zeigt die Katze auf der Seite 6 mit dem Finger.

(82) M: Aaach, stimmt. [2 Sek.] Die hätte ich jetzt übersehen. [3 Sek.] Siehst' du? [3 Sek.] Was siehst du den noch als Tiere?

(83) K: Ein Hund, ein Küken.

(84) M: Hmm.

(85) K: Und dann gar nichts.

(86) M: Da ist noch eins. Ich sehe noch eins.

Kommentar: (Protokoll. Z. 44-45. Die Mutter zeigt ein Objekt auf dem Bild auf der Seite 6.

(87) K: Ein Kind.

(88) M: Ein Kind. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen denn? Hand vorm Mund.

Kommentar: (Protokoll. Z. 45-46. Das Kind hustet und betrachtet dabei das Bild auf der Seite 6 und 7.)

(89) K: Und eine Ziege.

(90) M: Hmm. Hmm. [2 Sek.] Eine Ziege. [3 Sek.] Wie heißt das Mädchen?

Kommentar: (Protokoll. Z. 46-47. Die Mutter macht das Kind zeigend aufmerksam auf die Figur Hanna.)

(91) K: Ehm... ich weiss noch nett.

(92) M: Wer war das? [4 Sek.] Ich hab's dir aber oft genug wiederholt. #

(93) K: Lisa?

(94) M: Neiiiiinn?

(95) K: Weil da die.#

(96) M: Das war die Ha....

(97) K: Haaa...

(98) M: Na. [3 Sek.] Das war doch die Hanna. Hast du es vergessen?

(99) K: Hanna?

(100) M: Hmmm.

(101) K: Hanna

(102) M: Und wen sucht die Hanna? Den...

(103) K: Der Papa.

(104) M: Nein. Den..? [4 Sek.] Wie heißt der Junge?

(105) K: Ihr Bruder?

(106a) M: Nein. - Den Simon -. Ich weiss es jetzt nicht, ob das Bruder ist? [6 Sek.]

(106b) M: „Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. [3 Sek.] Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: - ‚Wo ist Simon‘ - Johannes lacht und zuckt mit den Schultern“

Kommentar: (Protokoll. Z. 47-48. Die Mutter setzt das Lesen auf der Seite 7 fort.)

(107) M: Da ist der Johannes, nicht der Simon. Ich hätte jetzt gedacht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 48-49. Die Mutter zeigt die Figur Johannes mit dem Finger auf der Seite 7.)

(108) K: Anne, wir haben noch die nicht gemacht. [2 Sek.] Apfel haben wir schon. Die nicht.

(109) M: Jaaa..., was für Bäume sind das? Guck mal ist hier abgebildet. Da war ein Apfelbaum.

Kommentar: (Protokoll. Z. 49-50. Die Mutter macht auf die Bäume auf dem Bild auf der Seite 6 aufmerksam.)

(111) K: Ein... Kirschenbaum. Ein Traubenbaum.

(112) M: Neee, das ist Pflaumen.

(113) K: Pflaumen.

(114) M: Trauben hängen nicht am Baum.

(115) K: Pflaumenbaum. Birneeee...

(116) M: Baum.

(117) K: Birnenbaum, Apfelbaum.

(118) M: Ja, sehr gut. Dann machen wir mal weiter.

Kommentar: (Protokoll. Z. 51. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 7 auf Seite 8.)

(119) K: Anne wieso gibt das nicht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 51-52. Das Kind blättert die Seite zurück von Seite 8 auf 7.)

(120) M: Das ist Mais. Das ist hier im Feld drin mein Schatz.

Kommentar: (Protokoll. Z. 52-53. Die Mutter zeigt den Maiskolben auf dem Bild auf der Seite 7.)

(121) K: Nicht Kühe.

(123) M: Nee. Das ist Sonnenblume, was du da siehst.

Kommentar: (Protokoll. Z. 53-54. Die Mutter zeigt die Sonnenblumen auf dem Bild und blättert weiter, von Seite 7 auf die Seite 8.)

(124) K: Ein backen ein Kuchen.

(125) M: Die backen ein Kuchen.

(126) K: Welche Kuchen?

(127a) M: Ja, das wirst du jetzt gleich erfahren, wenn du richtig zuhörst. [2 Sek.]

(127b) M: „Hanna geht in die Küche zu Oma. [1 Sek.] Die backt gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. [2 Sek.] Aber auch Oma hat Simon # nicht gesehen.“

Kommentar: (Protokoll. Z. 55. Nach dem kurzen Dialog macht die Mutter mit dem Vorlesen weiter auf Seite 8.)

(128) K: Anne, wer ist das? Mama?

Kommentar: (Protokoll. Z. 55-56. Das Kind zeigt mit dem Finger die Figur Lisa auf der Seite 9.)

(129) M: Höchst wahrscheinlich ist die Mama, ja [2 Sek.] „Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, ihre große Schwester. Lisa # erntet gerade Kopfsalat.

(130) K: Das ihre Mama?

(131) M: Nein. Das ist ihre Schwester.

(132) K: Schwester?

(133) M: Jaaaa..., die erntet gerade Kopfsalat, [2 Sek.] Gurken [2 Sek.] und Tomaten für den Hofladen. [3 Sek.] So, was erntet sie? [3 Sek.] Was pflückt die?

Kommentar: (Protokoll. Z. 56-57. Die Mutter zeigt dem Kind die Figur Lisa auf dem Bild auf der Seite 9 und verlangt vom Kind, was diese Figur erntet.)

(134) K: Für den Gar... [2 Sek.] Für die Fl...#

(135) M: Was für Obst?

(136) K: Gemüse.

(137) M: Ja, Gemüse aber was für Gemüse? Kopfsalat.

Kommentar: (Protokoll. Z. 57-58. Die Mutter zeigt den Kopfsalat, der in der Unterhälfte der Seite 9 abgebildet ist.)

(138) K: Kopfsalat.#

(139) M: Was habe ich noch gesagt? Genau, was habe ich noch gesagt?

(140) K: Gur..Karotte.

Kommentar: (Protokoll. Z. 58-59. Das Kind versucht, die Gemüsesorten aufzuzählen.)

(141) M: Ne.. das hast du jetzt da eeh gesehen. [2 Min.] Was stand hier? [3 Sek.] Gurken und..? [6 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 59-60. Die Mutter zeigt die Tomate, die in der Unterhälfte der Seite 9 abgebildet ist.)

(142) K: Ich glaube Tomaten.

(143) M: Ja, da haste auch glaube ich recht.

(144) K: Anne, was macht? Welche Kuchen macht die?

Kommentar: (Protokoll. Z. 60-61. Das Kind betrachtet das Bild auf der Seite 8 und fragt die Mutter, was die Oma macht.)

(145) M: Heidelbeerkuchen machen die zusammen.

(146) K: Wo kann man es sehen? Hier?

Kommentar: (Protokoll. Z. 61. Das Kind fährt seine Hand auf der Seite 8-9.)

(147) M: Ne, da kannst du es jetzt sehen. [2 Sek.] Heidelbeer sieht so aus. [3 Sek.] Guck mal hier unten!

Kommentar: (Protokoll. Z. 61-63. Die Mutter zeigt die Heidelbeeren, die Unterhälfte der Seite 8 abgebildet ist.)

(148) K: Anne, ich mag die Kuchen sehn, wie sie aussieht.

(149) M: Vielleicht ist das nochmal abgebildet. Ganz hinten.

Kommentar: (Protokoll. Z. 64. Die Mutter blättert die Seite des Buches und versucht was zu finden.)

(150) K: Vielleicht hier oder mein Gott? Ja

Kommentar: (Protokoll. Z. 65-66. Das Kind nimmt das Buch in die Hand und blättert die Seite um, von Seite 9 auf die Seite 10.)

(151) M: Wir gucken mal weiter ja? So, bisschen zurück mit deinem Kopf sonst sehe ich nichts.

Kommentar: (Protokoll. Z. 66-67. Die Mutter schiebt das Kind zurück vom Buch, damit sie es auch sehen kann.)

(152) K: Anne! Ist das ihre Mutter?

Kommentar: (Protokoll. Z. 67. Das Kind zeigt eine Figur auf der Seite 11.)

(153) M: Ne, die ist jetzt im Einkauf..laden. [3 Sek.] „Hanna seufzt“ #

Kommentar: (Protokoll. Z. 67-68. Die Mutter liest weiter vor. Das Kind schaut in die Umgebung.)

(154) K: Alleine?

(155a) M: ich muss jetzt vorlesen. [3 Sek.] Ich weiss es nicht, ob sie alleine ist. [2 Sek.] Ich

muss es dir vorlesen, dass ich das auch selbst weiss. Ob sie alleine ist, gell?

(155b) M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen.“ Wen besucht sie? Die....?

(155) K: Kaufladen?

(156a) M: Du konzentrierst dich nicht. [4 Sek.] Ich lese es dir noch einmal.

(156b) M: „Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen“

(157) K: Mama in Hofladen.

(158) M: Super.

(159) K: Wer ist denn ihre Mama?

Kommentar: (Protokoll. Z. 68-69. Das Kind betrachtet das Bild auf den Seiten 10 und 11.)

(160) M: Was meinst du denn, wer sie ist?

(161) K: Ich glaub die?

Kommentar: (Protokoll. Z. 69-70. Das Kind zeigt die Frauenfigur auf der Seite 11.)

(162) M: Ne, das ist eine Frau, wo einkauft.

Kommentar: (Protokoll. Z. 70. Die Mutter schüttelt verneinend den Kopf.)

(163) K: Ich glaub die?

Kommentar: (Protokoll. Z. 70-71. Das Kind zeigt Hannas Mutter, die auf Seite 10 abgebildet ist.)

(164) M: Ja, genau. Das ist die Mama von der Hanna. Genau . „Die hat alle Hände voll zu tun: Frau Müller kauft Käse.“ Was kauft die Frau Müller?

Kommentar: (Protokoll. Z. 71. Die Mutter stellt eine Frage über den vorgelesenen Text auf Seite 10.)

(165) K: Käse

Kommentar: (Protokoll. Z. 72. Das Kind betrachtet das Bild auf den Seiten 10 und 11.)

(166) M: „Eier, Milch und Butter.“ Was kauft sie noch?

(167) K: Milch und Butter

(168) M: Und noch? [5 Sek.]

(169) K: Salat.

(170) M: Neee, was ist in den Verpackungen immer drin? [5 Sek.]

(171) K: Eier.

(172) M: Ja.

(173) M: Die kauft Käse, Eier, Milch und Butter [3 Sek.] „Frau Schmidt liebt das ofenfrische Brot.“

(174) K: Käse, Eier und das?

(175) M: Das ist was?

Kommentar: (Protokoll. Z. 73-74. Die Mutter zeigt die im Kühlregal abgebildeten Gegenstände auf Seite 11.)

(176) K: Salz.

(177) M: Ähh, ähh!

(178) K: Was den?

(179) M: Was könnte das denn noch sein? Was ist denn so abgepackt?

(180) K: Schokolade, Zucker?

