



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

DEPARTMENT INFORMATION

## *Bachelorarbeit*

**„Türkisches Vorlesen in der Bücherhalle Kirchdorf“ -  
Erstellen und Durchführen eines Leseförderungskonzeptes für Kinder mit  
türkischem Migrationshintergrund**

*vorgelegt von*  
**Özlem Eren**

Studiengang Bibliotheks- und Informationsmanagement

erste Prüferin: Prof. Dr. Ute Krauß-Leichert  
zweite Prüferin: Prof. Frauke Schade

Hamburg, März 2015



## **Kurzfassung**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der türkischsprachigen Leseförderung und der Entwicklung eines diesbezüglichen Konzepts für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, welches in der Bücherhalle Kirchdorf in Hamburg umgesetzt wurde.

Nach der Einleitung in Kapitel eins wird im zweiten Kapitel dieser Arbeit ein Einblick in die Geschichte der türkischen Zuwanderung sowie die gegenwärtige Lage der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund gegeben. Anschließend wird im dritten Kapitel anhand der Ergebnisse von empirischen Forschungen verdeutlicht, dass die Lesekompetenz insbesondere der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund gefördert werden sollte.

Im Anschluss daran werden im vierten Kapitel wesentliche Grundlagen zur Leseförderung von eben diesen Kindern dargestellt.

Nachdem im fünften Kapitel bereits vorhandene erfolgreiche Projekte zur türkischsprachigen Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland vorgestellt wurden, wird im sechsten Kapitel ein Konzept für eine türkischsprachige Leseförderungsveranstaltung entwickelt, seine Umsetzung ausführlich dargestellt und schließlich evaluiert.

Das siebte Kapitel bildet schließlich mit einer Schlussbetrachtung den Abschluss dieser Arbeit.

## **Schlagworte**

türkischsprachige Leseförderung / türkischsprachiges Vorlesen / Lesekompetenz /  
Kinder mit türkischem Migrationshintergrund / Lesemotivation / türkisch / Leseförderung /  
Bücherhalle Kirchdorf

# Inhalt

<b>Kapitel 1) Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1.    Problem- und Fragestellung.....	1
1.2.    Zielsetzung der Arbeit .....	2
1.3.    Methodik der Arbeit .....	2
1.4.    Aufbau der Arbeit .....	2
1.5.    Literaturbewertung .....	3
<b>Kapitel 2) Grundlagen der Migration und Hintergründe zur Geschichte und aktuellen Situation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund</b> .....	<b>4</b>
2.1.    Begriffserläuterung .....	5
2.2.    Die Geschichte der türkischstämmigen Zuwanderer.....	6
2.3.    Menschen mit türkischem Migrationshintergrund heute.....	8
<b>Kapitel 3) Empirische Forschungen zum Thema Lesekompetenz, Vorlesen und Medienumgang im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund</b> .....	<b>11</b>
3.1.    PISA-Schock und IGLU/PIRLS-Studie .....	11
3.2.    Ländervergleichsstudie 2011 im Kontext von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund .....	14
3.3.    Vorlesestudie im Kontext von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund.....	16
3.4.    miniKIM-Studie 2012.....	23
<b>Kapitel 4) Grundlagen der Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund</b> .....	<b>24</b>
4.1.    Was versteht man unter Leseförderung? .....	24
4.2.    Mehrsprachigkeit .....	26
4.3.    Einfluss der Erstsprache auf die Aneignung der Zweitsprache .....	27
4.4.    Notwendigkeit der türkischsprachigen Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund .....	28
<b>Kapitel 5) Projekte zum Türkischen Vorlesen in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland</b> .....	<b>31</b>
5.1.    Projekte in Deutschland .....	31
5.1.1.    Dokumentation des Rechercheweges .....	32
5.1.1.1.    Übersichtstabelle erfolgreicher Projekte zur türkischsprachigen Leseförderung .....	34
5.2.    Vorstellung der ausgewählten Projekte .....	37
5.2.1.    Projekt „Vorlesen in türkischer Sprache“ der Stadtbibliothek Gütersloh .....	37
5.2.2.    Projekt „Deutsch-türkischer Vorlesespaß“ der Stadtbibliothek Duisburg .....	39
<b>Kapitel 6) Entwicklung eines türkischsprachigen Leseförderungsprogramms</b> .....	<b>41</b>
6.1.    Umfeldbeschreibung der Bücherhalle Kirchdorf .....	41

6.1.1.	Das Profil der Bücherhalle Kirchdorf .....	42
6.1.1.1.	Veranstaltungen in der Bücherhalle Kirchdorf.....	43
6.2.	Konzeptentwicklung .....	44
6.2.1.	Zielgruppe .....	44
6.2.2.	Ziel der Veranstaltung .....	45
6.2.3.	Dauer .....	45
6.2.4.	Rahmenbedingungen .....	46
6.2.5.	Buchauswahl .....	46
6.2.6.	Das Veranstaltungsformat.....	49
6.2.6.1.	Bilderbuchkino.....	49
6.2.6.2.	Dialogisches Lesen.....	50
6.2.6.3.	Die ZART-Methode .....	50
6.2.7.	Programmablauf .....	51
6.2.7.1.	Ablaufmatrix .....	54
6.3.	Durchführung der Veranstaltung.....	55
6.4.	Evaluation.....	57
6.4.1.	Methodenwahl .....	58
6.4.2.	Fragebogenerstellung.....	58
6.4.3.	Auswertung der Fragebögen.....	59
6.4.4.	Fazit der Evaluation .....	62
<b>Kapitel 7) Schlussbetrachtung .....</b>		<b>63</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>66</b>

## **Anhangsverzeichnis**

Anhang A	Genehmigung für die Verwendung der Bilder und des Bilderbuches und „Kücük fare bidi“
Anhang B	Qualitätskriterien für Kinderbücher von Buchklub 2013
Anhang C	Fotos der Veranstaltung in der Bücherhalle Kirchdorf
Anhang D	Fragebogen für die Bibliothekarin, Erzieherin und FSJlerin

(die Anhänge sind auf CD dieser Bachelorarbeit beigefügt)

## Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2005 und 2012 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in Prozent) 2012
- Abbildung 2: Erwerbslosenquote der 15- bis unter 65-Jährigen nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2009
- Abbildung 3: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer 2010
- Abbildung 4: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund verschiedener Herkunftsländer 2010
- Abbildung 5: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer 2010
- Abbildung 6: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund 2010

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Angebote Öffentlicher Bibliotheken zur türkischsprachigen bzw. zweisprachigen (deutsch-türkisch) Leseförderung in Deutschland
Tabelle 2:	Programmablaufmatrix

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
B.I.T. online	Bibliothek, Information, Technologie online
Bpb	Bundeszentrale für politische Bildung
BuB	Bibliothek und Information
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Forumoeb	Forum Oeffentliche Bibliotheken
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hoeb4U	Jugendbibliothek der Bücherhallen Hamburg
IGLU/PIRLS	„Internationale Grundschul- Lese- Untersuchung“ / „Progress in International Reading Literacy Study“
INETBIB	Internet in Bibliotheken
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen



KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KI	Kommunales Integrationszentrum
KiBi	Kinderbibliothek
miniKIM	Kleinkinder und Medien
mpfs	Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
OECD	Organisation for Economic, Cooperation and Development
PISA	„Program for International Student Assessment“ (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
RAA	Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien
RABE	Recherche und Auskunft in bibliothekarischen Einrichtungen



# Kapitel 1) Einleitung

## 1.1. Problem- und Fragestellung

Heutzutage weist jedes zweite Kind in einer Großstadt in Deutschland einen Migrationshintergrund auf (vgl. Destatis 2011, S. 14). Die größte Gruppe unter der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bilden mit 18,3 Prozent Personen türkischer Herkunft (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014, S. 30).

Kinder aus der dritten Generation der türkischen Zuwanderer lernen im Zuge des zweisprachigen Aufwachsens häufig ihre Muttersprache Türkisch und die Zweitsprache Deutsch nur unzureichend, da selbst ihre Eltern ihre Muttersprache lückenhaft beherrschen. Da diese Kinder von ihren Eltern ein unvollständiges Sprachfundament ihrer Muttersprache erhalten, wird das Erlernen der deutschen Sprache erschwert (vgl. Iven 2012, S.107). Daher gilt es, zuerst die Herkunftssprache der Kinder zu fördern, damit ihnen darauf aufbauend das Erlernen der deutschen Sprache weniger Schwierigkeiten bereitet (s. Kapitel 4.3.).

Durch regelmäßiges Vorlesen in der Muttersprache können Eltern einen Beitrag für den schulischen Erfolg ihrer Kinder leisten<sup>1</sup>, da diese Kinder besser und leichter Deutsch lernen. Leider wird in vielen Familien mit türkischem Migrationshintergrund nicht regelmäßig vorgelesen, so lesen laut der Vorlesestudie der Stiftung Lesen, DIE ZEIT und der Deutsche Bahn von 2010 42 Prozent der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund selten oder nie vor (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 44).

Besonders wenn die Unterstützung im Elternhaus unzureichend ist, kann die Muttersprache der Kinder auch außerhalb der Familie durch Institutionen gefördert werden, mit dem Ziel, die Zweisprachigkeit der Kinder zu verwirklichen (vgl. Uzuntas 2008, S. 89).

Durch den Zugang zur internationalen literarischen Welt bieten Bibliotheken als Orte der kulturellen Bildung die Chance, Kinder bei der Aneignung der Muttersprache zu unterstützen.<sup>2</sup> Die Stadtbibliothek Gütersloh ist beispielsweise eine der wenigen Öffentlichen Bibliotheken, welche die Muttersprache und die Lesefähigkeit der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund durch ein türkischsprachiges Vorleseangebot fördert. In Hamburger Öffentlichen Bibliotheken findet solch eine Förderung jedoch nicht statt, obwohl dies gerade in einer Großstadt wie Hamburg von hoher Dringlichkeit erscheint (s. Kapitel 3.2.).

---

<sup>1</sup> vgl. Albers 2011, S. 97

<sup>2</sup> vgl. Thüsam 2008, S. 12

Im Rahmen dieser Arbeit soll die Frage beantwortet werden, wie ein türkischsprachiges Leseförderungskonzept für Vier- bis Sechsjährige in einer Bibliothek unter pädagogischen Gesichtspunkten aussehen könnte.

Die persönliche Motivation der Autorin für dieses Thema entstand während eines Praktikums in der Bücherhalle Kirchdorf im November 2012 bei einem eigens durchgeführten Leseförderungsprojekt mit türkischsprachigen Kindern ab vier Jahren in türkischer Sprache. Das Projekt wurde aufgrund der hohen Nachfrage bis zu den Sommerferien 2013 weitergeführt.

## **1.2. Zielsetzung der Arbeit**

Das Ziel dieser Arbeit besteht in der Entwicklung eines türkischsprachigen Leseförderungskonzepts für Vier- bis Sechsjährige speziell für eine bestimmte Stadtteilbibliothek in Hamburg, die Bücherhalle Kirchdorf. Ziel ist es jedoch nicht nur, ein türkischsprachiges Leseförderungskonzept zu entwickeln, sondern dieses im Rahmen einer Veranstaltung in dieser Bibliothek umzusetzen und anschließend zu evaluieren.

Das auf Forschungserkenntnissen beruhende Programm zur türkischsprachigen Leseförderung soll für andere Bibliotheken als ein Beispiel dienen. Es weist somit auf die Dringlichkeit der Unterstützung der muttersprachlichen Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund hin. Dies hat zum Ziel, darauf aufbauend die Leseleistung in der deutschen Sprache zu verbessern.

## **1.3. Methodik der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit wird in drei methodischen Teile bearbeitet: Sowohl die theoretischen Grundlagen, die mithilfe von Literaturarbeit dargestellt werden als auch die Vorstellung aktueller erfolgreicher Projekte zur türkischsprachigen Leseförderung fungieren als Ausgangspunkt für eine praktische Konzeptentwicklung für die Bücherhalle Kirchdorf.

## **1.4. Aufbau der Arbeit**

Im theoretischen Teil im Kapitel zwei werden zunächst die Geschichte der türkischen Zuwanderung sowie die gegenwärtige Lage der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund dargestellt.

In Kapitel drei werden anschließend empirische Forschungen herangezogen, um den Stand der Leseleistung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund, die Medienpräferenzen dieser Kinder sowie die Vorleseaktivität der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund aufzuzeigen.

Weiterhin werden in Kapitel vier die für die Konzeption der türkischsprachigen Leseförderungsveranstaltung relevanten theoretischen Grundlagen der Sprach- und Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund vorgestellt.

Nach der Vorstellung erfolgreicher Projekte zur türkischsprachigen Leseförderung in Kapitel fünf, die einen Blick auf die derzeitige Lage der Bibliotheksarbeit in diesem Bereich in Deutschland gewährt, werden in Kapitel sechs zunächst der Stadtteil Wilhelmsburg und die Bücherhalle Kirchdorf beschrieben. Darauffolgend wird ein Programm zur türkischsprachigen Leseförderung konzipiert sowie dessen Durchführung in der Bücherhalle Kirchdorf detailliert geschildert.

Im Anschluss erfolgt die Evaluation der türkischsprachigen Leseförderungsveranstaltung.

Kapitel sieben stellt eine Zusammenfassung der Arbeit da und resümiert die Problemstellung sowie die Chancen im Bereich der türkischsprachigen Leseförderung in Deutschland.

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Formen weggelassen. Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich daher gleichermaßen auf beide Geschlechter.

## **1.5. Literaturbewertung**

Für die Erstellung dieser Bachelorarbeit wurde an erster Stelle in den Katalogen der öffentlichen sowie wissenschaftlichen Hamburger Bibliotheken nach passender Literatur zu diesem Thema gesucht und diese verwendet. Ebenso wurden Internetquellen, Graue Literatur und Aussagen von Fachexperten genutzt.

Überwiegend wurden Internetquellen verwendet, da sie aktuelle Informationen bieten. Die Diplomarbeit von Myra Thürsam war ebenfalls sehr hilfreich, da diese in vielerlei Hinsicht Parallelitäten zur eigenen Fragestellung aufweist. Daher wurden von dieser Arbeit einige Strukturelemente übernommen.

Für das zweite Kapitel wurden überwiegend Internetquellen, wie z.B. die Internetseite des Statistischen Bundesamtes sowie die Internetseite des Bundesamtes für Migration und

Flüchtlinge (BAMF) genutzt, da diese aktuelle und ausführliche Informationen zu diesem Themengebiet aufführen. Des Weiteren wurde für den Abschnitt „Geschichte der türkischen Zuwanderung“ sozialwissenschaftliche Fachliteratur verwendet, da zu diesem Bereich im Internet nicht viele bzw. ausführliche Informationen vorhanden sind.

Die empirischen Lesestudien im dritten Kapitel lehnen sich aus Gründen der Aktualität und Verlässlichkeit überwiegend an originale Internetquellen.

Das vierte Kapitel stützt sich zu einem großen Teil auf Fachbücher zur Leseförderung sowie zur Pädagogik. In diesem Zusammenhang wurden Ratgeber für Erzieher und Eltern verwendet, da hier, abgesehen vom theoretischen Grundwissen, auch hilfreiche Tipps gegeben werden.

Die Vorstellung aktueller deutschlandweiter Projekte zum türkischen Vorlesen sowie der Bücherhalle Kirchdorf wurden hauptsächlich über Internetquellen vorgenommen. Da auf den Homepages der Bibliotheken aber nicht genügend Informationen vorhanden waren, wurde ein direkter Kontakt per Telefon oder E-Mail zu den Bibliotheken hergestellt.

Der Abschnitt „Konzeptentwicklung“ stützt sich sowohl auf Internetquellen, auf Fachliteratur als auch auf Graue Literatur. Die hier verwendete Graue Literatur war der Autorin bereits durch das Studium-Modul „Leseförderung und Bibliothekspädagogik – ein ungleiches Paar?“ bekannt.

Insgesamt ist zu der Thematik Leseförderung für Kinder mit Migrationshintergrund aktuell wenig Literatur vorhanden. Zwar gibt es Literatur zum Thema Leseförderung, diese zielt aber meistens auf Kinder in der gesamten Bevölkerung ab und erwähnt den Bereich Migrationshintergrund nur am Rande.

## **Kapitel 2) Grundlagen der Migration und Hintergründe zur Geschichte und aktuellen Situation von Menschen mit türkischem Migrationshintergrund**

In diesem Kapitel werden zunächst die Begriffe Migrant, Ausländer und Mensch mit Migrationshintergrund definiert. Im Anschluss daran folgt die Geschichte der türkischstämmigen Zuwanderer und schließlich die heutige Situation der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund.

## **2.1. Begriffserläuterung**

Es gibt unterschiedliche Bezeichnungen für Menschen nicht deutscher Herkunft, die in Deutschland leben. Allerdings werden die Begriffe öfters miteinander verwechselt und ihre Bedeutung überschneidet sich inhaltlich an einigen Stellen.

Im Folgenden werden die Begriffe Migrant, Ausländer und Mensch mit Migrationshintergrund definiert.

### **Mensch mit Migrationshintergrund**

Laut dem Statistischen Bundesamt gelten alle Personen als Menschen mit Migrationshintergrund, die sowohl nach 1949 in die Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind als auch in Deutschland geborene Personen mit fremder Staatsangehörigkeit. Des Weiteren schließt die Definition alle in Deutschland geborenen Kinder von ausländischen Elternpaaren oder von Deutschen mit einseitigem Migrationshintergrund ein, welche die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Somit haben laut dieser Definition sowohl Menschen, die eigene Migrationserfahrung haben als auch Menschen der zweiten und dritten Generation, die keine eigene Migrationserfahrung haben, der Migrationsstatus sich jedoch von den Eigenschaften ihrer Eltern ableiten lässt, einen Migrationshintergrund (vgl. Destatis 2015). An einigen Stellen der Arbeit wird der Begriff „Zuwanderungsgeschichte“ synonym zu dem Begriff „Migrationshintergrund“ verwendet.

### **Migrant**

Nach dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge wird ein Mensch als Migrant bezeichnet „[...] wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt [...].“ (BAMF 2013, S.10). Entsprechend dieser Definition ist ein Zuwanderer bzw. ein Migrant eine Person, die im Ausland geboren und zugewandert ist und somit selbst eigene Migrationserfahrung hat.

### **Ausländer**

Nicht deutsche Staatsangehörige werden nach Artikel 116, Absatz 1 des Grundgesetzes als Ausländer bezeichnet. Menschen, die keine Staatsangehörigkeit haben und Menschen mit ungeklärter Staatsangehörigkeit gehören dazu (vgl. Destatis 2014, S. 6). Diese Bezeichnung wird jedoch in rechtlichen und statistischen Zusammenhängen benutzt (vgl. BAMF 2010, S. 10).

## 2.2. Die Geschichte der türkischstämmigen Zuwanderer

Im Zuge des Wiederaufbaus nach dem 2. Weltkrieg und des wirtschaftlichen Aufschwungs Mitte der 1950'er Jahre warb die Bundesrepublik Deutschland männliche Arbeiter nicht deutscher Herkunft insbesondere aus südeuropäischen und nordafrikanischen Ländern an, die den wachsenden Bedarf an Arbeitskräften abdecken sollten (vgl. Dietert 2010, S. 162). Die angeworbenen ausländischen Arbeiter wurden als „Gäste“ angesehen und deshalb Gastarbeiter genannt, da sie sich nur vorläufig in der Bundesrepublik Deutschland aufhalten und arbeiten durften. Sie sollten nach einigen Jahren wieder in ihre ursprüngliche Heimat zurückkehren und durch neue ausgetauscht werden (vgl. Dietert 2010, S.163). So wurden Anwerbeabkommen zunächst mit Italien im Jahr 1955, dann mit Spanien und Griechenland im Jahr 1960, Marokko 1963, Portugal 1964, Tunesien 1965 und mit Jugoslawien 1968 abgeschlossen (vgl. Geissler 2014, S. 41).

Die Menschen aus der Türkei, die in der Landwirtschaft nicht genug verdienten um ihre Familie zu ernähren, zogen aus den ländlichen Gebieten in die Großstädte der Türkei (vgl. Dietert 2010, S.163).

Da Ende der 1950'er Jahre in der Hauptstadt der Türkei Ankara und in der Großstadt Istanbul ca. eine halbe Million arbeitslose Menschen in den illegalen Siedlungen lebten, nahm die türkische Regierung mit dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland Kontakt auf mit dem Ziel, ein Anwerbeabkommen abzuschließen. Ein weiteres Ziel war es außerdem, Devisen ins Land zu holen, indem die „Gastarbeiter“ ihre Familien mit Geld versorgen würden (vgl. Thelen 2013, S. 66). So wurde am 30. Oktober 1961 dann auch mit der Türkei ein Anwerbeabkommen abgeschlossen.

Somit begann die Geschichte der türkischstämmigen Zuwanderer in Deutschland.

Nach dem sogenannten Rotationsprinzip sollten die türkischen „Gastarbeiter“ nach ein bis zwei Jahren in die Türkei zurückkehren, allerdings konnten diese innerhalb der kurzen Zeit nicht die nötigen Gelder ansparen. Außerdem war es auch für die deutsche Seite unökonomisch, bereits angelernte Arbeitskräfte wieder auszutauschen (vgl. Spohn 2002, S. 133). Ferner übernahmen Gastarbeiter trotz hoher körperlicher und gesundheitlicher Belastung un- und angelernte Tätigkeiten in industriellen Bereichen, die viele Einheimische nicht annehmen wollten (vgl. Oltmer 2013, S.53). So stellten sich beide Seiten auf einen längerfristigen Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland ein, wobei dieser nicht dauerhaft sein sollte.

Im ersten Jahr des Anwerbevertrags kamen 6.800 Menschen aus der Türkei nach Deutschland, nach einem Jahr waren es 15.300. Im Laufe der Jahre vervielfachte sich die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen aus der Türkei, so dass sich bereits im Jahr



1973 910.500 türkischstämmige Menschen in Deutschland aufhielten (vgl. Spohn 2002, S. 133).

Im selben Jahr verhängte die Bundesrepublik Deutschland aufgrund der Ölkrise, der Wirtschaftsrezession sowie der hohen Arbeitslosigkeit den sogenannten „Anwerbestopp“ (vgl. Geissler 2014, 41), d.h. ab diesem Zeitpunkt sollte die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte beendet werden (vgl. Spohn 2002, S.135).

Viele der Gastarbeiter kehrten so nicht in ihre Heimat zurück, da sie keine Chance mehr sahen, erneut als Arbeitsmigranten in Deutschland aufgenommen zu werden. Stattdessen holten sie ihre Familien nach (vgl. Oltmer 2013, S. 54), was laut dem Ausländergesetz von 1965 erlaubt war (vgl. Woellert / Kröhnert / Sippel 2009, S. 13). Somit nahm die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung im Zuge des Familiennachzugs und aufgrund hoher Geburtenraten an (vgl. Geissler 2014, S. 41). Weil viele, besonders türkische Frauen, ohne Qualifizierungen und Sprachkenntnisse nach Deutschland kamen, darunter sogar Analphabeten, ging die Beschäftigungsquote der ausländischen Bevölkerungsgruppe zurück (vgl. Woellert / Kröhnert / Sippel 2009, S. 13).

Die politische Instabilität der Türkei angesichts des Militärputsches im Jahr 1980 und des Kurdenkonfliktes sowie die diesem entgegengesetzte Stabilisierung der Lebensumstände in Deutschland, führte zu einem Anstieg von Asylbewerbern in Deutschland (Thelen 2013, S. 66).

Aufgrund der steigenden Arbeitslosigkeit der ausländischen Arbeitskräfte nach dem Anwerbestopp, setzte die Regierung Helmut Kohl (CDU) 1983 das Rückkehrhilfegesetz (Rückkehrprämie) in Kraft (vgl. Thelen 2013, S.66). Damit sollte die Rückkehr von ausländischen Arbeitern aus Jugoslawien, der Türkei, Spanien, Portugal, Marokko, Tunesien und Korea und ihrer Familien in ihre ursprüngliche Heimat gewährleistet werden. Von den 14.500 türkischstämmigen Menschen, die die Rückkehrprämie beantragt haben, wurden 12.000 Anträge genehmigt. Insgesamt kehrten 37.236 Menschen in die Türkei zurück (vgl. Spohn 2002, S.135 f.).

Im Laufe der Jahre entstanden in Deutschland türkische Lebensmittelgeschäfte und türkische Zeitungen, Videofilme und Musikkassetten wurden verkauft und sogar der Empfang von türkischen Fernsehsendern via Satellit kam später dazu (vgl. Thelen 2013, S.66).

Im Ganzen gesehen ist das Migrationsgeschehen aus der Türkei verstärkt durch die Arbeitsmigration, aber auch durch Zuzug im Rahmen der Familienzusammenführung charakterisiert.

### **2.3. Menschen mit türkischem Migrationshintergrund heute**

Im Jahr 2013 hatten von insgesamt 80,6 Millionen Einwohnern in Deutschland ca. 15,9 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund, das macht 19,7 Prozent der Gesamtbevölkerung aus. Etwa 65,9 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund sind selbst Zugewanderte (erste Generation) und 34,1 Prozent der Personen mit Migrationshintergrund sind Kinder von Zuwanderern, die in Deutschland geboren sind (zweite und dritte Generation) (vgl. BAMF 2013, S.194 f.).

Trotz des Rückgangs der Anzahl von türkischstämmigen Zuwanderern im Jahr 2013, sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, die unterschiedliche ethnische Wurzeln (türkisch, kurdisch, armenisch usw.) sowie unterschiedliche religiöse Anschauungen (sunnitisch, alevitisch usw.) haben (vgl. Thelen 2013, S.67), die größte Gruppe innerhalb der ausländischen Herkunftsgruppen in Deutschland. 2,8 Millionen türkischstämmige Menschen leben heute in Deutschland. 52, 1 Prozent der Personen mit türkischem Migrationshintergrund sind bereits in Deutschland geboren und haben deshalb keine eigene Migrationserfahrung (vgl. BAMF 2013, S.198).

Die Integration der türkischstämmigen Zuwanderer und ihrer Kindern ist laut der Studie des Berliner Instituts für Bevölkerung und Entwicklung in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen im Vergleich zu den anderen ausländischen Herkunftsgruppen am geringsten ausgeprägt (vgl. Woellert / Kröhnert / Sippel 2009, S.38). Insbesondere betrifft dies ihre Stellung in der Schul- und Ausbildung sowie auf dem Arbeitsmarkt. Obwohl eine Verbesserung hinsichtlich des Bildungsniveaus der Menschen mit türkischem Migrationshintergrund von der ersten zur zweiten Generation zu beobachten ist, verfügen sie dennoch über ein geringeres Bildungsniveau als Personen ohne Migrationshintergrund und Personen mit Migrationshintergrund aus anderen Herkunftsgruppen (vgl. Woellert / Kröhnert / Sippel 2009, S. 36).

