universität wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Die Rolle geschlechtergerechter Sprache in der immersiven Sprachbildung“

verfasst von

Laura Katarina Cemmel

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern, die mir das große Geschenk der Zweisprachigkeit gemacht haben und mich während meines Studiums unterstützt haben.

Ein großer Dank geht an meinen Bruder Axel für seine Mut machenden Worte und seine Hilfe in allen Lebenslagen.

Meinen Studienkolleginnen Julia und Maria möchte ich für hilfreiche Tipps und Gespräche während der Studienzeit und des Schreibprozesses herzlich danken.

Frau Prof. Dirim danke ich für die Betreuung meiner Arbeit und die Freiheit auch auf finnische Forschungsliteratur zurückgreifen zu dürfen.

Bei dem Team des deutschen Kindergartens in Lauttasaari, Helsinki, möchte ich mich dafür bedanken, dass ich Beobachtungen in ihrer Einrichtung durchführen durfte und den Eltern für die Beantwortung meiner Fragen.

Inhalt

I Einleitung

Entstehung der Fragestellung……6

Aufbau……...8

II Theoretische Grundlagen

1. Früher Fremd- und Zweitspracherwerb……...……11

1.1 Definition Erst-, Zweit- und Fremdsprache……...11

1.2 Bilingualismus und Mehrsprachigkeit……...12

1.3 Früher Zweitspracherwerb……15

1.4 Früher Fremdspracherwerb im Kindergarten……16

2. Immersionsmethode……17

2.1 Entwicklung und Beschreibung der Immersionsmethode…….17

2.2 Grundprinzipien…….19

2.3Immersionsvarianten……..…….20

2.4 Immersionsmethode vs. herkömmlicher Fremdsprachenunterricht……...21

3. Gender und Geschlechtergerechte Pädagogik…….23

3.1 Geschlecht und Geschlechtsidentität…….23

3.2 Entwicklung der Geschlechtsidentität……...25

3.3 Geschlechtergerechte Pädagogik und Kommunikation im Kindergarten…..26

3.4 Geschlechtergerechte Sprache……...28

3.5 Geschlechtergerechte Sprache in der elementaren Sprachbildung……31

3.6 Geschlechtergerechte Sprache in finnischen Kindergärten……...32

III Empirischer Teil

4. Methodisches Vorgehen……..35

4.1Beobachtungen……36

4.2 Schriftliche Befragungen……...37

4.3 Analyse der Beobachtungen und der Ergebnisse der Befragung……...38

5. Durchführung der Beobachtung und Befragung…….39

5.1 Der Kindergarten……...39

5.2 Art und Ablauf der Beobachtung sowie der Befragung……40

5.3 Analyse der Kategorien…….42

5.3.1 Aufforderungen……...43

5.3.2 Ermahnungen……..45

5.3.3Bestätigungen…...…….....47
5.3.4 Verallgemeinerungen und geschlechtergerechte Formulierungen..48
5.3.5Bagatellisierung……...……50
5.3.6 Bekundung von Interesse……51
5.3.7 Kritik……...53
5.4 Analyse der Elternbefragung…….55
5.5 Diskussion der Ergebnisse…….62
6. Resümee……...67

Literatur……...74
Tabellenverzeichnis…….79
Abstract……80
Anhang…….81
Lebenslauf…….111

I Einleitung

Entstehung der Fragestellung

Das Thema Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit stand schon lange im Fokus meines Interesses, da ich das Glück hatte, zweisprachig aufzuwachsen. Meine Eltern sprachen mit meinem Bruder und mir jeweils in ihrer Erstsprache, meine Mutter Finnisch und mein Vater Deutsch. Im Rahmen meines Studiums der Finnischen Sprache und Kultur an der Universität Helsinki, schrieb ich meine Bachelorarbeit über die Einstellung bilingualer, erwachsener Menschen zu ihrer Zweisprachigkeit. Es war für mich deshalb nahe liegend, für meine Masterarbeit ein Thema aus diesem Bereich zu wählen.