(181) M: Nee..das ist Butter würde ich sagen.

(182) K: Butter, gut.

(183) M: Ja

(184) K: Und Brot, Marmelade und Bienen.

Kommentar: (Protokoll. Z. 74-75. Das Kind betrachtet die auf Seite 11 zu sehenden Objekte und nennt sie beim Namen.)

(185) M: Was geben die Bienen uns?

(186) K: Ich glaube Käse?

(187) M: Was geben die? Bienen. [3 Sek.] Was isst du denn gerne mit Butter? [4 Sek.]

(189) M: Honig.

(190) K: Honig glaub ich auch.

(191) M: Eheemm. So jetzt lese ich dir mal weiter. [2 Sek.] „Frau Schmitt liebt den Ofenfrischen Brot, [2 Sek.] die selbst *gemalt*, selbst gemachte Marmeladen und den Honig. [3 Sek.] Mama hat überhaupt keine Zeit für die Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“ [5 Sek.]

(192) M: Was sagt die Mama?

(193) K: Weiss ich nicht ?

(194) M: Warum hörst du nicht hin? Soll ich es dir nochmal?

(195) K: Ich höre doch zu.

(196) M: Soll ich es dir nochmal wiederholen?

(197) K: Ja, mein Gott.

(198) M: „Mama hat überhaupt keine Zeit für die Hanna und scheucht sie wieder nach draußen.“

Kommentar: (Protokoll. Z. 77. Die Mutter liest eine Stelle auf der Seite 10.)

(199) K: Hanna. Dann scheuchen die nach draußen.

(200) M: Sie muss wieder rein gehen, gell?

(201) K: Jaaa.

(202) M: Weil Sie keine Zeit hat.

(203) K: Ja, Mama. Danach die Hanna missmutig.

(204a) M: Ich les dir jetzt weiter. [3 Sek.] „Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege. „Dann mache ich eben alleine sauber“, murmelt sie. @, **Da bist du ja endlich! Ich bin schon fast fertig**, @ ruft jemand“ [1 Sek.]

Kommentar: (Protokoll. Z. 77-78. Die Mutter blättert die Seite um von Seite 11 auf die Seite 12 und liest vom Text auf der Seite 12.)

(204b) M: Wer ist das denn? Wer könnt das denn sein?

Kommentar: (Protokoll. Z. 78-79. Die Mutter macht das Kind aufmerksam auf die Figur Simon auf der Seite 13.)

(205) K: Der Bruder oder der Papa.

(206) M: Nein, wer könnt das denn sein. Wen hat denn die Hanna die ganze Zeit gesucht? denn...?

(207) K: Ich glaube die Arbeiter.

(208) M: Wie könnte den der Junge heißen? [3 Sek.] Die Hanna hat ja die ganze Zeit jemanden gesucht?

(209) K: Heiko?

(210) M: Neee?? Der Simon war es.

(211) K: Die Simon

(212a) M: Der Simon, Ja. Das ist ein Junge. [2 Sek.]

(212b) M: „Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, [3 Sek.] mitten zwischen den Kaninchen. „Das Gehege #

Kommentar: (Protokoll. Z. 80-81. Die Mutter setzt mit dem Vorlesen auf der Seite 13 fort. Dabei betrachtet das Kind das Bild auf den Seiten 12 und 13.

(213) K: Kaninchen.

Kommentar: (Protokoll. Z. 81-82. Das Kind unterbricht die Mutter und zeigt die Kaninchen, die auf dem Bild zu sehen sind.)

(214a) M: „...sieht sauberer aus als er selbst. Hanna lacht: „Das nächstes Mal bin ich dran!“

(214b) M: Was hat denn der Simon gemacht?

(215) K: O, sie ganze dregig gemacht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 83. Das Kind zeigt die Figur Hanna auf der Seite 13.)

(216) M: Der hat den ganzen Dreck sauber gemacht von den Hasen, ger?

(217) K: Hmm. Hat sie Pipi oder Kaka?

(218) M: Das machen die beides. Die müssen dann sauber gemacht werden, ger?

(219) K: Oookay.

(220) M: Was ist denn hier alles abgebildet? Guck mal! Was ist das? Was könnte das sein von den Kaninchen?

Kommentar: (Protokoll. Z. 85-86. Die Mutter zeigt mit ihrem Finger die Bilder, die in der unteren Hälfte abgebildet sind.)

(221) K: Ich glaube die Futter?

(222) M: Hmm, hmm. Und was könnte das sein?

Kommentar: (Protokoll. Z. 86-87. Die Mutter zeigt dem Kind mit ihrem Finger die Tränke auf der Seite 13.)

(223) K: Ich weiss noch nett.

Kommentar: (Protokoll. Z. 87. Das Kind schüttelt den Kopf verneinend.)

(224) M: Das ist so ,ne Trinkhalm, wo die Hasen da draus trinken können.

(225) K: Hmm.

(226) M: Und was ist das? [2 Sek.] Das weißt du das haben wir auch im Garten.

Kommentar: (Protokoll. Z. 88. Die Mutter zeigt das Objekt Rechen auf der Seite 13.)

(227) K: So.

(228) M: Hmm. Wie heißt das?

(229) K: Zum Putzen

(230) M: Damit kann man sauber machen. Ja, das ist einn [3 Sek.] Rechen.

(231) K: Recheeen??

(232) M: Das ist eine?

Kommentar: (Protokoll. Z. 89-90. Die Mutter zeigt die Schaufel auf der Seite 13.)

(233) K: Weiss ich nicht.

Kommentar: (Protokoll. Z. 90. Das Kind schaut in die Umgebung.)

(234) M: Offf Ceylin. Das ist eine Schaufel.

Kommentar: (Protokoll. Z. 90-91. Die Mutter zeigt dem Kind die schaufel auf dem Bild.)

(235) K: Schaufel. Und da ist ein Besen. Ein Karotte. Ein, ein, ein Haufel, Hasen .

Kommentar: (Protokoll. Z. 91-92. Das Kind fängt an, die Namen der auf der unteren Hälfte zu sehenden Objekte zu nennen. Das Kind zeigt auf das Objekt Kaninchen.)

(236) M: Hhmm. Kaninchenstall würde das heißen.

(237) K: Kaninchen?

(238) M: Ehe. Soo, dann waren wir auf dem Bauernhof. [2 Sek.] Wir haben den Simon gefunden.

Kommentar: (Protokoll. Z. 92-93. Die Mutter hält das in der Hand und spricht zum Kind.)

(239) K: Da.

Kommentar: (Protokoll. Z. 93-94. Das Kind zeigt die Figur Simon.)

(240) M: So, guck mal. Was sehen wir da noch?

Kommentar: (Protokoll. Z. 94. Die Mutter blättert die Seite von 13 auf 14.)

(241) K: Ein Haut, Enten, Schäfe.

(242) M: Schäfe, Schäfe.

(243) K: Hase, Huhn, Pferd, Vogel. Schweine, Hund, Katze, Esel einnn [4 Sek] Esel nochmal.

(244) M: Ne das ist kein Esel. Was ist das?

(245) K: Ein Ziege.

(246) M: Sehr gut ja. Was ist das?

(247) K: Eine Haus.

(248) M: Hier?

(249) K: Ich glaub ein Garten.

(250) M: Was ist da alles zu sehen im Garten

(251) K: Karotten, Salat das war's.

(252) M: Was ist das. Ist das Gemüse oder Obst

(253) K: Ich glaub Gemüse.

(254) M: Hmm, hmm. Und was für Bäume hatten wir kennengelernt?

(255) K: Apfel, Traume, Birne und fertig.

(256) M: Apfel, Pflaume und noch eins haben wir.

(257) K: Und Kirschen.

(258) M: Sehr gut.

(259) K: Und Birne.

(260) M: Und Birne, jawohl.

(261) K: Und da sind wir schon fertig.

Kommentar: (Protokoll. Z. 94. Das Kind blättert von Seite 14 auf 15.)

(262) M: Genau.

(263) M: Was für Bauernhoftiere haben wir gesehen?

(264) K: Ok, ich sags' dir mal. Pferde, Enten, Schäfe, Ziegen, Katze, Enten

(265) M: Das ist eine Gans.

Kommentar: (Protokoll. Z. 95-96. Die Mutter zeigt mit dem Finger das Objekt Gans auf der Seite 16.)

(266) K: Eine Gans. Ein Huhn. Ein Kuh, ein Schwein, eine Hund.

Kommentar: (Protokoll. Z. 96-97. Das Kind zählt die Namen der Tiere, die auf den Seiten 16 und 17 abgebildet sind.)

(267) M: Jawohl. Hey, super mein Schatz. Jetzt haben wir auf dem Bauernhof gelernt, was wir alles machen können, gell?

Kommentar: (Protokoll. Z. 97-98. Die Mutter klappt das Buch zu und legt es auf die Kommode.)

(268) K: Ja.

(269) M: Dadurch. Dann wünsch ich dir eine gute Nacht. Schlaf gut. So, mein Schatz.

ANHANG F. Beobachtungsprotokolle aller 6 Vorleseprozesse

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels A

Tag der Beobachtung: 16.05.2015 in der Wohnung der Frau D

Beobachtung der Umgebung

Der Vorleseprozess wird zwischen Frau D und ihrem Sohn, der 5,8 Jahre alt ist, analysiert. Frau D wohnt in einer 3-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung gibt es ein Kinderzimmer. Das Fernsehgerät war angeschaltet, als der Beobachter in die Wohnung eintrat. Die älteren Kinder waren auch zuhause und wurden darauf hingewiesen, dass sie während des Vorlesens im Wohnzimmer bleiben sollen. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die Kinder teilen sich das Kinderzimmer. In dem Zimmer befindet sich neben einem Hochbett und einem normale Bett auch ein Schreibtisch. Der Forscher stellt zuerst der Mutter das zweisprachige Bilderbuch vor. Die Mutter wird darüber informiert, dass sie das Buch nicht zu Ende lesen braucht. Die Mutter entscheidet sich für die deutsche Sprache, ohne das Kind zu fragen.