So haben Personen mit türkischem Migrationshintergrund in der Gruppe der 30- bis unter 35-Jährigen mit 53 Prozent überwiegend keinen beruflichen Abschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 41). Obwohl 2012 der Anteil der 30- bis 35-Jährigen Personen mit türkischem Migrationshintergrund, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, im Vergleich zum Jahr 2005 gesunken ist, bleiben Personen türkischer Herkunft sowohl unter den Personen ohne Migrationshintergrund als auch unter Personen aus anderen Herkunftsländern am häufigsten ohne allgemeinbildenden bzw. beruflichen Schulabschluss (s. Abb. 1). Insbesondere bei Frauen türkischer Herkunft ist dieser Anteil sehr hoch, wobei im Gegensatz zum Jahr 2005 ein Rückgang des Anteils ohne allgemeinen bzw. beruflichen Abschluss am deutlichsten bei Frauen türkischer Herkunft zu

sehen ist (s. Abb. 1). Abbildung 1 zeigt den Anteil der 30- bis 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen.

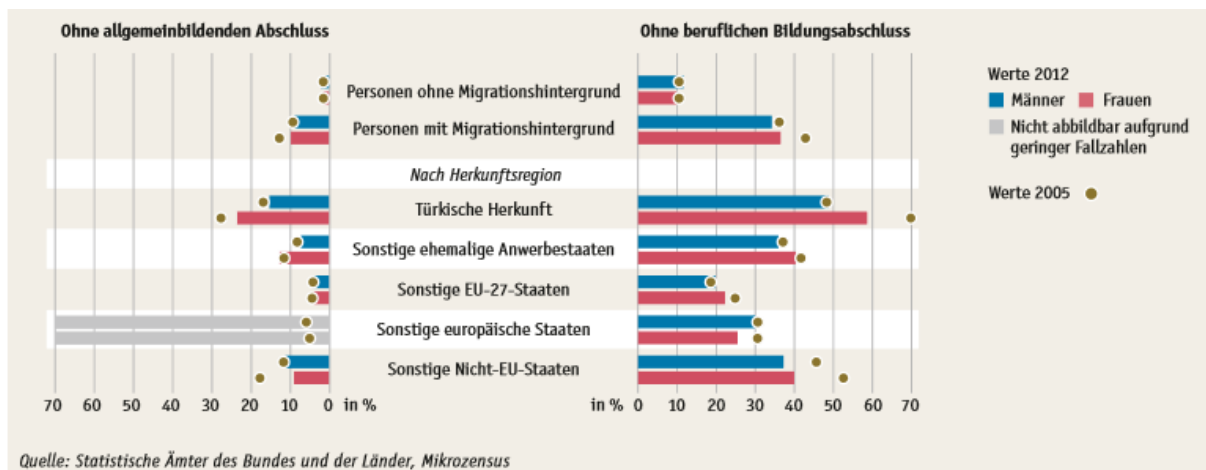


Abb. 1: Anteil der 30- bis unter 35-Jährigen, die über keinen allgemeinen bzw. beruflichen Bildungsabschluss verfügen, 2005 und 2012 nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in Prozent)(Quelle: Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 235)

So haben im Jahr 2012 mehr als 20 Prozent der Frauen mit türkischen Wurzeln keinen allgemeinbildenden und ungefähr 58 Prozent von ihnen keinen beruflichen Abschluss. Bei den Männern türkischer Herkunft haben ca. 16 Prozent keinen allgemeinbildenden Abschluss und ca. 49 Prozent von ihnen keinen beruflichen Bildungsabschluss (s. Abb. 1).

Aufgrund fehlender Berufsabschlüsse sind Personen türkischer Herkunft oft auch von der Erwerbslosigkeit betroffen. So war 2009<sup>3</sup> der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, die auf der Suche nach einer Arbeit waren bzw. für Arbeit zur Verfügung standen, jedoch keine passende Arbeit gefunden haben, höher als der von Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Seebaß / Siegert 2011, S 60). Auch innerhalb der verschiedenen untersuchten Herkunftsgruppen ist ein großer Unterschied zu sehen. Am häufigsten sind Personen mit russischem Hintergrund erwerbslos (Männer: 20 Prozent, Frauen: 17,2 Prozent), gefolgt von Männern aus der Türkei und Serbien mit jeweils 18,2 Prozent (s. Abb. 2). Am wenigsten erwerbslos sind Frauen aus Kroatien (6,1 Prozent) und aus Italien (6,3 Prozent), bei denen die Erwerbslosenquote sogar niedriger als die von Frauen ohne Migrationshintergrund (6,4 Prozent) ist (s. Abb. 2).

<sup>3</sup> Da keine aktuelle Darstellung nach Herkunftsländern gefunden werden konnte, wurde für diese Arbeit eine Darstellung von 2009 herangezogen.

Abbildung 2 zeigt die Erwerbslosenquote der 15- bis unter 65-Jährigen nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht.

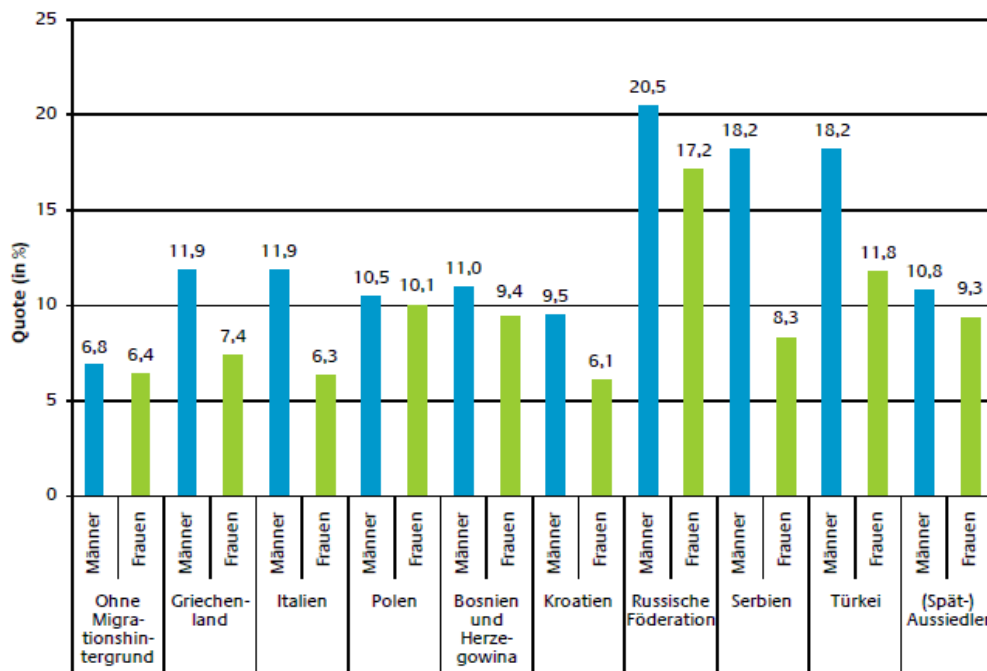


Abb. 2: Erwerbslosenquote der 15- bis unter 65-Jährigen nach derzeitiger bzw. früherer Staatsangehörigkeit und Geschlecht, Mikrozensus 2009 (Quelle: Seebaß / Siebert 2011, S. 60)

Außerdem sind Familien türkischer Herkunft stärker von einer Risikolage betroffen als Menschen ohne Migrationshintergrund, so kommen Kinder von Eltern türkischer Herkunft zu 52 Prozent aus bildungsfernen Elternhäusern und sind darüber hinaus häufiger armutsgefährdet als Kinder ohne Migrationshintergrund. Der Anteil der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, die einem finanziellen Risiko ausgesetzt sind, beträgt 39,6 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014, S. 23).

Insgesamt sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich häufig ohne Bildungsabschluss und erwerbslos. Woran es liegen könnte, dass sie im Vergleich häufiger über keinen Bildungsabschluss verfügen, zeigt das darauffolgende Kapitel.

## **Kapitel 3) Empirische Forschungen zum Thema Lesekompetenz, Vorlesen und Medienumgang im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund**

Dieses Kapitel zeigt anhand von Sekundärstudien den Bildungsstand von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund, ihren Medienumgang sowie das Vorleseverhalten der türkischstämmigen Eltern auf und weist auf den dringenden Handlungsbedarf beim Vorleseverhalten der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund hin. In den anschließenden Kapiteln dieser Arbeit wird an verschiedenen Stellen ein Bezug zu den Ergebnissen aus den vorgestellten Studien in diesem Kapitel hergestellt.

Im Folgenden wird kurz auf die Forschungsergebnisse der PISA-Studie sowie der IGLU-Studie mit Schwerpunkt auf deren besonderer Problematik bzw. Folgen eingegangen. Anschließend werden die Ländervergleichsstudie von 2011 im Kontext von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sowie eine Vorlestudie aus dem Jahr 2010 der Stiftung Lesen vorgestellt. Den Schluss dieses Kapitels bildet die miniKIM-Studie, die einen kurzen Einblick in die Mediennutzung der Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter gibt.

### **3.1. PISA-Schock und IGLU/PIRLS-Studie**

Die Ergebnisse der im Rahmen der internationalen Schulleistungstudien PISA und IGLU/PIRLS untersuchten Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen zeigen, dass die Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das deutsche Schulsystem prekär ist. Schon in der Grundschule bestehen deutliche Bildungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Diese Disparitäten vergrößern sich im Laufe des Sekundarbereichs (vgl. Siegert 2008, S.5).

#### **PISA-Schock**

Die im Dezember 2001 erstmals veröffentlichten Ergebnisse des ‚*Programms for International Student Assessment*‘ (PISA), das im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) alle drei Jahre durchgeführt wird und bei dem die Fähigkeiten von 15-jährigen Schülern in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften überprüft werden, löste einen Schock bei der deutschen Öffentlichkeit aus. Denn 15-jährige Schüler in Deutschland erreichten in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften Platz 20 und im Bereich „Lesen und Verstehen“ Platz 21 von 31 (vgl.

Krause 2012). Die Leistungen der deutschen Schüler lagen unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten.

Weiterhin alarmierend waren unter anderem die Ergebnisse hinsichtlich der Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bezüglich der Lesekompetenz. Die Lesefähigkeit sowie die Kompetenzen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften waren bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringer ausgeprägt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Diese Unterschiede waren in Deutschland im Vergleich zu den OECD-Mitgliedsstaaten am stärksten ausgebildet (vgl. Stanat / Rauch / Segeritz 2010, S. 200).

Auch wenn der soziale Hintergrund der Eltern in die Analysen mit einbezogen wurde, wiesen Jugendliche mit Migrationshintergrund bei gleichem sozialen Hintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund Kompetenznachteile auf (vgl. Stanat / Rauch / Segeritz 2010, S. 201).

13 Prozent der 15-jährigen Schüler in Deutschland erreichten beim Lesen die erste Kompetenzstufe. Das bedeutet, dass diese Schüler Texte nur auf Grundschulniveau lesen und verstehen können (vgl. Artelt / Baumert / Klieme 2001, S. 16). Sogar fast 10 Prozent der Jugendlichen erreichten diese Stufe nicht und gehörten somit zu der Risikogruppe „extrem schwacher Leser“ (vgl. ebd.). Mit ungefähr 20 Prozent, doppelt so viele wie Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte, gehörten Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, zu der Risikogruppe „extrem schwacher Leser“ (vgl. Artelt / Baumert / Klieme 2001, S. 39). Fast 50 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten im Lesen nicht über die elementare Kompetenzstufe hinauskommen, obwohl 70 Prozent von ihnen von Beginn an in Deutschland zur Schule gegangen sind (vgl. ebd.).

Darüber hinaus zeigte sich, dass ein Sprachdefizit auch die Leistungen in Sachfächern negativ beeinflusst und Personen mit mangelhafter Lesekompetenz „in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind.“ (Artelt / Baumert / Klieme 2001, S.39).

Im internationalen Vergleich zeigte sich, dass die Lesekompetenz der in Deutschland lebenden Jugendlichen aus Familien, in denen serbisch, kroatisch oder bosnisch sowie türkisch oder kurdisch gesprochen wird, geringer war als die der Jugendlichen der Vergleichsgruppe Norwegen, Schweden, Österreich oder die Schweiz (vgl. Siegert 2008, S.37).

## **IGLU/PIRLS-Studie**

Aus den Ergebnissen der IGLU-Studie („Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“), internationaler Name PIRLS („Progress in International Reading Literacy Study“), des Jahres 2001, der international vergleichenden Schulleistungsuntersuchung am Ende der Grundschulzeit, die von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird, ist zu entnehmen, dass sich deutsche Grundschüler auf einem Rangplatz im oberen Drittel und „im Durchschnitt auf der Höhe der teilnehmenden Länder aus der Europäischen Union“ befinden (Bos / Lankes / Prenzel 2003, S.101). Dieser Befund macht zunächst den Eindruck, den PISA-Schock bezüglich der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund zu mildern, allerdings erzielten auch bei dieser Studie Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Lese-, der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Kompetenz schlechtere Ergebnisse als Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Siegert 2008, S. 34).

Darüber hinaus bestehen in Deutschland nach Norwegen im internationalen Vergleich die größten Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und Kindern aus Familien, in denen beide Elternteile einen Migrationshintergrund aufweisen (vgl. Siegert 2008, S.34 f.)

Viele Medien berichteten von den schlechten Ergebnissen der Jugendlichen, insbesondere der Jugendlichen und Grundschulkinder mit Migrationshintergrund in Deutschland. Im Zuge der Debatte um die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie von 2000 und der IGLU/PIRLS-Studie 2001 wurde ebenfalls über die Qualität des deutschen Bildungssystems diskutiert (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Der Bildungsmisserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund schlägt bereits vor dem Eintritt in die Grundschule Wurzeln und nimmt im Laufe ihrer Bildungslaufbahn zu. Vor diesem Hintergrund kommt sowohl der vorschulischen Bildung als auch der Erziehung eine zentrale Rolle zu (vgl. Engin o. J.). Aus diesem Grund geriet insbesondere der Bildungsauftrag der Kindergärten in den Fokus. So wurde vor allem die Sprach- und Leseförderung zum Thema (vgl. Claussen .2011, S. 92).

Sowohl die PISA-Studie als auch die IGLU-Studie deuten somit an, dass verstärkt Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz, insbesondere im Bereich der vorschulischen Bildung, ergriffen werden sollten.

### **3.2. Ländervergleichsstudie 2011 im Kontext von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund**

Im Rahmen der Ländervergleichsstudie des Berliner Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), einer nationalen Schulleistungsstudie auf Länderebene, wurden die Kompetenzstände von Schülern in der Primarstufe in den Fächern Mathematik und Deutsch untersucht. Im Fach Deutsch wurden die Kompetenzbereiche Lesen und Zuhören getestet (vgl. Stanat / Pant / Böhme 2012b, S. 3).

Im Folgenden wird kurz auf die Ergebnisse der Ländervergleichsstudie 2011 in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund in der Primarstufe im Bereich Lesen eingegangen. Der Leistungsvergleich im Fach Mathematik sowie im Bereich Zuhören wird in dieser Arbeit nicht näher berücksichtigt.

Den Ergebnissen der Studie ist zu entnehmen, dass insgesamt in allen getesteten Bereichen wie Lesen, Zuhören und im Fach Mathematik die Schüler aus Bayern ein überdurchschnittliches Niveau erreichen. In allen getesteten Bereichen schneiden die Schüler aus den Stadtstaaten Hamburg, Berlin und Bremen am schlechtesten von allen Bundesländern ab (vgl. Stanat / Pant / Böhme 2012a, S. 292).

Der soziale Hintergrund und vor allem der Migrationshintergrund wirken sich deutlich auf den Bildungserfolg aus. Die sozialen Lagen variieren in den einzelnen Bundesländern erheblich und haben einen unterschiedlichen Einfluss auf den Bildungserfolg (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2012).

In allen Ländern wurde folgender Zusammenhang festgestellt: „Je niedriger der soziale Status der Eltern, desto schwächer ausgeprägt die erreichten Kompetenzen.“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2012). Allerdings ist dieser Zusammenhang in den Bundesländern Sachsen, Thüringen und Brandenburg im Fach Deutsch nicht stark ausgeprägt (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2012).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse nach den zugewanderungsbezogenen Unterschieden wird deutlich, dass Schüler, von denen beide Elternteile in Deutschland geboren sind, bundesweit ein überdurchschnittliches Niveau im Bereich Lesen und Zuhören aufweisen. Hingegen liegen die Kompetenzstände der Schüler, von denen entweder nur ein Elternteil oder beide Elternteile im Ausland geboren sind, in allen getesteten Bereichen unter dem deutschen Mittelwert (vgl. Stanat/ Pant / Böhme 2012b, S. 13). Besonders schwach sind die erreichten Kompetenzen der Kinder ausgeprägt, von denen beide Elternteile aus dem Ausland stammen (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik



2012). Die Unterschiede im Bereich Lesen sind zwischen Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, statistisch signifikant. Der Abstand zwischen diesen beiden Gruppen beträgt 54 Punkte, was einem Lernzuwachs entspricht, der fast in einem Schuljahr erreicht wird. Der erwartete Lernzuwachs beträgt in einem Schuljahr im Bereich Lesen 61 Punkte (vgl. Stanat / Pant / Böhme 2012b, S. 13).

In allen Bundesländern sind Unterschiede im Bereich Lesen zwischen Kindern ohne Zuwanderungshintergrund und Kindern, von denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, stark ausgeprägt. Vor allem in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sind große Unterschiede zu verzeichnen (vgl. ebd.).

Auch innerhalb der Herkunftsgruppen sind große Disparitäten zu sehen. Im Vergleich zu Schülern aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen wie Polen, ehemalige Sowjetunion und ehemaliges Jugoslawien bestehen im Bereich Lesen für Kinder aus türkischen Zuwandererfamilien die größten Kompetenznachteile. Deutliche Kompetenznachteile weisen aber auch Kinder, von denen beide Elternteile aus der ehemaligen Sowjetunion oder dem ehemaligen Jugoslawien stammen, auf. Kinder, von denen ein Elternteil in einem der verschiedenen Länder geboren ist, weisen keine signifikanten Nachteile in den Kompetenzen auf (vgl. Stanat / Pant / Böhme 2012b, S. 17).

Auch wenn das Bildungsniveau der Eltern sowie der soziale Hintergrund der Familie in die Analyse mit einbezogen werden, sind für türkischstämmige Kinder und für Kinder, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien kommen, im Unterschied zu Kindern, deren Familien aus anderen Herkunftsländern stammen, nach wie vor die Kompetenznachteile groß. Wird die in der Familie gesprochene Sprache in die Analyse mit einbezogen, sind die Nachteile in den Kompetenzen der türkischstämmigen Kinder, von denen beide Elternteile in der Türkei geboren sind, weiterhin signifikant (vgl. ebd.).

Insgesamt weisen die Ergebnisse der Ländervergleichsstudie 2011 auf den Bedarf bei der Sprach- und Leseförderung fast in allen Bundesländern hin (vgl. Stanat/ Pant / Böhme 2012b, S. 22).

Warum Kinder mit Migrationshintergrund eine mangelnde Lesekompetenz im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund, aber auch im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund aus verschiedenen anderen Herkunftsländern aufweisen, wird unter Hinzuziehung der folgenden Vorlesestudie ersichtlich.

### **3.3. Vorlesestudie im Kontext von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund**

Die PISA-Untersuchungen haben abgesehen vom Bildungsniveau der Eltern festgestellt, dass auch der Migrationshintergrund der Kinder Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz haben kann (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 39).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Vorlesegewohnheiten in Familien mit türkischem Migrationshintergrund aussehen. Dies wurde in einer Vorlesestudie im Jahr 2010 untersucht.

Die Vorlesestudie 2010 *Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund* ist die vierte repräsentative Vorlesestudie der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn und DIE ZEIT und richtet den Fokus auf das Vorlesen in Familien mit Migrationshintergrund. Im Rahmen dieser Studie wurden vom 24. Juni bis 12. Juli 2010 501 in Deutschland lebende Eltern mit mindestens einem Kind im Alter von zwei bis acht Jahren, bei denen mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist, darunter 150 Eltern mit türkischem Migrationshintergrund, in telefonischen Interviews befragt (vgl. Stiftung Lesen 2010, S. 2 ff.).

Die Ergebnisse der Vorlesestudie 2010 zeigen, dass durchschnittlich in 41 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund das Vorlesen täglich praktiziert wird. Bei 31 Prozent geschieht dies mehrmals in der Woche. Allerdings wird in 13 Prozent der Haushalte mit Migrationshintergrund den Kindern nie vorgelesen. Weitere 16 Prozent bekommen nur einmal in der Woche oder seltener vorgelesen (s. Abb. 3).

Die Vorlesepraxis der Eltern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich hinsichtlich des Herkunftslandes der Eltern deutlich. Ein großer Unterschied ist zwischen Familien osteuropäischer oder russischer Herkunft sowie türkischstämmiger Familien zu sehen. Diese Herkunftsregionen treten deutlich vom Durchschnitt aller Familien mit Migrationshintergrund hervor. In 52 Prozent der Haushalte osteuropäischer oder russischer Herkunft gehört das Vorlesen häufig zu den familiären Aktivitäten (s. Abb. 3). Damit liegen die Haushalte mit osteuropäischen und russischen Wurzeln über dem Durchschnitt aller Familien mit Migrationshintergrund. Nur vier Prozent der Kinder aus diesen Haushalten wird nie vorgelesen (s. Abb. 3).

In Familien mit türkischem Migrationshintergrund wird das Vorlesen selten praktiziert. Mit 29 Prozent liegen die Haushalte mit türkischer Herkunft, die täglich vorlesen, unter dem Durchschnitt aller Familien mit Migrationshintergrund. Gleichmaßen wird bei 29 Prozent das Vorlesen nie praktiziert (s. Abb. 3). Somit liegt der Anteil der nie vorlesenden türkischen Eltern deutlich höher als bei allen anderen Familien mit Migrationshintergrund.

Schlussendlich zeigen die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu den

anderen Familien mit Migrationshintergrund ein geringeres Vorleseengagement für ihre Kinder. Vorlesen aus diesen Haushalten gehört damit mit insgesamt 48 Prozent nur einmal in der Woche, seltener oder nie zu den familiären Aktivitäten.

Abbildung 3 zeigt die Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer.

Bei der Vorlesestudie aus dem Jahr 2007 lag der Anteil der nie vorlesenden Eltern mit türkischem Migrationshintergrund bei 42 Prozent (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 41). Obwohl der Anteil der nie vorlesenden Eltern türkischer Herkunft innerhalb von drei Jahren im Jahr 2010 um 13 Prozent gesunken ist, bleibt der Wert im Hinblick auf die Vergleichsgruppen weiterhin deutlich hoch.

Dies unterstreicht den Befund aus der Studie von 2007, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund einer besonderen Motivation und Sensibilisierung hinsichtlich ihres Vorleseengagements gegenüber ihren Kinder bedürfen (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 44).

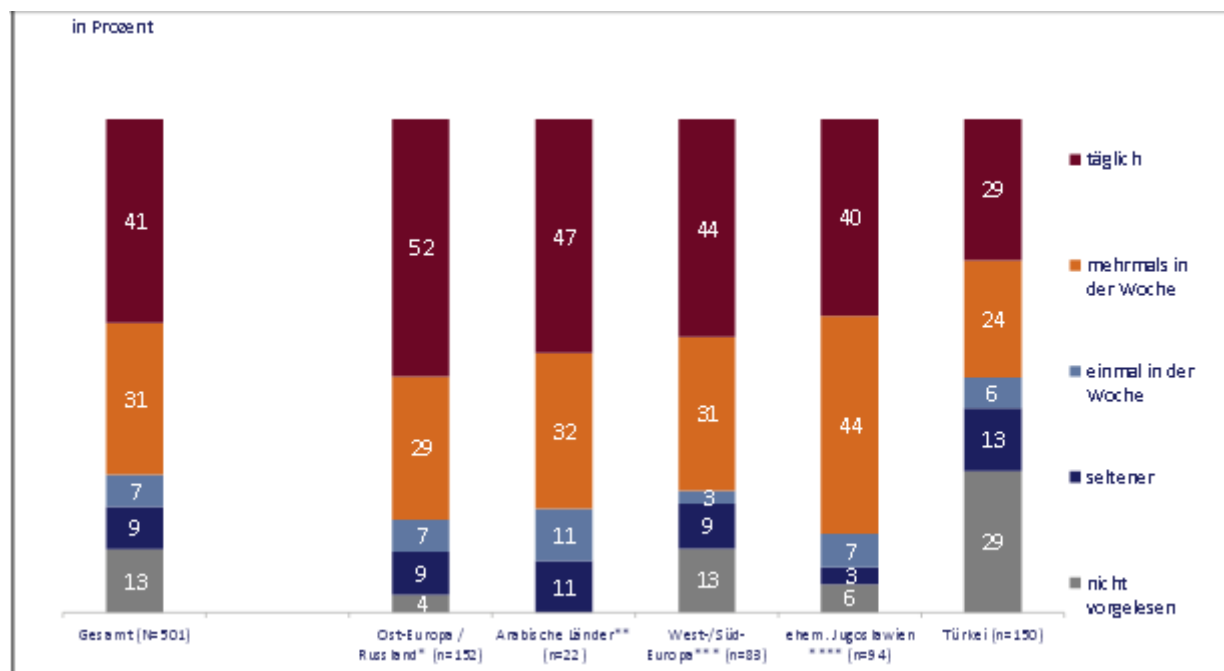


Abb. 3: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer 2010 (Quelle: Ehmig / Reuter 2013, S. 44)

Es wurde weiterhin untersucht, ob das Vorleseverhalten der Eltern nur vom Migrationshintergrund abhängt oder andere Einflussfaktoren wie der Bildungshintergrund bei den Unterschieden zwischen Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern eine Rolle spielen (vgl. Ehmig / Reuter 2013 S. 44). Dazu wurde die formale Bildung der Eltern mit Migrationshintergrund erfragt und die Anteile mit den Ergebnissen der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Jahr 2010 durchgeführten Studie abgeglichen. Dabei kam

folgendes heraus: 75 Prozent der Befragten aus einer Familie mit türkischem Migrationshintergrund haben eine niedrige Bildung. In 56 Prozent dieser Familien weisen beide Elternteile ein niedriges Bildungsniveau auf. Durchschnittlich haben 31 Prozent der Eltern aus anderen Herkunftsländern ein niedriges Bildungsniveau, 31 Prozent davon stammen aus West- oder Südeuropa, 19 Prozent aus dem ehemaligen Jugoslawien, 16 Prozent aus Osteuropa oder Russland und neun Prozent aus den arabischen Ländern (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 44 f.)