Da ich mich im Rahmen der Lehrveranstaltung „Sprachförderung im Elementarbereich“ bei Frau Prof. Dirim mit dem Spracherwerb von Kindern beschäftigt hatte, sollte es um die Sprachbildung im Elementarbereich gehen. Zudem wusste ich, dass ich mich aufgrund meiner Sprachkenntnisse im Finnischen mit einem deutschen Kindergarten in Finnland beschäftigen wollte.

Zu dem Aspekt der geschlechtergerechten Sprache kam ich über einen Umweg, der mich in den brasilianischen Urwald führte. Ich hatte das Buch „Das glücklichste Volk. Sieben Jahre bei den Pirahã-Indianern am Amazonas“ von Daniel Everett gelesen, das mich sehr beeindruckte. In Brasilien, am Amazonas, untersuchte der Linguist Daniel Everett die Sprache der Pirahã. (vgl. Everett 2010) Everett und seine Thesen sind umstritten, aber bieten eine interessante Perspektive auf das Thema „Kultur und Sprache“. Er ist zu dem Schluss gekommen, dass Kultur die Sprache formt. Die Pirahã können beispielsweise grammatikalisch nicht ausdrücken, dass etwas in ferner Vergangenheit passiert ist. Verkürzt gesagt ist Everett der Meinung, dass sie dies auch nicht ausdrücken können wollen, da sie im Hier und Jetzt leben möchten.

Die Tempus-Verwendung scheint in keiner Verbindung zu geschlechtergerechter Sprache zu stehen, aber bei der Betrachtung von Everetts Beobachtungen auf einer Meta-Ebene wird deutlich, wie eng Sprache, Weltanschauung und Wertvorstellungen miteinander verbunden sind. Die Wertvorstellungen beeinflussen die Sprache und die Sprache beeinflusst die SprecherInnen dieser Sprache und festigt somit das, was als „normal“ oder selbstverständlich angesehen wird. D.h., dass Everetts Schlussfolgerungen eine Seite der Medaille abbilden. Es gibt jedoch eine

Wechselwirkung und Verstrickung von Kultur, Sprache, Werten und das, was als Wirklichkeit wahrgenommen wird, auf die weiter unten spezifischer eingegangen wird.

Wie oben angedeutet, haben die Sprache oder die Sprachen, die wir sprechen, eine größere Wirkung auf unser Leben, als vielen Menschen bewusst ist. Im Alltag wird selten der eigene Umgang mit Sprache oder der Sprachgebrauch anderer reflektiert. Noch seltener wird darüber nachgedacht, welche Optionen einem die eigene Sprache bietet, Dinge auszudrücken.

Der Sprachvergleich ist eine Möglichkeit, mit Hilfe dessen neue Erkenntnisse gewonnen werden können. Im Vergleich des Deutschen mit dem Finnischen fällt beispielsweise auf, dass es Sprachen gibt, in denen nur eine Form für Berufsbezeichnungen existiert, die keinen Aufschluss darüber gibt, welchen Geschlechts die betreffende Person ist. Auch durch einen Artikel kann dies nicht ausgedrückt werden, da es im Finnischen nur in der Umgangssprache Artikel gibt, die dem ‚the' oder ‚a/an' im Englischen entsprechen. Es gibt auch nur Personalpronomen, die ausdrücken, ob es sich um ein menschliches Wesen oder etwas Sächliches handelt.
Im Deutschen müssen wir auf umständlichere Formen zurückgreifen, um etwas so auszudrücken, dass es zumindest zwei Geschlechtern[1] gerecht werden kann.