Beobachtung des Vorleseprozess

Die Mutter bringt das Kind ins Kinderzimmer und erzählt seinem Sohn, dass sie ihm ein Kinderbuch vorlesen wird. Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Sofa. Die Mutter hält das Buch in der Hand und zeigt zuerst dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor. Sie lenkt die Aufmerksamkeit ihres Kindes auf die auf dem Einband eingebildeten Objekte. Mit dem Finger zeigt sie auf den Hasen. Daraufhin zeigt das Kind mit seinem Finger auf den Hasen. Die verlangt, dass das Kind auch die anderen Objekte aufzählt. Sie zeigt auf die Objekte mit ihrem Finger. Das Kind klammert sich an den Arm der Mutter und zeigt mit seiner Hand den Hund, der auf dem Bild zu sehen ist. Die Mutter möchte, dass das Kind sagt, was es auf dem Bild sieht. Das Kind lehnt sich zurück und fängt an, zu murmeln. Es klammert sich wieder an den Arm der Mutter und murmelt weiter. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf den Traktor. Dann zeigt sie mit dem Finger auf ein anderes Objekt. Danach zeigt sie den Einband des Buches und schlägt die Seite 2 auf. Das Kind nickt und gibt seiner Mutter ein Zeichen, dass sie jetzt beginnen kann. Die Mutter beginnt zu lesen. Sie zeigt auf das Bild, das auf dieser Seite abgebildet ist. Das Kind lehnt sich weit zurück und steckt seine Hand in den Mund. Die Mutter setzt dennoch das Vorlesen fort. Das Kind schaut die Mutter an und schüttelt den Kopf. Nach einer Weile legt die Mutter Pause ein und zeigt mit dem Finger auf das Kalb und dessen Zunge. Die Mutter zeigt die Objekte auf dem Bild auf der Seite 2 und 3. Das Kind lacht und hält sich am Arm seiner Mutter. Das Kind schaut sich um und führt seine Hand an seinen Mund. Es murmelt etwas Unverständliches vor sich hin. Die Mutter blättert die Seite um, von Seite 3 auf 4. Nachdem die Mutter eine Weile vorgelesen hat (Seiten 4 und 5), legt sie eine Pause ein. Sie fährt mit dem Vorlesen wieder fort und zeigt dabei auf das Bild auf den Seiten 4 und 5. Dabei hält sich das Kind an den Arm der Mutter. Die Mutter schaut auf ihr Kind und lenkt seine Aufmerksamkeit auf das Bild (Seite 4 und 5). Dabei schaut das Kind in die Umgebung. Die Mutter zeigt die Figur Hanna auf dem Bild. Nach der kurzen Erklärung der Mutter schüttelt das Kind verneint den Kopf. (Äh, äh) Das Kind zeigt auf etwas, das auf dem Bild zu sehen ist. S.4-5. Dann blättert die Mutter die Seite um. Das Kind blickt ins Buch, während die Mutter vorliest. Die Mutter zeigt den Fahrer des Traktors auf Seite 7. Dabei schaut das Kind zunächst auf die auf Seite 7 abgebildeten Figuren und blickt dann auf die Mutter. Die Mutter zeigt mit dem Finger auf die Bilder auf den Seiten 6 und 7. Danach schaut das Kind auf das Bild und schüttelt bejahend den Kopf. (Mhm, mhm!) Es folgt ein kurzer Dialog zwischen der Mutter und dem Kind.

48 Die Mutter lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Bild auf Seite 6. Daraufhin schaut
49 Kind auf das Bild. Die Mutter blättert die Seite um von 7 auf 8 und liest ohne Pause weiter.
50 Das Kind lehnt sich fest an die Mutter und schaut dabei das Bild an. S. 9 Die Mutter zeigt mit
51 dem Finger auf die auf Seite 9 abgebildeten Objekten. Nach einem kurzen Dialog zwischen
52 schaut das Kind die Mutter an. Die Mutter fährt mit dem Vorlesen fort. Dann fordert sie das
53 Kind auf zu sagen, was auf dem Bild zu sehen ist. Das Kind betrachtet das Bild. S. 10-11. Die
54 Mutter fragt nach den Gegenständen auf dem Bild. Dabei schüttelt das Kind bejahend den
55 Kopf. (Mhm, mhm!) Dann wird der Dialog fortgesetzt, bis die Mutter umblättert, von Seite 9
56 auf 10. Die Mutter blättert einige Male vor und zurück. S.9->S.10. Sie seufzt und liest weiter.
57 Dabei schaut das Kind in die Umgebung. Die Mutter schaut das Kind und fragt, wo Simon
58 war. Daraufhin zeigt das Kind des Kaninchengehege auf den Seiten 12-13. Dann zeigt die
59 Mutter auf das Kaninchen. S.12. Die Mutter nähert das Buch an das Kind und schaut ihm in
60 die Augen. Die Mutter fährt mit der Hand über die Seiten 12 und 13. Dann blättert sie die
61 Seite um, von 13 auf 14 und legt den Finger auf die auf den Seiten 14 und 15 abgebildeten
62 Figuren. Sie legt das Buch auf den Tisch, das Kind schaut mit. Die Mutter zeigt mit dem
63 Finger auf die auf der Seite 15 abgebildeten Objekte. Sie fragt ab, was auf den Bildern zu
64 sehen ist. Das Abfragen dauert eine Weile. Dann lehnt sich das Kind zurück. Die Mutter lehnt
65 sich auch zurück, sie hält das Buch in einer dem Kind sichtbaren Stellung. Das Kind nennt die
66 Namen der Tiere, die auf den Seiten 16 und 17 zu sehen sind. Die Mutter fragt, wie die Tiere
67 auf Türkisch heißen. Dann lehnt sich das Kind zurück und berührt mit der Hand seinen Mund.
68 Die Mutter schlägt das Buch zu und legt es auf den Tisch.

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels B

Tag der Beobachtung: 18.05.2015 in der Wohnung der Frau E

Beobachtung der Umgebung

Frau E wohnt in einer 3-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung ist ein Kinderzimmer vorhanden. Das Kind teilt sich das Kinderzimmer mit ihren älteren Geschwistern. Das Vorlesen wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die älteren Geschwister waren auch während des Hausbesuchs zuhause. Deswegen hat der Forscher darum gebeten, dass Kübra und die Mutter während des Vorlesens nicht gestört werden. Die Geschwister wurden von der Mutter daraufhin ins Wohnzimmer geschickt. Im Kinderzimmer befinden sich ein Sofa, ein Couchtisch, ein Einzelbett, ein Hochbett und ein Tisch. Bevor die Mutter mit dem Vorlesen anfängt, wird ihr das zweisprachige Bilderbuch vorgestellt.

Beobachtung der Vorlesepraxis:

Die Mutter und das Kind nehmen Platz ein. Die Mutter hält das Buch in der Hand und zeigt es dem Kind. Sie fordert das Kind auf, dass es ihr was erzählen soll. *Das Kind möchte das Buch in die Hand nehmen, es erstreckt seine Hand, um das Buch zu bekommen, aber die Mutter lässt das Buch nicht aus ihrer Hand.* Die Mutter hält das Buch in Richtung ihres Kindes und zeigt den Einband. Sie fragt ihre Tochter, was sie auf dem Bild sieht. Das Kind zeigt mit seinem Finger die Objekte. Sie äußert ihre Zustimmung (Mhm!). Sie schaut das Kind an und nickt. Das Kind möchte das Buch in der Hand halten. Die Mutter aber erlaubt es nicht. Sie nähert sich dem Kind zu. Das Kind zählt die Namen der Tiere auf. Danach legt die Mutter das Buch auf den Couchtisch, sie zeigt mit ihrem Finger auf den Traktor und fordert das Kind auf, zu sagen, was es da sieht. Sie schlägt die erste Seite auf und liest den Titel des Kinderbuches vor und blättert weiter. ->S.2. Nach einem kurzen Dialog verkündet die Mutter, dass sie jetzt vorlesen wird. Danach nimmt sie das auf dem Couchtisch liegende Buch wieder in die Hand und nähert sich dem Kind, um mit dem Vorlesen zu beginnen. Die Mutter liest die ersten zwei Seiten ohne Pause zu machen. Sie blättert dann die Seite um und liest weiter zügig vor. ->S.4-5. Danach blättert sie die Seite vor. -> S.6. Dabei schaut das Kind in die Umgebung, während die Mutter die Seiten 6 und 7 vorliest. Die Mutter blättert nochmal die Seite um S.7->S.8 und liest weiter vor. Sie macht wieder keine Pause und liest zügig weiter. ->S.9-10. Die Mutter beendet die Seite und setzt das Vorlesen in schnellem Tempo fort. ->S.11-12. Zum ersten Mal unterbricht das Kind die Mutter und versucht zurückzublättern. Es fordert die Mutter auf, das Kaninchengehege zu zeigen. -12-13. Dabei nimmt das Kind das Buch in die Hand und behält es eine Weile. Das Kind zeigt auf die Gegenstände auf dem Bild. Danach zeigt es mit dem Zeigefinger auf die Gegenstände in der unteren Hälfte der Seite 12 und 13. Die Mutter zählt die Namen der Gegenstände in der unteren Hälfte dieser Seiten. -> S.12-13. Das Kind zeigt nochmal auf die Gegenstände auf der Seite 13. Es zeigt auf den Futternapf. Die Mutter nimmt wieder das Buch aus der Hand des Kindes und startet mit Vorlesen. -> S.12. Dabei folgt das Kind der Mutter zustimmend (Mhm! Mhm!). Nachdem die Mutter die Seiten 12 und 13 beendet hat, zeigt sie mit ihrem Finger auf die Bilder. Sie verlangt von dem Kind zu erzählen, was auf dem Bild geschieht. Auf die Mutter schauend, schüttelt das Kind den Kopf und lehnt sich zurück. Das Kind antwortet mit „Äh, äh!“. Die Mutter blättert sofort weiter auf die S.14. Sie zeigt auf die Bilder und beginnt zu fragen. Das Kind nimmt das Buch in die Hand und zeigt mit dem Finger das Bild. Das Kind zeigt weiter mit dem Finger auf die auf Seite 15 zu findenden Objekte und zählt die Namen dieser Objekte auf. Das Kind blättert um. S.15 ->S.16. Die Mutter weist auf die Bilder in der Seiten 16 und 17 hin. Dabei schaut das Kind sehr konzentriert die Bilder an. Das Kind zählt die Namen der Tiere auf. Die Mutter legt ihren Finger auf das Bild der Küken auf Seite 16. Danach folgt ein Dialog zwischen den Beiden. Die Mutter fragt nach dem Namen der Tiere

