

Familiale Literalitätserfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kindergartenkinder

Autor(en): **Kuyumcu, Reyhan / Senyldiz, Anastasia**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **33 (2011)**

Heft 1

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786851>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Familiäre Literalitätserfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kindergartenkinder

Reyhan Kuyumcu und Anastasia Senyildiz

Vorschulkinder mit Migrationshintergrund erleben im häuslichen Umfeld unterschiedliche Sprach- und Bildungspraktiken. Diese werden nicht nur von der sozialen Lage, sondern auch von den Herkunftskulturen der Familien beeinflusst. So kann sich etwa der Stellenwert von Oralität und Literalität erheblich unterscheiden. Dieser Beitrag diskutierte die Bedeutung von herkunftskulturellen Unterschieden für die familiären Bildungserfahrungen von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Anhand von Daten aus zwei qualitativen Forschungsprojekten werden literale Praktiken von je drei russisch- und türkisch-stämmigen Familien beschrieben und verglichen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die familiären Praktiken mit der sozialen Lage der Familien nur teilweise erklärt werden können und auch von den Herkunftskulturen und weiteren individuellen und familiäre Bedingungen beeinflusst werden. Abschliessend wird am Beispiel von zwei Vorschulprogrammen skizziert, wie diese unterschiedlichen Voraussetzungen bei der Sprachförderung berücksichtigt werden können.

Einleitung

Vorschulkinder mit Migrationshintergrund erleben im häuslichen Umfeld unterschiedliche Sprach- und Bildungskulturen. Diese werden nicht nur von der sozialen Lage, sondern auch von den Herkunftskulturen der Familien beeinflusst. Im vorliegenden Beitrag werden Forschungsergebnisse zu familiären Literalitätserfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kindergartenkinder und darauf aufbauende Förderansätze vorgestellt. Zunächst werden einige kulturspezifische Aspekte von Literalität diskutiert. Dann werden die beiden Forschungsprojekte vorgestellt, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Anschliessend werden ausgewählte Fallbeispiele aus diesen Projekten präsentiert und verglichen. Es folgt die Skizzierung einer Sprachförderung, die diese unterschiedlichen familiären Bedingungen berücksichtigt. Abschliessend wird ein Ausblick auf zukünftige Forschungsprojekte und bildungspolitische Massnahmen gegeben.

Kulturelle Aspekte von Oralität und Literalität

Erste Erfahrungen mit Literalität machen Kinder in ihren Familien. Dort werden kulturelle Orientierungen und symbolische Praktiken beiläufig erlernt (Nickel 2007). Literale Praktiken wie Lesen von Zeitungen, Notizenmachen, Führen von Tagebüchern, Vorlesen von Gute-Nacht-Geschichten, Besuchen von Büchereien, interaktives Betrachten von Bilderbüchern oder Erzählen von Märchen, Geschichten und Erlebnissen spielen dabei eine große Rolle (Apeltauer 2003). Kinder, die frühzeitig in ihren Familien Erfahrungen mit Literalität sammeln können, haben in literal geprägten Gesellschaften – wie in Deutschland oder in der Schweiz – in der Regel weniger Probleme in der Schule. Dies gilt auch, wenn sie die Schule in ihrer Zweitsprache durchlaufen. Auch das Lesenlernen in der Zweitsprache stellt für diese Kinder keine große Herausforderung dar (Wolf 2009, 128).

Wenn es um das sprachliche und literale Lernen zweisprachig aufwachsender Kinder aus Migrantenfamilien geht, so wird in der Fachdiskussion meist der sozioökonomische Status der Familien mit den Lernerfolgen der Kinder in Verbindung gebracht (Morrow, Rueda & Lapp 2009). Unter dem sozioökonomischen Status (*socio-economic status*) werden Bildungsvoraussetzungen, das Einkommen und die Beschäftigungsart der Eltern verstanden (Apeltauer 2008, 19). Durch die Untersuchungen zu frühen literalen Praktiken in unterschiedlichen sozialen Milieus wissen wir heute, dass Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status schriftliche Medien nicht in dem Maße zur Förderung ihrer Kinder nutzen wie Familien mit hohem sozioökonomischem Status (Gadsden 2008). Hier scheinen auch der Interaktionsstil und die Nicht-Ausschöpfung der Möglichkeiten beim Gespräch eine Rolle zu spielen. So belegen Hart und Risley (1995), dass die Intensität des Sprachkontakts zwischen Eltern und Kindern unterschiedlicher sozialer Schichten gravierende Unterschiede aufweist.

Für den einsprachigen Kontext mag der sozioökonomische Status ausschlaggebend sein. Im zweisprachigen Kontext dürften aber auch andere Faktoren eine wichtige Rolle spielen. Vergleicht man Bildungserfolge türkisch- und russischsprachiger Kinder, die den zwei größten Migrantengruppen in Deutschland angehören, so zeigt sich, dass sich russischsprachige Schüler im deutschen Bildungssystem besser als türkischsprachige Schüler positionieren können. Sie besuchen fast zweimal seltener eine Hauptschule und etwa dreimal häufiger ein Gymnasium (Siegert 2008, 23). Außerdem haben Einwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion meist ein vergleichsweise höheres Bildungsniveau als Immigranten mit türkischem Hintergrund (ebenda, 50f). Ist das nur mit dem sozioökonomischen Status zu begründen?

In diesem Zusammenhang scheint uns die kulturelle Dimension von Oralität und Literalität bedeutsam zu sein. Verschiedene Studien bestätigen, dass Oralität und Literalität nicht in jedem Kulturkreis denselben Stellenwert haben (Goody

1981; Paris & Ball 2009). So findet Kommunikation in oral geprägten Gesellschaften meist mündlich statt (Goody 2000, 27), weswegen das Gesagte einen höheren Stellenwert als das Geschriebene hat. Dort steht eher Oralität (verknüpft mit kulturellen Gebräuchen) als Literalität im Vordergrund, weshalb auch die Literalitätserfahrungen der jeweiligen Kinder unterschiedlich sind (Edwards, Paratore & Roser 2009, 80). Eine literale Gesellschaft weist spezifische kommunikative Merkmale, Ansprüche an Texte und Äußerungen auf, womit wiederum Erwartungen in der Sozialisation verknüpft sind (Feilke 2006, 17). Mit dem Erwerb literaler Kompetenzen, auch als „literale Sozialisation“ bezeichnet, hängen Werte und Normen zusammen, denen das Modelllernen vorangeht – die Orientierung an Menschen, die in ihrer Umgebung literale Praxis modellhaft vorleben (Bandura 1979).