Doch ist es trotz der Umstände wichtig, sich die Mühe zu machen und auf eine geschlechtergerechte(re) Sprache zu achten? In diesem Zusammenhang sollte ein Blick darauf geworfen werden, wie Sprache und Wirklichkeit miteinander verbunden sind. Es gibt in der Linguistik verschiedene Theorien: Es gibt zum einen die Annahme, dass Sprache die Wirklichkeit abbildet. Dies klingt zunächst einleuchtend, aber anhand eines Beispiels wird erkennbar, dass diese Theorie problematisch ist: „Bezogen auf das Verhältnis von Sprache und Geschlecht würde die Abbildtheorie davon ausgehen, dass „Geschlecht" unabhängig von Sprache vorhanden ist und sich uns über Wahrnehmung und Erfahrung vermittelt, und dieses Vorhandensein eben in der Sprache entsprechend abgebildet wird." (Wetschanow 2008: S. 196)

Auf der anderen Seite gibt es Theorien, die besagen, dass „Sprache überhaupt erst konstruiert, was wir als „außersprachliche Wirklichkeit" wahrnehmen (Konstruktivismus)." (Wetschanow 2008: S. 196) In Bezug auf Sprache und Geschlecht würde das bedeuten, dass „Geschlecht" etwas Konstruiertes ist. Es ist die Rede von „Doing Gender": Wenn man also Sprache und Geschlecht „[a]us der

[1] Mit zumindest zwei Geschlechtern ist gemeint, dass die Einteilung in männlich und weiblich nicht als selbstverständlich anzusehen ist.

(de)konstruktuvistischen Perspektive betrachtet, liegt das Augenmerk bewusst auf den Konstruktionen der Mädchen und Jungen, von Männlichkeit und Weiblichkeit und ihrer situativen Herstellung bei der sie sowohl geschlechtliche Zuschreibungen überschreiten, als auch schon überschritten haben können." (Dräger 2008: S.67)

In diesem Kontext wird das Verhältnis von Sprache und Macht deutlich. Sprache kann demnach etwas als gegeben darstellen, was es aber von Natur aus gar nicht sein muss. (vgl. Wetschanow 2008: S. 197)

Während meiner Überlegungen zu einer interessanten Forschungsfrage und der Beschäftigung mit dem Thema Sprache und Macht, erhitzte eine Diskussion über den Gebrauch geschlechtergerechter bzw. genderspezifischer Sprache die Gemüter und zeigte eine polarisierende Wirkung u.a. in den Diskussionen um das Binnen-I. Dies führte mich zu Überlegungen zum Gebrauch geschlechtergerechter Sprache im Elementarbereich. Da es hinsichtlich der Sprachbildung immersiver Kindertagesstätten noch keine Untersuchungen zu diesem Thema gibt, entschied ich mich, den Gebrauch geschlechtergerechter Sprache in Bezug auf sprachliche Immersion zu untersuchen.

Aufbau

Da es den Rahmen einer Masterarbeit sprengen würde, die Frage, welche Rolle geschlechtergerechte Sprache in der elementaren Sprachbildung spielt, abschließend zu beantworten, wird in dieser Arbeit ein Gegenstand untersucht. Wie oben erwähnt, handelt es sich um einen Kindergarten, in dem die Kinder mit Hilfe der Immersionsmethode, des sogenannten „Sprachbads", Deutschkenntnisse erwerben bzw. vertiefen. Meine Forschungsfrage lautet: Welche Rolle spielt der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache in der immersiven Sprachbildung eines Kindergartens?

Im Folgenden werde ich skizzieren, womit ich mich im Rahmen meiner Masterarbeit befassen möchte und dann zunächst auf die theoretischen Grundlagen sowie einige andere wichtige Aspekte eingehen. Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der Kinder im deutschen Kindergarten in Helsinki, werden Begrifflichkeiten, die in diesem Zusammenhang verwendet werden, erläutert. Im darauffolgenden Kapitel wird die Methode, anhand derer in der betreffenden Einrichtung Deutsch vermittelt wird, ausführlich dargestellt. Danach wird geschlechtergerechte Sprache definiert und in einen Kontext eingebettet.

Auf die Methoden und meine Vorgehensweise bei der Untersuchung werde ich im empirischen Teil meiner Masterarbeit eingehen und den deutschen Kindergarten in Helsinki kurz vorstellen. Letzteren habe ich für vier Tage im Zeitraum vom 22. – 25.9.2014 besucht, um Beobachtungen durchzuführen.