Genauso wie bei der Studie von 2007<sup>4</sup> hat der Bildungshintergrund mehr oder weniger Auswirkung auf das Vorleseverhalten der Eltern mit Migrationshintergrund. „Je höher die formale Bildung, desto häufiger und intensiver lesen Eltern ihren Kindern vor.“ (Ehmig / Reuter 2013, S. 45). Allerdings hat die formale Bildung keine ausreichende Auswirkung auf das Vorleseverhalten von Eltern mit türkischer Herkunft. Die Ergebnisse von 2010 zeigen, dass, obwohl in hoch gebildeten türkischstämmigen Haushalten mit 63 Prozent mehr als in niedrig gebildeten türkischstämmigen Haushalten vorgelesen wird (45 Prozent), Vorleseaktivitäten in Familien türkischer Herkunft weniger häufiger stattfinden als in Familien mit niedriger Bildung aus anderen Herkunftsländern (s. Abb. 4). Niedrig gebildete Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien praktizieren das Vorlesen zu 94 Prozent mindestens einmal in der Woche, Familien aus Osteuropa oder Russland zu 83 Prozent und Familien aus west- oder südeuropäischen Ländern zu 65 Prozent (s. Abb. 4).  
Abbildung 4 zeigt die Vorlesehäufigkeit der Eltern nach Herkunft und Bildung.

---

<sup>4</sup> s. Studie Stiftung Lesen, Die ZEIT, DB AG 2007: „Vorlesen in Deutschland 2007“

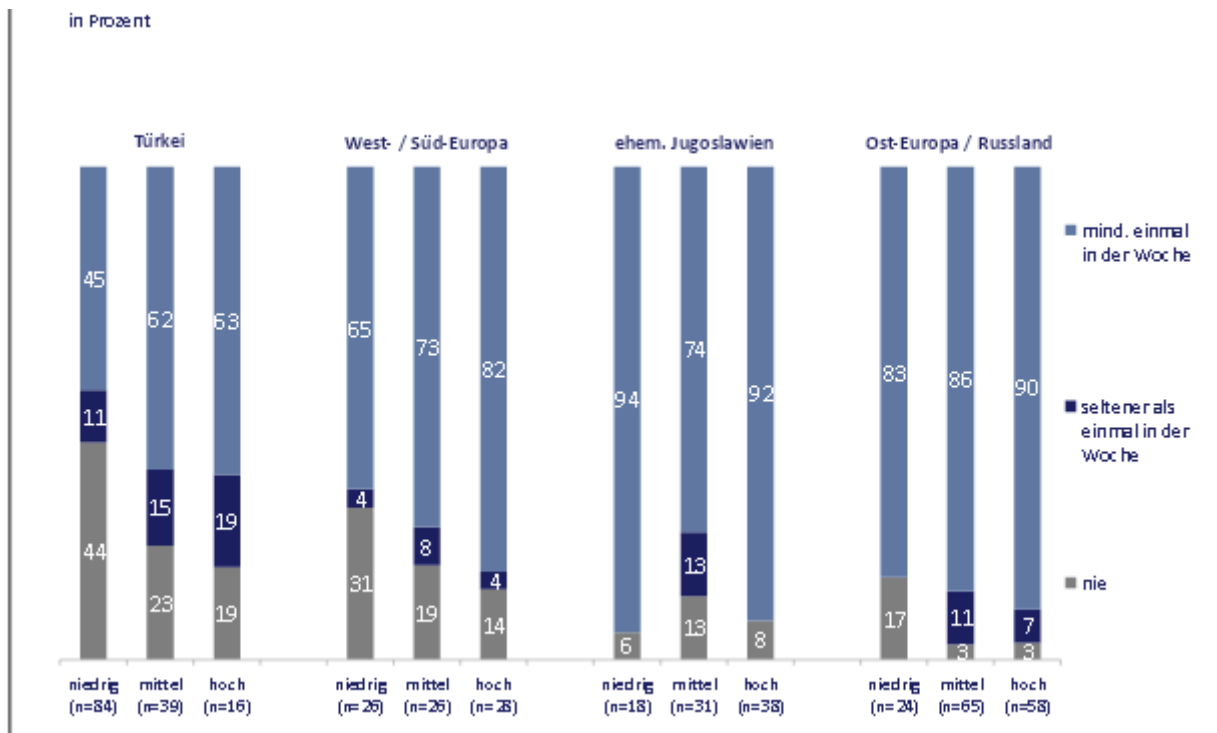


Abb. 4: Vorlesehäufigkeit von Eltern in Haushalten mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund verschiedener Herkunftsländer (Quelle: Ehmig / Reuter 2013, S. 46)

Es stellt sich die Frage, warum Eltern türkischer Herkunft ihren Kindern seltener vorlesen als Eltern aus anderen Herkunftsländern.

In diesem Zusammenhang wurde vermutet, dass die mündliche Überlieferung von Geschichten in Familien türkischer und arabischer Herkunft traditionell geprägt ist und dies deshalb öfter praktiziert wird als das Vorlesen aus Büchern (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S.46). Dieser Aspekt wurde daher in die Studie mit aufgenommen. Allerdings bleiben auch beim Erzählen von Geschichten, das ebenfalls von großer Bedeutung für die Vermittlung von Sprachförderung ist, die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund hinter den Eltern aus anderen Herkunftsländern (vgl. ebd.).

In 36 Prozent der Haushalte mit Migrationshintergrund wird den Kindern täglich eine Geschichte erzählt. In 24 Prozent der Haushalte wird dies mehrmals in der Woche praktiziert (s. Abb. 5). Dem Vorlesen vergleichbar sind auch hier die Unterschiede innerhalb der Herkunftsländer groß. Nach Angaben der befragten arabischen Eltern erscheint das Erzählen von Geschichten in den arabischen Haushalten seinen festen Platz im Alltag zu haben, da dies 53 Prozent von ihnen überdurchschnittlich täglich und 32 Prozent mehrmals in der Woche praktizieren, während nur in 16 Prozent dieser Familien Kinder nie eine Geschichte hören (s. Abb. 5).

Wie oben beschrieben schnitt die Türkei auch beim Erzählen von Geschichten am schlechtesten von allen Haushalten mit Migrationshintergrund ab. Während Kinder in 27

Prozent der Familien mit türkischem Migrationshintergrund täglich und in 16 Prozent dieser Familien mehrmals in der Woche Geschichten hören, werden in 47 Prozent der Haushalte mit türkischem Migrationshintergrund keine Geschichten erzählt (s. Abb. 5). Somit erzählen Eltern türkischer Herkunft im Vergleich zu allen befragten Eltern mit Migrationshintergrund aus verschiedenen Herkunftsländern ihren Kindern am seltensten Geschichten. Demzufolge ist eine Falsifizierung der vermuteten These zu erkennen, dass Eltern mit türkischem Migrationshintergrund ihren Kindern mehr Geschichten erzählen als aus Büchern vorzulesen (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S.47).

Abbildung 5 zeigt die Erzählfrequenz der Eltern nach Herkunftsland.

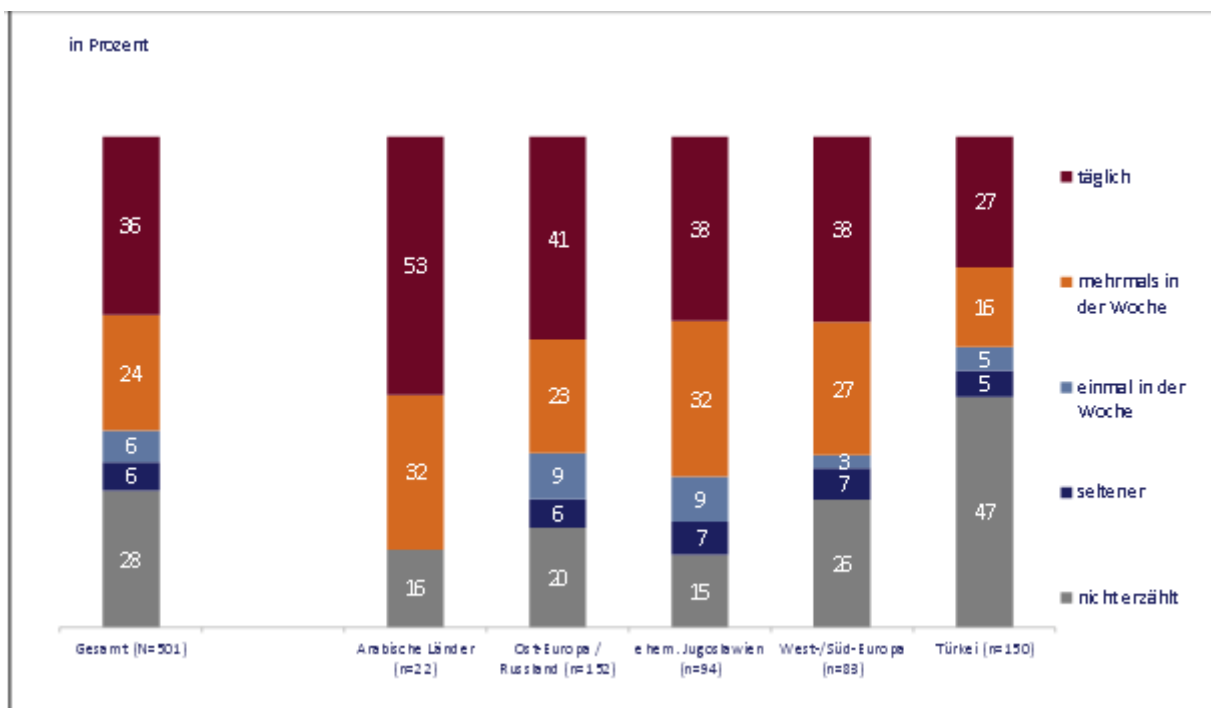


Abb. 5: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern in Haushalten mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunftsländer (Quelle: Ehmig / Reuter 2013, S. 47)

Ähnlich dem Vorlesen aus Büchern hat der Bildungshintergrund Einfluss auf das Erzählverhalten der Eltern. Insbesondere ist dies bei Familien mit türkischer Herkunft sichtbar (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 47). In 41 Prozent dieser niedrig gebildeten Familien wird das Erzählen von Geschichten mindestens einmal in der Woche praktiziert und in 57 Prozent dieser Familien spielen Geschichten gar keine Rolle, wohingegen in 69 Prozent der hoch gebildeten Familien türkischer Herkunft mindestens einmal in der Woche das Erzählen von Geschichten stattfindet und dies nur in 19 Prozent dieser Familien nicht praktiziert wird (s. Abb. 6). Auffallend ist, dass das Erzählen von Geschichten in Familien osteuropäischer oder russischer Herkunft mit niedrigem Bildungsniveau mit 83 Prozent mehr Verbreitung findet als in hoch gebildeten Familien dieser Herkunftsregionen (72%) (vgl. Ehmig / Reuter

2013, S. 48).

Abbildung 6 zeigt die Erzählfrequenz nach Herkunft und Bildung.

Zusammenfassend ist in Familien osteuropäischer oder russischer Herkunft mit niedrigem Bildungsniveau das Vorlese- und Erzählengagement höher als das in Familien türkischer Herkunft mit hohem Bildungsniveau.

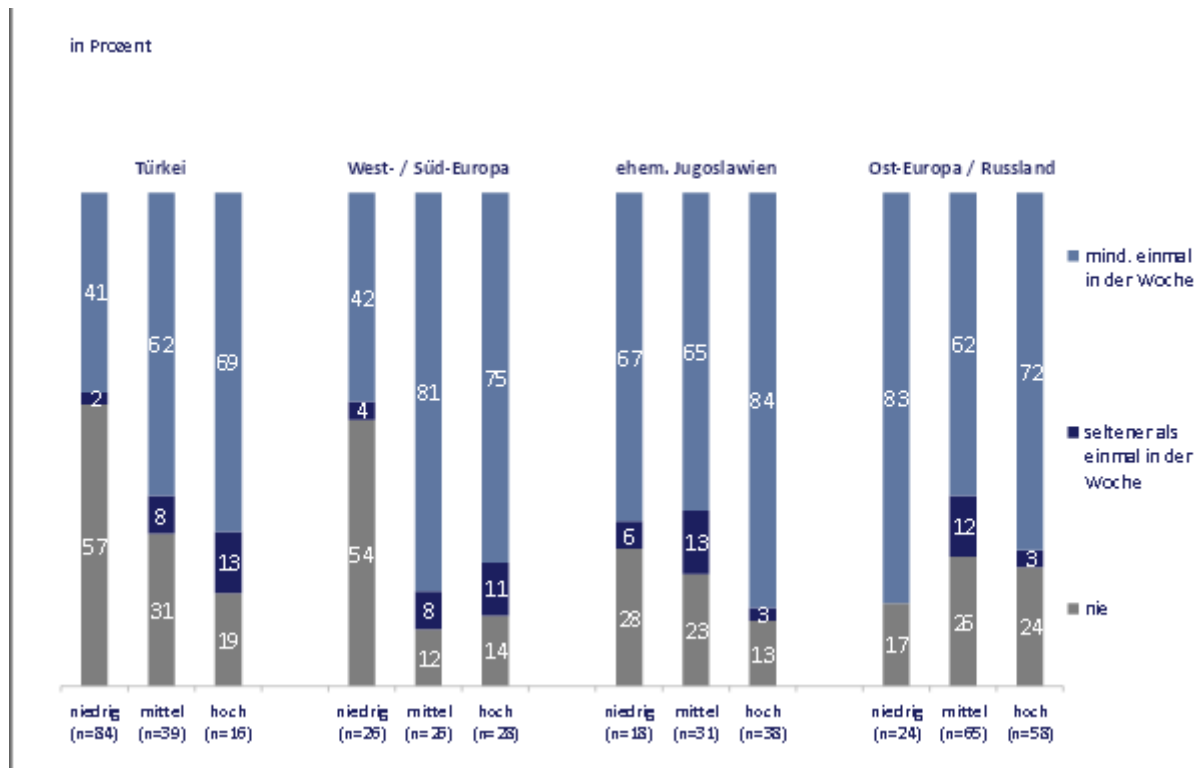


Abb. 6: Häufigkeit des Geschichtenerzählens bei Eltern mit unterschiedlichem Bildungsniveau und Migrationshintergrund (Quelle: Ehmig / Reuter 2013, S. 48)

Ebenso wurde in der Studie erfragt, woher die erzählten Geschichten stammen. 90 Prozent aller befragten Eltern mit Migrationshintergrund und 77 Prozent der Eltern türkischer Herkunft gaben an, dass die meisten erzählten Geschichten aus Büchern übernommen werden. In 82 Prozent der Familien türkischer Herkunft und 81 Prozent der Familien arabischer Herkunft werden Geschichten von Generation zu Generation mündlich überliefert. Außerdem denken sich Eltern aus arabischen Ländern häufig Geschichten aus (94%), während nur 54 Prozent der Eltern aus der Türkei Geschichten frei erfinden (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 49).

Die angewendete Sprache beim Erzählen von Geschichten ist innerhalb eines Herkunftslandes unterschiedlich. In 59 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund wird größtenteils in der Herkunftssprache gesprochen (vgl. ebd.). Im Vergleich zu anderen

Herkunftsländern sprechen Eltern türkischer Herkunft überwiegend häufig in ihrer Herkunftssprache (65%) und liegen somit über dem Durchschnitt aller befragten Haushalte mit Migrationshintergrund. Familien west- und südeuropäischer Herkunft dagegen sprechen mit 48 Prozent selten in der Herkunftssprache und liegen somit unter dem Durchschnitt aller befragten Eltern mit Zuwanderungsgeschichte.

Familien, die zu Hause in der Herkunftssprache sprechen, erzählen auch größtenteils in der Herkunftssprache (49 Prozent) und 26 Prozent der Haushalte mit Migrationshintergrund variieren die Sprache je nach Geschichte (vgl. ebd.). Familien, die sich zu Hause größtenteils auf Deutsch verständigen, praktizieren das Erzählen von Geschichten auch überwiegend auf Deutsch (67 Prozent), 22 Prozent der Familien mit Migrationshintergrund entscheiden sich je nach Geschichte, ob sie auf Deutsch oder in der Herkunftssprache erzählen und 11 Prozent von ihnen praktizieren dies in der Herkunftssprache (vgl. ebd.).

Bezüglich des Geschlechts des vorlesenden Elternteils überwiegt in Familien mit Migrationshintergrund der Anteil der Mütter beim Vorlesen. Während 74 Prozent der Mütter ihren Kindern täglich vorlesen, praktizieren dies nur 42 Prozent der Väter (vgl. Stiftung Lesen 2010, S. 9).

Genauso erzählen Väter ihren Kindern Geschichten deutlich seltener als Mütter. Während 59 Prozent der Mütter täglich Geschichten erzählen, praktizieren dies nur 36 Prozent der Väter (vgl. Stiftung Lesen 2010, S. 10).

Zusammenfassend wird jedem fünften Kind (17 Prozent) aus einem Haushalt mit türkischem Migrationshintergrund weder vorgelesen noch werden ihm Geschichten erzählt (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 50).

Insgesamt deuten die Ergebnisse an, dass ein Migrationshintergrund in der Familie an sich noch kein Hindernis für das Vorlesen ist (vgl. ebd.).

Wie in der Gesamtbevölkerung hat die formale Bildung der Eltern einen Einfluss auf die Vorlese- sowie Erzählfrequenz. Allerdings kommt es stark auf die Herkunft an, wie einflussreich dieser Aspekt ist. Insbesondere für Eltern türkischer Herkunft besteht ein dringender Handlungsbedarf, sie zum Vorlesen zu animieren (vgl. ebd.).



### 3.4. miniKIM-Studie 2012

Da es nach eigener Recherche der Autorin Forschungen zur Mediennutzung für Kinder mit Migrationshintergrund deutschlandweit nur für Kinder ab 14 Jahren gibt<sup>5</sup>, wurde für diese Ausarbeitung, welche als Zielgruppe Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren mit türkischem Migrationshintergrund anspricht, die miniKIM-Studie herangezogen.

Die miniKIM-Studie untersucht das Mediennutzungsverhalten von Zwei- bis Fünfjährigen. Die befragten Kinder repräsentieren alle in Deutschland lebenden Kinder von zwei bis fünf Jahren, demzufolge ohne Blick auf den Migrationshintergrund (vgl. mpfs 2013a, S. 4). Ziel der folgenden Sekundärstudienanalyse kann demnach nur eine Annäherung an die Mediennutzung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund der angesprochenen Zielgruppe sein.

Im Rahmen der miniKIM-Studie, durchgeführt von dem Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) und dem Südwestrundfunk (SWR), wurden im Zeitraum zwischen dem 29. Mai und dem 13. Juli 2012 insgesamt 632 Haupterzieher erstmals von Kindern im Alter zwischen zwei bis fünf Jahren befragt. Als Ergänzung zur KIM-Studie zeigt die miniKIM-Studie auf, welche Medien für Kinder zwischen zwei bis fünf Jahren von besonderer Bedeutung sind, wie diese von Vorschul- sowie Kindergartenkindern genutzt werden und mit welchen Medien Kleinkinder ihre Freizeit gestalten (vgl. mpfs 2013a, S. 3 f.).

Die Ergebnisse der miniKIM-Studie 2012 zeigen, dass Kleinkinder ihren Alltag am meisten mit Spielen verbringen, aber in Hinblick auf die mediale Aktivität und regelmäßige Nutzung besonders das Fernsehen einen festen Platz im Alltag von Zwei- bis Fünfjährigen hat, gefolgt von (Bilder-)Büchern. 47 Prozent dieser Kinder sehen jeden oder fast jeden Tag fern. 45 Prozent greifen (fast) jeden Tag zu Büchern (vgl. mpfs 2013a, S. 7).

Allerdings ändert sich die Präferenz der Medien mit zunehmendem Alter. So können 54 Prozent der Vier- bis Fünfjährigen auf das Medium Fernsehen nicht verzichten, während für 62 Prozent der Zwei- bis Dreijährigen das Buch als unverzichtbares Medium von besonderer Bedeutung ist (vgl. mpfs 2013a, S. 11). Insbesondere ab dem vierten Lebensjahr gewinnt das Medium Fernsehen für Kinder zunehmend an Bedeutung. Anhand der Nutzungsdauer wird dies ebenso deutlich. Die befragten Haupterzieher gaben an, dass Zwei- bis Dreijährige durchschnittlich 30 Minuten pro Tag fernsehen, dagegen sehen Vier- bis Fünfjährige durchschnittlich 55 Minuten pro Tag fern, somit fast doppelt so lang wie Zwei- bis Dreijährige (vgl. mpfs 2013a, S. 12).

Die Beschäftigungsdauer von Zwei- bis Drei- sowie Vier- bis Fünfjährigen mit Büchern ist konstant und beträgt 26-27 Minuten (vgl. mpfs 2013b).

---

<sup>5</sup> s. Studie Worbs 2010: "Mediennutzung von Migranten in Deutschland"

Nach Angaben der Haupterzieher ist die beliebteste Fernsehsendung bei Zwei- bis Fünfjährigen „Unser Sandmännchen“, gefolgt von „Die Sendung mit der Maus“, „Bob der Baumeister“, „Jim Knopf“ und SpongeBob“. Ebenso haben Zwei- bis Fünfjährige Präferenzen für ein bestimmtes Buch-Genre. Besonders beliebt sind Tierbücher im Allgemeinen, gefolgt von „Wimmelbüchern“ (ebd.).

Die Nutzung von Internet, Computer und Spielkonsolen ist für Zwei- bis Fünfjährige kaum relevant, da sie kaum Erfahrungen mit diesen Medien haben (vgl. mpfs 2013a, S. 27). Die Nutzung von Spielkonsolen, Computern und Internet in der Altersgruppe der Zwei- bis Dreijährigen ist weniger ausgeprägt als in der der Vier- bis Fünfjährigen. Außerdem fällt bei den Zwei- bis Dreijährigen die durchschnittliche Nutzungszeit am Computer allgemein (eine Minute) und das Spielen von Computer-, Konsolen- und Onlinespielen (eine Minute) kürzer als bei den Vier- bis Fünfjährigen aus, deren Nutzungszeit am Computer allgemein sieben und das Spielen von Computer-, Konsolen- und Onlinespielen neun Minuten beträgt (vgl. mpfs 2013a, S. 9).

Insgesamt geht aus den Ergebnissen der miniKIM-Studie hervor, dass Medien schon im Vorschulalter für Kinder einen besonderen Stellenwert einnehmen, obwohl mit Handy und Internet bisher kaum Erfahrungen gemacht wurden. Kinder sammeln aber in der Altersgruppe von zwei bis fünf Jahren bereits erste Erfahrungen mit Büchern, Hörmedien und Fernsehen (vgl. mpfs 2013a, S. 28).

## **Kapitel 4) Grundlagen der Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund**

### **4.1. Was versteht man unter Leseförderung?**

Lesen zählt zu den wichtigsten Grundkompetenzen. Wer lesen kann, kommt im Alltag auch zurecht. „Über [geschriebene] Texte werden [...] nicht nur Informationen und Fakten vermittelt, sondern auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert“ (Naumann / Artelt / Schneider 2010, S. 23). Lesen zu können, bedeutet außerdem die Zugehörigkeit zur Gesellschaft (vgl. Bertschi-Kaufmann 2008, S. 8). Gerade im Zeitalter der „neuen Medien“ ist es wichtig, „hoch entwickelte Fähigkeiten im Lesen und Textverstehen“ zu haben (Dettmar-Sander 2004, S. 16), da sich selbst im Internet die Angebote größtenteils aus Texten zusammensetzen.

Der Begriff Lesefähigkeit, welcher synonym mit dem Begriff Lesekompetenz verwendet wird, ist durch die schlechten Ergebnisse der PISA-Studie verstärkt in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt (vgl. Dettmar-Sander 2004, S. 38).

Lesekompetenz bedeutet nicht nur, in der Lage zu sein zu lesen, sondern gelesene Texte (entsprechend dem Anspruchsniveau) erschließen sowie diese für unterschiedliche Zwecke anwenden zu können (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 99 f.).

Dabei gilt es, die Lesekompetenz der Kinder frühestmöglich zu fördern, damit eine Verbesserung der Lesefähigkeit früh in der Kindesentwicklung einsetzen kann.

Für den Erwerb der Lesekompetenz sind nicht nur Schulen verantwortlich, sondern vielmehr muss dies im frühen Alter im Elternhaus geschehen. Denn an erster Stelle kann das Elternhaus eine fördernde Wirkung auf die Leseentwicklung von Kindern ausüben (vgl. Dettmar-Sander 2004, S. 31).

In diesem Zusammenhang findet in den letzten Jahren auch eine intensivere Auseinandersetzung mit der Leseförderung bei Kindern statt. Leseförderung gehört insbesondere zum Aufgabengebiet von Öffentlichen Bibliotheken und hat ebenso wie der Begriff Lesekompetenz durch die PISA- und IGLU-Studien in Deutschland wieder an Aktualität gewonnen (vgl. Keller-Loibl 2009, S.99).

Mit dem Begriff „Leseförderung“ wurden früher

*„grundsätzlich alle Möglichkeiten pädagogischen, kulturellen, politischen und publizistischen Handelns, die darauf abzielen, die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Printmedien (Buch, Zeitung, Zeitschrift) bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu heben, [verstanden].“*  
(Keller-Loibl 2009, S. 99; zit. nach Stiftung Lesen 1996, Kapitel 6.5 [ohne S.]).

In dieser Definition von Leseförderung aus dem Jahr 1996 haben elektronische Medien noch keine nennenswerte Bedeutung. Im Laufe der Zeit und im Zuge des digitalen Zeitalters wurde sie folglich schließlich um den Bereich der digitalen Medien erweitert. Somit hat heute Leseförderung das Ziel, Menschen an die Schriftkultur heranzuführen, egal ob der Text in physischer oder digitaler Form vorliegt. Dabei ist es wichtig, nicht nur die Lesefähigkeit, sondern auch den Spaß am Lesen sowie im Umgang mit Büchern zu vermitteln. Daran angeknüpft sollte die Motivation der Kinder und Jugendlichen am Lesen nachhaltig gesteigert werden. Ferner besteht eine Aufgabe der Leseförderung in der Vorbeugung des Leseabbruchs (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 99 f.).

## 4.2. Mehrsprachigkeit

Sich in mehreren Sprachen zu verständigen, Lesen und Schreiben zu können, ist für viele Menschen ein Wunsch. Weltweit gesehen ist Mehrsprachigkeit kein besonderer Zustand, sondern Normalität (vgl. Tracy 2013, S. 151).

Aufgrund der Ortsveränderungen und Distanzen zum Herkunftsland kommen Menschen nicht deutscher Herkunft in Kontakt mit Sprechern anderer Sprachen und geraten leichter als andere Menschen in eine Situation, eine bzw. mehrere weitere Sprachen zu erwerben und somit mehrsprachig zu werden (vgl. Tracy 2013, S. 149).

*„Unter Mehrsprachigkeit versteht man die Fähigkeit, mehr als ein Sprachsystem funktional zu gebrauchen, unabhängig davon, welche Sprache die Muttersprache ist, welche hinzukommt oder wie gut der Grad der Beherrschung ist. Mehrsprachigkeit schließt als Oberbegriff die häufigste Form, nämlich die Zweisprachigkeit, mit ein.“ (Iven 2012, S. 96).*

Laut dieser Definition sind sowohl Personen mehrsprachig, die mit Eltern unterschiedlicher Muttersprachen aufwachsen und deshalb im Rahmen des simultanen Zweitspracherwerbs zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig erlernen als auch Personen, die weitere Sprachen „sequenziell“<sup>6</sup> im Zweitspracherwerb erwerben, d.h. das Kind lernt zunächst zu Hause die Familiensprache und erst mit zunehmendem Alter durch den Eintritt in den Kindergarten die Umgebungssprache. Dies gilt vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund. Auch Personen, die sich mittels Fremdsprachenkurse weitere Sprachen angeeignet haben und sich außer in ihrer Muttersprache in einer weiteren Sprache verständigen können, bezeichnet man als mehrsprachig (vgl. Iven 2012, S. 99 f.).