Die von uns fokussierten Kulturkreise unterscheiden sich erheblich bezüglich des Stellenwertes von Oralität und Literalität. In der *russischen Gesellschaft* genießt Schriftlichkeit als wichtiger Teil des gesellschaftlichen Miteinanders ein hohes Ansehen. Mittelschichtkinder werden noch vor Schuleintritt von ihren Eltern alphabetisiert. Auch in Deutschland spielen Schrift und schriftsprachliche Strukturen eine große Rolle. In der *türkischen Gesellschaft* steht dagegen Oralität im Vordergrund. In den Familien werden den Kindern Geschichten und Märchen eher erzählt als vorgelesen (Kuyumcu 2008, 227f.). Während in literalen Gesellschaften Abmachungen schriftlich festgehalten werden, genügen in oral geprägten Gesellschaften mündliche Vereinbarungen. Das Anmelden eines Kindes im Kindergarten zum Beispiel erfordert in der Türkei meist nicht einmal einen offiziellen Vertrag. Kindergärten in der Türkei haben nur selten Informationstafeln, denn Informationen werden meist mündlich mitgeteilt.

Diese Beispiele lassen vermuten, dass russisch- und türkischstämmige Kinder im Hinblick auf Literalität unterschiedliche kulturelle Bildungserfahrungen mitbringen. Um solche kulturspezifischen Unterschiede genauer zu fassen, fokussieren wir bei der Untersuchung literaler Praktiken in Migrantenfamilien folgende Aspekte:

- *Lese- und Medienverhalten*: Welche Bedeutung hat die Schrift? Sind Bücher vorhanden? Lesen die Eltern selbst? Wird den Kindern vorgelesen? Welche Medien werden benutzt und wie oft?

- *Mündliche Kommunikation*: Gibt es Erzählrituale? Wie wird in der Familie miteinander gesprochen? Worüber?

- *Bildungsaspirationen*: Welcher Stellenwert wird der Bildung beigemessen? Beteiligen sich die Eltern an den Bildungsprozessen der Kinder? Wird Bildung als Sache des Staates oder als Angelegenheit der Familie betrachtet?

Anhand dieser Aspekte sollen literale und orale Erfahrungen von drei russisch- und drei türkischsprachigen Kindergartenkindern im häuslichen Bereich beschrieben und vor dem Hintergrund der Bedeutung von Literalität und Oralität in ihren Herkunftskulturen diskutiert werden.

Zu den Untersuchungen

Unsere Fallbeispiele stammen aus zwei Forschungsprojekten im Elementarbereich, die im Umfeld von zwei Programmen zur Sprachförderung von Vorschulkindern mit Migrationshintergrund angesiedelt waren: Im *Kieler Modell* wurde eine türkischsprachige Kindergartengruppe über mehrere Jahre gefördert, der *Eltern-Kind-Deutschkurs* war eine zusätzliche einjährige Sprachfördermaßnahme für russischsprachige Kinder und ihre Eltern aus unterschiedlichen Kindergartengruppen. Wir informieren zunächst kurz über die beiden Förderprogramme und anschließend über die daran anknüpfenden Forschungsprojekte. Im *Kieler Modell sprachlicher Frühförderung* wurde erstmalig in Deutschland das Anbahnen von Literalität als Schwerpunkt für die Zweitsprachförderung gelegt. Zielgruppe waren die 3,5- bis 5-jährigen Kinder einer rein türkischsprachigen Kindergartengruppe. Das Projekt wurde unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Ernst Apeltauer durchgeführt (Apeltauer 2004, 2007). Reyhan Kuyumcu hat das Kieler Modell als wissenschaftliche Mitarbeiterin begleitet (Kuyumcu 2006a, 2006b, 2008). Beim zweiten Projekt handelt es sich um das Dissertationsprojekt von Anastasia Senyildiz, die einen *Eltern-Kind-Deutschkurs* mit Aussiedlerfamilien aus der ehemaligen Sowjetunion durchführte und evaluierte (Senyildiz 2010). Während neun Monate besuchten Eltern und Kinder zweimal wöchentlich einen Deutschförderkurs. Ähnlich wie im *Kieler Modell* spielte Literalität eine zentrale Rolle bei der Sprachförderung.

Die beiden Förderprogramme haben einige Gemeinsamkeiten, die sie von anderen Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich unterscheiden:

- *Erstsprache*: Die Erstsprachen der Kinder wurden, anders als in anderen Förderprojekten (etwa HIPPI, Erol 2000), als konstitutive Ressource des Kindes und als treibende Entwicklungskraft anerkannt. Sie wurde nicht nur systematisch genutzt, sondern auch systematisch unterstützt. Beide Kindergruppen wurden sprachlich homogen zusammengesetzt.

- *(Bi-)Literalität*: Sprachförderung durch (Bi-)Literalität stand im Mittelpunkt beider Förderprogramme. Fortgehend wurde – in beiden Sprachen – eine Verbindung zwischen dem sprachlichen und literalen Erwerb hergestellt. So ankerten literale Praktiken in beiden Sprachen im Alltag der Kinder. In anderen Sprachförderprojekten liegen die Schwerpunkte dagegen meist in den Bereichen Wortschatz und Grammatik (etwa Kaltenbacher & Klages 2006; Krempin, Lemke & Mehler 2009).

- *Rolle der Eltern*: Die Eltern wurden von Anfang an als Experten und Modelle in die Lernaktivitäten der Kinder einbezogen. Themen und Aktivitäten

wurden – anders als in anderen Projekten (etwa Zwengel 2005) – den Eltern nicht vorgegeben, sondern mit ihnen gemeinsam, je nach den Interessen der Kinder, entwickelt.