Im Rahmen meiner Arbeit möchte ich untersuchen, inwiefern in einem deutschen Kindergarten in Helsinki die ErzieherInnen geschlechtergerecht mit den Kindern kommunizieren. Der Kindergarten, in dem die Beobachtungen durchgeführt wurden, bereitet mit seiner Vorschularbeit auf die Aufnahme an die Deutsche Schule Helsinki vor. Um in den Kindergarten aufgenommen werden zu können, werden keine Deutschkenntnisse vorausgesetzt. Ziel ist „[…] insbesondere die Aufrechterhaltung und Förderung bestehender Deutschkenntnisse von Kindern deutsch-finnischer Eltern, aber auch der Neuerwerb deutscher Sprachkenntnisse für Kinder aus finnischen Familien." (Angebot des Deutschen Kindergartens Lauttasaari)

Zudem sollten Eltern und Erzieherinnen mit Hilfe eines Fragebogens zu ihrer Einstellung zum Thema befragt werden. Da nur drei Fragbögen beantwortet wurden, kann die Perspektive des Personals der Einrichtung nicht berücksichtigt werden. Die Antworten der Eltern wurden trotz der geringen Anzahl berücksichtigt, da einige interessante Aspekte deutlich wurden. Die Befragung der Eltern erscheint mir sinnvoll, da so u.a. ersichtlich werden sollte, ob eine Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit hinsichtlich des Gebrauchs geschlechtergerechter Sprache besteht oder nicht. Interessant ist dabei vor allem die Ansicht der finnischsprachigen Elternteile, da das Finnische in grammatikalischer Hinsicht weniger Geschlechtsunterschiede kennt als das Deutsche und der Sprachgebrauch somit per se als „geschlechtergerechter" bezeichnet werden könnte. Somit können in Bezug auf die Forschungsfrage bedingt zwei Perspektiven betrachtet und beantwortet werden: Zum einen aus der Sicht der Beobachterin und zum anderen aus Sicht der Eltern.

Bei der Auswertung werde ich eine konstruktivistische Perspektive einnehmen, d.h. ich stelle „[…] ‚Geschlecht' an sich in Frage, da ‚Geschlecht' […] nichts ist, was Personen haben, sondern etwas, das im täglichen Miteinander immer wieder hergestellt wird." (Dräger, Tanja 2008: S.66) Aus dieser Perspektive sowie mit Hilfe von Vorgaben für das Verwenden von geschlechtergerechter Sprache werde ich das gesammelte Material untersuchen und bewerten.

Abschließend möchte ich aufzeigen, welche Hypothese sich aus den Ergebnissen erstellen lässt. Zudem wird in Bezug auf die Schlussfolgerungen aus der Analyse

erläutert, weshalb geschlechtergerechte Sprache auch und gerade in der Sprachbildung im Elementarbereich gebraucht werden sollte. Dazu werden Umsetzungsempfehlungen für geschlechtergerechtes Formulieren im Elementarbereich und Hilfestellungen für die Aneignung eines geschlechtergerechten Sprachgebrauchs herangezogen.

II Theoretische Grundlagen

1. Früher Fremd- und Zweitspracherwerb

1.1 Definition Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Im Zusammenhang mit Bilingualismus und Mehrsprachigkeit gibt es verschiedene Oberbegriffe für die Sprachen der betreffenden SprecherInnen. Da der Begriff *Muttersprache* inzwischen als problematisch gilt, wird vermehrt der Ausdruck *Erstsprache* verwendet. (vgl. Jeuk 2013: S. 14f) Die Erstsprache ist die Sprache, die ein Mensch als erstes erwirbt. Der Begriff kann in Bezug auf ein Individuum auch durchaus im Plural verwendet werden, da es auch Menschen gibt, die beispielsweise zwei Sprachen gleichzeitig erwerben.