Kinder, die von Geburt an mit mehreren Sprachen in Kontakt kommen, bilden ihre Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen auf unterschiedlichem Niveau aus, mit dem Ergebnis, dass eine Sprache dominanter als die andere Sprache ist. Welche der Sprachen stark und welche schwach ausgebildet ist, hängt von dem Grad des eigenen bzw. in der Umgebung stattfindenden Sprachgebrauchs, der Beziehung zu der Sprache, der Sprache selbst sowie der Lebenssituation ab (vgl. Küpelikilinc/ Ringler 2013, S.33).

In einer zunehmend globalisierten Welt spielt die Mehrsprachigkeit eine immer wichtigere Rolle. In vielen Ländern gehört Mehrsprachigkeit zum Alltag der Menschen. In Deutschland hat sich die Mehrsprachigkeit mit der Zuwanderung ausländischer Arbeiter entwickelt (vgl. Iven 2012, S. 97).

---

<sup>6</sup> nacheinander bzw. aufeinander folgend

Menschen, die in ein fremdes Land einwandern, stehen sowohl sprachlichen als auch kulturellen Herausforderungen gegenüber und müssen sich an die sprachliche Umgebung anpassen, damit sie problemlos alltägliche Anforderungen bewältigen können (vgl. ebd.). Nichtsdestotrotz haben mehrsprachig aufwachsende Menschen Vorteile, da sie mit sprachlichen Regeln besser umgehen sowie sehr früh ein deutlich erkennbares, metasprachliches Bewusstsein entwickeln können. So können mehrsprachige Kinder früher als einsprachige Kinder erkennen, dass Gegenstände und Ereignisse unterschiedliche Benennungen haben können (vgl. Tracy 2013, S.151).

Mehrsprachigkeit wird in vielen Schulen und Kindergärten in Deutschland als positiv empfunden, vor allem, wenn es sich um die Bildungssprachen Englisch, Französisch oder Spanisch handelt. Die häufig gesprochenen Sprachen von Kindern mit Migrationshintergrund, wie z.B. Türkisch, Arabisch und Russisch, werden hingegen eher als hinderliche denn als besondere Kompetenz empfunden, da diese Sprachen im deutschen Bildungssystem keine Rolle spielen (vgl. Stöcker-Zafari 2013, S. 7).

#### **4.3. Einfluss der Erstsprache auf die Aneignung der Zweitsprache**

„Sprache ist der Schlüssel zur Identität eines Kindes und verhilft ihm zu dem positiven Selbstwertgefühl des ‚Ich bin und ich kann‘“ (Spengler 2010, S. 22).

Schon im Mutterleib lernt das Kind die Melodie und den Rhythmus der Erstsprache kennen (vgl. Iven 2012, S. 101).

Die Erstsprache für ein Kind ist die Sprache, die es von Beginn an hört, die sie als erstes erwirbt und die es in seinem Alltag begleitet. Sie ist die Sprache, in der das Kind zum ersten Mal seine Bedürfnisse, Sorgen, Nöte und Wünsche ausdrückt (vgl. Iven 2012, S.102) sowie gleichzeitig die Sprache, in der die erste Sozialisation stattfindet. Darüber hinaus ist es die Sprache, die auf natürliche Art und Weise erlernt wird. Das Kind kommt in der Erstsprache in Kontakt mit den Eltern, auf Grund dessen wird sie auch Muttersprache genannt (vgl. Küpelikilinc / Ringler 2013, S. 32).

Die Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund ist, abgesehen von besonderen Fällen, die Herkunftssprache ihrer Eltern (vgl. Reich 2009, S. 115).

Wenn die Basis in der Erstsprache gebildet und gefestigt ist, können Kinder darauf aufbauend die Zweitsprache leichter und somit besser erlernen (vgl. Uzuntas 2008, S. 68). Durch die Muttersprache werden familiäre sowie kulturelle Werte vermittelt (vgl. Iven 2012,

S.101). Ein Kind empfindet daher eine besondere emotionale Nähe zu der Muttersprache. Darüber hinaus vermittelt die Muttersprache Vertrauen und Sicherheit. Um ihre Gefühle auszudrücken, bedienen sich die meisten Menschen der ersten gelernten Sprache (vgl. Blank-Mathieu 2004)

Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund lernt Deutsch als Zweitsprache (vgl. Dubowy / Gold o. J.) und wird erstmals mit dem Eintritt in den Kindergarten mit der deutschen Sprache, also der Zweitsprache, intensiver konfrontiert, da sie dort viele neue Bezugspersonen kennen lernen, die Deutsch sprechen (vgl. Küpelikilinc / Ringler 2013, S. 33). Mit der Begegnung der Zweitsprache, hier Deutsch, im Kindergarten müssen diese Kinder nun lernen, welche Unterschiede die Erst- und Zweitsprache haben und darüber hinaus neue Regeln in der deutschen Sprache dazulernen (vgl. Iven 2010, S. 27).

Zweitsprache ist jede Sprache, die ein Kind nach der Erstsprache lernt (vgl. Günther B. / Günther H. 2007, S. 57).

Die Entwicklung der Sprache ist abhängig von der Qualität der Sprachbasis. Die sprachliche Grundlage wird bis zum sechsten Lebensjahr gefestigt. Zeigt ein Kind danach noch sprachliche Defizite auf, sind diese schwierig auszugleichen. Aus diesem Grund ist es wichtig, die Sprachentwicklung von Kindern im Kindergartenalter zu unterstützen (vgl. Willikonsky 2009, S. 9).

Die Erst- und Zweitsprache sind gleichwertig für das Kind, haben aber dennoch unterschiedliche Zwecke: Während die Erstsprache das Kind mit seinen Eltern zusammenbringt, ermöglicht die Zweitsprache dem Kind, sich mit den Erziehern zu verständigen, im Kindergarten zu spielen sowie neue Freunde zu finden (vgl. Spengler 2010, S. 22).

Insgesamt ist die Erstsprache des Kindes nicht nur für die Kommunikation innerhalb der Familie und mit Menschen der gleichen Muttersprache wichtig, sondern als Familiensprache auch bei der Rollen- und Selbstentwicklung hilfreich (vgl. Iven 2012, S.101).

#### **4.4. Notwendigkeit der türkischsprachigen Leseförderung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund**

Damit der Leseprozess erfolgreich verläuft und den Kindern der Umgang mit Texten keine Schwierigkeiten bereitet, sollte die Lesefähigkeit in der frühen Kindheit gefördert werden (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 102).

Lesekompetenz ist der Ausgangspunkt für eine erfolgreiche Integration und den Wissenserwerb in schulischen Fächern, in der Ausbildung und im Studium (vgl. Naumann / Artelt / Schneider 2010, S. 23).

Lesen ist mit der Sprachentwicklung verknüpft. Das Lesen von sprachlich unterschiedlichen Texten unterstützt die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Wer Freude am Sprechen hat, der hat auch umgekehrt Interesse am Lesen (vgl. Dettmar-Sander 2004, S.18 f.).

Zunächst sollten Kinder mit türkischem Migrationshintergrund in ihrer Erstsprache, hier Türkisch, gefördert werden, damit die Beherrschung der Erstsprache das Erlernen der Zweitsprache, hier Deutsch, erleichtert (s. Kapitel 4.3.). Somit wird der Grundstein für den späteren Erfolg in der Schule, Ausbildung und im Beruf gelegt.

Wichtig beim Spracherwerb ist, dass mit den Kindern aktiv gesprochen wird und sich die Kinder sprachliche Reize und Anregungen holen (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 102).

Durch das Vorlesen und Erzählen von Geschichten entstehen Gesprächsanlässe, wodurch Kinder wiederum ihren Wortschatz erweitern. Auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit wird so unterstützt (vgl. Engin o. J.). Darüber hinaus wird die Konzentrationsfähigkeit durch das Zuhören von Geschichten gefördert.

Das Vorlesen und Erzählen ist in der Sprach- und Leseförderung nicht nur für die Vorbereitung auf die Schriftlichkeit von Bedeutung, sondern nimmt ebenso durch das Anregen von Bildvorstellungen und die diesbezügliche Förderung der Phantasie und Kreativität einen wichtigen Stellenwert ein (vgl. Brandt 2009, S. 17).

Befunde der frühkindlichen Sprach- und Lesesozialisation von Stiftung Lesen machen darauf aufmerksam, dass, je häufiger den Kindern Geschichten vorgelesen oder erzählt werden, die Wirkung umso größer ist. Dies ergibt einen lang anhaltenden Effekt bis in das spätere Kindes- und Jugendalter (vgl. Ehmig / Reuter 2013, S. 14).

Eine Untersuchung von Kuyumcu 2007 zeigte, dass Kinder in Familien mit türkischem Migrationshintergrund wenig mit der Schriftsprache konfrontiert und dass Lesen und Schreiben im Alltag kaum von Bedeutung sind (vgl. Engin o. J.).

Beim Vorlesen wird eine andere Form der Sprache eingesetzt als bei der alltäglich gesprochenen Sprache (vgl. Ringler 2013, S. 99). Durch das gemeinsame Betrachten der Bilderbücher und das türkischsprachige Vorlesen begegnen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund der Schriftsprache ihrer Herkunftssprache Türkisch sowie allgemein

ihrer Familiensprache in einem weit über die Alltagskommunikation hinausgehenden Ausmaß. Somit lernen sie auch die Sprachstrukturen ihrer Familiensprache besser kennen<sup>7</sup>. Weiterhin haben Untersuchungen der Lesesozialisationsforschung gezeigt, dass die Stimmen der Eltern beim Vorlesen in Erinnerung der Kinder bleiben und die Eltern dadurch später zur Entwicklung der Lesefreude von Kindern beitragen können (vgl. Spinner 2008, S.83).

Da Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland begrenzt mit der Erstsprache in Kontakt kommen, vorrangig nur zu Hause und mit Kindern gleicher Muttersprache, ist eine intensive Förderung der Erstsprache notwendig. Durch den Eintritt in den Kindergarten kommen Kinder mit Migrationshintergrund im frühen Alter, wenn der Erwerbsprozess der Erstsprache noch nicht vervollständigt ist, mit der Zweitsprache, hier Deutsch, in Kontakt (vgl. Uzuntas 2008, S. 68). In diesen wichtigen Entwicklungsjahren wird in den meisten Kindergärten wenig auf die Erstsprache der Kinder eingegangen (vgl. Engin o. J.). Somit haben Kinder mit türkischem Migrationshintergrund kaum eine Chance, ihre Sprachkenntnisse der Erstsprache im Kindergarten einzusetzen. Es bleibt die Aufgabe der Eltern, den entscheidenden ersten Schritt für die Sprach- und Leseförderung zu machen.

Die PISA- und IGLU-Studien haben auf Mängel bezüglich der Lesekompetenz insbesondere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hingewiesen (s. Kapitel 3.1.). Laut der Leseforschung kann die Verbesserung der Lesekompetenz durch eine Steigerung der Lesemotivation erfolgen und sich somit positiv auf die Lesemenge und -häufigkeit auswirken (vgl. Greckl 2010, S. 4).

Die Vorlesestudie von 2010 legte jedoch nahe, dass das Vorlesen in türkischen Haushalten selten zu den familiären Aktivitäten gehört (vgl. Kapitel 3.3.). Demzufolge könnte die Motivation der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund am Lesen fehlen.

In Anbetracht der Tatsache, dass in Deutschland viele Menschen türkischer Herkunft leben und dass in türkischen Haushalten selten vorgelesen wird, wird also gerade für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund die Notwendigkeit von Maßnahmen einer türkischsprachigen Leseförderung sichtbar.

Institutionelle Einrichtungen können zur Kompensation eine zentrale Rolle spielen, wenn in Elternhäusern keine Vorlesekultur vorhanden ist (vgl. Ndouop-Kalajian 2013, S. 109). Die Bibliothek bleibt in der frühen Kindheit die einzige Einrichtung, die Kindern mit türkischem Migrationshintergrund Vorleseangebote in türkischer Sprache anbieten und sie diesbezüglich unterstützen kann. Dadurch können Bibliotheken dazu beitragen, dass Kinder mit türkischem

---

<sup>7</sup> vgl. Ringler 2013, S. 99 f.



Migrationshintergrund eine nachhaltige Bindung zum Lesen sowie gleichzeitig zur Bibliothek aufbauen (vgl. Keller-Loibl 2009, S. 103).

Aufgrund dessen, dass die türkische Sprache im deutschen Bildungssystem keine Bedeutung hat, werden Kinder mit türkischem Migrationshintergrund durch das Vorlesen in der türkischen Sprache in Bibliotheken eine Wertschätzung ihrer Familiensprache erfahren. Diese Wertschätzung unterstützt die Kinder in ihrer Sprachentwicklung und hat einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Kinder. Ihre Identität wird bestärkt. Somit haben diese Kinder größere Freude am Umgang mit ihrer Familiensprache (vgl. Christ 2013, S. 5).

Insofern sind Bibliotheken Orte, die die Lesekompetenz der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund fördern und Lesevorbilder sein könnten.

## **Kapitel 5) Projekte zum Türkischen Vorlesen in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland**

### **5.1. Projekte in Deutschland**

Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studie aus den Jahren 2000 und 2001 waren Auslöser dafür, dass Leseförderung in Deutschland verstärkt in den Fokus gerückt ist und insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund im Bereich Lesen gezielt gefördert werden sollen. Angesichts der Tatsache, dass der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland mehr als doppelt so hoch wie der Anteil bei Kindern ohne Migrationshintergrund ist (vgl. BAMF 2013, S. 199), „kann zukünftig jegliche Bibliotheksarbeit überhaupt nur interkulturelle Bibliotheksarbeit sein.“ (Ulucan 2008, S. 183).

Der internationale bibliothekarische Dachverband IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) definiert den Begriff multikulturelle Bibliotheksarbeit<sup>8</sup> wie folgt:

*„Multikulturelle Bibliotheksdienste umfassen die Bereitstellung von multikulturellen Informationen für alle Bibliotheksbenutzer sowie die Bereitstellung von Bibliotheksdiensten, die speziell darauf ausgerichtet sind, Gruppen zu bedienen, die traditionsgemäß vernachlässigt werden.“ (IFLA 2005, S.1).*

---

<sup>8</sup> In der deutschen Fachdiskussion hat sich die Bezeichnung „interkulturelle Bibliotheksarbeit“ etabliert.

Eine der Aufgaben von interkulturellen Bibliotheksangeboten ist die „Erleichterung des harmonischen Zusammenlebens verschiedener Sprachen, einschließlich des Lernens mehrerer Sprachen schon im Kindesalter.“ (IFLA 2008, S. 2). Vor diesem Hintergrund bieten einige wenige Öffentliche Bibliotheken in Deutschland zweisprachige Vorlesestunden für Kinder an, um die Zweisprachigkeit sowie gleichzeitig die Lesekompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern (s. Tab. 1).

Obwohl Kinder mit Migrationshintergrund, insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund, im Hinblick auf die Bildungssituation vor allem in den Stadtstaaten wie Hamburg, Berlin und Bremen der Förderung der Lesekompetenz bedürfen (s. Kapitel 3.2.), findet in den Hamburger Öffentlichen Bibliotheken weder ein türkisch- noch zweisprachiges (deutsch-türkisch) Vorleseangebot für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter statt. Die Verbreitung solcher Angebote wäre in Hamburg jedoch erforderlich, da in Hamburg lebende Menschen mit Migrationshintergrund am häufigsten aus der Türkei stammen (vgl. Kapitel 6.1.).

Nichtsdestotrotz ist im Bereich von interkulturellen Leseförderungsprojekten eine Entwicklung in Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands zu verzeichnen. Anhand einiger Best-Practice Beispiele wird diese Entwicklung in Kapitel 5.1.1.1. dargestellt. Dieser Vorstellung vorweg wird im nächsten Unterkapitel zunächst der Rechercheweg zu türkischsprachigen Leseförderungsprojekten dokumentiert.

### **5.1.1. Dokumentation des Rechercheweges**

Um bereits vorhandene erfolgreiche türkischsprachige Leseförderungsprojekte in Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands vorzustellen, wurde zum Rechercheeinstieg die Suchmaschine „Google“ gewählt. Es wurden Schlagwörter wie z.B. „türkischsprachige Leseförderung“, „türkischsprachiges Vorleseangebot“ und „Vorlesen auf Türkisch in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland“ für die Suche verwendet.

Als erster Treffer erschien die Homepage der Stadtbibliothek Duisburg. Auf der Homepage der Bibliothek wird unter dem Punkt „Interkulturelle Bibliothek“ auf ein zweisprachiges (deutsch-türkisch) Vorleseangebot hingewiesen.

Außerdem wurde im Bibliotheksportal des Deutschen Bibliotheksverbands knb - Kompetenznetzwerk für Bibliotheken recherchiert. Hier wird auf Projekte zur zweisprachigen Sprach- und Leseförderung in drei Münchener Stadtteilbibliotheken verwiesen.

Als nächstes wurde eine Suchanfrage per E-Mail an Mailinglisten für Bibliothekare, wie z.B. „RABE – Recherche und Auskunft in bibliothekarischen Einrichtungen“, „INETBIB – Internet in Bibliotheken“ und „Forumob – Forum Öffentliche Bibliotheken“, geschickt. In der E-Mail wurde nach aktuell vorhandenen sowie vergangenen türkischsprachigen Leseförderungsprojekten in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland gefragt. Dank der Antworten auf die E-Mails entstand ein Überblick über angebotene Veranstaltungen zur türkischsprachigen Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands.

Die Homepages der in den Antworten empfohlenen Bibliotheken wurden besucht, um genauere Informationen über die in den Antworten beschriebenen Veranstaltungsangebote zu erhalten. Da aber auf den Homepages der Bibliotheken die Veranstaltungen nur kurz oder kaum beschrieben werden, wurde telefonisch und per E-Mail Kontakt zu diesen Bibliotheken aufgenommen.

Ferner wurde in den Zeitschriften „*BuB – Forum Bibliothek und Information*“ (im Folgenden *BuB* genannt) und „*B.I.T. online*“ nach Projekten gesucht.

In *BuB* wurde in den jeweiligen Jahresregistern der Hefte unter den Schlagwörtern „Leseförderung“, „Sprachförderung“, „interkulturelle Bibliotheksarbeit“ und „Türkisch“ recherchiert. Aus *BuB* wurden alle im Archiv vorhandenen Jahrgänge von 2006 bis 2014 berücksichtigt, sofern in ihnen mindestens ein Artikel über ein rein türkischsprachiges Leseförderungsprojekt veröffentlicht wurde. In der Online-Zeitschrift *B.I.T. online* wurde kein einziger Treffer gefunden. In dem *BuB* Jahrgang 59 (2007), Heft 7/8 wurde nur ein Artikel über ein deutsch-türkisches Bilderbuchkino für Kindergartenkinder gefunden, der jedoch aus Gründen der Aktualität in dieser Arbeit nicht vorgestellt wird. Auch existieren viele aktuellere zweisprachige Vorleseangebote in Bibliotheken.

Sowohl die Antworten der E-Mail-Anfragen, die Suche über „Google“ als auch die Suche in den Zeitschriften haben nur auf zweisprachige (deutsch-türkisch) Vorleseangebote hingewiesen. Es scheint, bis auf das Angebot der Stadtbibliothek Gütersloh, kein auf die türkische Sprache beschränktes Leseförderungsangebot in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu geben.

Die während der Recherche aufgefundenen Angebote zu türkischsprachigen bzw. zweisprachigen Leseförderungsprojekten werden im Folgenden zusammenfassend in einer Tabelle dargestellt, um eine Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

### 5.1.1.1. Übersichtstabelle erfolgreicher Projekte zur türkischsprachigen Leseförderung

Name der Bibliothek	Veranstaltung	Inhalt	Dauer
Stadtbibliothek Baden-Baden	„Deutsch-türkische Lesereise“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zweisprachige Vorlesestunden für Kinder ab vier Jahren</li> <li>- deutsche Kinder nehmen auch teil, so kommen Kinder unterschiedlicher Herkunft in Kontakt mit anderen Kulturkreisen</li> <li>- Organisation von Festen im Rahmen der Interkulturellen Woche</li> </ul>	<p>1x im Monat an jedem ersten Samstag</p> <p>Umfang: 30 - 45 Minuten</p> <p>(vgl. Hamer 2015)</p>
Stadtbibliothek Bielefeld	»Hör mal zu und bastel mit – Önce dinle sonra kes yapıştır«	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deutsch-türkische Vorlese- und Erzählstunden mit anschließendem Bastelangebot für Kinder ab vier Jahren</li> <li>- Einsatz von Onilo<sup>9</sup> und Bilderbuchkino während des Vorlesens</li> </ul>	<p>1x im Monat</p> <p>Umfang: ca. 60 Minuten</p> <p>(vgl. Stadt-bibliothek Bielefeld 2015 u. Wrede 2015)</p>
Stadt- und Landesbibliothek Dortmund	„Haydi birlikte okuyalım“ – „Lasst uns gemeinsam lesen“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- türkisch-deutsche Vorlesestunde</li> <li>- klassisches Vorlesen, bei dem aber die Kinder mit Fragen, Erläuterungen und Hinweisen eingebunden werden</li> <li>- für Kinder ab drei Jahren</li> </ul>	<p>Am letzten Dienstag im Monat</p> <p>Umfang: Je nach Nachfrage zwischen 30 - 60 Minuten</p> <p>(vgl. Gürle 2015)</p>
Stadtbibliothek Duisburg / Stadtteilbibliothek Rheinhausen	„Deutsch-türkischer Vorlesespaß“ – „Almanca türkce okuma keyfi“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deutsch-türkisches Bilderbuchkino mit abschließender</li> </ul>	<p>2x im Monat An jedem zweiten und vierten Donnerstag</p>

<sup>9</sup> „Auf dem Leseportal Onilo.de können animierte Kinderbücher abgespielt und so komfortabel im Rahmen von Schul- oder Bibliotheksveranstaltungen genutzt werden (vgl. Verlag Friedrich Oetinger o. J.)“

		<ul style="list-style-type: none"> <li> kreativer Umsetzung</li> <li> - für Kinder ab vier Jahren</li> <li> - parallel zum Vorlesen Beratung der Eltern</li> </ul>	<p>Umfang: 60 Minuten</p> <p>(vgl. Esen 2015)</p>
<p>Stadtbibliothek Frankfurt am Main / Stadtteilbibliothek Gallus</p>	<p>„Abenteuer in vielen Sprachen“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> - deutsch-türkisches Vorlesen</li> <li> - in Form des „Dialogischen Lesens“ mit Handpuppen / Figuren oder Bilderbuchkino</li> <li> - mit anschließender Bastelaktion je nach Anlass, z.B. werden in der Weihnachtszeit Weihnachtssterne gebastelt</li> </ul>	<p>1x im Monat, außer in den Sommerferien</p> <p>Umfang: 45-60 Minuten</p> <p>(vgl. Schumann 2015)</p>
<p>Stadtbibliothek Gütersloh GmbH</p>	<p>„Vorlesen in türkischer Sprache“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> - klassisches türkischsprachiges Vorlesen mit anschließendem kreativen Angebot</li> <li> - Spiele oder Lösen von Kreuzworträtseln</li> <li> - für Kinder ab vier Jahren</li> </ul>	<p>Am ersten Dienstag eines Monats, außer in den Sommerferien</p> <p>Umfang: 60 Minuten</p> <p>(vgl. Öztürk 2015)</p>
<p>Stadtbibliothek Ludwigsburg</p>	<p>„Sana bir hikaye hediye ediyorum“ – „Ich schenke dir eine Geschichte“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> - Vorlesen in der Muttersprache, häufig mit Übersetzung ins Deutsche</li> <li> - Gespräch mit den Kindern über das Vorgelesene / Angesehene</li> <li> - nach dem Vorlesen werden Mitmach- oder Bastelaktionen angeboten</li> <li> - für Kinder von drei bis sieben Jahren</li> </ul>	<p>Einmal im Monat</p> <p>Umfang: 45 - 60 Minuten</p> <p>(vgl. Waldenfels 2015)</p>
<p>Stadtbibliothek München</p>	<p>„Deutsch-türkisches Vorlesen“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> - zweisprachiges Vorleseangebot</li> <li> - schwierige Wörter werden erklärt</li> </ul>	<p>2x im Monat</p> <p>Dauer: 60 Minuten</p>

		<p>sowie Schlüsselwörter der Geschichte abgefragt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wissen über deutsche bzw. türkische Bedeutungen einzelner Wörter, z.B. Farben, wird gefördert</li> <li>- anschließendes Bastelangebot passend zu der vorgelesenen Geschichte</li> <li>- für Kinder ab vier Jahren</li> </ul>	<p>(vgl. Bibliotheksportal 2015)</p>
<p>Stadtbibliothek Bremen</p>	<p>„Bilderbuchkino in deutscher und türkischer Sprache“ – „Resimli Kitap Sinemasi Almanca ve Türkçe“</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zweisprachige Vorlesestunden, die von geschulten Honorarkräften mit pädagogischem Hintergrund sowie Türkischer Herkunft und einem deutschen Mitarbeiter in sieben Stadtteilbibliotheken der Stadtbibliothek Bremen durchgeführt werden</li> <li>- für Kinder ab vier Jahren</li> <li>- zu den jeweiligen Geschichten werden Fragen gestellt und es entstehen Gesprächsanlässe</li> <li>- zusätzliches Angebot „Gedichte für Wichte“ für kleine Kinder unter drei Jahren wird auch in türkischer Sprache begleitet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zweisprachige Vorlesestunde: 1x im Monat</li> <li>Umfang: 30 Minuten</li> <li>- Gedichte für Wichte: wöchentlich</li> <li>Umfang: 45 Minuten</li> <li>(vgl. Schmidt 2015)</li> </ul>

Tab. 1: Angebote Öffentlicher Bibliotheken zur türkischsprachigen bzw. zweisprachigen (deutsch-türkisch) Leseförderung in Deutschland

Im Folgenden werden zwei Projekte näher vorgestellt. Als erstes wird das Projekt der Stadtbibliothek Gütersloh vorgestellt, die nach eigener Recherche als einzige Öffentliche Bibliothek in Deutschland ein einsprachig türkisches Leseförderungsprojekt anbietet. Als zweites wird das zweisprachige (deutsch-türkisch) Leseförderungsprojekt der Stadtbibliothek Duisburg vorgestellt, da es bei diesem Veranstaltungsformat nicht nur um die Förderung der Lesekompetenz von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund geht, sondern parallel zu der Vorleseveranstaltung auch ein Beratungsangebot für Eltern stattfindet. Darüber hinaus arbeitet die Stadtbibliothek Duisburg eng mit dem Kommunalen Integrationszentrum (KI)<sup>10</sup> Duisburg, früher RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) genannt, zusammen und bietet deshalb verschiedene Angebote für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund an (vgl. Tab. 1 und Stadt Duisburg o. J.a).

