



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Arbeit

„Geschlechter- und migrationsbedingter Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen“

verfasst von

Mag. Viktoria Templ, BA

gemeinsam mit

Mag. Maria Weichselbaum, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl: A 066 814

Studienrichtung: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002

Betreut von: Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchten wir uns herzlich bei all jenen Personen bedanken, die uns während der Verfassung der vorliegenden Masterarbeit unterstützt haben und die Entstehung erst möglich gemacht haben.

Unser ganz besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim für ihre kompetente Betreuung, fachliche Unterstützung und die motivierende Bestärkung.

Ein großer Dank gilt weiter dem gesamten Team des INPUT-Projektes, das uns durch die Bereitstellung der Sprachdaten die Bearbeitung unserer Fragestellung erst ermöglicht hat.

Insbesondere möchten wir uns bei Frau Mag. Dr. Katharina Korecky-Kröll bedanken, die unsere Arbeit durch anregende Gespräche und wichtige Hilfestellungen vorangetrieben hat.

Auch Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Dressler gilt unser großer Dank, der uns stets mit Ratschlägen und kompetenter Betreuung zur Seite stand.

Ein weiterer Dank geht natürlich an unsere Familie und Freunden, die den Fortschritt unserer Arbeit mit Interesse verfolgt haben und ohne deren Unterstützung wir diesen Weg nie hätten gehen können. Danke für euer Vertrauen!

Nicht zuletzt gebührt den beteiligten Pädagoginnen und Kinder großer Dank, die die vorliegende Arbeit durch die gewährten Einblicke in ihren Kindergartenalltag ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Begriffsklärung /-diskussion	6
2. CDS – Child Directed Speech	11
2.1 Die Rolle der CDS.....	11
2.2 Aspekte der CDS	14
3. Sprachgebrauch im Kindergarten.....	16
4. Geschlechtsspezifische Differenzen im Input der Eltern.....	22
5. Inputunterschiede zurückgeführt auf das Geschlecht der Eltern	25
6. Geschlechtsspezifische Sprachentwicklung bei Kindern.....	29
7. Unterschiede im Sprachgebrauch bei PädagogInnen	31
7.1 Einführung.....	31
7.2 Kommunikative und sprachliche Unterschiede	32
8. Migration, Ethnie und Genderaspekte im Bildungsbereich	35
8.1 Ethnie und Geschlecht	35
8.2 Geschlechts- und migrationsbedingte Unterschiede im Bildungsbereich.....	37
9. Methode – Forschungsdesign	44
9.1 ProbandInnen.....	44
9.2 Datenerhebung	46
9.2.1 Aufnahmen.....	46
9.2.2 Probleme mit den und Grenzen der Daten.....	48
9.3 Transkription und Kodierung.....	49
9.4 Hypothesen	51
9.5 Datenanalyse	53
9.5.1 Quantitative Analyse.....	53
9.5.2 Qualitative Analyse	56
10. Untersuchungsergebnisse.....	64
11. Zusammenfassung der Ergebnisse	152
12. Fazit	158
13. Literaturverzeichnis.....	165
14. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	173
15. Anhang.....	176
15.1 Zusammenfassung	176
15.2 Abstract.....	177
15.3 Lebenslauf.....	179

Einleitung

Ausgangspunkt unserer Überlegungen und unserer gemeinsamen Arbeit ist der Zugang, den wir durch die Mitarbeit am Projekt „*INPUT*“¹ (**I**nvestigating **P**arental and Other Caretaker's **U**tterances to Kindergarten Children) erhalten haben. Seit Projektbeginn konnten wir Einblick in die Fülle an Daten gewinnen und Erfahrungen mit dem Einsatz verschiedener Methoden sammeln.

Das Projekt untersucht den Einfluss des familiären Inputs auf den deutschen oder türkischen Erstspracherwerb, den Einfluss des Bildungs- und Sozialstatus auf den Input von deutsch- und türkischsprachigen Familien sowie den Einfluss des Inputs von KindergartenpädagogInnen auf den deutschen Erst- bzw. Zweitspracherwerb.

Im Gespräch mit den ProjektleiterInnen wurde die Idee entwickelt, im Rahmen der Masterarbeit Daten aus den Interaktionen im Kindergarten zwischen den Kindern und den PädagogInnen zu bearbeiten und uns einer Fragestellung zuzuwenden, die weitere interessante Aufschlüsse über die sprachlichen Erfahrungen der untersuchten Kinder liefert.

Mit unserer Masterarbeit möchten wir uns schwerpunktmäßig mit den Fragen auseinandersetzen, *inwiefern sich der Sprachgebrauch von KindergartenpädagogInnen hinsichtlich geschlechtsspezifischer Differenzen der Kinder unterscheidet und ob eventuell vorhandene Geschlechterstereotypen über Kinder mit anderen ethnischen Hintergründen als Österreich oder anderen Erstsprachen als Deutsch das sprachliche Verhalten der PädagogInnen beeinflussen.*

Zahlreiche Studien konnten zeigen, dass die Sprache, die Erwachsene in Kommunikationssituationen mit Kindern verwenden, spezifische Merkmale aufweist und sich die an das Kind gerichtete Sprache (Child Directed Speech, CDS) unter anderem durch eine erhöhte Tonlage, eine vereinfachte Syntax und Wiederholungen charakterisiert (Garnica 1977; Snow 1972).

Behauptet wird, dass diese Aspekte des Inputs hinsichtlich des Geschlechts des Kindes variieren – Buben und Mädchen demnach im Verlauf ihrer Sozialisation unterschiedliche kommunikative Erfahrungen sammeln, die wiederum Einfluss auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder haben (Gleason et al. 1994; Gleason 1995).

¹ Siehe dazu: <http://comparative-psycholinguistics.univie.ac.at/projects/input/>

In einem weiteren Schritt – und hinsichtlich der durch das INPUT-Projekt ermöglichten Fokussierung auf die sprachliche Situation in Kindergärten – stellt sich ferner die Frage, inwiefern ergänzend zu den geschlechtsspezifischen Aspekten des Inputs die Kategorie *Ethnie* Einfluss auf das sprachliche Verhalten der PädagogInnen hat: Ob sich der sprachliche Input und eventuelle genderbezogene Adressierungen auch dahingehend unterscheiden, dass die Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen und unterschiedlichen ethnischen Hintergründen zugeordnet werden.

Grundlage dieser Überlegung ist der in der Frauen- und Geschlechterforschung diskutierte Zusammenhang zwischen den Kategorien „Migration“/„Ethnie“ und „Geschlecht“. In unserer Arbeit ist diese Verknüpfung vor allem hinsichtlich Geschlechterstereotypen und Geschlechterbildern über „MigrantInnen“ bzw. Kinder mit anderen ethnischen Hintergründen als dem der Majorität (in unserem Fall mit türkischem Hintergrund) interessant (vgl. dazu Stecklina 2007; Herwartz-Emden 2008).

Um diese Frage zu klären, werden Spontansprachdaten zwischen zwölf weiblichen Kindergartenpädagoginnen und sechs zweisprachigen Kindern (drei Buben, drei Mädchen) und sechs monolingualen Kindern (drei Buben, drei Mädchen) im Alter von ca. vier bis fünf Jahren untersucht. Parallel dazu ist es im Zusammenhang mit der Klärung der Forschungsfrage wichtig, die Thematik mit Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand in einer theoretischen Auseinandersetzung zu erschließen. Der erste Teil der Masterarbeit soll sich demnach mit grundlegenden Begriffen und forschungsbasierten Überlegungen beschäftigen, um eine Basis für die weitere Untersuchung zu schaffen.

Die Möglichkeit, diese Handlungsschritte zu zweit zu bearbeiten, stellt für uns eine sehr sinnvolle und ertragreiche Variante dar, da einerseits mehr Daten bearbeitet und für die Analyse herangezogen werden können und andererseits eine Fülle an Ideen und Überlegungen zusammengetragen werden.

In Kapitel *eins* sollen die Begriffe des *Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs*, aber auch des *Bilingualismus* und der *Mehrsprachigkeit* diskutiert werden. Diese Klärung scheint einerseits aufgrund der unterschiedlichen und teilweise differierenden Auffassungen von enormer Relevanz. Ferner sichert die Bearbeitung ein Verständnis darüber, welche Kinder im Rahmen unserer Arbeit fokussiert werden.

Im darauffolgenden Kapitel (Kapitel *zwei*) soll ein Überblick über Studien der Spracherwerbsforschung gegeben werden, indem in die Diskussion über die Rolle des Inputs für die sprachliche Entwicklung des Kindes eingeführt wird. Um die Spontansprachdaten im Kindergarten – hinsichtlich der für unsere Fragestellung relevanten Merkmale – zu untersuchen, ist es in einem weiteren Schritt notwendig, die Charakteristika der CDS (Child Directed Speech²) herauszuarbeiten.

Kapitel *drei* beleuchtet das sprachliche Handeln von KindergartenpädagogInnen. Hierzu werden wesentliche Begriffe in Bezug auf den Sprachgebrauch im Elementarbereich geklärt und weitere Faktoren angeführt, die das Handeln der PädagogInnen beeinflussen könnten und als mögliche Erklärungsansätze für eventuell beobachtbare Unterschiede im Sprachgebrauch herangezogen werden können.

Um den Forschungsstand allumfassend darzustellen, werden im nächsten Kapitel (Kapitel *vier*) Untersuchungen über geschlechtsbedingte Unterschiede im Input von Eltern vorgestellt und es wird – obwohl nicht primärer Untersuchungsbereich unserer Arbeit – in weiterer Folge versucht, sich mit Differenzen im Input je nach Geschlecht der Eltern auseinanderzusetzen (Kapitel *fünf*). Berücksichtigt werden hierbei auch Auswirkungen auf den sprachlichen Gebrauch von Kindern.

In Folge wird in einem eigenen Kapitel (Kapitel *sechs*) darauf eingegangen, welchen Einfluss das Geschlecht³ des Kindes auf die sprachliche Entwicklung nimmt. Kapitel *sieben* setzt sich mit theoretischen Darstellungen zu Unterschieden im Input von PädagogInnen auseinander. Da es hierzu keine expliziten Artikel oder Studien gibt, die sich nur auf den Primärbereich beziehen, werden auch Ausführungen aus dem schulischen Bereich herangezogen.

Abschließend wird versucht, im Zusammenhang mit der Kategorie „Geschlecht“, migrationsbezogene bzw. auf Ethnie zurückzuführende Unterscheidungen von Lehrpersonen im Bildungsbereich darzustellen (Kapitel *acht*).

Der zweite Teil der Arbeit bildet die Darstellung unserer empirischen Untersuchung. Kapitel *neun* widmet sich der Methode und dem Forschungsdesign und soll dazu dienen, die StudienteilnehmerInnen sowie den Prozess der Datenerhebung vorzustellen und

² Die Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet.

³ Für eine differenzierte Auseinandersetzung siehe Kapitel 8.1 „Ethnie und Geschlecht“

Transkriptions- und Kodierungsfragen zu klären. Ferner werden unsere Hypothesen generiert und die Analyseschritte dargestellt.

In Kapitel *zehn* werden unsere Untersuchungsergebnisse vorgestellt und mit Bezugnahme auf die leitende Forschungsfrage diskutiert.

Die beiden Abschlusskapitel (Kapitel *elf und zwölf*) widmen sich einer abschließenden Ergebnispräsentation und dem Fazit.

Viktoria Templ

1. Begriffsklärung /-diskussion

Aufgrund der Relevanz für das Verständnis der nachstehenden Überlegungen soll im folgenden Kapitel auf die grundlegenden Begriffe des *Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs* bzw. des *Bilingualismus* und der *Mehrsprachigkeit* eingegangen werden.

Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs liegen den Termini teilweise sehr gegensätzliche Auffassungen zu Grunde. Weitgehender Konsens besteht noch darüber, dass die Erstsprache (in weiterer Folge auch L1) jene Sprache ist, die ein Kind zuerst erwirbt, wobei diese nicht die am häufigsten gebrauchte Sprache bleiben muss (Oksaar 2003).

Ab einem Alter von drei bis vier Jahren wird – aufgrund der bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten und wichtiger kognitiver und neuronaler Entwicklungsprozesse – von einer veränderten Erwerbssituation ausgegangen (Ahrenholz 2010, 5). Ab diesem Zeitpunkt wird von einem frühen Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) gesprochen (ebd.).

Bei dem Begriff der Zweitsprache gibt es allerdings auch noch unterschiedliche und teils divergierende Ansichten: Wird die Erwerbsfolge der Sprachen als Ausgangspunkt genommen, so kann der Begriff Zweitsprache synonym mit der *ersten Fremdsprache*, d.h. mit der Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird, verwendet werden (Lewandowski 1990, 1285).

Eine andere Sichtweise wiederum bezieht sich auf den Begriff der Fremdsprache als *übergeordnete Bezeichnung* für alle Sprachen nach der Erstsprache (Larsen-Freeman/Long 1991). Demgegenüber steht die Auffassung von Ahrenholz (2010, 7), der Zweitsprache und Zweitspracherwerb als Überbegriff für verschiedene Formen des Spracherwerbs, der nach dem Erwerb der L1 erfolgt, definiert.

Ferner werden im Zuge der Diskussion über Begriffe und Zuständigkeitsbereiche unterschiedliche Merkmale für die Grenzziehung von „Zweit- und Fremdsprache“ herangezogen.

Krumm (2010, 47) beispielsweise trifft eine Unterscheidung hinsichtlich des *Lernorts*. Er siedelt Deutsch als Fremdsprache (DaF) außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raumes und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im deutschsprachigen Kontext an, wobei bei ihm – wie später noch einmal näher erklärt – DaF als Überbegriff verstanden werden muss.

Fandrych, Hufeisen und Krumm (2010, 9) unterscheiden zwischen Deutsch als Zweitsprache in *Migrationskontexten* und Deutsch als Fremdsprache in *Mehrsprachigkeitskontexten*.

Weitere in der Literatur diskutierte Kennzeichen, die für eine Differenzierung herangezogen werden, sind beispielsweise die Bedeutung der Sprache für die *Handlungsfähigkeit im Alltag*, die *Rolle der Erstsprache* bei der Sprachaneignung, die *Möglichkeiten zur Kommunikation* mit ErstsprachlerInnen, die sprachliche *Homogenität bzw. Heterogenität* der LernerInnengruppen oder auch Aspekte der „*Bildungsnähe*“ bzw. „*Bildungsferne*“ der LernerInnen (siehe dazu Springsits 2012, 95f. für eine ausführlichere Darstellung). Wir möchten uns aber wie Springsits (ebd.) von dieser Dichotomisierung abgrenzen, da – wie sie treffend anmerkt –

„diese Begriffe gerne bestimmten Sprachgruppen unreflektiert als Etikette angeheftet werden und (...) ein Bildungsbegriff zu kritisieren ist, der ‚Bildung‘ rein an in formalen Unterricht erworbenem, (schrift-)sprachlich kodierten ‚Bücherwissen‘ festmacht“ (ebd.).

Neben diesen – teils stark diskutierten – Aspekten steht ferner die Auffassung, die *Aneignungsart* (natürlich, ungesteuert versus künstlich, gesteuert) müsse als Unterscheidungsmerkmal für die Begriffe Zweit- bzw. Fremdsprache herangezogen werden. Die Zweitsprache wird demnach ohne formalen Unterricht als „zentrales Kommunikationsmittel“ (Ahrenholz 2010, 6) erworben, wohingegen das Erlernen einer Fremdsprache durch Unterricht erfolgt (ebd.).

Oksaar (2003) stellt sich an dieser Stelle berechtigterweise die Frage, ob ein gänzlich ungesteuerter Spracherwerb – ohne Sprachlehrmomente – überhaupt vorkommt⁴ und sie fordert, dass die Begriffe Zweit- und Fremdsprache gleichbedeutend verwendet werden

⁴ Angemerkt werden muss, dass auch bei Ahrenholz (2010, 7) erwähnt wird, dass sich die unterschiedlichen Aneignungsformen „in realen Lernbiographien durchaus mischen können“.

sollten. Bei ihr beziehen sich die beiden Begriffe auf jede Art des Erwerbs einer Sprache, die nach dem Erwerb der ersten erworbenen Sprache erfolgt (ebd.).

Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache?

Ergänzend zu der diskutierten Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache werden unterschiedliche Aspekte, Rahmenbedingungen und didaktisch-methodische Entscheidungen von Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache thematisiert (siehe unter anderem Ahrenholz 2010, 11).

Ahrenholz (2010, 13) zieht eine Unterscheidung aufgrund des Umstands, dass in DaF-Situationen der Unterricht (insbesondere zu Beginn des Sprachlernens) als „wesentlicher Ort des Spracherwerbs“ fungiert, bei DaZ hingegen wichtige Sprachlernmomente im Wesentlichen außerunterrichtlich stattfinden (ebd.).

Krumm (2010, 47) wiederum versteht „Deutsch als Fremdsprache“ sowohl als Überbegriff für Lehr- und Lernaktivitäten in der deutschen Sprache von Menschen, die diese nicht als Erstsprache erworben haben, als auch für das wissenschaftliche Fach an sich.

„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen“ (ebd.).

Auch Springsits (2012) geht der Frage nach der Definition und der Notwendigkeit einer Grenzziehung von „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ nach, wobei sie sowohl unterrichtsbezogene als auch institutionelle Überlegungen anführt. Die Autorin diskutiert die Frage, ob bestimmte Forschungsgebiete und Lehr- und Lernkontexte DaF oder DaZ zuzuordnen sind, und folgert auf der Basis ihrer Analyse, dass eine strikte – wissenschaftliche und unterrichtspraktische – Trennung der Bereiche nicht immer sinnvoll und notwendig ist (ebd., 102).

Bilingualismus und Mehrsprachigkeit

Für eine umfassende Darstellung ist es an dieser Stelle wichtig, auf die Begriffe des *Bilingualismus*, der *Zweisprachigkeit* und der *Mehrsprachigkeit* einzugehen.

Der Erstspracherwerb eines Kindes kann monolingual oder auch bilingual verlaufen, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden. Diese Situation wird

mit den Termini Zweisprachigkeit oder Bilingualismus definiert, wobei Bilingualismus auch häufig als Überbegriff verwendet wird (Ahrenholz 2010, 5).

McLaughlin (1984, 10) spricht bei Kindern, die zwei Sprachen von Beginn an lernen, vom *simultanen Erwerb* zweier Sprachen, wohingegen ab drei Jahren der *sukzessive Erwerb* einer zweiten Sprache beginnt. Bei Spolsky (1989, 2) wiederum liegt diese Grenze zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr. Klein (1984, 27) hingegen markiert die ersten drei Lebensjahre als *bilingualen Erstspracherwerb*.

Paradis (2009) meint diesbezüglich, dass die Begriffe „*bilinguale Kinder*“ und „*zweisprachige Kinder*“ (L2-children) synonym verwendet werden, aber nicht unbedingt die gleiche Gruppe von Kindern bezeichnen. Ihrer Ansicht nach lernen bilinguale Kinder beide Sprachen (im Kindergarten) simultan, wohingegen L2-Kinder eine Sprache erworben haben, bevor sie sich eine andere Sprache aneignen. Diese Kinder sprechen – vergleichbar mit den ProbandInnen unserer Untersuchung – in der Regel die Erstsprache zu Hause und die Zweitsprache im Kindergarten.

Ein weiterer wesentlicher Begriff, der häufig und in unterschiedlichen Kontexten Verwendung findet, ist jener der *Mehrsprachigkeit*. Auch hier zeigt sich rasch, dass sich unterschiedliche Vorstellungen, Ansichten und Konzepte hinter dem Begriff verstecken und differenzierte Auffassungen zu finden sind, bei denen das wissenschaftliche und alltagssprachliche Verständnis oft weit auseinanderklaffen.

Im Lexikon der Sprachwissenschaft wird Mehrsprachigkeit (oder Multilingualismus) als Fähigkeit eines Individuums, sich in mehr als einer Sprache auszudrücken, definiert (Bußmann 2008). Ein Blick auf die komplexe (mehr-)sprachige Wirklichkeit lässt rasch erkennen, dass diese knappe Definition unzureichend ist. Nach Ahrenholz (2010, 5) ist Mehrsprachigkeit ein Begriff, der nicht auf den frühkindlichen Erwerbszeitraum begrenzt ist, „sondern für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet wird“ (ebd.).

Das gängige Verständnis, Mehrsprachigkeit charakterisiere sich durch Perfektion und Reinheit, muss von einer breiteren Begriffsverwendung abgelöst werden. Mehrsprachigkeit kann nicht durch eine einfache Addition muttersprachlicher Kompetenzen in mehreren Sprachen beschrieben werden, sondern bezieht sich auf die Fähigkeit, in verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können (vgl. unter anderem Fürstenau 2004, Tracy 2009).

Weitere interessante Aspekte innerhalb der Diskussion über Konzepte der Erst-, Zweit- und Fremdsprachen werden bei Dirim und Knappik (2014) aufgeworfen, die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

Die Autorinnen zeigen auf, dass Konzepte von Ein-, Zwei- und Fremdsprachen zwar existieren, es in einer von Migration geprägten Umgebung allerdings auch zu neuen Formen des Sprachbesitzes und der Verwendungsweise von Sprachen kommt, für die noch kein passender Begriff gefunden wurde (ebd., 2), deren Nichtbeachtung seitens der Wissenschaft, Pädagogik und Politik allerdings zu einer Abwertung dieser Sprachformen und somit ihrer SprecherInnen führt (ebd., 1).

Ausgangspunkt bei Dirim und Knappik ist, dass gängige Spracherwerbshypothesen in nationalstaatlichen Denktraditionen verankert sind mit denen sprachliche Veränderungen durch Globalisierungs- und Migrationsprozesse nicht angemessen erfasst werden können (ebd., 1).

Zwischen Sprachen existieren alternierende Sprechweisen und diese sind nach Dirim und Knappik neben nationalstaatlichen Sprachformen Bestandteil sprachlicher Kompetenz und sprachlicher Aneignung (ebd., 3). Ein alternierender Sprachgebrauch und ein Miteinander von mehreren Sprachen ist für die Kommunikation in Familien und unter Kindern und Jugendlichen, die in Familien mit Migrationshintergrund aufwachsen, typisch (ebd., 8, siehe dazu auch Reich 2009).

Sie weisen auf Untersuchungen hin, die belegen, dass es unterschiedliche Sprachwechsel gibt, die bestimmte Funktionen in der Kommunikation erfüllen, und dass der alternierende Gebrauch der Sprachen bestimmten Regeln folgt und pragmatische Kompetenz erfordert (ebd., 8f.).

Man muss demnach davon ausgehen, dass der Spracherwerb in migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen mit dem alternierenden Gebrauch der Sprache einhergeht und somit die Vorstellung der getrennten oder aufeinander aufbauenden Aneignung von einzelnen Sprachen nicht der sprachlichen und lebensweltlichen Realität entspricht (ebd., S. 12).

Auch Busch (2013) unterzieht gängigen Sprachkonzepten einer kritischen Prüfung und hinterfragt die Vorstellung von Sprachen als klar abgrenzbare und unterscheidbare Einheiten. Sie stützt sich in ihrer Diskussion auf Arbeiten des russischen Sprach- und Literaturwissenschaftlers Michail Bachtin (1929), der mit seinem Konzept der „Heteroglossie“,

die Vorstellung, Sprache sei ein in sich geschlossenes, einheitliches System, in Frage stellt (ebd., 10).

Auch unsere Arbeit und Analyse geht von einem dynamischen Verständnis von Sprachformen und -konzepten aus. Nichtsdestotrotz werden unseren ProbandInnen – um eine Nachvollziehbarkeit und Überschaubarkeit zu ermöglichen – die Kategorien „Deutsch als Erstsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ zugewiesen. Die hier auf der Basis von Busch (2013), Dirim und Knappik (2014) und auch Bachtin (1929) diskutierten Aspekte und kritischen Anmerkungen dürfen bei dieser sehr einfachen Trennung und von unserer Seite durchgeführten Dichotomisierung allerdings keinesfalls unberücksichtigt bleiben.

Es ist hier nun nicht ausreichend Platz, die Diskussion der Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung bzw. Bilingualismus- und Mehrsprachigkeitsforschung umfassend darzustellen, aber es sollte gezeigt werden, dass den Begriffen und damit verbundenen Konzepten keineswegs ein einheitliches Verständnis zugrundeliegt.

Viktoria Templ

2. CDS – Child Directed Speech

Im nachfolgenden Kapitel soll ein Überblick über Studien der Spracherwerbsforschung gegeben werden, indem in die Diskussion über die Rolle des Inputs bzw. einer an das Kind gerichteten Sprache [*Child Directed Speech, CDS*] für die sprachliche Entwicklung des Kindes eingeführt wird.

2.1 Die Rolle der CDS

Begonnen hat die Diskussion über die Rolle des Inputs für die sprachliche Entwicklung des Kindes Ende der 1960er Jahre, als erstmals systematische Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch Erwachsener und der Sprache, die Erwachsene an Kinder richten, festgestellt wurden (Snow 1972; Philips 1973). Es folgte eine Vielzahl an Studien über den elterlichen Input und dessen Effekt auf die Sprachentwicklung des Kindes. Ziel dieser Forschungsarbeiten war es, die – vor allem durch die Arbeiten Chomskys (1965) – verbreitete Annahme zu widerlegen, Kinder würden im Laufe ihres Spracherwerbsprozesses mit einer unsystematischen, fehlerhaften und irritierenden Auswahl an Äußerungen konfrontiert. Rückschließend auf dieser Vorstellung wurde angenommen, dass der kindliche

Spracherwerbsprozess unabhängig von der sprachlichen Umgebung erfolgt und infolgedessen die sprachliche Entwicklung Produkt angeborener Prädispositionen sei (siehe dazu Garnica 1977, 63; Snow 1977, 31).

Durch die ersten Untersuchungen über den sprachlichen Input konnte allerdings gezeigt werden, dass Kinder nicht mit einer – für Kommunikationssituationen zwischen Erwachsenen üblichen – komplexen Sprache konfrontiert werden, sondern wohlgeformte und kindgerichtete Äußerungen angeboten bekommen (Snow 1972, 561).

Trotz dieser Erkenntnis und den nachgewiesenen systematischen Unterschieden stellt sich nach wie vor die Frage, ob die an das Kind gerichtete Sprache den Spracherwerbsprozess erleichtert oder sogar als Quelle für die sprachliche Entwicklung angesehen werden kann.

Newport et al. (1977, 123) weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Merkmale der CDS und der Hinweis auf Unterschiede in Kommunikationssituationen zwischen Erwachsenen und mit Kindern nicht ausreichen, um daraus auf Effekte auf den Spracherwerb zu schließen. Auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse kann zwar davon ausgegangen werden, dass die sprachliche Umgebung unterstützend auf Prozesse des Spracherwerbs eingreifen kann, dieser Umstand allerdings keine Aussagen darüber ermöglicht, wie Sprache erworben wird (ebd., 114).

Nach den Autoren der Studien muss davon ausgegangen werden, dass sowohl angeborene Fähigkeiten als auch eine von Erwachsenen organisierte Sprachumgebung für das Gelingen des Spracherwerbsprozesses notwendig seien (ebd., 111).

„Thus learning does respond to narrowly specified features of the environment. But at the same time, this learning is contingent on what the children are disposed to notice in that environment, on their strategies of listening and the hypothesis they are prepared to entertain“ (ebd., 131).

Snow (1977, 31f.) behauptet an dieser Stelle, dass der Spracherwerb Resultat der Interaktion zwischen Mutter⁵ und Kind sei, bei dem eine an das Kind gerichtete Sprache sowohl für die sprachliche als auch für die kognitive und emotionale Entwicklung ausschlaggebend ist (ebd.).

Ergänzend dazu argumentiert Matychuk (2005, 301) aus einer interaktionalistischen Perspektive, indem er CDS als Auslöser für den Spracherwerb betrachtet. VertreterInnen der sozialen Interaktionstheorie gehen davon aus, dass Sprache durch Prozesse der

⁵ Obwohl Kinder häufig/meist in einer Umgebung aufwachsen, in der mehrere Personen anwesend sind, wird im Rahmen der Untersuchungen und Studien meist die Kommunikation mit der Mutter als Ausgangspunkt genommen.

Gesprächsführung erworben wird und die Besonderheit der Kommunikation darin liegt, dass die Mutter auch frühe Äußerungen des Kindes als bedeutungsvoll behandelt (ebd., 304). Zwar wird die Existenz angeborener Prädispositionen nicht negiert, aber die Bedeutung dieser wird weniger hoch bewertet als die der Umgebung (ebd., 307).

Die bisherige Auseinandersetzung konnte zeigen, dass es unterschiedliche Annahmen über die Bedeutung des Inputs für die sprachliche Entwicklung von Kindern gibt. Ein Blick auf die Universalismusdebatte soll helfen, weitere wichtige Hinweise auf die Frage nach der Rolle einer CDS zu liefern.

Innerhalb der Universalismusdebatte wird die Frage aufgeworfen, ob eine an das Kind gerichtete Sprache in allen Kulturen in ähnlicher Weise auffindbar ist. Würden Kinder Sprache auch ohne Anpassung des erwachsenen Sprachgebrauchs vollständig erwerben, wäre dies ein Beweis dafür, dass die CDS keinerlei Einfluss auf einen erfolgreich gelungenen Spracherwerbsprozess hätte.

Es ist hier kein Platz auf die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen umfassend einzugehen, zusammenfassend kann jedoch festgestellt werden, dass Kinder unter sehr unterschiedlichen Umständen Sprache erwerben und Sprechweisen immer auch Erziehungsstile und -ansichten einer Kultur widerspiegeln könnten (Lieven 1994, 65).

Lieven (ebd.) zeigt in seiner sprachübergreifenden Studie auf, dass in allen untersuchten Kulturen unterschiedliche Mechanismen eingesetzt werden, die den Spracherwerb für das Kind erleichtern und unterstützen sollen. Auch wenn ein kindorientierender Sprechstil nicht universal beobachtet werden konnte (ebd.):

„In some cultures, children are talked to a great deal and in others very little. In some cultures children typically can observe adults' conversations and in others children are less frequently witness to interaction among adults“ (Hoff 2006, 57).

Um den Überblick über die Diskussion der Rolle des Inputs abzurunden, sollen abschließend noch die in der Literatur diskutierten Funktionen der Child Directed Speech zusammenfassend dargestellt werden.

Zunächst wird CDS als *notwendige sprachliche und kognitive Bedingung* betrachtet, Kommunikation mit einem Kind zu ermöglichen (Ferguson 1977, 232; Newport et al. 1977, 124). CDS wird demnach eingesetzt, um Aufmerksamkeit beim Kind herzustellen, aufrechtzuerhalten und Verstehen zu ermöglichen (ebd.).

Ferguson (1977, 233) bezieht sich ergänzend dazu auf *nicht-sprachliche Funktionen der CDS*, die beispielsweise das Erlernen von Verhaltens- und Normvorstellungen erleichtern sollen oder auch zur Herstellung einer emotionalen Bindung zwischen Kind und Erwachsenen dienen (Sachs 1977, 59).

Als weiterer Aspekt wird in der Literatur häufig auf die heftig diskutierte und umstrittene *Sprachlehrfunktion der CDS* hingewiesen (siehe Snow 1972, 561; Ferguson 1977, 233), wobei an dieser Stelle unbeantwortet bleiben muss, ob die Sprachanpassung darauf basiert, spezifische linguistische Phänomene zu vermitteln. Es soll nur abschließend und zusammenfassend Fernalds (1992) Annahme erwähnt werden, die in einer vermittelnden Position zwischen den gegensätzlichen Standpunkten annimmt, dass sich die Funktion der CDS im Verlauf der kindlichen Entwicklung verändert. Der anfängliche Versuch, Interesse zu wecken, Aufmerksamkeit herzustellen und aufrechtzuerhalten wird im Alter von etwa zwei Jahren von spezifischen sprachlichen Ansprüchen abgelöst (ebd.).

2.2 Aspekte der CDS

Im folgenden Abschnitt soll – aus Gründen der Vollständigkeit und besseren Nachvollziehbarkeit – versucht werden, einen zusammenfassenden Überblick über die in zahlreichen Studien analysierten charakteristischen Unterschiede der CDS zu schaffen.

- *Prosodische Aspekte*

Als verbreitete prosodische Dimensionen der CDS ist das Merkmal der erhöhten Tonlage, einer übertriebenen Intonation sowie das Vorkommen von geflüsterten Satzteilen und die Dehnung von Inhaltswörtern zu nennen (siehe Garnica 1977, 80 in einer ersten systematischen Untersuchung).

- *Morphosyntaktische Aspekte*

Merkmale, die im Rahmen dieser Arbeit unter der Bezeichnung Morphosyntax zusammengefasst werden, beziehen sich unter anderem auf den Umstand, dass Äußerungen an Kinder kürzer, wohlgeformter und verständlicher sind (Snow 1972, Newport 1977). Ferner kann aus der Studie von Snow (1972, 561) geschlossen werden, dass weniger Nebensätze und Komposita verwendet werden und Sätze teilweise ohne den Gebrauch von Verben formuliert werden.

Weitere Merkmale wären die geringere Flexion in kürzeren Sätzen (ebd., 562) oder – wie im Rahmen einer sprachübergreifenden Untersuchung von Ravid et al. (2008) festgestellt werden konnte – die einfache und voraussagbare Verwendung von Pluralformen.

- *Lexikalische Aspekte*

Hoff und Naigles (2002) untersuchten den Effekt des Inputs auf die lexikalische Entwicklung des Kindes. Auf der Basis ihrer Untersuchung konnte nachgewiesen werden, dass die Menge an Wörtern, die lexikalische Vielfalt, die durchschnittliche Länge der (mütterlichen) Äußerungen und der Reichtum der kommunikativen Settings Voraussagen über die lexikalische Entwicklung des Kindes ermöglichen (ebd.).

- *Pragmatische Aspekte*

In Hinblick auf unsere Untersuchung und den im zweiten Teil der Arbeit ausführlich dargestellten Hypothesen gilt den pragmatischen Aspekten der CDS besonderes Interesse. Diese werden eingesetzt, um das Kind in seiner Rolle als Interaktionspartner zu involvieren und zu bestärken, wichtige Rückmeldungen über die Sprachverwendung zu geben und dadurch unterstützend auf den Spracherwerb einzuwirken (Kilani-Schoch et al. 2009). CDS realisiert sich hierbei in Form von Reaktionen auf sprachliche Produktionen des Kindes (ebd.). Bei Kilani-Schoch et al. (2009) wird an dieser Stelle zwischen metadiskursiven (beziehen sich auf die Form der Äußerungen) und konversationsbezogenen Reaktionen (beziehen sich auf den Inhalt der Äußerungen) unterschieden, die in Form von Wiederholungen, Expansionen, Umformulierungen, Fragen, Fortsetzungen und backchannel-Signalen⁶ realisiert werden können.

Das Kapitel sollte dazu dienen, Wesentliches innerhalb der Diskussion über die Bedeutung des Inputs für die kindliche Sprachentwicklung zusammenzufassen und die wichtigsten Aspekte der CDS darzustellen.

Abschließend und mit Blick auf die im nachfolgenden Kapitel angeführten Überlegungen zum Sprachgebrauch im Kindergarten ist es wichtig zu erwähnen, dass Mütter eine Sprache

⁶ Die Bezeichnung Back-channel-Signale bezieht sich sowohl auf Rezipientensignale („mhmm“, ...), als auch auf Bestärkungssignale, die in Form von „ja“, „genau“, „okay“, „super“, ... auftreten.

anbieten, die an die (kognitive und sprachliche) Entwicklung des Kindes angepasst ist und den Bedürfnissen des Kindes entspricht (Cross 1977, 152).

Dieses Angebot ist dabei allerdings eine Ebene höher, als die tatsächliche kindliche Sprachkompetenz, wodurch dem Kind die Möglichkeit zur Weiterentwicklung geboten wird.

„That is to say, even the most ‚finely tuned‘ mother is presenting her child with some utterances which are within her/his current level of comprehension together with others which may be well beyond it“ (Pine 1994, 18).

Viktoria Templ

3. Sprachgebrauch im Kindergarten

Nach Reich (2009, 15) wird das Kind mit Eintritt in den Kindergarten mit sprachlichen Handlungen konfrontiert, die einer anderen Logik folgen als in der gewohnten sprachlichen Umgebung der Familie. Die Möglichkeiten der peer-Kommunikation sowie die institutionelle Lernumgebung (mit Bastelecken, Puppenhäusern, Verkleidungs- und Bücherecken,...) regen neue Interaktionserfahrungen an und der Sprachgebrauch der PädagogInnen ist nach Reich (ebd., 16) absichtsvoller, als dies bei den familiären Bezugspersonen üblich ist. So werden beispielsweise Fragen gestellt, bei denen nicht die Mitteilung eines unbekannten Sachverhalts an sich im Mittelpunkt steht, sondern Wissensstände der Kinder festgestellt werden sollen (ebd.).

Auf der Basis des vorangegangenen Kapitels und der Auseinandersetzung mit wesentlichen Charakteristika der an das Kind gerichteten Sprache muss an dieser Stelle allerdings angemerkt werden, dass diese von Reich (ebd.) beschriebenen Aspekte auch im familiären Kontext zu beobachten sind. Ein erster Blick auf unsere Spontansprachdaten zeigt ferner, dass dieser bewusste (sprachanregende) Sprachgebrauch auch im Kindergarten nicht immer vorherrschend ist.

Dieses sprachliche Handeln von KindergartenpädagogInnen soll im Nachfolgenden auf der Basis bisheriger Studien und Forschungsarbeiten näher beleuchtet werden. Um ein gemeinsames Verständnis über die weitere theoretische und empirische Auseinandersetzung zu sichern und Missverständnissen vorzubeugen, sollen hierzu wesentliche Begriffe in Bezug auf den Sprachgebrauch im Elementarbereich geklärt werden.

Migrationsbedingte Entwicklungen und der gesteigerte Anteil an zwei- und mehrsprachigen Kindern in Kindergärten und Schulen haben in den letzten Jahren zu teilweise heftigen

öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Diskussionen über die Anforderungen der Sprachförderung, -bildung und -erziehung im Elementarbereich geführt. Obwohl mit den Termini unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte des Sprachgebrauchs einhergehen, werden die Begriffe meist ohne weitere Diskussion in unterschiedlicher Weise verwendet.

Nach Reich (2008, 13) muss zwischen vier wesentlichen Begriffen unterschieden werden: *Sprachförderung in einem weiten Sinne (1)* schließt zunächst einmal jeden „Auf- und Ausbau von Sprache“ mit ein und betrifft jede Form der sprachlichen und kommunikativen Unterstützung, die das Kind von Seiten der PädagogInnen erhält.

Der Begriff der *Spracherziehung* bezieht sich demgegenüber auf sprachliche Aktivitäten von PädagogInnen (und Eltern), die in Form von Liedern oder Reimen, Erzählungen oder Erklärungen realisiert werden (ebd.). Im Gegensatz zum Sprachgebrauch in alltäglichen Situationen sind diese Aktivitäten meist durch einen größeren Umfang, allgemeinere Inhalte, festere Formen und eine hohe zeitliche und sprachliche Intensität charakterisiert (ebd.).

Des Weiteren definiert Reich (ebd.) Spracherziehung in Institutionen als *Sprachbildung*, wobei er den Begriff der Erziehung durch die Vorstellung der Selbstbildung des Kindes abgrenzt.

Diese begriffliche Unterscheidung wird ferner durch die *Sprachförderung im engeren Sinne (2)* ergänzt. Gemeint sind hier Formen der Spracherziehung, die auf einen Ausgleich von weniger weit entwickelten sprachlichen Fähigkeiten einzelner Kinder gerichtet sind (ebd.).

Spracherziehung und Sprachbildung richten sich demnach an alle Kinder, Sprachförderung (im engeren Sinne) ist ein Teil davon und richtet sich – abhängig von der sprachlichen Entwicklung – an einen Teil der Kinder (ebd., 14).

Eine gezielte Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hat nach Guadatiello (2007, 39) das Ziel, die Ungleichheit, welche durch den fehlenden deutschsprachigen Input zwischen Bezugsperson und Kind im Alter von 0-3 Jahren erklärbar ist, aufzuholen.

Da viele Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch erst beim Eintritt in den Kindergarten systematisch mit dem Deutschen konfrontiert werden (Stanzel-Tischler/Breit 2009) muss davon ausgegangen werden, dass PädagogInnen generell eine Schlüsselrolle⁷ für den deutschsprachigen Input und damit für den frühen L2-Erwerb haben (Hopp/Thoma/Tracy 2010).

⁷ Hingewiesen werden muss auch auf die Bedeutung der sprachlichen Interaktionen mit Peers als wesentliche Quelle für den deutschsprachigen Input (siehe dazu Alber 2009; Koch 2011).

Im Rahmen unserer Untersuchung werden Sprachfördermaßnahmen im engeren Sinne ausgeschlossen. Fokussiert werden sprachliche Handlungen der Pädagoginnen, die in alltäglichen Kommunikationssituationen im Kindergarten zustande kommen. Es geht folglich um einen Gebrauch der Sprache, der mehr oder weniger „förderlich“ sein kann, d.h. mehr oder weniger umfangreich, vielfältig und anregend.

Hinsichtlich dieser Vielfalt an sprachlichen Handlungen sind weitere wesentliche Aspekte zu berücksichtigen, die den Sprachgebrauch von PädagogInnen beeinflussen und als mögliche Erklärungsansätze für eventuell zu beobachtende Inputunterschiede herangezogen werden können.

Wie bereits erwähnt, charakterisiert sich sprachliches Handeln von PädagogInnen nach Reich (2009, 16) *bewusster* als Sprache, die im Kontext der Familie zu beobachten ist.

Mit Blick auf den Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich/Bredel/Reich 2010) und die im Zuge dessen analysierten Interviews mit KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen setzt sich dieser bewusste und zielgerichtete Einsatz von Sprache aus *wissenschaftlichem Wissen, bisher gesammelten Erfahrungen* und *Alltagswissen* zusammen (ebd., 271).

Ergänzend zu dieser von Reich (2009) angesprochenen zweckvollen Sprache und den im Referenzrahmen diskutierten Einflussebenen können aber auch im institutionellen Sprachgebrauch Parallelen zu der im vorangegangenen Kapitel erläuterten CDS gezogen werden.

Im Referenzrahmen wird der von Berne (1991) definierte Begriff der Intuition aufgegriffen und in Verbindung mit der Verwendung von Sprache in Kindergärten und Schulen gebracht. Folgt man Berne (ebd.) und den Autoren des Referenzrahmens muss davon ausgegangen werden, dass auch PädagogInnen häufig intuitiv – d.h. auf der Basis von Wissen, das auf Erfahrungen beruht, ohne explizit gemacht werden zu können – handeln (ebd., 272).

„Aufgrund des intensiven und häufigen Kontakts mit den Lernenden“ sollen PädagogInnen dabei „eine besonders ‘gute’ Intuition ausgebildet haben“ (ebd.).

An dieser Stelle ergibt sich für uns die Frage, ob eventuelle Unterscheidungen der KindergartenpädagogInnen hinsichtlich des sprachlichen Inputs an einsprachige bzw.

mehrsprachige Kinder durch eine intuitive, d.h. eine unbewusste Anpassung an die deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder erklärbar sind.

Erste Ergebnisse aus dem INPUT-Projekt, bei denen ein Fokus auf zweisprachige Kinder aus Familien mit unterschiedlichen sozioökonomischen Status gesetzt wurde, zeigen diesbezüglich, dass PädagogInnen nicht den geringeren Input der bildungsfernen Familien kompensieren und diesen Kindern demnach nicht mehr Input anbieten als Kindern aus bildungsnahen Familien.

Die AutorInnen fassen dies als „unbewusste Interaktionsweise“ der PädagogInnen auf, die sich auf der Basis der kommunikativen Akkomodationstheorie (Giles/Ogay 2007) erklären lässt: Zu Kindern, die weniger sprechen, tendieren auch KindergartenpädagogInnen weniger zu sprechen (Korecky-Kröll et al. eingereicht).

Das Grundkonzept der kommunikativen Akkomodationstheorie (Communication Accomodation Theorie, CAT) wurde bereits in den 1970er Jahren entwickelt. Es wurde und wird versucht, die Vielfalt an sozialen Dimensionen, die in Kommunikationssituationen involviert sind (Gender, Kultur und Ethnie, sozialer und beruflicher Status, Alter, usw.) zu erfassen und der Frage nachzugehen, wie verschiedene persönliche und soziale Identitäten während Interaktionen ausgehandelt werden (Giles/Ogay 2007, 325). Wer ändert seinen Kommunikationsstil um sich wem anzupassen? Welche Auswirkungen hat diese Anpassung auf die Beziehung zwischen den TeilnehmerInnen? (ebd.).

CAT bietet dabei einen Rahmen für Vorhersagen und Erklärungen für (sprachliches) Anpassungsverhalten von SprecherInnen, um soziale Distanz bzw. Nähe zu erzeugen, aufrechtzuerhalten oder zu verringern. Auf der Basis der Theorie kann man sich dabei sowohl auf zwischenmenschliche Kommunikation beziehen, als auch auf Interaktion zwischen verschiedenen Gruppen (wie agiere ich als Mitglied einer bestimmten Gruppe?) (ebd.).

Ausgangspunkt der Theorie ist, dass Kommunikation nicht nur vom unmittelbaren Setting, sondern auch vom sozio-historischen Kontext beeinflusst wird und InteraktionsteilnehmerInnen bestimmte Erwartungen – bezüglich der optimalen kommunikativen Anpassung – haben (ebd., 326). Diese Erwartungen beruhen auf stereotypen Annahmen über verschiedene Gruppen (und im Besonderen über ihre kommunikativen Fähigkeiten) und sind durch vorherrschende soziale und situationsbedingte Normen bedingt (ebd.).

SprecherInnen / HörerInnen verwenden demnach spezifische Kommunikationsstrategien, um Einstellungen zum Gegenüber und der sozialen Gruppe, der es angehört, zu signalisieren und soziale Nähe oder auch Distanz anzuzeigen (ebd.).

Besonders interessant erscheint uns hier die Bezugnahme von Giles und Ogay (ebd.) auf den schulischen Kontext: In der Schule (wir können diese Annahme auch auf die Situation im Kindergarten beziehen) wird nicht bloß ein „neutraler“ Sprachcode vermittelt, vielmehr werden Interaktionssituationen davon beeinflusst, dass die spezifische Sprachform sozio-historische Auswirkungen auf das Überleben der Gruppe (der Mehrheitsangehörigen) hat. „The classroom can often become an emotionally-charged, intergroup laboratory“ (ebd., 334).

Ergänzend zu der Interpretation von Korecky-Kröll et al. (eingereicht) sprechen KindergartenpädagogInnen nicht nur weniger, weil auch die Kinder weniger sprechen, vielmehr müssen weitere Einflussfaktoren, wie etwa der sozio-historische Kontext, Normvorstellungen der PädagogInnen oder Strategien, die Nähe oder Distanz signalisieren, berücksichtigt werden. Das sind wesentliche Faktoren, die im Verlauf des Kapitels noch einmal aufgegriffen werden sollen.

Ein weiterer Blick auf die Analyse der ersten Sprachdaten aus dem INPUT-Projekt zeigt einen verstärkten Gebrauch von Fragen bei Interaktionen zwischen den PädagogInnen und den zweisprachigen Kindern aus Familien mit weniger Erfahrung in formellen Bildungskontexten. Diese Fragen können als Versuch gesehen werden, Kinder vermehrt zum Sprechen motivieren zu wollen. Kinder mit Erfahrung in formellen Bildungskontexten erhalten wiederum mehr indirekte Aufforderungen in Frageform, da angenommen wird, dass sie diese als weiter fortgeschrittene L2-SprecherInnen besser verstehen und besser darauf reagieren können (Korecky-Kröll et al. eingereicht, 12).

Die ForscherInnen schließen daraus, dass die PädagogInnen ihren Bildungsauftrag wahrnehmen und sich durch einen besonders förderlichen Input für bildungsferne Kinder auszeichnen.

In einem weiteren Schritt scheinen die Anmerkungen von Glinz (1987) über den Einfluss „*subjektiver Sprachtheorien*“ und „*institutioneller Einflussfaktoren*“ hinsichtlich unseres Fokus

auf den institutionellen vorschulischen Kontext von enormer Relevanz zu sein und schärfen unseren Blick auf wesentliche Faktoren, die den Sprachgebrauch von PädagogInnen beeinflussen und ergänzend zu den bereits diskutierten Aspekten als Erklärungsansätze für eventuell zu beobachtende Inputunterschiede herangezogen werden können.

„Sie alle, die Lehrer und hinter ihnen Stehenden, haben gewisse Auffassungen von Sprache in ihren Köpfen: Was Sprache ist – wie sie funktioniert – was korrekt ist und was fehlerhaft – wie man Sprache am besten lernt und wie daher der Unterricht anzulegen ist – wie man den erreichten Grad an Fertigkeiten und Kenntnissen prüfen kann – was insgesamt in Sprache und Sprachunterricht wichtig ist, und in welchem Grad. Alle diese Auffassungen, Einstellungen, Wertungen, Prioritätssetzungen in bezug auf Sprache und Sprachverwendung wirken sich nun aus auf die Schüler, auf deren Einstellungen und Lernakte“ (ebd. 1987, 207 zit. n. Ehlich/Bredel/Reich 2010, 273).

Obwohl es sich um ein altes Zitat handelt, scheinen Glinz Überlegungen über die Bedeutung von Normen und Normerwartungen seitens Institutionen und der darin Agierenden sowie die Auswirkungen dieser Einstellungen nach wie vor gültig zu sein.

Dieser Blick auf eine subjektive und institutionell verankerte Auffassung von Sprache führt unweigerlich zu dem von Gogolin (1994) geprägten Begriff des „monolingualen Habitus“ und der darin vermittelten Normalitätsauffassung.

Gogolin bezieht sich mit dem Terminus auf Bourdieus Habitus Theorie (Bourdieu 1990), der darunter eine Ansammlung von Einstellungen und Sichtweisen versteht, die durch frühkindliche Sozialisationsprozesse erworben wird und Menschen spezifisch handeln lässt. Wesentliches Moment dieser Theorie ist dabei, dass diese Wahrnehmungen keiner Reflexion zugänglich sind und als selbstverständlich aufgefasst werden (Thompson 2005, 14f.). Dadurch verlangen Handlungen, die auf dem Habitus beruhen, keine Rechtfertigung oder Erklärung (Gogolin 1994, 41).

Mit Blick auf ein – nationalstaatlich herausgebildetes und historisch aufgebautes – monolingual vorherrschendes Sprach- und Selbstverständnis, bekommt Einsprachigkeit eine legitime Vormachtstellung, deren Kritik oder Beanstandung nicht zulässig ist (Dirim/Mecheril 2010, 108).

Diese Vorstellung, bei der Einsprachigkeit als Norm verstanden wird, prägt oder „bestimmt“ (Dirim/Knappik 2014) das pädagogische Denken und Handeln, ohne dass dies bewusst gemacht werden kann. Die Auswirkungen subjektiver Theorien und Sprachauffassungen auf (sprachliches) Handeln dürfen auch im Rahmen unserer Arbeit nicht unberücksichtigt bleiben.

Damit einhergehend scheint es umso bedeutender, die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Sprache mitzudenken und eine machttheoretische Argumentation in den Blick zu nehmen.

Mecheril und Quehl (2006, 362) betonen etwa, dass Sprache als „ein Feld systematischer Unterschiede“ gesehen werden muss, indem „Dominanzverhältnisse“ herrschen. Bei der vorgesehenen Untersuchung zum Sprachgebrauch im Kindergarten sollten daher auch immer der Machtgehalt von Sprache und daraus resultierende pädagogische Konsequenzen, die als mögliche Einflussfaktoren von Inputunterschieden gesehen werden können, berücksichtigt werden.