Zu diesen Förderprogrammen wurden von den Autorinnen begleitende Forschungsprojekte durchgeführt. Im Fall des *Kieler Modells* erfolgte die Datenerhebung begleitend zum Förderprogramm. Im Kindergarten wurden in unterschiedlichen (spontanen und arrangierten) Situationen Audio- und Videoprotokolle aufgenommen und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Im familiären Umfeld haben die Eltern Audioprotokolle aufgenommen. Zusätzlich wurden Hausbesuche und Leitfadeninterviews mit den Eltern durchgeführt. Diese Daten wurden linguistisch und inhaltsanalytisch ausgewertet und unter Bezug von Kontextinformationen interpretiert. Im Fall des *Eltern-Kind-Deutschkurses* wurden die Daten durch teilnehmende Beobachtungen (vor Kursbeginn im Kindergarten und während des Deutschkurses), Audioprotokolle im Deutschkurs sowie an den Kurs anschließende Hausbesuche und Leitfadeninterviews mit den Eltern erhoben. Sie wurden ebenfalls linguistisch und inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei neben der Sprachproduktionen der Kinder auch Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kindern im Fokus standen.

Bei der nachfolgenden Darstellung der Ergebnisse beschränken wir uns auf die Frage nach den literalen Praktiken der Familien. Entsprechend werden hier keine Mikroanalysen von sprachlichen Produktionen der Kinder oder von Eltern-Kind-Interaktionen, sondern inhaltsanalytische Auswertungen von Beobachtungen und Interviews referiert.

Literale Praktiken in türkisch- und russischsprachigen Elternhäusern

Anhand ausgewählter Fallbeispiele wird nun über literale Erfahrungen türkisch- und russischsprachiger Kinder in ihren Familien berichtet. Dabei gehen wir in zwei Schritten vor: Zunächst beschreiben und bündeln wir die familiären Bedingungen und Bildungsangebote nach Sprach- und Kulturgruppe, danach vergleichen wir die Befunde für die beiden Gruppen.

Literale Praktiken in drei türkischsprachigen Elternhäusern

Die Familien der Kinder, die am *Kieler Modell* beteiligt waren, hatten alle einen niedrigen sozioökonomischen Status. Bis auf drei Ausnahmen hatten die Eltern einen Hauptschulabschluss und verrichteten gering entlohnte Arbeiten. Die Familien wohnten in einem Stadtteil Kiels mit einem hohen Anteil von Zugewanderten in 3- bis 4-Zimmer-Wohnungen. Die drei Fallbeispiele, über die unten berichtet wird, wurden wegen der unterschiedlichen literalen Praktiken der Familien ausgewählt.

Ekin (4;1 – 6;10)¹

Die Mutter von Ekin ist in Deutschland aufgewachsen und als Arzthelferin ausgebildet. Ekins Vater hatte in der Türkei das Gymnasium absolviert und dort als Glasbläser gearbeitet. Die Eltern waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung arbeitslos. Ekins ältere Schwester besuchte das Gymnasium. In Ekins Familie las die Mutter, auf Türkisch und Deutsch, historische Romane und Bücher über Psychologie. Der Vater las eine deutsche Zeitung. Früher wurde auch eine türkische Zeitung gelesen, die dann durch zahlreiche türkische Fernsehkanäle ersetzt wurde. Ekins Schwester besaß eigene Bücher. Sowohl Ekins Schwester als auch die Mutter besuchten etwa einmal wöchentlich die Bücherei, der Vater dagegen nie. Mutter und Schwester schrieben sich zuweilen Briefe. Ekins Mutter, Tante, Großmutter und Großvater lasen gelegentlich Geschichten vor. Erzählt wurde in der Familie über aktuelle Themen, über das Leben (in Deutschland und in der Türkei), Fußball, den Kindergarten und die Schule. Darüber, was Ekin im Fernsehen sah, sprachen die Eltern nicht mit ihr. Ekins Mutter gab an, dass sie aufgrund ihrer eigenen schulischen Erfahrungen für ihre Kinder da sein und die Bildungslaufbahn ihrer Kinder gut begleiten wolle. Denn als sie selbst zur Schule gegangen sei, habe sie als Kind ihre Eltern in der Schule häufig vertreten müssen.

Furkan (4;2 – 7;0)

Furkans Mutter hielt sich seit ihrem fünften Lebensjahr in Deutschland auf. Sein Vater war zum Zeitpunkt der Untersuchung seit fünf Jahren in Deutschland. Die Mutter hatte eine Ausbildung zur Bürokauffrau gemacht. Sie hatte vor, eine Umschulung zur Erzieherin zu machen. Der Vater arbeitete als Schweißer. Beide Eltern hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung keine Arbeit. Furkan hatte einen jüngeren Bruder. Die Eltern lasen täglich eine türkische Zeitung, etwa zweimal wöchentlich die Anzeigen in einem lokalen Anzeigenblatt sowie heilige Schriften. Die Mutter las gelegentlich auch Bücher. Furkan interessierte sich für Elektronik-Zeitschriften mit vielen Bildern. Ab und an las die Mutter deutsche (Fantasie) Geschichten vor, die Furkan auf Türkisch nacherzählte. Das Erzählen nahm in Furkans Familie viel Raum ein. Nach dem Kindergarten wurde auf dem Heimweg über unterschiedliche aktuelle Themen gesprochen. Das gemeinsame Abendessen diente als Anlass zum Erzählen und Miteinandersprechen; daher blieb der Fernseher während des Essens ausgeschaltet.