Der Begriff Zweitsprache wird verwendet, wenn von der Sprache die Rede ist, die nach der Erstsprache bzw. den Erstsprachen erworben wurde. Es wird davon ausgegangen, dass sich etwa nach dem dritten oder vierten Lebensjahr die Voraussetzungen für den Spracherwerb verändern. Grund dafür sind die neuronale und kognitive Entwicklung des Individuums sowie die zuvor erworbenen Sprachkenntnisse. In diesem Alter wird von frühem Zweitspracherwerb gesprochen. (vgl. Ahrenholz 2014: S. 5)

Bei der Gegenüberstellung von Erst- und Zweitsprache muss erstere nicht die stärkere sein. Es ist möglich, dass die Zweitsprache im Laufe der Zeit besser beherrscht wird als die Erstsprache. Bei der Unterscheidung geht es lediglich um die Reihenfolge des Erwerbs. (vgl. Jeuk 2013: S. 15) Zudem werden auch Kürzel wie L1, L2 usw. verwendet. Laut Busch sei dies problematisch, da dies die Annahme impliziere, dass „Sprachen klar voneinander abgrenzbar und somit zählbar sind." (Busch 2013: S. 9)

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, worin der Unterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache besteht. Die Zweitsprache kann in Bezug auf die Art der Aneignung von der Fremdsprache unterschieden werden: „Eine Fremdsprache muss man *lernen*, eine Zweitsprache wird hingegen eher in ungesteuerten Kontexten *erworben*." (Jeuk 2013: S. 17) Der Unterschied zwischen dem Lernen und Erwerben

besteht darin, dass hinter ersterem ein absichtsvoller Prozess steht, wobei letzteres einen ungesteuerten Prozess darstellt. (vgl. Ahrenholz 2014: S. 10) Häufig ist es so, dass die Zweitsprache die Umgebungssprache ist, wobei die Fremdsprache in dem betreffenden Land nicht gesprochen wird. (vgl. Jeuk 2013: S. 17) Laut Kniffka und Siebert-Ott ist eine strikte Unterscheidung nicht immer möglich, wenn für die Zweitsprache gilt, dass sie kommunikativ relevant und im Zielland angeeignet wird bzw. wurde. (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: S. 16) Auch für die Kinder des deutschen Kindergartens in Helsinki trifft dies zu. Inwiefern dies der Fall ist, wird weiter unten erläutert.

1.2 Bilingualismus und Mehrsprachigkeit

Als bilingual kann sowohl eine Gesellschaft als auch ein Individuum bezeichnet werden. (vgl. Skutnabb-Kangas 1981: S. 81) Im Kontext dieser Arbeit ist jedoch nur die individuelle Zweisprachigkeit von Relevanz, da es sich bei einem Großteil der Kinder, die den deutschen Kindergarten in Helsinki besuchen, um Bilinguale handelt.

Es gibt verschiedene Definitionen und Formen von Bilingualismus, die voneinander unterschieden werden müssen. Eine der ältesten Beschreibungen von Bilingualismus stammt von dem amerikanischen Linguisten Leonard Bloomfield. Er war der Ansicht, dass ein Mensch zwei Sprachen auf dem Niveau einer Erstsprache sprechen können müsse, um als bilingual zu gelten. Wobei er anmerkt, dass die Festlegung des Grads der Perfektion nicht möglich sei. (vgl. Bloomfield 1935: S. 56) An dieser Stelle wird deutlich, dass eine Definition dieser Art viele Menschen, die heute als bilingual angesehen werden und sich als solche bezeichnen, ausschließt.

Die Gruppe der zweisprachigen Menschen ist keine homogene Gruppe. Für den Begriff des Bilingualismus sind deshalb von der Spracherwerbsforschung verschiedene Typologien entworfen worden. Diese können u.a. in Bezug zum sprachlichen Input der Eltern und des Umfelds erstellt werden. (vgl. Busch 2013: S. 44) Eine dieser Typologien stammt von Suzanne Romaine, die in ihrem Buch „Bilingualism“ verschiedene Typen von Zweisprachigkeit darstellt, die sich auf den Sprachererwerb in der Kindheit beziehen. (vgl. Romaine 1995: S. 183)