52 und das Kind gibt darauf eine Antwort. Die Mutter lacht laut und umarmt das Kind.
53 Danach behält das Kind das Buch in der Hand. Die Mutter zeigt das auf Seite 16
54 abgebildete Schwein. Nach einer Weile zeigt die Mutter das Bild der Ferkel und fragt, was
55 diese kleinen Tiere sind? Nach einem kurzen Dialog über die Tiere, nimmt die Mutter das
56 Buch wieder in die Hand und beginnt zurückzublättern. Das Kind nimmt das Buch aus der
57 Hand seiner Mutter und zeigt auf den Traktor auf Seite 14. Die Mutter bewegt ihre Hand
58 auf den Seiten 14-15, um die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Bilder zu lenken. Nach
59 einem kurzen Dialog lehnt sich das Kind zurück und legt das Buch auf den Couchtisch.
60 Dabei blickt es auf die Mutter. Die Mutter nimmt das Buch und blättert die Seiten 12 und
61 13 auf. Danach folgt ein Dialog zwischen der Mutter und dem Kind über die Figuren der
62 Geschichte. Das Kind schaut sich um. Nach einer Weile entsteht ein Dialog zwischen
63 beiden über die Handlung auf dem Bild. -> S. 12/13. Das Kind macht auf die Objekte auf
64 der Seite 13 aufmerksam. Dann lacht die Mutter. Sie nimmt das Buch in die Hand und
65 blättert die Seite zurück S.12->S.11. Danach zeigt das Kind das auf den Seiten 10 und 11
66 abgebildete Honiggläser. Das Kind zählt die Objekte auf diesen Seiten. Die Mutter zeigt das
67 Kürbis auf Seite 11. Nach einer Weile erwähnt sie, dass sie mal Kürbissuppe machen kann.
68 Dann umarmt das Kind die Mutter und beginnt zu sprechen. Es schaut dabei in ihre Augen.
69 Die Mutter lacht und umarmt das Kind. Das Kind schaut wieder auf das Buch und blättert
70 auf die Seite 9 zurück. Dann entsteht ein Dialog zwischen Beiden über Hannas Oma. Nach
71 dem Dialog blättert das Kind weiter zurück auf Seite 7. Es zeigt mit dem Finger auf das
72 Bild der Figur Johannes. Die Mutter nimmt das Buch vom Kind zurück. Wieder nimmt das
73 Kind das Buch in die Hand. Das Kind blättert von Seite 6 auf 5 zurück. Es zeigt den
74 Strohhalm und auf Hannas Großvater auf Seite 4. Danach zeigt das Kind mit dem Finger auf
75 den Traktor und den auf der unteren Seite abgebildeten Pflug. Das Kind blättert weiter
76 zurück auf Seite 3. Das Kind zeigt das Bild auf Seite 3, in dem der Vater abgebildet ist.
77 Das Kind lehnt sich zurück, daraufhin legt sich auch die Mutter zurück. Das Kind legt das
78 Buch auf dem Couchtisch. Nach einem kurzen Dialog lacht die Mutter und umarmt das
79 Kind. Während sie die Handlung, das Melken der Kühe, erzählt, nimmt das Kind das Buch
80 in die Hand und zeigt auf das auf Seite 2 abgebildete Kalb. Auf der Seite 3 zeigt das Kind
81 den Eimer. Dann entsteht ein Dialog. Nach dem Dialog schlägt das Kind das Kinderbuch
82 zu und schaut auf den Einband des Buches, um es dann auf den Couchtisch zu legen.

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels C

Tag der Beobachtung: 13.05.2015 in der Wohnung der Frau C

Beobachtung der Umgebung

Frau C wohnt in einer 2-Zimmer-Wohnung. In der Wohnung ist kein Kinderzimmer vorhanden. Die Vorlesepraxis wird im Wohnzimmer durchgeführt. Frau C hat ein paar Bilderbücher zur Verfügung gestellt. Diese waren auf dem Couchtisch. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll. Dieses zweisprachige Bilderbuch wurde zuerst der Mutter vorgestellt.

Beobachtung des Vorleseprozesses

Die Mutter und das Kind nehmen Platz auf der Couch ein. Das Kind sitzt neben der Mutter. Die Mutter nimmt das Bilderbuch in die Hand und zeigt das Buch dem Kind. Die Mutter fragt das Kind, in welcher Sprache sie vorlesen soll, auf Deutsch oder auf Türkisch? Das Kind entscheidet sich für die türkische Sprache. Danach hält die Mutter das Bilderbuch in ihrer Hand und zeigt das Bilderbuch nochmal dem Kind. Sie schlägt die erste Seite auf und nähert sich ihrem Sohn. Sie hält das Buch aufgeschlagen in der Hand, so dass die Seiten von beiden gesehen werden kann. Das Kind schaut sich erst einmal um und richtet seinen Blick auf das Buch. Das Kind zeigt die Schrift mit seinem Finger auf der zweiten Seite und fragt „Was ist das?“ Die Mutter antwortet: „O Almanca olan.“ (Das auf Deutsch.). Die Mutter schaut dann die deutschgeschriebene Schrift und fängt an, vorzulesen. Das Kind unterbricht die Mutter und sagt seiner Mutter, dass sie auf Türkisch vorlesen soll. Die Mutter hält das Buch so, dass ihr Kind es sehen kann. Dann fragt sie es: „Willst du mitgucken?“ Sie hält das Buch zwischen sich und dem Kind und beginnt, vorzulesen. Das Kind schaut auf das Buch, aber auch zwischendurch in die Umgebung. Die Mutter fragt: „Siehst du, sie such nach ihm. Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin. Das Kind schaut auf das Bild und nickt. Und dann beginnt die Mutter, weiter zu lesen. Als die Mutter sagt „Simon ist nicht zu sehen“, zeigt das Kind mit einem Finger auf eine Figur im Buch. Seine Mutter sagt, dass diese Figur nicht Simon ist und die Hanna weiterhin nach ihm sucht. „Du siehst es doch, oder?“, sagt die Mutter. Während sie umblättert, setzt sie das Vorlesen fort. Nach einer Weile unterbricht das Kind ihre Mutter und fragt „Was ist das?“. Die Mutter antwortet, dass das was er im Bild sieht, ein Hund ist. Das Kind beobachtet dabei aufmerksam seine Mutter, die zu ihm sagt: „Mal schauen, ob du sehen kannst, wo er ist.“ Sie fügt hinzu, dass sie immer noch nicht den Simon sehen konnte. Das Kind sucht unter den Figuren auf dem Bild die Hanna aus und sagt seiner Mutter: „Hier ist er.“ Die Mutter sagt darauf hin, „ja, aber sie sucht immer noch.“ Das Kind schaut verwirrt auf das Bild und fragt „Was sucht sie?“. Die Mutter lehnt sich zurück, worauf ihr Sohn sich auch zurücklehnt, aber in die andere Richtung. Dabei kann das Kind das Bild nicht sehen. Das Buch ist jetzt nicht auf der Sichthöhe des Kindes. Die Mutter richtet das Buch wieder in Richtung des Kindes und sagt „Nun, schauen wir mal, was das ist“, wird aber vom Kind unterbrochen, das fragt „Was sucht sie?“ Die Mutter schaut es nochmal an und sagt: „Sie sucht den Simon.“ Das Kind ist jetzt verwundert. Es schaut seine Mutter und hält die Hand nach oben und fragt „Was ist Simon?“ Die Mutter zeigt auf die Figur auf dem Bild und antwortet: „Die ist die Freundin des Kindes.“ Das Kind zeigt nochmal auf die Figur Hanna und fragt: „Die hier?“ und schaut auf seine Mutter. Die Mutter zeigt erneut auf die Figur hin und sagt: „Nein, das ist doch die Hanna.“ Das Kind wiederum zeigt mit dem Finger auf Hanna und fragt: „Das hier?“ Aber die Mutter fährt fort und fügt hinzu: „Lass uns schauen.“ Nachdem sie eine Weile vorgelesen hat, fordert das Kind auf, den Mähdrescher ihr zu zeigen. Das Kind zeigt mit dem Finger auf ein Objekt auf dem Bild und sagt: „Das da.“ Und die Mutter fragt nochmal: „Siehst du schon, wo ihr Großvater ist?“ Die Mutter zeigt wieder auf den Großvater und das Kind verfolgt

52 die Mutter, die hinzufügt: „Ihr Großvater repariert ihn.“ Sie setzt das Vorlesen fort. Nach
53 einer Weile erwähnt die Mutter, dass sie einen Obstgarten sieht. Sie fragt ihren Sohn, ob er
54 das auch sieht. Das Kind versucht währenddessen, die Seite umzublättern, aber die Mutter
55 erlaubt das nicht. Danach zeigt das Kind einen Gegenstand auf dem Bild und fragt: „Was
56 ist das?“ Die Mutter sagt, dass das ein Vogel ist. Das Kind zeigt auf weitere Gegenstände
57 auf dem Bild und fügt hinzu: „Das ist auch ein Obstbaum.“ Daraufhin sagt die Mutter:
58 „Das ist ein Baum, aber ob das ein Obstbaum ist, wissen wir nicht. Wir werden sehen, wo
59 das ist.“ Sie setzt das Vorlesen fort. Das Kind zeigt auf den Mais und fragt: „Was ist das?“
60 Die Mutter zeigt dann auf den Mais und das Maisfeld. Das Kind schaut das Bild an und
61 schaut die Umgebung an, während seine Mutter mit Vorlesen fortfährt. Später fragt sie ihn,
62 ob er unter den Figuren den Johannes gesehen hat und wenn ja wo er ihn entdeckt hat. Das
63 Kind zeigt mit dem Finger den Johannes, worauf hin die Mutter ihn lobt: „Prima.“ Dann
64 blättert sie um und setzt das Vorlesen fort. Nach einer Weile zeigt das Kind auf eine Figur,
65 die er für Simon hält. Die Mutter blättert zurück und weist darauf hin, dass es sich bei
66 dieser Figur um die Hanna handelt und dass der Simon noch nicht gefunden ist. Das Kind
67 möchte wieder die Seiten umblättern, um die nächsten Seiten zu sehen. Die Mutter
68 verhindert das. Sie sagt ihm: „Stopp.“ Das Kind zeigt wieder eine Figur und fragt dann:
69 „Ist er das?“. Die Mutter daraufhin: „Wir werden es sehen, warte doch.“ Sie macht weiter
70 mit Vorlesen, aber nach einer Weile legt sie eine Pause ein und fordert das Kind auf, die
71 Kopfsalate auf dem Bild zu zeigen. Das Kind fragt verwundert: „Die Kopfsalate?“ Er zeigt
72 sie auf dem Bild. Die Mutter lobt ihn darauf hin und blättert die Seite um, um weitere
73 Fragen zu stellen. Sie zeigt wieder ein anderes Bild und fragt: „Schau, wohin sie jetzt
74 gekommen ist.“ Und das Kind: „Wer?“ Die Mutter: „Wo Hanne hingekommen ist.“ Und
75 sie liest weiter vor. Nachdem sie eine Weile vorgelesen hat, zeigt sie ihm Hannas Mutter.
76 Das Kind sagt aber, dass es nicht die Mutter von Hanna ist. Die Mutter aber betont, dass es
77 Hannas Mutter ist und setzt das Vorlesen fort. Sie wird aber vom Kind unterbrochen. Es
78 zeigt auf die Figuren auf dem Bild und sagt, dass Hannas Mutter etwas verkauft. Die
79 Mutter bestätigt das mit Nicken und liest die Textpassage noch einmal. Das Kind zeigt die
80 Objekte und fragt, welche Figur Hannas Mutter ist. Als das Kind selbst auf Hannas Mutter
81 zeigt, wird von seiner Mutter gelobt. Diese blättert um und beginnt wieder mit dem
82 Vorlesen. Das Kind zeigt wieder auf eine Figur und fragt: „Wer ist das?“ Die Mutter
83 antwortet, dass sie das bald erfahren werden und setzt das Vorlesen fort. Das Kind zeigt
84 auf die Rechen und die Mutter weist auf die Anzahl der Rechen hin und erklärt, dass die
85 Rechen fürs Saubermachen verwendet werden. Auf das Bild zeigend, fragt das Kind, ob
86 das, was sie auf dem Bild sehen, ein Garten ist, woraufhin die Mutter antwortet, dass das
87 kein Garten, sondern ein Kaninchenstall ist. Das Kind fragt dann, warum die Kaninchen
88 sich draußen befinden. Die Mutter antwortet darauf und fragt das Kind, ob sie mit Lesen
89 weitermachen können, während sie anfängt, umzublättern. Sie zeigt ihm Bilder. Sie fordert
90 das Kind auf zu zeigen, wo Hanna den Simon gefunden hat. Das Kind nennt die Namen
91 der Objekte und Figuren auf dem Bild.