Die Ausführungen dieses Kapitels konnten zeigen, dass eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigt werden müssen, die die Sprache, die PädagogInnen an Buben, Mädchen, Kinder mit Deutsch oder Türkisch als Erstsprache richten, beeinflussen können.

Viktoria Templ

4. Geschlechtsspezifische Differenzen im Input der Eltern

Um den gesamten Bereich der an das Kind gerichteten Sprache zu erfassen, wird in diesem Kapitel auf die elterliche Sprachverwendung eingegangen. Insbesondere soll an dieser Stelle aber auf die für uns relevanten geschlechtsspezifischen Differenzen im elterlichen Input Bezug genommen werden.

Wie zahlreiche Studien zeigen, können Unterschiede in der Art und Weise, wie Erwachsene mit Buben oder Mädchen sprechen, festgestellt werden (Hoff-Ginsberg 2000, Wetschanow 1997). Diese Art von Input kann sich in Folge auf die sprachliche Produktion der Kinder auswirken. Das folgende Kapitel stellt diese Unterschiede und mögliche Auswirkungen zusammenfassend dar. Auch wenn das Alter der Kinder in einigen der hier vorgestellten Studien nicht dem Kindergartenalter entspricht, sollen sie in die theoretische Auseinandersetzung eingebunden werden, um einen umfassenden Überblick über das Forschungsfeld zu gewährleisten.

Die Ausführungen von Ely und Gleason (1995, 261), die den Zusammenhang zwischen elterlichem Input und Sozialisation der Kinder fokussieren, beschreiben die Unterschiede von Kindern in ihrem kommunikativen Verhalten: Mädchen sprechen viel häufiger bei generellen

Aktivitäten oder in hilfestellenden bzw. -suchenden Situationen, wohingegen Buben mehr Äußerungen in Spielsituationen tätigen. Von den Autorinnen wird angenommen, dass insbesondere Eltern ebendiesen Zusammenhang herstellen, da auch sie Mädchen vermehrt in generelle Gesprächssituationen einbinden (u.a. wenn es um Hilfestellungen geht). Bei Buben wird ein Gesprächsanstoß eher bei spielerischen Aktivitäten angebahnt (ebd.).

Des Weiteren nehmen die Autorinnen (ebd., 262) an, dass Buben auf ihre Kommunikationsinitiiierungen durchgängig häufiger negatives Feedback erhalten, im Gegensatz dazu wird Mädchen mit positivem Feedback begegnet. Zusätzlich werden Mädchen im Allgemeinen stärker dazu ermutigt, sich am Gespräch zu beteiligen.

Einen Überblick über Unterschiede im elterlichen Input an Mädchen und Buben liefern Cherry und Lewis (1976, 279), die in ihrer Untersuchung zwölf Mutter-Kind-Dyaden in spielerischen Situationen (15 Minuten) analysierten. Die Ergebnisse zeigen, dass – gemessen an der Anzahl der Äußerungen – in Mutter-Tochter-Situationen mehr gesprochen wird. Des Weiteren stellen Mütter in der Interaktion mit Mädchen vermehrt Fragen, wiederholen die Äußerungen des Kindes häufiger und produzieren längere Äußerungen. Ein signifikanter Unterschied in der Verwendung der Imperative konnte nicht festgestellt werden. Die Studie zeigt weiter, dass Mütter ihre Töchter stärker zum verbalen Gebrauch ermutigen als ihre Söhne (ebd., 280). Es kann angenommen werden, dass durch die Qualität und Quantität des mütterlichen Inputs die sprachliche Entwicklung von Mädchen stärker gefördert wird als die von Buben (ebd., 281).

Dem hinzugefügt werden kann die Untersuchung von Clearfield und Nelson (2006), die annehmen, dass eine geschlechtsspezifische Sozialisation der Kinder bereits in früher Kindheit auf Grund des elterlichen Inputs bzw. der elterlichen Umgangsweisen mit den Kindern beginnt (ebd., 129). Dazu wurden zehnminütige Mutter-Kind-Dyaden in neutralen Spielsituationen (in einem außerfamiliären Umfeld) aufgenommen. Das Alter der Kinder erstreckt sich auf fünf bis 15 Monate (ebd.). Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter bei Buben mehr aufmerksamkeitsmarkierte Phrasen einsetzen als bei Interaktionen mit Töchtern. Des Weiteren kommentieren Mütter von Jungen häufiger deren Aktionen, wohingegen Mütter von Mädchen vermehrt Interpretationen über Gefühle oder Bedürfnisse aussprechen und im

Allgemeinen mehr deklarative⁸ Aussagen tätigen (ebd., 132). Unterschiede in den kindlichen sprachlichen Aktionen konnten im analysierten Alter nicht gefunden werden, was darauf schließen lässt, dass spätere Unterschiede in der Sprachverwendung auf die Differenzen im elterlichen Input zurückzuführen sind (ebd., 134).

Auf Grund der analysierten Daten konnte gezeigt werden, dass an Mädchen eine höhere Anzahl an Fragen gerichtet wird, was dazu führt, dass Mädchen mehr sprechen. Im Gegensatz dazu wird bei Buben ein direkter Sprachstil verwendet (Imperative, Instruktionen, Befehle,...) (ebd., 135).

Neben den sprachlichen Interaktionen wurden auch Aktionen mit dem Kind im Allgemeinen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Mütter mit ihren Töchtern häufiger in Aktion treten als mit Söhnen. Dies lässt darauf schließen, dass bei Mädchen Hilfestellungen bzw. ihr Gesuch darum eher akzeptiert werden als bei Buben, die sich unabhängig und alleine in der Spielsituation zurechtfinden sollen (ebd., 136; siehe auch Lewis 1972, 236). Da Mütter mit ihren Töchtern stärker in verbale Interaktionen treten und die Aktionen ihrer Töchter häufiger kommentieren, könnte sich bei Mädchen – auch wenn sie sich im untersuchten Alter noch gleich wie Buben verhalten – ein geschlechtsspezifisches Verhalten entwickeln, sodass sie eher dazu neigen, sich in Konversationen zu involvieren und diese aufzubauen (Clearfield/Nelson 2006, 136).

Die Studie von Gleason et al. (1994, 68) zeigt, dass die an Mädchen gerichtete Sprache mehr Diminutiva beinhaltet als der sprachliche Input an Buben. Außerdem wird in Gesprächen mit Mädchen im Gegensatz zu Gesprächen mit Buben eine vermehrte Anzahl an verschiedenen Wörtern „verniedlicht“ (ebd., 71).

Dunn, Bretherton und Munn (1987) beschäftigten sich in ihrer Untersuchung mit der Verbalisierung von Gefühlen. So sprechen Kinder ab einem Alter zwischen 18 und 20 Monaten über ihren Gefühlszustand und dies auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen und durch die Gespräche mit anderen (erwachsenen) Personen (ebd., 132f.). Die Studie (Dunn et al. 1987) zeigt, dass die Mutter zunächst Gespräche über die Gefühlszustände der Kinder generiert, mit zunehmenden Alter aber auch die Kinder selbst über ihre Gefühle sprechen

⁸ Declaratives: Kommentare, Erklärungen, Lob, Interpretationen (Clearfield/Nelson 2006, 130).

bzw. Gespräche über Gefühle und Gefühlswörter bei steigendem Alter aller beteiligten Personen im Gespräch zunehmen (ebd., 135).

Die Untersuchung beschäftigt sich aber nicht nur mit der steigenden Anzahl der Gefühlswörter, sondern liefert auch Ergebnisse über Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts des Kindes. So zeigen die Ergebnisse, dass Mütter von Mädchen häufiger auf die Gefühlszustände ihrer Töchter Bezug nehmen als dies Mütter von Buben tun. Außerdem initiieren Mütter von Mädchen – im Gegensatz zu Müttern von Buben – häufiger Gespräche über Gefühle (ebd., 137).

Dieses Kapitel konnte zeigen, dass sich der Input von Müttern in erheblichem Ausmaß am Geschlecht des Kindes orientiert, was für unsere Untersuchung eine wichtige Basis darstellt. Um der Vollständigkeit dieses Themas gerecht zu werden, stellt das nachfolgende Kapitel nun Unterschiede im Input je nach Geschlecht der Eltern dar.

Maria Weichselbaum

5. Inputunterschiede zurückgeführt auf das Geschlecht der Eltern

Viele Studien postulieren, dass sich Männer und Frauen in ihrer Sprechweise und folglich auch in der Art, wie sie mit Kindern sprechen, unterscheiden. Es kann daher angenommen werden, dass diese Unterschiede Auswirkungen auf die sprachliche Entwicklung und in Folge auf den Sprachgebrauch von Kindern hat. Diese Überlegungen sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

Die Untersuchung von Gleason (1987⁹) versucht wesentliche Unterschiede im Input von Vätern und Müttern aufzugreifen. Dazu wurden 24 Familien (zwölf Buben und zwölf Mädchen) in gemeinsamen Interaktionen untersucht. Das Setting erstreckt sich über jeweils 30-minütige Aufnahmen zu Hause und im Labor. Im Labor sind die Situationen dahingehend gesteuert, dass zunächst mit den Kindern gelesen, danach mit einem Spielzeugauto gespielt und abschließend eine Einkaufssequenz nachgestellt wird (ebd., 193).

⁹ Auf Grund des Alters dieser Studie können die Ergebnisse eventuell nicht mehr als gänzlich gültig angesehen werden, da sich Veränderungen hinsichtlich einer sich stetig verändernden Vaterrolle ergeben können (Anm. der Verf.).

Aus den analysierten Aufnahmen zu Hause wird ersichtlich, dass sich die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU – Mean Length of Utterances¹⁰) von Müttern und Vätern unterscheidet und dies dahingehend, dass sich Mütter im Kontrast zu Vätern an die Äußerungslänge ihrer Kinder anpassen. Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Mütter stärker an der (verbalen) Kompetenz der Kinder orientiert sind. Ferner kann gezeigt werden, dass Väter mehr Imperative verwenden (vor allem in Gesprächen mit Söhnen). Dies hat zur Folge, dass der MLU-Wert der Väter in Gesprächen mit Söhnen grundsätzlich geringer ist. Mütter verwenden für Aufforderungen im Gegensatz eher freundlichere Äußerungen.

Bezüglich der Wortwahl stellt sich heraus, dass Väter insgesamt ein geringeres Vokabular aufweisen. In vielen Äußerungen werden von ihnen außerdem Drohungen ausgesprochen („Wenn du das tust, dann...“) (ebd., 194f.).

Die Aufnahmen aus den Laborsituationen zeigen weiter, dass Väter ihre Kinder häufiger unterbrechen. Interessant ist die Tatsache, dass Väter und Mütter eher ihre Töchter als ihre Söhne unterbrechen (ebd., 197).

Männer und Frauen unterscheiden sich in der Art und Weise, wie sie Bitten oder Anweisungen an Personen richten. Der Unterschied äußert sich darin, dass Männer den Imperativ verwenden, wohingegen Frauen den indirekten Weg wählen (Bellinger/Gleason 1982, 1124).

Bellinger und Gleason (1982) untersuchten dieses Phänomen in Hinsicht auf die kindgereichtete Sprache und stellten die Hypothese auf, dass Väter im Gespräch mit Kindern eher den Imperativ verwenden, Mütter dies im Gegensatz weniger tun. Dies – so die AutorInnen – könnte weiters auch Einfluss auf den kindlichen Sprachgebrauch haben. Zur Untersuchung wurden zehn Familien (fünf Mädchen und fünf Buben) jeweils 30 Minuten in Spielsituationen aufgenommen (ebd., 1126). Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass in väterlichen Interaktionen eine höhere Anzahl an Imperativen für Aufforderungen zum Einsatz kommt als zwischen Müttern und ihren Kindern. Hinsichtlich des Geschlechts der Kinder konnten durch diese Studie jedoch keine prägnanten Unterschiede deutlich gemacht werden

¹⁰ zur näheren Erläuterung siehe Punkt 9.5.1

(ebd., 1129). Was dennoch gezeigt werden konnte, ist, dass in Interaktionen zwischen Vätern und Kindern generell mehr anweisende Sprechakte zum Einsatz kommen.

In ihrer Meta-Analyse zu themenbezogenen Studien fassen Leaper, Sanders und Anderson (1998) zusammen, dass Mütter in Interaktionen mit Kindern generell gesprächiger sind als Väter (ebd., 10). Des Weiteren zeigt sich, dass Mütter einen unterstützenden Sprachstil anwenden, Väter diesen aber im Vergleich nur wenig anbieten (ebd., 12). Eine von den AutorInnen unerwartete Feststellung ist, dass Mütter einen negativeren Sprachstil (Kritik, missbilligende Äußerungen, Widersprüche) verwenden als Väter (ebd., 13). Wie auch bei Bellinger und Gleason (1982) dargestellt, bestätigt diese Meta-Analyse, dass Männer eher einen Sprachstil, gekennzeichnet durch Anweisungen und Direktive, verwenden, bei Müttern diese Formen jedoch weniger häufig auftauchen (Leaper et al. 1998, 14). Das heißt, dass der mütterliche Input insgesamt als stärker sozioemotional beschrieben werden kann, da er unterstützend, aber gleichzeitig auch negativ bezeichnend sein kann. Demgegenüber wird der väterliche Input als „instrumentaler“ bezeichnet, das heißt, er ist gekennzeichnet durch Direktive, Informationen und Fragen. Die AutorInnen nehmen daher an, dass Eltern je nach Geschlecht bereits in ihrem Input geschlechtsspezifische Rollenmodelle anbieten (ebd., 21).

Dem hinzugefügt werden können die Ausführungen von Ely und Gleason (1995, 262), die annehmen, dass die Kommunikation von Kindern generell von Müttern häufiger eliziert wird, diese um Gesprächsversuche von Mädchen jedoch stärker bemüht sind.

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Väter mit ihren Kindern vermehrt in körperlichen bzw. spielerischen Kommunikationssituationen in Kontakt treten (ebd., 263). In diesen Vater-Kind-Dyaden kommt es zu einer erhöhten Anzahl an Klärungsanfragen bei Unverständnis seitens der Väter, außerdem beinhalten ihre Gespräche meist ein weniger reiches Lexikon, aber – wie bereits bei Bellinger und Gleason (1982) festgestellt – mehr direkte Imperative (ebd.).

Bei der Unterscheidung des elterlichen Inputs je nach Geschlecht wird angenommen, dass der Kontext, in dem Eltern-Kind-Dyaden stattfinden, einen erheblichen Einfluss auf die Sprachverwendung der Eltern hat (Lindsey/Creameens/Caldera 2010).

Eine diese Thematik betreffende Studie (Lindsey et al. 2010, 399) untersucht, welche Verhaltensweisen von Vätern oder Müttern im Besonderen kontextgebunden sind. Dazu wurden 80 Familien im Labor untersucht. Zwei unterschiedliche Interaktionen wurden dabei näher betrachtet, nämlich eine Spielsituationen zwischen Mutter/Vater und Kind (= *play session*) und eine Alltagssituation, in der die Betreuungsfunktion der Eltern verstärkt in den Vordergrund tritt (= *caregiving session*)¹¹ (ebd., 402). Es konnte gezeigt werden, dass Väter in Spielsituationen viele Imperative und höfliche Anweisungen verwenden, wohingegen Mütter eher Spielvorschläge anbieten (= *play leads*¹²). Kindliche Äußerungen wurden von Vätern häufig ignoriert, im Allgemeinen reagierten Eltern aber eher auf Gesprächsinitiationen von Buben (ebd., 406). Kontextgebundene Unterschiede im Input zeigen sich durch die sogenannten *leads* und Erlaubnisfragen, die eher in Spielsituationen denn in Betreuungssituationen vorkommen. Außerdem richten sich Eltern eher in Spielsituationen an kindliche Vorschläge, im Gegensatz werden kindliche Gesprächsinitiationen bei Betreuungssituationen oft ignoriert. Diese Ergebnisse stärken die Annahme, dass Eltern in spielerischen Interaktionen einen kooperativen Sprachstil verwenden. Im Gegenzug wird in der Funktion der Betreuungsperson (z.B. beim Einkaufen oder ähnlichem) kontrollierender und bestimmender aufgetreten (ebd., 407). Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass Eltern im Spiel mit Mädchen einen kooperativeren Sprachstil verwenden als mit Buben (ebd., 408). Durch die Studie konnte kein Unterschied im Sprachgebrauch zwischen Mädchen und Buben festgestellt werden. Dies kann jedoch durch das junge Alter der Testpersonen erklärt werden (zwischen 15 und 18 Monaten) (ebd., 409).

Die Studie von Ladegaard und Bless (2003) setzt sich mit Unterschieden in der kindlichen Sprachproduktion auseinander und versucht, diese Differenzen auf Grund des erfahrenen Inputs zu erklären. Von den AutorInnen wird angenommen, dass sich Unterschiede im Sprachgebrauch von Männern und Frauen auf die Sprachproduktion der Kinder auswirken. So wird festgestellt, dass Mädchen im Gegensatz zu Buben eher standardsprachliche Formen verwenden (ebd., 223). Grund dafür sei nicht, dass Mädchen mehr Standardsprache hören, sondern dass sie sich an das Modell ihres weiblichen Elternteils anpassen, wohingegen Buben

¹¹ Die Eltern wurden gebeten, mit ihren Kindern eine Jause zuzubereiten und diese zu essen (Lindsey et al. 2010, 402).

¹² *leads* = „an initiation that offers the partner a choice of whether to comply or not comply (e.g., “Let’s see what’s in this bag,”)“ (ebd., 403).

eher die Sprache ihrer Väter übernehmen, die scheinbar eher die umgangssprachliche Variante verwenden (Rollen-Modell-Hypothese) (ebd., 224). Zur Untersuchung dieser Annahme wurde ein Test durchgeführt, bei dem die Kinder auf Grundlage eines Bildes die richtige Verbform (Perfekt) bilden sollten (ebd., 225f.). Die Ergebnisse zeigen, dass Buben bei der morphologischen Bildung des Perfekts vermehrt die umgangssprachliche Variante produzieren, wohingegen Mädchen standardsprachliche Ausdrücke wählen (ebd., 227). Da es sich bei der Wahl der einen oder der anderen morphologischen Variante nicht um eine bewusste handelt, nehmen die AutorInnen die oben postulierte Rollen-Modell-Hypothese als gegeben an (ebd., 228).

Durch die oben zusammengefassten Darstellungen können Unterschiede im Input je nach Geschlecht des Elternteils angenommen werden. Wie in den beiden vorangegangenen Kapiteln bereits kurz angedeutet, ergeben sich für Buben und Mädchen (möglicherweise auch dadurch) unterschiedliche Verläufe in der sprachlichen Entwicklung. Diese Differenzen sollen im nächsten Kapitel kurz vorgestellt werden.

Maria Weichselbaum

6. Geschlechtsspezifische Sprachentwicklung bei Kindern

Einige AutorInnen beschäftigten sich in ihren Untersuchungen mit der Frage, ob es Unterschiede in der kindlichen Sprachentwicklung gibt, die auf das Geschlecht des Kindes zurückgeführt werden können.

Ptok (2010, 44) hält fest, dass der Spracherwerb bei Mädchen etwas schneller verläuft als bei Buben, und zwar um zwei Monate. Des Weiteren kann die Sprachentwicklung von Mädchen als problemloser beschrieben werden, da von Sprachentwicklungsstörungen oder Leserechtschreibstörungen häufiger Buben betroffen sind. Bei Ptoks (2010) Untersuchung kam der sogenannte „Verbale Lern- und Merkfähigkeitstest (VLMT)“ zum Einsatz, der die auditive Lern- und Merkfähigkeit von Kindern unterschiedlichen Alters misst. Die Ergebnisse zeigen für Mädchen eine etwas bessere Wiedererkennungsleistung als bei Buben (ebd., 48). Grundsätzliche Unterschiede in der Lern- und Merkfähigkeit konnten jedoch nicht festgestellt werden (ebd., 49).

Ebenso zeigen Ergebnisse von Szagun (2013, 162), dass der Faktor Geschlecht – neben der sozialen Schicht und der Geschwisterfolge – den größten Einfluss auf die Sprachentwicklung von (zweijährigen) Kindern hat. Obwohl bei Kindern dieses Alters grundsätzlich individuelle Entwicklungsfortschritte angenommen werden müssen, konnte für Mädchen im Gegensatz zu Buben eine schnellere Sprachentwicklung festgestellt werden, was sich vor allem im Erwerb des Wortschatzes zeigt (ebd., 163). Aber auch im Gebrauch der Flexion sind Mädchen schneller, da diese von Mädchen früher verwendet wird, und von Buben – ab einem bestimmten Alter – zwar häufiger, aber nicht regelkonform eingesetzt wird (ebd., 165). Insgesamt zeigt sich auch hier ein schnellerer Fortschritt bei Mädchen. Außerdem wird für Mädchen ein früherer Gebrauch von komplexeren Satzstrukturen, die über Zweiwortäußerungen hinausgehen, festgestellt (ebd., 166, siehe dazu auch Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, 43).

Von Fenson et al. (1994) wird zwar für die von ihnen untersuchten Faktoren (Satzlänge, Satzkomplexität) bei Mädchen eine bessere Leistung angenommen, der zeitliche Vorsprung von Mädchen beläuft sich aber laut den AutorInnen auf nur zwei Monate (ebd.; siehe auch Ptok 2010).

Ergänzt werden diese Ergebnisse von Bleses et al. (2008), die in Dänemark eine Studie zum kindlichen Spracherwerb (Kinder zwischen 0;8 bis 3;0) durchführten. Ihre Analysen zeigen, dass Mädchen ab einem Alter von 1;2 schneller und mehr verstehen, außerdem ab einem Alter von 1;4 mehr Wörter produzieren (ebd., 662). Der schnellere Zuwachs an produzierten Wörtern fällt ebenfalls zu Gunsten der Mädchen aus (ebd., 664), außerdem produzieren diese früher und häufiger komplexere Formen (ebd., 665).

Beim Sprachstil können hinsichtlich des Geschlechts keine Unterschiede gefunden werden (Szagun 2013, 183).

Zur Erklärung für diesen unterschiedlichen Entwicklungsverlauf werden häufig neurologische Bedingungen herangezogen, sodass die neurologische Reifung bei Mädchen schneller zu sein scheint als bei Buben. Dies als alleinigen Erklärungsansatz zu präsentieren, ist jedoch nicht gültig (Szagun 2013, 181; Gleason 1987, 189). Vielmehr müssen der Umgang mit Geschlechterrollen und ihre Darstellungen im jeweiligen familiären oder gesellschaftlichen Kontext als zusätzliche Erklärungsfolie herangezogen werden. In Ländern wie Israel oder

Schweden, in denen keine signifikanten Unterschiede im Geschlecht gefunden werden konnten, werden Kinder sehr früh in Kindertageseinrichtungen gegeben. Anders verhält es sich in Ländern, in denen die Mutter in den ersten Lebensjahren des Kindes Hauptbezugsperson ist. Hier zeigen Mädchen eindeutig schnellere Entwicklungsverläufe (Szagun 2013, 182; siehe auch Maital et al. 2000).

Durch diese Ergebnisse kann die Frage aufgeworfen werden, ob die Institution Kindergarten familiäre Geschlechterrollen aufbrechen kann und es ermöglicht wird, geschlechtsspezifisches Verhalten aufzulockern.

Das nachfolgende Kapitel geht der Frage nach, inwiefern der sprachliche Gebrauch von PädagogInnen Unterschiede je nach Geschlecht der Kinder aufweist.

Maria Weichselbaum

7. Unterschiede im Sprachgebrauch bei PädagogInnen

7.1 Einführung

Bereits im Kapitel drei wurde in die Thematik der Sprachverwendung im Kindergarten eingeführt, die bisherigen Auseinandersetzungen konnten außerdem zeigen, inwiefern der Input von Eltern Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts des Kindes aufweist. Es stellt sich nun weiters die Frage, inwiefern diese Merkmale des Inputs auch für PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen zutreffen, denn diese – folgt man bestimmten Studien – nehmen in der sprachlichen Entwicklung der Kinder eine ebenso große Rolle ein. Eine derartige Differenz kann durch die gesamte Bildungslaufbahn hindurch wiederkehren (Sadker et al. 1991, 296).

Vor allem für sprachliche Interaktionen in der Schule gibt es bereits Untersuchungen, die Aussagen über die Thematik zulassen.

Grundsätzlich kann angenommen werden, dass der Ort Schule zur (Re-)produktion von Geschlechterdiskursen und -rollen beiträgt und Wissen herstellt und tradiert (Jäckle 2009, 128, siehe auch Huxel 2011, 93). Interpretationen, Zuschreibungen und Handlungsprozesse in Bezug auf den Geschlechterdiskurs finden zunehmend auf der kommunikativen sprachlichen Ebene statt (ebd., 133). Es wird angenommen, dass

„Sprache Einordnungen, Kategorisierungen, Identifizierungen schafft und damit Differenzen in ein Ordnungssystem platziert, [sodass] in und durch interaktive

Handlungs- und Kommunikationsabläufe eine Symbolisierung von Geschlecht statt[findet], die sich entlang persönlich-subjektiver Prozesse realisiert“ (Jäckle 2009, 134).

Jäckle (2009, 153) weist aber – neben dem Merkmal Geschlecht – auf weitere Unterscheidungskriterien hin, nämlich Religionszugehörigkeit, Ethnie, Behinderung oder Alter (siehe nachfolgendes Kapitel).

Schule bewertet, produziert und lebt demnach eine Geschlechterzuweisung, die eine bestimmte Art von Männlichkeit und Weiblichkeit annimmt und nur diese zulässt (ebd., 154). So wird eine bestimmte Männlichkeit als Norm angesehen, die bestimmten Merkmalen in Bezug auf Ethnie, Herkunft oder sexuelle Orientierung entsprechen muss (ebd., 167).

Jäckle (2009, 222) folgert durch ihre Auseinandersetzungen, dass es sich bei Erziehung und Bildung stets auch um „Geschlechtererziehung und Geschlechterbildung“ (ebd.) handelt.

So auch die Annahmen von Huxel (2011, 92), die davon ausgeht, dass

„...bestimmte Erwartungen an Geschlecht bzw. Angehörige eines Geschlechts gerichtet [werden], es wird ihnen mit Vorannahmen begegnet, und Regeln und Regularitäten entfalten für sie unterschiedliche Wirkungen“ (Huxel 2011, 92).

Sie (Huxel 2011, 100) kommt zu dem Schluss, dass die Schule hinsichtlich Sprache und Ethnie eine normative Vorstellung verfolgt, nämlich hinsichtlich der Sprache (Deutsch), hinsichtlich des Aussehens (weiß) und hinsichtlich des Geschlechts – eine geschlechtertypische und -konforme Art zu handeln.

Herwatz-Emden et al. (2008, 120) kritisieren ein sogenanntes pädagogisches geschlechterbewusstes Handeln, da auch hierbei auf scheinbar trennbare Kategorien, nämlich Jungen und Mädchen, zurückgegriffen wird. Man solle nicht Gefahr laufen, diese Trennung zu reproduzieren, und man dürfe nicht vergessen, dass auch innerhalb dieser Gruppen Heterogenität herrscht.

7.2 Kommunikative und sprachliche Unterschiede

Lehrpersonen können – wie bereits angedeutet – durch ihre Art der Kommunikation in erheblichem Ausmaß dazu beitragen, Geschlechterrollen zuzuweisen und zu tradieren (Wetschanow 1997, 136). Gezeigt werden kann, dass Lehrpersonen in Unterrichtsgesprächen

das männliche Geschlecht bevorzugen. Ein bestehendes Machtpotential wird von den Mädchen abgegeben und nicht genutzt, was von der Lehrperson meist nicht verhindert wird, dies führt dazu, dass Buben insgesamt mehr an Konversationssituationen teilnehmen (ebd., 137; siehe auch Sadker/Sadker/Klein 1991, 302).

In einer weiteren Studie (Cherry 1975¹³) zu Inputdifferenzen bei Vorschullehrerinnen kann durch spontan aufgenommene Interaktionen zwischen vier Lehrerinnen und 38 Kindern (16 Mädchen, 22 Buben) gezeigt werden, dass Interaktionen zwischen Lehrerinnen und Kindern zugunsten von Buben ausfallen. So verwenden die Lehrerinnen im Gespräch mit Buben mehr aufmerksamkeitslenkende sowie direkte Äußerungen (nicht signifikant), außerdem kommt es zwischen den Lehrerinnen und ihren Schülern zu mehr sprachlichen Interaktionen. Rein die Antworten von Mädchen auf Fragen werden – im Gegensatz zu jenen der Buben – stärker beachtet (ebd., 534). Im Falle einer Nicht-Beachtung der Antworten der Buben folgten meist neue verbale Interaktionen von oder mit anderen Kindern. Dieses Ergebnis suggeriert, dass Mädchen insgesamt mehr sprachliches Feedback erhalten (ebd., 535).

Weder bei Messungen zur Flüssigkeit der Sprache (Länge und Reziprozität) noch bei der Anzahl von Gesprächsinitiiierungen konnten signifikante Ergebnisse gefunden werden (ebd., 534).

Folgt man Sadker et al. (1991, 296), treffen die eben beschriebenen Aspekte – nach Durchsicht mehrere spezifischer Studien – zu:

Nach Serbin, O’Leary, Kent und Tonick (1973) erhalten Buben in vorschulischen Institutionen zeitlich gesehen mehr und fürsorglichere erzieherische Aufmerksamkeit als Mädchen (bspw. auch mehr Umarmungen). Dem gegenüber werden Mädchen häufiger ignoriert (ebd.).

Außerdem treten LehrerInnen eher mit Schülern in Kontakt, was aber auch damit zusammenhängen kann, dass Buben nach Sadker et al. (1991, 296) verstärkt kontrolliert und beaufsichtigt werden müssen. Des Weiteren richten sich Fragen von LehrerInnen zu sozialen und persönlichen Themen signifikant häufiger an Mädchen als an Buben (ebd.; vgl. hierzu Parallelen zum elterlichen Input aus Kapitel vier). Der Umstand, dass LehrerInnen öfter mit

¹³ Den Verfasserinnen dieser Arbeit ist bewusst, dass diese – und die nachfolgende – Studie sehr alt sind. Dennoch sollen die interessanten Ergebnisse hier erwähnt werden.

Schülern als mit Schülerinnen in Interaktion treten, kann über die gesamte Bildungslaufbahn angenommen werden (ebd.).

Erklärungen für diese überproportionierte Anzahl an LehrerInnen-Schüler-Interaktionen ergeben sich durch das Verhalten von Buben, die häufiger ohne Redeerlaubnis herausschreien. Dieses Herschreien wird von den LehrerInnen meist akzeptiert, wohingegen ein derartiges Verhalten von Mädchen (das weniger oft vorkommt) mit Korrekturen oder Ermahnungen kommentiert wird (ebd., 297f.).

Außerdem kann festgestellt werden, dass Äußerungen von Buben insgesamt mehr kommentiert werden, seien diese Kommentare Ausdruck von Missbilligung oder Zustimmung. Auch lobende oder kritisierende Äußerungen von LehrerInnen richten sich insgesamt gesehen mehr an Buben (Spaulding 1963).

Dem hinzugefügt werden kann die Feststellung, dass Buben eine längere Zeit zum Nachdenken erhalten als Mädchen (Sadker et al. 1991, 302).

Ebenfalls zu denselben Ergebnissen kommen Galejs und Hegland (1982, 299), indem sie in ihrer Studie aufzeigen, dass Buben auf ihre Fragen häufiger Reaktionen bei Lehrpersonen auslösen als Mädchen. Demnach treten Buben insgesamt häufiger in (verbale) Interaktionen mit LehrerInnen als Mädchen. Auffällig ist, dass Mädchen häufiger positive Reaktionen bei Lehrenden auslösen (ebd.) und insgesamt die Lehrperson mehr in ihre Aktionen mit einbeziehen (ebd., 300).

Angemerkt werden soll zum Schluss, dass die wenigen Studien, die mehrere Faktoren (Geschlecht und Ethnie) miteinbeziehen zeigen, dass weiße, der Mehrheitsgesellschaft angehörige Buben am häufigsten in ertragreiche Interaktionen mit LehrerInnen treten, wohingegen Minderheitenangehörige und Schülerinnen weniger und weniger präzisen Input erhalten (Herwartz-Emden et al. 2010, 112).

Diese abschließende Bemerkung eröffnet einen weiteren Behandlungspunkt, nämlich die Zusammenhänge von Geschlecht, Ethnie und Migration im Bildungsbereich. Das letzte Kapitel unserer theoretischen Auseinandersetzung setzt sich daher mit diesem Thema auseinander.

Maria Weichselbaum

8. Migration, Ethnie und Genderaspekte im Bildungsbereich

Inwiefern ethnische Zuschreibungen in Bezug auf Geschlechterverhältnisse von Erwachsenen – und hier im Erziehungsbereich – vorkommen, soll das nächste Kapitel erläutern. Dazu soll in erster Instanz auf die Schulsituation im Allgemeinen eingegangen werden, um in Folge an die sprachlichen Zuweisungen anschließen zu können. Als Einstieg dient jedoch ein kurzer Exkurs zu den Begriffen Ethnie, Geschlecht und Stereotype.

8.1 Ethnie und Geschlecht

Für Weber (2003) stellt Ethnizität folgendes dar:

„Ethnizität bezeichnet nicht nur den subjektiven Glauben an die *eigene* Abstammungsgemeinschaft, sondern auch *Differenzkonstruktionen*, nach denen andere Menschen fremden ethnischen Gruppen mit entsprechenden kulturellen Merkmalen zugeordnet werden“ (Weber 2003, 13; Hervorhebung im Original).

Die in Folge von der einen Seite durchgeführten und von der anderen Seite erlebten Zuschreibungen (ethnisch wie auch geschlechtsbedingt) konstruieren Fremdes, um auch das Eigene zu bestimmen (ebd.).

Dem stimmen auch Diehl und Radtke (1999, 82f.) zu, denn sie gehen davon aus, dass Unterscheidungen in Kategorien wie Geschlecht und Ethnie dazu beitragen, die Realität zu formen und zu ordnen. Indem ein soziales Kollektiv eine bestimmte ethnische Ordnung erzeugt, wird eine Minderheit erschaffen, die nicht der Mehrheit – welche in Folge Zuschreibungen durchführt – entspricht.

Dem zugrunde liegt auch eine Zuschreibung und Manifestierung einer „Wir-Gruppe“ („der Westen“), die einer „anderen Gruppe“ („der Rest“) gegenübersteht (Huxel 2011, 91).

„Der Ethnizitätsbegriff bezeichnet ... eine Identifikations- und Unterscheidungspraxis“ (Diehl/Radtke 1999, 83), die es erlaubt, aus religiösen, sprachlichen oder kulturellen Differenzen Unterschiede zu machen, „von denen absichtsvoll sozialer Gebrauch gemacht wird“ (ebd., 83f.). Vollzogen wird dieser Gebrauch, indem Selbst- und Fremdzuschreibungen getätigt werden (ebd., 83; siehe auch Herwartz-Emden et al. 2008, 109).

Befasst man sich mit der Konstruktion von Geschlecht und stellt diesen in einen Zuweisungskontext, so ist vor allem der Terminus *doing gender* wichtig (Herwartz-Emden et

al. 2008, 108). Geprägt wurde der Begriff von Candace West und Don H. Zimmermann (1987) und er beschreibt den Umstand, dass das Verhältnis von Geschlecht in sozialen Interaktionen stets neu ausgehandelt wird. Bei der Kategorie Geschlecht handelt es sich um eine soziale Konstruktion, die mit anderen vergleichbaren Merkmalen (Ethnizität oder Klasse) in Verbindung steht (Herwartz-Emden et al. 2008, 108).

Demnach kann Geschlecht nicht einfach als ein Merkmal gesehen werden, das Personen mit sich bringen, sondern muss verstanden werden „als Ergebnis einer Differenzierung, die sozial erst hervorgebracht werden muss, um Wirksamkeit zu entfalten...“ (Gildemeister/Robert 2008, 17)¹⁴.

Besonders in Institutionen spielt die Konstruktion von Geschlecht eine wesentliche Rolle, da diese dort als inhärente und dadurch unveränderliche Variable festgesetzt ist (ebd., 14). Institutionen zeigen uns, wie wir in bestimmten Settings als Mann oder Frau handeln sollten (ebd., 18).

So kann davon ausgegangen werden, dass es so etwas wie ein „soziales Geschlecht“ (Gildemeister 2008, 179) gibt, welches durch Interaktion, Normalitätsvorstellungen, institutionelle Vorgehensweisen, historische Zusammenhänge u.v.m. sozial konstruiert wurde (ebd.).

Dieses vorgegebene Muster, das in Institutionen zu finden ist, bezeichnen Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, 36) als „Geschlechtersystem der Institution“. Dieses System gibt vor, welche Beziehungen Männer und Frauen jeweils eingehen und beschreibt ein je nach Geschlecht angemessenes Verhalten. Sozialkonstruktivistisch gesehen geht es also nicht um „Geschlechterunterschiede ..., sondern [um] die Prozesse, in denen Geschlecht ‚konstruiert‘, also in Interaktion deutlich wird“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014, 50).

Wetschanow (2008, 196) bringt in diesem Zusammenhang vor allem die Sprache als konstruierendes Mittel ins Gespräch, denn „Sprache [konstruiert] überhaupt erst das ..., was wir als „außersprachliche Wirklichkeit“ wahrnehmen (Konstruktivismus)“ (ebd.). Sprache bildet demnach die Wirklichkeit nicht ab, sondern konstruiert diese und besitzt dabei so viel Macht, dass etwas als naturgegeben angesehen wird, obwohl es das gar nicht ist. Demnach

¹⁴ Für eine genaue Beschreibung der bestehenden Begriffe siehe Rohrmann/Wanzeck-Sielert (2014), die eine Unterteilung in Gender, Geschlechtsidentität, Geschlechterrolle, geschlechtstypisch und geschlechtsspezifisch vornehmen.

wird auch das biologische Geschlecht als etwas konstruiert, das durch unseren sprachlichen Gebrauch so geformt und daher interpretiert wurde/wird (ebd., 197).

Dräger (2008, 82) kommt in ihren Auseinandersetzungen zum Mainstreaming im Kindergarten zu der Annahme, dass besonders Kindertagesstätten – wenn auch zumeist unbewusst – zu unterschiedlichen Geschlechterverhältnissen beitragen und diese sogar verstärken.

Rücken die beiden an sich alleine schon problematischen Kategorien Ethnizität und Geschlecht in ein Kontinuum zusammen, werden diese wechselseitig verstärkt (Diehm 1999, 193). Es kann nicht einfach eine doppelte parallele Daseinsform angenommen werden. Ferner handelt es sich um einen „Verhärtungs- und Verfestigungsprozess“ (ebd., 194).

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig, den Begriff der Stereotype zu beschreiben. Es handelt sich dabei um Überzeugungen, die im sozialen Raum geteilt werden und für eine Gruppe von Personen oder für Einzelpersonen als identisch gegeben angenommen werden. Es sind bestimmte Annahmen über Merkmale oder Verhaltensweisen, die einer Gruppe zugewiesen werden (Herwartz-Emden et al. 2008, 83). Herwartz-Emden et al. (2008, 89) nehmen an, dass sich Mädchen sowie auch Buben mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext mit stereotypen Zuweisungen konfrontiert sehen, diese beziehen sich bspw. auf einen geminderten Intellekt.

8.2 Geschlechts- und migrationsbedingte Unterschiede im Bildungsbereich

Für den bildungswissenschaftlichen Diskurs kann grundsätzlich angenommen werden, dass in Bezugnahme auf Migration

„(schon immer) das Thema Geschlecht genutzt [wird], um das Verhältnis zwischen einheimischer Mehrheit und eingewanderten Minderheiten als eines der ausschließenden Unterschiedlichkeit und Ungleichwertigkeit darzustellen“ (Gemende et al. 2007, 7).

Um sich im Diskurs bewegen zu können, ist es bedeutsam zu erkennen, dass – wie bereits im vorangegangenen Kapitel angemerkt – Merkmale wie Geschlecht, Ethnie oder soziale Schicht/Klasse Einteilungen sind, die politisch, gesellschaftlich oder subjektiv konstruiert werden (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010, 221; siehe dazu auch Hummrich 2009; Diehm

2000, 252). Die maßgebenden Interessen sind nicht historisch fixiert, sondern befinden sich in einem veränderbaren Kontinuum (zeit- und kontextgebunden) (Huxel 2011, 89). Bestimmte Merkmale werden also als differierende Zuweisungskategorien verwendet, jedoch nicht immer alle gleich stark – unterschiedliche Merkmale werden je nach Kontext als unterschiedlich unterscheidungsbedürftig angesehen (Scheibelhofer 2010, 61).

Im Bildungsbereich muss grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass von vielen Lehrpersonen die Fähigkeiten und Leistungen von Kindern (mit Migrationshintergrund) über die deutsche Sprache definiert werden, was häufig zu einer Minderung der tatsächlichen Kenntnisse und Befähigungen führt (Weber 2003, 73). Es herrscht also eine defizitorientierte Zuweisungspraxis seitens Lehrpersonen vor, die davon ausgehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf Grund ihrer Sprache und Kultur sowie auch durch die behauptete mangelnde Unterstützung des Elternhauses Defizite aufweisen (Huxel 2011, 91, siehe auch Gomolla 2000).

Kommen Kinder zum ersten Mal mit der Situation der Fremdbetreuung in Berührung, kann das für diese sehr einschlägig und anfangs strapazierend sein. Diesbezüglich weist Jeuk (2014, 158) darauf hin, dass mehrsprachige Kinder beim Eintritt in den Kindergarten nicht nur mit dieser neuen Situation der Fremdbetreuung umgehen müssen, sondern auch kulturell und sprachlich auf neue Aufgaben stoßen. Es würde demnach den KindergartenpädagogInnen obliegen, besonders sensibel und einführend mit den Kindern umzugehen.

Nichtsdestotrotz kommt es – wie bereits angedeutet – in diesen Institutionen zu besonderen Verhaltensweisen, die sich durch Gomollas Begriff der „institutionalisierten Diskriminierung“ (Gomolla 2000, 51; Gomolla/Radtke 2009) beschreiben lassen. Dieser Begriff meint, dass Diskriminierung aufgrund organisatorischer Handlungen (in Schulen) passiert und Beurteilungen anhand ethnischer, kultureller oder geschlechtlicher Zuweisungen stattfinden. Unterschieden werden hierbei zwei Formen, nämlich die *direkte institutionalisierte Diskriminierung*, die wissentlich und freiwillig passiert (zum Beispiel Zurückstellung des Kindes, zusätzliche Förderstunden) und die *indirekte institutionalisierte Diskriminierung*, die unbewusst und versteckt erfolgt (das bedeutet bspw. gleiche Regeln und Normen für alle

Kinder, also Kenntnisse über die deutsche Sprache, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden) (Gomolla 2000, 52).

Aus Gomollas (2000, 55) Untersuchungen¹⁵ entnehmen wir, dass Diskriminierungsaktivitäten vor allem auf Deutschkenntnisse der SchülerInnen fokussiert sind und aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den sogenannten Zugewanderten und der Mehrheitsgesellschaft (hier sind kulturell-, schicht-, und geschlechtsspezifische Zuschreibungen miteinander verknüpft) stattfinden.

Auch Kinder im Kindergartenalltag sind häufig mit Defizitannahmen konfrontiert. Die Zuschreibungen beziehen sich meist auf das Fehlen motorischer und kognitiver Fähigkeiten sowie auf eine andersgeartete Arbeitshaltung. Des Weiteren wird den Kindern eine genügende Unterstützung seitens der Eltern abgesprochen, ihr Sozialverhalten sei zu gering angepasst und die Bereitschaft zur Integration fehle (Gomolla 2000, 57). Diese Kategorisierungen auf Grund ethnischer Hintergründe führen zur Aus- und Abgrenzung von Kindern. Gründe für Schulversagen werden folglich durch diese Annahmen erklärt, Entscheidungen zur Ausgrenzung damit begründet.

Dies kann mit ein Grund sein, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach wie vor nur ein Hauptschulabschluss vorherrschend¹⁶ bleibt. Ersichtlich wird jedoch, dass Mädchen hier einen höheren Bildungsabschluss nachweisen können als Buben, was die Annahme bekräftigt, dass vor allem männliche Jugendliche vom Schulsystem Benachteiligungen erfahren (Gemende et al. 2007, 18; früher: Boos-Nünning 1999, 24).

In Huxels (2012, 34f.) Beispiel aus ihren Forschungen in Hauptschulen werden diese nun besprochenen Zuweisungsmechanismen deutlicher. In dem Fallbeispiel erklärt eine Lehrerin, dass die SchülerInnen ein freiwilliges soziales Jahr im Ausland machen können. Sie wendet sich dann insbesondere an einen Schüler, der auch Spanisch sprechen kann und meint, dass speziell der Auslandsaufenthalt aufgrund seiner Mehrsprachigkeit für ihn geeignet wäre. Die Autorin analysiert diese Situation, indem sie davon ausgeht, die Lehrerin würde die Ressource Mehrsprachigkeit zwar anerkennen, nicht jedoch für den schulischen Kontext, sondern für den außerschulischen und hier insbesondere für den Aufenthalt im Ausland. Die Lehrerin hat

¹⁵ Interviews mit Lehrpersonen, DirektorInnen und AkteurInnen in Schulbehörden.

¹⁶ Siehe hierzu Statistische Nachrichten 12/2012.

somit eine implizite Normalitätsvorstellung von SchülerInnen – nämlich Einsprachigkeit – die Mehrsprachigkeit ist für eine anzustrebende homogene Schullandschaft nicht üblich.

Ein weiteres Beispiel liefert Scheibelhofer (2010, 67), mit seinen LehrerInnen- und SchülerInneninterviews. In seinem Unterrichtsbeispiel sollen alle Schüler und Schülerinnen in den jeweiligen Deutschstunden Gedichte, die ihnen besonders gefallen, mitbringen. Nur ein Bub mit einer Mutter mit türkischem Migrationshintergrund wird – trotz milder Ablehnung des Schülers – dazu aufgefordert, etwas Türkisches mitzubringen. Eine (bestehende?) Differenz wird hier also manifest und dem betroffenen Schüler wird vermittelt, er müsse ein Wissen über diese Differenz haben.

Bei einer Durchsicht aller bisher durchgeführten Studien wird ersichtlich, dass sich die Untersuchungen meist nur auf jeweils ein Phänomen konzentrieren – zum Beispiel Geschlecht oder Herkunft – weniger jedoch auf das Zusammenspiel von allen individuellen Charakteristiken der Schüler und Schülerinnen (Sadker et al. 1991, 301), obwohl Scheibelhofer (2010, 69) in seinen Ausführungen sehr deutlich zeigt, dass vor allem Geschlechterrollen dazu verwendet werden, kulturelle und gesellschaftliche Differenzen zu thematisieren bzw. festzumachen.

Dass eine Reduktion von analysierten Phänomenen unzulässig oder zumindest nicht ausreichend ist, zeigen Herwatz-Emden et al. (2010, 112), indem sie festhalten, dass ein Unterschied besteht, je nach welchem Differenzmerkmal unterschieden wird. Vergleicht man Mädchen und Buben hinsichtlich ihres Schulabschlusses, so schneiden Mädchen besser ab. Andererseits unterliegen Mädchen den Buben, wenn es um den Faktor Herkunftsland und dadurch begründeten (negative) Zuweisungen geht, sodass Mädchen hier häufiger negative Erfahrungen machen (ebd.).

Diese häufige Unterlegenheit von Mädchen durch negative Zuweisungen kann auch durch Diehms und Radtkes (1999, 80) Auseinandersetzungen mit dem Begriff der „fremden Frau“ bestätigt werden, die als mit diesem Begriff in der Literatur sehr häufig thematisch aufgegriffen wird und hier mit spezifischen (negativen) Zuweisungen konfrontiert ist. Diese Beschreibungen lassen sich auch auf das (bei den Untersuchungen von Diehm und Radtke 1999) Mädchen mit türkischem Familienhintergrund übertragen. Angenommen werden kann,

dass je mehr Gegenüberstellungen (z.B. Mann vs. Frau; Migrationshintergrund vs. Einheimisch,...) vorhanden sind, desto größer die Schwierigkeiten werden.

Im Diskurs von Schule und Unterricht für weibliche Migrantinnen ist vor allem die Annahme tradiert, dass sie bei Entscheidungen dem elterlichen Haushalt unterliegen (z.B. ein Muss, das Kopftuch zu tragen). Andererseits wird ihnen beim Tragen eines Kopftuches eine radikale politische und religiöse Aussage unterstellt (Boos-Nünning 1999, 18; siehe auch Weber 1999, 47). Entscheidungsfreiheit für diese Mädchen wird ihnen von der Mehrheitsgesellschaft abgesprochen, was im Bildungssektor weitergelebt wird (Boos-Nünning 1999, 21).

Weber (2007) hält fest, dass

„in der pädagogischen Praxis ... bis heute noch immer eine Sicht vor allem auf muslimische Mädchen und Frauen verbreitet [ist], die durch die ausländerpädagogische Perspektive vorstrukturiert ist und den Töchtern und Enkelinnen der ehemals Zugewanderten herkunftskulturell bedingte Emanzipationsdefizite attestiert“ (Weber 2007, 91).

Weber analysiert hierzu themenbezogene Interviews mit LehrerInnen aus Gymnasien, aber auch mit SchülerInnen. Weiters wurden Unterrichtssituationen beobachtet (Weber 2003, 17).

Aus den Interviews mit den Lehrpersonen geht eindeutig hervor, dass eine Zuweisung von Merkmalen für „typisch türkische Mädchen“ in den Köpfen der Lehrenden stattfindet (ebd., 126). Dazu zählen insbesondere ein bestimmtes Verhalten sowie das Aussehen (ebd., 127). Aus den Interviews weiters ersichtlich sind aber auch rein geschlechtsbedingte Zuweisungen zu Mädchen, die als hilfsbereit, fleißig und zurückhaltend beschrieben werden (ebd.). Türkische Mädchen erhalten zusätzlich von Lehrpersonen eine Einteilung in zwei Typen, nämlich einerseits in das zurückhaltende Mädchen, welches als traditionsgebunden und häuslich beschrieben werden kann. Dem hinzugefügt werden kann andererseits der zweite Typ, nämlich laute und herausfordernde Mädchen, die – so werden diese Verhaltensweisen durch LehrerInnen erklärt – sich vom Elternhaus abgrenzen wollen (ebd., 267).

Bei der Untersuchung von Weber (2006, 217) kann klar gezeigt werden, dass LehrerInnen Mädchen mit Migrationshintergrund unterstellen, sie könnten den Anforderungen der Schule nur gering nachkommen und würden sich zudem auch weniger anstrengen. Des Weiteren

werden geringe schulische Leistungen mit dem Elternhaus in Verbindung gebracht, das die Freiheit der Mädchen einschränke (ebd., 218; Weber 2005, 75). Außerdem versuchten diese Mädchen, sich ständig anzupassen, wozu ebenfalls die unterdrückenden Bedingungen des familiären Umfelds beitragen (Weber 2006, 218). Vor allem das Tragen des Kopftuches löst bei Lehrpersonen Irritationen aus, welche zu den obigen Zuschreibungen führen. Ein Bemühen um gute schulische Leistungen seitens der Mädchen wird häufig durch einen Abnabelungsversuch vom Elternhaus erklärt (ebd., 220). Bei einer Zusammenfassung von durchgeführten Interviews mit Lehrpersonen (Weber 2005, 76) wird das „türkische Mädchen“ mit den Begriffen Zurückhaltung, Fremdkontrolle und keine Eigenständigkeit beschrieben. Diese Differenzen (ethnisch wie geschlechtlich) immer wieder zu betonen, führt zur Verankerung von sozialen Kategorien, was die betroffenen Personen in ihrem Bildungsweg stark einschränkt und benachteiligt (Weber 2006, 223).