Bei Typ 1 haben die Eltern des betreffenden Kindes verschiedene Erstsprachen und jedes Elternteil spricht seine Sprache mit dem Kind. Dabei ist eine der beiden Sprachen die dominante Sprache in der Umgebung, in der die Familie lebt. (vgl. Romaine 1995: S. 183f)

Auch bei Typ 2 haben beide Elternteile verschiedene Erstsprachen, mit dem Kind sprechen sie jedoch die Sprache, die in der Umgebung nicht dominant ist, obwohl ein Elternteil die dominante Sprache als Erstsprache hat. Das Kind lernt demnach die Zweitsprache durch die Umgebung, z.B. im Kindergarten. (vgl. Romaine 1995: S. 184)

Anders als bei Typ 1 und 2 haben bei Typ 3 die Eltern dieselbe Erstsprache, die jedoch nicht die Umgebungssprache ist. Die Eltern sprechen mit dem Kind ihre Sprache. (vgl. Romaine 1995: S. 184)

Bei Typ 4 sind drei Sprachen involviert, da die Elternteile jeweils andere Erstsprachen haben und die Umgebungssprache keiner der beiden entspricht. Die Eltern sprechen jeweils ihre eigene Sprache mit dem Kind und die Umgebungssprache wird es später erworben. (vgl. Romaine 1995: S. 185)

Es gibt auch Fälle, wie unter Typ 5 beschrieben, in denen die Sprache der Eltern zwar mit der Umgebungssprache übereinstimmt, aber ein Elternteil mit dem Kind in einer Sprache spricht, die nicht der eigenen Erstsprache entspricht. (vgl. Romaine 1995: S. 185)

Zu Sprachmischungen kommt es bei Typ 6. Wenn beide Elternteile bilingual sind und zumindest einige Bereiche der Umgebung auch, bedienen sich die Eltern des Code-Switchings und mischen die Sprachen. (vgl. Romaine 1995: S. 185)

Bei diesen Typologien wird davon ausgegangen, „dass jeder Elternteil eine klar definierte Muttersprache hat und einsprachig ist, dass sich eine Familie aus Mutter, Vater und Kind(ern) zusammensetzt, dass Staats- oder Regionalsprachen die Umgebungssprachen für die Kinder sind.“ (Busch 2013: S. 45) Auch die Typologie von Romaine kann dadurch als problematisch bezeichnet werden und der sprachlichen Wirklichkeit vieler Menschen nicht gerecht werden.

Es gibt auch Konzepte, die anderen Aspekten in Bezug auf die Sprachverwendung Rechnung tragen und die Grenzen zwischen den Sprachen als durchlässig ansehen. Als eine Verfechterin eines moderneren Konzepts gilt Ofelia García. In ihrem Buch “Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective“ führt sie aus, inwiefern das traditionelle Konzept der Zweisprachigkeit erweitert wurde und es nicht mehr als ein Fahrrad mit zwei perfekt geformten runden Rädern angesehen wird. Damit ist gemeint, dass Sprachen beispielsweise in verschiedenen Kontexten Verwendung finden können oder nicht das gleiche Prestige besitzen. (vgl. García 2009: S. 45) Um bei dem Bild der Räder zu bleiben, kann eines beispielsweise kleiner sein oder weniger Profil besitzen als das andere.

García beschreibt vier Modelle von Bilingualismus, die sie als *subtraktiv* und *additiv*, *rekursiv* und *dynamisch* bezeichnet. (vgl. García 2009: S. 51)

Bei dem *subtraktiven* Modell spricht ein Kind zunächst eine Erstsprache, die aber im Laufe der Zeit zugunsten der L2 aufgegeben wird. Dies geschieht, wenn die L1 in der Gesellschaft nicht anerkannt ist und nur die dominante L2 gesprochen werden soll. (vgl. García 2009: S. 51f)

Das *additive* Modell verhält sich genau umgekehrt. Zusätzlich zu der L1 wird eine L2 erworben. In diesem Fall handelt es sich zumeist um den Spracherwerb einer Elite. Dabei wird der Bilingualismus als zweifacher Monolingualismus angesehen, da erwartet wird, dass die SprecherInnen beide Sprachen in derselben Art und Weise wie monolinguale Menschen einer dieser Sprachen verwenden können. (vgl. García 2009: S. 52) Dieses Modell entspricht der Definition von Bloomfield.