Emel (3;10 – 6;6)

Die Mutter von Emel hatte in der Türkei das Gymnasium absolviert und dort auch als Vertretungslehrerin an einer Grundschule gearbeitet. Sie lebte zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit 17 Jahren in Deutschland und war Hausfrau. Der Vater hatte in der Türkei die Grundschule absolviert und lebte seit 30 Jahren in Deutschland. Er arbeitete als Maler und Schweißer. Emel hatte drei Brüder (12, 15 und 17 Jahre alt). Ein Bruder besuchte damals eine Sonderschule, der zweite eine Realschule und der dritte absolvierte nach dem Schulabschluss ein Praktikum. Emels Eltern lasen nach Aussage der Mutter keine Bücher. Gelesen wurden das lokale kostenlose Anzeigenblatt, Werbe-Kataloge, Werbe-Flugblätter, gelegentlich eine türkische Zeitung (vom Vater) und ab und an Postkarten aus der Türkei. Die Mutter erzählte, dass sie Emel manchmal die aus dem Kindergarten mitgebrachten Bilderbücher vorlese. Da die Mutter nur wenig Deutsch sprach, erzählte sie die Bilderbücher anhand der Bilder. In Emels Familie wurde häufig über die Türkei und alltägliche Erlebnisse erzählt. Weitere Angaben zum häuslichen Erzählen zu machen, fiel der Mutter schwer. Auf Nachfrage berichtete sie, dass Emel nicht gerne über seinen Tag im Kindergarten erzähle. Die Eltern von Emel können trotz des türkischen Abiturs der Mutter als buchfern bezeichnet werden. Die Mutter gab außerdem an, dass der Vater sich mit den Kindern und ihrer Erziehung zu wenig beschäftige. Stattdessen sehe er ständig Nachrichten im Fernsehen.

Die wichtigsten Befunde zu den drei türkischsprachigen Familien sind in der folgenden Tabelle gebündelt. Die Strukturierung erfolgt anhand 1) des sozioökonomischen Status der Familie, 2) der kulturellen Aspekte von Oralität und Literalität (zu denen wir Lese- und Medienverhalten, Erzählanlässe und mündliche Kommunikation zählen) sowie 3) der Bildungsaspirationen.

Tabelle 1: Literale Praktiken in drei türkischsprachigen Elternhäusern

	sozioökonomischer Status	kulturelle Aspekte von Oralität und Literalität		Bildungsaspirationen
		Lese-/ Medienverhalten	mündliche Kommunikation	
Ekin 4;1-6;3	Mutter: in Deutschland aufgewachsen und als Arzthelferin ausgebildet Vater: Abitur (i. d. Türkei), als Glasbläser gearbeitet beide Eltern arbeitslos Schwester: Gymnasiastin	Mutter liest historische Romane und Bücher über Psychologie Schwester besitzt eigene Bücher beide besuchen regelmäßig Bücherei gelegentlicher Briefwechsel zwischen Mutter und Schwester	Gespräche über aktuelle Themen, das Leben (i. Deutschland u. i. d. Türkei), den Kindergarten und die Schule gelegentlich Geschichtenerzählen durch Tante, Oma und Opa	Die Mutter möchte, anders als sie es selbst erlebt hat, für ihre Kinder da sein und deren Bildungslaufbahn gut begleiten.
Furkan 4;2-7;0	Mutter: seit ihrem fünften Lebensjahr in Deutschland Vater: seit fünf Jahren in Deutschland Mutter als Bürokauffrau ausgebildet, momentan arbeitslos Vater arbeitet je nach Jobangebot als Schweißer	türkische Zeitungen (Mutter und Vater) gelegentlich auch (religiöse) Bücher Furkan interessiert sich für Elektronik-Zeitschriften. Ab und an werden Furkan deutsche Geschichten vorgelesen, die er auf Türkisch nacherzählen soll.	Es wird viel erzählt. Das gemeinsame Abendessen wird zum Erzählen und Miteinander-Sprechen genutzt, der Fernseher bleibt dabei aus.	Die Eltern wollen Furkan eine gute schulische Bildung ermöglichen, machen sich jedoch über die Grundschule weniger Sorgen, da Furkan mit Buchstaben und Zahlen gut umgehen kann und früh (4;5) lesen lernt.
Emel 3;10-6;6	Mutter: Abitur (i. d. Türkei), vertrat dort Grundschullehrer, seit 17 Jahren in Deutschland, Hausfrau Vater: Hauptschulabschluss (i.d. Türkei), seit 30 Jahren in Deutschland, arbeitet als Maler und Schweißer Bruder 1: außer Haus, macht Praktikum Bruder 2: Realschüler Bruder 3: besucht eine Sonderschule	Eltern lesen keine Bücher gelegentlich lokale kostenlose Anzeigenblätter, Werbe-Kataloge, Werbe-Flugblätter manchmal eine türkische Zeitung ab und an Postkarten Mutter liest Emel gelegentlich ein zweisprachiges Buch vor (mitgebracht aus dem Kindergarten)	Es wird über die Türkei und die alltäglichen Erlebnisse gesprochen. Emel erzählt nicht gerne über ihren Alltag im Kindergarten.	Die Eltern wünschen sich, dass Emel einen höheren Schulabschluss schafft, sehen dies allerdings eher außerhalb ihrer Macht. Bruder als Erziehungspartner für Bildungsangelegenheiten (z.B. am Computer Zahlen lernen)

Literale Praktiken in drei russischsprachigen Elternhäusern

Alle Kinder aus dem Eltern-Kind-Deutschkurs (Senyildiz, 2010) lebten in einem Stadtteil mit hohem Migrantanteil. Die Familien befanden sich in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen und bewohnten kleine Sozialwohnungen. In die Fallanalysen wurden drei Kinder aus einer älteren Altersgruppe aufgenommen. Sie waren im Kurs besonders aktiv und produzierten viele Daten. Außerdem handelt es sich um kontrastive Fälle, weil ein Junge aus einer bildungs-orientierten Familie, ein anderer Junge aus einer konservativen, streng religiösen, Familie und ein Mädchen aus einer Akademikerfamilie stammte.