## **5.2. Vorstellung der ausgewählten Projekte**

### **5.2.1. Projekt „Vorlesen in türkischer Sprache“ der Stadtbibliothek Gütersloh**

Die zahlenmäßig am stärksten vertretene Bevölkerungsgruppe in Gütersloh ist die der Menschen mit türkischer Herkunft. Insgesamt leben dort 1.550 Menschen türkischer Herkunft (vgl. Bürgermeisterin d. Stadt Gütersloh 2014).

Die Stadtbibliothek Gütersloh ist eine vierstöckige Bibliothek mit einem eigenen Jugend-, Kinder-, Eltern- und Generation Plus-Bereich sowie einer Verwaltung. Darüber hinaus betreuen die Mitarbeiter der Stadtbibliothek Gütersloh viele Schulbibliotheken in der Stadt (vgl. Krokowski 2015).

Die Stadtbibliothek hat einen Bestand von ungefähr 125.000 Medien. Der Kinderbereich bietet Medien in sechs unterschiedlichen Sprachen an, darunter fallen Türkisch, Russisch, Polnisch, Aramäisch<sup>11</sup>, Englisch und Französisch, wobei der französische Bestand klein ist (vgl. ebd.).

Der Bestand in der Kinderbibliothek wurde um türkischsprachige Kinderliteratur in Zusammenarbeit mit einer engagierten Mutter türkischer Herkunft erweitert. Diese Mutter hat türkischsprachige Bücher direkt aus der Türkei mitgebracht und bat an, eine Vorlesestunde in türkischer Sprache in der Stadtbibliothek durchzuführen. Die Veranstaltung „Vorlesen in türkischer Sprache“ fand daraufhin erstmals im Jahr 2006 statt, an der, auf sechs Veranstaltungen verteilt, 59 Kinder teilnahmen. Der Erfolg dieser Veranstaltung zeigt sich vor

---

<sup>10</sup> Im Rahmen der beiden Strategien „Integration durch Bildung“ und „Integration als Querschnittsaufgabe“ ergänzen kommunale Integrationszentren die kommunalen Aktivitäten in den Bereichen Bildung und Integration (vgl. Kommunale Integrationszentren NRW o.J., S.2).

<sup>11</sup> Ein Aramäer ist ein Angehöriger einer nomadischen Völkergruppe (vgl. Duden 2015).

allem in der zunehmenden Anzahl der Teilnehmer, die im Jahr 2007, verteilt auf acht Vorlesestunden, 93 betrug. Das fremdsprachige Vorleseangebot wurde im Jahr 2008 durch das Angebot „Vorlesen in aramäischer Sprache“ ergänzt (vgl. Stadtbibliothek Gütersloh 2008, S. 5). Derzeit wird die Veranstaltung „Vorlesen in türkischer Sprache“ von einer anderen ehrenamtlichen Mutter, die selbst türkisch als Muttersprache spricht, durchgeführt (vgl. Krokowski 2015).

Das „Vorlesen in türkischer Sprache“ ist ein offenes Nachmittagsangebot für Kinder ab vier Jahren, das einmal im Monat, allerdings nicht in den Sommerferien, kostenlos stattfindet und insgesamt eine Stunde umfasst (vgl. ebd.).

### **Inhalt der Veranstaltung**

Die Veranstaltung beginnt mit einer Gesprächsrunde, welche die Mutter leitet und in der die Kinder von ihren im vergangenen Monat angesammelten Erlebnissen auf Türkisch berichten können. Nach der Gesprächsrunde werden überwiegend original türkischsprachige Bilderbücher und zum Teil aus anderen Sprachen ins Türkische übersetzte Bücher vorgelesen, wobei die Mutter original türkischsprachige Bücher bevorzugt, da ihrer Meinung nach ins Türkisch übersetzte Bücher an Sprachqualität verlieren (vgl. Öztürk 2015). Während des klassischen Vorlesens werden die Kinder mit Fragen in die Geschichte eingebunden um sicher zu stellen, dass sie der Geschichte folgen können, aber auch um Neugier und Interesse bei ihnen zu wecken sowie die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern (vgl. ebd.).

Nach dem Vorlesen werden die vorgelesenen Geschichten kreativ durch eine Bastelstunde umgesetzt. Außerdem werden auch Spiele gespielt, die aus der Türkei stammen oder Kreuzworträtsel auf Türkisch gelöst. Somit wird nicht nur die Muttersprache der Kinder und ihre Lesekompetenz gefördert, sondern auch die türkische Kultur näher gebracht (vgl. ebd.). Die vorgelesenen Bücher werden je nach Anlass ausgewählt, so werden z.B. am Muttertag Bücher über Mütter oder speziell über den Muttertag vorgelesen und anschließend für die Mütter Geschenke gebastelt, welche die Kinder dann mit nach Hause nehmen können (vgl. ebd.).

Das Ziel der Veranstaltung ist neben der Sprach- und Leseförderung auch, dass die teilnehmenden Kinder ihre Muttersprache wertschätzen lernen und somit auch das Selbstbewusstsein, sich in der Muttersprache gut genug ausdrücken zu können, zu stärken (vgl. ebd.)

Ebenso gibt es für Erwachsene in der Stadtbibliothek Gütersloh ein türkischsprachiges Angebot, der so genannte „Türkische Literaturkreis“, der einmal im Monat in der



Stadtbibliothek Gütersloh stattfindet und bei dem über türkischsprachige Bücher diskutiert wird. Diese Veranstaltung wird von einer Person türkischer Herkunft geleitet und durchgeführt (vgl. Stadtbibliothek Gütersloh o. J.).

Anhand der angebotenen Veranstaltungen ist ersichtlich, dass die Stadtbibliothek Gütersloh ein hohes Engagement sowohl für Kinder als auch für Erwachsene im Bereich türkischsprachige Leseförderung zeigt.

### **5.2.2. Projekt „Deutsch-türkischer Vorlesepaß“ der Stadtbibliothek Duisburg**

Die Stadtbibliothek Duisburg bietet zusammen mit ihren 13 Zweigstellen, einer Zentralbibliothek und einem Bücherbus insgesamt über 600.000 Medien an (vgl. Stadt Duisburg o. J.b).

Im Jahr 2010 lag in Duisburg die Anzahl an Einwohnern mit Migrationshintergrund bei rund 160.000. Angesichts der Tatsache, dass viele Neuzuwanderer in die Stadt Duisburg kommen, leistet die Stadtbibliothek Duisburg seit Jahren interkulturelle Bibliotheksarbeit und ist damit auf diesem Gebiet eine der führenden Bibliotheken in Deutschland (vgl. Stadt Duisburg o. J.c).

Bereits im Jahr 1972 begann die Stadtbibliothek Duisburg aufgrund der vermehrten Zuwanderung von Arbeitsmigranten den Bestand um fremdsprachige Literatur zu erweitern. Im Jahr 1974 wurde ein Bücherbus angeschafft, der damals auch unter dem Namen „Ausländerbus“ bekannt war. Dieser Bücherbus ermöglichte den Gastarbeitern und deren Familien den Zugang zu Medien in ihren Heimatsprachen wie z.B. Türkisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, Serbokroatisch und Polnisch. 1974 wurde außerdem die „Türkische Bibliothek“ in den Räumen der Zentralbibliothek aufgebaut. Sie umfasst inzwischen 12.000 Medieneinheiten und ist damit die größte ihrer Art in Deutschland (vgl. ebd.).

Seit Oktober 2011 hat die Stadtbibliothek in der Zentralbibliothek eine „Internationale Kinderbibliothek“ im Angebot, die einen Bestand von rund 2.000 Medien in 13 unterschiedlichen Sprachen zu Themen aus verschiedenen Ländern und Regionen der Welt offeriert (vgl. Stadt Duisburg o. J.d).

Die Türkische Bibliothek der Stadtbibliothek Duisburg stellt, abgesehen von den Standardangeboten, in Zusammenarbeit mit dem kommunalen Integrationszentrum und mittlerweile auch mit anderen örtlichen Institutionen, für Mütter türkischer Herkunft von Kindern im Kindergartenalter, eine Einführung in die Lesewelt bereit. Bei der Einführung wird sowohl auf die Bedeutung des Lesens aufmerksam gemacht, die kulturellen Unterschiede

des städtischen und ländlichen Lebens<sup>12</sup> hinsichtlich der Lesesozialisation erklärt als auch die Vorbildrolle der Eltern für ihre Kinder betont (vgl. Bibliotheksportal 2013).

Neben deutschsprachigen Leseförderungsangeboten ist in der Stadtteilbibliothek Rheinhausen seit April 2011 die Veranstaltung „Deutsch-türkischer Vorlesespaß“ im Angebot (vgl. Esen 2015).

Dieses Kooperationsprojekt der Stadtbibliothek Duisburg und des Kommunalen Integrationszentrums Duisburg wird zweimal im Monat von Müttern türkischer Herkunft durchgeführt, die zunächst in einer Schulung des Kommunalen Integrationszentrums Duisburg zu Lesepatinnen ausgebildet werden (vgl. ebd.). Die Organisation, Koordination sowie die Buchauswahl obliegt einer Diplom-Sozialarbeiterin mit türkischem Migrationshintergrund, welche auch gleichzeitig interkulturelle Beraterin beim Kommunalen Integrationszentrum Duisburg ist. Es ist ein offenes Nachmittagsangebot für Kinder ab vier Jahren (vgl. ebd.).

### **Inhalt der Veranstaltung „Deutsch-türkischer Vorlesespaß“**

Im Rahmen der einstündigen Vorlesestunde werden die Kinder zuerst mit einem ritualisierten türkischsprachigen Lied begrüßt. Im Anschluss wird anhand eines Bilderbuchkinos zweisprachig (deutsch-türkisch) vorgelesen. Während des Vorlesens werden auf Türkisch Fragen gestellt, aus denen Gesprächsanlässe entstehen. Nach dem Vorlesen spielen die Lesepatinnen mit den Kindern zusammen türkischsprachige Finger- oder Reimspiele oder malen und basteln je nach Thema der vorgelesenen Geschichten. Ähnlich der Veranstaltung der Stadtbibliothek Gütersloh werden auch während dieser angebotenen Veranstaltung Spiele gespielt, die aus der Türkei stammen. Somit wird nicht nur die Zweisprachigkeit der Kinder gefördert, sondern die Kinder erfahren mehr über die türkische Kultur. Die Veranstaltung wird mit einem türkischsprachigen Lied beendet. Zum Schluss bekommen die Kinder passende Ausmalbilder zu der vorgelesenen Geschichte, die sie mit ihren Eltern oder Geschwistern zusammen zu Hause ausmalen können (vgl. Esen 2015).

Parallel zu dieser Veranstaltung führt Frau Esen mit den Eltern in einem separaten Raum ein Gespräch über Themen wie Zweisprachigkeit und die Wichtigkeit des Lesens. Darüber hinaus erzählt sie, wie sich Kinder allgemein hin zu mehr Selbstständigkeit entwickeln können. Außerdem werden während des Gesprächs Fragen zu allgemeinen Themen beantwortet (vgl. ebd.).

---

<sup>12</sup> Türkischstämmige Migranten kommen größtenteils aus ländlichen Gebieten der Türkei und haben keine Lesesozialisation. Aus diesem Grund sind sie nicht richtig mit der Schrift vertraut und können diese unzureichend an ihre Kinder vermitteln (vgl. Bibliotheksportal 2013).

Das Ziel ist neben der Lese- und Sprachförderung der Kinder nach dem Motto „starke Eltern, starke Kinder“ insbesondere, das Selbstbewusstsein der Eltern zu stärken und sie zum Vorlesen zu animieren, da die Eltern diejenigen sind, die ihre Kinder an die Bücher heranführen können. Darüber hinaus ist es das Ziel, die Eltern aus ihren Häusern herauszuholen, um mit ihren Kindern an Veranstaltungen teilzunehmen und so beide auch an die Bibliothek zu binden (vgl. ebd.).

Da die Nachfrage dieser Veranstaltung groß war, wurde der Angebotsumfang mittlerweile von ursprünglich einem Termin monatlich auf zwei Termine erweitert (vgl. ebd.).

## **Kapitel 6) Entwicklung eines türkischsprachigen Leseförderungsprogramms**

Mithilfe sowohl der bisher gewonnenen Erkenntnisse aus Sekundärstudien sowie erfolgreichen Projekten zur türkischsprachigen Leseförderung als auch auf Basis der dargelegten theoretischen Grundlagen zur Leseförderung, wurde ein eigenes Konzept für ein türkischsprachiges Leseförderungsprojekt entwickelt, welches in den folgenden Kapiteln dargestellt wird. Für die Entwicklung und die Umsetzung des Konzepts wurde die Bücherhalle Kirchdorf ausgewählt, die im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg angesiedelt ist. Diese Stadtteilbibliothek ist prädestiniert, da in ihrem Einzugsgebiet die meisten Menschen mit türkischen Wurzeln in Hamburg leben (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2012, S. 2).

Als erstes wird der Stadtteil Wilhelmsburg und anschließend die Bücherhalle Kirchdorf vorgestellt.

### **6.1. Umfeldbeschreibung der Bücherhalle Kirchdorf**

Kirchdorf ist ein im Süderelberaum gelegener Teil des Stadtteils Wilhelmsburg. Seit 1. März 2008 wird der Stadtteil Wilhelmsburg dem Bezirk Hamburg-Mitte zugeordnet und ist der flächenmäßig größte Stadtteil Hamburgs. Wilhelmsburg grenzt an die Stadtteile Veddel, Steinwerder und Kleiner Grasbrook an und ist zusammen mit der Norder- und Süderelbe die Elbinsel im Süden Hamburgs (vgl. hamburg.de o. J.a).

In der Stadt Hamburg leben insgesamt rund 530.000 Menschen mit Migrationshintergrund. Außerdem sind in dieser Stadt mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund vertreten.

Der Anteil der unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund liegt bei 46 Prozent. Im Bezirk Hamburg-Mitte leben die meisten Menschen mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil an der Bevölkerung Hamburgs beträgt 45 Prozent. Dabei ist Wilhelmsburg einer der Stadtteile mit der höchsten Anzahl an Menschen mit Migrationshintergrund. Dort leben über 11.000 Menschen mit türkischen Wurzeln, d.h. 40 Prozent der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind Türkischstämmige (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2012, S. 2).

### **Soziale Lage**

In Wilhelmsburg sind viele Empfänger von Sozialleistungen registriert. Vor allem ist dort der Anteil von Kindern unter sieben Jahren, die auf Sozialleistungen angewiesen sind, überdurchschnittlich hoch und liegt somit bei 46 Prozent. (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein 2014, S. 2)

#### **6.1.1. Das Profil der Bücherhalle Kirchdorf**

Die Hamburger Bücherhallen sind eine Stiftung des privaten Rechts. Mit ihren 32 Stadtteilbibliotheken, einer Zentralbibliothek mit Kinderbibliothek (KiBi), einer Trendbibliothek für Jugendliche (Hoeb4U), zwei Bücherbussen im Raum Bergedorf und einer virtuellen E-Bücherhalle gehören die Bücherhallen Hamburg bundesweit zu den größten öffentlichen Bibliothekssystemen (vgl. hamburg.de o. J.b ).

Die Bücherhalle Kirchdorf gehört zu den 32 Stadtteilbibliotheken und zählt aufgrund ihres Bestandes mit 21.337 Medien zu den kleinen mittleren Bücherhallen (vgl. Maar 2015). Sie befindet sich im Stadtteil Wilhelmsburg und liegt direkt gegenüber dem S- und Busbahnhof Wilhelmsburg (vgl. Bücherhallen Hamburg o. J.a).

Der Bestandsschwerpunkt liegt in der Bücherhalle Kirchdorf auf Kindermedien. Da die Bücherhalle Kirchdorf einen multikulturellen Nutzerkreis hat, gibt es Kinderliteratur in unterschiedlichen Sprachen, darunter Englisch, Türkisch, Polnisch und einen sehr kleinen Bestand an Medien in den Sprachen Albanisch, Arabisch, Französisch, Kurdisch sowie Persisch. Viele Kinder mit Migrationshintergrund besuchen die Bücherhalle Kirchdorf, um dort Hausaufgaben zu machen sowie das Angebot zu nutzen. Der größte Nutzerkreis in der Bücherhalle Kirchdorf sind Personen mit türkischem Migrationshintergrund (vgl. Maar 2015).

Es gibt zwei separate Räume in der Bücherhalle Kirchdorf, die für Veranstaltungen sowie für externe Anlässe zur Verfügung gestellt werden. Einer der Räume wird viermal in der Woche für einen extern organisierten Deutschkurs für Flüchtlinge zur Verfügung gestellt. Einmal in

der Woche findet des Weiteren eine offene „Mieter helfen Mieter-Beratung“ statt, die wie die zuvor genannte Veranstaltung ebenfalls unabhängig von der Bücherhalle Kirchdorf organisiert wird (vgl. Maar 2015).

Was die personelle Ausstattung der Bücherhalle Kirchdorf betrifft, so arbeiten dort drei Bibliothekarinnen, zwei von ihnen haben eine leitende Funktion. Darüber hinaus arbeiten dort drei Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste (vgl. Maar 2015).

Insgesamt gibt es 1.494 aktive Entleiher in der Bücherhalle Kirchdorf (vgl. Maar 2015).

#### **6.1.1.1. Veranstaltungen in der Bücherhalle Kirchdorf**

Neben der Bibliotheksbenutzung bietet die Bücherhalle Kirchdorf auch diverse Veranstaltungen für Kinder und Erwachsene an.

Einmal wöchentlich findet in der Bücherhalle Kirchdorf das Angebot „Dialog in Deutsch“ statt, welches von Ehrenamtlichen geleitet wird und bei dem sich Menschen aus unterschiedlichen Nationen in der Bücherhalle Kirchdorf treffen, gemeinsam Deutsch sprechen und Kontakte knüpfen. Dabei trainieren sie ihr Deutsch und tauschen Erfahrungen aus (vgl. Bücherhallen Hamburg o. J.b).

Des Weiteren findet einmal im Monat das „Büchercafe“ statt, bei dem sich Interessenten zu einer gemütlichen Gesprächsrunde treffen können um sich über Neuerscheinungen und über besonders interessante Bücher, die sie empfehlen möchten, zu informieren und sowie zu unterhalten (vgl. Bücherhallen Hamburg o. J.b).

Auch für Kinder bietet die Bücherhalle Kirchdorf ein vielfältiges Veranstaltungsprogramm an, z.B. Klassenführungen und einmal wöchentlich eine Vorlesestunde in deutscher Sprache für Kinder von vier bis zehn Jahren, die von Ehrenamtlichen geleitet werden.

Darüber hinaus findet dort einmal wöchentlich ein Bilderbuchkino für Kindergarten- und Vorschulgruppen statt (vgl. Bücherhallen Hamburg o. J.b).

Ferner wird einmal wöchentlich in der Bücherhalle Kirchdorf die Veranstaltung „Gedichte für Wichte“ in türkischer, kurdischer und deutscher Sprache für Kinder unter drei Jahren angeboten, die ebenso von einer ehrenamtlichen Mutter türkischer Herkunft durchgeführt wird. In dieser Veranstaltung werden sehr kleine Kinder durch Reim- und Fingerspiele, Lieder sowie das Anschauen der Bilderbücher in ihrer Muttersprache und Zweitsprache

Deutsch gefördert. Somit werden Kinder schon in der frühen Kindheit an Bücher herangeführt (vgl. ebd.).

Durch das Projekt „Gedichte für Wichte“ wird deutlich, dass die Bücherhalle Kirchdorf großes Interesse für türkischsprachige Projekte im Bereich Sprach- und Leseförderung zeigt. Das von der Autorin entwickelte türkischsprachige Leseförderungsprojekt für Kinder von vier bis sechs Jahren würde hinsichtlich der Bevölkerungsstruktur in Wilhelmsburg gut in das Angebot der Bücherhalle Kirchdorf passen und das bereits vorhandene Angebot „Gedichte für Wichte“ ausbauen.

## **6.2. Konzeptentwicklung**

In diesem Kapitel wird die Konzeptentwicklung dargelegt. Darunter fallen die Zielgruppe, das Ziel der Veranstaltung, Rahmenbedingungen, die Buchauswahl, der Ablauf der Veranstaltung sowie die angewandten Methoden zur Evaluierung der Veranstaltung.

### **6.2.1. Zielgruppe**

Als Zielgruppe angesprochen werden Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von vier bis sechs Jahren. Eine Leseförderungsveranstaltung mit dem Vorlesen einer Geschichte bietet sich sehr gut mit Kindern im Kindergarten- bzw. Vorschulalter an, da das Lesen und Sprechen im Vorschulalter bereits in enger Beziehung stehen (vgl. Huhn o. J.a, S.1). In diesem Sinne können Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren immer längeren Geschichten folgen und das Lesen nimmt in dieser Phase einen besonderen Stellenwert ein. Mit zunehmendem Alter dürfen Geschichten sprachlich anspruchsvoller werden. In diesem Zusammenhang wird die Schriftsprache für Fünf- bis Sechsjährige immer wichtiger (vgl. Huhn o.J.b, S. 5).

Das türkischsprachige Leseförderungsprojekt wurde in Zusammenarbeit mit der KITA Koppelstieg im Stadtteil Wilhelmsburg durchgeführt, da diese Kindertagesstätte einen hohen Anteil an Kindern mit türkischem Migrationshintergrund betreut. An der türkischsprachigen Leseförderungsveranstaltung beteiligten sich zehn Vorschulkinder mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von fünf Jahren aus der Gruppe „Vorschuledorf“. Die Kinder haben bereits Erfahrungen mit deutschsprachigen Leseförderungsaktionen. Sie nehmen regelmäßig an Bilderbuchkinos in der Bücherhalle Kirchdorf teil. Darüber hinaus werden die türkischsprachigen Kinder von einer türkischsprachigen Erzieherin in ihrer Herkunftssprache gefördert, indem im Morgenkreis auf Türkisch gesungen wird.

### **6.2.2. Ziel der Veranstaltung**

Es handelt sich um eine einmalige türkischsprachige Leseförderungsaktion für die Gruppe „Vorschuledorf“ der Kindertagesstätte Koppelstieg. Durch die Veranstaltung soll die Motivation der türkischsprachigen Kinder an türkischsprachigen Büchern gestärkt sowie Freude an der Muttersprache geweckt werden.

Das Vorlesen in türkischer Sprache findet in Kombination mit spielerischen Elementen statt, damit die Veranstaltung für die Kinder attraktiv wirkt. Somit wird auch das Erreichen der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund erleichtert. Darüber hinaus sollen die Kinder dadurch Positives mit den Büchern verbinden sowie Spaß am Lesen bekommen. Ferner bekommen Kinder durch das Vorlesen in der Muttersprache die Chance, sich intensiv mit ihrer Muttersprache zu beschäftigen.

Ein weiteres Ziel ist, die Kinder an türkischsprachige Bücher heranzuführen und ihnen Freude und Interesse an türkischsprachigen Geschichten und Büchern zu vermitteln, so dass sie mehr türkischsprachige Bücher in ihren Vorlesealltag integrieren und ihre Eltern auffordern, ihnen in ihrer Muttersprache Geschichten vorzulesen.

Durch das Projekt soll außerdem die Zusammenarbeit zwischen der Bibliothek und der Kindertagesstätte im Hinblick auf interkulturelle Leseförderungsveranstaltungen gestärkt werden.

Die Leseförderungsaktion fand in der Bücherhalle Kirchdorf statt, damit die Kinder mit der Bibliothek noch vertrauter werden und nach der Veranstaltung nach bzw. in weiteren türkischsprachigen Büchern stöbern können.

### **6.2.3. Dauer**

Die ganze Veranstaltung dauert ca. 60 Minuten, darunter das Vorlesen mit 20 Minuten. Die restliche Zeit wird insgesamt für das Startsignal, Singen, Malen und das Abschiedsritual aufgewendet. Die Veranstaltung sollte je nach Vorerfahrung der Kinder nicht mehr als 45 bis 60 Minuten dauern. Es wird dabei eine reine Vorlesezeit von fünf bis acht Minuten empfohlen (vgl. Stiftung Lesen 2014, S. 20). Da die Kinder aus der Kita Koppelstieg bereits mit Bilderbuchkinos Erfahrung haben, wurde die reine Vorlesedauer dieser Leseförderungsveranstaltung, unter Berücksichtigung der empfohlenen reinen Vorlesezeit, auf 8 bis 10 Minuten festgelegt. Zusammen mit dem „Dialogischen Lesen“ betrug das Vorlesen insgesamt 20 Minuten.

#### **6.2.4. Rahmenbedingungen**

Da das Bilderbuch „Küçük Fare bidi“ in den Hamburger Bücherhallen nicht als Bilderbuchkino vorhanden ist, wurde sich im Vorfeld mit dem türkischen Verlag ‚Yapi Kredi Yayinlari‘ aus Istanbul in Verbindung gesetzt, um eine Genehmigung für die Verwendung der Bilder für das Bilderbuchkino zu erhalten (s. Anhang A). Außerdem wurde die Fotoerlaubnis von den Eltern der Kinder eingeholt.

#### **6.2.5. Buchauswahl**

In diesem Abschnitt soll zunächst der Inhalt des Bilderbuches vorgestellt und daraufhin erläutert werden, warum dieses Bilderbuch ausgewählt wurde.

##### **Inhalt des Bilderbuches**

Das Bilderbuch „Küçük Fare bidi“ von Feridun Oral, erschienen im Jahr 2012, handelt von einer Maus namens bidi, die mit ihrer Großmutter und ihrem Großvater auf dem Bauernhof lebt. Obwohl es schwierig ist, die ganzen Tiere auf dem Bauernhof zu dressieren, macht bidi dies mit Erfolg. Ihr allergrößter Traum ist es aber, einen Tiger zu bändigen, jedoch gibt es auf dem Bauernhof keinen Tiger. Eines Tages kommt ein Zirkusstand in die Kleinstadt. Bidi freut sich, da sie zum ersten Mal einen lebendigen Tiger sehen wird, und macht sich auf den Weg in den Zirkus. Doch der Tiger entflieht aus seinem Käfig und niemand traut sich, hinauszugehen. Nur bidi ist im Zirkus und folgt den Fußspuren des Tigers, der sich im Wald versteckt hält. Als sie nach dem Tiger ruft und dabei seine Peitsche schwingt, kommt der Tiger aus seinem Versteck raus und will sie auffressen. Bidi erkennt jedoch sofort, dass der Tiger Hunger hat. Mithilfe von Keksen hält sie ihn unter Kontrolle und fängt an, ihn zu bändigen. Somit erreicht sie ihr Ziel. Als der Tiger müde wird, bringt sie ihn in den Zirkus. Der Leiter des Zirkus‘ bedankt sich bei bidi und bietet ihr eine Stelle im Zirkus an. Doch bidi lehnt das Angebot ab, da sie anderen Tieren in der Stadt, z.B. den Fuchs, der Eier stiehlt, weiterhin disziplinieren will.