92 Die Mutter fordert das Kind auf, die gesamte Geschichte ihr zu erzählen. Das Kind schaut
93 sich um und nach einer Weile schaut er wieder auf das Bild und nennt die Objekte. Die
94 Mutter fragt dann, was das Kind auf dem Bild sieht. Die Mutter blättert die Seite 13
95 zurück. Dann verlangt sie von ihm erneut, die Geschichte zu erzählen und zu zeigen, wo
96 Simon ist. Das Kind zeigt auf das Kaninchenstall und sagt: „Hier, hier.“ Die Mutter fragt,
97 was das für ein Ort hier ist. Das Kind antwortet, dass es das Kaninchenstall ist. Das Kind
98 möchte, dass die Mutter das Buch zuklappen soll und macht das mit seiner Mutter
99 gemeinsam. Die Mutter fragt das Kind, ob sie ihm das Buch noch einmal vorlesen soll. Das
100 Kind nimmt ein Buch, das auf dem Couchtisch steht und gibt es der Mutter, damit sie es
101 ihm vorlesen kann.

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels D

Tag der Beobachtung: 20.06.2015 in der Wohnung der Frau H

Beobachtung der Umgebung

Frau H wohnt in einem Einfamilienhaus. Im Haus befinden sich zwei Kinderzimmer. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Das Kind hat ein eigenes Zimmer. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll. Dieses zweisprachige Bilderbuch wurde zuerst der Mutter vorgestellt.

Beobachtung der Vorlesepraxis:

Das Kind nimmt das Buch in die Hand und sitzt mit seiner Mutter auf dem Boden. Die Mutter liest den Titel des Buches und zeigt den Einband und schaut fragend auf ihre Tochter. Sie nimmt das Buch langsam in die Hand und hält das Buch eine Weile gemeinsam mit dem Kind und schlägt es auf. Nachdem sie langsam es in die eigene Hand überführt hat, fängt auf Seite 2 mit dem Vorlesen an. Danach schaut das Kind in die Umgebung, während die Mutter beginnt, die Seite von Seite 3 auf Seite 4 zu blättern und sie liest in schnellem Tempo weiter. Das Kind unterbricht die Mutter und zeigt auf das Bild den Mähdrescher unten auf Seite 5. Daraufhin zeigt die Mutter mit dem Finger auf die Figur Opa (Seite 4). Das Kind entdeckt eine Figur oder ein Objekt auf derselben Seite, was dem Beobachter nicht ersichtlich ist.

Dann blättert die Mutter von Seite 5 auf 6 und liest weiter vor und zeigt den Traktor auf dem Bild auf Seite 7. Das Kind zeigt die Figur Johannes auf derselben Seite. Die Mutter schaut auf das Kind eine Weile an. Dann setzt sie das Vorlesen fort. Das Kind stellt eine Frage. Die Mutter beantwortet die Frage des Kindes und zeigt auf die Figur Johannes und nennt den Namen. Sie blättert dann die Seite um von Seite 7 auf 8. Sie liest in schnellem Tempo und zeigt den Kopfsalat auf Seite 9. Das Kind aber zeigt fragend auf den Kuchen. Die Mutter nickt und zeigt auf das Bild. Das Kind zeigt auf die Bilder, die in der unteren Hälfte abgebildet sind. Das Kind nickt, es zeigt auf das Bild auf Seite 9.

Die Mutter blättert die Seite um von Seite 9 auf 10 und liest den Text weiter vor. Sie blättert weiter von 11 auf 12. Sie macht mit dem Vorlesen weiter, während sie mit den Fingern auf den Seiten 12 und 13 fährt. Das Kind zeigt auf das Bild von Simon und nickt mit dem Kopf. Die Mutter blättert weiter auf Seite 14. Dann schaut Kind erstaunt und lacht. Die Mutter zählt zeigend die Objekte auf den Seiten 14 und 15. Sie zeigt auch auf das Pferd auf Seite 15. Dann zeigt das Kind auf die Scheune. Und die Mutter zeigt die abgebildeten Tiere auf den Seiten 14 und 15.

Das Kind macht seine Mutter aufmerksam auf die Objekte. Die Mutter zeigt daraufhin mit dem Finger auf die Katze und den Huhn auf Seite 14. Dann blättert sie die Seite von 15 auf 16 und zählt zeigend die Namen der auf den Seiten 16 und 17 abgebildeten Tiere auf. Sie zeigt weiterhin die Objekte auf den Seiten 16 und 17. Die Geschichte ist zu Ende. Die Mutter schlägt das Buch und legt es auf den Tisch.

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels E

Tag der Beobachtung: 01.08.2015 in der Wohnung der Frau G

Beobachtung der Umgebung

Frau G wohnt in einem gut gepflegten Einfamilienhaus. Im Haus gibt es zwei Kinderzimmer. Die Vorlesepraxis wird im Kinderzimmer durchgeführt. Das Kind hat eigenes Zimmer. Für das zweite Kind, das ein Jahr alt ist, hat die Mutter für die Zeit des Vorlesens Betreuung organisiert. Der Forscher hat darauf hingewiesen, dass die Mutter ein von ihm mitgebrachtes Bilderbuch vorlesen soll. Dieses zweisprachige Bilderbuch wurde zuerst der Mutter vorgestellt.

Beobachtung des Vorleseprozess

Als die Mutter mit Vorlesen beginnt, sitzt sie mit ihrer Tochter auf dem Boden und hält das Buch zwischen sich und dem Kind. Sie schlägt das Buch auf, blättert die Seite um und fängt an, auf Seite 2 vorzulesen. *Dabei zeigt sie mit ihrem Finger auf das Bild hin, auf dem die Hanna zu sehen ist. Das Kind nähert sich der Mutter und schaut dabei das Bild auf den Seiten 2 und 3 an. Die Mutter blättert die Seite um von 3 auf 4 und hält das Buch in der Hand und beobachtet das Kind, das inzwischen das Bild auf den Seiten 4 und 5 anschaut.* Das Kind schüttelt verneinend den Kopf. Das Kind zeigt auf die Figur Hanna auf dem Bild auf der Seite 4. Die Mutter applaudiert lautlos und schaut lächelnd auf das Kind. Sie nähert sich an das Kind. Das Kind zeigt auf die im Streu versteckten Katzen. Die Mutter schaut auf das Kind und nickt zustimmend. Während das Kind in die Umgebung schaut, zeigt die Mutter auf den Mähdrescher auf Seite 4. Die Mutter blättert um von Seite 5 auf 6 und zeigt die Bilder auf Seite 6 und fährt mit Vorlesen fort. Sie zeigt mit ihrem Finger auf das Objekt Mais. Das Kind guckt daraufhin auf das Bild.

Das Kind schüttelt den Kopf und schaut auf die Mutter, es wartet auf ihre Reaktion. Sie zeigt auf das Bild der Figuren auf Seite 7 und blättert die Seite um von Seite 7 auf 8 und liest weiter vor. Dann lehnt sie sich zurück und schaut auf ihr Kind. Daraufhin nickt das Kind mit dem Kopf und nimmt das Buch in die Hand. Dann blättert es die Seite um von 9 auf 10, während die Mutter weiter vorliest. Es blättert weiter die Seite um Seite 11 auf 12 und hält das Buch in der Hand. Dann zeigt die Mutter das Bild der Figur Simon und versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes zu wecken. Das Kind zeigt den Kaninchenstahl auf dem Bild.

Es schaut auf das Bild und wendet sich daraufhin zu seiner Mutter. Es schaut sie nachdenklich an und Kind guckt das Buch an und atmet tief aus. Die Mutter lacht daraufhin und zeigt das Bild auf dem Bild auf den Seiten 12 und 13. Sie nimmt das Buch in die Hand und blättert die Seite um von Seite 13 auf 14, während das Kind guckt das Bild auf den Seiten 14 und 15 an und zeigt mit seinem Finger auf den Seiten 14 und 15 die Figur Hanna. Es lacht und zeigt auf die Figur Hanna und Objekte auf dem Bild auf Seite 15. Die Mutter macht aufmerksam auf die Katzen auf dem Bild auf den Seiten 14 und 15 und blättert die Seite um von Seite 15 auf 16. Das Kind nickt daraufhin bejahend mit dem Kopf.

Danach zeigt die Mutter eine Reihe von Tierfiguren (Kuh, Huhn), die auf den Seiten 16 und 17 abgebildet sind. Sie zeigt einzeln die Tierfiguren (Hund, Ente, Schwein, Katze, Ziege, Schaf, Pferd) und das Kind reagiert entweder mit dem Kopf nickend oder lächelnd. Beide lachen zwischendurch. Zum Schluss schlägt die Mutter das Buch zu. Das Kind guckt das Bild auf dem Einband an.

Beobachtungsprotokoll des Fallbeispiels F

Tag der Beobachtung: 03.08.2015 in der Wohnung der Frau K.

Beobachtung der Umgebung

Frau K wohnt in einem Einfamilienhaus. Im Haus steht für jedes Kind ein Kinderzimmer zur Verfügung. Das Vorlesen wird im Kinderzimmer durchgeführt. Die Mutter wollte vor dem Schlafengehen lesen. Während des Vorlesens kümmerte sich der Vater um das zweite Kind. Im Kinderzimmer befinden sich ein Couchtisch, ein Einzelbett und ein Schreibtisch. Bevor die Mutter mit dem Vorlesen beginnt, wird ihr das zweisprachige Bilderbuch vorgestellt.

Beobachtung der Vorlesepraxis:

Das Kind und die Mutter sitzen nebeneinander auf dem Kinderbett. Die Mutter hält das Buch in der Hand. Sie zeigt dem Kind den Einband des Buches und liest den Titel vor und nähert sich mit dem Buch an das Kind und zeigt die Helden auf dem Einband des Buches. Daraufhin zeigt das Kind mit dem Finger die Figuren Hanna und Simon auf dem Einband des Buches. Auch die Mutter zeigt die Figur Hanna, die auf dem Einband abgebildet ist. Das Kind schaut auf das Bild, das auf dem Einband des Buches abgebildet ist, während die Mutter den Einband umblättert. Sie fragt das Kind, was auf der Seiten 2 und 3 zu sehen ist und zeigt dabei mit dem Finger auf das Bild. Das Kind zeigt die Küken auf der Seite 3. Es betrachtet das Bild auf den Seiten 2 und 3 und macht auf die Hasen aufmerksam und beginnt die Hasen mit dem Finger zu zählen. Die Mutter lehnt ihren Kopf gegen den Kopf des Kindes. Das Kind zählt den Hahn zeigend auf dem Bild auf der Seite 3.