Michael (4;8 – 5;6)

Michaels Familie war erst zwei Jahre vor Beginn der Datenuntersuchung aus Kasachstan gekommen. Die Mutter hatte dort nach einer Fachschul-Ausbildung als Buchhalterin gearbeitet. Der Vater musste sein Fernstudium abbrechen, um die Familie ernähren zu können. In Deutschland waren beide Eltern arbeitslos. In der Wohnung der Familie gab es einige Bücher. Es wurden keine Zeitungen abonniert, jedoch gelegentlich russischsprachige Zeitungen und Zeitschriften gekauft und regelmäßig das kostenlose lokale Anzeigenblatt und Werbeprospekte gelesen. Michael hatte in seinem Kinderzimmer ein Bücherregal mit einigen, überwiegend russischen, Bilderbüchern und Märchen. Michael hatte außerdem einen Schreibtisch, an dem er gerne puzzelte und bastelte. Malen, schreiben oder zeichnen mochte er dagegen nicht. Bei Michael hatte die sonst in russischsprachigen Akademikerfamilien typische Alphabetisierung in der Erstsprache nicht stattgefunden. Michaels Mutter las dem Jungen zuweilen auf Russisch vor und sang zusammen mit ihm. Die Familie empfing kein russisches Fernsehen, besaß aber ein DVD-Abspielgerät sowie viele russische DVDs. Der Junge sah täglich bis zu zwei Stunden Zeichentrickfilme im deutschen Fernsehen. Zusammen mit seinem neun Jahre älteren Bruder spielte Michael leidenschaftlich gerne Computerspiele. Nach unserer Einschätzung wurde in der Familie nicht viel erzählt, es gab keine Erzählrituale. Gespräche entstanden eher zufällig, meist beim Spazierengehen. Nach Aussage der Mutter erzählte Michael nicht gern, was er im Kindergarten erlebte.

Daniel (4;6 – 5;4)

Daniels Eltern kamen als Jugendliche nach Deutschland und wurden hier als Verkäuferin bzw. Metallbauer ausgebildet. Danach studierte der Vater auf dem zweiten Bildungsweg an einer Fachhochschule. Die Familie war streng religiös. Literalität und Oralität wurden im Zusammenhang mit Religion erlebt und praktiziert. So wurden biblische Geschichten, überwiegend auf Russisch, vorgelesen und erzählt, Kinderbücher religiösen Inhalts gekauft und christliche russische Musik gehört. In der Familie wurde unter anderem vor dem Essen und dem Schlafengehen gebetet, gemeinsam wurden Gottesdienste besucht. Die Eltern standen der modernen Lebensweise kritisch gegenüber, es gab außer einem CD-Abspielgerät keine Unterhaltungselektronik. Die Mutter meinte, dadurch entstünden zahlreiche Gelegenheiten zu Gesprächen und man verbringe mehr Zeit miteinander. Oralität spielte im Familienleben eine große Rolle. So erzählte Daniel gern über seine Erlebnisse im Kindergarten.

Nina (4;1 – 4;11)

Nina stammte aus einem bildungsnahen Akademiker-Elternhaus, ihre Eltern kamen drei Jahre vor der Datenerhebung nach Deutschland. Der Vater arbeitete nach seinen erfolgreichen Bemühungen um Approbation und zahlreichen Praktika stundenweise als Arzt. Die Mutter war Hausfrau. Ninas neun Jahre ältere Schwester war Gymnasiastin. Bücher spielten im Leben

der Eltern eine überragende Rolle, sie besaßen unzählige Bücher und lasen auch gern und viel, sowohl schöngeistige Literatur als auch Periodika. Auch Nina hatte viele, meist aus Kasachstan importierte, russische Bücher. Deutsche Bücher wurden regelmäßig in der örtlichen Stadtbücherei entliehen. Das Vorleseritual, im Wechsel von beiden Eltern übernommen, gehörte fest zum Tagesprogramm. Von ihrer Mutter lernte Nina außerdem russische Kindergedichte auswendig, die sie in der Familie gerne rezitierte. Nina wuchs in einem reichhaltigen medialen Umfeld auf. Zu Hause hörte das Mädchen gerne russische Musik, insbesondere russische Kinderlieder. Nach Aussage der Mutter erfragte Nina häufig die Bedeutung ihr unbekannter Wörter. Nina hatte die Möglichkeit, sich russische Sendungen bei der in der Nachbarschaft wohnenden Großmutter anzusehen. Für die Mutter war es wichtig, dass den Kindern beim Fernsehen sinnvolle Inhalte und kulturelle Hintergrundinformationen vermittelt wurden. In der Familie gab es einen Computer mit russischen Lernprogrammen für Kinder. Die vorschulische Alphabetisierung übernahmen ihre Eltern. Die Eltern sorgten auch dafür, dass Nina Zugang zu russischsprachigen kulturellen Veranstaltungen erhielt.

Abschließend werden die Befunde zu den russischsprachigen Familien tabellarisch gebündelt und nach den gleichen Kriterien (vgl. Tabelle 1) strukturiert.

Tabelle 2: Literale Praktiken in drei russischsprachigen Elternhäusern

	sozioökonomischer Hintergrund	kulturelle Aspekte von Oralität und Literalität		Bildungsaspirationen
		Lese-/ Medienverhalten	mündliche Kommunikation	
Michael 4;8-5;6 ²	Mutter: Fachhochschulstudium Vater: abgebrochenes Fernstudium in Kasachstan beide arbeitslos Bruder: Hauptschule	(Kinder-)Bücher vorhanden Eltern lesen gelegentlich, Vorleserituale Büchereibesuche Michael sieht täglich bis zu 2 Stunden fern. Computerspiele	keine Erzählrituale Gespräche entstehen eher zufällig. Michael erzählt nicht gern.	Eine gute Ausbildung und gute Deutschkenntnisse sind den Eltern wichtig.
Daniel 4;6-5;4	Eltern kommen als Jugendliche aus Kasachstan, machen praktische Berufsausbildung Mutter arbeitet Teilzeit, Vater studiert an einer Fachhochschule	Literalität und Oralität im Zusammenhang mit Religion keine Unterhaltungselektronik vorhanden	viele Gespräche, Erzählrituale vorhanden	Die Eltern wollen Daniel eine gute schulische Ausbildung ermöglichen.
Nina 4;1- 4;11	Die Eltern haben in Kasachstan studiert. Vater arbeitet stundenweise als Arzt Schwester: Gymnasium	unzählige Bücher vorhanden häufiges Vorlesen Büchereibesuche russische Kindersendungen Kinderlernprogramme am PC	Erzählrituale vorhanden Gesprochen wird u.a. über den Bücherinhalt, Sprachen, Bedeutung von Bildung.	Nina besucht russischsprachige kulturelle Veranstaltungen. Ein Studium wird angestrebt.