##### **Begründung der Buchauswahl**

Für die Auswahl des Buches wurde sich an die Qualitätskriterien für Kinderbücher von Buchklub orientiert (s. Anhang B). Die Qualitätskriterien beinhalten Aspekte zur inhaltlichen, sprachlichen und äußerlichen Gestaltung, anhand derer man erkennen kann, ob ein Buch kindgerecht und gut gestaltet ist (vgl. Buchklub 2013).

Die aus der miniKIM-Studie von 2012 gewonnenen Erkenntnisse (s. dazu Kapitel 3.4.) und die während des Praktikums in der Bücherhalle Kirchdorf gesammelten Erfahrungen



verdeutlichen, dass sich die meisten Kinder für Tierbücher interessieren und daher gerne Tier- und Zirkusgeschichten vorgelesen bekommen. Deswegen fiel die Entscheidung auf eine fantastische Tiergeschichte. In fantastischen Bilderbüchern werden häufig die emotionalen Beziehungen innerhalb der Familie als Thema dargestellt. So sind z.B. die Mäuse beliebte Tiere, die die Konflikte in versöhnlicher Weise lösen (vgl. Marquart 2010, S. 3).

Die Maus bidi ist in der ausgewählten Geschichte ebenso der Konfliktlöser, da sie den entflohenen Tiger wieder in den Zirkus bringt sowie den Stadtbewohnern hilft, ihre ganzen Haustiere zu disziplinieren. Außerdem ist die Geschichte lustig und spannend dargestellt (vgl. Buchklub 2013, S.1). Es gibt einen Spannungsbogen in der Szene, in der der Tiger aus seinem Käfig entflieht und niemand sich traut, hinauszugehen. Nur bidi die Maus macht sich auf den Weg, um den Tiger zu finden (vgl. Oral 2012, S. 18 ff.).

Ferner erkennt man eine Entwicklung von der Hauptperson (vgl. Buchklub 2013, S.1), also der Maus, im Verlauf der Geschichte, da sie zu Beginn nur die Tiere auf dem Bauernhof und aus der Stadt dressiert (vgl. Oral 2012, S. 2 ff.), im Verlauf der Geschichte dann einen Tiger bändigt (vgl. Oral 2012, S. 23 f.) und sogar ein Stellenangebot von dem Zirkusleiter bekommt (vgl. Oral 2012, S. 25). Da die Maus bidi den Tiger wieder zu seinem Käfig bringt, wird sie als Held dargestellt (vgl. Oral 2012, S. 25). Somit können sich die Kinder mit dem Buchheld identifizieren und bei den Kindern entsteht ein Mitgefühl für den Buchheld (vgl. Buchklub 2013, S. 1 und Huhn o. J.a, S. 1). So können sich Kinder beispielsweise mit der Maus freuen, als der Traum der Maus wahr wird (vgl. Oral 2012, S.24) oder sie erfahren die Spannung, wenn der Tiger die Maus auffressen will (vgl. Oral 2012, S.21 f.) und fühlen sich im nächsten Schritt erleichtert, weil der Tiger die Maus nicht verspeist (vgl. Oral 2012, S. 23). Das Mitgefühl für den Buchheld kann auf die Realität reflektiert werden. Kinder können sich anhand der Geschichte in die Gefühle anderer Menschen hineinversetzen (vgl. Huhn o. J.a, S. 1).

Das Bilderbuch vermittelt den Kindern, dass man seinen Traum erfüllen bzw. sein Ziel erreichen kann, wenn man es will.

Im Hinblick auf die äußere Gestaltung wurde vor allem auf die Illustrationen geachtet. Wichtig ist bei den Bildern die Verwendung von ruhigen, klaren und natürlichen Farben (vgl. Ebbert 2006-2007, S. 2). Die Farbgestaltung hat somit einen großen Einfluss darauf, ob und wie eine Illustration Stimmung und Atmosphäre reflektiert (vgl. Marquart 2010, S. 7). Durch die farbigen und aussagekräftigen Abbildungen werden Kinder zum Sprechen angeregt. Diesbezüglich fordern die Bilder im ausgewählten Buch „Kücük Fare bidi“ zum genauen Hinsehen auf (vgl. Buchklub 2013, S.1), so können Kinder z.B. auf der ersten Seite des Bilderbuches durch intensives Betrachten aufzählen, welche Tiere sie erkennen können. Auf

jedem Bild sind neue Tiere zu entdecken. Ferner ist jede Abbildung detailliert und freundlich gestaltet. Das Bilderbuch ist bildlastig, d.h. es ist mit kurzen Textpassagen und vielen Abbildungen versehen. Somit werden Kinder zum Erzählen motiviert.

Kinder zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr sind in einer Phase, in der sie phantasievoll imaginieren und z.B. Tieren und Gegenständen „menschliche Stimmen“ geben sowie sie unterschiedlich verwandeln lassen (vgl. Brandt o. J., S. 1).

Durch die ausgewählte phantastische und handlungsreiche Tiergeschichte werden die Fantasien der Kinder angeregt. So können sie sich z.B. vorstellen, wie die Hühner in Wirklichkeit auf dem Seil balancieren würden (vgl. Oral 2012, S. 7 f.).

Ebenso sind die sprachlichen Aspekte für die Auswahl sehr wichtig. Die Geschichte besteht aus kurzen, einfachen Hauptsätzen (vgl. Ebbert 2006-2007, S. 2). Ferner werden keine Fremdwörter und schwierige Begriffe benutzt und die Sprache ist nicht altertümlich (vgl. Buchklub 2013, S. 49). Somit ist die Geschichte einfach und verständlich für die Kinder.

Neben den genannten Kriterien können Kinder bei dieser Geschichte unbekannte Wörter in ihren Wortschatz aufnehmen. So lernen sie z.B. die türkischen Bezeichnungen von Tieren, die sie bis dahin noch nicht kannten.

Laut der Angaben des türkischen Verlags „Yapi Kredi Yayinlar“ ist das Buch für Drei- bis Achtjährige Kinder geeignet (vgl. Yapi Kredi Kültür Sanat Yayıncılık 2014).

Für das Projekt wurde ein original türkischsprachiges Bilderbuch ausgewählt, da original türkischsprachige Bücher für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund eine enge Beziehung zum Herkunftsland aufweisen.

Darüber hinaus geht bei Büchern, die aus anderen Sprachen ins Türkische übersetzt wurden, oft der kulturelle Kontext verloren (vgl. Ringler 2013, S. 96). Beispielsweise befindet sich kein Schwein auf dem Bauernhof im Buch, obwohl auch Schweine zumindest im europäischen Raum gewöhnlich zu einem Bauernhof gehören.

Ferner sollen die Kinder mit türkischsprachigen Kinderbuchautoren vertraut werden.

## **6.2.6. Das Veranstaltungsformat**

Bezüglich des Veranstaltungsformats fiel die Entscheidung auf das Bilderbuchkino.

### **6.2.6.1. Bilderbuchkino**

Beim Bilderbuchkino sitzen die Kinder wie im Kino nebeneinander in Reihen auf dem Boden und die Bilder eines Buches werden mit Hilfe von Dias oder einer CD großflächig an die Wand projiziert. Parallel dazu werden Textstellen vorgelesen. Dadurch, dass das Bilderbuchkino im verdunkelten Raum stattfindet, „[...] wird die ganz besondere Atmosphäre eines Kinos geschaffen [...]“. (Hollstein / Sonnenmoser 2006, S. 265).

Das Bilderbuchkino begeistert vor allem die Kinder, die Schwierigkeiten beim konzentrierten Zuhören haben (Mehmeti 2008, S. 16). Ein weiterer Grund für den Einsatz des Bilderbuchkinos ist die anhand der miniKIM-Studie festgestellte Erkenntnis, dass Kinder sich ab dem vierten Lebensjahr besonders dem Fernsehen zuwenden (s. dazu Kapitel 3.4.). Die Zielgruppe der türkischsprachigen Veranstaltung (Vier- bis Sechsjährige) fällt in diese Altersgruppe. Bilderbuchkinos sind in Bezug auf visuelle Unterhaltungsmedien wie zum Beispiel Fernsehen, mit dem bereits Erfahrungen gemacht wurden, den Kindern vertraut (vgl. Mehmeti 2008, S. 16). Des Weiteren sind die großen Projektionen verlockender als die Bilder im Buch (vgl. Ermers / Goebel / Vieten 2001, S.4).

Weiterhin ist das klassische Vorlesen mit einer intensiven Bilderbuchbetrachtung mit zehn Kindern zeitaufwendig, weswegen sich dieses Format eher für kleinere Gruppen eignet. Im Gegensatz dazu nimmt das genaue Hinsehen auf die Illustrationen bei einem Bilderbuchkino, bei dem die Bilder auf der Leinwand im Großformat gezeigt werden, nicht viel Zeit in Anspruch. In diesem Zusammenhang ist für eine Gruppe von zehn Kindern ein Bilderbuchkino auch aus dem Grund gut geeignet, da gegenüber allen Kindern ein gleichberechtigter Blick auf die Abbildungen des Buches gewährleistet ist (vgl. Hollstein / Sonnenmoser 2006, S. 265).

Es bleibt genug Zeit, die Kinder mit Fragen zum Entdecken der Details, zum Weiterspinnen der Geschichte und zum Erzählen ihrer eigenen Erlebnisse zu animieren (vgl. Ermers / Goebel / Vieten 2001, S.4).

Insgesamt weckt das Bilderbuchkino in spannender Weise die Lust an Büchern.

### 6.2.6.2. Dialogisches Lesen

Das Bilderbuchkino wurde in Form eines „Dialogischen Lesens“ durchgeführt.

Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen, bei dem der Erwachsene vorliest und das Kind eher passiv zuhört, wird das Kind beim „Dialogischen Lesen“ als Erzähler aktiv. Der Erwachsene stellt Fragen, gibt Anregungen zur Geschichte oder den Bildern und ergänzt die Äußerungen des Kindes. Sowohl der Erwachsene als auch das Kind sind in ständiger Interaktion. Somit wird nicht nur die Sprech- und Sprachfähigkeit des Kindes gefördert, sondern auch der Spaß am Umgang mit Büchern und Sprache (vgl. Kraus 2005).

In der Veranstaltung wird deshalb nicht nur vorgelesen, sondern sie findet in Verbindung mit Gesprächen bzw. Dialogen über das Vorgelesene statt. So können eigene Erfahrungen, Empfindungen und Eindrücke miteinander ausgetauscht werden. Mit dieser Technik werden Kinder demnach gezielt dazu angeregt, aktiv an der Vorlesegeschichte teilzunehmen.

### 6.2.6.3. Die ZART-Methode

Um die Veranstaltung abwechslungsreich und lebendig zu gestalten sowie das „Dialogische Lesen“ intensiv anzuwenden, wurde sich bei der Erstellung des türkischsprachigen Leseförderungskonzeptes an der „ZART-Methode“ nach Susanne Brandt orientiert, welche sich somit im Programm wiederfindet.

Die ZART-Methode nach Susanne Brandt enthält folgende vier Schritte: „Zusammenfinden“, „Ansprechen“, „Raum geben“ und „Teilnehmen“, die im Folgenden dargestellt werden.

Das „Zusammenfinden“ kann durch ein spielerisches Einstiegsritual erfolgen, wie z.B. ein Lied, damit die Aufmerksamkeit der Kinder auf die vorzulesende Geschichte gelenkt wird. So werden Kinder zum Thema der Geschichte hingeführt. Die Freude an der Gestaltung sowie die Fantasie sollten hier bereits angeregt werden (vgl. Brandt o. J., S. 5).

Beim Schritt „Ansprechen“ sollen Kinder durch Bilder und Geschichten angesprochen werden, so dass sie ihre Gefühle und Gedanken zu der gehörten Geschichte und den gesehenen Bildern ausdrücken können (vgl. ebd.).

Mit diesen Gedanken und Gefühlen sollte sich im dritten Schritt, „Raum geben“, intensiv beschäftigt werden, indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen. In diesem Zusammenhang können kreativ gestalterische und spielerische Elemente eingebaut werden, mit dem Ziel, dass die Kinder sich mit dem Thema

der Geschichte auseinandersetzen können. Dabei ist aber zu beachten, dass Kindern ausreichend Freiraum zur individuellen Gestaltung und Verarbeitung gegeben wird. So können Kinder nach der Vorlesestunde ihre Eindrücke beispielsweise beim freien Malen, Basteln oder Singen kreativ verarbeiten (vgl. ebd.).

Der letzte Schritt „Teilnehmen“ soll mit Bewusstsein in allen Phasen der ZART-Methode vom Vorlesenden realisiert werden. Dabei sollte der Vorleser auf alle Äußerungen und Formulierungen von jedem Kind eingehen, aufmerksam zuhören und das Geäußerte angemessen wertschätzen können. Gleichermaßen sollen ebenfalls auch die Kinder in einer Gruppe aktive Teilnehmer sein, indem ihnen ausreichend Freiraum für ihre eigenen Ausdrucksformen zur Verfügung gestellt wird und sie darüber hinaus gegenseitige Wahrnehmung und Achtung erfahren. Anhand eines Abschiedsrituals kann abschließend die gemeinsame Anteilnahme ersichtlich werden (vgl. ebd.).

### **6.2.7. Programmablauf**

Im folgenden Abschnitt wird das Programm näher vor- und in einer Matrix dargestellt, damit eine Übersicht der einzelnen Arbeitsschritte geschaffen wird. Die Veranstaltung wurde in fünf Module gegliedert, die unterschiedlich aufeinander abgestimmte Schwerpunkte haben.

Die vier Schritte der ZART-Methode „Zusammenfinden“, „Ansprachen“, „Raum geben“ und „Teilnehmen“ wurden bei der Entwicklung des Konzeptes angewandt und finden sich in den folgenden Modulen wieder.

### **Programm-Module**

**Modul 1:** Begrüßung – Hallo-Rakete - Vorstellen – mündliche Befragung von türkischsprachigen Büchern

**Modul 2:** Aktion – Singen - Einführung ins Thema

**Modul 3:** Vorlesen – Bilderbuchkino + „Dialogisches Vorlesen“

**Modul 4:** Gestalten – Malen – Erzählen des bemalten Bildes

**Modul 5:** Abschied – kurze mündliche Evaluation – Tschüss-Rakete

## **Vorbereitung**

Vor Veranstaltungsbeginn muss alles aufgebaut sein und auf Funktionalität geprüft werden. Für die Vorbereitung sollte eine Stunde eingeplant werden, damit jegliche Pannen vermieden werden.

## **Modul 1: Begrüßung und Vorstellungsrunde**

Als erstes werden die Kinder vom Eingang der Bibliothek abgeholt und herzlich begrüßt. Durch solch eine Begrüßung und Abholung vom Eingang wird eine freundliche Atmosphäre geschaffen. Die Veranstaltung beginnt mit einem Begrüßungsritual der „günaydin-Rakete“ (Hallo-Rakete). Bei der „günaydin-Rakete“ fassen sich alle Kinder im Kreis an den Händen und zählen einen Countdown von zehn runter. Währenddessen stampfen die Kinder immer schneller mit ihren Füßen. An Stelle von null rufen sie „günaydin“ und strecken ihre Hände in die Luft (vgl. Huhn 2013, S. 6). Dies soll andeuten, dass die Veranstaltung beginnt. Außerdem bildet die „günaydin-Rakete“ den Rahmen der Veranstaltung. Im Anschluss darauf stellen sich sowohl die Kinder als auch die Vorleserin vor. Dies dient dem gegenseitigen Kennenlernen und der Herstellung einer Vertrauensbasis zwischen den Kindern und der Vorleserin. Während der Vorstellungsrunde werden Namensschilder an die Kinder verteilt. Zusätzlich zu der Vorstellungsrunde werden die Kinder befragt, ob sie bereits türkischsprachige Bücher kennen und wenn ja, welche. Mit dieser kleinen mündlichen Befragung wird ersichtlich, wie vielen Kindern türkische Bücher bekannt sind bzw. in türkischer Sprache vorgelesen wird.

## **Modul 2: Einführung ins Thema**

Nach der Vorstellungsrunde werden Tiermasken verteilt und ein türkischsprachiges Lied „Ali Babanın Ciftligi“ gesungen. Dieses Lied wurde ausgewählt, da es ebenso die Tiere auf dem Bauernhof thematisiert und dadurch ein passender Bezug hergestellt wird. Anhand des Liedes und der Masken sollen sie das Thema der Geschichte erraten. Diese Aktion hat den Zweck, die Kinder zur Geschichte hinzuführen. Darüber hinaus sollen die Tiermasken als Andenken an die Veranstaltung dienen.

## **Modul 3: Bilderbuchkino & „Dialogisches Lesen“**

Mit Hilfe einer Triangel wird das Bilderbuchkino eröffnet. Dieses Vorgehen soll Störungen vermeiden und darüber hinaus vermittelt so ein Gong die „Unterbrechung des normalen Arbeitsschrittes“ (Spinner 2006, S.17). Während des Bilderbuchkinos, das in Form des „Dialogischen Lesens“ durchgeführt wird, werden die Kinder gezielt angesprochen, indem Fragen zu den jeweiligen Bildern gestellt werden und sie sich zu den gesehenen Bildern und der gehörten Geschichte äußern können. Somit werden Kinder in die Geschichte

eingebunden und können sich aktiv beteiligen. Mit Hilfe des „Dialogischen Lesens“ soll insbesondere die Muttersprache der Kinder gefördert sowie die Imaginationsfähigkeit trainiert werden. Darüber hinaus dient der Einsatz des Bilderbuchkinos der Visualisierung der Geschichte. Nachdem die Geschichte zu Ende gelesen wurde, wird erneut die Triangel gespielt, damit erkennbar wird, dass das Bilderbuchkino beendet ist.

#### **Modul 4: Träume wahr werden lassen: Malen**

Nach der Vorführung des Bilderbuchkinos wird den Kindern ‚Raum gegeben‘, um sich mit der Geschichte auseinanderzusetzen bzw. über die vorgelesene Geschichte zu reflektieren. Aus diesem Grund findet eine Mal-Aktion statt, bei der die Kinder ihre Träume durch das Malen phantasievoll umsetzen können. Das Gehörte wird hierbei vertieft (vgl. Ringler 2013, S. 103). Nun können die Kinder individuell ihre Träume malen und anschließend im Kreis erzählen, was sie gemalt haben. Dies hat die Absicht, dass die Kinder sich mit der Geschichte auseinandersetzen und das Erinnerungsvermögen angeregt wird.

#### **Modul 5: Abschied**

Im letzten Teil der Veranstaltung werden die Kinder gefragt, wie sie die Veranstaltung fanden. Damit sollen die Kinder lernen, ihre Meinungen in ihrer Muttersprache zu äußern. Die Veranstaltung endet mit einem Abschiedsritual in Bewegung, der „güle güle-Rakete“ (Tschüss-Rakete), welches passend zum Einstiegsritual den Rahmen schließt. Es wird nach dem gleichen Prinzip der „günaydin-Rakete“ vollzogen, allerdings müssen die Kinder anstatt „günaydin“ „güle güle“ rufen und es wird gewunken.

Dieses Ritual soll signalisieren, dass die gesamte Veranstaltung beendet ist. Außerdem schließt es den Rahmen der Veranstaltung. Ferner können Kinder anhand der Anfangs- und Schlussrituale auf fantasievolle Weise erkennen, dass die Veranstaltung anfängt bzw. zu Ende geht (vgl. Stiftung Lesen 2014, S. 17)

### 6.2.7.1. Ablaufmatrix

Modul	Thema	Dauer	Benötigte Ressourcen	Intention
0	Vorbereitung (Durchführung einer letzten Technikprobe, Bereitstellung von Stiften und Papier)	60 Minuten	- Smartboard - Leinwand - Sitzkissen - Stifte - Papier	Sicherstellen eines reibungslosen Ablaufs
1	- Begrüßung durch „günaydin-Rakete“  - Vorstellung im Kreis und Verteilen der Namensschilder  - Kinder mündlich befragen, ob sie türkischsprachige Bücher bereits kennen	13 Minuten	Namensschilder	- Signalisieren des Beginns der Veranstaltung / Rahmenbildung  - Aufbauen der Vertrauensbasis zu der Vorleserin  - Einschätzung der Kinder, denen vorgelesen wird
2	- Verteilen von Tiermasken und Singen des Liedes „Ali Babanin Ciftligi“  - Frage an Kinder, warum das Lied gesungen wurde	7 Minuten	- Tiermasken	- Tiermasken als Andenken an die Veranstaltung  - Hinführung zum Thema
3	- Eröffnung des Bilderbuchkinos durch Triangel  - Bilderbuchkino / Dialogisches Vorlesen	20 Minuten	- Triangel - Smartboard - Leinwand - Buch	- Vermeiden von Störungen  - Visualisierung der Geschichte  - Konzentration und Förderung der Muttersprache
4	Gestalten:  - Malen der Träume  - Erzählrunde zu den gemalten Bildern	15 Minuten	- Papier - Stifte - Mal-Unterlagen	- weiterführende Auseinandersetzung mit der Geschichte  - Förderung der Erzählkompetenz
5	- Kurze mündliche Kinderbefragung	5	--	- Meinungsäußerung



	- Abschied durch „güle güle- Rakete“	Minuten		- Signalisieren des Endes der Veranstaltung / Rahmenschließung
--	--	---------	--	---

Tab. 2: Programmablaufmatrix

### 6.3. Durchführung der Veranstaltung

#### 8:30 – 9:30 Uhr - Vorbereitung

Für die Veranstaltung wurde ein großer Veranstaltungsraum in der Bücherhalle Kirchdorf zur Verfügung gestellt, damit die Veranstaltung ungestört ablaufen konnte.

Vor Veranstaltungsbeginn wurde alles aufgebaut, d.h. die Sitzmatten wurden wie im Kino in Reihen nebeneinander auf den Boden gelegt, der Laptop sowie das Smartboard wurden auf Funktionalität geprüft. Stifte, Papier und Mal-Unterlagen wurden von der Bücherhalle besorgt. Die Tiermasken, die zu Hause im Vorfeld gebastelt wurden sowie die Mandalas wurden bereitgestellt. Außerdem wurden Stühle für die Beobachter in den Raum gestellt.

#### 9:35 – 9:50 Uhr - Begrüßung und Vorstellungsrunde

Obwohl zehn Kinder eingeplant waren, kamen 13 Kinder zu der Veranstaltung. Als die Vorschulkinder mit ihrer türkischsprachigen Erzieherin und einer deutschsprachigen Person, die im Kindergarten für ein Jahr ein Freiwilliges soziales Jahr absolviert (im Folgenden FSJlerin genannt), in der Bücherhalle Kirchdorf eintrafen, wurden sie herzlich begrüßt und aufgefordert, ihre Jacken aufzuhängen. Währenddessen wurde der Evaluations-Fragebogen an die Erzieherin, eine Bibliotheksleiterin sowie die FSJlerin verteilt. Anschließend wurde die Gruppe in den Veranstaltungsraum geführt und die eigentliche Begrüßung erfolgte durch die „günaydin-Rakete“, bei der die Kinder begeistert mitgemacht haben.

Daran schloss sich die Kennlernrunde ran, bei der alle Anwesenden nacheinander ihren Namen, ihr Alter und ein türkischsprachiges Buch oder eine Geschichte nennen sollten. Jeder bekam daraufhin ein Namensschild. Bei dieser Runde hat sich herausgestellt, dass viele Kinder keine türkischsprachigen Geschichten kennen und dass ihnen nur auf Deutsch vorgelesen wird. Nur zwei Mädchen gaben an, das Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“ auf Türkisch zu kennen. Einigen fiel es schwer, ihr Alter auf Türkisch zu sagen und so antworteten diejenigen auf Deutsch. Ein Kind hat während der ganzen Veranstaltung nur auf Deutsch gesprochen.

### **9:50 – 9:57 Uhr - Einführung ins Thema: Singen**

Nach der Kennlernrunde wurde den Kindern erklärt, was sie erwartet. Die Kinder wurden durch das Lied „Ali Babanin Ciftligi“ ins Thema eingeführt. Bevor aber gesungen wurde, wurden die Tiermasken verteilt. Die Kinder haben je nach Tiermasken, die sie erhalten haben, die Geräusche dieser Tiere nachgemacht. Am Ende haben alle den Refrain des Liedes mitgesungen. Da nur zehn Kinder eingeplant waren, wurden auch im Vorfeld nur für zehn Kinder Tiermasken gebastelt. Es war jedoch kein Problem, dass einige Kinder keine Masken erhielten. Die Kinder wurden gefragt, ob sie anhand des Liedes und der Tiermasken schon erraten können, worum es in der Geschichte geht. Einige Kinder wussten sofort, dass es vermutlich um das Thema Tiere geht und freuten sich.

### **9:57 - 10:20 Uhr - Bilderbuchkino und „Dialogisches Lesen“**

Anschließend wurde durch eine Triangel Stille gewährleistet. Nachdem das Licht ausgeschaltet wurde, begann das Bilderbuchkino. Die Kinder wurden öfters zu der Geschichte durch Fragen eingebunden. Fast zu jedem Bild wurden Fragen gestellt, z.B. ob sie erkennen können, welche Tiere sich auf dem Bauernhof befinden. Der überwiegende Teil der Kinder konnte das Kino ohne Störung mitverfolgen und konzentriert zuhören. Außerdem konnte beobachtet werden, dass der Großteil der Kinder auch ihre eigenen Meinungen geteilt haben und noch mehr zu den Bildern erzählen wollte. Die Geschichte endete durch den Schlag auf die Triangel.

### **10:20 – 10:35 Uhr - Malen**

Schließlich wurden die Kinder mündlich befragt, ob ihnen die Geschichte gefallen hat, worauf sie einstimmig mit „ja“ antworteten.

Es wurde zusammenfassend gefragt, was der Traum der Maus nochmal war. Einige Kinder antworteten mit „Tiger“ und „Lehrer“. Hier wurde gleich verstanden, was die Kinder eigentlich sagen wollten, allerdings konnten sie es nicht ausreichend genug auf Türkisch wiedergeben. Daraufhin wurde den Kindern Raum gegeben, ihre Träume durch das Malen ebenfalls wahr werden zu lassen. Stifte, Papier und Mal-Unterlagen wurden verteilt und die Kinder begannen zu malen. Im Anschluss daran erzählte jedes von ihnen nacheinander, was es gemalt hatte. Auffallend war, dass einige Kinder gemischt in beiden Sprachen, sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch, erzählten, was sie gemalt bzw. gebastelt haben. Andere dagegen konnten sich sehr gut hauptsächlich auf Türkisch ausdrücken.

Für Kinder, die mit dem Malen eher fertig waren, standen Mandalas zum Ausmalen zur Verfügung, auf die sich besonders die Mädchen gefreut haben. Während der Mal-Aktion stellte sich heraus, dass die Hälfte der Kinder etwas ganz anderes als erwartet gemalt hat. Während die Mädchen eher Prinzessinnen und Häuser gemalt haben, war bei einigen

Jungen auffallend, dass sie kreativ gebastelt haben, z.B. Flugzeuge oder Briefumschläge für ihre Post. Da ihnen aber nach Susanne Brandt (s. Kapitel 6.2.6.3.) Freiraum für individuelle Ausdrucksformen gegeben werden sollte, wurde hier nicht eingegriffen.