Ein weiterer Aspekt der Schlechterstellung von Migrantinnen wird beim Blick auf den Arbeitsmarkt ersichtlich, da diese hier unterrepräsentiert sind, weil für sie schlechtere Bedingungen auf Grund von Rollenzuschreibungen und Vorurteilen vorherrschen. Dies wirkt sich wiederum auf ihre Kinder aus, da geminderte Bildungschancen dieser Kinder auf die kulturelle und traditionelle Lebensart der Mütter zurückgeführt werden und Schuldzuweisungen nicht auf das Bildungssystem an sich stattfinden (Gemende u.a. 2007, 20; Weber 1999, 48). Diese ethnischen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen dienen als Faktor zur Herstellung sozialer Ungleichheit. Jungen Mädchen wird beispielsweise unterstellt, sie würden die Schule abbrechen, wenn für sie eine Hochzeit arrangiert wurde (ebd.).

In Webers (2003, 143) Auseinandersetzungen erhalten aber nicht nur Mädchen Zuschreibungen aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Herkunft, auch Buben unterliegen diesen. So werden türkische Buben mit dem Attribut „Macho“ versehen.

Diese Ausführungen werden auch von Stecklina (2007, 86) bestätigt, der von stereotypen Zuweisungen männlicher Migranten (betroffen sind hier vor allem junge Männer aus der Türkei, dem nahen und mittleren Osten oder Spätaussiedler) spricht. Diese sehen sich mit den Begriffen „türkischer Macho“ oder „russischer Mafia-Mann“ konfrontiert (ebd.). Außerdem werden ihnen kriminelles Verhalten, Frauen abwertende Einstellungen, gewalttätige

Handlungen und Cliquenzugehörigkeit attestiert (ebd., 77). Sehr häufig werden die Differenzen Geschlecht und Ethnie miteinander verknüpft, sodass eine männliche Zuschreibungsart durch den ethnischen und kulturellen Unterschied bestimmt wird (siehe bspw. in den Medien). Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund werden deshalb häufig als die Problemgruppe im Bildungskontext angesehen (Huxel 2011, 87f.).

Zusammenfassend kann also von einer „Ethnisierung von SchülerInnen“ (Weber 2005, 70) gesprochen werden, von der Schüler und Schülerinnen betroffen sind. Durch die von Weber (ebd.) durchgeführten Interviews mit Lehrpersonen stellt sich – wie in bereits weiter oben besprochenen Studien – heraus, dass kognitive Fähigkeiten und schlechtere Schulleistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit (mangelnden) Deutschkenntnissen in Verbindung gebracht werden. Mit eine Rolle für geminderte Leistungen spielen außerdem das kulturelle und soziale Kapital, welches von zu Hause mitgebracht wird (bspw. Beruf der Eltern, Deutschkenntnisse der Eltern, Bildungsaspirationen,...) (ebd., 74).

Abschließend merkt Weber (ebd., 265) an, dass es sich bei ihren Untersuchungen nicht im speziellen um gymnasiale Erscheinungen handelt, sondern dass diese sozialen Praktiken für viele Einrichtungen, Institutionen und Lebensbereiche angenommen werden müssen, was die Brisanz unserer Untersuchung im vorschulischen Bereich verstärkt.

Maria Weichselbaum

9. Methode – Forschungsdesign

Der erste Teil der Arbeit sollte dazu dienen, die für uns relevanten Begriffe zu diskutieren, wichtige Konzepte zu erklären sowie einen theoretischen Zusammenhang zu schaffen. Dadurch konnten die in Folge aufgestellten Hypothesen und Annahmen gewonnen und definiert werden.

Im Rahmen des nachfolgenden Kapitels wird versucht, den Forschungsprozess und die aufgestellten Hypothesen darzustellen und die Schritte der Datenanalyse vorzubereiten.

9.1 ProbandInnen

Analysiert werden spontane Interaktionen in natürlich (Erklärungen dazu in Kapitel 9.2.1) auftretenden Kindergartensituationen zwischen zwölf Kindergartenpädagoginnen¹⁷ und sechs zweisprachigen Kindern (drei Buben, drei Mädchen) sowie sechs monolingualen Kindern (drei Buben, drei Mädchen) im Alter von ca. vier bis fünf Jahren.

Alle Kinder, die bei der Untersuchung herangezogen werden sind ProbandInnen des INPUT-Projekts und gehen in eine deutschsprachige Betreuungseinrichtung in Wien (städtischer oder privater Kindergarten bzw. Krippe oder private Kindergruppe¹⁸).

Dazu wurde im Rahmen des Projekts eine Kooperation mit der Stadt Wien (20 Kindergärten) und verschiedenen privaten Einrichtungen (19 Kindergärten und -gruppen) eingegangen.

Wie bereits in Kapitel *eins* erwähnt, sprechen die zweisprachigen Kinder zuhause hauptsächlich Türkisch (alle anderen Sprachen, wie zum Beispiel Kurdisch wurden von der Untersuchungsgruppe ausgeschlossen). Ein systematischer deutschsprachiger Input wird demnach erst mit Eintritt in den Kindergarten angenommen (spätestens mit 3;0 Jahren). Die Kontaktmonate mit der Zweitsprache sind bei den Kindern unterschiedlich (im Durchschnitt betragen sie zwölf Monate, die Bandbreite liegt zwischen einem und 24 Monaten).

¹⁷ Diese Einschränkung ergibt sich dadurch, dass an der gesamten Untersuchung nur zwei männliche PädagogInnen teilnehmen.

¹⁸ In **Kinderkrippen** werden Kinder bis zum vollendeten dritten Lebensjahr betreut.

Kindergruppen zeichnen sich durch ein hohes Maß an elterlicher Eigenverantwortung und Mitspracherecht aus. Die Kinder werden meist in altersgemischten Gruppen betreut.

Kindergärten bieten familienergänzende Betreuung für Kinder ab drei Jahren bis zum Schuleintritt.

vgl. dazu <http://www.kinderbetreuung.at/body-46264.jsp.html> (Download: 29.12.2013) und <http://www.karenz.at/betreuungseinrichtungen.html> (Download: 29.12.2013)

Obwohl im Rahmen unserer Untersuchung vor allem der Input der Pädagoginnen fokussiert wird und die sprachlichen Leistungen der Kinder nur bedingt berücksichtigt werden können, soll dennoch auf die von Reich (2009, 13) hingewiesene Unterscheidung zwischen Lebensalter und „Aneignungsalter“ erwähnt werden. Er bezieht sich damit auf den Umstand, dass sich der einsprachige Erstspracherwerbsprozess am Lebensalter als Norm orientieren kann (was soll das Kind in einem bestimmten Zeitraum können). Da der Erwerb der Zweitsprache zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnt und der Kontakt mehr oder weniger intensiv sein kann, gilt diese Gleichsetzung für den zweisprachigen Erwerbsprozess nicht und muss daher bei Untersuchungen und weiterführenden Maßnahmen unbedingt berücksichtigt werden.

Tabelle 1 Probanden

ProbandInnen	Monolingual Deutsch (L1)		Zweisprachig L1 Türkisch / L2 Deutsch	
Buben	FAJ	4;03.27	ALG	4;03.09
	JOZ	4;02.28	BEY	4;05.06
	MOH	4;04.21	MOK	4;08.17

Tabelle 2 Probandinnen

ProbandInnen	Monolingual Deutsch (L1)		Zweisprachig L1 Türkisch / L2 Deutsch	
Mädchen	LER	4;04.07	ELS	4;01.25
	LUD	4;06.19	TUS	4;04.17
	NIG	4;02.19	ESD	4;03.21

Aus Gründen der Anonymität der Kinder wurden für die jeweiligen Fokuskinder Kürzel vergeben, die den angeführten Tabellen zu entnehmen sind.

9.2 Datenerhebung

9.2.1 Aufnahmen

Die Interaktionen zwischen den Pädagoginnen und den Kindern wurden in natürlichen (von Seiten der Forscherinnen ungelenkten) Situationen im Kindergartenalltag mit einer Videokamera und einem Audio-Aufnahmegerät, das sich in unmittelbarer Umgebung der Kindergartenpädagogin befand, aufgenommen¹⁹.

Um einen Einblick in die tatsächlichen kommunikativen Erfahrungen der Kinder zu gewinnen, wurde bewusst darauf verzichtet, bestimmte Settings vorzugeben. Die Aufnahmeleiterinnen haben lediglich die Bitte geäußert, dass sich die Pädagogin innerhalb der einstündigen Aufnahme verstärkt dem jeweiligen Fokuskind zuwendet.

Die Aufnahmesituationen variieren unter anderem zwischen spracherzieherischen Aktivitäten, die beispielsweise in Form von gemeinsamem Lesen von Bilderbüchern realisiert werden, und Alltagssituationen (wie Frühstück, etc.). Es muss daher davon ausgegangen werden, dass sich die Intensität der sprachlich-kommunikativen Zuwendung in den Aufnahmen unterscheidet.

Tabelle 3 Aufnahmesituationen

Beschreibung der Aufnahmesituation		
L1_Deutsch Buben	Situationen	
FAJ	Basteln	Im ersten Teil der Aufnahme sitzen die Pädagogin und das Fokuskind gemeinsam am Basteltisch, wobei zum Großteil keine anderen Kinder anwesend sind.
	Spiel	Im zweiten Teil spielt die Pädagogin mit FAJ und anderen Kindern ein Brettspiel.
JOZ	Buch lesen	Die Kindergartenpädagogin und einige Kinder lesen ein Buch, danach spielt sie mit dem Fokuskind mit Plastiktieren und spricht über das Wochenende.
	Spiel Gespräch	
MOH	Fotoalbum	Die Pädagogin und das Fokuskind sehen sich gemeinsam ein Fotoalbum an.

¹⁹ siehe dazu aber Kapitel 9.2.2 „Probleme mit den und Grenzen der Daten“

L2_Deutsch Buben		
ALG	Planung Jause Basteln	Es ist noch ein weiteres Kind anwesend, aber die Pädagogin richtet beinahe alle Äußerungen ausschließlich an das Fokuskind. Im ersten Teil der Aufnahme wird gemeinsam die Jause vorbereitet und gegessen. Im zweiten Teil bastelt die Pädagogin mit dem Fokuskind.
BEY	Buch lesen Puzzle Puppenhaus	Im ersten Teil der Aufnahme schaut sich die Pädagogin mit BEY und vielen anderen Kindern ein Buch an. In der zweiten Sequenz beschäftigt sich die Pädagogin ausschließlich mit dem Fokuskind. Sie bauen ein Puzzle und spielen in einem Puppenhaus.
MOK	Spiel	Die Pädagogin und das Fokuskind spielen alleine mit Duplo-Steinen.
L1_Deutsch Mädchen		
LER	Basteln / Malen	Die Kindergartenpädagogin und das Fokuskind basteln / malen gemeinsam (in Anwesenheit anderer Kinder).
LUD	Essen vorbereiten Gespräch	Die Kindergartenpädagogin und das Fokuskind bereiten gemeinsam (und alleine) einen Nudelsalat vor.
NIG	Spiel Basteln	Die Pädagogin spielt mit den Kindern (die Kindergartenpädagogin deckt Kärtchen auf und die Kinder müssen die Abbildungen benennen). In der zweiten Sequenz werden Scherenschnitte gebastelt. Die Pädagogin beschäftigt sich lange Zeit alleine mit dem Fokuskind.
L2_Deutsch Mädchen		
ELS	Basteln Buch lesen	In der ersten Sequenz basteln die Pädagogin und das Fokuskind gemeinsam. Im zweiten Teil lesen sie gemeinsam (zu zweit) „Rotkäppchen“, wobei am Ende der Aufnahme auch gesungen wird.
TUS	Spiel	Die Pädagogin spielt mit dem Fokuskind und zwei bis drei weiteren Kindern zwei Spiele.
ESD	Spiel	Die Pädagogin spielt mit dem Fokuskind (zu zweit) zwei Spiele.

9.2.2 Probleme mit den und Grenzen der Daten

Wichtig ist es an dieser Stelle kritische Aspekte der Daten(erhebung) und der Interpretierbarkeit der Ergebnisse anzuführen.

Angenommen werden kann, dass sich die Pädagoginnen hinsichtlich des kommunikativen Angebots, das sie an die Kinder richten, unterscheiden. Ungeklärt bleibt beim Vergleich, ob sich diese Unterschiede auf geschlechts- oder migrationsbedingte Variablen beziehen oder auch auf subjektive Faktoren, d.h. persönlichkeitsbezogene Eigenschaften der Pädagoginnen zurückzuführen sind. PädagogInnen handeln häufig intuitiv (Berne 1991), dieses Handeln kann aber nicht explizit gemacht werden.

Hinzuzufügen ist, dass die Situationen, in denen sich das Fokuskind und die Kindergartenpädagogin begegnen, sehr unterschiedlich sind. So wird in der einen Situation gebastelt, sodass eine eher verhaltenssteuernde Umgangsweise seitens der Pädagogin erwartet werden kann. Außerdem kann hier davon ausgegangen werden, dass das Kind eventuell häufiger gelobt wird. Dem gegenüber stehen Situationen, in denen ein Buch angesehen wird. Hier könnten Fragen – und somit äusserungsauslösende Äußerungen – eine viel größere Rolle spielen. Zusätzlich sind bei manchen Aufnahmesituationen (manchmal viele) andere Kinder anwesend, was die direkte Interaktion zwischen dem Fokuskind und der Kindergartenpädagogin verändern kann (Anzahl der an das Kind gerichteten Äußerungen, Aufmerksamkeit, Reaktionen, usw.) Es kann angenommen werden, dass sich die Stimmungslagen der Pädagoginnen ebenso auf ihre Verhaltensweisen auswirken, wie das grundsätzliche Phänomen des „Untersuchtwerdens“ (z.B. gestresst, nervös, genervt,...).

Eine weitere Variable, die nicht außer Acht gelassen werden darf, ist das Bewusstsein der Pädagoginnen, dass sich das untersuchte Setting auf die Beobachtung eines bestimmten Kindes (des Fokuskindes) richtet, wodurch sich die Verhaltensweise der Pädagogin durchaus verändern kann.

Ob die möglicherweise beobachtbaren Unterschiede demnach tatsächlich dadurch begründet werden können, dass die Pädagoginnen mit Buben und Mädchen bzw. ein- und zweisprachigen Kindern unterschiedlich kommunizieren oder sich die Differenzen auf das individuelle sprachliche Verhalten der Pädagoginnen bzw. auf die sehr unterschiedlichen Situationen beziehen, kann nicht eindeutig beantwortet werden.

9.3 Transkription und Kodierung

Die aufgenommenen alltäglichen Interaktionen mit den jeweiligen Pädagoginnen wurden in einstündigen Videoaufnahmen dokumentiert, wovon 30 Minuten mit Hilfe von *CHILDES* transkribiert und ausgewertet werden. Bei *CHILDES* (**C**hild **L**anguage **D**ata **E**xchange **S**ystem) handelt es sich um ein computerbasiertes Werkzeug für die Transkription und Analyse sprachlicher Daten (MacWhinney 2000, 8).

Die Aufnahmen, die für die Analyse dieser Arbeit herangezogen werden, wurden im *CHAT*-Format²⁰ transkribiert und durch das *CLAN*-Programm²¹ MOR kodiert (für eine ausführliche Beschreibung dazu siehe Kapitel 9.5.1 – Quantitative Analyse).

Um eine Vergleichbarkeit der Daten gewährleisten zu können und eine fundierte Basis für unsere weiteren Analysen zu sichern, haben wir beim Sichten der ersten Daten die Entscheidung getroffen, alle Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich des Adressaten / der Adressatin exakt zu markieren: [=! zu CHI], [=! zu CHOm], [=! zu CHOf], [=! an alle] (siehe Beschreibung weiter unten).

Dadurch werden nur Äußerungen, die ausschließlich an das Fokuskind gerichtet sind, für die Analyse herangezogen. Äußerungen, die an mehrere Kinder oder an andere Kinder gerichtet sind, werden daher ignoriert.

Dies erscheint uns wichtig, weil uns genaue Angaben über andere Kinder der Kindergärten nicht bekannt sind und somit eine Vielzahl an Faktoren unberücksichtigt bliebe.

Die Auswahl unserer Daten bezog sich zunächst auf Datensätze, die mehr als 100 Äußerungen seitens der Kindergartenpädagogin aufwiesen. Da sich jedoch bald herausstellte, dass dies bei allen Datensätzen der Fall war, wurden jene Aufnahmen herangezogen, bei denen die häufigsten Äußerungen gezählt werden konnten. Die anderen wurden nicht in unseren Datenpool aufgenommen.

Es folgt nun eine ausführliche Beschreibung unserer Kategorisierungen der Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen.

²⁰ *CHAT* (Codes for the Human Analysis of Transcripts) ist ein standardisiertes Transkriptions- und Kodierungsformat, mit dessen Hilfe Spontansprachdaten klar und lesbar abgebildet werden können (MacWhinney 2000, 35).

²¹ *CLAN* (Computerized Language Analysis) ist das Analyseprogramm von *CHILDES* (ebd.).

[!=! zu CHI²²] wurde verwendet, wenn Äußerungen ausschließlich an das Fokuskind gerichtet sind und unmittelbar auf eine Äußerung des Kindes reagiert wird (auch wenn andere Kinder anwesend sind und die Reaktion hören).

Beispiel_FAJ (L1_Bub):

*CHI: ja dann mach(e) ich das .

*KG1: ja aber das dauert noch **[!=! zu CHI]** .

*KG1: nur nicht zu viel kleber **[!=! zu CHI]** .

*KG1: aber dafuer schoen verteil(e)n den kleber **[!=! zu CHI]** .

*CHI: und auch dort .

*KG1: auch dort wo dein daumen is(t) **[!=! zu CHI]** .

Obwohl ein anders Kind am Basteltisch sitzt, beziehen sich diese Äußerungen nur auf das Fokuskind und werden somit mit **[!=! zu CHI]** kategorisiert.

Beispiel_BEY (L2_Bub)

*KG1: BEY **[!=! zu CHI]** .

*KG1: was siehst du **[!=! zu CHI]** ?

Die Pädagogin liest ein Buch vor – viele Kinder sitzen im Kreis. Diese Äußerung bezieht sich jedoch eindeutig auf das Fokuskind und wird daher mit **[!=! zu CHI]** kategorisiert.

[!=! zu CHOm²³] bzw. **[!=! zu CHOf²⁴]** wurde verwendet, wenn Äußerungen ausschließlich an **ein** männliches bzw. **ein** weibliches Kind gerichtet sind, welches nicht das Fokuskind ist. Wenn die Äußerung beispielsweise an zwei Buben gerichtet ist wird die Kategorie **[!=! an alle]** verwendet.

Aber auch hier gilt: Wenn die Pädagogin unmittelbar auf eine Äußerung eines Kindes reagiert und andere Kinder anwesend sind, wird die Äußerung mit **[!=! zu CHOm]** bzw. **[!=! zu CHOf]** gekennzeichnet.

Beispiel_BEY (L2_Bub):

*CHO: +< hase [/] hase .

*KG1: ja **[!=! zu CHOm]** .

Die Kindergartenpädagogin bestätigt die vorangegangene Äußerung des Buben.

²² CHI = Fokuskind

²³ CHOm = anderes Kind, maskulin

²⁴ CHOf = anderes Kind, feminin

Beispiel_LER (L2_Mädchen):

- *CHO: darf ich auch einmal ?
*KG1: ja [=! zu **CHOf**] +//.
*KG1: du kannst auch was ausschneid(e)n [=! zu **CHOf**] .

Die Pädagogin reagiert eindeutig auf die vorangegangene Äußerung des Mädchens.

[=! an alle] wurde verwendet, wenn mehr als ein Kind an der Unterhaltung beteiligt ist (beispielsweise Fokuskind und ein weiteres Kind).

Ferner wurde diese Kategorie im Zweifelsfall verwendet, wenn ein Kind nicht im Bild war und nicht eindeutig zu entscheiden war, ob die Äußerung an ein Kind gerichtet war und, ob es sich dabei um ein Mädchen oder einen Buben handelte. Äußerungen, die mit [=! an alle] markiert sind werden ohnedies nicht für die Untersuchung herangezogen.

Beispiel_LER (L2_Mädchen):

- *KG1: was koennt(e) denn da drinnen sein [=! zu CHI] ?
%com: CHOf steht daneben und hoert interessiert mit .
*CHO: ein wasser !
*CHI:wasser . [+ imi]
*KG1: ein wasser [=! an alle] ?

Die Pädagogin reagiert auf beide Kinder, da beide Kinder geantwortet haben. Daher muss diese Äußerung mit [=! an alle] kategorisiert werden.

Beispiel_JOZ (L1_Bub)

- *KG1: kommt [=! an alle] !
*KG1: setzts [: setzt] euch auf [=! an alle] .

Die Pädagogin spricht mehrere Kinder an, somit bekommt die Äußerung die Kategorie [=! an alle].

9.4 Hypothesen

Um die Frage, inwiefern sich der Sprachgebrauch von Kindergartenpädagoginnen hinsichtlich geschlechts- und migrationsbedingter Differenzen der Kinder unterscheidet, empirisch zu

behandeln, sollen am Korpus unter anderem folgende Untersuchungen vorgenommen und nachstehende Hypothesen getestet werden.

(Alle aufgestellten Hypothesen entstammen den Annahmen aus der bisherigen thematischen Auseinandersetzung im Theorieteil.)

H1 Buben hören von den Pädagoginnen mehr Input als Mädchen.

H1.1 Einsprachige Buben hören am meisten Input, wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Input erhalten.

H2 Buben produzieren mehr Äußerungen als Mädchen.

H2.1 Buben mit Deutsch als Erstsprache produzieren die meisten Äußerungen, wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Äußerungen produzieren.

H3 Buben bekommen mehr Zeit für ihre Äußerungsbeiträge, ihre Beiträge sind demnach länger.

H3.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache erhalten am wenigsten Zeit für ihre Äußerungsbeiträge.

H4 Buben werden zu mehr sprachlichen Interaktionen motiviert.

H4.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am seltensten zu sprachlichen Interaktionen motiviert.

H5 Es kommt bei Mädchen häufiger zur Störung der Kommunikation. Außerdem werden Redebeiträge von Mädchen häufiger ignoriert als von Buben.

H5.1 Die Kommunikation wird bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache am häufigsten gestört. Redebeiträge von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am häufigsten ignoriert.

H6 Persönliche und soziale Themen werden häufiger an Mädchen als an Buben gerichtet.

H6.1 Persönliche und soziale Themen werden am seltensten an Buben mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet.

H7 Buben erhalten mehr Reaktionen auf ihre Äußerungen.

H7.1 Auf Äußerungen von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache wird seitens der Pädagoginnen am seltensten reagiert.

H8 Mädchen erhalten mehr positives Feedback (Lob, Bestätigung) auf ihre Handlungen und sprachlichen Produktionen als Buben.

H8.1 Einsprachige Mädchen erhalten dabei am meisten Lob.

H9 Mädchen hören mehr Kosewörter und Diminutiva, während Buben mehr Verbote hören.

H9.1 Einsprachige Mädchen hören dabei die meisten Kosewörter und Diminutiva.

H9.2 Zweisprachige Buben hören die meisten Verbote.

9.5 Datenanalyse

9.5.1 Quantitative Analyse

Ein Teil unserer Analyse wird quantitativ bearbeitet. Das nachfolgende Kapitel soll darstellen, wie diese quantitativen Analysen vorgenommen werden.

CHILDES

Wie bereits erwähnt, wurden unsere Kindersprachdaten im Programm **CHILDES** (*Child Language Data Exchange System*) transkribiert und kodiert. Das Programm, welches sich aus drei zusammenhängenden Tools zusammensetzt, bietet umfassende Möglichkeiten, um Kindersprachdaten zu erfassen, einheitlich zu dokumentieren, zu bearbeiten und sie einer großen Wissenschaftscommunity zugänglich zu machen.

Die drei unterschiedlichen Tools sollen nun kurz vorgestellt werden:

Das **CHAT**-System (**C**odes for the **H**uman **A**nalysis of **T**ranscripts) ist ein standardisiertes Format für computerbasierte Transkriptionen von face-to-face Konversationen. Die Bandbreite der in Interaktion tretenden TeilnehmerInnen erstreckt sich von Eltern, Kindern, Ärzten / Ärztinnen, Patienten / Patientinnen, sowie auf einsprachige, zwei- bzw. mehrsprachige oder aphasische SprecherInnen und viele mehr (MacWhinney 2000, 14). CHAT

ist aber nicht nur dazu da, gesprochene Interaktionen zu transkribieren, sondern ermöglicht es, die Transkription auch zu kodieren (ebd., 17).

Bei der Transkription im CHAT-Format wurde darauf geachtet, einem Symbol genau eine Bedeutung zukommen zu lassen (ebd., 18). Diese Zuweisung wurde konsistent und zuverlässig beibehalten, was durch eine Kontrolle der Transkription und Kodierung durch eine Zweithörerin gewährleistet werden kann.

Das nachfolgende Beispiel verdeutlicht diese eins-zu-eins Zuweisung:

*CHI:und da &hal +/.¹

*KG1: +< ja dass das tischtuch nicht ganz so verklebt is(t) [=! zu CHI] .

¹ +/. bedeutet eine Unterbrechung der Äußerung durch einen anderen Sprecher. Dieses Symbol wird konsequent für genau diese Funktion verwendet.

Die zweite Komponente des Programms bildet **CLAN** (*Computerized Language Analysis*), das dazu dient, die im CHAT transkribierten und kodierten Daten zu analysieren und einer Untersuchung zugänglich zu machen (ebd., 9).

Der dritte Teil des Programms ist die sogenannte **Datenbasis**, die eine Plattform von gesammelten und frei zugänglichen Sprachdaten darstellt (ebd.)

Wie bereits erwähnt, wurden für unsere Transkriptionen sprachliche Interaktionen in Kindergärten nicht nur durch Audioaufzeichnungen festgehalten, sondern es wurden auch Videos aufgezeichnet, um einen möglichst großen Einblick in die Situation zu gewinnen, was als besonders ertragreich angesehen werden kann (ebd., 17).

Da unsere quantitative Analyse sehr klein ist und unser Forschungsschwerpunkt auch nicht auf grammatikalischen Phänomenen liegt, soll an dieser Stelle nicht vertiefend auf die umfassenden Möglichkeiten des Programms eingegangen werden. Wir verweisen dazu auf das umfangreiche CHILDES-Handbuch²⁵.

²⁵ MacWhinney, B. (2000): The CHILDES-Project: Tools for Analyzing Talk. 3. Auflage. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates

Zum besseren Verständnis für angeführte Interaktionsbeispiele werden aber in Folge die Personen unserer Kodierungen vorgestellt:

- *KG1:** Kindergartenpädagogin, die in der analysierten Situation hauptsächlich mit dem Fokuskind interagiert
- *KG2:** Kindergartenpädagogin, die nicht die Hauptbezugsperson darstellt und nur sporadisch in der Situation vorkommt
- *CHI:** Fokuskind
- *CHO:** Other Child: jedes andere Kind im Kindergarten
- *EXP:** Experimentier: die untersuchende Person

Für unsere quantitativen Analysen werden in Folge folgende Operationen durchgeführt:

Für die Ergebnisse der Hypothese 1 wird die Summe der Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen, die an das Fokuskind gerichtet sind, berechnet. Im Detail wird diese Anzahl in vier Bereiche aufgeteilt: Buben (1) und Mädchen (2) mit Deutsch als Erstsprache und Buben (3) und Mädchen (4) mit Deutsch als Zweitsprache.

Außerdem wird der MLU-Wert (Mean Length of Utterance / durchschnittliche Äußerungslänge) der Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen berechnet. Der Wert zeigt uns die durchschnittliche Länge von Äußerungen der SprecherInnen und ergibt sich durch die Gesamtanzahl der Tokens²⁶ eines Sprechers/einer Sprecherin dividiert durch die Gesamtanzahl der Äußerungen eines Sprechers / einer Sprecherin (Token/Äußerung = MLU in Wörtern).

Bei Hypothese 2 wird die Summe der Äußerungen der Kinder berechnet. Auch hier wird – wie oben – die Aufteilung in die vier Bereiche vorgenommen.

Bei Hypothese 3 wird – wie auch bei Hypothese 1 – die durchschnittliche Äußerungslänge (MLU) erhoben, wobei hier die Kinder im Fokus unseres Interesses liegen.

Bei Hypothese 9 wird die Verwendung und Verteilung der Diminutiva ebenfalls mit Hilfe einer quantitativen Zählung analysiert.

²⁶ Token = "konkretes Vorkommen einer sprachlichen Einheit (eines Wortes) in einem Diskurs oder Text" (Ehlich et al. 2010, 127).

9.5.2 Qualitative Analyse

Hauptanteil der Auswertung nimmt die qualitative Untersuchung unseres Korpus ein. Um eine Verlässlichkeit der Interpretationen zu gewährleisten, wurden die Daten zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten von jeweils einer der beiden Autorinnen der vorliegenden Arbeit analysiert und von der zweiten Person kontrolliert. Wie bereits erwähnt wurden nur jene Äußerungen bei der Analyse miteinbezogen, die ausschließlich an das Fokuskind gerichtet wurden, um unbekannte Variablen auszuschließen.

Das nachfolgende Kapitel soll dazu dienen die verschiedenen Kategorien (im Nachfolgenden *Codes*), die für die Überprüfung der Hypothesen (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) aufgestellt wurden, anhand von Beispielen aus dem Korpus zu veranschaulichen.

Code 1: Äußerung

Zunächst wird eine Unterscheidung zwischen zwei Äußerungstypen getroffen: *verhaltenssteuernd versus äusserungsauslösende Äußerungen*.

a) Verhaltenssteuernde Äußerungen

Als „*verhaltenssteuernd*“ wurden jene Äußerungen kategorisiert, die das Verhalten steuern oder aber auch die Aufmerksamkeit des Kindes lenken sollen.

Beispiel_MOK (L2_Bub)

- *KG1: **na komm [=! zu CHI] +//.**
- *KG1: **schau [=! zu CHI] .**
- *KG1: **da drueben lieg(e)n auch noch welche [=! zu CHI] +//.**
- *KG1: **# und da sind auch noch zwei [=! zu CHI] .**

Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass verhaltenssteuernde Äußerungen auch als Fragen formuliert werden können.

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

- *KG1: **holst du noch andere farben [=! zu CHI] ?**
- *CHI: **0 [=! nickt] .**

b) Äußerungsauslösende Äußerungen

Als „äußerungsauslösend“ wurden jene Äußerungen kategorisiert, die das Kind zu sprachlichen Handlungen motivieren sollen. Diese treten in Form von Fragen (auch Verständnisfragen) auf, aber auch in Form von Äußerungen, die von der Pädagogin begonnen werden und bei denen bewusst auf eine Vervollständigung seitens des Kindes gewartet wird.

Beispiel_MOH (L1_Bub)

- *KG1: **was ist denn das** [=! zu CHI] ?
- *CHI: ein kuerbis .
- *KG1: **aber welcher kuerbis** [=! zu CHI] ?

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

- *CHI: ganz heiss .
- *KG1: **bitte** [=! zu CHI] ?
- *CHI: ganz heiss !

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

- *KG1: **das schloss hiess** [=! zu CHI] +...
- *CHI: weiss nicht .
- *KG1: **schloss &sch** [=! zu CHI] +...
- *KG1: Schoenbrunn [=! an alle] .

Code 2: Reaktion

Als „Reaktion“ wurden jene Äußerungen kategorisiert, die sich auf vorangegangene Äußerungen des Fokuskindes beziehen, wobei dies auch mehrere aufeinanderfolgende Äußerungen seitens der Pädagogin miteinschließen kann. Des Weiteren wurde der Entschluss gefasst, sprachliche Reaktionen, die auf non-verbales Handeln (Nicken, Kopfschütteln, ...) der Kinder folgen, in die Untersuchung miteinzubeziehen.

Beispiel_ALG (L2_Bub)

- *KG1: ist das schoen [=! an alle] ?
- *CHI: 0 [=! nickt] .
- *KG1: **find(e) ich auch** [=! zu CHI] .

Auch Äußerungen, die nicht unmittelbar auf die sprachliche Produktion des Fokuskindes folgen, aber eindeutig als Reaktion auf dessen Äußerung angesehen werden können, werden zu der Kategorie „*Reaktion*“ gezählt.

Wie die nachfolgenden Beispiele veranschaulichen, wird die Pädagogin durch ein anderes Kind abgelenkt, nimmt nach wenigen Sekunden aber wieder Bezug auf die Äußerung des Fokuskindes und versucht das gemeinsame Gespräch erneut herzustellen und aufrechtzuerhalten.

Beispiel_FAJ (L1_Bub)

- *CHI: kann [/] kann [/] kann ich kann auch zwei mach(e)n .
- *CHI: muessma [: muessen wir] halt zwei namen angeben .
- *KG1: den zweiten [=! zu CHI] +//. *Reaktion*
- *KG1: wart a [: ein] bissi²⁷ [=! zu CHOm] . *Unterbrechung*
- *KG1: bist du da [: der] Stefan oder da [: der] Samuel [=! CHOm] ?
- *KG1: entschuldigung ihr schauts [: schaut] so gleich aus [=! zu CHOm] .
- *KG1: Samuel [=! zu CHOm] +/.
- *KG1: gleich [=! zu CHOm] !
- *KG1: **ahm** [=! zu CHI] . *Reaktion*
- das zweite weisse ringerl gebma [: geben wir]**
- *KG1: **erst drauf wenn du fertig bist mit deiner # kette** [=! zu CHI] .

Beispiel_FAJ (L1_Bub)

- *CHO: willst du was hoer(e)n ?
- *CHI: &gu Gu du sagst stopp .
- *KG1: nein [=! zu CHOm] . *Unterbrechung*
- *KG1: **bissl noch** [=! zu CHI] . *Reaktion*
- *KG1: **genug** [=! zu CHI] .

In Anlehnung an Kilani-Schoch et al. (2009) werden die reaktiven Äußerungen ebenfalls in zwei Unterkategorien unterteilt: *konversationsbezogene und metadiskursive Reaktionen*.

a. **Konversationsbezogene Reaktionen**²⁸

Konversationsbezogene Reaktionen beziehen sich auf den Inhalt der vom Kind produzierten Äußerung und können in Form von *Wiederholungen*, *Fragen* und *Expansionen*, bei denen

²⁷ Im Programm werden diese sehr häufig verwendeten dialektalen Begriffe in das Lexikon aufgenommen.

²⁸ Die hier vorgenommene Unterteilung basiert auf der Klassifikation von reaktiven Äußerungen von Erwachsenen von Kilani-Schoch et al. (2009), wurde aber teilweise – unter Berücksichtigung unseres Korpus – modifiziert.

*CHI:	was ist das ?	
*KG1:	da war so eine durchsichtige folie drueber [=! zu CHI] +//.	<i>Antwort</i> 
*KG1:	aber die geht jetzt schon runta [: runter] [=! zu CHI] .	
*KG1:	und wir verwendens [: verwenden sie] ja nur zum kleben [=! zu CHI] +//.	
*KG1:	und zum trocknen # der werkstuecke [=! zu CHI] .	
*KG1:	und so lang(e) koennma [: koennen wir] die noch verwend(e)n [=! zu CHI]	

Teile der Äußerung des Kindes aufgenommen und in die Äußerung der Pädagogin integriert werden, auftreten.

Des Weiteren handelt es sich bei konversationsbezogenen Reaktionen häufig um *Antworten* der Pädagogin, die thematisch in Verbindung mit der Äußerung des Kindes stehen und darauf aufbauen.

Eine letzte Untergruppe betrifft sogenannte *Back-channel-Signale*, die sowohl in Form von Rezipientensignalen („*mhm*“,...) oder in Form von Bestärkungssignalen (bestätigenden Rückmeldungen, wie „*ja*“, „*genau*“, ...) auftreten.

Beispiel_NIG (L1_Mädchen)

*KG1:	+, wo ist denn die milch da drinnen?	
*KG1:	in &ein +/.	
*CHI:	glas !	
*KG1:	in einem glas ist die milch [=! zu CHI] .	<i>Expansion</i> <i>Back-channel</i>
*KG1:	genau [=! zu CHI] .	

Beispiel_MOH (L1_Bub)

*KG1:	damit ihr genug platz habt fuer das dosen schiess ²⁹ (e)n [=! zu CHI] .	
*CHI:	genug platz . [+ imi]	
*KG1:	mhm [=! zu CHI] .	<i>Back-channel</i> <i>Back-channel</i>
*KG1:	genau [=! zu CHI] .	

Beispiel_BEY (L2_Bub)

*KG1:	das is(t) ein [=! zu CHI] ?	
*CHI:	fussball .	
*KG1:	ein fussball [=! zu CHI] !	<i>Wiederholung</i> <i>Back-channel</i>
*KG1:	genau [=! zu CHI] .	

²⁹ Der Buchstabe „ß“ wird im Programm mit „ss“ umschrieben.

Das nachfolgende Beispiel veranschaulicht, dass sich eine Reaktion auch über längere Äußerungen der Kindergartenpädagogin erstrecken kann und nicht mit der direkt anschließenden Äußerung endet (thematische Fortführung).

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

*CHI: ich will jetzt(t) mal(e)n .

*KG1: **du moechtest jetzt(t) mal(e)n und dann schneid(e)n** [=! zu CHI] ?

Frage

*CHI: +< ja .

b. Metadiskursive Reaktionen

Metadiskursive Reaktionen beziehen sich auf die Form der Äußerung und bedeuten meist eine Unterbrechung der Kommunikation. Sie signalisieren dem Kind, dass ein kommunikatives Problem aufgetreten ist.

Diese Reaktionen können sowohl in Form von *Expansionen* (in diesem Fall als morphologische oder syntaktische Erweiterungen), *Umformulierungen*, *Korrekturen* oder *Fragen* verbalisiert werden.

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

*CHI: sind das trinke@c ?

*KG1: ja [=! zu CHI] .

*KG1: **das sind glaeser zum trink(e)n** [=! zu CHI] .

Umformulierung

Beispiel_NIG (L1_Mädchen)

*CHI: &par [/]/ padeiser@g [: paradeiser] .

*KG1: **paradeiser** [=! zu CHI] .

Korrektur

Beispiel_MOH (L1_Buben)

*CHI: unser tanzbaum is(t) noch im gart(e)n xxx .

*KG1: **euer tannenbaum is(t) noch im gart(e)n** [=! zu CHI] ?

Frage

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

CHI: mit [] auto .

*KG1: **mit dem auto faehrst du in die Tuerkei** [=! zu CHI] ?

Expansion

Eine weitere Sonderform der metadiskursiven Reaktionen, die sich zwar auf den Inhalt der kindlichen Äußerung beziehen, aber zugleich eine Unterbrechung des Kommunikationsflusses bedeuten, sind Korrekturen, die ein vom Kind falsch verwendetes Wort betreffen.

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

- *KG1: und was ist da noch drauf [=! zu CHI] ?
- *CHI: salat .
- *KG1: gurkerl [=! zu CHI] .
- *KG1: gurkerl und gelber [=! zu CHI] +...
- *CHI: tomaten .
- *KG1: +< **paprika** [=! zu CHI] .

Da es für die leitenden Hypothesen der vorliegenden Arbeit nicht relevant erscheint, wurde bei der Analyse keine genaue Unterscheidung zwischen den hier erläuterten Subkategorien vorgenommen. Die Übersicht sollte lediglich dazu dienen, einen Einblick über die im Rahmen der qualitativen Untersuchung getroffenen Entscheidungen zu liefern.

Code 3: Ignorieren

Diese Kategorie ergibt sich anhand der fehlenden Reaktionen der Pädagoginnen auf Äußerungen des Kindes.

Beispiel_JOZ (L1_Bub)

- *CHI: ich [/] ich spiel(e) +...
- *KG1: **ah und da is(t) die geiss(e)n mama** [=! zu CHI] .

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

- *KG1: was denn [=! zu CHI] ?
- *CHI: ich schau(e) mal was da drin(nen) is(t) +/.
- *KG1: **legmas [: leg mir es] dort** [=! zu CHOm] +//.

Wie das vorangegangene Beispiel zeigt, kommt es häufig durch andere Kinder zu einer Missachtung der kindlichen Äußerung seitens der Pädagogin. Ein Umstand, der sich durch das natürliche Setting im Kindergarten nicht ausschließen lässt.

Code 4: Persönliches

Unter „*Persönliches*“ wurden alle Gesprächsthemen zwischen der Pädagogin und dem Kind zusammengefasst, die sich auf den außerinstitutionellen Kontext des Kindergartens, wie „Familie“, „Freunde“, „Spielzeug“, „Urlaub“, „Freizeit“, beziehen.

Beispiel_BEY (L2_Bub)

*KG1: **warst du schon mal reit(e)n** [=! zu CHI] ? Freizeit

*CHI: ja .

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

*KG1: **hast du puppen zu hause** [=! zu CHI] ? Spielzeug

*CHI: 0 [=! nickt] .

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

*CHI: ich kann mit da [: der] mama zaehl(e)n.

*KG1: **du kannst mit da [: der] mama zaehl(e)n** [=! zu CHI] ? Familie

Beispiel_MOH (L1_Bub)

*CHI: zu hause in der werkstatt da hat mein papa eine ganz grosse &werk +//.

*CHI: eine ganz grosse &mistschau +//.

*CHI: eine ganz grosse # kehrschauf(e)l .

*KG1: eine ganz grosse kehrschauf(e)l [=! zu CHI] .

*CHI: ja .

*KG1: **und wo kehrt der papa immer** [=! zu CHI] ? Familie

Code 5: Lob

Im Rahmen dieser Kategorie wird das positive Feedback der Pädagoginnen auf Handlungen der Kinder erfasst.

Bezüglich der Handlungen wird zwischen sprachlichen Leistungen (*spr*) und Handeln als „körperliches“ Handeln / Aktivität (*act*) unterschieden.

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

*KG1: **du kannst schon ganz toll ausmal(e)n** [=! zu CHI] . act

*KG1: ohne rausfahren fast [=! zu CHI] .

*KG1: **ganz super** [=! zu CHI] . act

Beispiel_MOH (L1_Bub)

*KG1: schau mal [=! zu CHI] +//.

*KG1: da sieht man [=! zu CHI] +/.
 *CHI: ein tannenbaum .
 *KG1: ja genau [=! zu CHI] .
 *KG1: **super** [=! zu CHI] .

spr

Code 6: Kose

Eine weitere Kategorie betrifft alle von der Pädagogin an das Fokuskind geäußerten Kosewörter.

Beispiel_LER (L1_Mädchen)

*CHI: fuemf@g [: fuenf] .
 *KG1: ja [=! zu CHI] .
 *CHI: dann kommt neun .
 *KG1: na [: nein] [=! zu CHI] +//.
 *KG1: **nach fuenf kommt sechs schatzi** [=! zu CHI] .

Beispiel_LUD (L1_Mädchen)

*KG1: aber weisst du was [=! zu CHI] ?
 KG1: ich helf(e) dir auch [] bissi [=! zu CHI] .
 *CHI: 0 [=! niest] .
 *KG1: ups [=! zu CHI] .
 *KG1: **maus** [=! zu CHI] .

Code 7: Verbot

Als „Verbot“ wurden jene Äußerungen der Pädagogin kategorisiert, die das Kind zur Unterlassung einer Handlung anweisen.

Beispiel_MOK (L2_Bub)

*CHI: eia@c so machen .
 *KG1: nein [=! zu CHI] .
 *KG1: **du machst mein dach nicht kaputt** [=! zu CHI] .

Beispiel_LUD (L1_Mädchen)

*KG1: hinlegen beim schneiden [=! zu CHI] .
 *CHI: +< dort .
 *KG1: **nicht mit dem messer herumfuchteln** [=! zu CHI] .

Maria Weichselbaum

10. Untersuchungsergebnisse

Im nachfolgenden Kapitel wird unser Korpus anhand der generierten Hypothesen und den dafür aufgestellten Untersuchungskriterien analysiert.

H1 Buben hören mehr Input von den Pädagoginnen als Mädchen.

H1.1 Einsprachige Buben hören den meisten Input, wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Input erhalten.

Tabelle 4 Input der KG (Buben)

<i>Input der KG (Anzahl der Äußerungen)</i>			
FAJ	297	ALG	451
JOZ	400	BEY	408
MOH	416	MOK	384
Gesamt L1_Buben	1113	Gesamt L2_Buben	1243
Gesamt Buben	2356		

Tabelle 5 Input der KG (Mädchen)

<i>Input der KG (Anzahl der Äußerungen)</i>			
LER	504	ELS	570
LUD	598	ESD	749
NIG	417	TUS	306
Gesamt L1_Mädchen	1519	Gesamt L2_Mädchen	1625
Gesamt Mädchen	3144		

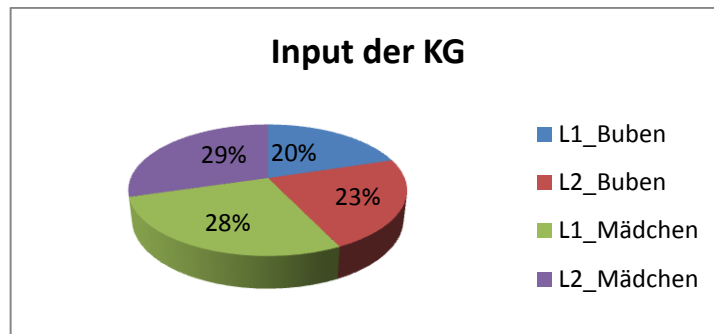


Abbildung 1 Input der KG

Die Tabellen und die Grafik, die die Gesamtanzahl aller getätigten Äußerungen darstellen, zeigen, dass die erste Hypothese auf der Basis unseres Korpus nicht bestätigt werden kann. Festgestellt wurde, dass an Mädchen eine größere Anzahl an Äußerungen gerichtet wird als an Buben.

Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache hören dabei die meisten Äußerungen von den Kindergartenpädagoginnen (1625 Äußerungen, entspricht 29%), Mädchen mit Deutsch als Erstsprache die zweitmeisten (1519 Äußerungen, entspricht 28%).

Erstaunlich ist, dass an Buben rund 800 Äußerungen weniger gerichtet werden: An einsprachige Buben werden in unseren Daten 1113 (20%) und an zweisprachige Buben 1243 Äußerungen (23%) gerichtet.

Die Annahme von Herwartz-Emden et al. (2010), die davon ausgehen, dass Kinder, die der sogenannten „Mehrheitsgesellschaft“ angehören, den meisten Input erhalten, kann demnach nicht bestätigt werden. Anzumerken ist jedoch, dass ihre Untersuchung im Klassenzimmer stattfand, wodurch sich die Situation mit unserer Studie nicht vergleichen lässt.

Ein zweiter Schritt zeigt die individuelle Verteilung der Inputmenge der Kinder, das heißt die Gesamtmenge der Äußerungen der Pädagoginnen in Relation zu den Äußerungen an die jeweiligen Kinder.

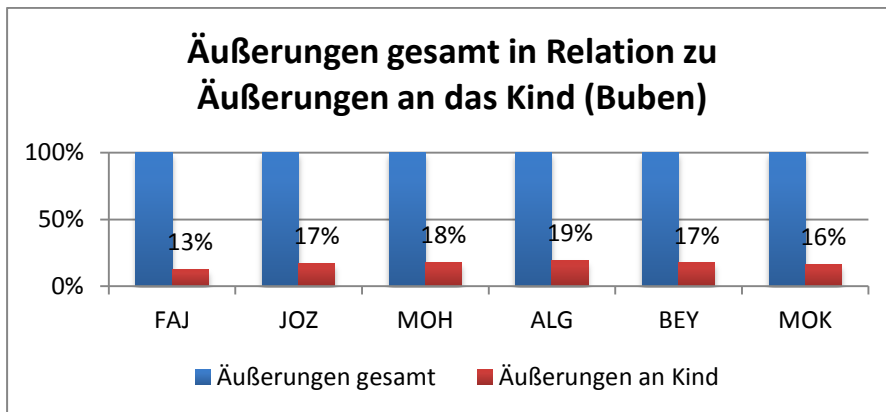


Abbildung 2 Verteilung der Inputmenge (Buben)

Eine detaillierte Untersuchung der Äußerungen, die an die Buben gerichtet werden zeigt, dass zwischen den Kindern kein allzu großer Unterschied besteht, sodass das Ergebnis bestehen bleibt.

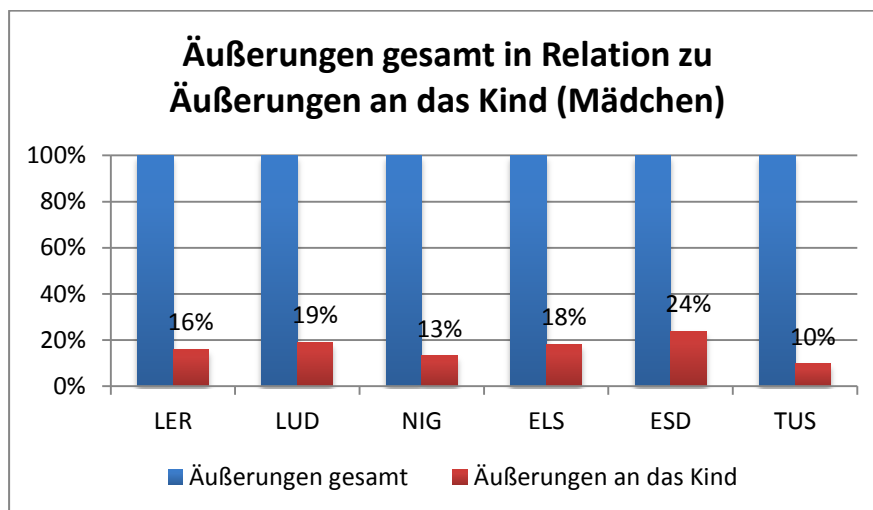


Abbildung 3 Verteilung Inputmenge (Mädchen)

Bei den Mädchen zeigt sich ein weniger einheitliches Bild, denn es ergibt sich eine Schwankung von 14%, wobei vor allem das zweisprachige Mädchen *TUS* sehr wenige Äußerungen von der Kindergartenpädagogin hört, wohingegen ein anderes zweisprachiges Mädchen (*ESD*) eine hohe Äußerungsanzahl ihrer Pädagogin zu hören bekommt. Da die Variation bei den Mädchen sehr groß ist, kann das Ergebnis der Gesamtbetrachtung nur als bedingt aussagekräftig stehen bleiben.

Interessant und aufschlussreich ist es an dieser Stelle zu untersuchen, ob sich die Menge an Input nicht nur hinsichtlich der Äußerungsanzahl unterscheidet, sondern auch eine differierende Äußerungslänge im Korpus gefunden werden kann.

Hierzu wurde ergänzend zu der vorangegangenen Analyse, der MLU-Wert, d.h. die durchschnittliche Äußerungslänge der Kindergartenpädagoginnen, mit Hilfe von CHILDES berechnet. Dieser Wert ergibt sich durch das Dividieren der Anzahl aller produzierten Wörter (tokens) durch die Anzahl an Äußerungen.

Tabelle 6 und 7 zeigen die Verteilung des MLU-Wertes differenziert nach Buben und Mädchen:

Tabelle 6 MLU der KG (Buben)

<i>MLU – durchschnittliche Äußerungslänge bei Buben</i>			
FAJ	3.827	ALG	2.890
JOZ	4.363	BEY	3.429
MOH	3.642	MOK	3.953
MLU L1_Buben	3.947	MLU L2_Buben	3.405
MLU Buben		3.662	

Bereits hier kann gezeigt werden, dass die Pädagoginnen an einsprachige Buben längere Äußerungen richten. Berechnet werden konnte ein MLU-Wert von 3.947 im Vergleich zu einem Wert von 3.405 bei den zweisprachigen Buben.