Vergleich der beiden Sprach- und Kulturgruppen

Die kleinen Fallzahlen unserer Studien erlauben keine Verallgemeinerung der Befunde. Ein Vergleich der Fälle aus den beiden Sprach- und Kulturgruppen kann aber ein vertieftes Verständnis der Situationen dieser Familien ermöglichen und die Bildung von Hypothesen für weiterführende Forschungsprojekte erleichtern. Worin gleichen und unterscheiden sich die literalen Praktiken der untersuchten türkischsprachigen und russischsprachigen Familien, und welche Schlüsse ergeben sich daraus?

Zunächst zeigt sich, dass Informationen über den sozioökonomischen Status einer Familie (die Bildungsabschlüsse, das Einkommen und die Beschäftigungsart der Eltern) allein keine Vorhersage ihrer literalen Praktiken erlauben:

- *Bildungsabschlüsse der Eltern:* Bei den türkischen Familien ist festzustellen, dass die Ausbildung der Eltern nicht unbedingt mit dem (zu erwartenden) Vorhandensein literaler Praktiken korreliert (Fallbeispiele Emel, Furkan). Bei den russischsprachigen Kindern stimmt dagegen der Umfang der Literalitätserfahrungen eher mit der Ausbildung der Eltern überein. Bei den Eltern mit einer höheren Ausbildung (Fallbeispiel Nina) sind reichhaltigere literale Praktiken festzustellen.

- *Einkommen und Beschäftigungsart der Eltern:* Die meisten Eltern, auch die mit Hochschulabschluss, fanden noch keinen beruflichen Anschluss. Daher sind die wirtschaftlichen Verhältnisse und die Wohnsituation bei allen Familien schwierig. Trotzdem unterscheiden sich die literalen Praktiken deutlich.

Bei einer differenzierten Betrachtung der literalen Praktiken in den untersuchten Familien zeigen sich folgende Tendenzen:

- In den untersuchten russischsprachigen Familien ist eine Orientierung an der geschriebenen Sprache festzustellen. Die Kinder können bereits in ihren Familien zahlreiche literale Praktiken erleben (etwa in Form von Lesen und Vorlesen).

- In zwei der drei untersuchten türkischsprachigen Familien zeigt sich eine Orientierung an der gesprochenen Sprache. Die türkischsprachigen Kinder erleben in ihren Familien überwiegend orale Praktiken (etwa in Form von Erzählen und Sprechen). So gibt es in der Mehrzahl der Familien nur wenige Bücher, Lese- und Schriftmaterialien, und es wird weniger gelesen und geschrieben.

Damit stehen die familiären Praktiken der untersuchten Familien in einem deutlichen Bezug zu ihren Herkunftskulturen. So ist Literalität in Russland ein wichtiger Teil des gesellschaftlichen Lebens und genießt – vergleichbar mit Deutschland – ein hohes Ansehen. (Mittelschicht-) Kinder besitzen viele Bücher, erleben Vorleserituale und werden von ihren Eltern noch vor der Einschulung alphabetisiert. In oral geprägten Gesellschaften wie in der Türkei steht aufgrund kultureller Gewohnheiten, Einstellungen und Werthaltungen nicht Literalität, sondern Oralität im Vordergrund des gesellschaftlichen Lebens. Kompetenzen in der gesprochenen Sprache spielen eine wesentlich wichtigere Rolle als Kompetenzen in der geschriebenen Sprache. In türkischen Familien werden Kindern Geschichten und Märchen eher erzählt als vorgelesen.

Ansätze der literalen Förderung im Kindergarten

Die Ergebnisse unserer Studien verweisen auf eine große, auch durch die Herkunftskultur bedingte Vielfalt der Bildungserfahrungen in den Familien und auf die damit verbundenen heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder im Kindergarten. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten grundlegende literale Fähigkeiten erwerben können. Häufig werden jedoch Bilderbücher im Rahmen „traditioneller“ literaler Aktivitäten eingesetzt (auch in der Schule, vgl. Heath 1983), ohne dass man über individuelle Besonderheiten einzelner Kinder Bescheid wüsste. Die Kinder können von einer literalen Sprachförderung jedoch nur dann profitieren, wenn diese auf ihren Vorerfahrungen im häuslichen Umfeld aufbaut und diese gegebenenfalls ausgleicht. Wer zu Hause (Vor-)Lesen und Schreiben als alltäglich erlebt, liest und schreibt auch im Kindergarten. Die anderen Kinder müssen dies zunächst einmal kennenlernen und eine positive Einstellung dazu entwickeln. Wie wurden die familiären Erfahrungen der Kinder bei der Sprachförderung in den oben dargestellten Projekten, dem *Kieler Modell* und dem *Eltern-Kind-Deutschkurs*, berücksichtigt?

Beim *Kieler Modell sprachlicher Frühförderung* stellte sich schnell heraus, dass die meisten Kinder in ihren türkischsprachigen Familien nur wenige Erfahrungen mit Schrift machen konnten. Deswegen bestand die Notwendigkeit, sich auf das Anbahnen von Literalität als zentralen Förderschwerpunkt zu konzentrieren und viele Gruppenaktivitäten zu dieser Zielsetzung anzubieten. Dadurch sollten die Kinder positive Erfahrungen mit Büchern, Lesen und Schreiben sammeln. Dabei wurde auf den Erfahrungen der Kinder mit Oralität aufgebaut, etwa durch:

- Lernstationen (Lese-, Hör-, Mal-/Schreib- und Medienstation): An den Lernstationen konnte jedes Kind Schrift und schriftsprachliche Strukturen je nach seinem Tempo und Interesse erleben. Beispielsweise konnten die Kinder an

der Hörstation einen CD-Abspielgerät mit schnurlosen Kopfhörern und viele ein- und zweisprachige Hör-CDs zu den Lieblingsbüchern nutzen.