#### **10:35 – 10:40 Uhr - Abschied**

Zum Schluss wurden die Kinder auf das Regal der türkischsprachigen Kinderbücher hingewiesen.

Der Abschied erfolgte durch die erwähnte „güle güle-Rakete“.

Nachdem die Veranstaltung beendet wurde, wurde beobachtet, dass einige Kinder zum Regal mit den türkischsprachigen Büchern gegangen sind und versucht haben, türkischsprachige Bücher zu lesen.

Die während der Veranstaltung aufgenommenen Fotos können im Anhang eingesehen werden (vgl. Anhang C).

#### **6.4. Evaluation**

Um den Erfolg der türkischsprachigen Leseförderungsveranstaltung beurteilen zu können, herauszufinden, wo sich Verbesserungspotenzial befindet und um Anregungen sowie Verbesserungsvorschläge zu erhalten, ist eine Evaluierung der Veranstaltung angebracht. Unter Evaluation versteht man „eine Bewertung oder Beurteilung eines Sachverhaltes oder Objekte auf der Basis von Informationen“ (Stockmann / Meyer 2010, S. 64).

Anhand einer Evaluation werden Erkenntnisse darüber gewonnen, ob eine Veranstaltung reibungslos funktioniert. Darüber hinaus kann aufgezeigt werden, wie man zukünftig Veranstaltungen besser gestalten könnte. Außerdem hat die Evaluation den Vorteil, dass nicht bedachte Aspekte herauskommen können (vgl. Stockmann / Meyer 2010, S. 73 ff.). Dazu sollten andere Personen, die die Veranstaltung aus einer anderen Perspektive beobachten, in die Evaluation einbezogen werden.

Die Beurteilung der Veranstaltung erfolgte auf Basis dreier Sichtweisen, gewonnen aus unterschiedlich eingenommenen Perspektiven, beruhend auf unterschiedlichen Berufen der Personen: aus der Sichtweise eines Bibliothekars, eines Erziehers mit türkischem Migrationshintergrund sowie eines FSJlers, der in der KITA zu der Zeit gearbeitet hat.

Im Folgenden werden die verwendeten Evaluierungsmethoden aufgeführt.

#### **6.4.1. Methodenwahl**

Es gibt unterschiedliche Verfahren zur Gewinnung von Informationen für eine Evaluation. Zunächst gilt es zu entscheiden, welche Forschungsmethode für die Gewinnung von Informationen eingesetzt werden soll. Zum einen gibt es hier die Primärforschung, bei der neues Datenmaterial erhoben, aufbereitet und ausgewertet wird (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon o. J.a) und zum anderen die Sekundärforschung, die die Auswertung von bereits verfügbarem Datenmaterial anstrebt (vgl. Gabler Wirtschaftslexikon o. J.b). Für die türkischsprachige Leseförderungsveranstaltung wurde die qualitative schriftliche Befragung aus dem Bereich Primärforschung eingesetzt, da nur drei Personen und somit eine kleine Fallzahl befragt werden sollte und tiefere, subjektive Sichtweisen von Interesse sind (vgl. Schade 2012/2013, S. 2 f.).

Im Folgenden wird detailliert dargestellt, welches Erhebungsinstrument für die Evaluation der Veranstaltung genutzt wurde.

#### **6.4.2. Fragebogenerstellung**

Für die Evaluation wurde als Erhebungsinstrument eine schriftliche und teilstandardisierte Befragung anhand eines Fragebogens ausgewählt. Der Fragebogen sollte kurz und einfach gestaltet sein, damit dieser von den Befragten schnell während der Veranstaltung ausgefüllt werden konnte.

Für die Befragung wurde der Fragebogen, der von Studierenden aus dem Modul „Lesen macht stark“ am Department Information an der HAW Hamburg im Sommersemester 2012 für eine Kita-Gruppe entworfen wurde, übernommen und bezüglich des türkischsprachigen Leseförderungskonzepts angepasst, da dieser Fragebogen bereits für die Veranstaltung wichtige Aspekte und Fragen abdeckte.

Der teilstandardisierte Fragebogen bietet vorgegebene wie auch offene Antwortmöglichkeiten (vgl. Kreibich / Aufenanger 2009, S. 66). Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortkategorien vorgegeben. Bei offenen Fragen müssen die Befragten ihre eigenen Antworten ausformulieren. Der Vorteil der offenen Fragen ist die Gewinnung von subjektiven Sichtweisen und nicht bedachte Aspekte (vgl. Kreibich / Aufenanger 2009, S.66 f.).

Es wurde bei der Fragebogenerstellung darauf geachtet, dass die Antwortkategorien von geschlossenen Fragen erschöpfend sowie disjunkt sind und nicht nur Ja-Nein-Kategorien beinhalten (vgl. Diekmann 2012, S. 480).

Die Fragen bauen inhaltlich aufeinander auf und konzentrieren sich sowohl auf die Buchauswahl, die einzelnen Veranstaltungselemente, die Leitung der Veranstaltung als auch auf die Beurteilung der Veranstaltung insgesamt.

Der Fragebogen für die Bibliothekarin, die Erzieherin und die FSJlerin befindet sich im Anhang (vgl. Anhang D).

### **6.4.3. Auswertung der Fragebögen**

Die Beobachter der Veranstaltung waren die Bibliotheksleiterin Frau Spiering-Horn, die Erzieherin mit türkischem Migrationshintergrund Frau Kumru und eine FSJlerin. Hierbei sind insbesondere die Sichtweisen der Beobachter mit unterschiedlichen Berufen interessant. Gleichzeitig war es interessant zu wissen, wie die Bibliothekarin und die FSJlerin, die nicht die türkische Sprache beherrschen, die Veranstaltung empfunden haben. Alle Beobachter sollten den Fragebogen parallel zur Veranstaltung ausfüllen.

Die zu den einzelnen Fragen des Fragebogens erhaltenen Antworten werden im Folgenden miteinander verglichen und ausgewertet.

Im Vorfeld ist zu erwähnen, dass die Erzieherin den Fragebogen, vor allem bei Frage 5, nicht komplett ausgefüllt hat.

#### ***1. Wie haben Sie die Länge der gesamten Veranstaltung gefunden?***

Die Länge der Veranstaltung wurde von allen bis auf die Bibliotheksleiterin als angemessen empfunden. Die Mal-Aktion hätte aus der Sicht der Bibliotheksleiterin weggelassen werden können.

#### ***2. Finden Sie das Buch „Küçük Fare bidi“ von Feridun Oral für eine türkischsprachige Leseförderungsveranstaltung geeignet?***

Das Buch hat der Bibliotheksleiterin und der FSJlerin sehr gut gefallen, da die Illustrationen sehr lustig seien. Die FSJlerin führte weiterhin an, dass die Kinder durch die Geschichte dazu gelernt und mit Freude mitgemacht hätten und somit direkt gefördert worden wären. Ergänzend gab die Bibliotheksleiterin an, dass das Buch viele Erzählanlässe biete und reizvoll für Jungen und Mädchen sei. Nach Aussage der Erzieherin sei das Buch zwar gut,

aber sie merkte an, dass zwei verschiedene Themen in der Geschichte vorkommen, die die Kinder ein bisschen verwirrt hätten. Z.B. würde als erstes das Thema Bauernhof behandelt und dann das Thema Zirkus. Sie schlägt eine Geschichte vor, die nur ein Thema behandelt.

### **3. War das Buch altersgerecht?**

Alle Beobachter haben auf diese Frage einstimmig mit „ja“ geantwortet. Die FSJlerin begründete dies mit der Aussage, dass die Kinder gut mitmachen konnten und dass sie großes Interesse gezeigt hätten. Die Bibliotheksleiterin hat besonders den Aspekt hervorgehoben, dass die Kinder die verschiedenen Tierbezeichnungen auf Türkisch kennen lernen konnten.

### **4. Stimmen Sie der Aussage zu?**

#### ***Die Geschichte hat bei den Kindern Neugierde geweckt!***

Während die Bibliotheksleiterin und die FSJlerin der Aussage zustimmten, stimmte die Erzieherin eher nicht zu.

### **5. Bitte bewerten Sie die einzelnen Aktionen auf einer Skala von 1 – 5 (1 = sehr gut – 5 = sehr schlecht). Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.**

Die Begrüßung wurde von der Bibliotheksleiterin mit einer 2 (gut) bewertet und von der FSJlerin mit einer 1 (sehr gut) bewertet. Außerdem gab die FSJlerin an, dass die Kinder interessiert mitgemacht hätten.

Das Singen haben die Bibliotheksleiterin sowie die Erzieherin mit einer 2 (gut) bewertet. Die Bibliotheksleiterin gab außerdem an, dass die Kinder konzentriert und interessiert gewesen wären und sie besonders die Masken für eine gute Idee hielte. Die FSJlerin bewertete das Singen mit einer 3 (befriedigend), da die Kinder ihrer Meinung nach kaum mitgesungen hätten. Sie kritisierte, dass die Kinder einen Großteil des Liedes nur die Tiergeräusche nachmachen sollten. Sie hätte sich gewünscht, dass die Kinder insgesamt mehr mitsingen.

Das Bilderbuchkino wurde von der FSJlerin mit einer 1 (sehr gut) und von der Bibliotheksleiterin mit einer 2 (gut) bewertet. Die FSJlerin gab als Begründung an, dass die Kinder sich aktiv beteiligt hätten. Die Bibliotheksleiterin und die Erzieherin empfanden das Bilderbuchkino als zu lang, wobei die Bibliotheksleiterin der Meinung war, dass die Spannung trotz der Länge gut gehalten werden konnte.

Die Mal-Aktion wurde von der Bibliothekarin als befriedigend (Note: 3) beurteilt, da sie der Ansicht war, dass man statt der Aktion „Malen“ ein Bewegungsspiel für „bewegungsstarke

Kinder“ hätte einsetzen können. Die FSJlerin bewertete die Aktion dem widersprechend als „gut“ (Note: 2), gab aber an, dass die Kinder zwar schöne Bilder gemalt hätten, jedoch nicht wirklich das, was sie malen sollten.

Während die Bibliotheksleiterin den Abschied mit einer 2 (gut) bewertet hat, bewertete die FSJlerin ihn mit einer 1 (sehr gut), da sie den Abschied als sehr schönes gemeinsames Ende empfand.

#### **6. War das Verhältnis zwischen Interaktivität und Vorlesen ausgeglichen?**

Alle Beobachter antworteten auf diese Frage einstimmig mit „ja“. Somit empfanden alle das Verhältnis zwischen Interaktivität und Vorlesen als ausgeglichen.

#### **7. Wurde genügend auf die Fragen und Anmerkungen der Kinder reagiert?**

Hier wurde ebenso einstimmig mit „ja“ geantwortet.

#### **8. Wie hoch schätzen Sie die Konzentration der Kinder während des Vorlesens ein?**

Während die Bibliothekarin und die Erzieherin dies mit „hoch“ beantworteten, antwortete die FSJlerin mit „sehr hoch“. Die Erzieherin merkte aber an, dass man die Zeit des Bilderbuchkinos hätte etwas kürzen können. Zwei Mädchen hätten sich über andere Dinge unterhalten.

#### **9. Wurden die Kinder von der durchführenden Person ausreichend für die Interaktivität motiviert?**

Alle Beobachter antworteten einstimmig mit „ja“. Hier wurde besonders der gute Blickkontakt zu den Kindern und die Einbindung der Kinder gelobt, wodurch das ganze spannend und interessant geblieben sei.

#### **10. Wie haben Sie insgesamt die Leitung der gesamten Veranstaltung durch die Durchführende empfunden? Bitte nennen Sie auch, was Ihnen daran (nicht) gefallen hat.**

Die FSJlerin hat die Leitung als sehr gut empfunden und ihr hat besonders die Ausstrahlung der durchführenden Person den Kindern gegenüber sehr gut gefallen. Sie hat außerdem angemerkt, dass dadurch die Kinder locker gewesen wären und gut mitgemacht hätten. Ferner fügte sie hinzu, dass man der durchführenden Person anmerken konnte, dass sie Spaß und Freude an der ganzen Veranstaltung hatte.

Die Bibliotheksleiterin sowie die Erzieher empfanden die Leitung als gut, da die durchführende Person gut vorbereitet gewesen wäre, die Materialien gut organisiert hätte

und klare Ansagen gemacht worden wären. Die Erzieherin empfiehlt zudem, auch wenn ein Kind viel Deutsch spricht, einfach die Veranstaltung auf Türkisch weiter durchzuführen, ohne auf die in der Veranstaltung verwendete Sprache hinzuweisen.

#### **11. Hat Ihnen etwas in der Veranstaltung gefehlt?**

Der Erzieherin und der FSJlerin hat in der Veranstaltung nichts gefehlt. Sie wurde sogar als umfangreich und gut gestaltet empfunden. Die Bibliotheksleiterin empfand es als Bibliothekarin als wichtig, ein Buchpaket für die Vorschulgruppe im Vorfeld vorzubereiten, in dem türkischsprachige Bilderbücher und Sachbücher vorhanden sind.

#### **12. Wie hat Ihnen die Veranstaltung insgesamt gefallen?**

Sowohl der Bibliotheksleiterin als auch der FSJlerin hat die Veranstaltung sehr gut gefallen. Der Erzieherin hat die Veranstaltung gut gefallen, sie betonte außerdem, dass solch eine Veranstaltung einmal im Monat wiederholt werden sollte.

#### **13. Welche Verbesserungsvorschläge geben Sie mir noch mit auf den Weg?**

Die FSJlerin gab an, dass man in der Vorstellungsrunde etwas Deutsch einfließen lassen könnte. Die Erzieherin hätte sich eine kürzere Geschichte gewünscht, die nur ein Thema behandelt. Die Bibliotheksleiterin hat an dieser Stelle keine zusätzlichen Verbesserungsvorschläge angegeben.

#### **6.4.4. Fazit der Evaluation**

Insgesamt hat die gesamte Veranstaltung ohne jegliche Pannen stattgefunden. Die Kinder konnten der Geschichte insgesamt konzentriert und mit Neugier folgen.

Obwohl die Veranstaltung fünf Minuten länger gedauert hat, konnte die Konzentration der Kinder gut aufrecht gehalten werden, woraus geschlossen werden kann, dass ihnen die gesamte Veranstaltung gut gefallen hat.

Bezüglich der Sing-Aktion wurde von der FSJlerin kritisiert, dass die Kinder insgesamt mehr mitsingen sollen. Jedoch sollten die Kinder absichtlich nicht jede Strophe mitsingen, da angenommen wurde, dass sie im anderen Fall überfordert wären und die Reihenfolge ihrer Tiergeräusche vergessen würden.

Außerdem wurde in der Evaluation die Länge des Bilderbuchkinos kritisiert. Zwei Mädchen hätten aus diesem Grund nicht durchgängig konzentriert werden. Dies könne allerdings daran liegen, dass sie weiter hinten saßen und von den Masken abgelenkt waren. Hier würde sich zur Vorbeugung von Ablenkungen anbieten, die Masken nach der Sing-Aktion



einzusammeln und sie erst am Ende der Veranstaltung den kleinen Besitzern wiederzugeben.

Der überwiegende Teil der Kinder hat auch der Evaluationsergebnisse zufolge aber sehr gut mitgemacht und viele hätten noch mehr erzählen wollen. Da wie bereits oben erwähnt, den Kindern viel Raum für ihre Äußerungen gegeben werden sollte, wurden die Kinder nicht unterbrochen, ihre Meinung mitteilen bzw. auszutauschen. Aus diesem Grund wurde für dieses Modul genügend Zeit eingeplant und dementsprechend viel Zeit hat es in Anspruch genommen.

Die aus der Evaluation gewonnenen Erkenntnisse legen nahe, dass im Falle einer Mal-Aktion genügend Zeit mit Zeitpuffer einzuplanen und im Zeitverzug ggf. die Zeit von anderen Aktionen abzuziehen ist, damit die Gesamtdauer eingehalten werden kann. Es wurde beobachtet, dass Kinder beim Malen sehr lange brauchen.

Ferner sollte, wie die Bibliotheksleiterin im Fragebogen erwähnte, am Ende der Veranstaltung ein im Vorfeld vorbereitetes Buchpaket zur Ausleihe mitgegeben werden, damit die Kinder die Gelegenheit haben, sich in der Vorschule weiterhin mit türkischsprachigen Büchern zu beschäftigen.

Im Großen und Ganzen hat die Veranstaltung sowohl bei den befragten Personen und den Kindern als auch bei der Durchführenden einen sehr positiven Eindruck hinterlassen.

## **Kapitel 7) Schlussbetrachtung**

Ein nach den Schulleistungstudien PISA und IGLU viel diskutiertes Thema in der Öffentlichkeit und in der Politik ist die Bildungsungleichheit bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Besonders in bildungsfernen Familien, in denen besonders die Kinder von Armut bedroht sind, sind Kinder mit türkischem Migrationshintergrund überrepräsentiert (s. Kapitel 2.3.). Für diese Kinder ist ein gerechtes Bildungssystem ein wichtiger Ausgangspunkt, damit sie sozial aufsteigen sowie selbständig und unabhängig leben können (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014, S. 89). Denn wie bereits die Schulleistungstudien gezeigt haben, sind die Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund in allen schulischen Fächern schlechter (s. Kapitel 3.1. und 3.2.).

Aufgrund der mangelnden Leseleistung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren gleichaltrigen Artgenossen ohne Migrationshintergrund, aber auch im

Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund aus verschiedenen anderen Herkunftsländern, nimmt die Leseförderung in der Muttersprache für eben diese Kinder mit türkischem Migrationshintergrund einen bedeutenden Stellenwert ein.

Da in Familien mit türkischem Migrationshintergrund zu Hause am meisten auf Türkisch gesprochen wird (vgl. Kapitel 3.3.), sollte auch in erster Linie in der Muttersprache vorgelesen werden, damit darauf aufbauend die Entwicklung einer guten Leseleistung auch in weiteren Sprachen erfolgen kann.

Die Vorlesestudie aus dem Jahr 2010 zeigt aber, dass die Vorleseaktivität in Familien mit türkischem Migrationshintergrund gering ausfällt und somit die Lesekompetenz der Kinder mit türkischem Migrationshintergrund unzureichend gefördert wird (s. Kapitel 3.3.).

Durch Vorleseangebote in türkischer Sprache können Bibliotheken zur Chancengleichheit und Integration dieser Kinder beitragen und sie bei der Förderung ihrer Muttersprache sowie Leseleistung aktiv unterstützen.

Es gibt viele Leseförderungsangebote in den Öffentlichen Bibliotheken Deutschlands, die jedoch größtenteils auf Deutsch stattfinden. Um aber ebenso die in diesem Sinne besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund zu fördern, in diesem Zusammenhang auch aus Gründen der Gewährleistung von Gleichberechtigung und der Förderung der Integration im Hinblick auf unsere stark anwachsende multikulturelle Gesellschaft, sollten, je nach Bevölkerungsstruktur, verstärkt anderssprachige Leseförderungsprojekte in Deutschland angeboten werden.

Bereits vorhandene türkischsprachige Leseförderungsprojekte wie beispielsweise „Vorlesen in türkischer Sprache“ der Stadtbibliothek Gütersloh und „Deutsch-türkischer Vorlesespaß“ der Stadtbibliothek Duisburg sowie die eigens durchgeführte türkischsprachige Leseförderungsveranstaltung in der Bücherhalle Kirchdorf und die damit verbundene eigene Beobachtung sowie die Ergebnisse der Evaluation machen deutlich, dass auch türkischsprachige Leseförderungsprojekte erfolgreich sein und Kinder mit türkischem Migrationshintergrund mit geeigneten Methoden zum Lesen in ihrer Muttersprache animiert und motiviert werden können.

Solche Projekte sollten vermehrt auch in anderen Bibliotheken, die insbesondere in den Großstädten liegen, wo viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund leben, stattfinden, damit auch diese Kinder mehr Gleichberechtigung und Chancengleichheit erfahren.

Die Bücherhalle Kirchdorf liegt im Hamburger Stadtteil Wilhelmsburg, aus dem die meisten Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei stammen und in dem die meisten Nutzergruppen ebenfalls Türkischstämmige sind. Daher wird der Bücherhalle Kirchdorf empfohlen, zukünftig ein türkischsprachiges Leseförderungsangebot auch für Kindergarten- und Vorschulkinder anzubieten.

Indem sie die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund zum Lesen motiviert und dem Leseabbruch dieser Kinder entgegenwirkt, würde die Bücherhalle Kirchdorf mit so einem Angebot einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag leisten. Damit würde sie vielen Kindern die Chance bieten, den Spracherwerb ihrer Erstsprache nachhaltig zu stärken und ihnen mit der Leseförderung auch dabei helfen, sich ins deutsche Schulsystem besser integrieren zu können sowie später leichter erfolgreich den Weg in eine berufliche Laufbahn einzuschneiden.

Allerdings sollte so eine Veranstaltung nicht nur kurzzeitig angeboten, sondern zu einem festen Bestandteil der bibliothekarischen Arbeit werden, damit eine langfristige Wirkung erzielt werden kann und viele Kinder von dem Angebot profitieren können.

Das in der vorliegenden Arbeit erarbeitete Konzept soll als Hilfestellung für Bibliotheken und andere Institutionen dienen, die solch eine Veranstaltung durchführen und hierzu weiterführende Informationen sowie Erfahrungen aus der Praxis hinzuziehen möchten.

## Literaturverzeichnis

### **Albers 2011**

ALBERS, Timm: *Sag mal! : Krippe, Kindergarten und Familie ; Sprachförderung im Alltag*. Weinheim [u.a.] : Beltz, 2011. – ISBN 978-3-407-62770-4

### **Artelt / Baumert / Klieme 2001**

ARTELT, Cordula ; BAUMERT, Jürgen ; KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *PISA 2000 : Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin : Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2001. - Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/germany/33684930.pdf> Abruf: 2015-02-18

### **Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2014**

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland 2014 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Stand: 2014. – Online verfügbar unter: [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf)  
Abruf: 2015- 02-25

### **BAMF 2010**

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.): *Bundesweites Integrationsprogramm : Angebote der Integrationsförderung in Deutschland ; Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg, Juli 2010. – Online verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile) Abruf: 2015-02-02

### **BAMF 2013**

BUNDESMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.): *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung : (Migrationsbericht 2013)*. Stand: Januar 2015. - Online verfügbar unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile) Abruf: 2015-02-02

### **Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2014**

DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): *10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (Oktober 2014)*.

Stand Oktober 2014. – Online verfügbar unter:

<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/IB/2014-10-29-Lagebericht-lang.pdf?blob=publicationFile&v=3> Abruf: 2015-03-10

### **Bertschi-Kaufmann 2008**

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea: *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung*. In:

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 2.Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2008. – ISBN 978-3-7800-8006-6

### **Bibliotheksportal 2013**

DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBAND ; KNB – KOMPETENZNETZWERK FÜR BIBLIOTHEKEN: *Kinder brauchen Vorbilder : Türkische Mütter in der Bibliothek (Stadtbibliothek Duisburg)*. Stand:

2013-11-19 <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/praxisbeispiele/programmarbeit/tuerkische-muetter-in-der-bibliothek/> Abruf: 2015-03-04

### **Bibliotheksportal 2015**

DEUTSCHER BIBLIOTHEKSVERBAND ; KNB – KOMPETENZNETZWERK FÜR BIBLIOTHEKEN: *Sprach- und Leseförderung in drei Münchener Stadtteilen (Stadtbibliothek München)*. Stand: 2015-

01-22 <http://www.bibliotheksportal.de/themen/bibliothekskunden/interkulturelle-bibliothek/praxisbeispiele/programmarbeit/deutsch-tuerkisches-vorlesen/> Abruf: 2015-03-04

### **Blank-Mathieu 2004**

BLANK-MATHIEU, Margarete: *Sprachförderung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern nichtdeutscher Herkunft*. In: TEXTOR, Martin M. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik : Online-Handbuch*. Stand: 2004

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1293.html>

Abruf: 2014-12-29

### **Bundeszentrale für politische Bildung 2013**

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): *PISA-Studie : Deutsche Schüler über dem Durchschnitt*. Stand: 2013-12-03. - Online verfügbar unter:

<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/174546/pisa-studie> Abruf: 2014-30-12

### **Bos / Lankes / Prenzel 2003**

BOS, Wilfried ; LANKES, Eva- Maria ; PRENZEL, Manfred (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU : Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster : Waxmann, 2003. – ISBN 3-8309-1200-5

### **Brandt o. J.**

BRANDT, Susanne: *Gefühle in allen Farben /Inszenierung von Vorlese- und Erzählsituation*.

Stand: unbekannt [http://waldworte.eu/wp-](http://waldworte.eu/wp-content/uploads/2012/12/geschichten_bewegen.pdf)

[content/uploads/2012/12/geschichten\\_bewegen.pdf](http://waldworte.eu/wp-content/uploads/2012/12/geschichten_bewegen.pdf) Abruf: 2015-03-14

### **Brandt 2009**

BRANDT, Susanne: *Lauschen und Lesen : Hörerlebnisse in der Sprach- und Leseförderung von Kinderbibliotheken ; Mit Praxisbeispielen auf einer CD-ROM*. Berlin : Simon, 2009. – ISBN 978-3-940862-06-8

### **Buchklub 2013**

BUCHKLUB (Hrsg.): *Qualitätskriterien für Kinderbücher*. Stand: 2013. - Online verfügbar unter:

[http://www.geschichtendrache.at/static/media/geschichtendrache/materialien/qualitaetskriterien\\_fuer\\_kinderbuecher.pdf](http://www.geschichtendrache.at/static/media/geschichtendrache/materialien/qualitaetskriterien_fuer_kinderbuecher.pdf) Abruf: 2015-12-22

### **Bürgermeisterin d. Stadt Gütersloh 2014**

BÜRGERMEISTERIN D. STADT GÜTERSLOH (Hrsg.): *Anzahl ausländischer Einwohner*. Stand: 2014-12-31

<http://www.guetersloh.de/http://www.guetersloh.de/Z3VldGVyc2xvaGQ0Y21zOjlxNjc=.x4s>

Abruf: 2015-03-03

### **Bücherhallen Hamburg o. J.a**

GEMEINNÜTZIGE STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHER BÜCHERHALLEN E.V. (Hrsg.):

*Bücherhalle Kirchdorf*. Stand: unbekannt <http://www.buecherhallen.de/kirchdorf/>.