Die Mutter beginnt mit Vorlesen. Das Kind zählt die Kühe mit dem Finger zeigend auf den Seiten 2 und 3, während die Mutter das Vorlesen auf der Seite 3 fortsetzt. Das Kind legt sein Fokus auf die Bilder, die untere Hälfte der Seite 2. Das Kind zeigt mit dem Finger die Kuh und das Kalb im Stall.

Dann geht es auf die Seite 3 über und zeigt die Figur Vater. Das Kind zeigt mit dem Finger immer noch den Figur Vater. Dabei entsteht ein Dialog mit der Mutter. Diese blättert die Seite von 3 auf 4 und liest von Text auf der Seite 4 vor. Das Kind nickt bejahend mit dem Kopf. Danach macht die Mutter das Kind aufmerksam auf die Katzen auf der Seite 4. Auf die Frage der Mutter hin zählt das Kind die Katzen auf. Daraufhin setzt die Mutter das Vorlesen fort. Die Mutter blättert die Seite um, von Seite 4 auf Seite 5. Auf Seite 5 angekommen, zeigt sie dem Kind den Obstgarten. Das Kind wird aufmerksam auf die Seitenzahl 6 im Buch. Die Mutter liest den Text auf dieser Seite 6, das Kind zeigt auf den Apfelbaum.

Das Kind wechselt seine Sitzstellung. Es legt ein Kissen hinter seinem Rücken und lehnt sich ans Bett. Das Kind gibt das Kissen an die Mutter. Die Mutter nimmt das Kissen aus der Hand des Kindes und fällt dabei das Buch aus ihrer Hand. Die Mutter versucht die Seite finden, auf der sie sind. Sie findet die Seite und liest weiter vor. Das Kind macht die Mutter aufmerksam auf das Objekt Katze auf der Seite 6 und zeigt es mit dem Finger. Die Mutter fragt das Kind, was für Tiere auf dem Bild auf den Seiten 6 und 7 zu sehen sind. Das Kind erzählt, was zu sehen ist. Die Mutter zeigt auf ein Objekt auf Seite 6. Das Kind hustet und betrachtet dabei das Bild auf den Seiten 6 und 7. Die Mutter macht das Kind aufmerksam auf die Figur Hanna, sie zeigt es mit dem Finger. Dann entsteht ein Dialog über die Figur Hanna. Danach setzt die Mutter das Lesen auf der Seite 7 fort. Die Mutter zeigt die Figur Johannes mit dem Finger auf der Seite 7 und macht das Kind aufmerksam auf die Bäume auf dem Bild auf der Seite 6. Das Kind zählt daraufhin die Namen der Bäume auf der Seite 6. Die Mutter blättert um von Seite 7 auf Seite 8. Das Kind aber blättert die Seite zurück von der Seite 8 auf die 7. Die Mutter zeigt den Maiskolben auf dem Bild auf der Seite 7. Sie zeigt auch die Sonnenblumen auf dem Bild und blättert

52 weiter, von Seite 7 auf die Seite 8.

53 Nach einem kurzen Dialog beginnt die Mutter mit dem Vorlesen auf der Seite 8. Das Kind
54 zeigt mit dem Finger die Figur Lisa auf der Seite 9. Die Mutter daraufhin verlangt vom
55 Kind zu sagen, was diese Figur erntet. Die Mutter zeigt den Kopfsalat, der in der unteren
56 Hälfte auf Seite 9 abgebildet ist. Das Kind versucht die Gemüsesorten aufzuzählen. Die
57 Mutter zeigt die Tomate, die in der unteren Hälfte auf Seite 9 abgebildet ist. Das Kind
58 betrachtet das Bild auf Seite 8 und fragt die Mutter, was die Oma macht. Es fährt mit
59 seiner Hand auf den Seiten 8 bis 9. Die Mutter zeigt auf das Bild der Heidelbeeren, die in
60 der unteren Hälfte der Seite 8 abgebildet ist.

61 Die Mutter blättert die Seite und versucht was zu finden. Sie blättert die Seite um, von
62 Seite 9 auf 10. Das Kind nimmt das Buch in die Hand und blättert die Seite um, von Seite
63 9 auf die Seite 10. Die Mutter schiebt das Kind zurück vom Buch, damit sie es auch sehen
64 kann. Das Kind zeigt eine Figur auf der Seite 11. Die Mutter liest weiter vor. Das Kind
65 schaut in die Umgebung, es unterbricht die Mutter. Das Kind betrachtet das Bild auf der
66 Seiten 10 und 11, es zeigt die Frauenfigur auf der Seite 11. Die Mutter schüttelt den Kopf
67 verneinend. Das Kind zeigt Hannas Mutter auf der Seite 10. Die Mutter stellt eine Frage
68 über den vorgelesenen Text auf Seite 10. Danach betrachtet das Kind das Bild auf den
69 Seiten 10 und 11. Die Mutter macht das Kind auf das Bild auf den Seiten 10 und 11
70 aufmerksam und zeigt dabei die im Kühlregal abgebildeten Gegenstände auf Seite 11. Das
71 Kind betrachtet die auf Seite 11 zu sehenden Objekte und nennt sie beim Namen. Dann
72 entsteht ein kurzer Dialog zwischen ihnen über die abgebildeten Objekte. Nach einer Weile
73 setzt die Mutter das Lesen fort. Sie liest eine Stelle auf der Seite 10 und blättert die Seite
74 um von Seite 11 auf die Seite 12 und liest eine Stelle auf dieser Seite. Die Mutter macht
75 das Kind aufmerksam auf die Figur Simon auf Seite 13. Daraufhin entsteht ein Dialog
76 zwischen ihnen. Die Mutter macht weiter auf Seite 13. Dabei betrachtet das Kind das Bild
77 auf den Seiten 12 und 13. Das Kind unterbricht die Mutter und zeigt die Kaninchen, die auf
78 dem Bild zu sehen sind. Nach einer Weile liest die Mutter weiter. Das Kind zeigt die Figur
79 Hanna auf der Seite 13. Dann entsteht ein kurzer Dialog zwischen ihnen.

80 Die Mutter zeigt mit ihrem Finger die Bilder, die in der unteren Hälfte abgebildet sind. Das
81 Kind schaut auf die Bilder auf den Seiten 12 und 13. Die Mutter zeigt dem Kind die
82 Tränke auf der Seite 13. Daraufhin schüttelt das Kind verneinend den Kopf. Die Mutter
83 zeigt das Objekt Rechen auf Seite 13. Die Mutter zeigt weiterhin auf andere Objekte, die in
84 der unteren Hälfte abgebildet sind. Dabei Die Mutter zeigt die Schaufel auf der Seite 13.
85 Das Kind schaut in die Umgebung. Die Mutter zeigt dem Kind Schaufel auf dem Bild. Das
86 Kind fängt an, die Namen der Objekte, die in der unteren Hälfte abgebildet sind, zu
87 nennen. Es zeigt auf das Objekt Kaninchen. Die Mutter hält das Buch in der Hand und
88 spricht zum Kind. Das Kind zeigt die Figur Simon. Sie blättert die Seite von 14 auf 15. Das
89 Kind nennt die Namen der Tiere und Objekte, die auf den Seiten 14 und 15 abgebildet
90 sind. Die Mutter zeigt mit dem Finger die Gans auf der Seite 16. Das Kind zählt die
91 Namen der Tiere, die auf den Seiten 16 und 17 abgebildet sind. Die Mutter klappt das
92 Buch zu und legt es auf die Kommode.

ANHANG G. Kopie des Bilderbuches

1

Auf dem Bauernhof

Çiftlikte

Susanne Böse

Irene Brischnik



14 Edition bi:libri, München
erker und Koth Verlag für
sprachige Kinderbücher
:edition-bilibri.de

Susanne Böse
raltion: Irene Brischnik
ut: Heija Albersdörfer
setzung: Gai Dilek Schlieker
ed in Italy

Rechte vorbehalten.

Edition bi:libri

2

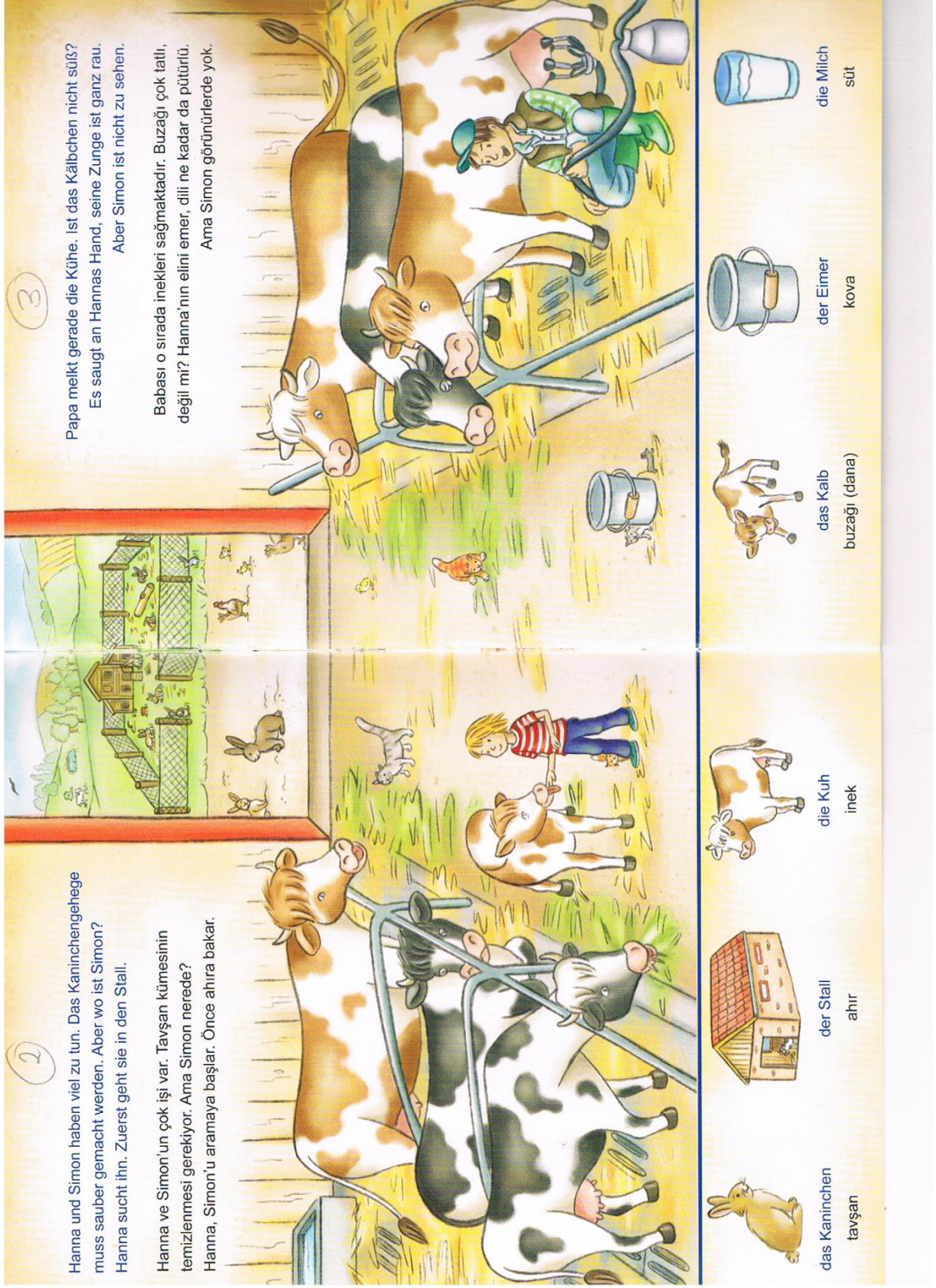
Hanna und Simon haben viel zu tun. Das Kaninchengehege muss sauber gemacht werden. Aber wo ist Simon? Hanna sucht ihn. Zuerst geht sie in den Stall.