- regelmäßige kollektive Diktate: Nach Ausflügen oder besonderen Projekten in der Gruppe wurde mit den Kindern über das Erlebte gesprochen. Anschließend diktierten die Kinder ihre Gedanken, die dann auf einen Plakat festgehalten wurden. Außerdem wurden je nach Anlass Briefe und andere Texte (Geburtstagskarten, Kinderkonferenzprotokolle) geschrieben (Apeltauer, 2007, S. 124ff.).

Im *Eltern-Kind-Deutschkurs* wurden vorhandene Literalitätserfahrungen der Kinder, die sie in ihren Familien auf Russisch sammeln konnten, für die Deutschförderung genutzt. Literale Kursaktivitäten (wie das interaktive Vorlesen) wurden konsequent zunächst auf Russisch und dann auf Deutsch durchgeführt. Verwendet wurden dabei zweisprachige, zum Teil selbst hergestellte Bilderbücher. Die Aktivierung des erstsprachlichen Wissens bewirkte, dass Kinder Zusammenhänge schneller erfassen und das erworbene Wissen um den Inhalt nutzen konnten. Dadurch konnten sie die deutschen Versionen leichter verstehen und anschließend in der Zweitsprache mehr produzieren (dazu auch Rehbein, 1987).

In beiden Projekten wurden also die familiären Erfahrungen der Kinder mit Literalität bei der Gestaltung der Sprachförderung berücksichtigt.

Ausblick

Im Hinblick auf literales und sprachliches Lernen von Migrantenkindern wurde in der Literatur bisher häufiger die Milieu-Frage – unter anderem der sozioökonomische Status der Familie – diskutiert. Daneben spielen auch kulturspezifische Aspekte von Oralität und Literalität, das heißt Orientierungen der Herkunftskulturen an gesprochener Sprache (Oralität) beziehungsweise an geschriebener Sprache (Literalität), eine wichtige Rolle. Die grosse Bedeutung der gesprochenen Sprache (etwa in der Türkei) scheint sich in industrialisierten, schriftorientierten Ländern (etwa in Deutschland) negativ auf den Bildungsweg von Kindern auszuwirken, da ihnen bestimmte familiäre Erfahrungen fehlen, die in der Schule vorausgesetzt werden. In den USA stellte man bereits in den 80er-Jahren fest, dass der Schulerfolg von Kindern mit unterschiedlichem sozioökonomischem Status und/oder aus unterschiedlichen Kulturen mit den eigenen Literalitätserfahrungen und mit den Erwartungen von Schulpädagogen eng verknüpft ist (Michaels 1981; Heath 1983; Taylor 1983). Die Pädagogen konnten die Unstimmigkeiten, die durch kulturelle und andere häusliche Faktoren verursacht wurden, nicht aufdecken, wenn die Erfahrungen der Schüler mit denen der Pädagogen weniger Ähnlichkeiten zeigten (Gadsden

2008, 166), obwohl die Erfahrungen der Schüler – anders als häufig wahrgenommen – nicht weniger reichhaltig, sondern eben nur unterschiedlich waren (Gee 1989; Delgado-Gaitan 1987).

Literalitätserfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Familie und der Einfluss der Herkunftskulturen auf die literalen Praktiken in den Familien sind im deutschsprachigen Raum noch nicht ausreichend erforscht. Folglich ist zu wenig darüber bekannt, welche Traditionen, Praktiken und Bedingungen die familiären Bildungskulturen anbieten. Deswegen werden dazu weitere Studien benötigt, um Anknüpfungspunkte für die Förderung dieser Kinder zu finden. Anders als etwa Family-Literacy-Programme (kritisch dazu Zwengel 2005, 3), die den Eltern „den richtigen Weg“ zeigen und ihnen die Normen, Erwartungen und Wünsche unserer an Literalität orientierten Gesellschaft vermitteln wollen, brauchen wir Lösungsansätze, die den Eltern Information und Unterstützung geben, damit sie ihre Kinder auf ihrem Weg durch die Bildungsinstitutionen begleiten können. Unterstützung sollte dabei als ein gemeinsamer Weg verstanden werden, auf dem Eltern und Pädagoginnen auf gleicher Augenhöhe partnerschaftlich zusammenarbeiten.

Anmerkungen

- 1 Alter der Kinder während der Untersuchung. Alle Namen der Kinder wurden geändert.
- 2 Alter der Kinder während des Eltern-Kind-Deutschkurses.

Literaturverzeichnis

- Apeltauer, E. (2003). *Literalität und Spracherwerb* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht Nr. 32). Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2004). *Sprachliche Frühförderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern im Vorschulbereich. Bericht über die Kieler Modellgruppe (März 2003 bis April 2004)* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft Nr. 1). Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Apeltauer, E. (2007). Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache, Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 111 - 135). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Apeltauer, E. (2008). *Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern* (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht Nr. 47/48). Universität Flensburg, Abteilung Deutsch als fremde Sprache.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Delgado-Gaitan, C. (1987). Mexican adult literacy: New directions for immigrants. In S. R. Goldman & H. T. Trueba (eds.), *Becoming literate in English as a second language. Cognition and Literacy* (pp. 9 - 32). Westport [u.a.]: Ablex Publishing.
- Gadsden, V. (2008). Family literacy. In N. H. Hornberger & B. Street (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Volume 2) (pp. 163 - 178) New York: Springer.