Von rekursivem Bilingualismus wird gesprochen, wenn in einer Gesellschaft eine Sprache unterdrückt war und diese wiederbelebt werden soll. Die SprecherInnen haben in diesem Fall zumindest geringe Vorkenntnisse aus traditionellen Zeremonien z.B., die mit der Zeit erweitert werden. (vgl. García 2009: S. 52f)

Da in der heutigen Zeit weltweit komplexere Formen von Bilingualismus zu finden sind, nennt García das vierte Modell *dynamische* Zweisprachigkeit. Die Dynamik bezieht sich auf die Vielzahl von Kontexten, in denen Sprache in verschiedenen Formen auf unterschiedliche Art und Weise verwendet wird. Laut García ist der Begriff gleichzusetzen mit dem, was in Europa unter Plurilinguismus bzw. Mehrsprachigkeit zu verstehen ist. (vgl. García: S. 53f)

Mehrsprachigkeit ist jedoch von Zweisprachigkeit abzugrenzen. Um erstere handelt es sich, wenn ein Mensch eine dritte moderne Sprache erwirbt oder eine zweite Fremdsprache lernt. (vgl. Bausch 2003: S. 439) Es können jedoch durchaus auch parallel im Rahmen des Erstspracherwerbs mehr als zwei Sprachen erworben werden. Aufgrund der Komplexität der sprachlichen Wirklichkeit vieler Menschen, verschwimmen die Grenzen zwischen den Begriffen.

In diesem Zusammenhang kann auch daran gezweifelt werden, ob Sprachen immer klar voneinander abgrenzbar sind. (vgl. Busch 2013: S. 9; García 2009) Busch geht davon aus, dass Mehrsprachigkeit die Erstsprache eines Menschen sein kann. (vgl. Busch 2013: S. 50) Was darunter praktisch zu verstehen ist, wird von García mit dem Wort *Translanguaging* beschrieben. Darunter ist zu verstehen, dass bilinguale Familien und Gemeinschaften sich dieser diskursiven Praxis bedienen, um sich zu verständigen.

Für sie ist ein hybrider Sprachgebrauch, der weiterführt als das Code-Switching, eine alltägliche Art zu kommunizieren. (vgl. García 2009: S. 45)

Wie Kinder sich ihre Zweitsprache aneignen, wird im folgenden Punkt beschrieben.

1.3 Früher Zweitspracherwerb

Der Zweitspracherwerb kann erst nach dem Erwerb der Erstsprache sukzessiv erfolgen. Der frühe Erwerb der Zweitsprache, d.h. Erwerbsbeginn mit drei bis sechs Jahren, hat Ähnlichkeit mit dem Erstspracherwerb. (vgl. Barkowski/Krumm 2010: S. 368)

In Bezug auf den Zweitspracherwerb wurden verschiedene Hypothesen entwickelt. Laut Rösch wurden Mitte des 20. Jahrhunderts zunächst zwei Hypothesen diskutiert (vgl. Rösch 2011: S. 12): die *Identitätshypothese* von Pit Corder und die *Kontrastivhypothese* von Robert Lado. Erstere besagt, dass sich der Erst- und Zweitspracherwerb nicht voneinander unterscheiden, d.h. es wird zum zweiten Mal ein Prozess durchlaufen wie beim Erwerb der Erstsprache. Bei Letzterer wird davon ausgegangen, dass die Basis des Zweitspracherwerbs die zuvor gelernten Sprachen seien, auch die in der Schule erlernten. Inzwischen habe sich die *Interlanguagehypothese* durchgesetzt, „die besagt, dass Zweitsprachlernende sogenannte Interlanguages ausbilden, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. (…) Als Interims- oder Zwischensprache wird sie auf dem Weg zur Zielsprache verändert und nähert sich dieser immer weiter an.“ (Rösch 2011: S. 12)