Tabelle 7 MLU der KG (Mädchen)

<i>MLU – durchschnittliche Äußerungslänge bei Mädchen</i>			
LER	3.639	ELS	3.995
LUD	3.561	ESD	3.425
NIG	4.290	TUS	3.316
MLU L1_Mädchen	3.784	MLU L2_Mädchen	3.602
MLU Mädchen		3.698	

Obwohl auch bei den Mädchen ein Unterschied festgestellt werden kann, ist die Verteilung hier weniger eindeutig (3.784 im Vergleich zu 3.602).

Vergleicht man alle Mädchen und Buben miteinander kann kein repräsentativer Unterschied der durchschnittlichen Äußerungslänge erkannt werden (3.662 bei den Buben im Vergleich zu 3.698 bei den Mädchen)³⁰.

Ein Blick auf die Ergebnisse, die durch die Analyse der Anzahl der Äußerungen der Pädagoginnen gewonnen werden konnte zeigt, dass Buben mit Deutsch als Erstsprache am wenigsten Input von den Kindergartenpädagoginnen erhalten. Ihr MLU-Wert ist allerdings im Vergleich zu allen anderen Kontrollgruppen am höchsten, d.h. die Äußerungen der Pädagoginnen sind am längsten, wenn sie mit einsprachigen Buben interagieren (siehe dazu weitere Ausführungen bei Hypothese 7).

Vergleicht man ergänzend dazu die Kinder hinsichtlich ihrer Erstsprachen (siehe Tabelle 8), zeigt sich eindeutig, dass die Äußerungen an einsprachige Kinder länger sind (MLU-Wert von 3.853) als an zweisprachige Kinder (MLU-Wert von 3.517).

Tabelle 8 MLU der KG (L1/L2)

<i>MLU – durchschnittliche Äußerungslänge</i>			
L1_Kinder (Buben + Mädchen)	3.853	L2_Kinder (Buben + Mädchen)	3.517

Bereits in Kapitel drei wurde die Überlegung angestellt, ob Input-Unterschiede der Pädagoginnen durch eine intuitive und unbewusste Anpassung an den deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder erklärbar sind (vgl. Berne 1991).

Unserer Ansicht nach kann der hier präsentierte MLU-Wert, d.h. die Unterschiede in der durchschnittlichen Äußerungslänge an ein- bzw. zweisprachige Kinder, auf der Basis der dort diskutierten kommunikativen Akkomodationstheorie (Giles/Ogay 2007) erklärt werden: Zu Kinder, die weniger sprechen, tendieren auch KindergartenpädagogInnen weniger zu sprechen.

³⁰ Der MLU-Wert der Mädchen bzw. der Buben als Gesamtgruppe ergibt sich durch die Menge aller tokens (Wörter) dividiert durch die Menge aller Äußerungen, die an das Fokuskind gerichtet wurden.

Um unterstützend und nicht überfordernd auf den Deutschspracherwerbsprozess der zweisprachigen Kinder einzugreifen, sind die Äußerungen kürzer (siehe dazu auch die zusammenfassenden Überlegungen zu morphosyntaktischen Aspekten der Child Directed Speech in Kapitel 2.2). Auch Mütter passen ihre Äußerungslänge an die ihrer Kinder an (vgl. Gleason 1987), was eventuell für die Betreuungssituation im Kindergarten übernommen werden kann.

Die Frage, ob diese sprachliche Anpassung allerdings intuitiv oder aber auch bewusst vollzogen wird, muss an dieser Stelle leider offen bleiben.

H2 Buben produzieren mehr Äußerungen als Mädchen.

H2.1 Buben mit Deutsch als Erstsprache produzieren die meisten Äußerungen, wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Äußerungen produzieren.

Tabelle 9 Äußerungen der Buben

FAJ	213	ALG	67
JOZ	217	BEY	90
MOH	385	MOK	232
Gesamt L1_Buben	815	Gesamt L2_Buben	389
Gesamt Buben		1204	

Tabelle 10 Äußerungen der Mädchen

LER	124	ELS	113
LUD	200	ESD	195
NIG	115	TUS	86
Gesamt L1_Mädchen	439	Gesamt L2_Mädchen	394
Gesamt Mädchen		833	

Durch unsere Analyse kann gezeigt werden, dass Buben im Gegensatz zu Mädchen mehr Äußerungen produzieren.

Die meisten Äußerungen werden von einsprachigen Buben getätigt, gefolgt von einsprachigen Mädchen.

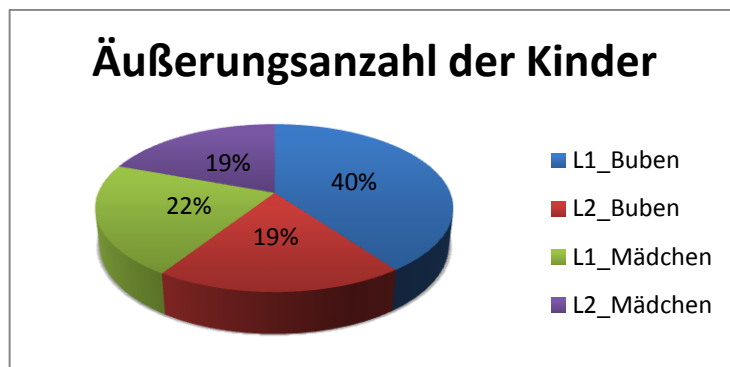


Abbildung 4 Äußerungsanzahl der Kinder

Sieht man sich die prozentuelle Gesamtverteilung der Redebeiträge der Kinder an (Abbildung 2), so kann gezeigt werden, dass sich Mädchen und Buben mit Deutsch als Zweitsprache nicht unterscheiden (beide 19%), außerdem weisen auch Mädchen mit Deutsch als Erstsprache nur einen Anteil von 22% auf.

Auf der Basis unserer Daten kann die Annahme, einsprachige Buben würden die meisten Äußerungen in der Kommunikation mit den Pädagoginnen produzieren, wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger sprechen, bestätigt werden.

Ein Blick auf die individuelle Anzahl der Äußerungen in Relation zur Gesamtanzahl der Äußerungen der Kinder insgesamt zeigt aber, dass es hier sehr große Unterschiede gibt:

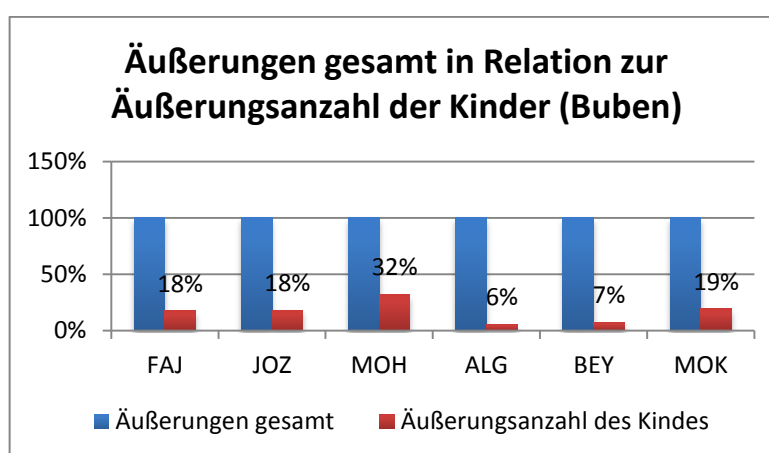


Abbildung 5 Äußerungen gesamt in Relation zur Äußerungsanzahl der Buben

Vor allem bei den Buben ist die individuelle Variation sehr groß, so dass die prozentuelle Äußerungsanzahl zwischen 6% und 32% liegt. Dennoch ist ersichtlich, dass Buben mit Deutsch als Zweitsprache tendenziell weniger Äußerungen tätigen. Auch bei den Mädchen liegt die Spannweite der prozentuellen Äußerungsmenge zwischen 10% und 24%.

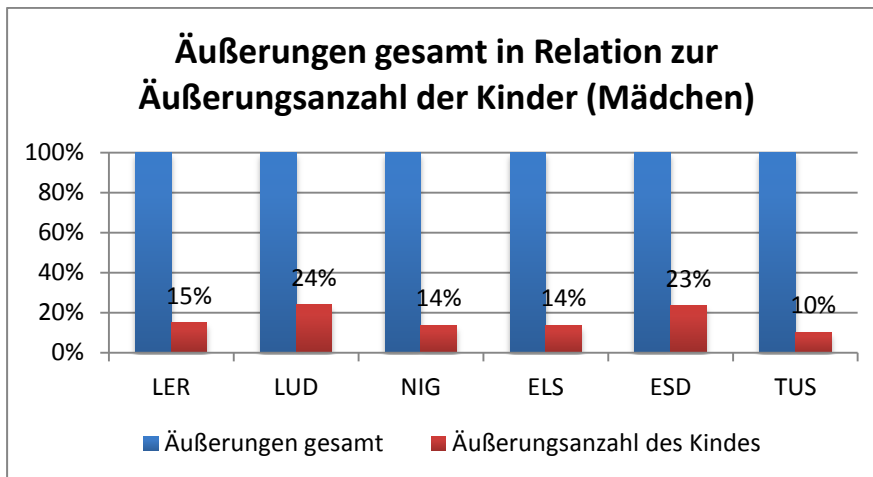


Abbildung 6 Äußerungen gesamt in Relation zur Äußerungsanzahl der Mädchen

Die Betrachtung der individuellen prozentuellen Unterschiede zeigt also, dass sich zwar ein Trend in die angenommene Richtung erkenntlich macht (Buben mit deutscher Erstsprache sprechen mehr als alle anderen Gruppen), eine aussagekräftige Aussage kann jedoch nicht gemacht werden.

Interessanterweise spricht das zweisprachige Mädchen *TUS* wieder sehr wenig, was mit dem Ergebnis aus Hypothese 1 zusammenhängen könnte, da auch die Kindergartenpädagogin sehr wenige Äußerungen an das Kind richtet.

Die Annahmen von Wetschanow (1997) und Sadker et al. (1991), dass Buben (und hier die mit Deutsch als Erstsprache) verstärkt an Konversationen beteiligt sind, können durch unsere Ergebnisse also untermauert werden. Dennoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich bei den Untersuchungen der genannten AutorInnen um Unterrichtssituationen handelt, was andere kontextuelle Gegebenheiten darstellt.

Eine mögliche Erklärung für eine größere Anzahl an Äußerungen von Buben mit deutscher Erstsprache wäre, dass Buben im sprachlichen Gebrauch generell dominanter sind. Mädchen hingegen geben die Möglichkeit zu sprechen häufig zugunsten der Buben ab. Zweisprachige Buben sind vielleicht noch nicht in der Lage, so viele Äußerungen in der deutschen Sprache zu tätigen. Um herauszufinden, ob sich die Anzahl der Äußerungsbeiträge bei Buben mit Deutsch als Zweitsprache noch ändert und sich denen der Buben mit deutscher Erstsprache angleicht, müssten weitere Untersuchungen zu einem späteren Zeitpunkt gemacht werden.

Einen weiteren Erklärungsansatz für unsere Ergebnisse liefern Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, 58). Sie beschreiben, dass im frühkindlichen Betreuungsbereich verstärkt weibliche Angebote und Settings vorherrschen, da vor allem Frauen in diesem Tätigkeitsfeld arbeiten. Männliche Interessen (wie bspw. Toben, Streiten, Raufen, etc.) kommen dabei zu kurz und werden vielleicht von Buben verstärkt eingefordert. Dadurch steigen ihre Redeanteile, indem sie mit den Pädagoginnen argumentieren, wohingegen Mädchen sich nicht über Angebote oder Vorschläge der weiblichen Betreuungsperson beschweren.

Kommunikatives Aushandeln und der damit zusammenhängende Anstieg der Redeanteile könnte in unserer Analyse aber nur anhand der einsprachigen Buben gezeigt werden.

H3 Buben bekommen mehr Zeit für ihre Äußerungsbeiträge, ihre Beiträge sind demnach länger.

H3.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache erhalten am wenigsten Zeit für ihre Äußerungsbeiträge.

Tabelle 11 MLU (Buben)

MLU			
FAJ	2.96244	ALG	2.20896
JOZ	2.68203	BEY	1.37778
MOH	3.62338	MOK	2.05603
Gesamt L1_Buben	3.2	Gesamt L2_Buben	1.92545
Gesamt Buben		2.78821³¹	

Tabelle 12 MLU (Mädchen)

MLU			
LER	2.80645	ELS	1.9115
LUD	2.82	ESD	2.04103
NIG	2.29565	TUS	2.16176
Gesamt L1_Mädchen	2.67882	Gesamt L2_Mädchen	1.93147
Gesamt Mädchen		2.32533	

Die Tabellen 11 und 12 zeigen, dass Buben mehr Zeit für ihre Redebeiträge erhalten, da ihre Redebeiträge zusammengezählt länger sind (MLU der Buben 2.78821 vs. MLU der Mädchen 2.32533).

Des Weiteren zeigt sich ein Unterschied bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache gegenüber Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Dieser Unterschied kann aber dadurch erklärt werden,

³¹ Für die gesamte MLU wurde die Anzahl der Tokens sowie der getätigten Äußerungen der Kinder zusammengezählt.

dass die sprachlichen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (intensiver Kontakt mit der deutschen Sprache erst seit einem Jahr) für längere Äußerungen noch nicht ausreichen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass diese Kinder einfach weniger Zeit für ihre Redebeiträge erhalten würden.

Ganz besonders auffällig ist aber, dass Buben mit Deutsch als Erstsprache die längsten Äußerungen produzieren. Ob einsprachige Buben tatsächlich mehr Äußerungen tätigen dürfen – ihnen also von den Kindergartenpädagoginnen wirklich häufiger Sprecherlaubnisse erteilt werden – kann durch unsere Studie nicht beantwortet werden. Es handelt sich weniger um eine Unterrichts- bzw. Klassensituation, in der die PädagogInnen eine Wahl treffen, welches Kind sprechen darf (wie es beispielsweise bei der Auswahl eines Kindes passiert, wenn es aufzeigt). Außerdem sind häufig nur die Pädagogin und das (Fokus-) Kind involviert, was eine Aussage über die Sprecherlaubnis des Kindes wiederum unzulässig werden lässt.

Die Ergebnisse sind durch die bereits dargestellten Berechnungen der generellen Anzahl der Äußerungsbeiträge der Kinder nicht überraschend (siehe dazu auch Hypothese 2).

Diese erhöhte Konversationsbeteiligung von Buben konnte – wie bereits im Theorieteil dargestellt – auch in Klassenräumen beobachtet werden, in denen Mädchen ihr sprachliches Potenzial abgeben und Buben dadurch verstärkt an den sprachlichen Interaktionen teilnehmen – sie sind also dominanter (vgl. Wetschanow 1997; Sadker et al. 1991). Buben rufen häufiger ohne Redeerlaubnis heraus, was eine sprachliche Interaktion mit Pädagoginnen folglich verstärkt (Sadker et al. 1991).

Der Erklärungsansatz von Ely und Gleason (1995), der davon ausgeht, dass Buben in spielerischen Situationen generell mehr sprechen als Mädchen, bzw. in ebendiesen Situationen vermehrt Sprechanteile von Buben eingefordert werden, kann bei unserem Korpus nicht bestätigt werden, da die untersuchten Situationen sehr ausgewogen sind. Ein Blick auf die Beschreibung der Kindertagesstätten zeigt, dass spielerische Aktivitäten bei Buben viermal und bei Mädchen dreimal zur Analyse herangezogen wurden. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Buben auf Grund der häufigen spielerischen Aktivitäten mehr sprechen oder längere Äußerungsbeiträge produzieren.

H4 Buben werden zu mehr sprachlichen Interaktionen motiviert.

H4.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am seltensten zu sprachlichen Interaktionen motiviert.

In einem ersten Schritt werden die äußerungsauslösenden Äußerungen angesehen:

Tabelle 13 Äußerungsauslösende sprachliche Handlungen der KG (Buben)

<i>Äußerungsauslösende Äußerungen</i>			
FAJ	43	ALG	65
JOZ	130	BEY	144
MOH	146	MOK	134
Gesamt L1_Buben	319	Gesamt L2_Buben	343
Gesamt Buben		662	

Tabelle 14 Äußerungsauslösende sprachliche Handlungen der KG (Mädchen)

<i>Äußerungsauslösende Äußerungen</i>			
LER	111	ELS	244
LUD	191	ESD	133
NIG	101	TUS	74
Gesamt L1_Mädchen	403	Gesamt L2_Mädchen	451
Gesamt Mädchen		854	

Sieht man sich zunächst nur die Anzahl der äußerungsauslösenden Äußerungen, die seitens der Pädagoginnen an die Kinder gerichtet werden an, so hat es den Anschein, als würden Mädchen im Gegensatz zu Buben mehr Äußerungen hören, die sie zur Kommunikation motivieren sollen (siehe dazu Abbildung 3: Mädchen 56%, Buben 44%).

Ein Erklärungsansatz hierzu wäre, dass Buben von sich aus schon mehr Äußerungen tätigen (siehe Hypothese 2), sodass die Pädagoginnen ihre Konversationsbeteiligung nicht im Besonderen fördern müssen. Bei den Mädchen, die weniger Konversationsbeiträge liefern,

versucht die Pädagogin diese zu erhöhen, indem sie äusserungsauslösende Äußerungen an das Kind richtet.

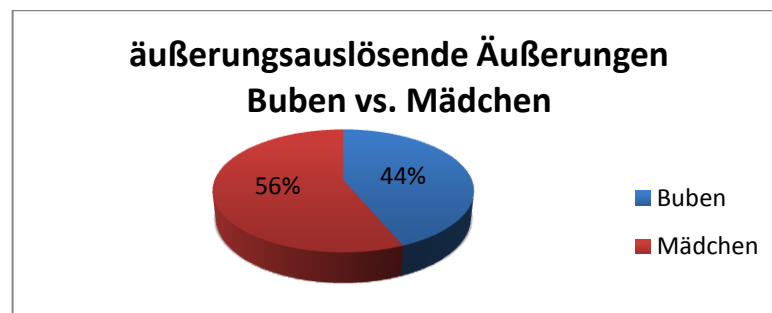


Abbildung 7 Äußerungsauslösende Äußerungen (Buben vs. Mädchen)

Auf ebendiese Weise könnte man eine Unterscheidung zwischen mono- und bilingualen Kindern vornehmen (siehe Abbildung 8).

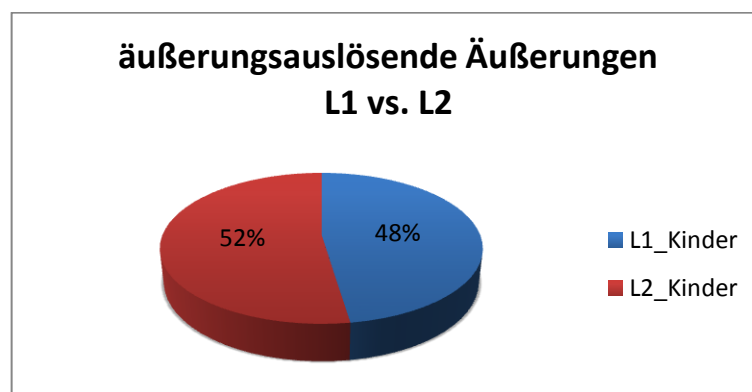


Abbildung 8 Äußerungsauslösende Äußerungen (L1 vs. L2)

Eine derartige Zählung zeigt, dass sich die Anzahl der äusserungsauslösenden Äußerungen der Pädagoginnen im Vergleich der Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache nicht groß unterscheidet.

Dies erscheint am ersten Blick seltsam, da davon ausgegangen werden kann, dass Pädagoginnen an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache häufiger Fragen als Konversationsaufforderung richten, um sie verstärkt in die sprachliche Interaktion einzubinden.

Wir können aber auch hier wieder von der Annahme ausgehen, dass Pädagoginnen sich an das Gegenüber anpassen (sog. Fine-Tuning) und daher die Kinder mit geringeren

Sprachkenntnissen nicht überfordern wollen (siehe auch hierzu die Erläuterungen zur Akkomodationstheorie in Kapitel drei). Das Phänomen des Fine-Tunings bezieht sich auf den Entwicklungsverlauf der kindlichen Sprache und auf die Entwicklung der kindgerichteten Sprache von Erwachsenen. Ob sich die Sprachverwendung der Pädagoginnen je nach Sprachstand der Kinder ändert, kann durch unsere Studie, die auf nur einen Zeitpunkt beschränkt ist, nicht beantwortet werden.

Auch wenn ein Blick auf die Anzahl der äusserungsauslösenden Äußerungen interessant scheint, muss sie doch um eine weitere Analyse ergänzt werden, die das eigentliche Ergebnis zeigt.

Die folgenden Diagramme geben einen Überblick über die prozentuelle Verteilung der äusserungsauslösenden Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen in Relation zu der Gesamtanzahl der Äußerungen der Pädagoginnen.

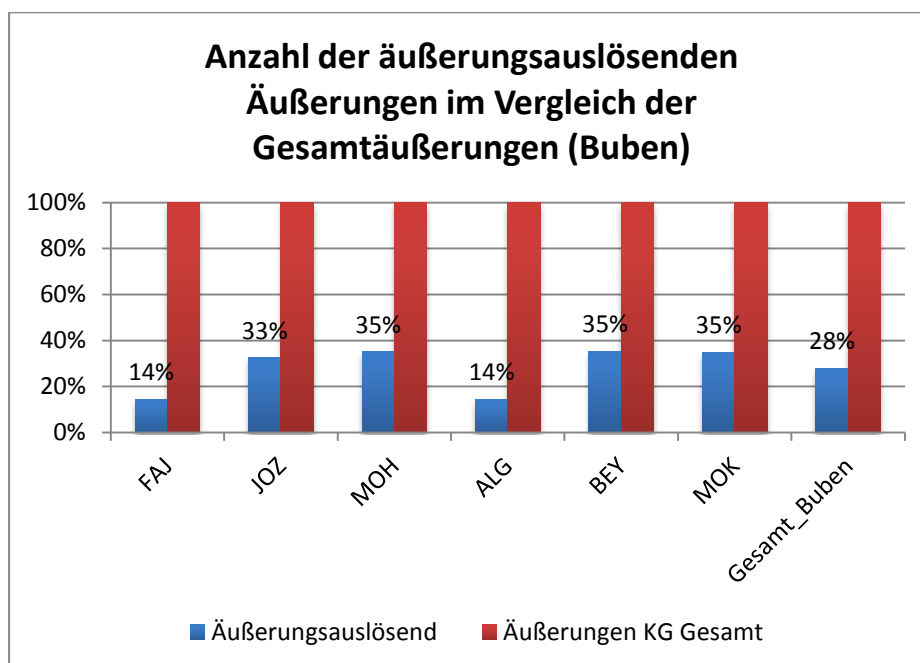


Abbildung 9 Äußerungsauslösende Äußerungen (Buben)

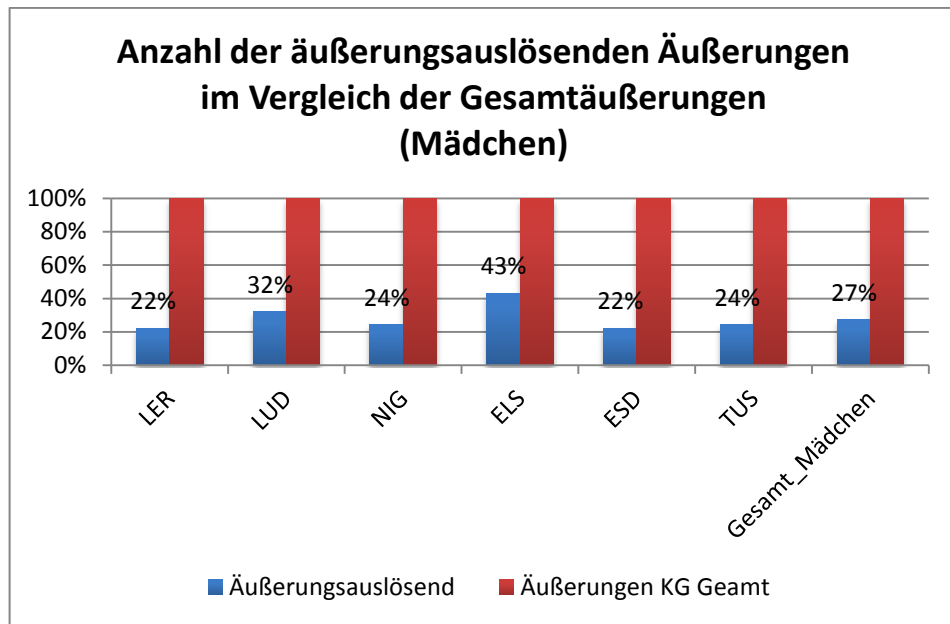


Abbildung 10 Äußerungsauslösende Äußerungen (Mädchen)

Werden die äusserungsauslösenden Äußerungen in Relation zu allen Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen gesetzt, so ergibt sich in der Verteilung ein differenzierteres Bild. Die Analyse zeigt, dass die äusserungsauslösenden Anteile von der Gesamtanzahl der Äußerungen zwischen 14% (Minimum – ein Bub mit Deutsch als Erstsprache und ein Bub mit Deutsch als Zweitsprache) und 43% (Maximum – ein Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache) liegen, was eine sehr große Spannweite darstellt. Warum insbesondere bei dem Mädchen *ELS* so viele äusserungsauslösende Äußerungen gezählt werden konnten, kann damit zusammenhängen, dass gemeinsam ein Buch gelesen wird, wobei die Pädagogin hier häufig Fragen stellt oder vom Kind Ergänzungen von Sätzen eliziert (siehe dazu folgendes Beispiel).

Beispiel_ELS (L2_Mädchen):

- *KG1: wer ist denn das [=! zu CHI] ?

*KG1: warum heisst denn das Rotkaeppchen Rotkaeppchen [=! zu CHI] ?

*KG1: warum heisst das Rotkaeppchen so [=! zu CHI] ?

*KG1: weil es eine [=! zu CHI] +...

*KG1: +, rote [=! zu CHI] +...

Fragen

Ergänzung

Interessante Zahlen liefern uns die geringen äusserungsauslösenden Äußerungsanteile bei den Kindern *FAJ* und *ALG*. Erklärt werden kann diese niedrige Prozentzahl durch die

Bastelsituation, in der eher das Verhalten des Kindes gesteuert wird, anstelle es zum Gespräch zu motivieren.

Werden die äusserungsauslösenden Äußerungen der Mädchen und Buben im Detail betrachtet, so können hier keine Unterschiede festgestellt werden. Von der Gesamtanzahl an Äußerungen werden an Buben 28% und bei Mädchen 27% in äusserungsauslösender Form gerichtet.

Anhand der geringeren Anzahl an Äußerungen, die an Mädchen gerichtet werden (siehe Hypothese 1), kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass es einen Einfluss auf die Qualität des Inputs hat. In Relation zu allen Äußerungen hören Mädchen und Buben gleich viele äusserungsauslösende Äußerungen seitens der Pädagoginnen.

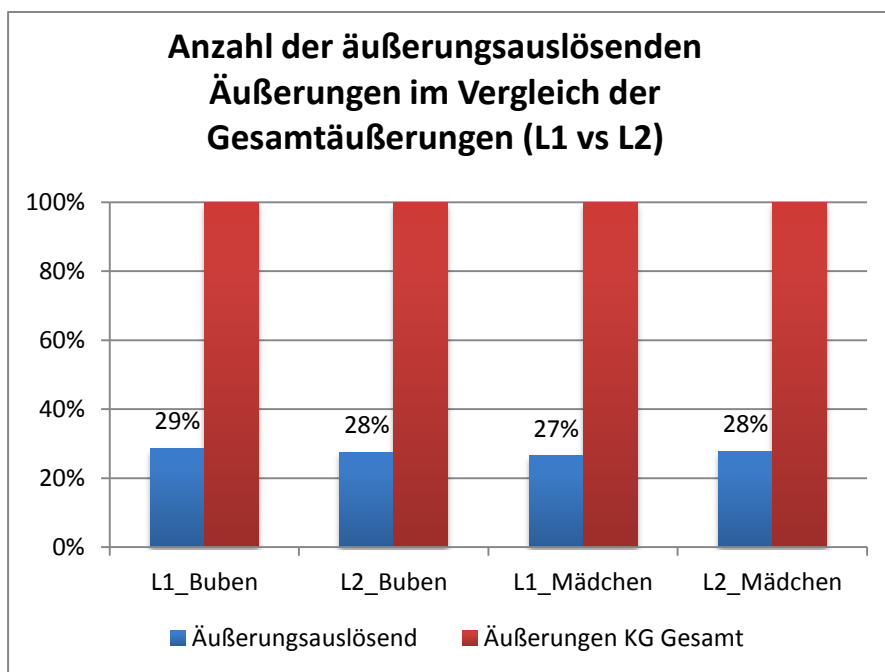


Abbildung 11 Äußerungsauslösende Äußerungen (L1 vs. L2)

Wie Abbildung 11 zeigt, kann auch bei einer näheren Betrachtung der Kinder mit Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache kein großer Unterschied festgestellt werden. Dies bedeutet wieder, dass die Pädagoginnen darauf bedacht sind, bei allen Kindern Äußerungen auszulösen, auch wenn Mädchen im Allgemeinen mehr Äußerungen seitens der

Pädagoginnen hören bzw. die Äußerungen an Kinder mit Deutsch als Erstsprache generell länger sind (siehe Hypothese 1).

Auf Grund unserer Datenanalyse kann demnach Hypothese 4 nicht bestätigt werden. Buben werden im Vergleich zu Mädchen nicht in verstärkter Form zur sprachlichen Interaktion motiviert. Außerdem kann kein Unterschied zwischen Kindern mit deutscher Erst- oder Zweitsprache verzeichnet werden.

Die bisherigen Ergebnisse lassen einen weiteren Untersuchungsschritt interessant werden, nämlich die Frage, ob Äußerungen an Buben stärker darauf ausgerichtet sind, das Verhalten des Kindes zu steuern, als an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren. Angenommen werden könnte ein Unterschied in der Verwendung von verhaltenssteuernden und äußerungsauslösenden Äußerungen insofern, dass zweisprachige Buben die meisten *verhaltenssteuernden* Äußerungen und einsprachige Mädchen die meisten *äußerungsauslösenden* Äußerungen hören.

Tabelle 15 Äußerungstypen (Buben)

<i>Äußerungstypen_Buben</i>					
	Verhalten	Äußerung		Verhalten	Äußerung
FAJ	71	43	ALG	132	65
JOZ	17	130	BEY	61	144
MOH	16	146	MOK	54	134
Gesamt L1_Buben	104	319	Gesamt L2_Buben	247	343
1013					
Gesamt Buben					
verhaltenssteuernd: 351					
äußerungsauslösend: 662					

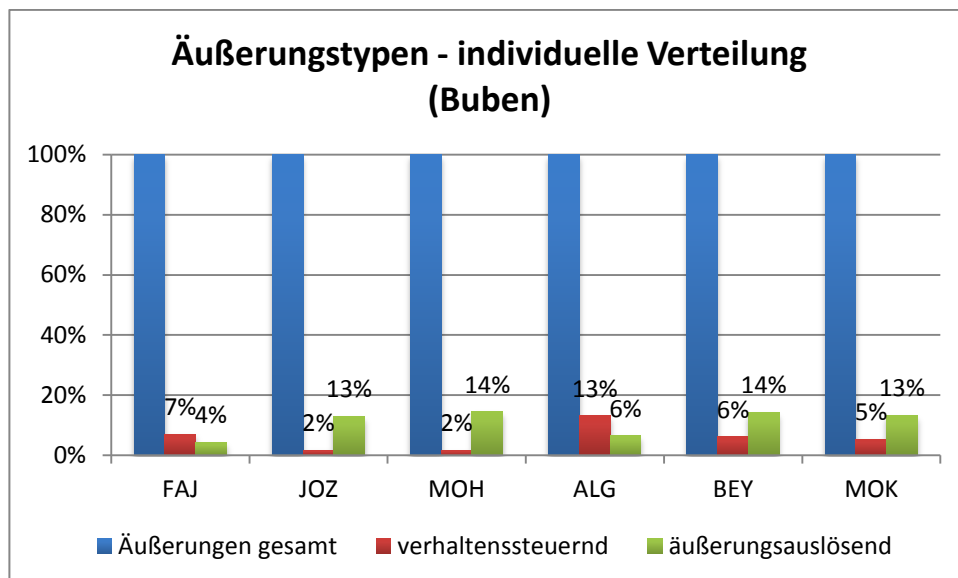


Abbildung 12 Äußerungstypen - individuelle Verteilung (Buben)

Die individuelle Ansicht der Gesamtanzahl der Äußerungen und die Einteilung in Äußerungstypen dieser zeigt, dass Buben mit Deutsch als Erstsprache sehr selten verhaltenssteuernde Äußerungen hören, im Gegenzug dazu hören diese Buben mit Deutsch als Zweitsprache etwas häufiger. Bei den Äußerungen, die die Konversation vorantreiben sollen, können jedoch weniger große Unterschiede gefunden werden.

Die nachfolgenden Grafiken sollen die Ergebnisse zusammengefasst präsentieren.

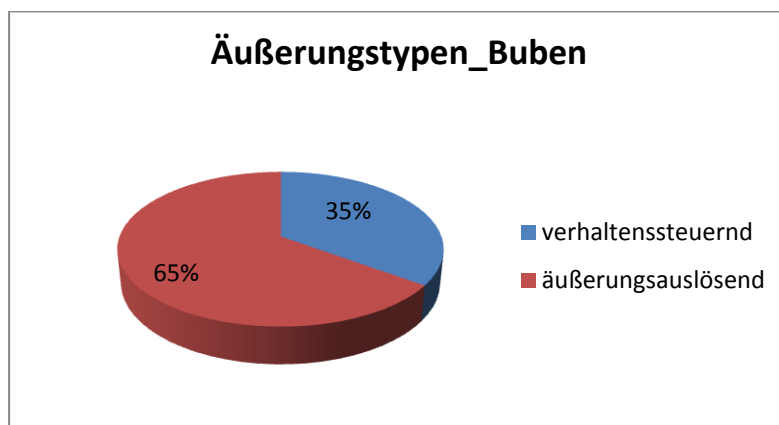


Abbildung 13 Äußerungstypen (Buben)

Tabelle 15 und Abbildung 13 zeigen, dass Pädagoginnen an ein- und zweisprachige Buben eine größere Anzahl an Äußerungen richten, die Redebeiträge bei den kindlichen Gesprächspartnern auslösen sollen. Äußerungen, die das Verhalten der Buben steuern sollen, konnten weniger oft beobachtet werden.

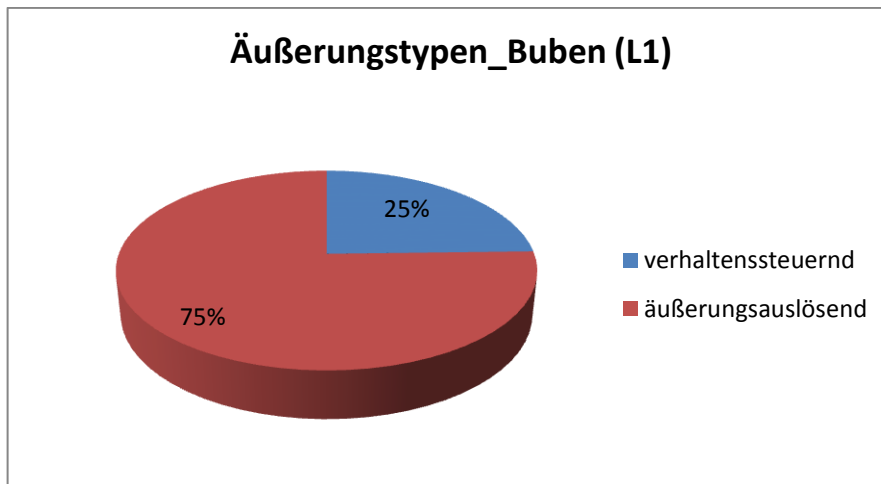


Abbildung 14 Äußerungstypen (L1-Buben)

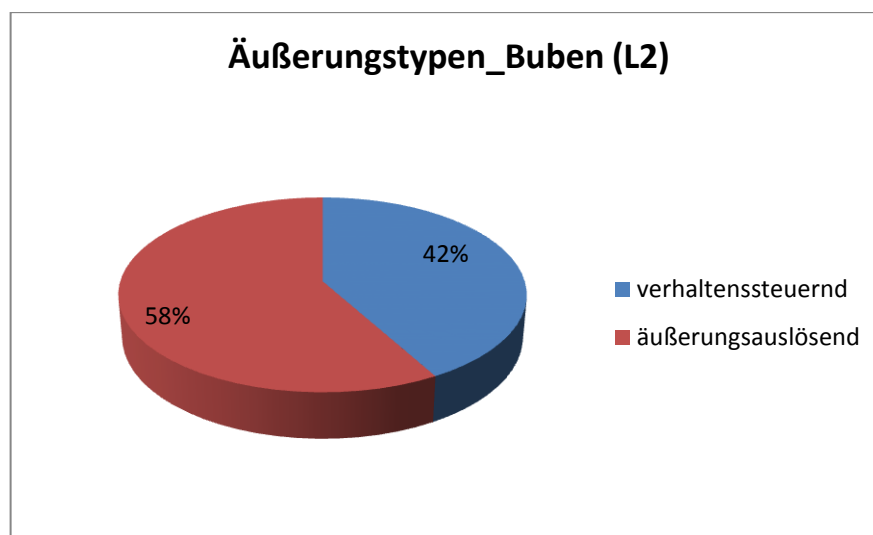


Abbildung 15 Äußerungstypen (L2-Buben)

Sieht man sich die Verteilung im Detail an merkt man, dass vor allem an einsprachige Buben viele äußerungsauslösende Äußerungen gerichtet sind (75% im Vergleich zu 25% verhaltenssteuernde Äußerungen). Bei den zweisprachigen Buben unseres Korpus fällt dieser Unterschied weniger deutlich aus: Auch hier wird eine größere Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen produziert, aber lediglich 16% weniger Äußerungen, die das Verhalten der Kinder steuern sollen.

Die bisherigen Analysen lassen demnach darauf schließen, dass zweisprachige Buben mehr verhaltenssteuernde Äußerungen hören.

Dieses Ergebnis kann möglicherweise dadurch begründet werden, dass zweisprachige Buben – aufgrund der deutschsprachigen Kompetenzen – weniger häufig auf äußerungsauslösende Äußerungen reagieren und Pädagoginnen daher eher die Verwendung verhaltenssteuernder Äußerungen präferieren. Der hohe Anteil an äußerungsauslösenden Äußerungen an Buben mit Deutsch als Erstsprache würde aber auch die hohe Äußerungsanzahl dieser erklären (siehe Hypothese 2).

Vielleicht kann uns ein Blick auf die Daten der Mädchen weiteren Aufschluss geben.

Tabelle 16 Äußerungstypen (Mädchen)

<i>Äußerungstypen_Mädchen</i>					
	Verhalten	Äußerung		Verhalten	Äußerung
LER	160	111	ELS	23	244
LUD	149	191	ESD	178	133
NIG	108	101	TUS	90	74
Gesamt L1_Mädchen	417	403	Gesamt L2_Mädchen	291	451
Gesamt Mädchen 1562 verhaltenssteuernd: 708 äußerungsauslösend: 854					

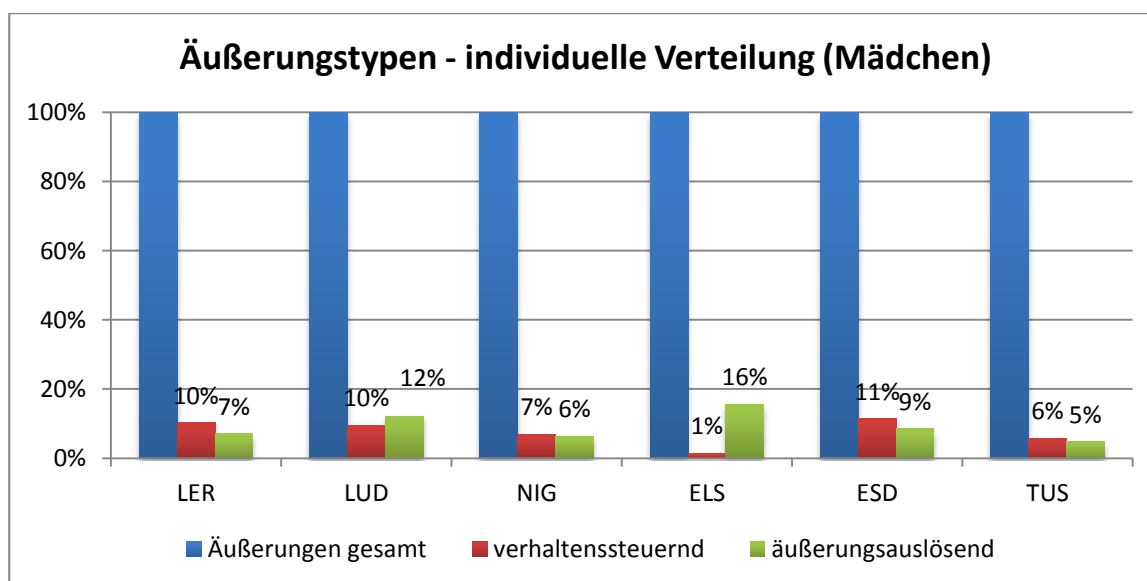


Abbildung 16 Äußerungstypen (Mädchen)

Prozentuell gesehen werden bei Mädchen mit deutscher Erstsprache die meisten – und in ungefähr gleichem Ausmaß – verhaltenssteuernden Äußerungen seitens der Pädagoginnen produziert. Bei den zweisprachigen Mädchen ist eine sehr große Variation zu verzeichnen, sodass das Mädchen *ELS* nur 1% verhaltenssteuernde Äußerungen hört, wohingegen im Vergleich *ESD* diese zu 11% hört.

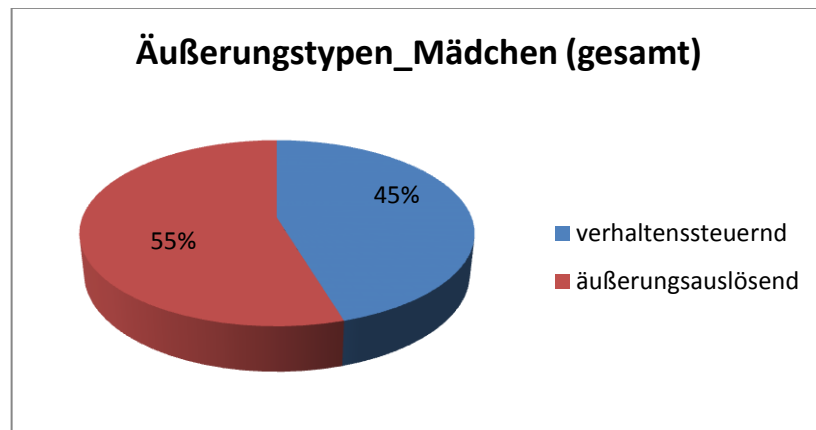


Abbildung 17 Äußerungstypen (Mädchen)

Vergleicht man die Ergebnisse der Buben mit den Mädchen wird deutlich, dass der Unterschied zwischen verhaltenssteuernd und äußerungsauslösend weniger groß ist. Waren es bei den Buben 65% an Äußerungen, die das Kind zum Sprechen motivieren sollen, sind es bei den Mädchen nur 55%. Parallel dazu werden bei den Mädchen 10% mehr verhaltenssteuernde Äußerungen produziert als bei den Buben.

Auf der Basis der bisherigen Ergebnisse kann zwar davon ausgegangen werden, dass Unterschiede in der Verwendung von verhaltenssteuernden und äußerungsauslösenden Äußerungen auftreten, anders als angenommen aber Äußerungen an Mädchen stärker darauf ausgerichtet sind, das Verhalten des Kindes zu steuern, als an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren.

Die angenommene Hypothese, die an die Ergebnisse von Leaper et al. (1998) orientiert war, kann also nicht bestätigt werden. Anzumerken ist aber, dass sich die Studie von Leaper et al. (1998) auf familiäre Kontexte bezieht, was einen Unterschied möglicherweise erklärt.

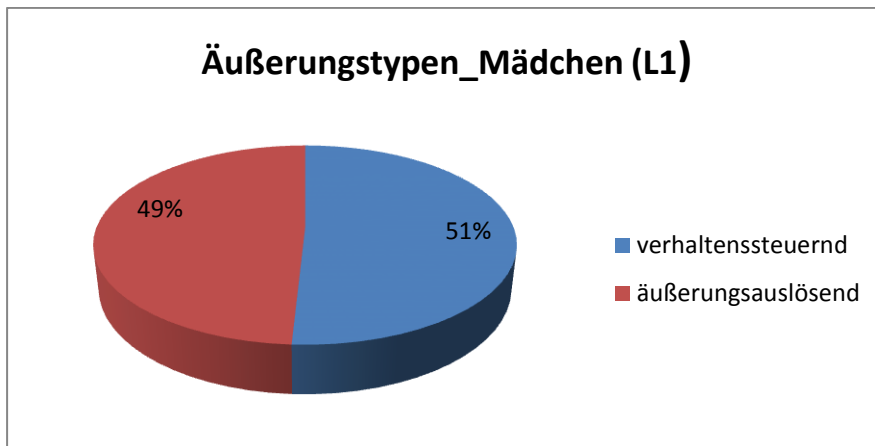


Abbildung 18 Äußerungstypen (L1-Mädchen)

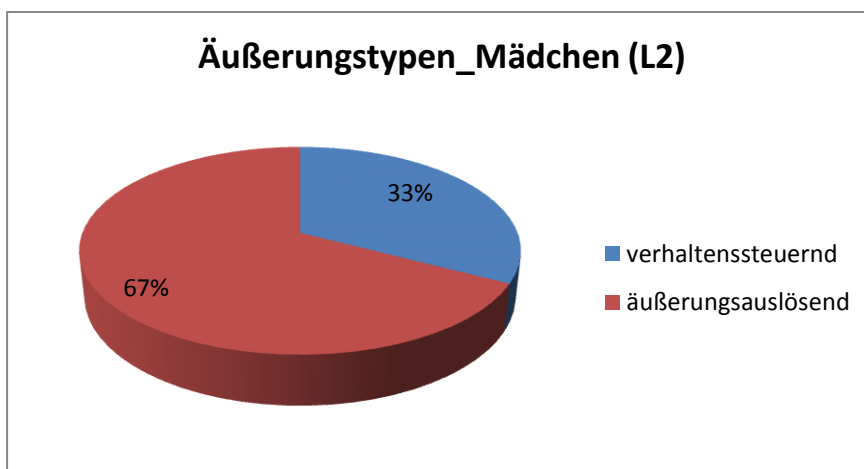


Abbildung 19 Äußerungstypen (L2-Mädchen)

Auch bei den Mädchen lohnt sich ein Blick auf die genaue Verteilung zwischen ein- und zweisprachigen Mädchen. Erstaunlich ist, dass sich die Ergebnisse hier in einem umgekehrten Bild präsentieren: Einsprachige Mädchen hören mehr verhaltenssteuernde Äußerungen als Äußerungen, die sie zum Sprechen motivieren sollen.

Demgegenüber wäre die Verteilung der zweisprachigen Mädchen vergleichbar mit den Ergebnissen der einsprachigen Buben: Es werden deutlich mehr äußerungsauslösende Äußerungen seitens der Pädagogin produziert als Äußerungen, die das Verhalten steuern und die Aufmerksamkeit lenken sollen (auch hier herrschen aber große individuelle Unterschiede zwischen den Kindern vor).

Auf der Grundlage unserer Untersuchung sieht die Verteilung der Äußerungstypen demnach folgendermaßen aus:

1. Einsprachige Mädchen hören die meisten verhaltenssteuernden Äußerungen (**51%** im Vergleich zu 49% äußerungsauslösende Äußerungen).
2. Daran anschließend hören zweisprachige Buben **42%** verhaltenssteuernden Äußerungen (im Vergleich zu 58% äußerungsauslösende Äußerungen).
3. An zweisprachige Mädchen werden **33%** verhaltenssteuernden Äußerungen gerichtet (im Vergleich zu 67% äußerungsauslösende Äußerungen) und
4. einsprachige Buben hören am wenigsten verhaltenssteuernde Äußerungen (**25%** im Vergleich zu 75% äußerungsauslösende Äußerungen).

Vergleicht man die Äußerungstypen in Relation zu allen Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen sieht die Verteilung folgendermaßen aus:

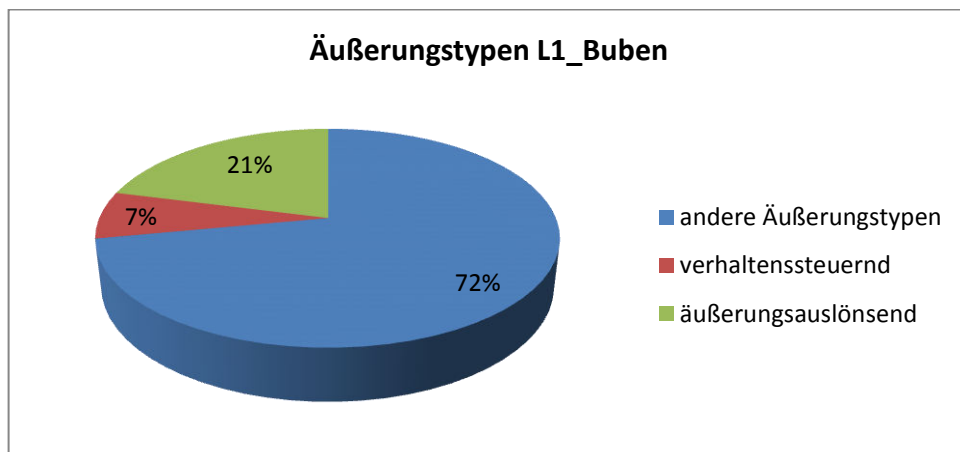


Abbildung 20 Äußerungstypen (L1-Buben)

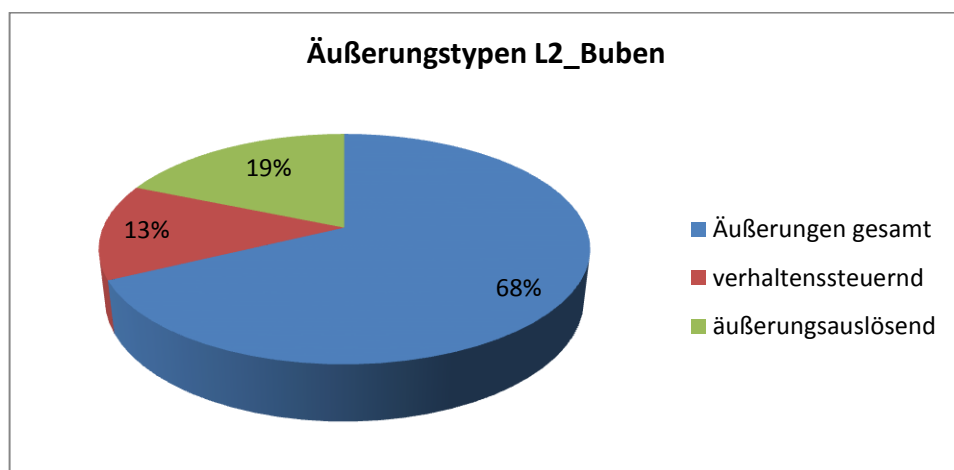


Abbildung 21 Äußerungstypen (L2-Buben)

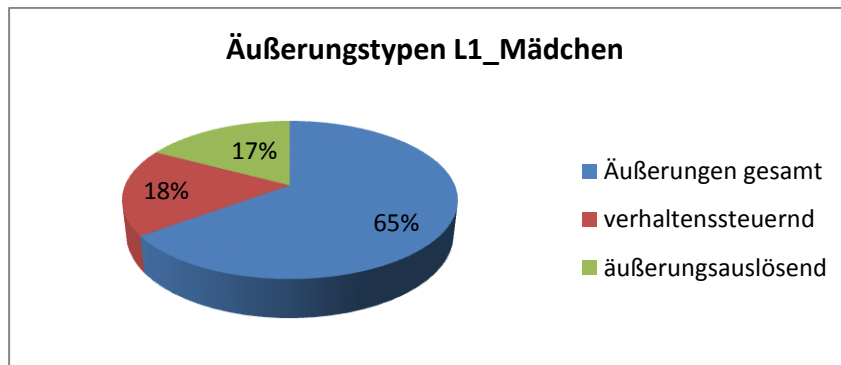


Abbildung 22 Äußerungstypen (L1-Mädchen)

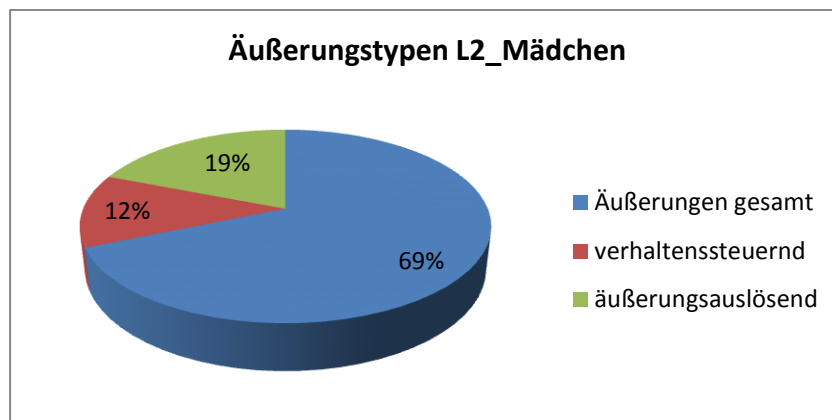


Abbildung 23 Äußerungstypen (L2-Mädchen)

Die Annahme, zweisprachige Buben würden die meisten *verhaltenssteuernden* Äußerungen und einsprachige Mädchen die meisten *äußerungsauslösenden* Äußerungen hören, kann auf der Grundlage unserer Daten nicht bestätigt werden.