- Gee, James Paul (1989). The narrativation of experience in the oral style. *Journal of Education*, 17(1), 75 - 96.
- Goody, J. (Hrsg.). (1981). *Literalität in traditionellen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goody, J. (2000). *The power of the written language*. Washington, London: Smithsonian Institution Press.
- Edwards, P. A., Paratore, J. R. & Roser, N. (2009). Family Literacy: Recognizing cultural significance. In L. M. Morrow & R. Rueda & D. Lapp (eds.), *Handbook of research on literacy and diversity* (pp. 77 - 96). New York, London: The Guilford Press.
- Erol, S. (2000). HIPPY – Nicht nur ein Vorschulprogramm für Kinder. *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch*, 3, 26 - 31.
- Feilke, H. (2006). Literalität: Kultur, Handlung, Struktur. In A. Panagiotopolou & M. Wintermeyer (Hrsgs.). *Schriftlichkeit – Interdisziplinär. Voraussetzungen, Hindernisse und Fördermöglichkeiten* (S. 13 - 30). Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in everyday parenting and intellectual development in young American children*. Baltimore: Brookes.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 80 - 97). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Krempin, M., Lemke, V. & Mehler, K. (2009). Der frühkindliche Zweitspracherwerb im Kontext von Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung* (S. 63 - 80). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kuyumcu, R. (2006a). Sprachlernvoraussetzungen zweisprachig aufwachsender Vorschulkinder in ihrer Erstsprache Türkisch. In B. Ahrenholz & E. Apeltauer (Hrsg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutsch lernen in Kindergarten und Grundschule* (S. 17 - 29). Tübingen: Stauffenburg.
- Kuyumcu, R. (2006b). Jetzt male ich dir einen Brief. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 34 - 45). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kuyumcu, R. (2008). Mediennutzung zweisprachig aufwachsender Kinder mit Erstsprache Türkisch im häuslichen Umfeld und im Kindergarten. In P. Wieler, (Hrsg.), *Medien als Erzähl Anlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien?* (S. 209 - 232). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Michaels, S. (1981). „Sharing Time“: Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423 - 442.
- Morrow, L. M., Rueda, R. & Lapp, D. (eds.). (2009). *Handbook of research on literacy and diversity*. New York, London: The Guilford Press.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland: Stand der Entwicklung und Gedanken zur konzeptionellen Weiterentwicklung. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S. 65 - 84). Barcelona [u.a.]: Klett Sprachen.
- Paris, D. & Ball, A. F. (2009). Teacher knowledge in culturally and linguistically complex classrooms. Lessons from golden age and beyond. In L. M. Morrow, R. Rueda & D. Lapp (eds.), *Handbook of research on literacy and diversity* (pp. 379 - 395). New York, London: The Guilford Press.
- Rehbein, J. (1987). Diskurs und Verstehen: zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache. In E. Apeltauer (Hrsg.), *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht* (S. 113 - 172). München: Hueber.
- Senyildiz, A. (2010). *Wenn Kinder gemeinsam mit Eltern Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur sprachlichen Entwicklung von russischsprachigen Vorschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.
- Siegert, M. (2008). *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der*

Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Zugriff am 15.9.2010.

Verfügbar unter

http://www.bamf.de/cln_092/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.hatml

Taylor, D. (1983). *Family Literacy: Young children learning to read and write.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wolf, M. (2009). *Das lesende Gehirn: wie der Mensch zum Lesen kam - und was es in unseren Köpfen bewirkt.* Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

Zwengel, A. (2005). *Ich kann's! Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern mit Migrationshintergrund. Vortrag auf dem 6. Bundeskongress Soziale Arbeit 22.-24.9.2005 in Münster.* Zugriff am 19.9.2010. Verfügbar unter http://www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/AG_9_ich_kanns.pdf.

Schlagworte: Literalität, Kultur, Familie, Vorschulkind, Russland, Türkei

Les expériences littérales familiales d'enfants préscolaires turcophones et russophones

Résumé

Des enfants migrants d'âge préscolaire font des expériences éducatives et langagières différentes dans leur entourage familial. Ces expériences sont non seulement influencées par la situation sociale, mais aussi par la provenance culturelle des familles. Dans la contribution publiée ici, des résultats sont présentés qui traitent des expériences littérales familiales d'enfants turcophones et russo-phones et qui esquissent des pistes favorisant leur apprentissage littéracique. Des dimensions de la littéracie y sont aussi discutées. Les deux projets de recherche sur lesquels l'analyse s'appuie sont brièvement exposés. Sur la base des données de ces projets, des études de cas permettant des comparaisons sont menées. Dans la conclusion, des perspectives favorisant un développement littéracique qui tienne compte des conditions familiales différentes, ainsi que des nouveaux projets de recherche sont esquissés.

Mots clés: Littéracie, culture, famille, niveau préscolaire, Russie, Turquie

Esperienze di alfabetizzazione in famiglie turcofone e russofone di bambini della scuola dell'infanzia

Riassunto

I bambini della scuola dell'infanzia con esperienze di migrazione vivono a casa contesti linguistici ed educativi diversificati. Questi contesti sono influenzati sia dalla situazione sociale sia dalle origini culturali della famiglia. Vengono qui presentati i risultati delle esperienze di alfabetizzazione in famiglia di bambini di famiglie di lingua russa e turca. Vengono poi discussi alcuni aspetti culturali relativi all'alfabetizzazione. L'articolo presenta poi i due progetti di ricerca che fanno da fondamento a questo lavoro. Infine, vengono presentati e confrontati alcuni esempi tratti dai progetti, seguiti da alcune proposte di attività di promozione dell'apprendimento del linguaggio che tengono conto della diversità delle condizioni familiari. Infine vengono presentate alcune prospettive di ricerca e indicazioni per la politica educativa.

Parole chiave: Alfabetizzazione, Cultura, Famiglia, Scuola dell'infanzia, Russia, Turchia.

Literacy experiences in the families of Turkish- and Russian-speaking kindergarten children

Abstract

Preschool children with migration background experience different language and educational environments within their homes. These contexts are influenced by both the social situations and the cultural origins of the families. For example, the importance of oral and written language varies considerably between cultures. This article examines the impact of cultural characteristics of different homelands on the educational experiences of preschool children from immigrant families in Germany. Using data from two qualitative research projects, literacy practices of six Turkish- and Russian-speaking families are described and compared. The results indicate that family literacy practices can only partially be explained by the socioeconomic status and are determined by the cultural origins and other individual and family characteristics, as well. The article concludes by outlining some approaches to a culturally adaptive language education used by two preschool education programs.

Key words: Literacy, culture, family, preschool child, Russia, Turkey