Abruf: 2015-02-27

### **Bücherhallen Hamburg o. J.b**

GEMEINNÜTZIGE STIFTUNG HAMBURGER ÖFFENTLICHER BÜCHERHALLEN E.V. (Hrsg.):

*Veranstaltungen Bücherhalle Kirchdorf*. Stand: unbekannt

[http://www.buecherhallen.de/events\\_kirchdorf/](http://www.buecherhallen.de/events_kirchdorf/) Abruf: 2015-02-27

### **Christ / Colpron / Khalifa 2013**

CHRIST, Hannelore ; COLPRON, Guylène ; KHALIFA, Claudia: *In vielen Sprachen zu Hause : Cok dilli büyümek*. 2. Aufl. Önel Verl., 2013. - Online verfügbar unter: [http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user\\_upload/Regionalgruppen/nrw/Mehrspr\\_tuerkisch\\_web14.pdf](http://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Mehrspr_tuerkisch_web14.pdf)

Abruf: 2015-01-27

### **Claussen 2011**

CLAUSSEN, Claus: *Praxisbuch Vorlesen : Mit Büchern aufwachsen*. Braunschweig : Westermann, 2011. – ISBN 978-3-14-162137-2

### **Destatis 2011**

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Wie leben Kinder in Deutschland? : Begleitmaterial zur Pressekonferenz am 3. August 2011 in Berlin*. Wiesbaden, Stand: 2011. - Online verfügbar unter:

[https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro\\_Kinder/pr\\_essebroschuere\\_kinder.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pr_essebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile)

Abruf: 2015-02-01

### **Destatis 2014**

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit : Ausländische Bevölkerung : Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden, 2014-03-07 (Fachserie 1, Reihe 2). - Online verfügbar unter:

[https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200137004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200137004.pdf?__blob=publicationFile)

Abruf: 2015-02-02

### **Destatis 2015**

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): *Personen mit Migrationshintergrund : Methodische Erläuterungen*. Stand: [2015]

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html?nn=151688>

Abruf: 2015-02-02

### **Dettmar-Sander 2004**

DETTMAR-SANDER, Christiane: *Durch Lesen die Welt entdecken : Leseförderung für Kinder*. Berlin : Cornelsen, 2004. - ISBN 3-589-22034-1

### **Diekmann 2012**

DIEKMANN, Andreas: *Empirische Sozialforschung : Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 6. Aufl. Hamburg : Rowohlt, 2012. – ISBN 978-3-499-556784

### **Dietert 2010**

DIETERT, Amke: *Zur Geschichte von Migration und Integration : Die Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei in Hamburg*. In: DAWLETSCHIN-LINDER, Camilla ; DIETERT, Amke: *Begegnungen ; Iliskiler : Hamburg und die Türkei in Geschichte und Gegenwart*. Hamburg : Landeszentrale für politische Bildung, 2010. S. 162-165. – ISBN 978-3-929728-48-4

### **Dubowy / Gold o. J.**

DUBOWY, Minja ; GOLD, Andreas: *Sprachförderung im Elementarbereich: Was ; wann ; wie fördern?*. In: TEXTOR, Martin M. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik : Online-Handbuch*. Stand: unbekannt <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2307.html> Abruf: 2015-03-05

### **Duden 2013**

BIBLIOGRAPHISCHES INSTITUT GMBH: *Duden Online : Stichwort: Aramäer*. Stand: 2013 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Aramaer> Abruf: 2015-03-03

### **Ebbert 2006-2007**

EBBERT, Birgit: *Tipps für die Leseerziehung in der Familie*. Stand: 2006-2007. – Manuskript, unveröffentlicht

### **Ehmig / Reuter 2013**

EHMIG, Simone C. ; REUTER, Timo: *Vorlesen im Kinderalltag : Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien ; Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlesestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007-2012*. Stand: 2013. – Online verfügbar unter: <http://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951> Abruf: 2015-01-24

### **Engin o. J.**

ENGIN, Havva: *Familienorientierte Literalitätsförderung am Beispiel zweisprachiger Bilder-/ Lesebücher*. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik : Online- Handbuch*. Stand: unbekannt <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2164.html> Abruf: 2015-01-22



### **Ermers / Goebel / Vieten 2001**

ERMERS, Uschi ; GOEBEL, Bettina ; VIETEN, Sonja: *Bilderbuchkino ; Bücher auf Leinwand : Anregungen für den praktisch-pädagogischen Einsatz*. 2. aktualisierte Aufl. Stand: 2001.

Online verfügbar unter:

[https://www.erzbistum-koeln.de/presse\\_und\\_medien/medienzentrale/texte\\_und\\_hilfen\\_zum\\_film/arbeitshilfen/didaktische\\_hilfen/arbeitshilfe\\_bilderbuchkino.pdf](https://www.erzbistum-koeln.de/presse_und_medien/medienzentrale/texte_und_hilfen_zum_film/arbeitshilfen/didaktische_hilfen/arbeitshilfe_bilderbuchkino.pdf)

Abruf: 2014-12-26

### **Esen 2015**

STADTTEILBIBLIOTHEK RHEINHAUSEN DER STADTBIBLIOTHEK DUISBURG, SOZIALARBEITERIN UND INTERKULTURELLE BERATERIN FRAU ESEN: *Telefonat*. – 2015-02-04, 20:30 Uhr

### **Gabler Wirtschaftslexikon o. J.a**

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON: *Stichwort: Primärforschung*. Stand: unbekannt

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/primaerforschung.html> Abruf: 2015-03-03

### **Gabler Wirtschaftslexikon o. J.b**

GABLER WIRTSCHAFTSLEXIKON: *Stichwort: Sekundärforschung*. Stand: unbekannt

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/sekundaerforschung.html> Abruf: 2015-03-03

### **Garvert / Häußler / Junge 2012**

GARVERT, Eva-Maria ; HÄUßLER, Hanna ; JUNGE, Annika: *Dokumentation einer Leseförderungsaktion für die KITA „Uferstraße“*. Stand: 2012. - unveröffentlicht

### **Geissler 2014**

GEISSLER, Rainer: *Migration und Integration*. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): *Sozialer Wandel in Deutschland*. Heft 324. Phorzheim : Stark Druck, 2014. – ISSN 0046-9408

### **Greckl 2010**

GRECKL, Maria: *Förderung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schüler mit geringer Leseerfahrung : Ein Praxisbaustein für die Sekundarstufe I*. Stand: Juli 2010. - Online

verfügbar unter: <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Lesemotivation.pdf> Abruf:2015-02-26

**Günther B. / Günther H. 2007**

GÜNTHER, Britta ; GÜNTHER, Herbert: *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache : Eine Einführung*. 2. Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz, 2007. – ISBN 978-3-407-25474-0

**Gürle 2015**

STADT- UND LANDESBIBLIOTHEK DORTMUND, BIBLIOTHEKAR HERR GÜRLE: *E-Mail-Kontakt*. – 2015-02-05

**hamburg.de o. J.a**

HAMBURG.DE (Hrsg.): *Wilhelmsburg : Die Elbinsel im Süden der Hansestadt befindet sich im Umbruch*. Stand: unbekannt <http://www.hamburg.de/wilhelmsburg/> Abruf: 2015-03-09

**hamburg.de o. J.b**

HAMBURG.DE (Hrsg.): *Öffentliche Bibliotheken*. Stand: unbekannt <http://www.hamburg.de/kulturbehoerde/buecherhallen/> Abruf: 2015-03-09

**Hamer 2015**

STADTBIBLIOTHEK BADEN BADEN, LEITERIN DER KINDER- UND JUGENDBIBLIOTHEK FRAU HAMER: *E-Mail-Kontakt*. – 2015-02-13

**Hollstein / Sonnenmoser 2006**

HOLLSTEIN, Gudrun ; SONNENMOSER, Marion: *Werkstatt Bilderbuch : Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule*. 2. aktualisierte Aufl. Baltmannsweiler : Schneider Verl. Hohengehren, 2006.- ISBN 3-8340-0084-1

**Huhn o. J.a**

HUHN, Bettina: *Lesesozialisation und Lesemotivation*. In: LESEFÖRDERUNG UND BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK - EIN UNGLEICHES PAAR? SOSE 2013. *Lektüre*. Stand: unbekannt. – Manuskript, unveröffentlicht

**Huhn o.J.b**

HUHN, Bettina: *Leseförderung und literarische Sozialisation*. In: LESEFÖRDERUNG UND BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK - EIN UNGLEICHES PAAR? SOSE 2013: *Lektüre*. Stand: unbekannt. – Manuskript, unveröffentlicht

### **Huhn 2013**

HUHN, Bettina: *Leseförderung in der Kita*. In: LESEFÖRDERUNG UND BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK - EIN UNGLEICHES PAAR? SoSe 2013: *Lektüre*. Stand: 2013-04-12. – Manuskript, unveröffentlicht

### **IFLA 2005**

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (Hrsg.): *Definition von "MultiKulti"*. Stand: 2005-03-18. - Online verfügbar unter: <http://archive.ifla.org/VII/s32/pub/multiculturalism-de.pdf> Abruf: 2015-02-09

### **IFLA 2008**

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS (Hrsg.): *Die IFLA Erklärung zur multikulturellen Bibliothek ; eine Schnittstelle zu einer kulturell vielfältigen Gesellschaft im Dialog*. Stand: 2008. - Online verfügbar unter: <http://archive.ifla.org/VII/s32/pub/MulticulturalLibraryManifesto-de.pdf> Abruf: 2015-02-09

### **Iven 2010**

IVEN, Claudia: *Aktivitäten zur Sprachförderung*. 1. Aufl. Troisdorf : Bildungsverlag EINS, 2010. – ISBN 978-3-427-04620-2

### **Iven 2012**

IVEN, Claudia: *Sprache : in der Sozialpädagogik*. 3. Aufl. Köln : Bildungsverlag EINS, 2012. – ISBN 978-3-427-04610-3

### **Keller-Loibl 2009**

KELLER-LOIBL, Kerstin: *Handbuch Kinder- und Jugendbibliotheksarbeit*. Bad Honnef : Bock + Herchen Verl., 2009.- ISBN 978-3-88347-268-3

### **Kommunale Integrationszentren NRW o. J.**

KOMMUNALE INTEGRATIONSZENTREN NRW (Hrsg.): *Kommunale Integrationszentren : Neue Akzente in NRW*. Stand: unbekannt. - Online verfügbar unter: [http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/komm\\_intzentren\\_infolyer\\_dinlang\\_lr.pdf](http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/komm_intzentren_infolyer_dinlang_lr.pdf) Abruf: 2015-03-07

### **Krause 2012**

KRAUSE, Sigrid: *Deutschland hat aus dem Pisa-Schock gelernt*. In: WAZ (2012). Stand: 2012-02-10

<http://www.derwesten.de/politik/deutschland-hat-aus-dem-pisa-schock-gelernt-id6336115.html> Abruf: 2015-02-17

### **Kraus 2005**

KRAUS, Karoline: *Dialogisches Lesen : neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. In: TEXTOR, Martin R. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik : Online-Handbuch*. Stand: unbekannt. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html> Abruf: 2015-02-01

### **Kreibich / Aufenanger 2009**

KREIBICH, Heinrich ; AUFENANGER, Stefan (Hrsg.): *Evaluation in der Leseförderung : Eine Handreichung für die Praxis*. Schriftenreihe der Stiftung Lesen 06, 2009

### **Krokowski 2015**

STADTBIBLIOTHEK GÜTERSLOH, STELLVERTRETENDE BIBLIOTHEKSLEITERIN FRAU KROKOWSKI: *Telefonat*. –2015-02-06, 14:10 Uhr

### **Küpelikilinc / Ringler 2013**

KÜPELIKILINC, Nicola ; RINGLER, Maria: *Spracherwerb von mehreren Sprachen*. In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN, IAF E. V. (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 3. durchges. u. erg. Aufl. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel, 2013. – ISBN 978-3-86099-783-3

### **Marquart 2010**

MARQUART, Manfred: *Bilderbuch : Merkmale/Formen/Themen/Pädagogische Bedeutung : Merkmale von Bilderbüchern*. In: Modul „Eine Buchrallye in Deutschland“. Stand: 2010.- Online verfügbar unter <http://www.elearning.haw-hamburg.de/course/view.php?id=5525> Abruf: 2015-03-19

### **Maar 2015**

BÜCHERHALLE KIRCHDORF, BIBLIOTHEKSLEITERIN FRAU MAAR: *Gespräch*. – 2015-02-12, 14:00 Uhr

### **Mehmeti 2008**

MEHMETI, Sandra: *Lesespaß! : Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen in öffentlichen Bibliotheken ; Eine Arbeitshilfe*. 4. aktualisierte Aufl. Stand: Juli 2008. - Online verfügbar unter:

[http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user\\_upload/content/themen/bildung/dateien/Rh\\_P\\_lesespass\\_broschuere.pdf](http://www.bibliotheksportal.de/fileadmin/user_upload/content/themen/bildung/dateien/Rh_P_lesespass_broschuere.pdf)

Abruf: 2015-03-01

### **mpfs 2013a**

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.): *miniKim 2012 : Kleinkinder und Medien : Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. In: MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.): *Download miniKim 2012*. Stand: September 2013. - Online verfügbar unter

<http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/miniKIM12.pdf> Abruf: 2015-01-05

### **mpfs 2013b**

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.): *Vom Buch zum Fernsehen – Medien im Alltag von Kleinkindern : Studie „miniKIM 2012“ zeigt Medienalltag von zwei- bis fünfjährigen Kindern*. In: MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hrsg.): *Pressemitteilung*. Stand: 2013-09-09. - Online verfügbar unter:

[http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/PM3\\_miniKIM2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/PM3_miniKIM2012.pdf) Abruf: 2015-01-05

### **Naumann / Artelt / Schneider 2010**

NAUMANN, Johannes ; ARTELT, Cordula, SCHNEIDER, Wolfgang: *Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009*. In: KLIEME, Eckhard ; ARTELT, Cordula ; HARTIG, Johannes (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann, 2010. – ISBN 978-3-8309-2450-0.

### **Ndouop-Kalajian 2013**

NDOUOP-KALAJIAN, Ruth: *Mit Büchern „einer“ Welt begegnen ; interkulturelles Lesen im Kindergarten* In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN, IAF E. V. (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 3. durchges. u. erg. Aufl. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel, 2013. – ISBN 978-3-86099-783-3

### **Oltmer 2013**

OLTMER, Jochen: *Migration im 19. und 20. Jahrhundert*. 2. Aufl. München : Oldenbourg Verl., 2013. Enzyklopädie Deutscher Geschichte, Band 86– ISBN 978-3-486-75520-6

### **Oral 2012**

ORAL, Feridun: *Küçük Fare Bidi*. Ümraniye : Yapi Kredi Yayinlari, 2012– ISBN 978-975-08-2139-4

### **Öztürk 2015**

STADTBIBLIOTHEK GÜTERSLOH, MUTTER: *Telefonat*. – 2015-02-07, 17:00 Uhr

### **Reich 2009**

REICH, Hans H.: Zweisprachige Kinder : *Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Band 16. Münster : Waxmann Verl., 2009. – ISBN 978-3-8309-2137-0

### **Ringler 2013**

RINGLER, Maria: *Vorleseangebote ein- und mehrsprachig gestalten*. In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN, IAF E. V. (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 3. durchges. u. erg. Aufl. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel, 2013. – ISBN 978-3-86099-783-3

### **Schade 2013**

SCHADE , Frauke: *Qualitative Befragung : Experteninterview*. In: Arbeits- und Studientechnik 2012/2013. Stand: 2013-12-11 – Online verfügbar unter: <http://www.emil2-archiv.haw-hamburg.de/course/view.php?id=3078> Abruf: 2015-03-20

### **Schmidt 2015**

STADTBIBLIOTHEK BREMEN, KOORDINATORIN DER BIBLIOTHEKSPÄDAGOGIK FRAU SCHMIDT: *Telefonat*. – 2015-02-02, 15:30

### **Schumann 2015**

STADTTEILBIBLIOTHEK GALLUS DER STADTBIBLIOTHEK FRANKFURT AM MAIN, BIBLIOTHEKSLEITERIN DER STADTTEILBIBLIOTHEK GALLUS FRAU SCHUMANN: *Telefonat*. – 2015-02-04, 16: 00 Uhr

### **Seebaß / Siegert 2011**

SEEBAAß, Katharina ; SIEGERT, Manuel: *Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland*. Stand: Januar 2011  
[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile) Abruf: 2015-02-10

### **Siegert 2008**

Siegert, Manuel: *Schulische Bildung von Migranten in Deutschland*. Stand: April 2008  
[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile) Abruf: 2014-02-17

### **Spinner 2006**

SPINNER, Kaspar H. (Hrsg.): *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren : Grundlagen und Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse*. Berlin : Cornelsen, 2006. – ISBN13: 978-3-589-05105-2

### **Spengler 2010**

SPENGLER, Birgit: *Sprach-Signale : Praxisbuch zur Sprachförderung und Integration in Kindergärten*. 1.Aufl. Berlin : Cornelsen, 2010.- ISBN 978-3-589-24711-0

### **Spinner 2008**

SPINNER, Kaspar H.: *Lesen als ästhetische Bildung*. In: BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (Hrsg.): *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung : Grundlagen, Modelle und Materialien*. 2.Aufl. Seelze-Velber : Klett, 2008. – ISBN 978-3-7800-8006-6

### **Spohn 2002**

SPOHN, Margret: *Türkische Männer in Deutschland : Familie und Identität. Migranten der ersten Generation erzählen ihre Geschichte*. Bielefeld : transcript Verl., 2002. – ISBN 3-933127-87-4

### **Stöcker-Zafari 2013**

STÖCKER-ZAFARI, Hiltrud: *Vorwort*. In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN, IAF E. V. (Hrsg.): *Kompetent mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 3. durchges. u. erg. Aufl. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel, 2013. – ISBN 978-3-86099-783-3

### **Stadtbibliothek Bielefeld 2015**

STADTBIBLIOTHEK BIELEFELD (Hrsg.): *Veranstaltungen : Januar bis März*. Stand: 2015  
[http://www.stadtbibliothek-bielefeld.de/docs/2015\\_01-13\\_SB\\_Veranstaltungen\\_%282%29.pdf](http://www.stadtbibliothek-bielefeld.de/docs/2015_01-13_SB_Veranstaltungen_%282%29.pdf) Abruf: 2015-02-03

### **Stadtbibliothek Gütersloh 2008**

STADTBIBLIOTHEK GÜTERSLOH (Hrsg.): *Darstellung der Stadtbibliothek Gütersloh*. Stand: 2008. Online verfügbar unter: [http://dateien.stadtbibliothek-guetersloh.de/Bilder/Neufassung\\_Downloadtext\\_Darstellung\\_der\\_Bibliothek\\_2008-4..pdf](http://dateien.stadtbibliothek-guetersloh.de/Bilder/Neufassung_Downloadtext_Darstellung_der_Bibliothek_2008-4..pdf)

Abruf: 2015-01-09

### **Stadt Duisburg o. J.a**

STADT DUISBURG (Hrsg.): *Interkulturelle Bibliothek*. Stand: unbekannt

<http://www.duisburg.de/stadtbib/vorort/zentrale/interkultbibliothek.php> Abruf: 2015-02-09

### **Stadt Duisburg o. J.b**

STADT DUISBURG (Hrsg.): *Herzlich Willkommen!*. Stand: unbekannt

<http://www.duisburg.de/stadtbib/vorort/index.php> Abruf: 2015-02-09

### **Stadt Duisburg o. J.c**

STADT DUISBURG (Hrsg.): *40 Jahre interkulturelle Bibliotheksarbeit*. Stand: unbekannt

<http://www.duisburg.de/stadtbib/vorort/zentrale/102010100000446951.php> Abruf: 2015-02-09

### **Stadt Duisburg o. J.d**

STADT DUISBURG (Hrsg.): *Internationale Kinderbibliothek*. Stand: unbekannt

<http://www.duisburg.de/stadtbib/vorort/zentrale/internationale-kinderbib.php> Abruf: 2015-02-

09

### **Stanat / Pant / Böhme 2012a**

STANAT, Petra ; PANT, Hans Anand ; BÖHME, Katrin (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik : Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. In: INSTITUT ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (Hrsg.) : *LV2011 Bericht*. Münster : Waxmann, 2012. Online verfügbar

unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht> Abruf: 2015-02-23

### **Stanat / Pant / Böhme 2012b**

STANAT, Petra ; PANT, Hans Anand ; BÖHME, Katrin (Hrsg.): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik : Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011 ; Zusammenfassung*. In: Institut zur

Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) : *LV2011 Zusammenfassung*. Münster :

Waxmann, 2012. Online verfügbar unter: [https://www.iqb.hu-](https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht)

[berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht](https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/LV2011/Bericht) Abruf: 2015-02-23



### **Stanat / Rauch / Segeritz 2010**

STANAT, Petra ; RAUCH, Dominique ; SEGERITZ, Michael: *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. In: KLIEME, Eckhard ; ARTELT, Cordula ; HARTIG, Johannes (Hrsg.): *PISA 2009 : Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster : Waxmann, 2010. – ISBN 978-3-8309-2450-0.

### **Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik 2012**

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK) (Hrsg.): *Ergebnisse Grundschul-Ländervergleich 2011*. Stand: 2012-10-05 <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-grundschul-laendervergleich-2011.html> Abruf: 2015-01-19

### **Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013**

STATISTISCHES AMT FÜR HAMBURG UND SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2012*. Stand: 2013-12.10. - Online verfügbar unter:

[https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik\\_informiert\\_SPEZIAL/SI\\_SPEZIAL\\_VI\\_2013\\_02.pdf](https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_VI_2013_02.pdf)

Abruf: 2015-03-05

### **Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2014**

STATISTISCHES AMT FÜR HAMBURG UND SCHLESWIG-HOLSTEIN (Hrsg.): *Sozialleistungen in den Hamburger Stadtteilen 2012*. Stand: 2014-01-14. - Online verfügbar unter:

[https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik\\_informiert\\_SPEZIAL/SI\\_SPEZIAL\\_I\\_2014\\_komplett.pdf](https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_I_2014_komplett.pdf) Abruf: 2015-03-05

### **Stiftung Lesen 2010**

STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Vorlese- Studie 2010 : Vorlesen und Erzählen in Familien mit Migrationshintergrund : Repräsentative Befragung der größten Migrantengruppen in Deutschland*. Stand 2010. - Online verfügbar unter:

<https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=10> Abruf: 2015-01-27

### **Stiftung Lesen 2014**

STIFTUNG LESEN (Hrsg.): *Lesestart Praxis-Seminar : Frühkindliche Frühförderung in der Bibliothek ; Handreichung für Multiplikatoren*. Stand 2014. - Online verfügbar unter:

[http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Lesestart-Seminarhandreichung\\_2014\\_kl.pdf](http://www.lesestart.de/fileadmin/daten/Lesestart/Lesestart-Seminarhandreichung_2014_kl.pdf) Abruf: 2015-03-03

### **Stockmann / Meyer 2010**

STOCKMANN, Rheinhard ; MEYER, Wolfgang: *Evaluation : Eine Einführung*. Opladen [u.a.] : Barbara Budrich. .- ISBN 978-3-8252-8337-7

### **Stöcker-Zafari 2013**

STÖCKER-ZAFARI, Hiltrud: Vorwort. In: VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN (Hrsg.): *Kompetent Mehrsprachig : Sprachförderung und interkulturelle Erziehung im Kindergarten*. 3. durchges. und erg. Aufl. Frankfurt a. M. : Brandes & Apsel, 2013.- ISBN 978-3-86099-783-3

### **Thelen 2013**

THELEN, Sibylle: *Migranten aus der Türkei*. In: MEIER-BRAUN, Karl-Heinz ; WEBER, Reinhold (Hrsg.) ; WEBER, Reinhold (Hrsg.) : *Deutschland Einwanderungsland : Begriffe ; Fakten ; Kontroversen*. Stuttgart : Kohlhammer, 2013. S. 64-68. – ISBN 978-3-17-022326-4

### **Thürsam 2008**

THÜRSAM, Myra: *Multikulturelle Bibliotheksarbeit : Vorschulische Sprach- und Leseförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: B.I.T.ONLINE-INNOVATIV (Hrsg.). Band 18. Wiesbaden: Dinges & Frick, 2008. –ISBN 978-3-934997-21-9

### **Tracy 2013**

TRACY, Rosemarie: *Spracherwerb und sprachliche Vielfalt im Kontext der Migration* In: MEIER-BRAUN, Karl-Heinz ; WEBER, Reinhold (Hrsg.) : *Deutschland Einwanderungsland : Begriffe ; Fakten ; Kontroversen*. Stuttgart : Kohlhammer, 2013. S. 149-152. – ISBN 978-3-17-022326-4

### **Ulucan 2008**

ULUCAN, Sibel: „...eine Investition in die Zukunft...“ : *Interkulturelle Bibliotheksarbeit in Berlins Öffentlichen Bibliotheken*. In: HAUKE, Petra ; BUSCH, Rolf (Hrsg.): *Brücken für Babylon : Interkulturelle Bibliotheksarbeit ; Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Honnef : Bock + Herchen, 2008. – ISBN 978-3-88347-261-4

### **Uzuntas 2008**

UZUNTAS, Aysel: *Muttersprachliche Sprachstandserhebung bei zweisprachigen türkischen Kindern im deutschen Kindergarten*. In: AHRENHOLZ, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb : Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen : Beiträge aus dem 2.Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau : Fillibach, 2008. – ISBN 978-3-931240-44-8

**Verlag Friedrich Oetinger o. J.**

VERLAG FRIEDRICH OETINGER (Hrsg.): *Das Leseportal Onilo.de begeistert Kinder für Literatur.*

Stand: unbekannt <https://www.onilo.de/ueberonilo/wasistonilo/> Abruf: 2015-03-01

**Waldenfels 2015**

STADTBIBLIOTHEK LUDWIGSBURG, DIPLOMBIBLIOTHEKARIN FRAU WALDENFELS: *E-Mail-Kontakt.*

– 2015-02-24

**Woellert / Kröhnert / Sippel 2009**

WOELLERT, Franziska ; KRÖHNERT, Steffen ; SIPPEL, Lilli: *Ungenutzte Potenziale : Zur Lage der Integration in Deutschland.* Stand: Januar 2009. - Online verfügbar unter:

[http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user\\_upload/Zuwanderung/Integration\\_RZ\\_online.pdf](http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf)

Abruf: 2014-12-27

**Willikonsky 2009**

WILLIKONSKY, Ariane: *Praxisbuch : Sprachentwicklung und Sprachförderung.* 1.Aufl.

Schaffhausen : SCHUBI Lernmedien AG, 2009.- ISBN 978-3-86723-174-9

**Wrede 2015**

STADTBIBLIOTHEK BIELEFELD, LESEPATE HERR WREDE: *E-Mail-Kontakt.* – 2015-02-01

**Yapi Kredi Kültür Sanat Yayıncılık 2014**

YAPI KREDİ KÜLTÜR SANAT YAYINCILIK (Hrsg.): *Küçük Fare Bidi.* Stand: [2014]

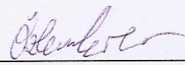
<http://kitap.ykykultur.com.tr/yky/kitaplar/kucuk-fare-bidi> Abruf: 2015-12-29

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, die vorliegende Arbeit selbstständig ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt zu haben. Die aus anderen Werken wörtlich entnommenen Stellen oder dem Sinn nach entlehnten Passagen sind durch Quellenangabe kenntlich gemacht.

Hamburg, 19.03.2015

Ort, Datum



Unterschrift