Versucht man die hier präsentierten Ergebnisse auf der Basis der in Kapitel 8.1 diskutierten Theorie des sozialen Konstruktivismus zu erklären, stößt man unweigerlich auf Probleme.

Ausgegangen werden müsste davon, dass Pädagoginnen weibliche Angebote und Impulse im Kindergartenalltag setzen und sich Buben daher weniger gut integrieren und in Folge dessen auch häufiger ermahnt werden müssen. Diese Ermahnungen müssten aus der Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen ablesbar sein.

Unsere Ergebnisse können daher nicht mit den Annahmen des sozialen Konstruktivismus interpretiert werden.

Eine mögliche Interpretation der Ergebnisse wäre, dass Pädagoginnen von Seiten der (einsprachigen) Mädchen ein „angepasstes“ Verhalten im Kindergarten erwarten und diese Erwartung auch eingefordert wird, indem die Mädchen häufiger dahingehend gesteuert werden.

Interessant ist es sich in einem zweiten Schritt die einzelnen Situationen der Kind-Pädagogin-Dyaden näher anzusehen, um hier mögliche Erklärungen für unsere diskrepanten Ergebnisse zu finden. Angenommen wird, dass das kommunikative Setting Einfluss auf das sprachliche Verhalten (bzw. auf verschiedene Aspekte des Inputs) hat (Hoff-Ginsberg, 1991).

Zur Überprüfung wurden Ausschnitte³² aus drei verschiedenen Settings ausgewählt und anhand dieser die Menge an äusserungsauslösenden bzw. verhaltenssteuernden Äußerungen gegenübergestellt. Um eine größere Menge an vergleichbaren Daten zu erhalten, wurden jeweils drei Kinder aus dem Korpus für die Analyse herangezogen.

1. Buchlesen

Tabelle 17 Situationsvergleich: Buchlesen

Buchlesen		
	äußerungsauslösend	Verhaltenssteuernd
JOZ (L1_Bub)	36	4
BEY (L2_Bub)	18	5
ELS (L2_Mädchen)	20	17
Gesamt	74 (von 177 Äußerungen) 41,80%	26 (von 177 Äußerungen) 14,70%

Die Situation des Buchlesens konnte in drei Fällen beobachtet werden. Die Anzahl an Äußerungen der Kindergartenpädagogin, d.h. die Dauer des Buchlesens, war teilweise sehr begrenzt (etwa 60 Äußerungen in zwei Situationen). Die Situation mit *ELS* umfasst hingegen 242 Äußerungen der Pädagogin.

Nach Hoff-Ginsberg (1991, 783) unterscheiden sich Interaktionen beim Buchlesen mit anderen kommunikativen Settings darin, dass die Sprache komplexer ist, ein differenzierterer Wortschatz verwendet wird, mehr Fragen gestellt werden und weniger verhaltenssteuernde Äußerungen auftreten.

Diese Annahme kann auf der Basis unserer Untersuchung bestätigt werden. Es werden insgesamt mehr äusserungsauslösende Äußerungen formuliert (41,80% im Vergleich zu 14,70% in Bezug auf die gesamte Datenbasis von 177 Äußerungen).

³² Um einen Vergleich zu ermöglichen wurden die Ausschnitte nach einer bestimmten Anzahl an Äußerungen (59) ausgewählt. Die restlichen Äußerungen wurden für diese Untersuchung ignoriert.

2. Basteln

Tabelle 18 Situationsvergleich: Basteln

Basteln		
	äußerungsauslösend	Verhaltenssteuernd
FAJ (L1_Bub)	7	19
ALG (L2_Bub)	1	30
LER (L1_Mädchen)	16	17
Gesamt	24 (von 177 Äußerungen) 13,60%	66 (von 177 Äußerungen) 37,30%

Insgesamt konnten fünf Situationen in unserem Korpus gefunden werden, in denen die Kindergartenpädagogin mit dem Fokuskind bastelt (oder auch etwas malt). Alle beobachteten Situationen dauern lange (118 Äußerungen bis hin zu der gesamten dreißigminütigen Aufnahme).

Hier zeigt sich, dass weniger Äußerungen produziert werden, die das Kind zum Sprechen motivieren sollen. Vielmehr deutet die hohe Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen darauf hin, dass die Pädagogin das Kind beim Basteln lenkt/anleitet.

3. Spielen

Tabelle 19 Situationsvergleich: Spielen

Spielen		
	äußerungsauslösend	Verhaltenssteuernd
MOK (L2_Bub)	24	11
TUS (L2_Mädchen)	19	16
NIG (L1_Mädchen)	23	6
Gesamt	66 (von 177 Äußerungen) 37,30%	33 (von 177 Äußerungen) 18,60%

Spielsituationen konnten bei sieben Kindern gefunden werden. Die Menge an Äußerungen variiert dabei zwischen lediglich 31 Äußerungen und der gesamten Dauer der Aufnahme.

Diese unterschiedliche Menge ergibt sich daraus, dass das Fokuskind häufig nicht mit der Pädagogin alleine spielt und daher Äußerungen, die an andere Kinder oder auch an alle Kinder gerichtet wurden, aus der Untersuchung gestrichen wurden.

Ferner konnte beobachtet werden, dass bei manchen Aufnahmen weniger das Spiel an sich im Vordergrund stand, als vielmehr Gespräche im Vordergrund standen, die durch die ruhige Atmosphäre von der Pädagogin initiiert werden konnte.

Gezeigt werden kann, dass bei den drei ausgewählten Spielsituationen³³ eine größere Anzahl an äusserungsauslösenden Äußerungen formuliert wurde.

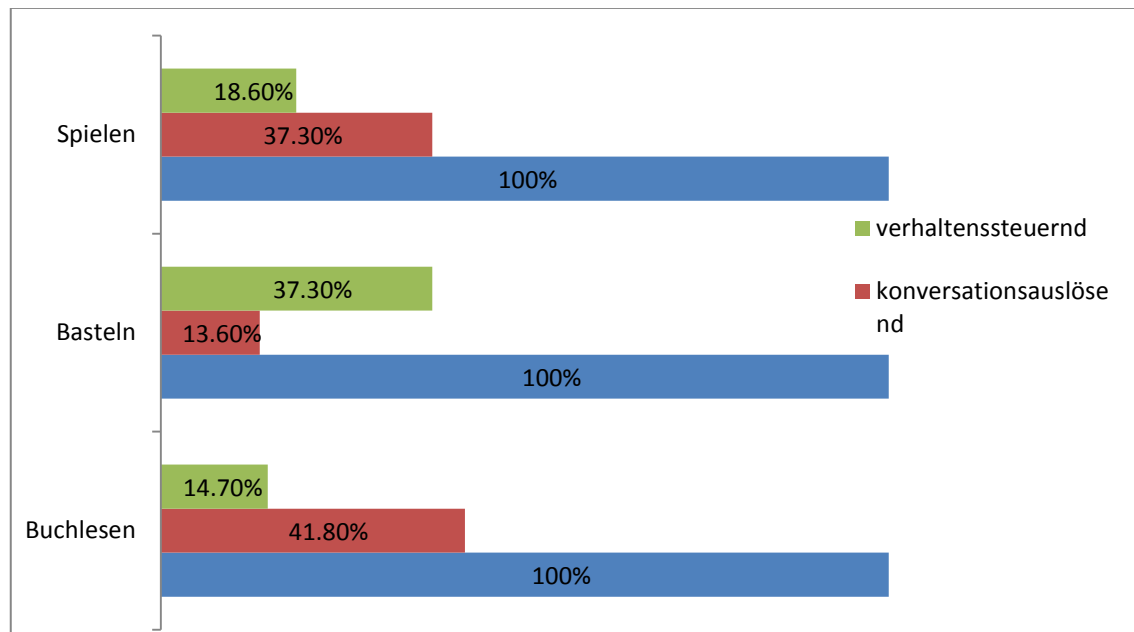


Abbildung 24 Situationsvergleich

Vergleicht man die drei Settings zeigt sich folgendes Bild:

Beim Buchlesen und Spielen findet man eine größere Anzahl an äusserungsauslösenden Äußerungen, wobei vor allem beim Buchlesen eine sehr geringe Anzahl an Äußerungen formuliert wurden, die das Verhalten des Kindes steuern sollen.

Im Vergleich dazu werden beim Basteln mehr verhaltenssteuernde Äußerungen formuliert und weniger Äußerungen, die das Kind als Gesprächspartner motivieren sollen.

Eine weitere Untersuchung setzt sich nun damit auseinander, ob sich die Anzahl an äusserungsauslösenden und verhaltenssteuernden Äußerungen der Pädagoginnen hinsichtlich des Geschlechts des Kindes unterscheidet.

³³ Es wurde bei der Auswahl auf ein vergleichbares Setting geachtet.

Zur Analyse herangezogen werden nur sprachlich vergleichbare Kinder, das heißt, es wird darauf geachtet, dass entweder Buben und Mädchen mit Deutsch als Erstsprache, oder Buben und Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache verglichen werden. Auf Grund der geringen Datenmenge und des Anspruchs, vergleichbare Situationen zu finden, finden die direkten Vergleiche nur zwischen jeweils einem Buben und einem Mädchen statt.

1. Buchlesen

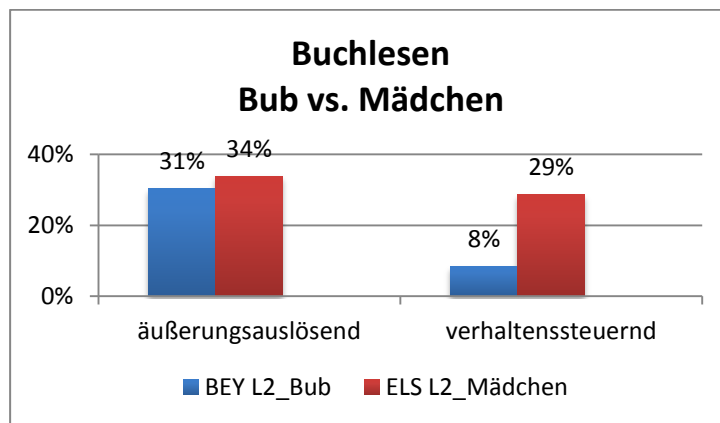


Abbildung 25 Buchlesen (Bub vs. Mädchen)

Die Analyse des Buchlesens zeigt, dass es beim untersuchten Mädchen viel häufiger zu Äußerungen kommt, die das Verhalten des Mädchens steuern sollen (29%), wohingegen die verhaltenssteuernden Äußerungen beim Buben nur 8% ausmachen. Die äußerungsauslösenden Äußerungen sind jedoch in ungefähr gleicher Anzahl vorhanden.

2. Basteln

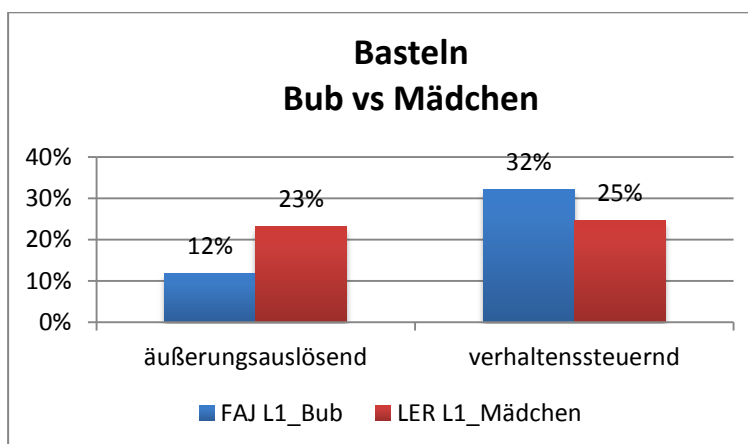


Abbildung 26 Basteln (Bub vs. Mädchen)

Auch beim Basteln stellt sich heraus, dass sich die Art der Äußerungen zwischen Mädchen und Buben unterschiedlich verhält. In Bastelsituationen sind beim Buben nur 12% der Äußerungen so formuliert, dass sie die Konversation vorantreiben. Dem gegenüber stehen beim Mädchen 23% äußerungsauslösende Äußerungen. Umgekehrt hört der Bub jedoch mehr verhaltenssteuernde Äußerungen (32%), wohingegen das Mädchen weniger Äußerungen hört, die das Verhalten kontrollieren sollen (25%).

Ein möglicher Zusammenhang der unterschiedlichen Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen beim Basteln kann die Tatsache sein, dass – wie bei Ely und Gleason 1995 festgestellt – Mädchen eher in hilfestellenden Situationen sprechen und auch in ebendiesen Situationen zum Sprechen ermutigt werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass in Bastelsituationen sehr häufig seitens der Pädagogin Hilfe angeboten wird, was die prozentuelle Verteilung bei den Kindern hinsichtlich des Geschlechts erklären könnte.

3. Spiele

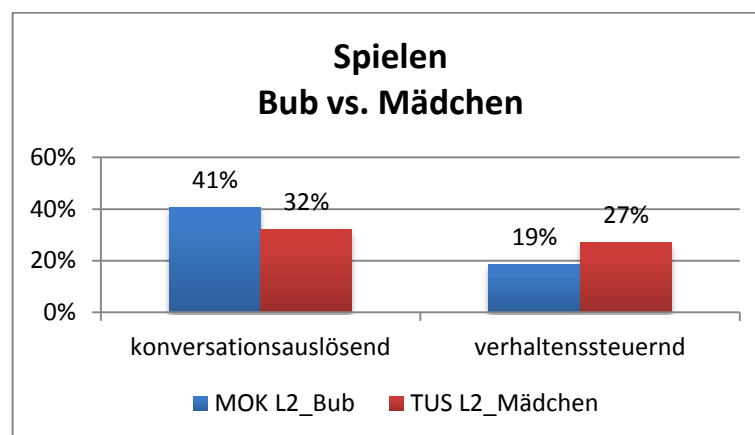


Abbildung 27 Spielen (Bub vs. Mädchen)

Die Detailanalyse in spielerischen Kontexten zeigt, dass hier der Bub mehr Äußerungen hört, die ihn zur Beteiligung an der Konversation motivieren sollen, sodass beim Buben 41% aller Äußerungen der Situation äußerungsauslösend sind, wohingegen diese bei Mädchen nur 32% ausmachen. Die verhaltenssteuernden Äußerungen unterscheiden sich um 8%, denn das Mädchen wird beim Spielen in ihrem Verhalten stärker gelenkt (27% verhaltenssteuernde Äußerungen) als der Bub (19% verhaltenssteuernde Äußerungen).

Obwohl es sich bei dieser Detailanalyse nur um zwei Kinder handelt kann auf die Thesen aus unseren theoretischen Auseinandersetzungen aus Teil I verwiesen werden, die annehmen, dass Buben in spielerischen Situationen mehr kommunikativen Zugang erhalten als Mädchen (vgl. Ely/Gleason 1995; Dunn et al. 1987).

Festgestellt werden konnte, dass das sprachliche Verhalten der Pädagoginnen und die Menge an Äußerungen, die das Verhalten des Kindes steuern oder das Kind zum Sprechen motivieren soll, vom kommunikativen Setting beeinflusst wird.

Besonders auffällig sind hierbei die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen: Beim *Buchlesen* erstaunt uns die hohe Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen seitens der Pädagogin an unser Fokusmädchen (29% bei *ELS* im Vergleich zu 8% bei dem Buben *BEY*). Parallel hört auch das Mädchen *TUS* beim Spielen eine höhere Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen als der Bub *MOK* (27% im Vergleich zu 18%).

Anders als angenommen, hören die beiden Mädchen eine größere Anzahl an Äußerungen, die das Verhalten steuern soll. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre – wie bereits erwähnt – die Erwartungen seitens der Pädagoginnen: Von (einsprachigen) Mädchen wird ein angepasstes Verhalten im Kindergarten erwartet und eingefordert, wodurch es häufiger zu Situationen kommt, in denen das Verhalten des Kindes gesteuert wird.

Auch bei unseren beiden untersuchten *Bastelsituationen* konnten Unterschiede zwischen dem Mädchen und dem Buben gefunden werden: Hier hört das Fokusmädchen mehr äußerungsauslösende Äußerungen (23%) als der Bub (12%).

Ein möglicher Zusammenhang kann hier bei der von Ely und Gleason (1995) formulierten Annahme gefunden werden, dass Mädchen eher in hilfestellenden Situationen sprechen und zum Sprechen ermutigt werden.

H5 Es kommt bei Mädchen häufiger zur Störung der Kommunikation. Außerdem werden Redebeiträge von Mädchen häufiger ignoriert als von Buben.

H5.1 Die Kommunikation wird bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache am häufigsten gestört. Redebeiträge von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am häufigsten ignoriert.

Eine „Störung der Kommunikation“ wird in unserer Analyse in drei Bereiche geteilt, nämlich in „Ignorieren der Redebeiträge eines Kindes“, „Unterbrechung des kindlichen Redebeitrages“, und „Nichtbeachtung des kindlichen Redebeitrags auf Grund der Anwesenheit anderer Kinder“ (siehe dazu Beispiele weiter unten).

Zunächst werden diese drei Bereiche zusammenbetrachtet und generell als „Störung in der Kommunikation“ bezeichnet. Erst in einem weiteren Schritt werden die einzelnen Teilbereiche analysiert.

Tabelle 20 Störung der Kommunikation (Buben)

<i>Störung der Kommunikation</i>			
FAJ	12	ALG	5
JOZ	20	BEY	8
MOH	5	MOK	5
Gesamt L1_Buben	37	Gesamt L2_Buben	18
Gesamt Buben		55	

Tabelle 21 Störung der Kommunikation (Mädchen)

<i>Störung der Kommunikation</i>			
LER	12	ELS	1
LUD	5	ESD	15
NIG	2	TUS	9
Gesamt L1_Mädchen	19	Gesamt L2_Mädchen	25
Gesamt Mädchen		44	

Die Tabellen 20 und 21 zeigen, wie oft die Kommunikation zwischen Pädagogin und Kind unterbrochen wird. Anhand unseres Korpus kann Hypothese 5 nicht bestätigt werden, da eine Störung der Kommunikation bei Mädchen insgesamt nur 44-mal auftritt, wohingegen dies bei Buben 55-mal geschieht.

Dieses Ergebnis soll in einem nächsten Schritt im Zusammenhang mit der Gesamtanzahl der Reaktionen der Pädagoginnen betrachtet werden.

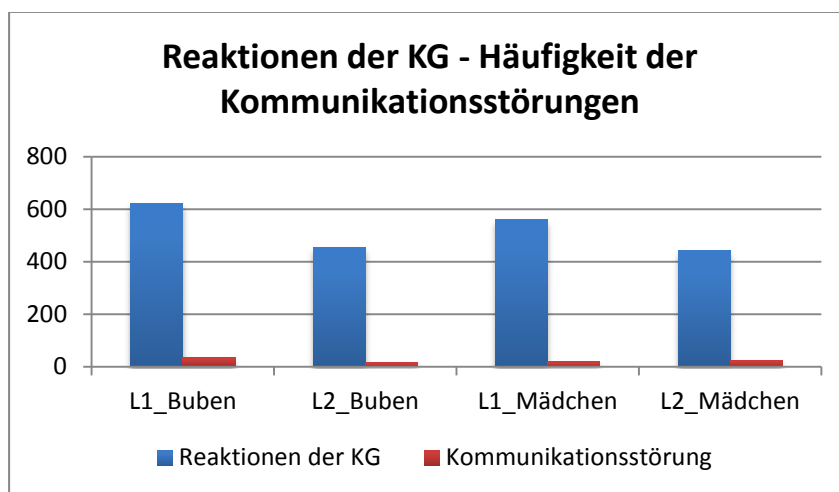


Abbildung 28 Reaktionen der KG und Störungen der Kommunikation

Die Betrachtung der Situationen, in denen es zu Störungen der Kommunikation kommt im Zusammenhang zu den generellen Reaktionen der Kindergartenpädagoginnen zeigt, dass es bei Buben mit Deutsch als Erstsprache am häufigsten zu einer Störung der Kommunikation kommt. Dadurch, dass Buben grundsätzlich eine höhere Anzahl an Sprechanteilen aufweisen (Hypothese 2), könnte angenommen werden, dass nicht immer reagiert werden kann und sie somit häufiger ignoriert werden. Interessanterweise kommt es bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache am zweithäufigsten zu einer Kommunikationsirritation. Diese erhalten aber im Gegensatz dazu nicht mehr Reaktionen, als zum Beispiel Mädchen mit Deutsch als Erstsprache. Außerdem sprechen sie auch nicht mehr als Buben mit Deutsch als Zweitsprache oder Mädchen mit Deutsch als Erstsprache.

Abbildung 29 soll dazu einen Einblick geben:

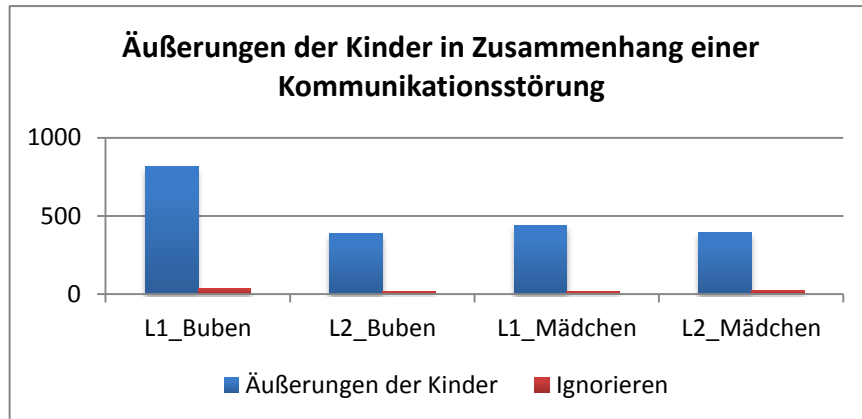


Abbildung 29 Äußerungen der Kinder und Störung der Kommunikation

Die Grafik zeigt, dass vor allem einsprachige Buben sehr viel sprechen, im Gegenzug treten bei ihnen aber häufiger Kommunikationsunterbrechungen auf. Ein Zusammenhang könnte also zwischen der Anzahl an Äußerungen des Kindes und der Möglichkeit, die Kommunikation zu behindern, bestehen.



Abbildung 30 Kommunikationsstörung L1 und L2

Zusammengefasst zeigt Abbildung 30 noch einmal, dass es bei Buben mit Deutsch als Erstsprache am häufigsten zu Kommunikationsstörungen kommt (gesamt 38%), wohingegen dies bei Buben mit Deutsch als Zweitsprache am seltensten vorkommt (gesamt 18%) – gefolgt von Mädchen mit Deutsch als Erstsprache (19%). Im Allgemeinen ist die Kommunikation bei zweisprachigen Kindern am seltensten gestört (43% zu 57%), was aber an der überdurchschnittlich hohen Prozentzahl bei den Buben mit Deutsch als Erstsprache liegt.

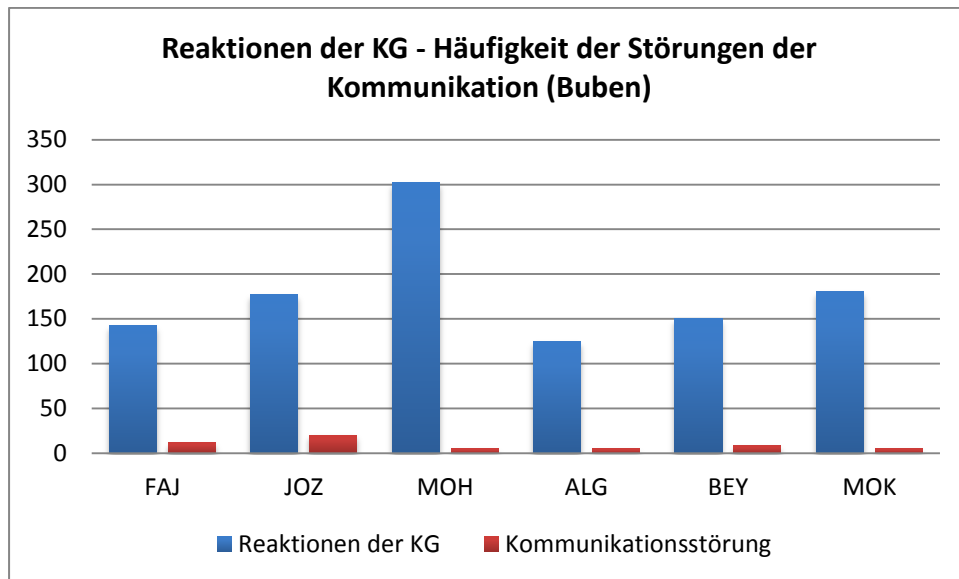


Abbildung 31 Reaktionen der KG - Häufigkeit der Kommunikationsstörungen (Buben)

Die Grafik zeigt, dass es hinsichtlich der Anzahl der Störungen des Kommunikationsflusses zu großen individuellen Unterschieden bei den Buben kommt. Es kann also angenommen werden, dass individuelle Vorgehensweisen der Pädagoginnen eine Rolle spielen. Dennoch ist auch hier die Kommunikation bei zweisprachigen Buben am seltensten gestört, was die obigen Durchschnittswerte bestätigt.

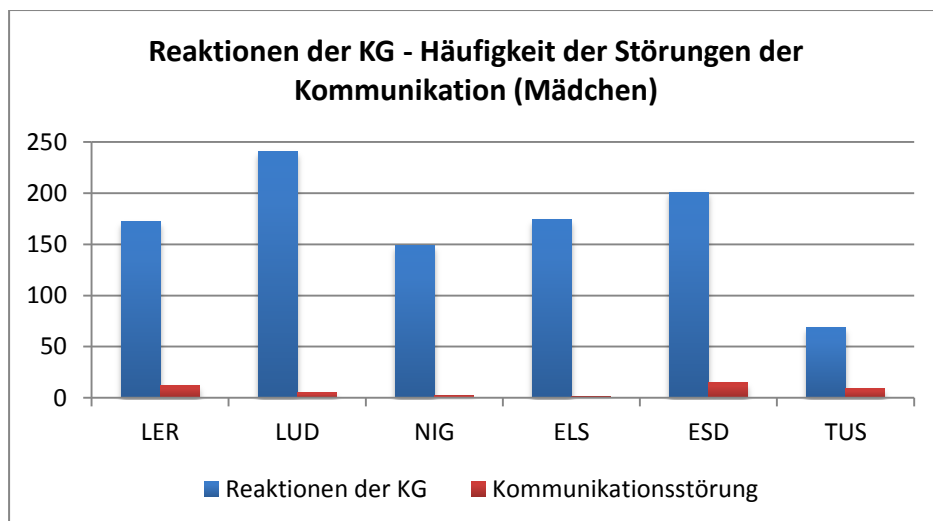


Abbildung 32 Reaktionen der KG - Häufigkeit der Kommunikationsstörungen (Mädchen)

Die individuelle Betrachtung der Kinder zeigt, dass es bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache häufiger zu Störungen in der Kommunikation kommt, dennoch kommt es auch bei dem einsprachigen Mädchen *LER* sehr häufig zu einer Behinderung der Kommunikation. Wie Störungen der Kommunikation aussehen können zeigt nun die nächste Analyse. Ferner sollen die folgenden Beispiele unsere Kategorien verdeutlichen:

Beispiel für das Ignorieren von kindlichen Redebeiträgen³⁴ (*TUS_L2_Mädchen*):

*CHI: +< kanns [: kann es] eh.

*KG1: **schau mal [=! zu CHI]** .

Beispiel für Unterbrechung eines kindlichen Redebeitrags (*JOZ_L1_Bub*):

*KG1: und was hat sie dann gemacht [=! zu CHI] ?

*CHI: dann & auf +/.

*KG1: **was hat sie gemacht mit der schere [=! zu CHI]** ?

Ganz häufige Gründe für ein Ignorieren der Kinder ist natürlich die Anwesenheit anderer Kinder, mit denen die Kindergartenpädagogin ebenfalls in Kontakt tritt.

Beispiel für das Ignorieren von kindlichen Redebeiträgen auf Grund eines anderen Kindes (*LER_L1_Mädchen*):

*KG1: was denn [=! zu CHI] ?

*CHI: ich schau(e) mal was da drin(nen) is(t) +/.

*KG1: **legmas [: leg mir es] dort [=! zu CHOm] +//.**

*KG1: **legmas [: leg mir es] dort aufs regal hin [: zu CHOm]** .

Tabelle 22 Gründe für Störungen der Kommunikation

<i>Störung der Kommunikation</i>				
Kinder	Ignorieren - CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren - grundlos	Gesamt
L1_Buben	10	13	14	37
L2_Buben	10	0	8	18
L1_Mädchen	12	2	5	19
L2_Mädchen	8	3	14	25
Gesamt	40	18	41	99

³⁴ Im Folgenden wird dieses Ignorieren von Redebeiträgen „Ignorieren – grundlos“ genannt – bezieht sich aber immer auf einen kindlichen Redebeitrag, der ignoriert wird.

Ein detaillierter Blick auf den Grund bzw. das Geschehen der Störung der Kommunikation zeigt, dass grundloses Ignorieren von Redebeiträgen am häufigsten passiert, dicht gefolgt vom Ignorieren auf Grund einer Interaktion zwischen der Kindergartenpädagogin und einem anderen Kind.

Die Analyse zeigt weiter, dass vor allem einsprachige Buben unterbrochen werden, was an ihrem grundsätzlich hohen Anteil an Redebeiträgen liegen kann. Buben fordern ihre Redebeiträge ein, sie sind dominanter. Das kann dazu führen, dass Kindergartenpädagoginnen ihre Redeflüsse (eventuell auch zugunsten anderer Kinder) unterbrechen. Zusätzlich werden einsprachige Buben aber auch am häufigsten grundlos ignoriert.

Die Tabellen 23 bis 26 ermöglichen einen differenzierteren Blick auf die jeweiligen Kinder im Detail:

Tabelle 23 Gründe für Störungen der Kommunikation (L1_Buben)

L1_Buben	Ignorieren - CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren - grundlos	Gesamt
FAJ	6	1	5	12
JOZ	2	10	8	20
MOH	2	2	1	5
Gesamt L1_Buben	10	13	14	37

Die Tabelle zeigt, dass vor allem ein Kind, nämlich *JOZ*, unterbrochen wird. Außerdem wird dieses Kind auch am häufigsten grundlos ignoriert. Einige Beispiele sollen dies veranschaulichen:

Beispiele_JOZ (L1_Bub)

*CHI: dann &auf +/.

*KG1: **was hat sie gemacht mit der schere [=! zu CHI] ?**

*CHI: aufgeschnitt(e)n .

*CHI: ein [/] ein laemmchen is(t) so wie die +/.

*KG1: **und das [=! zu CHI] +//.**

*KG1: die [/] die mutter [=! zu CHI] .

*CHI: hier ist die +/.

*KG1: **muessts [: muesste es] eine geb(e)n ha [=! zu CHI] ?**

Warum die Unterbrechungen stattfinden, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden und muss eventuell auf das individuelle Verhalten der Kindergartenpädagogin zurückgeführt werden (siehe dazu aber die Zusatzuntersuchung unter Punkt 11).

Tabelle 24 Gründe für Störungen der Kommunikation (L2_Buben)

L2_Buben	Ignorieren - CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren - grundlos	Gesamt
ALG	2	0	3	5
BEY	6	0	2	8
MOK	2	0	3	5
Gesamt L2_Buben	10	0	8	18

Ein Blick auf die Situationen, in denen Buben mit Deutsch als Zweitsprache ignoriert werden, zeigt, dass diese Kinder nie unterbrochen werden, jedoch sind häufig andere Kinder der Grund, warum sie ignoriert werden. Aber auch ein grundloses ignorieren von Äußerungen findet sehr häufig statt.

Cherrys Annahme (1975), der meint, auf eine Nicht-Beachtung der Antworten von Buben würde eine verbale Interaktion mit anderen Kindern folgen, kann durch unseren Korpus jedenfalls nicht bestätigt werden, da das Ignorieren auf Grund anderer Kinder bei Buben und Mädchen gleich häufig vorkommt (jeweils zwanzig-mal, siehe Tabelle 25).

Tabelle 25 Gründe für Störungen der Kommunikation (L1_Mädchen)

Ignorieren - CHO/KG	Ignorieren - CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren - grundlos	Gesamt
LER	10	1	1	12
LUD	1	0	4	5
NIG	1	1	0	2
Gesamt L1_Mädchen	12	2	5	19

Die Untersuchung zeigt weiter, dass Mädchen mit Deutsch als Erstsprache sehr häufig auf Grund anderer Kinder ignoriert werden, hier betroffen ist aber insbesondere ein Kind, nämlich *LER*. Diese Anzahl lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass hier das Kind mit der Pädagogin bastelt, wobei sehr viele andere Kinder anwesend sind. Außerdem treten

Mädchen in der Konversation weniger dominant auf, was dazu führen kann, dass sie von anderen Kindern häufiger unterbrochen werden, denn sie verzichten auf ihre Redebeiträge (siehe dazu auch die Ausführungen aus Hypothese 2 und 3).

Beispiele_LER (L1_Mädchen)

- *CHI: ich schau(e) mal was da drin(nen) is(t) +/.
*KG1: **legmas [: leg mir es] dort [=! zu CHOm] +//.**
- *CHI: ich hab(e) meine [*] weiss [?] vergess(e)n .
*KG1: **ja [=! zu CHOf] +//.**
*KG1: **was moechtestn [: moechtest denn] ausschneid(e)n [=! zu CHOf] ?**
*KG1: magst da was ausschneid(e)n [=! zu CHOf] ?
*CHO: auto mach(e)n .
*CHI: weisse brauch(e) ich !
*KG1: **du magst auch ein auto ausschneid(e)n [=! zu CHOf] ?**
*KG1: **such da [: dir] mal ein(e)s aus [=! zu CHOf] .**
*CHI: weisse brauch(e) ich !
*KG1: du brauchst eine weisse [=! zu CHI] +//.
- *KG1: ja [=! zu CHOm] .
*CHO: xxx auto genom(m)e)n .
*CHI: fertig !
*KG1: **ja [=! zu CHOm] .**
*KG1: **+< da sin(d) ja eh noch andere autos drinnen [=! zu CHOm] .**
*KG1: bitte [=! zu CHI] ?
*CHI: <beim Billa gibts [: gibt es] das> [?] .
*KG1: **ich dachte du moechtest das ausschneid(e)n [=! zu CHOf] .**
*KG1: **ich dachte du moechtest das auto ausschneid(e)n [=! zu CHOf] ?**
*KG1: **schau amal [: einmal] [=! zu CHOf] .**
*KG1: **ausschneid(e)n [=! zu CHOf] .**
*KG1: **sehr schoen [=! zu CHOf] .**
*KG1: **dann aufkleb(e)n [=! zu CHOf] .**

Würde man diesen speziellen Situationen von *LER* weniger Beachtung schenken, so würde es bei Mädchen mit Deutsch als Erstsprache sehr selten zum Ergebnis von Störungen im Kommunikationsfluss kommen.

Tabelle 26 Gründe für Störungen der Kommunikation (L2-Mädchen)

L2_Mädchen	Ignorieren - CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren - grundlos	Gesamt
ELS	0	0	1	1
ESD	5	1	9	15
TUS	3	2	4	9
Gesamt L2_Mädchen	8	3	14	25

Interessanterweise werden die Redebeiträge von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache sehr häufig ignoriert und hier vor allem grundlos. Auch diese Anzahl ist allerdings wieder sehr stark auf ein Kind (*ESD*) zentriert.

Beispiele_ESD (L2_Mädchen)

*CHI: ich liebe dich [?] .

*KG1: **schau mal was da alles drinnen is(t) [=! zu CHI] .**

*KG1: so jetzt komm(e) ich dran [=! zu CHI] .

*KG1: ja [=! zu CHI] ?

*CHI: uhu .

*KG1: **so ich nehm(e) die wuerfel und wuerfel [=! zu CHI] .**

*CHI: au au .

*KG1: **ja sag einmal [=! zu CHI] +//.**

*KG1: **ich wuerfele [: wuerfle] immer das gleiche [=! zu CHI] .**

Auch hier kann der Grund des häufigen grundlosen Ignorierens nicht beantwortet werden. Weitere Untersuchungen wären dazu nötig.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Unterbrechungen der Äußerungen des Kindes sehr häufig bei Buben mit deutscher Erstsprache passieren, dies aber auf Grund der häufigen Vorkommnisse bei nur einem Kind etwas relativiert werden muss.

Auffällig ist auch, dass vor allem die Redebeiträge von Buben mit deutscher Erstsprache und Mädchen mit deutscher Zweitsprache sehr häufig grundlos ignoriert werden.

Die Annahme von Serbin, O’Leary, Kent und Tonick (1973), die ein häufiges Ignorieren bei Mädchen annehmen, muss an dieser Stelle also angezweifelt werden, da bei unserer Studie

dieser Trend zwar bei zweisprachigen Mädchen erkennbar ist, nicht jedoch bei einsprachigen Mädchen.

Für einsprachig deutschsprachige Buben wurde bereits des Öfteren angenommen, dass sie auf Grund ihrer generell hohen Beteiligung an der Konversation häufiger ignoriert werden. Warum ein grundloses Ignorieren aber auch bei zweisprachigen Mädchen so oft gezählt wird, obwohl diese generell eher weniger Redebeiträge liefern, muss an dieser Stelle als Frage offen bleiben.

Eine Möglichkeit, warum Äußerungen von Kindern überhaupt ignoriert werden, kann mit einer Art Verhaltenssteuerung in Zusammenhang gebracht werden. Buben, und hier vor allem die mit Deutsch als Erstsprache, sprechen sehr viel. Dadurch, dass sie ignoriert werden, will die Pädagogin vielleicht das Verhalten des Kindes steuern und es im Redefluss etwas hemmen.

H6 Persönliche und soziale Themen werden häufiger an Mädchen als an Buben gerichtet.

H6.1 Persönliche und soziale Themen werden am seltensten an Buben mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet.

Tabelle 27 Persönliche Themen (Buben)

<i>Persönliche Themen</i>			
FAJ	0	ALG	0
JOZ	4	BEY	7
MOH	4	MOK	0
Gesamt L1_Buben	8	Gesamt L2_Buben	7
Gesamt Buben		15	

Tabelle 28 Persönliche Themen (Mädchen)

<i>Persönliche Themen</i>			
LER	1	ELS	5
LUD	1	ESD	0
NIG	2	TUS	0
Gesamt L1_Mädchen	4	Gesamt L2_Mädchen	5
Gesamt Mädchen		9	

Die Annahme, Persönliches und Soziales würde häufiger mit Mädchen als mit Buben besprochen werden, kann auf der Basis unserer Ergebnisse nicht bestätigt werden: Gespräche zu persönlichen Themen werden in Situationen mit Buben 15-mal gefunden, wohingegen dies bei Mädchen nur neunmal gezählt werden kann. Es muss natürlich angemerkt werden, dass auf Grund der geringen Datenmenge keine bestätigende Aussage zulässig ist, dennoch ist ein Trend zu erkennen, der dafür spricht, dass mit Buben eher über Soziales oder Persönliches gesprochen wird als mit Mädchen, was der Annahme von Sadker et al. (1991) widerspricht.

Hinsichtlich einsprachiger oder zweisprachiger Kinder kann kein Unterschied festgestellt werden.

Generell zeigen die Ergebnisse aber, dass insbesondere bei den Kindern *MOH* und *JOZ* häufig persönliche Themen aufgegriffen werden. Grund dafür kann natürlich die Situation sein, in der das Gespräch geführt wird. Einerseits sind bei beiden Kindern keine anderen Kinder anwesend (bzw. nur sporadisch), andererseits steht bei beiden Situationen die Konversation an sich im Fokus (und nicht wie bei anderen ein Spiel, oder Ähnliches).

In der Situation mit *JOZ* sitzen die Pädagogin und das Kind beisammen und spielen mit Plastiktieren, wobei es dabei zu einer längeren Unterhaltung kommt, sodass auf persönliche Themen leichter eingegangen werden kann (Gespräch über vergangene Freizeitaktivitäten, Planung des nächsten Urlaubs).

Beim Kind *MOH* sitzen die Pädagogin und das Kind beisammen und sehen sich ein vom Kind selbst erstelltes Fotoalbum an. Dadurch wird das Gespräch immer wieder auf persönliche Themen gelenkt, bspw. den eigenen Geburtstag oder Freizeitaktivitäten zu Hause.

Interessanterweise werden die fünf persönlichen Themen bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache nur bei einem Kind, nämlich *ELS* gezählt, des Weiteren die sieben persönlichen Themen bei einem Buben mit Deutsch als Zweitsprache, nämlich dem Kind *BEY*. Auch bei diesen beiden Kindern ist die Kindergartenpädagogin mit den Kindern alleine, was als förderlich für ein Gespräch über Persönliches bzw. Soziales angesehen werden kann.

Man könnte nun annehmen, dass Gespräche, die einen persönlichen Bezug haben, für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aber auch für einsprachige Kinder besonders förderlich für Prozesse des Spracherwerbs sind, da die Themen in einer unmittelbaren Beziehung zu ihren alltäglichen Erfahrungen stehen und sie dazu motiviert werden, selbst sprachliche Beiträge zu produzieren.

Gespräche über die Familie, die Freizeitgestaltung oder das eigene Spielzeug motivieren Kinder zur Partizipation am Gespräch, sie fühlen sich in diesem Kontext wohler und die Themen sind näher als Themen, die den institutionellen Kontext betreffen.

Auch Lamparter-Posselt und Jeuk (2014, 158) gehen davon aus, dass Sprache insbesondere in relevanten, d.h. für das Kind bedeutungsvollen Situationen erworben werden kann und sich Kinder als Sprachpartner ernst genommen fühlen sollen.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen werden in Folge einige Interaktionsbeispiele von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache angeführt:

Beispiel_ELS (L2_Mädchen):

*KG1: was hast gemacht am wochenende [=! zu CHI] ?
*KG1: ### hast du gespielt [=! zu CHI] ?
*CHI: 0 [=! nickt] .
*KG1: was spielst du denn gerne zu hause [=! zu CHI] ?
*CHI: unokart(e)n .
*KG1: Uno spielst [=! zu CHI] .
*KG1: wer spielt denn zu hause mit dir Uno [=! zu CHI] ?
*CHI: hm .
*CHI: papa schwester und mama .
*KG1: alle drei spiel(e)n mit dir [=! zu CHI] .
*KG1: spielt's [: spielt] ihr alle zusammen Uno [=! zu CHI] ?
*KG1: +, das macht spass [=! zu CHI] .
*KG1: gell [=! zu CHI] ?
*CHI: gell . [+ imi]
*KG1: ich spiel(e) auch gerne Uno [=! zu CHI] .
*KG1: und was spielst du noch gerne [=! zu CHI] ?
*KG1: hast du puppen zu hause Ela [=! zu CHI] ?
*CHI: 0 [=! nickt] .
*KG1: ja [=! zu CHI] ?
*CHI: zwei puben@g [: pupp(e)n] [=! zeigt zwei finger] .
*KG1: zwei puppen [=! zu CHI] ?
*KG1: haben die einen namen [=! zu CHI] ?
*KG1: +, deine puppen [=! zu CHI] .
*CHI: aehm Simon und Melanie .
*KG1: mhm [=! zu CHI] .
*KG1: sind huebsche namen [=! zu CHI] .
*KG1: die gefall(e)n mir gut die namen [=! zu CHI] .
*KG1: sind das so richtige puppen [=! zu CHI] ?
*KG1: oder so Monsterhigh [=! zu CHI] ?
ich hab(e) mal gesehen du hast monsterhighpupp(e)n zu hause [=! zu CHI] .
*KG1: gell [=! zu CHI] ?
*KG1: oder gehoert die deiner schwester [=! zu CHI] ?
CHI: das [] ghoern [: gehoeren] meiner schwester .
*KG1: der Cilli [=! zu CHI] +//.
*KG1: gehoert die Monsterhigh [=! zu CHI] ?
*KG1: mhm [=! zu CHI] .

Spielzeug

Der Gesprächsausschnitt zeigt sehr gut, dass die Kindergartenpädagogin besonders bemüht ist, Fragen zu stellen, um die Konversation voranzutreiben und dem Kind Sprechanlässe anzubieten. Das Kind reagiert mit kurzen Antworten oder nickt.

Beispiel_BEY (L2_Bub):

*KG1: ein pony [=! zu CHI] ?
 *KG1: magst du ponys [=! zu CHI] ?
 *KG1: hm [=! zu CHI] ?
 *KG1: warst du schon mal reit(e)n BEY [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *KG1: bist du schon einmal auf so einem pferd gesess(e)n [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *KG1: ja [=! zu CHI] ?
 *KG1: war das lustig [=! zu CHI] ?
 *KG1: war das lustig [=! zu CHI] ?
 *CHI: mhm .
 *KG1: war das lustig [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja [=! nickt] .
 *KG1: ja [=! zu CHI] ?
 *KG1: mit einem sattel auf dem pferderueck(e)n [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja [=! nickt] .
 *KG1: +< ja [=! zu CHI] ?
 *KG1: im urlaub oder in Wien [=! zu CHI] ?
 *KG1: warst du im Prater reit(e)n oder im urlaub [=! zu CHI] ?
 *KG1: in der Tuerkei [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *CHI: xxx .
 vielleicht geh(e)n wir amal [: einmal] in den Prater reit(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: CHI] ?
 *KG1: haettest du da lust [=! zu CHI] ?
 *KG1: hm [=! zu CHI] ?
 *KG1: BEY [=! zu CHI] .
 *CHI: +< nein [=! schuetzelt kopf] .
 *KG1: nein [=! zu CHI] ?
 *KG1: magst nicht in den Prater geh(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: nicht karussell fahr(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: nicht reit(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: nein [=! zu CHI] ?
 *CHI: 0 [=! schuetzelt kopf] .
 *KG1: wieso nicht [=! zu CHI] ?
 *KG1: wieso &ni [=! zu CHI] +/.
 *CHI: ja .

Urlaub und Freizeit

***KG1:** doch [=! zu CHI] ?
***KG1:** na ich glaub(e) auch [=! zu CHI] .

Auch dieser Ausschnitt verdeutlicht die Motivation der Kindergartenpädagogin beim Kind Äußerungen hervorzurufen. Die Antworten des Buben sind vergleichbar mit dem zweisprachigen Mädchen sehr kurz.

Durch die Beispiele kann nicht darauf geschlossen werden, dass Kinder auf Grund persönlicher Themen, die in unmittelbaren Bezug zu ihren alltäglichen Erfahrungen stehen, verstärkt zur Konversationsbeteiligung angeregt werden. Nichtsdestotrotz darf die Bedeutung der Aufrechterhaltung des gemeinsamen Gesprächsrahmens – was bei beiden Beispielen verdeutlicht werden konnte – für Prozesse des Spracherwerbs nicht unterschätzt werden. Das nachfolgende Beispiel zeigt, dass dies nicht immer gelingt und Versuche der Pädagogin, Gespräche zu initiieren auch fehlschlagen können:

Beispiel_BEY (L2_Bub):

***KG1:** hast du zu [/] zu hause im wohnzimmer auch spielsach(e)n
***CHI:** oh .
***CHI:** quak@o quak@o .
***KG1:** ja [=! zu CHI] .
***KG1:** das is(t) ein ringturm [=! zu CHI] .
***KG1:** fuers baby [=! zu CHI] .
***KG1:** ein babyspielzeug [=! zu CHI] .

Spielzeug

Der Versuch, ein Gespräch über das eigene Spielzeug zu initiieren, wird von BEY nicht erwidert. Er widmet sich in diesem Fall lieber dem gerade stattfindenden Spiel.

Die ausgewählten Beispiele lassen keine schlussfolgernden Aussagen über den positiven Effekt persönlicher Themen auf die kommunikative Teilhabe von Kindern zu.

Vielleicht ermöglicht ein Blick auf die Daten der einsprachigen Kinder eine bessere Einsicht.

Beispiel_NIG (L2_Mädchen):

***KG1:** wem gehoerts [: gehoert es] denn [=! zu CHI] ?
***CHI:** mama !
***KG1:** machstas [: machst es] fuer die mama [=! zu CHI] ?

*CHI: +< meine mama heisst Nadja .
 *KG1: deine mama heisst Nadja [=! zu CHI] ?
 *CHI: und mein papa heisst Matthias .
 *KG1: mhm [=! zu CHI] .
 *CHI: ich hab(e) nur ein +//.
 *CHI: ich bin ein einz(e)lkind .
 *KG1: du bist ein einz(e)lkind [=! zu CHI] ?
 *KG1: oh [=! zu CHI] .
 *KG1: was heisst denn das [=! zu CHI] ?
 *KG1: das heisst dass nur du zu hause bist mit der mama [=! zu CHI] ?
 *CHI: mitn [: mit dem] papa .
 *KG1: und mit dem papa [=! zu CHI] ?
 *KG1: also du wohnst mit mama und papa [=! zu CHI] ?
 *CHI: xxx papa .