Hanna ve Simon'un çok işi var. Tavşan kümesinin temizlenmesi gerekiyor. Ama Simon nerede? Hanna, Simon'u aramaya başlar. Önce ahıra bakar.

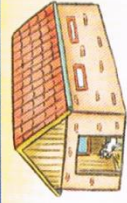
3

Papa melkt gerade die Kühe. Ist das Kälbchen nicht süß? Es saugt an Hannas Hand, seine Zunge ist ganz rau. Aber Simon ist nicht zu sehen.

Babası o sırada inekleri sağmaktadır. Buzağı çok tatlı, değil mi? Hannanın elini emer, dili ne kadar da pütürlü. Ama Simon görünürlerde yok.



das Kaninchen
tavşan



der Stall
ahır



die Kuh
inek



das Kalb
buzağı (dana)



der Eimer
kova



die Milch
süt

4

Vielleicht versteckt sich Simon im Heu oder hinter den Strohballen. Hanna geht in die Scheune. Aber dort ist nur die Katze mit ihren sechs Jungen.

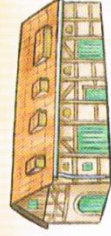
Belki de Simon samanların içinde veya balyaların arkasında saklanıyor. Hanna samanlığa girer. Ama samanlıkta altı yavrusuyla kediden başkasını bulamaz.



das Heu
saman



der Strohballen
saman balyası



die Scheune
samanlık

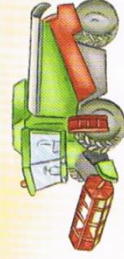


die Heugabel
dirgen

5

Nebenan repariert Opa gerade den Mährescher. Hanna läuft zu ihm und fragt: „Hast du Simon gesehen?“ „Vorhin war er noch im Obstgarten“, sagt Opa.

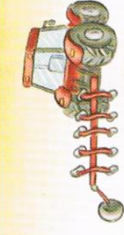
Yan tarafta dedesi biçerdöveri tamir ediyor. Hanna dedesinin yanına gidip “Simon’u gördün mü?” diye sorar. “Biraz evvel meyve bahçesindeydi” der dedesi.



der Mährescher
biçerdöver



der Traktor
traktör



der Pflug
pulluk (saban)

6

Im Obstgarten pflückt sich Hanna einen Apfel. Mhm, lecker! Wo kann Simon noch sein? Vielleicht hilft er auf dem Feld! Dort wird jetzt der Mais ganz klein geschnitten und dient im Winter als Futter für das Vieh.

Hanna meyne bahçesinden bir elma koparır. Hmmm, çok lezzetli! Simon başka nerede olabilir? Belki de tarlada yardım ediyordur! Bu mevsimde hayvanlara yem olarak verilmek üzere tarlada mısır öğütülür.



der Baum
ağaç



das Obst
meyve

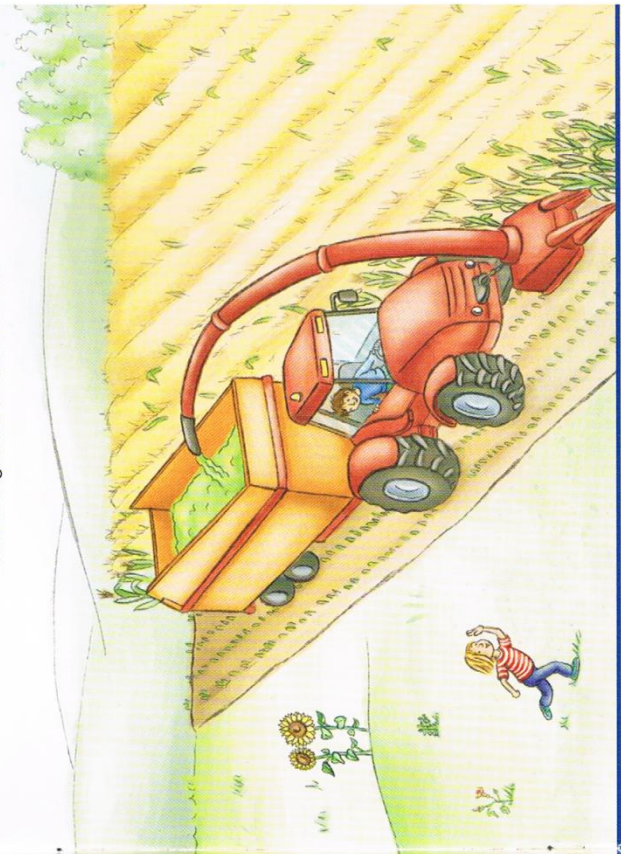


der Apfel
elma

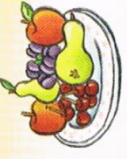
7

Hanna wartet, bis Johannes mit dem großen Traktor kommt. Sie muss schreien, denn der Traktor ist sehr laut: „Wo ist Simon?“ Johannes lacht und zuckt mit den Schultern.

Hanna, Johannes koca traktörle gelene kadar bekler. Traktör çok gürültü çıkardığı için başıarak konuşur: "Simon nerede?" Johannes gülerken omuzlarını silker.



der Baum
ağaç



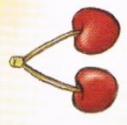
das Obst
meyve



der Apfel
elma



die Pflaume
erik



die Kirschen (pl.)
kirazlar



die Birne
armut



der Maiskolben
mısır koçanı

8

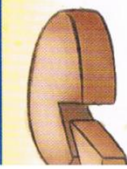
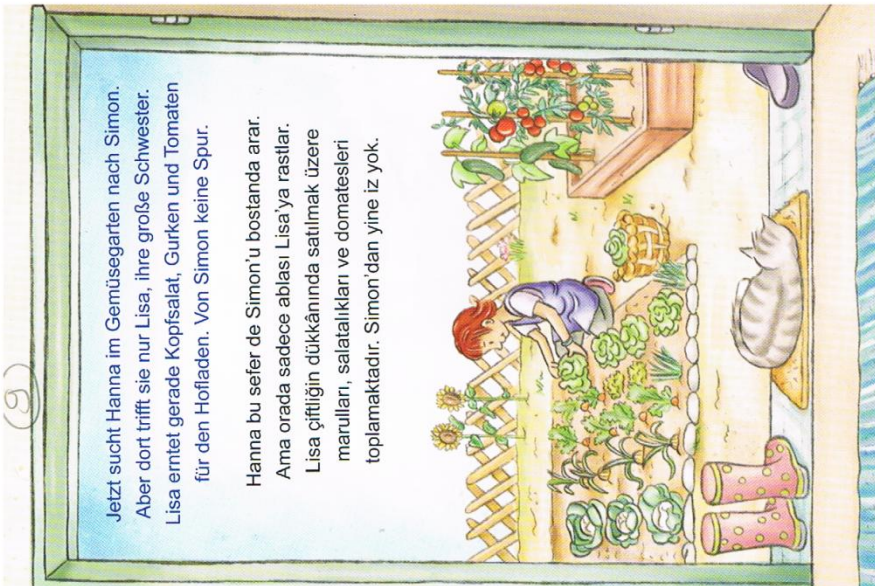
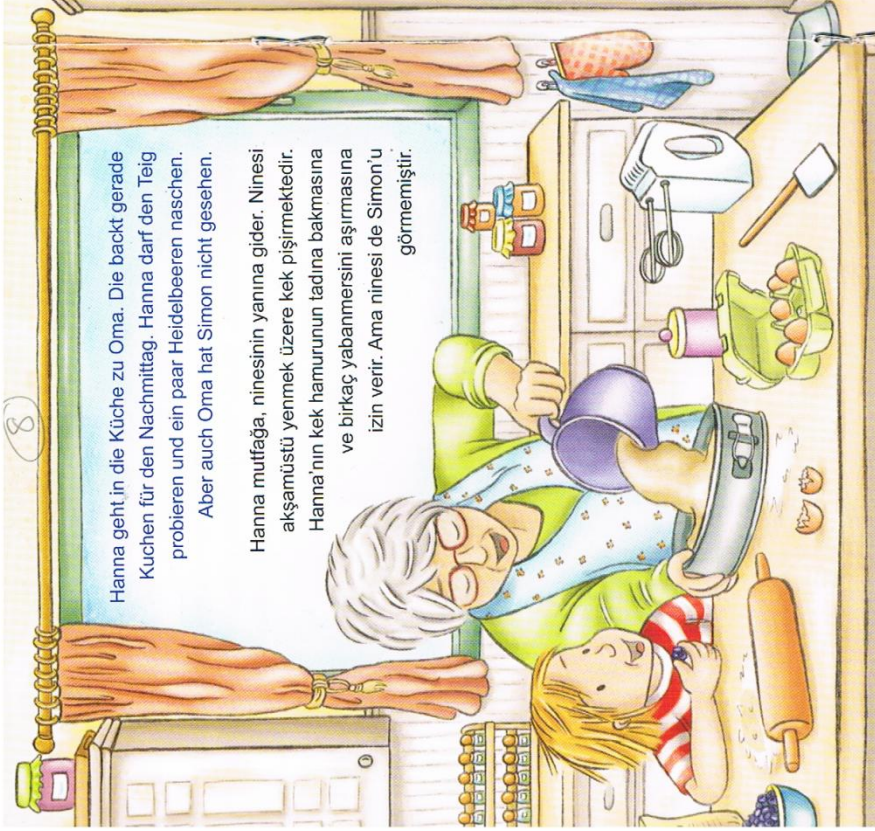
Hanna geht in die Küche zu Oma. Die backt gerade Kuchen für den Nachmittag. Hanna darf den Teig probieren und ein paar Heidelbeeren naschen. Aber auch Oma hat Simon nicht gesehen.

Hanna muffedä, ninesinin yanına gider. Ninesi akşamüstü yemek üzere kek pişirmektedir. Hanna'nın kek hamurunun tadına bakmasına ve birkaç yabanmersini aşırmasına izin verir. Ama ninesi de Simon'u görmemiştir.