Familie

Auffällig ist hier, dass das Gespräch über die Familie vom Mädchen selbst initiiert wird und die Äußerungen des Kindes nicht auf Fragen der Pädagogin folgen, sondern die Beiträge aus eigener Motivation produziert werden.

Beispiel_JOZ (L1_Bub)

*KG1: magst du was spiel(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: gar nichts spiel(e)n [=! zu CHI] ?
 *CHI: nein .
 *KG1: zu muede [=! zu CHI] ?
 *KG1: hm [=! zu CHI] ?
 *KG1: war das wochenende so anstrengend Jonas [=! zu CHI] ?
 *CHI: ja .
 *KG1: was hastn [: hast denn] gemacht [=! zu CHI] ?
 *CHI: ich hab(e) ein eis gegess(e)n .
 *KG1: ein eis hast du &gege [=! zu CHI] +//.
 *CHI: fahrrad gefahr(e)n .
 *KG1: hh [=! zu CHI] .
 *KG1: mit dem fahrrad bist gefahr(e)n [=! zu CHI] ?
 *KG1: +< hm [=! zu CHOm] ?
 *KG1: aber hats [: hat es] nicht am samstag sehr geregnet in Wien [=! zu CHI] ?
 *KG1: wart [=! zu CHOm] +//.
 *KG1: ich &unt [/]/ unterhalt(e) mich kurz mit dem JOZ [=! zu CHOm] !
 *KG1: Jonas hats [: hat es] am samstag in Wien geregnet [=! zu CHI] ?
 *KG1: hm [=! zu CHI] ?
 *KG1: ich glaub(e) vorgestern [=! zu CHI] +//.
 *KG1: meine mama hat mich angeruf(e)n [=! zu CHI] .
 *KG1: und die hat g(e)sagt es schuettet in Wien [=! zu CHI] .

Freizeit

} an ein anderes Kind

***KG1:** und bei mir zu hause hats [: hat es] gar nicht geregnet [=! zu CHI] .
***KG1:** warst du gestern rad fahr(e)n bei dem schoenen wetter gell [=! zu CHI] ?
***CHI:** ja und da hab(e) ich noch <ein eis> [/] ein eis gegess(e)n vorher .
***KG1:** mhm [=! zu CHI] .
***KG1:** wo wart [=! zu CHI] +/.
***KG1:** wo warstn [: warst denn] rad fahr(e)n [=! zu CHI] ?
***CHI:** in meinem hof .
***KG1:** im hof [=! zu CHI] ?
***KG1:** und wo [/] wo [/] wo warts [: wart] ihr dann eis kauf(e)n [=! zu CHI] ?
***KG1:** warts [: wart] ihr bei der maus [=! zu CHI] ?
***KG1:** oder gibts [: gibt es] ein anderes eisgeschaeft [=! zu CHI] .
***CHI:** bei uns .
***KG1:** bei euch [=! zu CHI] .
***KG1:** aha [=! zu CHI] .
***KG1:** welche farbe hat denn dein fahrrad [=! zu CHI] ?
***CHI:** hm .
***CHI:** +< weiss und gruen .
***KG1:** weiss und gruen [=! zu CHI] ?
***KG1:** mhm [=! zu CHI] .
***KG1:** aber [=! zu CHI] +/.
***KG1:** ein groesseres [=! zu CHOf] ?
***KG1:** mit stuetzen [=! zu CHOf] ?
***KG1:** mit stuetz(e)n [=! zu CHOf] ?
***KG1:** faehrst du schon ohne stuetz(e)n [=! zu CHOf] ?
***KG1:** super [=! zu CHOf] .
***CHI:** +< ich hab(e) auch probiert ohne stuetz(e)n zu fahr(e)n .
***KG1:** und du uebst auch schon ohne stuetzen zu fahr(e)n [=! zu CHI] ?
***KG1:** du wirst [=! zu CHI] +/.
***CHI:** ich kann schon stuetz(e)n fahr(e)n .
***KG1:** ja du wirst das [=! zu CHI] +//.
***KG1:** du wirst das bald [=! zu CHI] +//.
***CHI:** +< ohne stuetzen .
***KG1:** du wirst es bald schaff(e)n [=! zu CHI] .
***CHI:** ich [/] ich +/.
***CHI:** ich habs [: habe es] schon geschafft .
***KG1:** hast du [: du es] schon geschafft [=! zu CHI] ?
***KG1:** faehrst du schon ohne stuetz(e)n [=! zu CHI] ?

} an ein anderes Kind

Das Gespräch über Fahrräder wird noch weiter geführt. Gezeigt werden kann anhand dieses Ausschnitts, dass die Antworten des Kindes viel kürzer sind als die Redebeiträge der Kindergartenpädagogin. Allerdings wird das gemeinsame Gespräch sehr lange beibehalten und das Kind – so scheint es – beteiligt sich gerne an der Kommunikation.

Auch die Tatsache, dass ein anderes Kind anwesend ist und sich für kurze Zeit an der Kommunikation beteiligt, scheint den Gesprächsverlauf positiv zu beeinflussen, da JOZ das Thema (Fahren ohne Stützen) aufgreift und seine eigenen Erfahrungen dazu äußert.

Beispiel_MOH (L1_Bub):

***CHI:** eine freundin saut@g [: schaut] ob das ueberhaupt schon aufhat .

***KG1:** ja gut gemacht [=! zu CHOf] .

***KG1:** komm ein stueck weiter zu mir [=! zu CHI] .

***KG1:** weil ich versteh(e) dich sonst so schlecht [=! zu CHI] .

***KG1:** was schaut deine freundin [=! zu CHI] ?

***CHI:** ja der [*] geht in [*] &schwimmbu [/] (schwimm)kurs .

***CHI:** und die schaut ob das ueberhaupt &w xxx .

***CHI:** dass man sich ins wasser traut .

***CHI:** dann geh(e) ich nicht .

Freizeit

***KG1:** deine freundin die Helen [=! zu CHI] ?

***CHI:** ja .

***KG1:** ah [=! zu CHI] .

***CHI:** eine andere .

***KG1:** eine andere [=! zu CHI] .

***CHI:** die ist nicht da im kindergart(e)n .

***CHI:** die ist nicht da .

***KG1:** +< stimmt ja [=! zu CHI] .

***KG1:** die Helen ist nicht bei uns im kindergart(e)n [=! zu CHI] .

***KG1:** und mit wem gehst du immer klettern [=! zu CHI] ?

***CHI:** klettern ?

***CHI:** wenn der Jakob und der Andreas da is(t) [*] geh(e) ich mit denen .

***KG1:** genau [=! zu CHI] .

***CHI:** xxx ueberhaupt xxx .

***KG1:** und das letzte mal [=! zu CHI] ?

***CHI:** das letzte mal bin nur noch zweimal und +...

***KG1:** mit wem warst du denn das letzte mal klettern [=! zu CHI] ?

***CHI:** aehm .

***KG1:** kannst dich erinnern [=! zu CHI] ?

***CHI:** das andere mal war ich mit aehm xxx +//.

***CHI:** und dann +//.

***CHI:** und mit +//.

***CHI:** und jetzt klettern +//.

***CHI:** und jetzt kletter(e) ich dann xxx .

Das Gespräch wird auch hier vom Kind selbst begonnen. Auffällig ist, dass im Vergleich zu den anderen beispielhaft illustrierten Ausschnitten, MOH viele Äußerungen aus eigener Initiative

produziert und die Pädagogin weniger Fragen stellen muss, die das Kind zum Sprechen motivieren soll.

Auf der Basis dieses Einblicks gehen wird davon aus, dass der gemeinsame Fokus auf Erfahrungen, die das Kind außerhalb des institutionellen Kontexts des Kindergartens sammelt, Redebeiträge beim Kind auslöst.

Durch die Analyse unserer Daten und die Fokussierung auf einzelne Gesprächsausschnitte konnte festgestellt werden, dass sich die Gespräche rund um persönliche Themen sowohl hinsichtlich der Menge als auch hinsichtlich der Form voneinander unterscheiden. Insbesondere mit Blick auf ein- und zweisprachige Kinder wird deutlich, dass von einsprachigen Kindern mehr Äußerungen mit einer größeren Anzahl an Wörtern produziert werden.

Ein Umstand, der zeigt, dass sich die Kinder unserer Untersuchung in unterschiedlichen Phasen ihres Deutschspracherwerbs befinden.

Die nachfolgende Tabelle soll noch einmal zusammenfassend die Themen der persönlichen Gespräche, sowie die Situation, in denen das Gespräch stattfindet, veranschaulichen.

Tabelle 29 Persönliche Gespräche

Fokuskind	Persönliches Gespräch	Anzahl	Situation
JOZ (L1_Bub):	Freizeit (2x), Kleidung (1x), Haustiere (1x)	4	KG spielt mit <i>JOZ</i> mit Plastiktieren, wobei weniger das Spiel, als das Gespräch selbst fokussiert wird.
MOH (L1_Bub):	Familie (3x), Freizeit (1x)	4	KG und <i>MOH</i> sehen sich gemeinsam ein Fotoalbum an.
LER (L1_Mädchen):	Familie (1x)	1	KG und <i>LER</i> basteln/malen gemeinsam (in Anwesenheit anderer Kinder).
LUD (L1_Mädchen):	Familie (1x)	1	KG und <i>LUD</i> bereiten gemeinsam (alleine) einen Nudelsalat vor.
NIG (L1_Mädchen):	Essen (1x), Familie (1x)	2	KG und <i>NIG</i> spielen gemeinsam und basteln in der zweiten Aufnahmesequenz Scherenschnitte vor.
BEY (L2_Bub):	Freizeit (1x), Urlaub (1x), Familie (1x), Spielzeug/Bücher (4x)	7	In beiden Sequenzen (beim Buchlesen und beim Spielen zu zweit) versucht die KG persönliche Themen anzusprechen.
ELS (L1_Mädchen):	Freizeit (1x), Urlaub (1x), Familie (1x), Spielzeug (2x)	5	Persönliche Themen kommen sowohl beim Basteln als auch beim gemeinsamen Buchlesen vor.

H7 Buben erhalten mehr Reaktionen auf ihre Äußerungen.

H7.1 Auf Äußerungen von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache wird seitens der Pädagoginnen am seltensten reagiert.

Tabelle 30 Reaktionen (Buben)

<i>Reaktionen – Buben</i>			
	Reaktionen		Reaktionen
FAJ	142	ALG	125
JOZ	177	BEY	150
MOH	302	MOK	180
Gesamt L1_Buben	621	Gesamt L2_Buben	455
Gesamt Buben		1076	

Tabelle 31 Reaktionen (Mädchen)

<i>Reaktionen – Mädchen</i>			
	Reaktionen		Reaktionen
LER	172	ELS	174
LUD	241	ESD	201
NIG	149	TUS	69
Gesamt L1_Mädchen	562	Gesamt L2_Mädchen	444
Gesamt Mädchen		1006	

Sieht man sich nur die Anzahl der Reaktionen an, so scheint es, als würden die Buben im Gegensatz zu Mädchen mehr Reaktionen auf ihre Äußerungen erhalten.

Eine zuverlässige Aussage kann weiter nur durch die Betrachtung der Reaktionen der Pädagoginnen in Relation zu den Gesamtäußerungen der Kinder gemacht werden (siehe Abbildung 25 und 26).

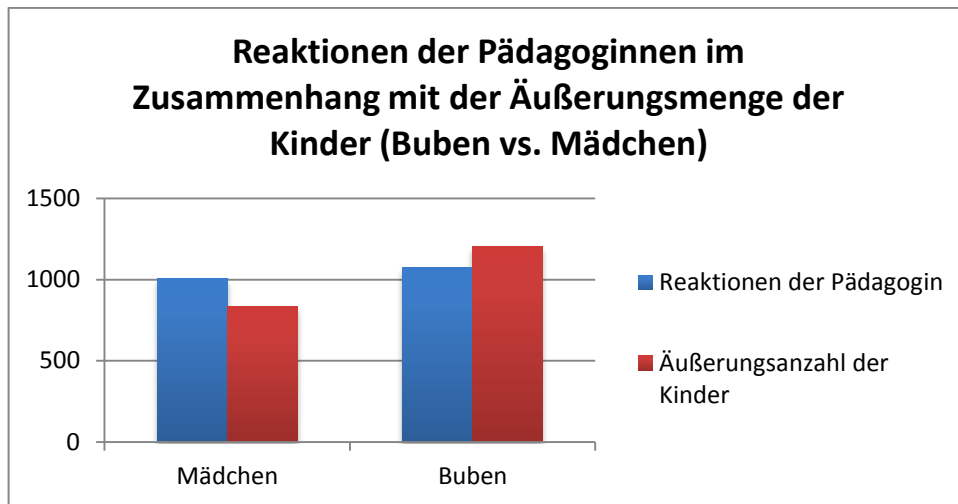


Abbildung 33 Reaktionen KG in Relation zu Äußerungen der Kinder (Buben vs. Mädchen)

Die Analyse zeigt, dass auf die Äußerungen der Mädchen öfter reagiert wird als auf die der Buben. Es zeigt sich, dass Buben mehr Äußerungen produzieren, auf diese aber nicht immer reagiert wird. Somit kann Hypothese 7 – entgegen der Annahme von Lindsey et al. (2010) – nicht bestätigt werden. Zusätzlich zeigen auch die Ergebnisse aus Hypothese 5, dass es bei Buben häufiger zu einer Störung der Kommunikation kommt als bei Mädchen, denn ihre Redebeiträge werden sehr oft ignoriert (grundlos, wie auch auf Grund der Anwesenheit anderer Kinder).

Abbildung 25 ist zu entnehmen, dass Pädagoginnen bei Mädchen mehr Reaktionen aufweisen, als insgesamt Äußerungen von den Mädchen produziert werden. Diese etwas merkwürdige Analyse ergibt sich dadurch, dass für eine Reaktion der Pädagoginnen nicht nur eine – die darauffolgende Äußerung – gezählt wurde, sondern sich die Reaktion über mehrere Äußerungen ziehen kann, wenn sie thematisch noch immer der Äußerung des Kindes folgt (siehe hierzu Kapitel 9.5.2). Sieht man sich die Anzahl der Reaktionen unter diesem Gesichtspunkt an so ist zu erkennen, dass auf die Redebeiträge von Mädchen nicht nur häufiger reagiert wird, sondern scheinbar auch in längerer Ausführung, das heißt, ertragreicher bzw. gehaltvoller.

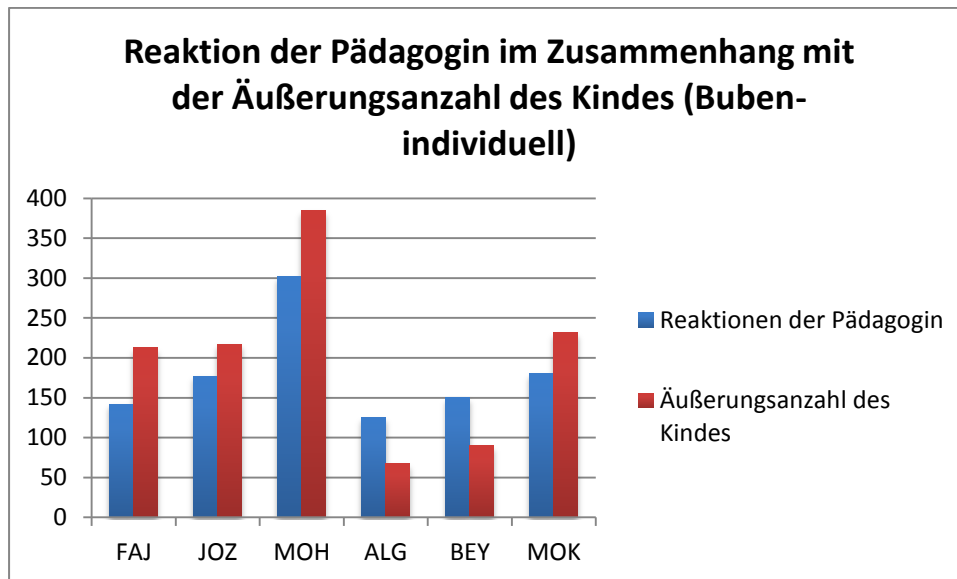


Abbildung 34 Reaktionen KG (Buben)

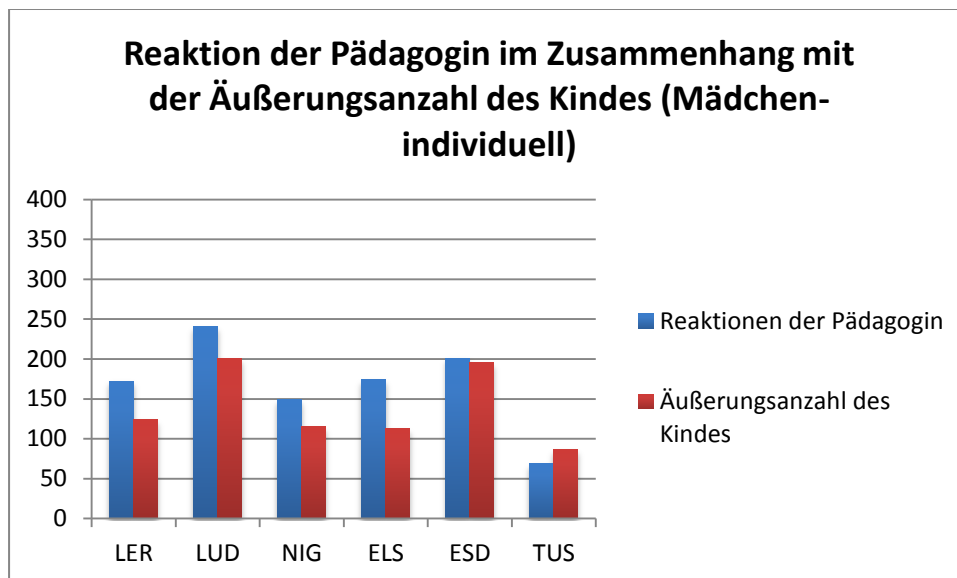


Abbildung 35 Reaktionen KG (Mädchen)

Die individuelle Betrachtung der Reaktionen auf kindliche Äußerungen zeigt aber wieder ein sehr variantenreiches Bild. Es ist erkennbar, dass vor allem bei *MOH* in Relation zu seiner Äußerungsanzahl sehr selten reagiert wird. Die Grafiken zeigen, dass vor allem Mädchen mit Deutsch als Erstsprache viele und auch lange Reaktionen erhalten, aber auch die zweisprachigen Kinder erhalten eine angemessene Anzahl an Reaktionen.

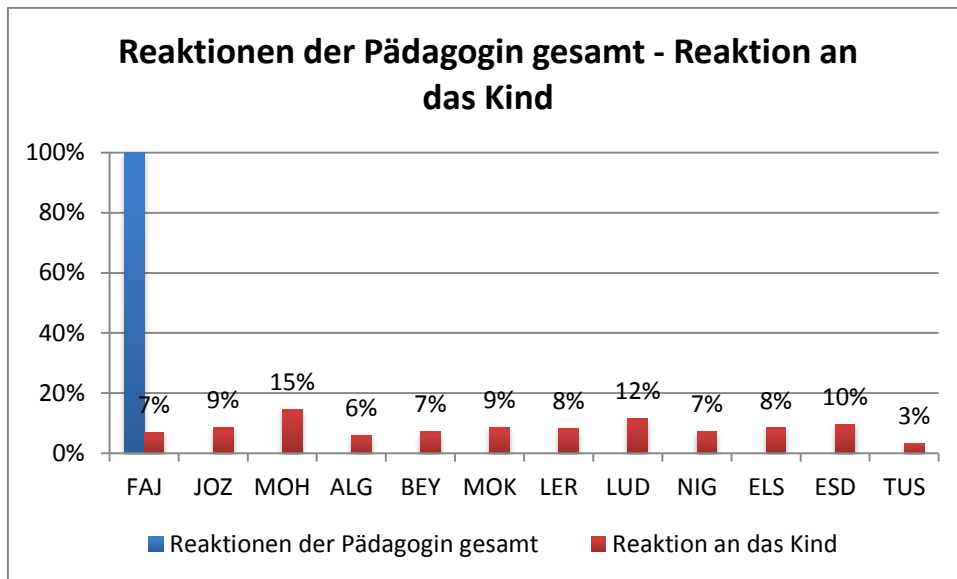


Abbildung 36 Reaktionen KG gesamt in Relation zu Reaktion an Kind

Sieht man sich nun auch noch die Gesamtanzahl der Reaktionen der Pädagogin in Relation zu den jeweiligen Reaktionen an die Kinder an, so erkennt man hierbei eine große Variationsbreite. Bei den zweisprachigen Buben *ALG*, *BEY* und *MOK* sind die Reaktionen relativ ausgeglichen. Nicht so aber bei den anderen Vergleichsgruppen. Der einsprachige Bub *MOH* erhält insgesamt 15% der Reaktionen der Pädagogin, wohingegen die Reaktionen bei *FAJ* nur 7% betragen. Ebenso variantenreich ist die Verteilung bei den zweisprachigen Kindern, da die Anzahl der Reaktionen an *TUS* nur 3% ausmachen, auf die Äußerungen von *ESD* wird hingegen um 7% häufiger reagiert.

Wie schon des Öfteren angemerkt, scheint sich auch hier die Situation bei dem zweisprachigen Mädchen *TUS* am schwierigsten zu gestalten. Das Kind selbst spricht am seltensten – deshalb wird auch am wenigsten reagiert. Nichtsdestotrotz hört das Mädchen auch die wenigsten Äußerungen der Pädagogin (siehe Hypothese 1).

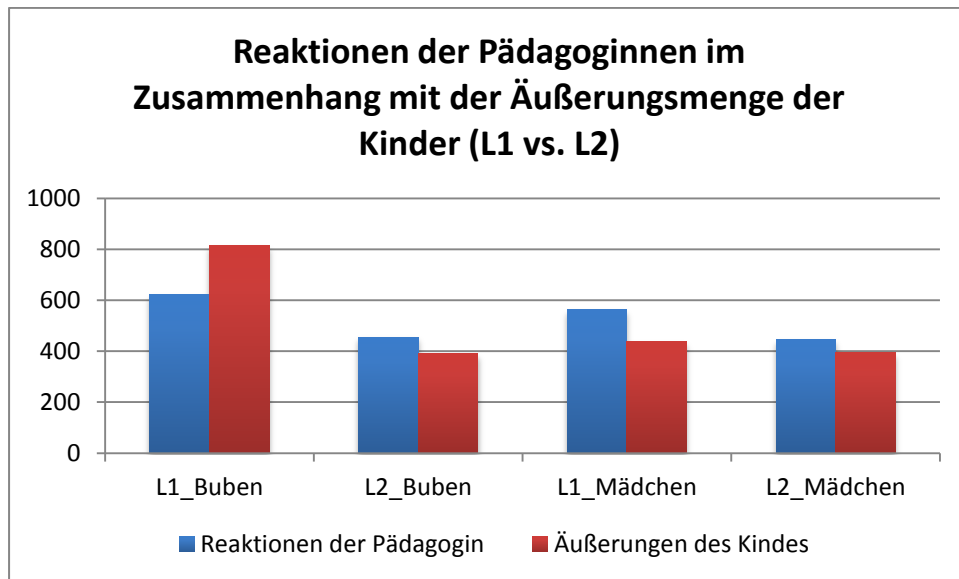


Abbildung 37 Reaktion in Relation zur Äußerungsmenge (L1 vs. L2)

Wirft man einen Blick auf die Reaktionen der Pädagoginnen im Zusammenhang der Äußerungsmenge der Kinder mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, so kann man erkennen, dass auf Äußerungen der Kinder mit deutscher Zweitsprache häufiger reagiert wird als auf die der Kinder mit deutscher Erstsprache. Auch dieser Durchschnitt muss durch die obigen individuellen Darstellungen der Kinder relativiert werden, denn es kann gezeigt werden, dass vor allem beim zweisprachigen Kind *TUS* sehr wenig reagiert wird. Individuelle Unterschiede der Pädagoginnen mit dem Umgang kindlicher Äußerungen müssen daher angenommen werden.

Ein Blick auf die „thematische“ Länge der Fortführung der Reaktionen, wie sie schon beim Vergleich zwischen Buben und Mädchen besprochen wurde, zeigt, dass vor allem auf die Äußerungen von einsprachigen Mädchen am längsten reagiert wird und im Allgemeinen zweisprachige Kinder „gehaltvollere“ längere Reaktionen erhalten.

Unsere Auswertung zeigt also, dass auf die Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache am seltensten reagiert wird, was jedoch durch die Betrachtung der einzelnen Kinder etwas relativiert werden muss, da hier häufig individuelle Unterschiede bestehen.

Diese Annahme ist aber vereinbar mit den Ergebnissen der Studie von Brede (2011, 222f.), die davon ausgeht, dass die Anzahl an responsiven Reaktionen nicht mit der Anzahl der kindlichen Äußerungen korreliert. Das heißt, nur weil Kinder viel sprechen, muss sich das

nicht dahingehend auswirken, dass ihre Äußerungen häufig aufgegriffen werden. Ein ständiges Aufgreifen der Kinder scheint auch nicht immer sinnvoll, da dadurch die Kinder auch in ihrem Redefluss gestört bzw. gehemmt werden könnten. Kinder, die von sich aus viel sprechen (siehe Buben mit Deutsch als Erstsprache) würden demnach weniger Inputhilfen benötigen als Kinder, die sich in ihrer sprachlichen Produktion noch schwer tun (in unseren Fall würde das für die zweisprachigen Kinder zutreffen) (ebd., 223).

Unsere Analyse zeigt, dass Mädchen mit den Pädagoginnen häufiger in Kontakt treten als Buben (siehe Hypothese 1), was ebenso die gesteigerte Anzahl an Reaktionen erklären würde.

Interessant ist es, in einem nächsten Schritt die Anzahl der produzierten Fehler, d.h. kindersprachliche Äußerungen, die nicht der zielsprachlichen Form entsprechen, zu betrachten und in einem weiteren Schritt die Art der Reaktion der Pädagoginnen darauf zu analysieren.

Folgende Möglichkeiten gibt es, wie auf nicht konforme Äußerungen der Kinder reagiert werden kann (siehe dazu eine ausführliche Beschreibung in Kapitel 9.5.2 Forschungsdesign):

Metadiskursive Reaktion:

Beispiel_ALG (L2_Bub):

- *CHI: &ei einkaufen rausnimmt@m .
- *KG1: achso [=! zu CHI] !
- *KG1: **du warst einkauf(e)n [=! zu CHI] ?**
- *KG1: **und da hast es genommen [=! zu CHI] ?**

Beispiele_MOK (L2_Bub):

- *KG1: schau mal [=! zu CHI] .
- *KG1: ich hab(e) eine geburtstagstorte # gefund(e)n [=! zu CHI] .
- *CHI: burtstag@g [: geburtstag] burtstag@g [: geburtstag] .
- *KG1: **geburtstagstorte [=! zu CHI] .**
- *CHI: +< burtstag@g [: geburtstag] burtstag@g [: geburtstag] .

- *KG1: einen robota [: roboter] [=! zu CHI] .
- *CHI: ## fliegen robota [: roboter] .
- *KG1: **einen fliegenden robota [: roboter] [=! zu CHI] ?**
- *CHI: 0 [=! nickt] .

*KG1: was sind das fuer tiere [=! zu CHI] ?
*CHI: nahje [: nase] .
*KG1: **das ist deine nase genau** [=! zu CHI] .

*KG1: super [=! zu CHI] .
CHI: nur eine [] ohrje [: ohr] .
*KG1: **ja jetzt hast nur mehr ein ohr** [=! zu CHI] .
CHI: nur eine [] .
*KG1: **nur eins** [=! zu CHI] ?
*KG1: ich hab(e) zum glueck zwei [=! zu CHI] .

*CHI: +< oja oja .
*CHI: eja@c karott@m essen .
*KG1: **karotten** [=! zu CHI] .
*KG1: **aber ich hab(e) keine karotten** [=! zu CHI] .

Beispiele_ELS (L2_Mädchen):

CHI: eine [] gruen .
*KG1: **einen gruenen stift** [=! zu CHI] .
*KG1: gell [=! zu CHI] ?
*CHI: 0 [=! nickt] .

*KG1: ja [=! zu CHI] ?
*CHI: zwei puben@g [: pupp(e)n] [=! zeigt zwei finger] .
*KG1: **zwei puppen** [=! zu CHI] ?

Beispiel_ESD (L2_Mädchen):

*KG1: danke schoen [=! zu CHI] .
CHI: ich hab(e) [] dir gegeben .
*KG1: **du hast sie mir gegeben** [=! zu CHI] .

Beispiel_TUS (L2_Mädchen):

*KG1: wie heisst das [=! zu CHI] ?
*CHI: &blat .
*KG1: **butta [: butter]** [=! zu CHI] .
*CHI: +< blutta@g [: butter] . [+ imi]

Konversationsbezogene Reaktion:

Beispiele_MOH (L1_Bub):

- *CHI: ich hab(e) der Anika sie [*] gezeigt .
*CHI: auf +...
CHI: der [/] das bild hab(e) ich ihr auf [] der mappe gezeigt .
*KG1: genau [=! zu CHI] .
*KG1: **du hast sie der Anika auch gezeigt deine mappe [=! zu CHI] .**
- *CHI: und dann die schnur rauszog(e)n .
CHI: hab(e)n wir [] schnur in die farb(e)n gelegt .
*KG1: genau [=! zu CHI] .
*KG1: genau [=! zu CHOm] .
*KG1: **wir hab(e)n die schnur angemalt mit der farbe [=! an alle] .**

Beispiel_JOZ (L1_Bub):

- *KG1: woran erkennst du den stier [=! zu CHI] ?
CHI: das [] hat hoerner .
*KG1: **an den hoernern [=! zu CHI] .**

Beispiel_FAJ (L1_Bub):

- *CHI: die +//.
CHI: ich weiss die mama holt ab [] mich [?] .
*KG1: **die mama kommt heute [=! zu CHI] .**

Keine Reaktion:

Beispiel_FAJ (L1_Bub):

- *CHI: mit [/] mit die [*] ringerln .
*KG1: **mit die [*] ringerl [=! zu CHI] ?**
*KG1: du willst ja weiterkleb(e)n [=! zu CHI] .

Beispiel_LER (L1_Mädchen):

- *CHI: dampfe@m ?
*KG1: **cola [=! zu CHI] +//.**

Beispiel_LUD (L1_Mädchen):

- *CHI: wat@g [: was] is(t) [*] die loecher ?
*KG1: **schau mal [=! zu CHI] .**

Beispiel_TUS (L2_Mädchen):

*CHI: Melanie # has(t) du # aeh ## &bl [//] blaue fisch@m [=! spricht den satz extrem langsam aus] ?

*KG1: **das hat sie glaub(e) ich nicht gehoert [=! zu CHI] +//.**

*KG1: wenn du dich hinter den kart(e)n so versteckst [=! zu CHI] .

Beispiel_ELS (L2_Mädchen):

CHI: weglauft [] .

*KG1: nein [=! zu CHI] .

*KG1: das nimmt den korb und geht damit zur [=! zu CHI] +...

Die Analyse ergibt folgende Ergebnisse.

Tabelle 32 Analyse der Normabweichungen (L1_Kinder)

L1_Buben				
Normabweichung		Reaktion		
		meta	konv	0
FAJ	11	1	2	8
JOZ	5	2	1	2
MOH	24	4	4	16
	40	7	7	26
L1_Mädchen				
Normabweichung		Reaktion		
		meta	konv	0
LER	4	1	0	3
LUD	7	1	0	6
NIG	3	3	0	0
	14	5	0	9

Ein genauer Blick auf die Anzahl normabweichender Verwendungen der einsprachigen Kinder zeigt, dass Buben mehr Normabweichungen produzieren als Mädchen. Interessanterweise werden diese von den Pädagoginnen meistens ignoriert. Anzumerken ist, dass auf die Normabweichungen der Mädchen nie konversationsbezogen reagiert wird, sondern nur metadiskursiv, das heißt, Pädagoginnen nehmen stärker auf die sprachliche Form Bezug.

Tabelle 33 Analyse der Normabweichungen (L2_Kinder)

L2_Buben				
Normabweichung		Reaktion		
		Meta	konv	0
ALG	6	1	0	5
BEY	3	0	1	2
MOK	19	8	7	4
	28	9	8	11
L2_Mädchen				
Normabweichung		Reaktion		
		Meta	konv	0
ELS	23	8	3	12
ESD	19	7	2	10
TUS	4	0	1	3
	46	15	6	25

Bei den zweisprachigen Kindern ist das Verhältnis genau umgekehrt. Hier machen Mädchen mehr sprachliche Normabweichungen als Buben. Auch hier werden die Normabweichungen meistens ignoriert, auffällig ist jedoch, dass auf viele Normabweichungen auch metadiskursiv reagiert wird. Erwähnenswert ist auch hier die Anzahl der konversationsbezogenen Reaktionen im Vergleich zu den metadiskursiven Reaktionen bei Mädchen. Auch hier wird häufiger auf die sprachliche Form Bezug genommen.

Tabelle 34 Analyse der Normabweichungen L1 vs. L2

Normabweichung		Reaktion		
		Meta	konv	0
L1_Kinder	54	12	7	35
L2_Kinder	74	24	14	36

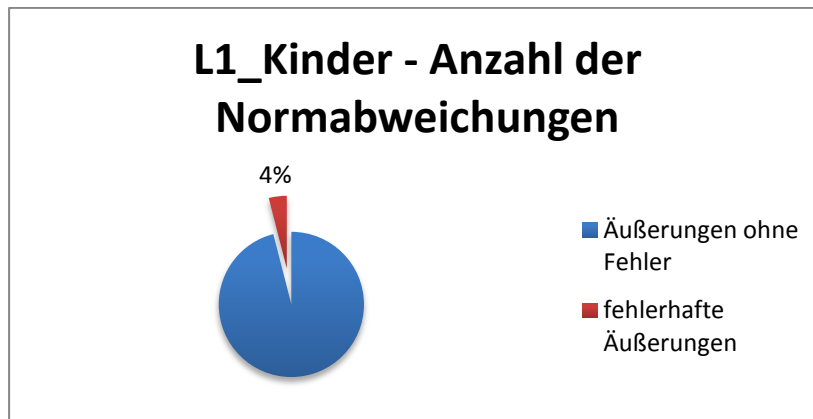


Abbildung 38 Normabweichungen (L1-Kinder)

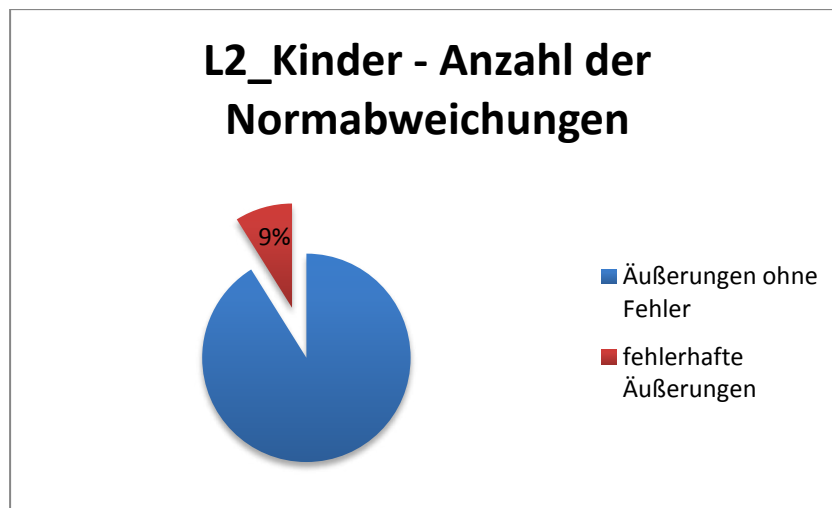


Abbildung 39 Normabweichungen (L2-Kinder)

Die prozentuelle Ansicht der Häufigkeit von normabweichenden Äußerungen zeigt, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache 9% der Gesamtäußerungen abweichend produzieren, wohingegen dies bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache 4% ausmacht. Diese Ergebnisse sollen nur der Vollständigkeit halber angegeben werden, sind aber auf keinen Fall wertend zu betrachten. Sie zeigen uns einfach, dass sich die Kinder in unterschiedlichen Phasen des Spracherwerbs befinden.

In einem nächsten Schritt wird im Detail angesehen, wie die Pädagoginnen auf diese normabweichenden sprachlichen Produktionen reagieren.

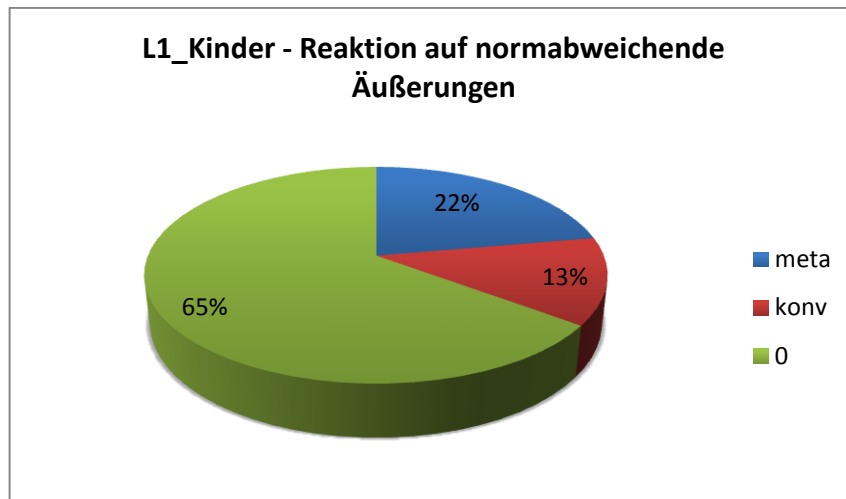


Abbildung 40 Reaktionen auf Normabweichungen (L1-Kinder)

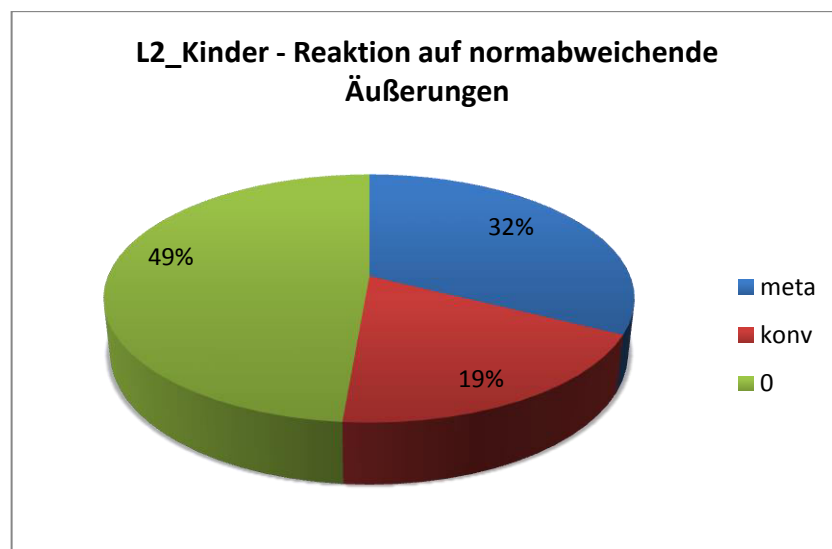


Abbildung 41 Reaktionen auf Normabweichungen (L2-Kinder)

Die zusammenfassende Darstellung zeigt uns, dass die sprachlich nicht normgerecht produzierten Äußerungen von den Pädagoginnen meistens ignoriert werden, es ergeben sich aber prozentuell gesehen große Unterschiede. So wird auf die Fehler von Kindern mit Deutsch als Erstsprache viel häufiger nicht eingegangen (65%) als auf die Fehler von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (49%). Auffällig ist aber die hohe Anzahl an metadiskursiven Reaktionen bei den zweisprachigen Kindern (32%). Dies kann damit zusammenhängen, dass die Pädagoginnen diese Kinder im speziellen auf die Fehler aufmerksam machen wollen. Ob

diese Entscheidung bewusst oder unbewusst von den Pädagoginnen getroffen wird, kann an dieser Stelle aber nicht beantwortet werden.

Dass Pädagoginnen generell häufig die Fehler ignorieren, muss nicht heißen, dass sie die Fehler nicht aufgreifen wollen. Viel öfter könnten die Pädagoginnen die Absicht verfolgen, den Redefluss der Kinder nicht zu unterbrechen. Folgende Beispiele sollen das illustrieren:

Beispiel_MOH (L1_Bub):

- *KG1: sch [=! an alle] !
- *CHI: **das so gut ist [*]** .
- *CHI: es war ein [//] eine xxx .
- *CHI: sie hat +//.
- *CHI: sie schwenkte ihr(e)n zauberstab .
- *KG1: sie schwenkte ihren zauberstab [=! zu CHI] ?

Das Kind *MOH* erzählt eine Geschichte und die Kindergartenpädagogin unterbricht die kindlichen Ausführungen nicht.

Beispiel_ELS (L2_Mädchen)

- *CHI: sonst **fresst@m** euch der wolf im nu [=! singt] . [+ cit]
- *CHI: oh schreck oh schreck oh schreck [=! singt] . [+ cit]
- *KG1: sehr gut [=! zu CHI] !

- *KG1: schiesst doch nix [=! zu CHI] .
- *CHI: nein .
- *CHI: **[*] geisslein schiesst [*] wolf zurueck .**
- *CHI: und xxx das gemacht .
- *KG1: wo machts [: macht es] das immer [=! zu CHI] ?
- *KG1: hast du da was im fernseh(e)n geseh(e)n [=! zu CHI] ?

Das Kind und die Pädagogin singen hier gemeinsam. Die Pädagogin scheint sich darüber zu freuen, dass sich das Kind an das Lied erinnern kann und geht auf etwaige Normabweichungen nicht ein.

Hierzu schreibt auch Brede (2011, 223), dass das Aufgreifen kindlicher Äußerungen nicht immer sinnvoll wäre, denn dadurch wird der Redefluss gestört bzw. unterbrochen. Manche Kinder brauchen mehr Erweiterungen, um Erzählungen fortsetzen zu können, manche weniger.

Tabelle 35 Normabweichungen (Buben vs. Mädchen)

Normabweichungen		Reaktion		
		meta	konv	0
Buben	68	16	15	37
Mädchen	60	20	6	34

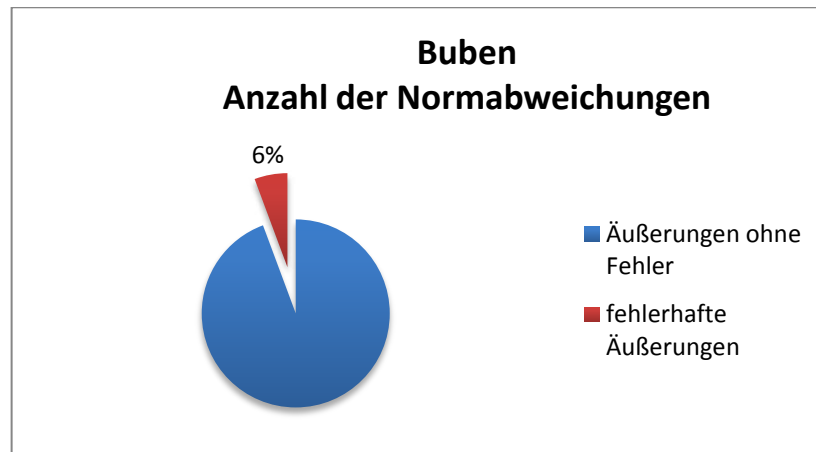


Abbildung 42 Normabweichungen (Buben)

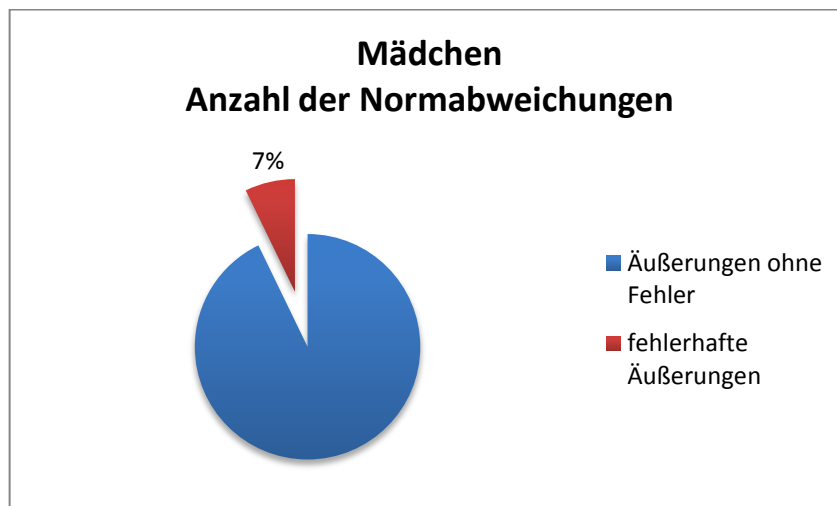


Abbildung 43 Normabweichungen (Mädchen)

Die prozentuelle Ansicht der normabweichenden Äußerungen von Mädchen oder Buben zeigt, dass es zu keinen nennenswerten Unterschieden kommt (Buben: 6% fehlerhafte Äußerungen; Mädchen: 7% fehlerhafte Äußerungen).

Die nachfolgenden Grafiken zeigen wiederum, wie die Pädagoginnen jeweils auf die kindlichen Normabweichungen von Mädchen und Buben reagieren.

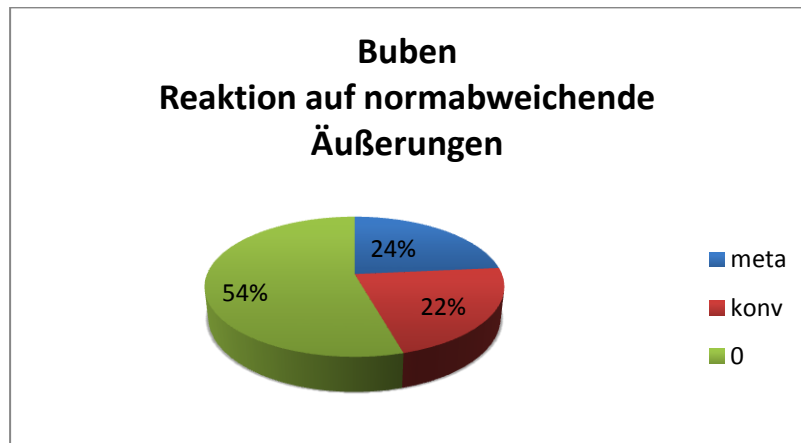


Abbildung 44 Reaktion auf Normabweichungen (Buben)

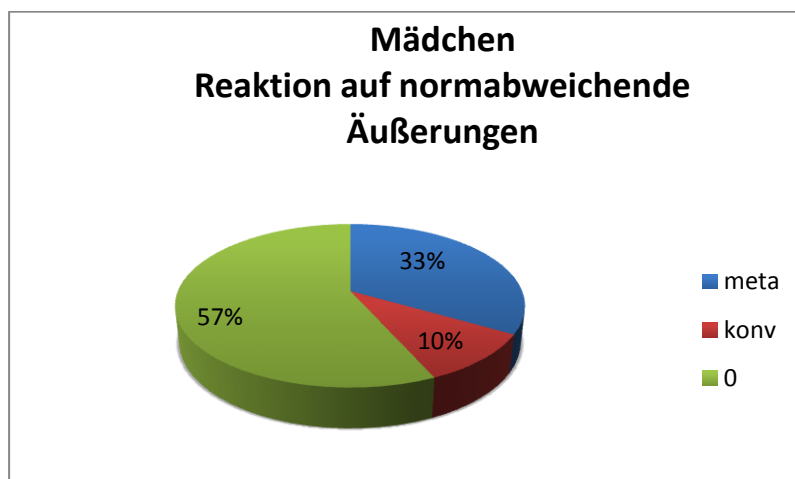


Abbildung 45 Reaktion auf Normabweichungen (Mädchen)

Auch der Blick auf die Reaktionen auf Normabweichungen hinsichtlich des Geschlechts ist interessant. Wie bereits gesehen, kann bei der Fehlerhäufigkeit kein großer Unterschied festgestellt werden. Ebenso ist die Anzahl, in der die normabweichenden Äußerungen ignoriert werden, gleich groß. Interessant ist aber, dass auf Normabweichungen von Buben hinsichtlich metadiskursiv und konversationsbezogen sehr ausgewogen reagiert wird, nicht so aber bei Mädchen, bei denen die metadiskursiven Reaktionen überwiegen (33% metadiskursiv vs. 10% konversationsbezogen).

Es könnte also angenommen werden, dass Pädagoginnen vor allem bei Mädchen darauf achten, dass sie eine regelkonforme Sprache verwenden, wohingegen eine korrekte Sprechweise bei Buben weniger oft eingefordert wird.

Zusammenfassend zeigt unsere Analyse, dass auf die kindlichen Äußerungen von Mädchen häufiger reagiert wird. Häufiger reagiert wird außerdem auf Äußerungen von zweisprachigen Kindern.

Außerdem wird auf die Äußerungen von Kindern mit deutscher Zweitsprache, aber auch auf Mädchen mit deutscher Erstsprache, in ausführlicherer Form reagiert, was als ertragreicher angesehen werden kann.

Sieht man sich die normabweichenden Äußerungen der Kinder im Detail an, so produzieren Buben und Mädchen ungefähr gleich viele Normabweichungen in ihren sprachlichen Äußerungen, bei beiden werden diese von den Pädagoginnen aber häufiger ignoriert, als dass sie in irgendeiner Art und Weise verbessert werden. Interessant war aber das Ergebnis, dass Mädchen häufiger metadiskursive Reaktionen hören als Buben.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache produzieren mehr sprachliche Normabweichungen (obwohl diese prozentuell gesehen weniger sprechen), die Reaktionen der Pädagoginnen nehmen dabei sehr häufig bewusst Bezug auf die sprachliche Form (metadiskursiv), wohingegen die konversationsbezogenen Reaktionen bei Kindern mit deutscher Zweitsprache als auch bei Kindern mit deutscher Erstsprache eher ausgewogen vorkommen. Normabweichende Äußerungen von Kindern mit deutscher Erstsprache werden interessanterweise sehr häufig ignoriert.

Das kann aber auch wieder mit der Annahme von Brede (2011) zu tun haben, die meint, dass es nicht immer günstig ist, Kinder zu unterbrechen, da das den Redefluss und die Konversation im Allgemeinen stören würde.

Maria Weichselbaum

H8 Mädchen erhalten mehr positives Feedback (Lob, Bestätigung) auf ihre Handlungen und sprachlichen Produktionen als Buben.

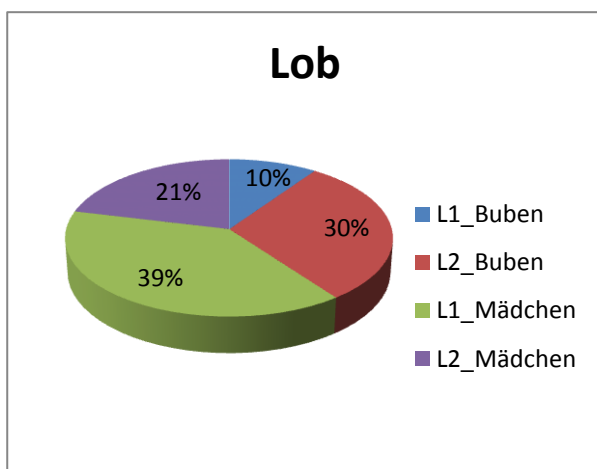
H8.1 Einsprachige Mädchen erhalten dabei am meisten Lob.

Tabelle 36 Lob (Buben)

<i>Lob</i>					
	spr	act		spr	act
FAJ	0	1	ALG	0	18
JOZ	0	0	BEY	1	14
MOH	4	6	MOK	0	1
Gesamt L1_Buben	4	7	Gesamt L2_Buben	1	33
Gesamt Buben 45 (5 spr / 40 act)					

Tabelle 37 Lob (Mädchen)

<i>Lob</i>					
	spr	act		spr	act
LER	0	3	ELS	0	7
LUD	3	35	ESD	0	14
NIG	0	3	TUS	0	3
Gesamt L1_Mädchen	3	41	Gesamt L2_Mädchen	0	24
Gesamt Mädchen 68 (3 spr / 65 act)					



Der Vergleich der beiden Tabellen lässt vermuten, dass Mädchen – wie in der Hypothese angenommen – mehr positives Feedback erhalten, wobei sich dieser Unterschied nur bei der Anzahl der lobenden Äußerungen auf Handlungen zeigt.

Abbildung 46 Lob

Versucht man die von der Kindergartenpädagogin produzierten lobenden Äußerungen allerdings in Relation zu allen getätigten Äußerungen zu setzen, ist – auf Grund der sehr geringen Datenmenge – keine geschlechtsspezifische Differenzierung ersichtlich.

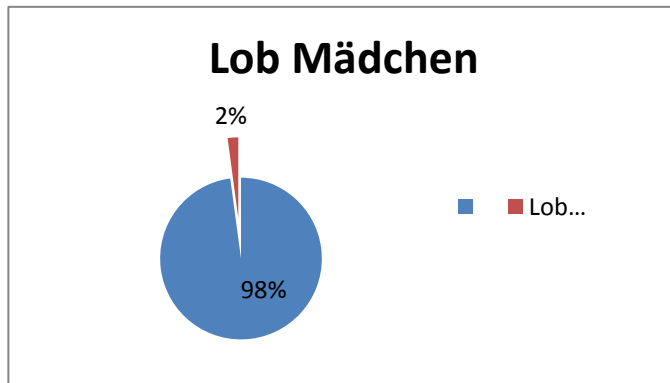


Abbildung 47 Lob (Mädchen)

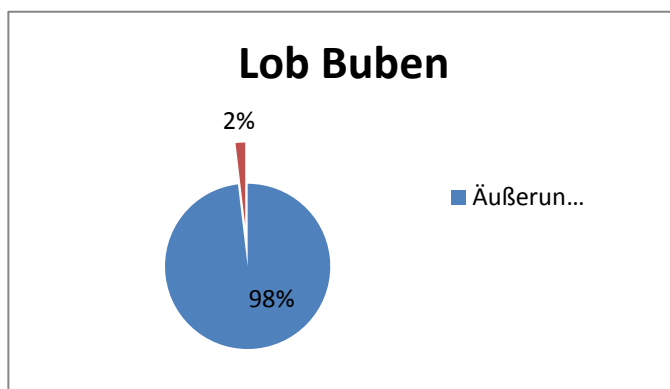


Abbildung 48 Lob (Buben)

Ein Blick auf die vier Gruppen im Detail zeigt jedoch sehr wohl einen Unterschied in der Verwendung von positivem Feedback seitens der Pädagoginnen. Demnach erhalten zweisprachige Buben und einsprachige Mädchen am meisten Lob (3%), einsprachige Buben und zweisprachige Mädchen hingegen am wenigsten (1%) (siehe Abbildungen 49).

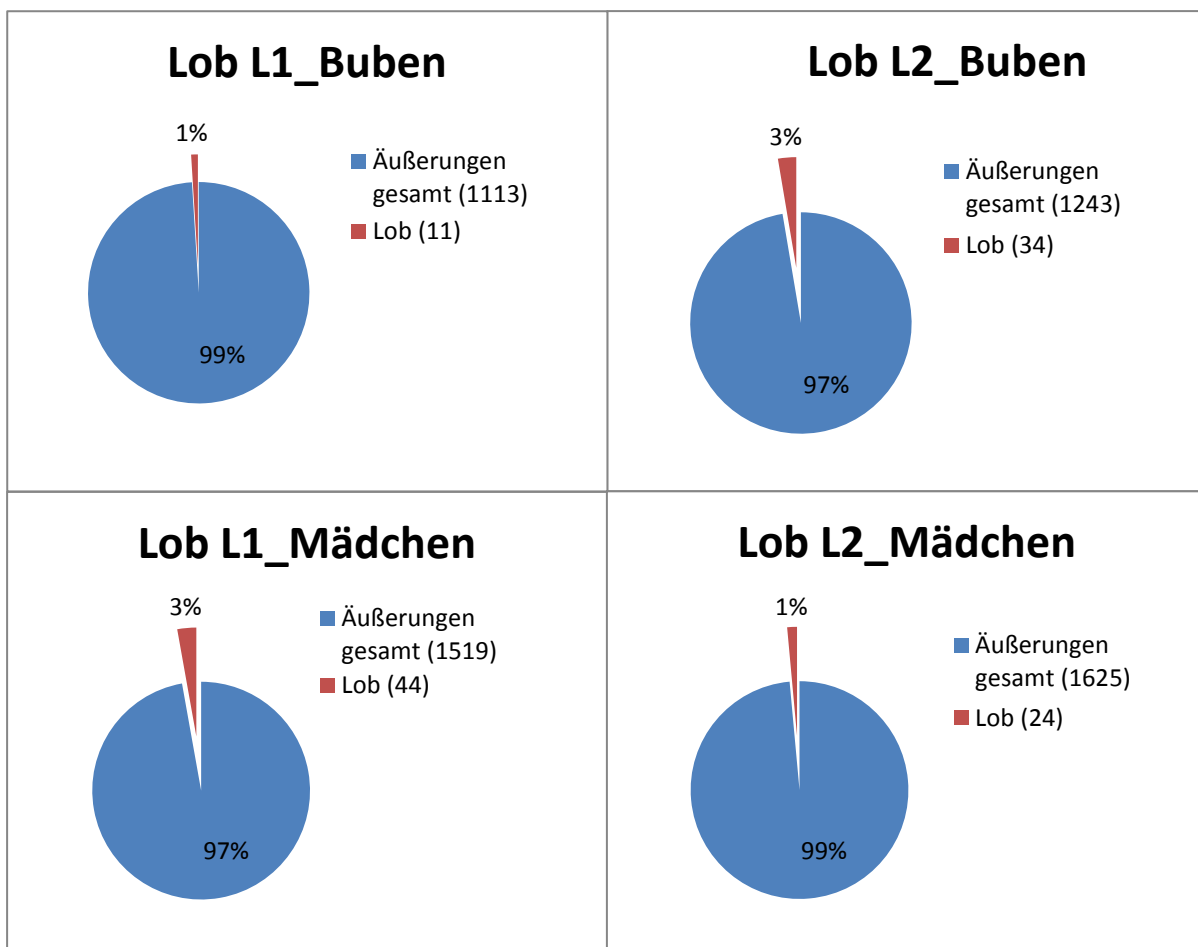


Abbildung 49 Lob

Angenommen wurde, dass insbesondere einsprachige Mädchen viel Lob seitens der Pädagoginnen erhalten. Dies kann auf der Basis unserer Daten bestätigt werden. Ersichtlich ist dabei, dass vor allem ein Mädchen (*LUD*) besonders viel gelobt wird (insgesamt 38 lobende Äußerungen).

Ein Blick auf die Situationsbeschreibung zeigt, dass die Pädagogin und das Kind gemeinsam einen Nudelsalat vorbereiten. Leider liegt uns hierzu keine vergleichbare Situation vor, aber angenommen werden kann, dass auch beim gemeinsamen Basteln (d.h. bei der Herstellung eines bestimmten Produktes) viel Bestätigung und Lob produziert werden könnte.

In den Grafiken besonders auffällig ist des Weiteren, dass einsprachige Buben und zweisprachige Mädchen weniger Lob erhalten als die beiden anderen Vergleichsgruppen.

Ferner kann durch die Tabellen gezeigt werden, dass alle untersuchten Kinder auf sprachliche Produktionen wenig Lob erhalten. Da dies auch mit einer Unterbrechung des

Kommunikationsflusses einhergehen würde, erscheint uns dieses Ergebnis als sehr schlüssig. Interessant ist es allerdings dennoch, dass vor allem einsprachige Kinder Lob auf ihre sprachlichen Produktionen erhalten. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass von den einsprachigen Kindern besonders „ausgefallene“ Wörter produziert wurden und dies von den Pädagoginnen als besonders lobenswert empfunden wurde. Ein Blick auf unsere Daten kann diese Vermutung vielleicht bestätigen: Es handelt sich teilweise um speziellere Wörter (in den Beispielen unterstrichen).

Beispiele_LUD (L1_Mädchen):

*KG1: und welche farbe [=! zu CHI] ?

*CHI: gelb .

KG1: gelb hat sie [] [=! zu CHI] .

*KG1: okay [=! zu CHI] .

*KG1: **sehr gut** [=! zu CHI] .

*KG1: was muss man machen dann [=! zu CHI] ?

*CHI: sneiden@g [: schneiden] .

*KG1: **sehr gut** [=! zu CHI] .

Beim gemeinsamen Vorbereiten von
Nudelsalat.

*KG1: was [=! zu CHI] ?

*CHI: gruen is(t) das .

*KG1: gruen [=! zu CHI] .

*KG1: **sehr gut** [=! zu CHI] .

Beispiele_MOH (L1_Buben):

*CHI: baeuerin .

*KG1: genau die &baeuer [=! zu CHI] +/.

*CHI: bauer .

*KG1: **super** [=! zu CHI] .

*KG1: das is(t) auch noch schwierig [=! zu CHI] .

*CHI: gans .

*KG1: die gans [=! zu CHI] .

*KG1: **super** [=! zu CHI] .

Beim Betrachten von Fotos.

*KG1: weisst noch wie die heiss(e)n [=! zu CHI] ?

*CHI: tannenbaeume .

*KG1: **super** [=! zu CHI] .

*KG1: da sieht man [=! zu CHI] +/.

*CHI: ein tannenbaum .

*KG1: ja genau [=! zu CHI] .

*KG1: **super** [=! zu CHI] .

Beispiel_BEY (L2_Bub):

*KG1: die has(e)n sind auf dieser seite [=! zu CHI] .

*KG1: eins [=! zu CHI] .

*CHI: zwei .

*CHI: drei .

*KG1: **sehr gut** [=! zu CHI] !

Beim Betrachten von Bildern in einem
Buch.

H9 Mädchen hören mehr Kosewörter und Diminutiva, während Buben mehr Verbote hören.

H9.1 Einsprachige Mädchen hören dabei die meisten Kosewörter und Diminutiva.

H9.2 Zweisprachige Buben hören die meisten Verbote.

Tabelle 38 Kosenamen (Buben)

<i>Kosenamen</i>			
FAJ	2	ALG	1
JOZ	0	BEY	0
MOH	0	MOK	0
Gesamt L1_Buben	2	Gesamt L2_Buben	1
Gesamt Buben	3		

Tabelle 39 Kosenamen (Mädchen)

<i>Kosenamen</i>			
LER	1	ELS	0
LUD	2	ESD	0
NIG	1	TUS	0
Gesamt L1_Mädchen	4	Gesamt L2_Mädchen	0
Gesamt Mädchen	4		

Auf der Basis unserer Daten kann kein großer Unterschied bei der Verwendung von Kosenamen zwischen Buben und Mädchen festgestellt werden. Obwohl – wie bei der Hypothese angenommen – einsprachige Mädchen mehr Kosenamen hören, handelt es sich dabei um eine so geringe Anzahl, dass keine aussagekräftige Schlussfolgerung gezogen werden kann. Für eine konkrete Aussage müssten weitere Untersuchungen mit einer größeren Datenmenge vorgenommen werden.

Tabelle 40 Diminutiva (Buben)

<i>Diminutiva – Buben</i>			
FAJ	7	ALG	5
JOZ	2	BEY	1
MOH	1	MOK	6
Gesamt L1_Buben	10	Gesamt L2_Buben	12
Gesamt Buben		22	

Tabelle 41 Diminutiva (Mädchen)

<i>Diminutiva – Mädchen</i>			
LER	4	ELS	9
LUD	2	ESD	1
NIG	7	TUS	0
Gesamt L1_Mädchen	13	Gesamt L2_Mädchen	10
Gesamt Mädchen		23	

Bei der Untersuchung der Diminutiva kann gezeigt werden, dass es hinsichtlich Mädchen und Buben keine Unterschiede in der Verwendung von Diminutiva gibt. Insgesamt wird erkannt, dass es bei der Verwendung von Diminutiven eine sehr individuelle Verwendung bei den Pädagoginnen gibt. So verwendet bspw. die Pädagogin von *TUS* nie Diminutiva, wohingegen die Pädagogin von *ELS* diese sehr häufig verwendet.

Tabelle 42 Verbote (Buben)

<i>Verbote</i>			
FAJ	0	ALG	0
JOZ	2	BEY	0
MOH	0	MOK	1
Gesamt L1_Buben	2	Gesamt L2_Buben	1
Gesamt Buben		3	

Tabelle 43 Verbote (Mädchen)

Verbote			
LER	0	ELS	0
LUD	8	ESD	0
NIG	0	TUS	0
Gesamt L1_Mädchen	8	Gesamt L2_Mädchen	0
Gesamt Mädchen	8		

Parallel zu der geringen Anzahl an Kosenamen konnten in unserem Korpus kaum Verbote gefunden werden. Ein Blick auf die Kategorie „verhaltenssteuernde Äußerungen“ ermöglicht hier vermutlich einen besseren Einblick (siehe dazu eine ausführliche Diskussion bei Hypothese 4).

Nichtsdestotrotz kann die vorab formulierte Hypothese, dass Buben mehr Verbote hören, nicht bestätigt werden.

Die Analyse zeigt, dass die Verbote bei Mädchen mit Deutsch als Erstsprache an nur ein einziges Mädchen (*LUD*) gerichtet sind.

Ein Blick auf die Daten und die Situationsbeschreibung zeigt uns, dass es sich hierbei um die Situation des „Schneidens von Gemüse“ handelt und es sich ausschließlich um Äußerungen handelt, bei denen die Pädagogin auf das richtige Hantieren mit dem Messer hinweist (siehe die nachfolgenden Beispiele zur besseren Veranschaulichung).

Beispiele_LUD (L1_Mädchen)

- *KG1: heute gibts [: gibt es] nudelsalat [=! zu CHI] .
- *KG1: # was is(t) denn da alles drinnen [=! zu CHI] ?
- *KG1: **nicht mit dem messer so herumwucht(e)n** [=! zu CHI] .
- *KG1: was is(t) das [=! zu CHI] ?
- *KG1: **stop** [=! zu CHI] .

- *KG1: schau mal [=! zu CHI] .
- *KG1: wie hab(e) ich dir gezeigt [=! zu CHI] ?
- *KG1: halten [=! zu CHI] .
- *KG1: **nicht &f [//] herumfuchteln mit dem messer** [=! zu CHI] .

- *KG1: und wo kommen die kleinen stuecke hin [=! zu CHI] ?
- *KG1: **nicht so schneiden** [=! zu CHI] .
- *KG1: auf dem brett bitte [=! zu CHI] .
-
- *KG1: hier im garten oder drueben im garten [=! zu CHI] ?
- *CHI: hier .
- *KG1: hinlegen beim schneiden [=! zu CHI] .
- *CHI: +< dort .
- *KG1: hinlegen beim schneiden [=! zu CHI] .
- *CHI: +< dort .
- *KG1: **nicht mit dem messer herumfuchteln** [=! zu CHI] .
-
- *KG1: wenn du nicht moechtest was machma [: machen wir] dann [=! zu CHI] ?
- *KG1: was machen wir dann [=! zu CHI] ?
- *KG1: **## nicht so schneiden** [=! zu CHI] .
- *KG1: auf dem brett schneiden [=! zu CHI] .
-
- *KG1: moechtest du noch schneiden [=! zu CHI] ?
- *KG1: ja dann setz dich hin bitte [=! zu CHI] .
- *KG1: **nein so nicht** [=! zu CHI] .
- *KG1: sonst muessma [: muessen wir] wegdraeumen [=! zu CHI] .
-
- *KG1: was meinst du mit blutet [=! zu CHI] ?
- *CHI: ja blut kommt raus .
- *KG1: +< **nicht so schneiden** [=! zu CHI] .
- *KG1: auf dem # brett [=! zu CHI] .

Bestätigend wirken sich diese Beispiele auch auf die Annahmen von Lindsey et al. (2010) aus, die davon ausgehen, dass Erwachsene mit Kindern in Betreuungssituationen bestimmter auftreten (als beispielsweise in spielerischen Situationen).

Würde man diese spezielle Situation aber unbeachtet lassen, ergäben sich keine repräsentativen Unterschiede in der Verwendung von Verboten.

Zusatzuntersuchung

Da zwei Kinder dieselbe Kindergartenpädagogin haben und diese Kinder hinsichtlich ihrer Sprachbiografie und des Geschlechts Unterschiede aufweisen (*JOZ* = Bub mit Deutsch als Erstsprache / *ELS* = Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache) scheint eine Durchsicht der Ergebnisse aller Hypothesen im Vergleich sehr interessant, um eventuell individuelle Unterschiede im pädagogischen Handeln näher beschreiben zu können.

H1 Buben hören mehr Input von den PädagogInnen als Mädchen.

H1.1 Einsprachige Buben hören am meisten Input wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Input erhalten.

Tabelle 44 Input KG

<i>Input der KG (Anzahl der Äußerungen)</i>	
JOZ	400
ELS	570

Die Tabelle zeigt, dass die Kindergartenpädagogin an das Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache mehr Äußerungen richtet, als an den Buben mit Deutsch als Erstsprache. Man kann also davon ausgehen, dass die Pädagogin darum bemüht ist, das Kind, welches die deutsche Sprache noch weniger beherrscht, dadurch zu fördern, dass sie dieses stärker in die Konversationen einbindet.

Tabelle 45 MLU KG

<i>MLU - durchschnittliche Äußerungslänge der Kindergartenpädagogin</i>	
JOZ	4,363
ELS	3,995

Wie bereits bei den generellen Untersuchungen zur durchschnittlichen

Äußerungslänge der Pädagoginnen festgestellt, werden an Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kürzere Äußerungen gerichtet, als an Kinder mit deutscher Erstsprache. Dieses Ergebnis kann auch bei dieser Pädagogin bestätigt werden.

H2 Buben produzieren mehr Äußerungen als Mädchen.

H2.1 Buben mit Deutsch als Erstsprache produzieren die meisten Äußerungen wohingegen Kinder mit türkischer Erstsprache und Mädchen weniger Äußerungen produzieren.

Tabelle 46 Äußerungen

<i>produzierte Äußerungen</i>	
JOZ	217
ELS	113

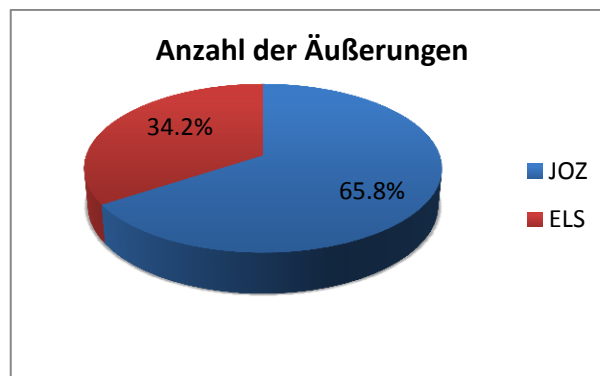


Abbildung 50 Anzahl der Äußerungen

Der Vergleich der beiden Kinder zeigt, dass *JOZ* mehr Äußerungen produziert (56,8%), wohingegen *ELS* nur 34,2% produziert. Ob die Pädagogin dem einen oder dem anderen Kind mehr Redemöglichkeit gewährt kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden, dennoch können auch hier keine Unterschiede zur bisherigen Auswertung festgestellt werden und die Ergebnisse bleiben gleich: Buben mit deutscher Erstsprache produzieren mehr Äußerungen als Mädchen.

H3 Buben bekommen mehr Zeit für ihre Äußerungsbeiträge, ihre Beiträge sind demnach länger.

H3.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache erhalten am wenigsten Zeit für ihre Äußerungsbeiträge.

Tabelle 47 MLU

<i>MLU</i>	
JOZ	2.68203
ELS	1.9115

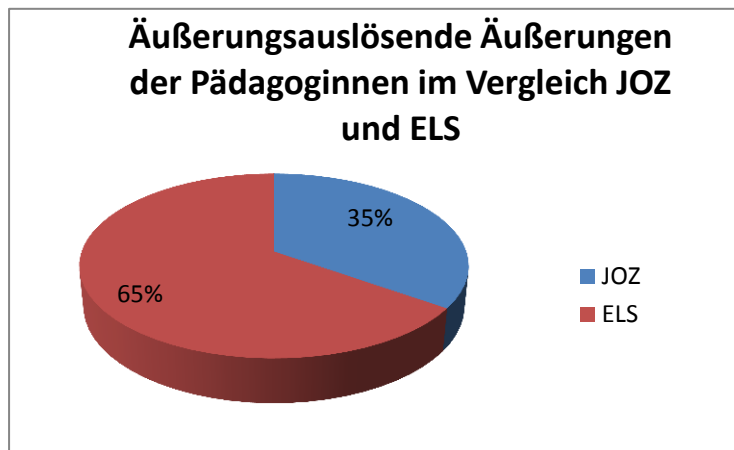
Auch das Ergebnis betreffend der Äußerungslänge ist wenig überraschend, denn der einsprachig deutschsprachige Bub äußert längere Aussagen, als das Mädchen mit türkischer Erstsprache.

H4 Buben werden zu mehr sprachlichen Interaktionen motiviert.

H4.1 Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am seltensten zu sprachlichen Interaktionen motiviert.

Tabelle 48 Äußerungsauslösende Äußerungen

Äußerungsauslösend	
JOZ	130
ELS	244



Wie auch bei der generellen Betrachtung der Hypothese 4 zeigt sich bei einer Einzelbetrachtung der an das Kind gerichteten Äußerungen, die das Kind zur sprachlichen Interaktion motivieren sollen sehr große Unterschiede.

Abbildung 51 Äußerungsauslösende Äußerungen

Würde man die reinen äußerungsauslösenden Aussagen der Pädagogin in Beziehung setzen, so scheint es, als würde das Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache viel häufiger derartige Äußerungen hören.

Deshalb sollen die äußerungsauslösenden Äußerungen in Beziehung zu den generellen Äußerungen der Pädagogin angesehen werden (siehe folgende Grafik).

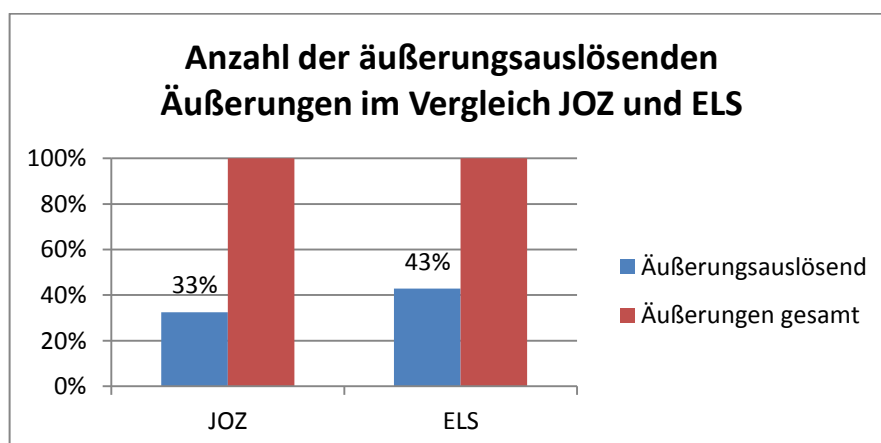


Abbildung 51 Äußerungsauslösende Äußerungen

Es zeigt sich, dass die Pädagogin das Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache um 10% häufiger zur sprachlichen Kommunikation motivieren möchte, als den Buben mit Deutsch als Erstsprache. Dies kann damit zu tun haben, dass die Pädagogin tatsächlich Kinder, die sich in der zweiten Sprache noch nicht so sicher sind, zum Sprechen ermutigen will und somit bei der Art der Äußerungen unterschiedlich vorgeht.

Dieses Ergebnis würde sich mit unseren Ergebnissen der vorangegangenen Analyse nicht decken.

Wie auch oben sollen in einem zweiten Schritt die Äußerungstypen in Relation zu den gesamten Äußerungen der Pädagogin untersucht werden. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

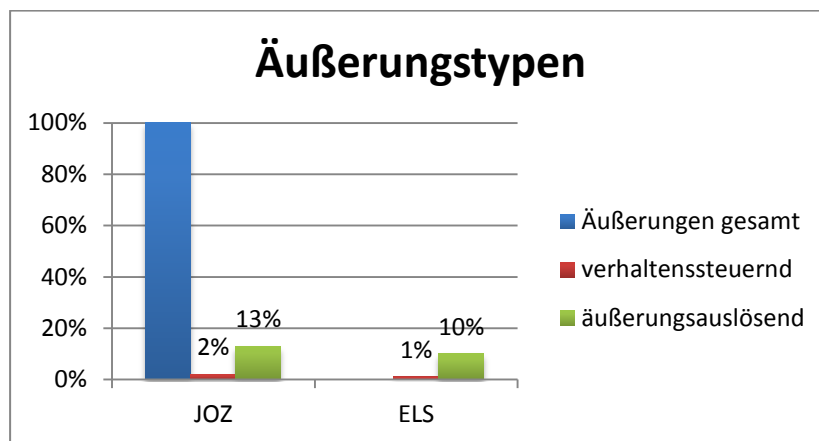


Abbildung 52 Äußerungstypen

Es kann gezeigt werden, dass sich keine aussagekräftigen Unterschiede bei der Verwendung von verhaltenssteuernden oder äußerungsauslösenden Äußerungen bei der Pädagogin ergeben.

H5 Es kommt bei Mädchen häufiger zur Störung der Kommunikation. Außerdem werden Redebeiträge von Mädchen häufiger ignoriert als von Buben.

H5.1 Die Kommunikation wird bei Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache am häufigsten gestört. Redebeiträge von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache werden am häufigsten ignoriert.

Tabelle 49 Störung der Kommunikation

<i>Störung der Kommunikation</i>	
JOZ	20
ELS	1

Die Tabelle zeigt, wie häufig es bei den beiden Kindern und der Pädagogin zu Konversationsstörungen kommt. Es kann ein sehr großer Unterschied festgestellt werden, da eine Störung beim zweisprachigen Mädchen nur einmal gezählt wird, wohingegen dies beim einsprachigen Bub zwanzigmal passiert.

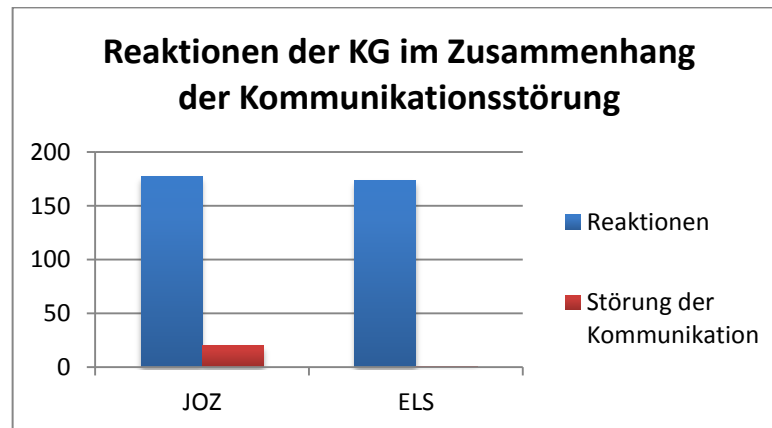


Abbildung 53 Reaktionen im Zusammenhang der Kommunikationsstörung

Die Grafik zeigt, dass beide Kinder ungefähr gleich viele Reaktionen erhalten, wobei es aber bei JOZ viel häufiger zu einer Konversationsstörung kommt. Dies kann wiederum damit zusammenhängen, dass JOZ eine viel höhere Anzahl an Äußerungen tätigt. Dies soll anhand der nachfolgenden Grafik analysiert werden.

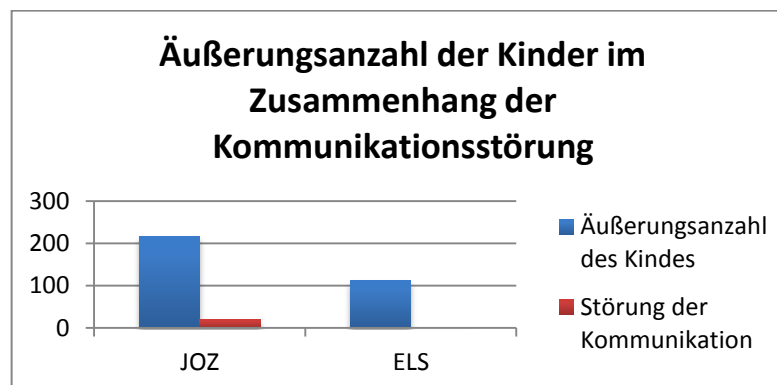


Abbildung 54 Äußerungsanzahl im Zusammenhang der Kommunikationsstörung

Es kann – wie angenommen – gezeigt werden, dass JOZ viel mehr spricht, was die hohe Anzahl der Kommunikationsstörungen möglicherweise erklären kann.

Es scheint also, als würde die Pädagogin hier bewusst darauf achten, das Gespräch mit dem zweisprachigen Mädchen nicht zu behindern.

In einem weiteren Schritt soll nun die Art der Kommunikationsstörung betrachtet werden.

Tabelle 50 Kommunikationsstörung

<i>Kommunikationsstörung</i>				
	Ignorieren- CHO/KG	Unterbrechung	Ignorieren- grundlos	Gesamt
JOZ	2	10	8	20
ELS	0	0	1	1
Gesamt	2	10	9	21

Die Analyse zeigt, dass *JOZ* sehr häufig unterbrochen wird, ebenso werden seine Äußerungen sehr oft grundlos ignoriert. Wie bereits bei der Aufbereitung unserer Ergebnisse, konnte der Grund, warum *JOZ* so häufig ignoriert wird, nicht erklärt werden. Man kann aber nun nicht mehr davon ausgehen, dass die Pädagogin generell sprachliche Äußerungen der Kinder ignoriert, denn bei *ELS* wird nur einmal ein Redebeitrag ignoriert.

H6 Persönliche und soziale Themen werden häufiger an Mädchen als an Buben gerichtet.

H6.1 Persönliche und soziale Themen werden am seltensten an Buben mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet.

Tabelle 51 Persönliche Themen

<i>Persönliche Themen</i>	
JOZ	4
ELS	5

Wie bereits bei der Analyse der Hypothesen gezeigt, sind *JOZ* und *ELS* zwei der Kinder, die häufig mit ihrer Pädagogin über soziale oder persönliche Themen sprechen. Dies lässt die Annahme zu, dass diese Pädagogin generell darauf bedacht ist, mit den Kindern auf persönlicher Ebene zu arbeiten.

Ob sich das Gespräch über Persönliches positiv auf den Spracherwerb auslöst, kann nicht mit Sicherheit beantwortet werden, dennoch treten die Pädagogin und das Kind dabei in einen längeren Gesprächsverlauf, was als förderlich angesehen werden kann.

H7 Buben erhalten mehr Reaktionen auf ihre Äußerungen.

H7.1 Auf Äußerungen von Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache wird seitens der Pädagoginnen am seltensten reagiert.

Tabelle 52 Reaktionen KG

<i>Reaktionen der Pädagoginnen</i>	
JOZ	177
ELS	174

Wie bereits oben dargestellt zeigt die Anzahl der Reaktionen der Pädagogin auf kindliche Äußerungen keine grundlegenden Unterschiede zwischen Buben oder Mädchen. Dies soll weiter im Zusammenhang mit der Anzahl der Reaktionen der Kinder

gezeigt werden.

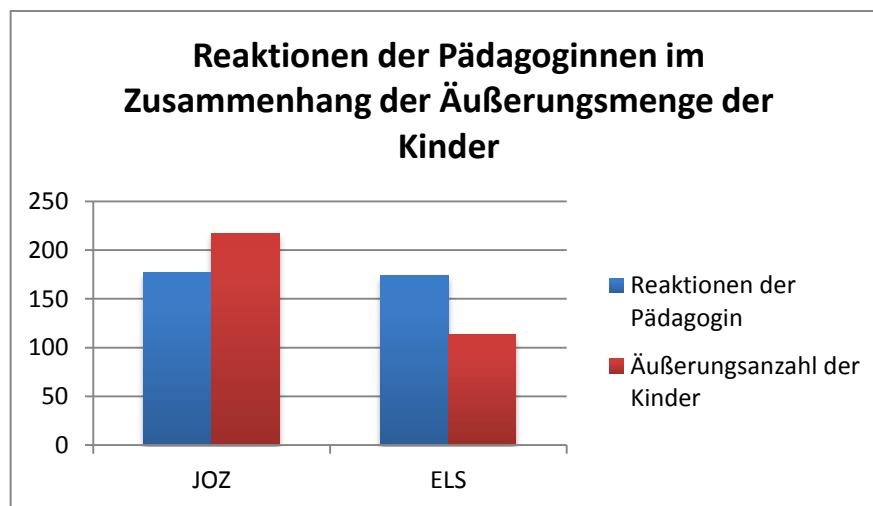


Abbildung 55 Reaktionen KG im Zusammenhang der Äußerungsmenge der Kinder

Die Grafik zeigt, dass die Pädagogin auf die Äußerungen von *ELS* häufiger reagiert, da *JOZ* eine viel höhere Äußerungsanzahl aufweist, was bedeutet, dass seine Äußerungen scheinbar häufiger ignoriert werden. Als Erklärung kann hier – wie so oft – die generell hohe Anzahl an Äußerungen der Buben gegeben werden, auf die nicht immer reagiert wird.

Im Folgenden werden weiter die Fehler der Kinder und die Reaktionen der Pädagogin darauf angesehen. Für uns gilt, dass auf Fehler metadiskursiv, konversationsbezogen oder nicht reagiert werden kann (für nähere Erläuterungen dazu verweisen wir auf Hypothese 7 bzw. auf das Kapitel Forschungsdesign).

Tabelle 53 Normabweichungen

Normabweichung		Reaktion		
		meta	konv	0
JOZ	5	2	1	2
ELS	23	8	3	12

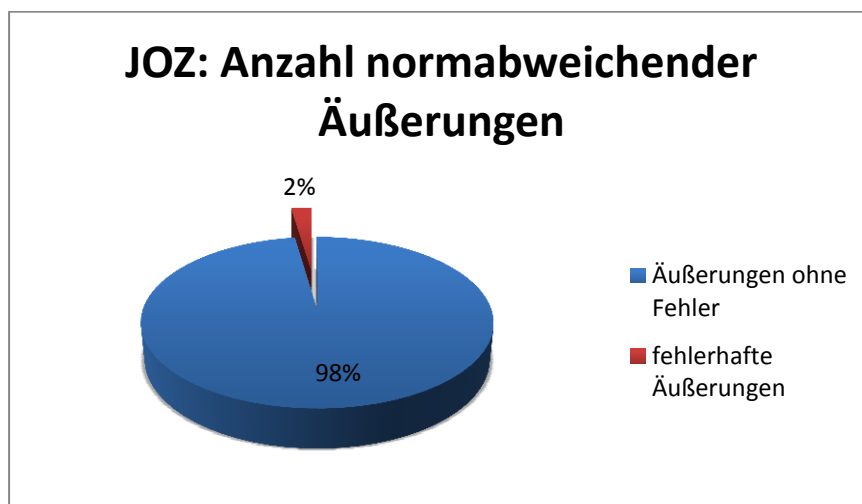


Abbildung 56 Normabweichungen JOZ

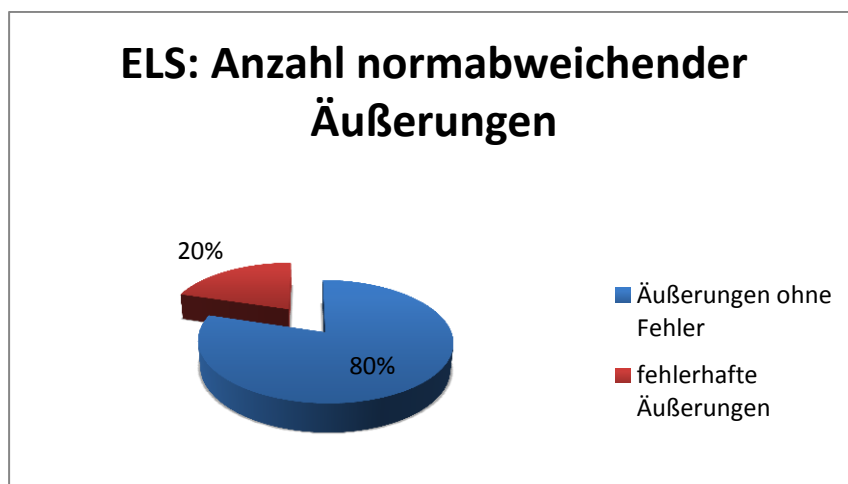


Abbildung 57 Normabweichungen ELS

Die Fehleranalyse zeigt, dass das zweisprachige Mädchen mehr Fehler macht als der einsprachige Bub, was auf Grund der unterschiedlichen Spracherwerbsstadien erklärt werden kann.

Die geringe Fehleranzahl von JOZ lässt eine Betrachtung der Fehlerreaktion beinahe unwichtig erscheinen, dennoch soll das Ergebnis dargestellt werden.

JOZ: Reaktion auf normabweichende Äußerungen

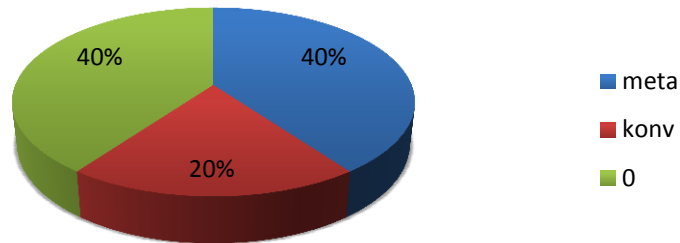


Abbildung 58 Reaktionen auf JOZ

ELS: Reaktion auf normabweichende Äußerungen

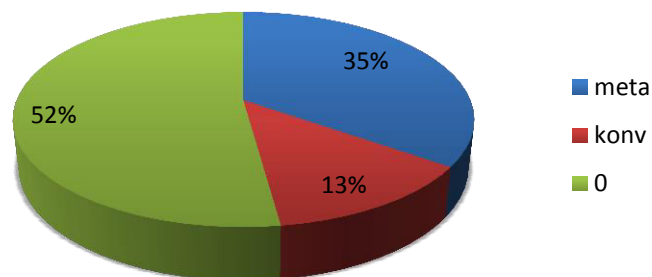


Abbildung 59 Reaktionen auf ELS

Die Grafiken zeigen, dass sich bei der Pädagogin ein umgekehrtes Bild zeigt, als bei den Ergebnissen unserer Hypothesen. Die Fehler *JOZ* werden meist aufgegriffen, und diese meist metadiskursiv. Im Gegenzug werden die Fehler von *ELS* sehr häufig ignoriert.

Die Aussagen sind jedoch – wie bereits angemerkt – auf Grund der geringen Fehleranzahl nur bedingt aussagekräftig.

H8 Mädchen erhalten mehr positives Feedback (Lob, Bestätigung) auf ihre Handlungen und sprachlichen Produktionen als Buben.

H8.1 Einsprachige Mädchen erhalten dabei am meisten Lob.

Tabelle 54 Lob

Lob		
	spr	act
JOZ	0	0
ELS	0	7

Wie die Tabelle zeigt, wird das Mädchen tatsächlich häufiger gelobt, hier aber immer nur auf die Handlungen.

Da JOZ nie gelobt wird, ist eine Gegenüberstellung der generellen Anzahl der Äußerungen der Pädagogin nicht nötig.

H9 Mädchen hören mehr Kosewörter und Diminutiva, während Buben mehr Verbote hören.

H9.1 Einsprachige Mädchen hören dabei die meisten Kosewörter und Diminutiva.

H9.2 Zweisprachige Buben hören die meisten Verbote.

Da beide Kinder keine Kosewörter hören, kann dazu keine Aussage getätigt werden.

Tabelle 55 Diminutiva

Diminutiva	
JOZ	2
ELS	9

Sieht man sich die Verteilung der Anzahl der Diminutiva an, so ist zu erkennen, dass die Pädagogin im Gespräch mit dem Mädchen viel häufiger Diminutiva verwendet als im Gespräch mit dem Buben. Dies würde unsere Hypothese bestätigen.

Tabelle 56 Verbote

Verbote	
JOZ	2
ELS	0

Da die Sequenzen, die uns für unsere Analyse zur Verfügung stehen sehr kurz sind, ist es schwierig hier aussagekräftige Aussagen zu tätigen. Dennoch würde das Ergebnis der Untersuchung hinsichtlich Verbote zeigen, dass der Bub zweimal

ein Verbot hört, wohingegen das Mädchen niemals etwas verboten bekommt.

Viktoria Templ

11. Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieses Kapitel soll die Ergebnisse, die durch die Hypothesenüberprüfung und die umfassende Korpusanalyse gewonnen werden konnten, zusammenfassend darstellen.

Im Gegensatz zu den bisherigen Studien und Forschungsarbeiten über gender- und migrationsspezifische Unterschiede im Sprachgebrauch, kann auf der Basis unserer Daten festgestellt werden, dass Kindergartenpädagoginnen eine größere Anzahl an Äußerungen an Mädchen als an Buben richten (siehe im Kontrast dazu Sadker et al. 1991; Herwartz-Emden et al. 2010; Cherry 1975).

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt, dass Buben mit Deutsch als Erstsprache am wenigsten Input von den Kindergartenpädagoginnen erhalten, die Äußerungen der Pädagoginnen allerdings in Interaktionen mit einsprachigen Buben am längsten sind.

Vergleicht man ergänzend dazu die Kinder hinsichtlich ihrer Erstsprachen zeigt sich eindeutig, dass die Äußerungen an einsprachige Kinder länger sind als an zweisprachige Kinder.

Die beobachteten Unterschiede in der durchschnittliche Äußerungslänge an ein- bzw. zweisprachige Kinder kann unserer Ansicht nach auf der Basis der kommunikativen Akkomodationstheorie (Giles/Ogay 2007) und den allgemeinen Charakteristika der Child Directed Speech erklärt werden: Die Unterschiede ergeben sich demnach durch eine Anpassung an den deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder und dem Versuch, unterstützend auf den Deutschspracherwerbsprozess der zweisprachigen Kinder einzuwirken.

Außerdem passen auch Mütter die Länge ihrer Äußerungen an das Kind an (Gleason 1987) und Berne (1991) geht davon aus, dass Pädagoginnen in ihrer Sprachverwendung sehr intuitiv vorgehen (basierend auf Erfahrungen, kontextuellen Bedingungen,...).

Die Analyse der Redebeiträge der Kinder zeigt, dass Buben im Gegensatz zu Mädchen mehr Äußerungen produzieren. Die meisten Äußerungen werden von einsprachigen Buben getätigt, gefolgt von einsprachigen Mädchen.

Ergänzend dazu weist ein Blick auf die durchschnittliche Äußerungslänge der kindlichen Äußerungen darauf hin, dass die Redebeiträge der einsprachigen Buben am längsten sind. Parallel dazu konnten Wetschanow (1997) und Sadker et al. (1991) in ihren Studien eine erhöhte Konversationsbeteiligung von Buben in Klassenräumen beobachten. Als mögliche

Erklärung wird angenommen, dass Buben im Sprachgebrauch dominanter sind und Mädchen ihre sprachliche Stärke in Kommunikationssituationen abgeben.

Ferner lässt sich der beobachtete Unterschied zwischen ein- und zweisprachigen Kindern durch die deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder erklären: Die Kinder befinden sich in unterschiedlichen Phasen ihres Deutschspracherwerbs.

Auf der Basis von Wetschanow (1997) und Sadker/Sadker/Klein 1991 wurde des Weiteren die Hypothese formuliert, Buben würden im Vergleich zu Mädchen von den Pädagoginnen eine größere Anzahl an Äußerungen hören, die sie zur Kommunikation motivieren sollen. Auf Grund unserer Datenanalyse kann diese Annahme nicht bestätigt werden. Ferner kann kein Unterschied zwischen Kindern mit deutscher Erst- oder Zweitsprache beobachtet werden.

Pädagoginnen achten schlussfolgernd darauf, bei allen Kindern Äußerungen auszulösen, auch wenn – wie die bisherigen Ergebnisse zeigen konnten – Mädchen mehr Äußerungen hören, Äußerungen an einsprachige Kinder länger sind und Buben im Allgemeinen mehr Redebeiträge liefern.

Auf Grund dieses Ergebnisses kann davon ausgegangen werden, dass die unterschiedliche Menge des pädagogischen Inputs keinen Zusammenhang mit dessen Qualität aufweist.

Ergänzend zu der Analyse der äusserungsauslösenden Äußerungen der Pädagoginnen wurde untersucht, ob Äußerungen an Buben stärker darauf ausgerichtet sind, das Verhalten des Kindes zu steuern, als an der Beteiligung an der Kommunikation zu motivieren.

Auf der Basis der Theorie des sozialen Konstruktivismus (Gildemeister/Robert 2008) muss davon ausgegangen werden, dass Pädagoginnen weibliche Impulse im Kindergartenalltag setzen, sich Buben daher weniger gut integrieren und in Folge dessen auch häufiger ermahnt werden müssen. Diese Ermahnungen müssten aus der Anzahl an verhaltenssteuernden Äußerungen ablesbar sein.

Die Annahme, zweisprachige Buben würden die meisten *verhaltenssteuernden* Äußerungen und einsprachige Mädchen die meisten *äußerungsauslösenden* Äußerungen hören, kann auf der Grundlage unserer Daten allerdings nicht bestätigt werden.

Als mögliche Interpretation der unerwarteten Ergebnisse wurde angenommen, dass Pädagoginnen von Seiten der (einsprachigen) Mädchen ein „angepasstes“ Verhalten im Kindergarten erwarten und diese Erwartung durch die Steuerung der Mädchen, einfordern.

Um eine Erklärung für unsere diskrepanten Ergebnisse zu finden, wurden von uns in einem weiteren Schritt einzelne Kommunikationssituationen im Kindergarten untersucht (Buchlesen, freies Spiel und Basteln). Festgestellt werden konnte, dass das sprachliche Verhalten der Pädagoginnen und die Menge an Äußerungen, die das Verhalten des Kindes steuern oder das Kind zum Sprechen motivieren soll, vom kommunikativen Setting beeinflusst werden (vgl. Hoff-Ginsberg 1991).

Die Analyse zeigt, dass beim Buchlesen und Spielen eine größere Anzahl an äußerungsauslösenden Äußerungen formuliert wird. Im Vergleich dazu werden beim Basteln mehr Äußerungen formuliert, die das Verhalten steuern und weniger Äußerungen, die das Kind als Gesprächspartner motivieren.

Eine weitere Untersuchung setzt sich damit auseinander, ob sich die Anzahl an äußerungsauslösenden und verhaltenssteuernden Äußerungen der Pädagoginnen hinsichtlich des Geschlecht des Kindes unterscheidet.

Anders als angenommen, hört beim *Buchlesen* das von uns untersuchte Mädchen eine größere Anzahl an Äußerungen, die sein Verhalten steuern. Eine mögliche Erklärung hierfür wären – wie bereits erwähnt – die Erwartungen seitens der Pädagoginnen an Mädchen: Ein angepasstes Verhalten wird erwartet und eingefordert, wodurch es häufiger zu Situationen kommt, in denen das Verhalten des Mädchens gesteuert wird.

Auch bei unseren untersuchten *Bastelsituationen* können Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gefunden werden: Hier hört das Fokusbildchen mehr äußerungsauslösende Äußerungen als der Bub.

Ein möglicher Zusammenhang kann hier bei der von Ely und Gleason (1995) formulierten Annahme gefunden werden, dass Mädchen eher in hilfestellenden Situationen sprechen und zum Sprechen ermutigt werden.

Die Detailanalyse in *spielerischen Kontexten* zeigt, dass hier der Bub mehr Äußerungen hört, die ihn zur Beteiligung an der Konversation motivieren sollen und das Mädchen beim Spielen in seinem Verhalten stärker gelenkt wird. Parallel dazu schreiben Ely/Gleason (1995) und Dunn et al. (1987), dass Buben in spielerischen Situationen mehr kommunikativen Zugang erhalten als Mädchen.

In einem weiteren Schritt wird von uns auf der Basis von Serbin et al. (1973) und Lindsey et al. (2010) untersucht, ob die Redebeiträge von Mädchen häufiger ignoriert werden als von Buben, und ob bei Mädchen-Pädagogin-Dyaden häufiger Kommunikationsabbrüche beobachtet werden können als bei Buben-Pädagoginnen-Dyaden. Die Ergebnisse (ebd.) zeigen, dass es bei Buben mit Deutsch als Erstsprache am häufigsten zu Abbrüchen in der Konversation kommt. Aber auch Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache sind häufig von Konversationsstörungen betroffen.

Anhand unseres Korpus konnte weiter gezeigt werden, dass vor allem einsprachige Buben häufig ignoriert werden, parallel dazu aber auch mehr sprechen. Ein Zusammenhang könnte also zwischen der Anzahl an Äußerungen des Kindes und der Möglichkeit, dieses zu ignorieren bestehen.

Zweisprachige Kinder werden im Allgemeinen am seltensten ignoriert, da sie generell weniger sprechen und daher die Möglichkeit des „Ignoriert-Werdens“ geringer ist.

Interpretiert wurden diese Ergebnisse ferner dadurch, dass Pädagoginnen dazu neigen, den Äußerungen der Kinder mit geringeren Deutschsprachkenntnissen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, da sie positiv auf den Deutschspracherwerbsprozess der Kinder einwirken möchten.

Des Weiteren konnte die Annahme von Sadker et al. (1991), Persönliches und Soziales würde häufiger mit Mädchen als mit Buben besprochen werden, auf der Basis unserer Ergebnisse nicht bestätigt werden: Gespräche zu persönlichen Themen werden in Buben-Pädagoginnen-Dyaden häufiger gefunden als in Kommunikationssituationen zwischen Pädagoginnen und Mädchen. Hinsichtlich einsprachiger oder zweisprachiger Kinder kann kein Unterschied festgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen allerdings, dass es hinsichtlich der Anzahl und Menge an Gesprächen über persönliche Themen sehr individuelle Unterschiede zwischen den Kindern der verschiedenen Kontrollgruppen gibt, d.h. die Variation innerhalb einer Gruppe sehr groß ist. Die Ergebnisse unsere Analyse können daher nicht als aussagekräftige Beweise herangezogen werden, sondern lassen vermuten, dass das Auftreten persönlicher Themen von der Kommunikationssituation an sich und dem individuellen Verhalten der Pädagoginnen beeinflusst wird.

Die Annahme von Lindsey et al. (2010) und Sadker et al. (1991), Buben würden mehr Reaktionen auf ihre Äußerungen erhalten, kann auf der Basis unserer Untersuchung nicht bestätigt werden.

Die Analyse zeigt, dass auf die kindlichen Äußerungen von Mädchen häufiger reagiert wird, denn Buben tätigen sehr viele Äußerungen, auf die nicht immer reagiert wird. Häufiger reagiert wird außerdem auf Äußerungen von zweisprachigen Kindern und hier auch länger (und somit eventuell ertragreicher). Dieses Ergebnis lässt darauf schließen, dass Pädagoginnen darauf bedacht sind, mit Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache verstärkt in Konversationssituationen zu treten und diese Kommunikation voranzutreiben bzw. aufrecht zu erhalten.