9

Jetzt sucht Hanna im Gemüsegarten nach Simon. Aber dort trifft sie nur Lisa, ihre große Schwester. Lisa erntet gerade Kopfsalat, Gurken und Tomaten für den Hofladen. Von Simon keine Spur.

Hanna bu sefer de Simon'u bostanda arar. Ama orada sadece ablası Lisa'ya rasılır. Lisa çiftliğin dükkânında satılmak üzere marulları, salatalıkları ve domatesleri toplamaktadır. Simon'dan yine iz yok.



der Kuchen
kek



der Teig
hamur



die Heidelbeere
yabanmersini



der Kopfsalat
marul



die Gurke
salatalık



die Tomate
domates

10

Hanna seufzt und besucht Mama im Hofladen. Die hat alle Hande voll zu tun: Frau Muller kauft Kase, Eier, Milch und Butter. Frau Schmidt liebt das ofenfische Brot, die selbst gemachten Marmeladen und den Honig. Mama hat uberhaupt keine Zeit fur Hanna und scheidet sie wieder nach draußen.



der Kase
peynir



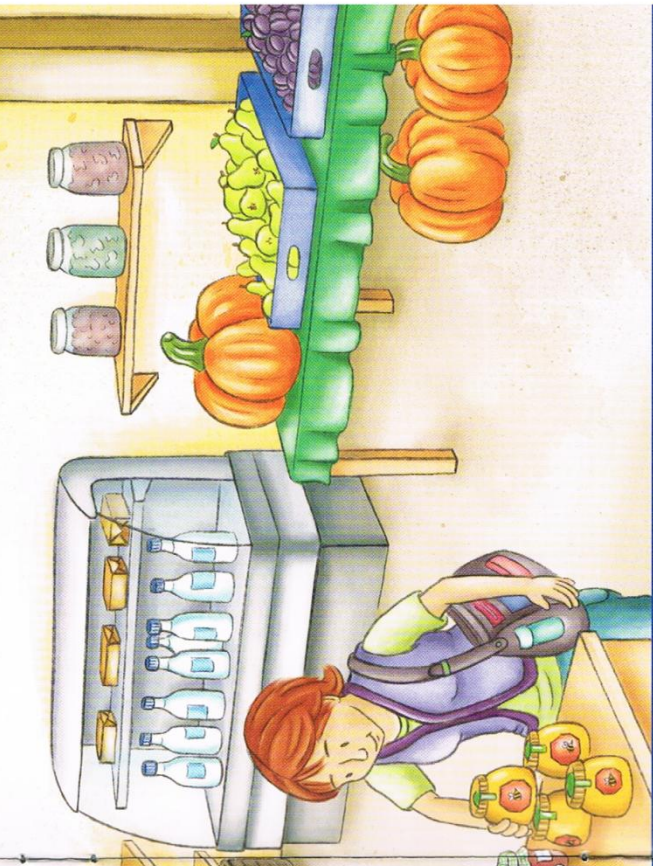
das Ei
yumurta



die Butter
tereyaı

11

Hanna i geçirerek iftliin dukkanına, annesinin yanına gider. Annesinin ii baından akındır: Bayan Muller peynir, yumurta, sut ve ya almaktadır. Bayan Schmidt ise fırından taze ıkan ekmee, ev yapımı reeller ve bala bayılır. Annesinin Hanna'ya ayracak hi vakti yoktur, boylence Hanna'yı dıararı yollar.



das Brot
ekmek



die Marmelade
reel

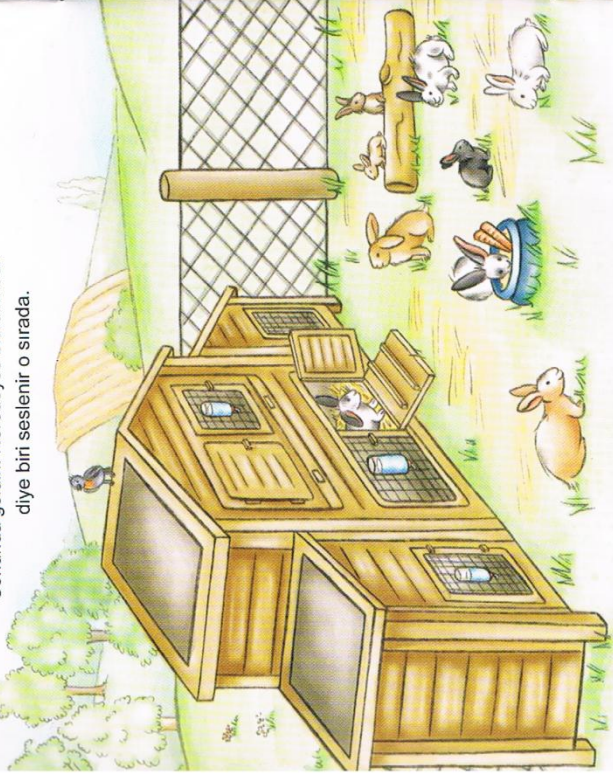


der Honig
bal

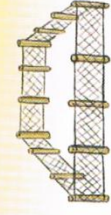
12

Missmutig schlendert Hanna zurück zum Kaninchengehege.
„Dann mache ich eben alleine sauber“, murmelt sie. „Da bist du ja endlich!
Ich bin schon fast fertig“, ruft da jemand.

Hanna keyfiszice ve yavaş adımlarla tavşan kümesine ööner.
“O zaman ben de yalnız temizlerim” diye kendi kendine mırıldanır.
“Sonunda geldim! Neredeyse bitirdim ben”
diye biri seslenir o sırada.



Çaninchenstall
şan kümesi



das Gehege
ağıll



die Karotte
havuç

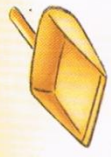


der Besen
süpürge

13

Hanna traut ihren Augen nicht: Da steht Simon, mitten zwischen
den Kaninchen. Das Gehege sieht sauberer aus als er selbst.
Hanna lacht: „Das nächste Mal bin ich dran!“

Hanna gözlerine inanamaz: İşte Simon, orada, tavşanların ortasında.
Tavşanların ağıll Simon'dan daha temiz görünmektedir.
Hanna güler: “Bir dahaki sefer sıra bende!”



die Schaufel
kürek



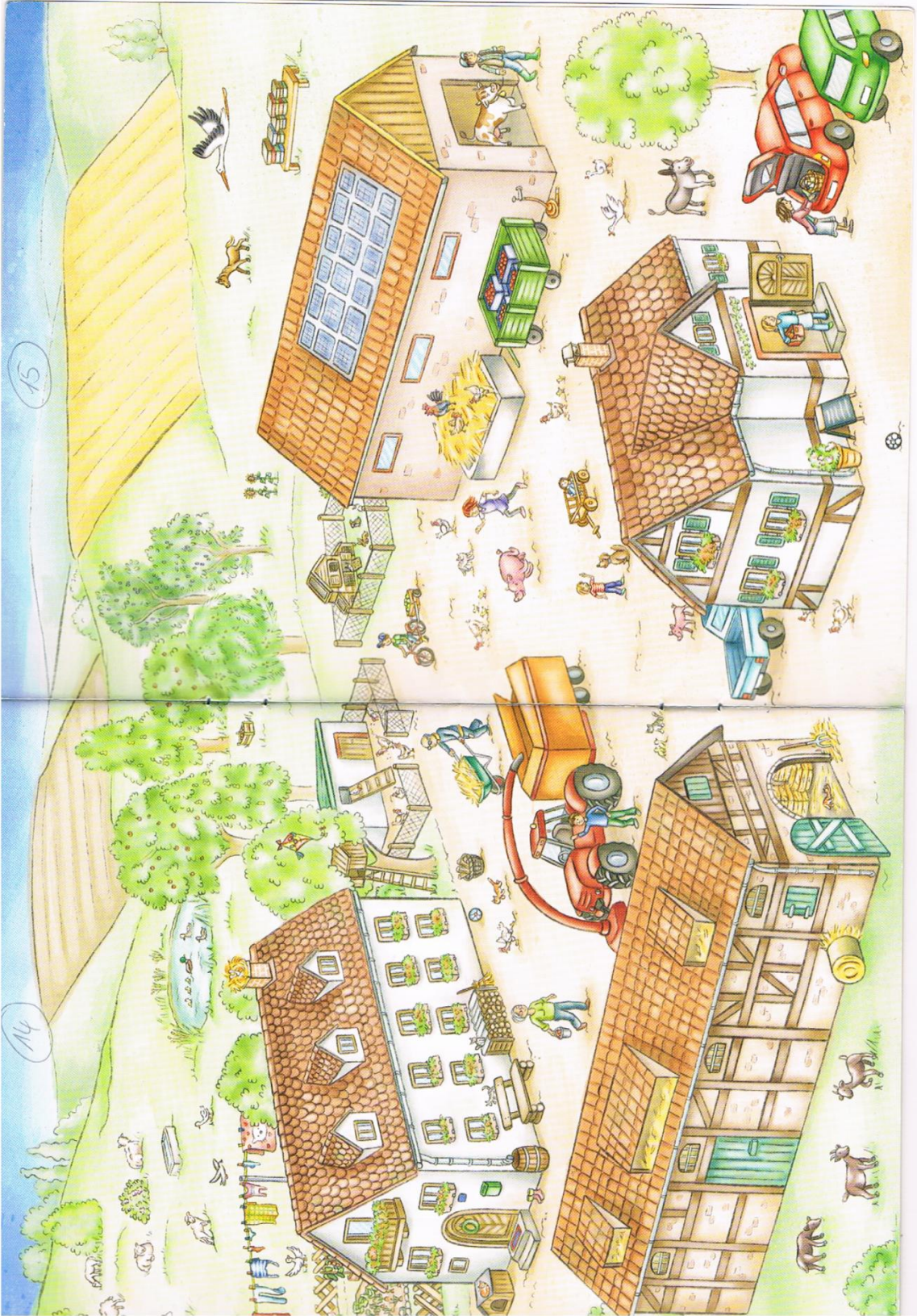
der Rechen
tirmik



die Tränke
yalak



der Futternapf
mama kabı



16

Die Bauernhoftiere



die Kuh / das Kalb
nek / buzađı (dana)



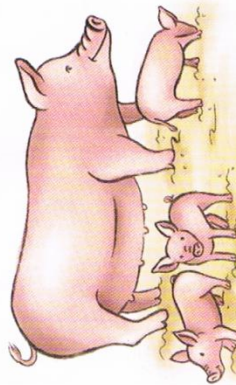
der Hund / der Welpe
kpek / enik



das Huhn / der Hahn / das Küken
tavuk / horoz / civciv



die Gans / das Gnsekken
kaz / kaz yavrusu



das Schwein / das Ferkel
domuz / domuz yavrusu

17

iftlik Hayvanları



das Pferd / das Fohlen
at / tay



die Ente / das Entenküken
rdek / rdek yavrusu



das Schaf / das Lamm
koyun / kuzu



die Katze / das Katzenjunge
kedi / enik



die Ziege / das Zicklein
kei / ođlak