In einem weiteren Schritt wurden im Rahmen unserer Analyse die Reaktionen der Pädagoginnen auf kindlichen Äußerungen betrachtet, die nicht der zielsprachlichen Form entsprechen. Sieht man sich die kindersprachlichen Äußerungen im Detail an, so produzieren Buben und Mädchen in Relation zur Gesamtanzahl an Äußerungen ungefähr gleich viele Fehler. Bei beiden Gruppen werden die „Fehler“ von den Pädagoginnen aber häufiger ignoriert, als dass sie aufgegriffen werden.

Interessant erscheint uns das Ergebnis, dass Mädchen häufiger metadiskursive Reaktionen, die auf die sprachliche Form der kindlichen Äußerung Bezug nehmen, hören als Buben.

Angenommen wird, dass Pädagoginnen vor allem bei Mädchen darauf achten, dass sie eine regelkonforme Sprache verwenden, wohingegen eine zielsprachlich korrekte Sprechweise bei Buben weniger oft eingefordert wird.

Ferner produzieren Kinder mit deutscher Zweitsprache mehr Fehler, als Kinder mit deutscher Erstsprache – was aufgrund der unterschiedlichen Phasen des Deutschspracherwerbs nicht überraschend ist. Unsere Ergebnisse zeigen aber, dass auf nicht konforme Äußerungen von Kindern mit deutscher Erstsprache häufig nicht reagiert wird, wohingegen auf die Fehler von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sehr häufig metadiskursiv reagiert wird.

Eine weitere Analyse beschäftigt sich mit der Annahme von Ely und Gleason (1995), dass insbesondere einsprachige Mädchen viel Lob seitens der Pädagoginnen erhalten. Dies kann

auf der Basis unserer Daten bestätigt werden. Ersichtlich ist dabei, dass vor allem ein Mädchen besonders viel gelobt wird.

Besonders auffällig ist des Weiteren, dass einsprachige Buben und zweisprachige Mädchen weniger Lob erhalten als die beiden anderen Vergleichsgruppen.

Ferner konnte gezeigt werden, dass alle untersuchten Kinder eher wenig Lob auf sprachliche Produktionen erhalten. Da ein ständiges Loben auch mit einer Unterbrechung des Kommunikationsflusses einhergehen würde, erscheint uns dieses Ergebnis als sehr schlüssig.

Abschließend wurde das Korpus hinsichtlich der Unterschiede bei der Verwendung von Kosenamen, Diminutiva und Verboten zwischen Buben und Mädchen untersucht.

Obwohl – wie bei der Hypothese angenommen – einsprachige Mädchen mehr Kosenamen hören, handelt es sich dabei um eine so geringe Anzahl, dass keine aussagekräftige Schlussfolgerung gezogen werden kann.

Ähnlich verhält es sich bei der Anzahl der von der Kindergartenpädagogin produzierten Diminutiva.

Parallel zu der geringen Anzahl an Diminutiva und Kosenamen konnten in unserem Korpus kaum Verbote gefunden werden, wobei Mädchen – entgegen unserer Annahme – dennoch mehr Verbote hören als Buben.

Viktoria Templ

12. Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, sich mit den Fragen, *inwiefern sich der Sprachgebrauch von KindergartenpädagogInnen hinsichtlich geschlechtsspezifischen Differenzen der Kinder unterscheidet und ob eventuell vorhandene Geschlechterstereotypen über Kinder mit anderen ethnischen Hintergründen oder anderen Erstsprachen (als Deutsch) das sprachliche Verhalten der PädagogInnen beeinflussen, auseinanderzusetzen.*

Die Beschäftigung mit den vorangehenden theoretischen Kapiteln konnte zeigen, dass viele Aspekte des Inputs hinsichtlich des Geschlechts des Kindes variieren und Buben und Mädchen im Verlauf ihrer Sozialisation unterschiedliche kommunikative Erfahrungen sammeln (siehe unter anderem Gleason et al. 1994; Gleason 1995; Hoff-Ginsberg 2000; Wetschanow 1997). Ferner konnte durch den Fokus auf die Kategorie „Ethnie“ und durch die Bezugnahme zahlreicher Studien und Forschungsarbeiten herausgearbeitet werden, dass im schulischen (oder allgemein im institutionellen) Bereich von Seiten der pädagogisch Handelnden ein defizitorientierter Blick eingenommen wird. Ausgegangen wird davon, dass Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund sprachlicher und kultureller Unterschiede Defizite aufweisen (siehe dazu Gomolla 2000; Huxel 2011). Weber (2005) spricht hierbei von einer „Ethnisierung von SchülerInnen“ und bezieht sich dabei auf den Umstand, dass kognitive Fähigkeiten und schulische Leistungen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund mit (mangelnden) Deutschkenntnissen in Verbindung gebracht werden.

Interessant und ertragreich erschien uns daraus folgend vor allem die Verknüpfung von Geschlechterstereotypen und -bildern über Kinder mit anderen ethnischen Hintergründen bzw. anderen Erstsprachen und der Kategorie „Geschlecht“ sowie die – unseres Erachtens – bisher mangelnde Fokussierung auf den vorschulischen Bildungsbereich.

Auf der Basis unserer Korpusuntersuchung konnte gezeigt werden, dass der Sprachgebrauch der Pädagoginnen hinsichtlich des kindlichen Gesprächspartners durchaus variiert. Aufgrund des umfassenden Einblicks, der uns durch die Datenmenge und die Kindergartenbesuche ermöglicht wurde, möchten wir an dieser Stelle allerdings hervorheben, dass unseren Anschein nach weniger stereotype Vorstellungen über Kinder mit Migrationshintergrund Einfluss auf die sprachlichen Gebrauch der Pädagoginnen nehmen. Stereotype Zuweisungen

auf Grund anderer ethnischer Hintergründe konnte in unserer Untersuchung nicht gefunden werden. Dies kann an dem vorschulischen Kontext – also dem jungen Alter der Kinder – in dem wir uns bewegen liegen, es kann aber auch sein, dass es diese Zuweisungen nicht gibt. Weitere und auch andersartige Untersuchungen wären dazu nötig.

Was aber die analysierten Unterschiede widerspiegeln, sind die intuitive (oder teilweise vielleicht sogar bewusste) Anpassung des Inputs an die deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder. Hervorheben möchten wir demnach das Bemühen der Pädagoginnen, sich auf den deutschsprachigen Entwicklungsstand der Kinder einzustellen, obwohl an dieser Stelle natürlich keine Aussage darüber gemacht werden kann, wie bewusst diese Anpassung seitens der Pädagoginnen erfolgt.

Was als zusätzliches Unterscheidungsmerkmal des variierenden Inputs angenommen werden kann, ist die Situation, in der Kinder mit PädagogInnen in Kontakt treten. So konnte unsere Analyse zeigen, dass die Art der Aktivität (Spielen, Basteln,...) oder die Anwesenheit anderer Kinder die Inputqualität stark verändern kann.

Ergänzend zu der Präsentation der Ergebnisse aus dem Sprachmaterial möchten wir in diesem abschließenden Kapitel auf ausgewählte Ausschnitte aus den im Rahmen des INPUT-Projekts durchgeführten Interviews vorstellen. Es wurde unter anderem der Frage nachgegangen, welche Art von Unterstützung sich die Pädagoginnen in ihrer Arbeit im Kindergarten wünschen. Hierbei wurde einerseits die *zeitliche Ressource* („genug Zeit um mit den Kindern zu sprechen“) und andererseits auf die fehlende *organisatorische Unterstützung* hingewiesen. Häufig genannt werden Wünsche nach einer *personellen Unterstützung* und einem besseren *Betreuungsschlüssel*. Dadurch könnte die Möglichkeit der Kleingruppenarbeiten erhöht werden und Einzelförderung stattfinden. Auch bei unseren Analysen konnte gezeigt werden, dass Einzelgespräche mit Kindern den Kommunikationsverlauf positiv beeinflussen kann, sodass eine langanhaltende Fortführung eines Themas ermöglicht wird. Andererseits darf auch die Kommunikation mit und zwischen Peers nicht unterschätzt werden.

Des Weiteren machen einige Pädagoginnen an dieser Stelle auf den Umstand aufmerksam, dass viele „fremdsprachige“ Kinder in den Gruppen sind, wodurch die Notwendigkeit einer „*Sprachförderung*“ an erster Stelle stehe.

Dieser Wunsch spiegelt unserer Ansicht nach sehr anschaulich die gängige Auffassung des öffentlichen, pädagogischen und politischen Diskurs wider: Sprache heißt Deutsch und Sprachförderung bezieht sich auf das Deutsche (vergleiche dazu Dirim/Mecheril 2010, 138)³⁵. Die Rede ist also von „Sprachförderung“, obwohl es sich um den Wunsch nach einer Unterstützung der deutschsprachigen Entwicklung handelt (ebd.).

Mit dieser Formulierung werden viele bereits angesprochene Aspekte deutlich, die sich unter anderem auf das Machtsymbol von Sprache (Mecheril 2006) oder auf den Umstand, dass das Deutsche als unhinterfragte Norm gesehen wird (Gogolin 1994), beziehen.

Auf der Grundlage dieses Interviewausschnittes, des insgesamt zwölfstündigen Videomaterials und der Möglichkeit, bei einigen Aufnahmen der INPUT-Projektgruppe im Kindergarten selbst anwesend zu sein, stellt sich für uns abschließend die Frage, ob bzw. wie die vorhandene *„lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit“* (Gogolin 1988, Fürstenau 2004) der Kinder genutzt/berücksichtigt/aufgegriffen oder auch verstanden wird.

Mit dem von Gogolin (1988) geprägten Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ wird das Sprachvermögen von Menschen erfasst, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, diese im Alltag verwenden und auch für die Lebensführung und Handlungsfähigkeit in verschiedenen Kontexten benötigen.

Die formulierte Notwendigkeit nach „Sprachförderung“ deutet an, die Kinder hätten grundsätzlich mangelnde sprachliche Fähigkeiten (Dirim/Mecheril 2010, 138).

Die Berücksichtigung einer anderen Sprache als Deutsch konnte lediglich bei einer Kindertagssituation beobachtet werden. Es handelt sich hierbei um einen zweisprachigen Jungen, dessen Kindertagsspädagogin selbst türkisch und deutsch spricht. Außerdem wurden bei einem anderen Kind im Zuge eines Spiels ebenso anderssprachliche Wörter als deutschsprachige akzeptiert bzw. teilweise sogar eingefordert. Ob diese Akzeptanz anderer Sprachen nur in dieser spielerischen Situation vorkommt, oder sich diese Toleranz während des ganzen Kindertagssalltags wiederzufinden ist, kann leider nicht beantwortet werden.

³⁵ Auch im Rahmen unserer Untersuchung wurden notgedrungen die mehrsprachlichen Kompetenzen der Kinder weitestgehend ausgeblendet und das sprachliche Repertoire der Kinder auf das Deutsche reduziert.

An dieser Stelle möchten wir auf die geäußerte Problematik einer Pädagogin hinweisen: „*Wir sind unterbezahlt und haben zu wenig Urlaub (...). Wir werden nicht als Bildungsinstitution gesehen, leisten aber Bildungsarbeit.*“

Auf der Basis der bisherigen Auseinandersetzung plädieren wir dafür, dass Wissen und Kompetenzen im Themenbereich „Deutsch als Zweitsprache“ vermittelt werden und wir gehen davon aus, dass „professionelles Wissen über Mehrsprachigkeit (...) eine Basis pädagogischen Handelns [ist]“ (Dirim/Mecheril 2010, 117).

Besondere Bedeutung muss abschließend auch wiederholt der Theorie des sozialen Konstruktivismus beigemessen werden: Das „Geschlecht“ gilt als sozial konstruiert, das nicht einfach von einer Person mitgebracht, sondern im Laufe von Differenzierungsprozessen hervorgebracht wird (Gildemeister/Robert 2008). Im Rahmen der Auseinandersetzung in Kapitel 8.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass Institutionen – und insbesondere Kindertagesstätten – eine wesentliche Rolle bei der Konstruktion von Geschlechtern und der Verstärkung von Geschlechterverhältnissen einnehmen (Gildemeister/Robert 2008; Dräger 2008).

Besonders interessant erscheint hier die Auseinandersetzung bei Wetschanow (2008), die aus einer linguistischen Sicht argumentiert und *Sprache* als wesentliches Mittel innerhalb dieser Konstruktionsprozesse fokussiert. Sprache spiegelt demnach nicht die Realität wider, sondern schafft diese und ist dabei so machtvoll, dass Dinge – wie etwa ein biologisches Geschlecht – unhinterfragt angenommen werden.

Auch in unserem Korpus konnten Beispiele gefunden werden, die einen Hinweis darauf geben, dass das Geschlecht anhand spezifischer Merkmale sprachlich konstruiert wird und Kinder sehr früh lernen, wie Buben und Mädchen auszusehen haben und welche Eigenschaften sie aufweisen sollen (siehe dazu auch Dräger 2008).

Beispiele_BEY (L2_Bub)

- | |
|---|
| *KG1: und wie [/] wie viel [=! zu CHI] +/. |
| *KG1: und wie viel [*] kinder sind da [=! zu CHI] ? |
| *KG1: zwei [=! an alle] . |
| *KG1: sind das zwei maedchen [=! an alle] ? |
| *KG1: ja [=! zu CHOm] . |

*KG1: +< und woran erkennt ihr das [=! an alle] ?
 *KG1: woran erkennt ihr das [=! an alle] ?
 *KG1: **dass das ein bub is(t) [=! an alle] .**
 *KG1: **wieso ist das kein maedchen [=! an alle] ?**
 *KG1: **BEY [=! zu CHI] .**
 *KG1: +< **wieso ist das kein maedchen [=! zu CHI] ?**
 *KG1: hm [=! zu CHI] ?
 *CHI: +< bub .
 *KG1: **ist das ein bub [=! zu CHI] ?**
 *CHI: das .
 *CHI: ja .
 *KG1: +< **weil er so kurze haare hat [=! zu CHI] ?**
 CHI: das ist [] maedchen .
 CHI: das ist [] bub .
 *KG1: ja [=! zu CHI] .
 *KG1: **richtig hast du das geseh(e)n [=! zu CHI] !**
 *KG1: ja [=! zu CHOf] .

*KG1: das eis is(t) geschmolz(e)n [=! zu CHOf] .
 *KG1: **das ist ein bub glaub(e) ich .**
 *KG1: **und das ist das maedchen .**
 *KG1: gell ?
 *KG1: ja .
 *KG1: +< **das maedchen traegt ein kleid [=! zu CHOm] .**
 *KG1: ein [=! zu CHOm] +//.
 *KG1: **welche farbe hat das kleid [=! zu CHOm] ?**
 *KG1: rosa [=! zu CHOm] .
 *KG1: mit einer blauen borduere [=! zu CHOm] .
 *KG1: **und hat lange haare [=! zu CHOm] .**
 *KG1: **und der bub hat welche farb(e)n an [=! zu CHOm] ?**
 *KG1: **und er hat glaub(e) ich eine blaue jean an [=! zu CHOm] .**
 *KG1: gell [=! zu CHOm] ?
 *KG1: ein gruenes tshirt [=! zu CHOm] +//.
 *KG1: **und eine blaue jean [=! zu CHOm] .**

Beispiele_ESD (L2_Mädchen)

*KG1: so [=! zu CHI] +//.
 *KG1: jetzt sehen wir uns einmal die bilder an [=! zu CHI] .
 *KG1: **ist das ein bub oder ein maedchen [=! zu CHI] ?**
 *KG1: +< **was glaubst du [=! zu CHI] ?**
 *CHI: bub .
 *KG1: **du glaubst das is(t) ein bub [=! zu CHI] ?**

*CHI: ja .

*KG1: **und was glaubst du ist das [=! zu CHI] ?**

*CHI: maedchen .

*KG1: **ein maedchen [=! zu CHI] .**

*KG1: **woran erkennst du das [=! zu CHI] ?**

*KG1: **an den [=! zu CHI] +...**
was hatn [: hat denn] das da [=! zieht CHI leicht am Zopf] [=! zu
***KG1: CHI] .**

*KG1: **zwei zoepfe [=! zu CHI] .**

*KG1: **haare [=! zu CHI] .**

*KG1: **lange haare und zoepfe [=! zu CHI] .**

*KG1: das maedchen ist ein paar mal drauf [=! zu CHI] .

*KG1: schau mal [=! zu CHI] .

*KG1: und der bub auch [=! zu CHI] .

Die hier exemplarisch ausgewählten Beispiele veranschaulichen die sprachliche Konstruktion von Geschlechterdifferenzen und die Tatsache, dass Kinder sehr früh dahingehend sozialisiert werden, wie Buben (kurze Haare) und Mädchen (Kleid, Zöpfchen) auszusehen haben. Wir möchten hier keinesfalls den Pädagoginnen die Schuld an der Teilhabe an Konstruktionsprozessen zuweisen. Es sollte vielmehr deutlich werden, dass die Institution des Kindergartens an sich – durch die Auswahl an Spielen und Materialien – unhinterfragt die Verhältnisse übernimmt, aufrechterhält und verstärkt.

Im Rahmen dieser Auseinandersetzung soll der Umstand nicht unerwähnt bleiben, dass in Kindertageseinrichtungen hauptsächlich Frauen tätig sind (vgl. dazu auch die Diskussion bei Dräger, 2008 und Gildemeister, 2008) und ein Blick auf den öffentlichen Diskurs zeigt, dass der geringe Anteil an männlichen Pädagogen in Kindergärten aktuell stark diskutiert wird.

Sieht man sich die Verteilung des Betreuungspersonals innerhalb der im INPUT-Projekt teilnehmenden Kindertageseinrichtungen an bekommt man einen aussagekräftigen Einblick in die österreichischen Situation: An der Studie nehmen lediglich zwei Pädagogen von insgesamt 101 PädagogInnen teil.

Auch Ergebnisse der Statistik Austria zeigen, dass sich das Personal in österreichischen Kindertagesheimen³⁶ im Jahr 2013/2014 aus 52464 Frauen (98%) und 1056 Männern (2%) zusammensetzt.

³⁶ Diese umfassen Krippen, Kindergärten, Horte und altersgemischte Betreuungseinrichtungen.

Auch Rohrmann und Wanzeck-Sielert (2014, 58) beschäftigen sich mit dem Umstand, dass in Kindertagesstätten vermehrt Pädagoginnen tätig sind und diese verstärkt weibliche Angebot setzen, wodurch Interessen der Buben (Raufen, Werkzeug, Toben, Schimpfen) häufig unberücksichtigt bleiben. Sie schlussfolgern, dass Pädagoginnen daher häufiger ihre Aufmerksamkeit auf Buben mit verhaltenssteuernden Äußerungen (ermahnen, schimpfen, verbieten) lenken.

Wie bereits bei den Ergebnissen unserer Analyse dargestellt kann diese Annahme auf der Basis unserer Daten nicht bestätigt werden. Problematisch erscheint es uns hier ferner, dass die beiden AutorInnen parallel zu der diskutierten Problematik des sozialen Konstruktivismus von einer Differenzierung und starken Polarisierung von männlichen und weiblichen Interessen ausgehen.

Abschließend erscheint es uns wichtig, wiederholt über die Problematik der Interpretierbarkeit der Daten hinzuweisen: Ersichtlich wurde, dass sich der Input und die sprachlichen Leistungen der Kinder unterscheiden. Ungeklärt bleibt jedoch, ob sich (alle) diese Unterschiede auf der Basis gender- und/oder migrationsbedingter Variablen erklären lassen, oder aber auch individuelle Unterschiede im pädagogischen Handeln widerspiegeln.

Viktoria Templ

13. Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2010): „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache.“ In: Ahrenholz, Bernt; Oomne-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. korr. und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 3-16
- Bachtin, Michail M. (1929): Das Wort im Roman. In: Grüberl, Rainer (Hrsg.): *Ästhetik des Wortes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 154-300
- Bellinger, David C.; Gleason, Jean Berko (1982): Sex Differences in Parental Directives to Young Children. *Sex Roles*, 8 (11), 1123-1139
- Berne, Eric (1991): Transaktionsanalyse der Intuition. Ein Beitrag zur Ich-Psychologie. Paderborn: Junfermann
- Bleses, Dorte; Vach, Werner; Slott, Malene; Wehberg, Sonja; Thomsen, Pia; Madsen, Thomas, O.; Basbøll, Hans (2008): The Danish Communicative Development Inventories: validity and main developmental trends. In: *Journal of Child Language*, 35, 651-669
- Boos-Nünning, Ursula (1999): Mädchen türkischer Herkunft: Chancen in der multikulturellen Gesellschaft? In: Gieseke, Heide; Kuhs, Katharina (Hrsg.): *Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 17-43
- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller
- Brede; Julia, Ricart (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Fillibach Verlag: Freiburg im Breisgau
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Facultas Verlags- und Buchhandels AG
- Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag
- Cherry, Louise (1975): The Preschool Teacher-Child Dyad: Sex Differences in Verbal Interaction. *Child Development*, 46, 532-535
- Cherry, Louise; Lewis, Michael (1976): Mothers and Two-Years-Olds: A Study of Sex Differentiated Aspects of Verbal Interaction. *Developmental Psychology*, 12, 4, 278-282
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge: MIT Press
- Clearfield, Melissa, W.; Nelson, Naree, M. (2006): Sex Differences in Mothers' Speech and Play Behavior with 6-, 9-, and 14-Month-Old Infants. *Sex Roles*, 54, 127-137
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (1990): Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael; Baumert, Jürgen; Beck, Klaus (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Braunschweig: Technische Universität, 291-332
- Diehm, Isabell (1999): Pädagogische Ent-Fremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur ‚fremde Frau‘ und Mädchen. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, 181-199
- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Verlag W. Kohlhammer
- Diehm, Isabell (2000): Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46, 251-274

- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 99-120
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 121-149
- Dirim, İnci; Knappik, Magdalena (2014): Das ‚andere‘ Deutsch. Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: *mit Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 46, 3, 3-23
- Dräger, Tanja (2008): Gender Mainstreaming im Kindergarten. Stuttgart: Ibidem-Verlag
- Dunn, Judy; Bretherton, Inge; Munn, Penny (1987): Conversations about Feelings States between Mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans-H. (2010): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen, 29/II. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Ely, Richard; Gleason, Jean Berko (1995): Socialization across Contexts. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian (Hrsg.): *The Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell Publishers, 251-270
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen u.a. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin New York: De Gruyter Mouton, (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1), 1-18
- Fenstermaker, Sarah; West, Candace (2001): ‚Doing difference‘ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 236-249
- Fenson, Larry; Dale, Philip S.; Reznick, Stephen J.; Bates, Elizabeth; Thal, Donna, J.; Pethick, Stephen, J.; Tomasello, Michael; Mervis, Carolyn, B.; Stiles, Joan (1994): Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 242, Vol. 59, No. 5
- Ferguson, Charles A. (1977): Baby talk as a simplified register. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 219-236
- Fernald, Anne (1992): Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals. In: Barkow, Jerome; Cosmides, Leda; Tooby, John (Hrsg.): *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. Oxford: Oxford University Press, 391-428
- Fürstenau, Sara (2004): Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. *Interkulturelle Bildungsforschung*. Waxmann: Münster (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 12)
- Galejs, Irma; Hegland, Susan (1982): Teacher-Child Interactions and Children's Locus of Control Tendencies. *American Educational Research Journal*, 19, 293-302

- Garnica, Olga K. (1977): Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 63-88
- Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (2007): Migration und Geschlecht – zwischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Lebensbewältigung. Eine Einführung. In: Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 7-48
- Gildemeister, Regine (2008): Soziale Konstruktion von Geschlecht: „Doing Gender“. In: Wilz, Sylvia Marlene (Hrsg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 167-198
- Gildemeister, Regine; Robert, Günther (2008): *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag
- Giles, Howard; Ogay, Tanja (2007): Communication Accomodation Theory. In: Whaley, Bryan B.; Samter, Wendy (Hrsg.): *Explaining Communication: Contemporary Theories and Exemplars*. NJ: Mahwah, 293-310
- Gleason, Jean Berko (1987): Sex differences in parent-child interaction. In: Philips, Susan, U.; Steele, Susan; Tanz, Christine (Hrsg.): *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 189-199
- Gleason, Jean Berko; Perlmann, Rivka Y.; Ely, Richard; Evans, David W. (1994): The babytalk register: Parents' use of diminutives. In: Sokolov, Jeffrey, L; Snow, Catherine, E. (Hrsg.): *Handbook of research in Language development using CHILDES.*: Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 50-77
- Glinz, Hans (1987): Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern. In: Wimmer, Rainer (Hrsg.): *Sprachtheorie – Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag*. Düsseldorf: Schwann, 206-236
- Glipper, H. (1985): Kinder unterwegs zur Sprache. Zum Prozess der Spracherlernung in den ersten drei Lebensjahren – mit 50 Sprachdiagrammen zur Veranschaulichung. Düsseldorf: Schwann
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/New York: Campus
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Bergmann und Helbig: Hamburg.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Gomolla, Mechthild (2000): *Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*. In: Attia, Iman; Marburger, Helga (Hrsg.): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt: IKO, 49–70
- Guadatiello, Angela (2007): Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, Karin; Best, Petra;

- Guadatiello, Angela; Holler, Doris; Zehnbaumer, Anne (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar, Berlin: Das Netz, 38-40
- Herrmann, Christoph; Fiebach, Christian (2007): *Gehirn und Sprache*. Frankfurt am Main: Fischer Kompakt
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke; Ruhland, Mandy (2008): *Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquêtekommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen: „Chancen für Kinder“. Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen*. Landtag Nordrhein-Westfalen: Düsseldorf
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2010): *Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hoff, Erika; Naigles, Letitia (2002): How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433
- Hoff-Ginsberg, Erika (2000): Soziale Umwelt und Sprachlernen. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Bern, 463-494
- Hoff-Ginsberg, Erika (1991): Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. In: *Child Development*, 62, 4, 782-796
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, 609-629
- Hummrich, Merle (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Huxel, Katrin (2011): Geschlecht und Ethnizität im Feld Schule. In: *Gender und Schule. Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag. Bulletin Texte. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien*, 37, 87-101
- Huxel, Katrin (2012): Lehrerhandeln im sozialen Feld Schule. Beispiele für den Umgang von Lehrkräften mit Geschlecht und Ethnizität. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 25-39
- Jäckle, Monika (2009): *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Jeuk, Stefan: Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingeborg (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. 3. korrigierte Auflage*. Baltmannweiler: Schneider Verlag: 149-161
- Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried u.a. (Hrsg.): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (=UTB 8468)*. Bd.1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 252-253
- Kilani-Schoch, Marianne; Balčiuniene, Ingrida; Korecky-Kröll; Laaha, Sabine; Dressler, Wolfgang, U. (2009): On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. In: *Journal of Pragmatics*, 41, 219-239

- Kimura Doreen (1985): Male brain, female brain: The hidden difference. In: Psychology Today, 19, 50-58
- Kitamura, Christine, Thanavishuth, C., Burnham, Denis; Luksaneeyanawin, Sudaporn (2001): Universality and specificity in infant-directed speech: Pitch modifications as a function of infant age and sex in a tonal and non-tonal language. *Infant Behavior and Development*, 24 (4), <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163638302000863>, Download: 19. Dezember 2013, 372-392
- Koch, Katja (2011): „Sprichst du schon Deutsch oder müssen wir dich noch fördern?“. Soziale Passagen, 3 (2), 235-251
- Korecky-Kröll, Katharina; Kumru Uzunkaya-Sharma; Czinglar, Christine; Dressler Wolfgang U. (eingereicht): Der Input im Elternhaus und Kindergarten als wichtiger Faktor für den Spracherwerb von austrotürkischen Kindern. Eingereicht bei: Migration und Integration wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 3/2015; Wien: Vienna University Press
- Ladegaard, Hans, J.; Bless, Dorthe (2003): Gender differences in young children's speech: the acquisition of sociolinguistic competence. *International Journal of Child Language Speech*, 13 (2), 222-233
- Lamparter-Posselt, Margarete; Jeuk, Stefan (2014): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt; Oomne-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*, 149-161
- Larsen-Freeman, D.; Long, M.H. (1991): An introduction to second language research. London: Longman
- Leaper, Campbell; Anderson, Kristin, J.; Sanders, Paul (1998): Moderators of Gender Effects on Parent's Talk to their Children: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 34 (1), 3-27
- Lewandowski Theodor (1990): Linguistisches Wörterbuch. 5. Auflage. Heidelberg: Quelle und Mayer
- Lewis, Michael (1972): Parents and Children: Sex-Role Development. *The School Review*, 80, 229-240
- Lindsey, Eric, W.; Cremeens, Penny, R.; Caldera, Yvonne, M. (2010): Gender Differences in Mother-toddler and Father-toddler Verbal Initiations and Responses during a Caregiving and Play Context. *Sex Roles*, 63, 399-411
- MacWhinney, Brian (2000): The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Maital, Sharone, L.; Dromi, Esther; Sagi, Abraham; Bornstein, Marc, H. (2000): The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. In: *Journal of Child Language*, 27 (01), 43-67
- Matychuk, Paul (2005): The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Science*, 27, 301-379
- McLaughlin B. (1984): Second language acquisition in childhood: preschool children. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann Verlag, 355-382

- Newport, Elissa L.; Gleitman, Henry; Gleitman, Lila R. (1977): Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 109-150
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Paradis, Johanne (2009): Second Language Acquisition in Childhood. In: Hoff, Erika; Shatz, Marilyn (Hrsg.): *Blackwell Handbook of Language Development*. Wiley-Blackwell, 387-405
- Ptok, Martin (2010): Geschlechtsspezifische Unterschiede der verbalen Lern- und Merkfähigkeit im Kindesalter? *HNO*, 1, 44-50
- Ravid, Dorit; Dressler, Wolfgang U.; Nir-Sagiv, Bracha; Korecky-Kröll, Katharina; Souman, Agnita; Rehfeldt, Katja; Laaha, Sabine; Bertl, Johannes; Basbøll, Hans; Gillis, Steven (2008): Core morphology in child directed speech: Crosslinguistic corpus analyses of noun plurals. In: Behrens, Heike (Hrsg.): *Corpora in Language Acquisition Research*. Amsterdam: Benjamins, 25-60
- Reese, E.; Haden, C., A.; Fivush, R. (1995): Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction*, 29, 27-56
- Reich, Hans H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar, Berlin: Verlag das Netz
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Rohrmann, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2014): *Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer
- Sadker, Myra; Sadker, David; Klein, Susan (1991): The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education. *Review of Research in Education*, 17, 269-334
- Scheibelhofer, Paul (2010): Teaching Difference. Zur Konstruktion von Fremdheit und Geschlecht im Unterricht. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hrsg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas, 59-71
- Serbin, Lisa, A.; O'Leary, Daniel, K.; Kent, Ronald, N.; Tonick, Illene, J. (1973): A Comparison of Teacher Response to the Preacademic Behavior of Boys and Girls. *Child Development*, 44, 796-804
- Snow, Catherine E. (1972): Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565
- Snow, Catherine E. (1977): Mother's speech research: from input to interaction. In: Snow, Catherine E.; Ferguson, Charles A. (Hrsg.): *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 31-50
- Spaulding, Robert, L. (1963). *Achievement, creativity, and self-concept correlates of teacher-pupil transactions in elementary school* (Cooperative Research Project No. 1352). Department of Health, Education and Welfare: Washington, DC
- Spolsky, Bernard (1989): Conditions for second language learning: Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press

- Springsits, Birgit (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Ausgesprochen unerhört*, 28 (1), 93-103
- Stadler, Bettina; Wiedenhofer-Galik, Beatrix (2012): Bildungs- und Erwerbspartizipation junger Menschen in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrundes. In: *Statistische Nachrichten*, 12, 957-975
- Stanzel-Tischler, Elisabeth; Breit, Simone (2009): „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts“. In: Specht, Werner (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 15-31
- Statistik Austria (2014): Kindertagesheimstatistik.
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html, Download: 7. Jänner 2015, 1-2
- Stecklina, Gerd (2007): „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über junge männliche Migranten. In: Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Juventa Verlag: Weinheim und München, 74-90
- Szagon, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 5. aktualisierte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Tracy, R. (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: Gogolin, I./ Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS-Verlag, 163-196
- Weber, Martina (1999): Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe. In: Gieseke, Heide; Kuhs, Katharina (Hrsg.): *Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung*. Frankfurt am Main: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 45-71
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich
- Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-79
- Weber, Martina (2006): Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In: King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 213-224
- Weber, Martina (2007): „Das sind Welten“. Intrageschlechtliche Differenzierungen im Schulalltag. In: Gemende, Marion; Munsch, Chantal; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hrsg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim und München: Juventa Verlag, 91-101
- West, Candace; Zimmermann, Don, H. (1987): Doing gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125-151

- Wetschanow, Karin (1997): Milchmädchen und Musterknaben. Überlegungen zu Sprache und Geschlecht in der Unterrichtskommunikation. In: Leidlmayer, Brigitte (Hrsg.): *Frauen-Bildung-Politik. Der Kampf um Bildung eine Frauensache. Beiträge zum Symposium: 100 Jahre Frauen an den Universitäten*. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 2, 133-138
- Wetschanow, Karin (2008): Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.): *Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik*. StudienVerlag: Innsbruck, Wien, Bozen, 195-213

14. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1 Probanden	41
Tabelle 2 Probandinnen	41
Tabelle 3 Aufnahmesituationen	42
Tabelle 4 Input der KG (Buben)	58
Tabelle 5 Input der KG (Mädchen)	59
Tabelle 6 MLU der KG (Buben)	61
Tabelle 7 MLU der KG (Mädchen)	62
Tabelle 8 MLU der KG (L1/L2)	62
Tabelle 9 Äußerungen der Buben	64
Tabelle 10 Äußerungen der Mädchen	64
Tabelle 11 MLU (Buben)	68
Tabelle 12 MLU (Mädchen)	68
Tabelle 13 Äußerungsauslösende sprachliche Handlungen der KG (Buben)	70
Tabelle 14 Äußerungsauslösende sprachliche Handlungen der KG (Mädchen)	70
Tabelle 15 Äußerungstypen (Buben)	75
Tabelle 16 Äußerungstypen (Mädchen)	78
Tabelle 17 Situationsvergleich: Buchlesen	83
Tabelle 18 Situationsvergleich: Basteln	84
Tabelle 19 Situationsvergleich: Spielen	84
Tabelle 20 Störung der Kommunikation (Buben)	89
Tabelle 21 Störung der Kommunikation (Mädchen)	89
Tabelle 22 Gründe für Störungen der Kommunikation	93
Tabelle 23 Gründe für Störungen der Kommunikation (L1_Buben)	93
Tabelle 24 Gründe für Störungen der Kommunikation (L2_Buben)	94
Tabelle 25 Gründe für Störungen der Kommunikation (L1_Mädchen)	95
Tabelle 26 Gründe für Störungen der Kommunikation (L2-Mädchen)	96
Tabelle 27 Persönliche Themen (Buben)	98
Tabelle 28 Persönliche Themen (Mädchen)	98
Tabelle 29 Persönliche Gespräche	106
Tabelle 30 Reaktionen (Buben)	107
Tabelle 31 Reaktionen (Mädchen)	107
Tabelle 32 Analyse der Normabweichungen (L1_Kinder)	114
Tabelle 33 Analyse der Normabweichungen (L2_Kinder)	115
Tabelle 34 Analyse der Normabweichungen L1 vs. L2	115
Tabelle 35 Normabweichungen (Buben vs. Mädchen)	119
Tabelle 36 Lob (Buben)	122
Tabelle 37 Lob (Mädchen)	122
Tabelle 38 Kosenamen (Buben)	127
Tabelle 39 Kosenamen (Mädchen)	127
Tabelle 40 Diminutiva (Buben)	128
Tabelle 41 Diminutiva (Mädchen)	128
Tabelle 42 Verbote (Buben)	128
Tabelle 43 Verbote (Mädchen)	129
Tabelle 44 Input KG	131
Tabelle 45 MLU KG	131
Tabelle 46 Äußerungen	132

Tabelle 47 MLU	132
Tabelle 48 Äußerungsauslösende Äußerungen.....	132
Tabelle 49 Störung der Kommunikation	134
Tabelle 50 Kommunikationsstörung	135
Tabelle 51 Persönliche Themen.....	136
Tabelle 52 Reaktionen KG	136
Tabelle 53 Normabweichungen	137
Tabelle 54 Lob.....	140
Tabelle 55 Diminutiva	140
Tabelle 56 Verbote	140

Abbildung 1 Input der KG	59
Abbildung 2 Verteilung der Inputmenge (Buben)	60
Abbildung 3 Verteilung Inputmenge (Mädchen).....	60
Abbildung 4 Äußerungsanzahl der Kinder.....	65
Abbildung 5 Äußerungen gesamt in Relation zur Äußerungsanzahl der Buben	65
Abbildung 6 Äußerungen gesamt in Relation zur Äußerungsanzahl der Mädchen	66
Abbildung 7 Äußerungsauslösende Äußerungen (Buben vs. Mädchen)	71
Abbildung 8 Äußerungsauslösende Äußerungen (L1 vs. L2)	71
Abbildung 9 Äußerungsauslösende Äußerungen (Buben).....	72
Abbildung 10 Äußerungsauslösende Äußerungen (Mädchen).....	73
Abbildung 11 Äußerungsauslösende Äußerungen (L1 vs. L2)	74
Abbildung 12 Äußerungstypen - individuelle Verteilung (Buben)	75
Abbildung 13 Äußerungstypen (Buben)	76
Abbildung 14 Äußerungstypen (L1-Buben)	76
Abbildung 15 Äußerungstypen (L2-Buben)	77
Abbildung 16 Äußerungstypen (Mädchen)	78
Abbildung 17 Äußerungstypen (Mädchen)	79
Abbildung 18 Äußerungstypen (L1-Mädchen)	80
Abbildung 19 Äußerungstypen (L2-Mädchen)	80
Abbildung 20 Äußerungstypen (L1-Buben)	81
Abbildung 21 Äußerungstypen (L2-Buben)	81
Abbildung 22 Äußerungstypen (L1-Mädchen)	82
Abbildung 23 Äußerungstypen (L2-Mädchen)	82
Abbildung 24 Situationsvergleich	85
Abbildung 25 Buchlesen (Bub vs. Mädchen)	86
Abbildung 26 Basteln (Bub vs. Mädchen)	86
Abbildung 27 Spielen (Bub vs. Mädchen).....	87
Abbildung 28 Reaktionen der KG und Störungen der Kommunikation	90
Abbildung 29 Äußerungen der Kinder und Störung der Kommunikation.....	90
Abbildung 30 Kommunikationsstörung L1 und L2	91
Abbildung 31 Reaktionen der KG - Häufigkeit der Kommunikationsstörungen (Buben).....	91
Abbildung 32 Reaktionen der KG - Häufigkeit der Kommunikationsstörungen (Mädchen).....	92
Abbildung 33 Reaktionen KG in Relation zu Äußerungen der Kinder (Buben vs. Mädchen)	108
Abbildung 34 Reaktionen KG (Buben).....	109

Abbildung 35 Reaktionen KG (Mädchen).....	109
Abbildung 36 Reaktionen KG gesamt in Relation zu Reaktion an Kind.....	110
Abbildung 37 Reaktion in Relation zur Äußerungsmenge (L1 vs. L2).....	110
Abbildung 38 Normabweichungen (L1-Kinder).....	116
Abbildung 39 Normabweichungen (L2-Kinder).....	116
Abbildung 40 Reaktionen auf Normabweichungen (L1-Kinder).....	117
Abbildung 41 Reaktionen auf Normabweichungen (L2-Kinder).....	117
Abbildung 42 Normabweichungen (Buben).....	119
Abbildung 43 Normabweichungen (Mädchen).....	119
Abbildung 44 Reaktion auf Normabweichungen (Buben).....	120
Abbildung 45 Reaktion auf Normabweichungen (Mädchen).....	120
Abbildung 46 Lob	122
Abbildung 47 Lob (Mädchen).....	123
Abbildung 48 Lob (Buben).....	123
Abbildung 49 Lob (L1-Buben).....	124
Abbildung 50 Lob (L1-Mädchen).....	124
Abbildung 52 Äußerungsauslösende Äußerungen	133
Abbildung 53 Äußerungstypen	134
Abbildung 54 Reaktionen im Zusammenhang der Kommunikationsstörung	135
Abbildung 55 Äußerungsanzahl im Zusammenhang der Kommunikationsstörung.....	135
Abbildung 56 Reaktionen KG im Zusammenhang der Äußerungsmenge der Kinder.....	137
Abbildung 57 Normabweichungen JOZ.....	138
Abbildung 58 Normabweichungen ELS.....	138
Abbildung 59 Reaktionen auf JOZ.....	139
Abbildung 60 Reaktionen auf ELS	139

15. Anhang

15.1 Zusammenfassung

Zahlreiche Studien konnten zeigen, dass die Sprache, die Erwachsene in Kommunikationssituationen mit Kindern verwenden, spezifische Merkmale aufweist (vgl. Garnica 1977; Snow 1972).

Verschiedene Untersuchungen kommen weiter zu der Annahme, dass diese Aspekte des Inputs hinsichtlich des Geschlechts des Kindes variieren – Buben und Mädchen demnach im Verlauf ihrer Sozialisation unterschiedliche kommunikative Erfahrungen sammeln (vgl. u.a. Gleason et al. 1994).

Ergänzend zu diesen Annahmen erscheint eine Untersuchung ertragreich, die sich der Frage zuwendet, ob es bei Kindern unterschiedlicher Ethnien oder Migrationshintergründen zu unterschiedlichen Sprechweisen und einer differierenden Sprachverwendung bei Erwachsenen kommt.

Auf der Basis von Spontansprachdaten im Kindergartenalltag setzt sich diese Arbeit somit schwerpunktmäßig mit der Frage auseinander, *inwiefern sich der Sprachgebrauch von KindergartenpädagogInnen hinsichtlich geschlechtsspezifischer Differenzen der Kinder unterscheidet und ob eventuell vorhandene Geschlechterstereotypen über Kinder mit anderen ethnischen Hintergründen als Österreich oder anderen Erstsprachen als Deutsch das sprachliche Verhalten der PädagogInnen beeinflussen.*

Durch die qualitative und quantitative Bearbeitung unserer aufgestellten Hypothesen konnte gezeigt werden, dass der Sprachgebrauch der Pädagoginnen hinsichtlich des kindlichen Gesprächspartners durchaus variiert. Unseren Anschein nach nehmen weniger stereotype Vorstellungen über Kinder mit Migrationshintergrund Einfluss auf den sprachlichen Gebrauch der Pädagoginnen, sondern eine intuitive (oder auch bewusste) Anpassung des Inputs an die deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder.

Gezeigt werden kann, dass an Mädchen mehr Äußerungen gerichtet werden als an Buben. Ferner erhalten Buben mit deutscher Erstsprache am wenigsten Input, die Äußerungen der Kindergartenpädagoginnen sind in Interaktionen mit einsprachigen Buben an jedoch am längsten.

Eine Analyse der Redebeiträge der Kinder zeigt, dass Buben im Gegensatz zu Mädchen mehr Äußerungen produzieren, weiter sind die Äußerungen von einsprachigen Buben am längsten.

Entgegen bisheriger Studien konnten hinsichtlich kommunikationsauslösenden Äußerungen keine Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gefunden werden. Jedoch hören Mädchen eine höhere Anzahl an Äußerungen, die ihr Verhalten steuern sollen.

Eine weitere Zusatzuntersuchung zeigt, dass das sprachliche Verhalten der Pädagoginnen und die Menge an Äußerungen, die das Verhalten des Kindes steuern oder das Kind zum Sprechen motivieren soll, stark vom kommunikativen Setting beeinflusst werden.

Unsere Ergebnisse eröffnen weiter, dass es in der Konversation zwischen einsprachigen Buben und Kindergartenpädagoginnen am häufigsten zu Konversationsabbrüchen kommt. Des Weiteren werden einsprachige Buben sehr häufig ignoriert.

Eine weitere Analyse, die sich den erwachsenen Reaktionen auf kindliche Äußerungen zuwendet, zeigt, dass auf die kindlichen Äußerungen von Mädchen häufiger reagiert wird.

Mädchen und Buben produzieren ungefähr gleich viele normabweichende Äußerungen, bei allen Kindern werden diese von den Pädagoginnen meistens ignoriert.

Zuletzt kann gezeigt werden, dass lobende Äußerungen häufiger an Mädchen gerichtet sind – diese hören aber auch die meisten Verbote.

15.2 Abstract

A series of studies show systematic differences in the communicative usage of language between children and adults (Garnica 1977; Snow 1972).

These outcomes led to further research, which deals with differences in input according to the child's gender. The studies assume that boys and girls make different communicative experiences during their socialization (Gleason et al. 1994).

Based on these assumptions it seems to be profitable to investigate an additional question namely if there is a difference in the manner of speaking of adults when they address children with different ethnicity or migration background.

Within the limit of this thesis, an answer to the question "Whether the kindergarten teachers' input differs due to the child's gender and how far the category *ethnicity* makes an additional contribution to the kindergarten teachers' language behaviour" will be found.

Spontaneous interactions between twelve kindergarten teachers and their supervised children are investigated. The results of this investigation will show that the language usage of kindergarten teachers differs according to the respective child. We assume that stereotype conceptions about children with migration background do not influence the input, but the

intuitive (or even conscious) speech adaption to the German language competence of the children.

We will show that kindergarten teachers produce a higher amount of utterances in interaction with girls. Furthermore boys with German as their first language hear least input but the utterances are longer in conversation with them.

Another analysis shows that boys produce more utterances than girls and boys with German as their first language produce the longest utterances.

Deviating from previous studies, our investigation suggests that girls and boys are motivated to participate in verbal interactions by kindergarten teachers in the same way but girls hear more comments that should regulate their behaviour.

Further research shows that the communicative setting influences the verbal acting of kindergarten teachers and the amount of utterances that regulate the children's behaviour or motivate them to speak.

Our results indicate a particularly high amount of communication breakups in conversations between pedagogues and boys with German as their first language. In addition to this, kindergarten teachers most often ignore these boys.

Moreover, analysis shows that kindergarten teachers react more often to girls' utterances.

Boys and girls produce – in relation to the overall amount of utterances – approximately the same number of mistakes. All in all there is more ignoring than reacting to children's mistakes.

Our last result indicates that girls receive most praise but they hear more prohibitions.

15.3 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Mag. Maria Weichselbaum, BA
Nationalität: Österreich

Universitäre Ausbildung

seit WS 2012 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien
2008-2012 Bachelorstudium Bildungswissenschaft, Universität Wien
2007-2012 Diplomstudium Sprachwissenschaft, Universität Wien

Schulbildung

2002-2007 HBLA-Lentia für Produktmanagement und Präsentation, Linz
1998-2002 Hauptschule, Bad Zell
1994-1998 Volksschule, Bad Zell
1992-1994 Kindergarten, Bad Zell

Berufliche Erfahrung

seit 2014 Arbeit als DaF-Trainerin bei INNES
seit 2014 freie Mitarbeiterin im Kinderbüro der Universität Wien
2014 viermonatiges Auslandspraktikum in der Ukraine mit Unterrichtstätigkeit an

- der Odessaer Nationalen A.S.Popav Akademie für Nachrichtenwesen
- der Polytechnischen Universität
- der Schule Nr. 90
- Einzelunterricht

2013/14 Arbeit als DaZ-Trainerin bei Interface (Kinder)
2013 Arbeit als DaF-Trainerin im Alpha Sprachinstitut Austria
seit 2012 Mitarbeit beim WWTF-Projekt „Input“ (Investigating Parental and other Caretakers' Utterances to Kindergarten Children)
2011 Mitarbeit bei einem Projekt des ÖAW zum Thema: „Erwerb von Interrogativen im Sprachvergleich“

Persönliche Daten

Name: Mag. Viktoria Templ, BA.
Geboren am: 19. August 1988, 4400 Steyr
Nationalität: Österreich

Bildungsweg

WS 12/13 - SoSe 15 Masterstudium **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** (DaF/DaZ) an der Universität Wien

WS 07/08 - WS 12/13 Studium der **Sprachwissenschaft** an der Universität Wien mit Auszeichnung bestanden

Diplomarbeit →

„Auswirkungen des sozioökonomischen und soziokulturellen Status auf den mütterlichen Input und die sprachlichen Leistungen des Kindes“

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler

WS 08/09 - SoSe 12 Studium der **Bildungswissenschaften** an der Universität Wien

Bachelorarbeit I → *„Inklusion und sprachliche Heterogenität - Auseinandersetzung mit der Reaktion des österreichischen Schulwesens auf die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen im Rahmen eines inklusiven Verständnisses“* (**Betreuer:** Dr. Mikael Luciak)

Bachelorarbeit II → *„Sprache, Macht und soziale Ungleichheit – Überlegungen im Rahmen einer migrationspädagogischen Auseinandersetzung“* (**Betreuerin:** Dr. Gerhild Trübswasser)

2002 - 2007 Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe für Kultur- und Kongressmanagement in Steyr
Matura mit Auszeichnung

Wissenschaftliche Tätigkeit

seit Oktober 2012 Mitarbeiterin beim **WWTF-Projekt „INPUT“** (Investigating Parental and Other Caretakers' Utterances to Kindergarten Children) am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien

Projektleiter: Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang U. Dressler

2011 Mitarbeiterin bei einem Projekt der Österreichischen Akademie der Wissenschaften zum Thema **„Erwerb von Interrogativen im Sprachvergleich“**

Berufliche Erfahrungen und Praktika

seit September 2014 *FH Oberösterreich*
Deutschtrainerin am Vorstudienlehrgang
Vorbereitung auf das Österreichische Sprachdiplom (ÖSD) in B1 und B2

seit September 2014 Integrationszentrum *Paraplü*
Alphabetisierungskurse für MigrantInnen

seit September 2014	<i>Arbeitsweltemuseum Steyr</i> Vermittlungstätigkeiten für die Ausstellung „working_world.net“
seit August 2014	<i>bfi Produktionsschule Steyr</i> Deutsch- und Bewerbungstrainerin für Jugendliche
Februar - Juni 2014	Auslandspraktikum DaF in der Abteilung „Deutsche Sprache und Literatur“ (njemački jezik i knjižvnost) an der <i>Philosophischen Fakultät in Nikšić/Montenegro</i>
WS 2013/2014	Hospitations- und Unterrichtspraktikum am <i>Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten</i> (VWU) im Zuge des Masterstudiums DaF/DaZ
August/Sept. 2013	Integrationszentrum <i>Paraplü</i> Konzepterstellung und Durchführung eines Deutschintensivkurses für SchülerInnen (13-19 Jährige) <u>Primäres Ziel:</u> Vorbereitung auf einen Schuleinstieg
Juli 2013	<i>Interface</i> Sowieso Mehr! – Deutschkurs (Zielgruppe 7-10 Jährige)
WS 2012/2013	Hospitationspraktikum <i>Basisbildung DaZ</i> im Zuge des Masterstudiums DaF/DaZ an der VHS Ottakring
2009 - 2014	<i>Interface</i> Lernhilfebetreuerin in der VS Simoningplatz (1100 Wien) und VS Odoakergasse (1160) <u>Primäres Ziel:</u> Erweiterung der (Zweit-)Sprachkompetenz, Festigung von schulischen Inhalten, Vermittlung von Lernstrategien
Mai/September 2012	<i>GumpiSports</i> Outdoortrainerin bei Sportschulwochen, Teamtrainingsseminaren und Führungen im Hochseilklettergarten
Juli 2011 und Juli 2012	<i>ActiLingua Academy</i> Deutschlehrerin für Jugendliche; zuständig für Unterricht und für die Gestaltung des Sport-, Freizeit- und Abendprogramms