Wie oben beschrieben gibt es verschiedene Hypothesen, laut Ahrenholz jedoch keine umfassende Theorie des Zweitspracherwerbs. Neben den Hypothesen gibt es nur Annahmen darüber, welche Faktoren den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen. (vgl. Ahrenholz 2014: S. 76) Zu diesen Faktoren gehören die Motivation, individuelle Fähigkeiten und Lerngelegenheiten. (vgl. Jeuk 2013: S. 37ff)

Es wird angenommen, dass bei Kindern der Widerstand gegen den Zweitspracherwerb geringer sei als bei Erwachsenen, da der Lernprozess unbeeinflusst von früheren Erfahrungen ist. Zudem ist es so, dass Kinder eine zweite Sprache lernen, um mit anderen kommunizieren und sich in eine Gruppe integrieren zu können. Für die

Motivation ist es wichtig, dass sich Kinder in ihrer Mehrsprachigkeit akzeptiert fühlen. (vgl. Jeuk 2013: S. 38ff)

Individuelle Fähigkeiten, die den Erwerbsprozess beeinflussen sind „Intelligenz, die Sprachbegabung, das Wissen in anderen Sprachen, vorhandene Lernerfahrungen und Lernstrategien“ sowie die Ambiguitätstoleranz. (Jeuk 2013: S. 40f)

Mit Lerngelegenheiten ist gemeint, dass Kinder beispielsweise genügend Zeit für den Zweitspracherwerb bekommen und die Bezugspersonen sich an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder anpassen. (vgl. Jeuk 2013: S. 41f)

Reich geht davon aus, dass sprachliche Handlungsmuster von zweisprachigen Kindern sprachenübergreifend angeeignet werden. Mit Eintritt in den Kindergarten lernen Kinder Dinge vorzuschlagen, Anweisungen zu geben, etwas zurückzuweisen, zu erklären und zu begründen. Mit Hilfe der ErzieherInnen lernen sie zudem ihr Wissen mitzuteilen bzw. ihr Nichtwissen kundzutun und auf W-Fragen auf unterschiedliche Arten zu antworten. (vgl. Reich 2009: S. 16)

Auch in Bezug auf Sprachaneignungsprozesse an sich gibt es noch offene Fragen. (vgl. Lamparter-Posselt/Jeuk 2014: S. 152)

1.4 Früher Fremdspracherwerb im Kindergarten

Für die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen im Elementarbereich gibt es vielfältige Gründe. Kindern in diesem Alter soll es beispielsweise leichter fallen, sich fremdsprachliche Laute anzueignen und sie haben weniger Hemmungen zu sprechen, was sich förderlich auf die Sprachaneignung auswirkt. (vgl. Jung 2012: S. 301) Im Kindergarten wird kein klassischer Fremdsprachenunterricht abgehalten, es kann jedoch ein wichtiger Grundstein für die weitere sprachliche Bildung gelegt werden. Laut Jung sind „[d]ie sprachlichen Felder, die im Elementarbereich besonders gefördert werden können, […] Hörverstehen, mündliche Sprachproduktion, Wortschatzaufbau, Verwendung umgangssprachlicher Ausdrücke.“ (Jung 2012: S. 307)

Es werden in der elementaren Bildung verschiedene Modelle der Fremdsprachenvermittlung angewendet. Unterschieden wird zwischen dem Immersions- bzw. dem „Sprachbadmodell“ und Angebotsmodellen. Bei der Wahl des Modells spielen verschiedene Faktoren eine Rolle. (vgl. Müller 2006: S. 167) Ein wichtiger Punkt ist dabei die Zielsetzung des Kindergartens. Bei Anwendung des Immersionsmodells wird eine ausgewogene Zweisprachigkeit angestrebt. Im Gegensatz

dazu geht es bei Angebotsansätzen darum, einen Grundstein für die Mehrsprachigkeit der Kinder zu legen. Bezüglich der Zeit ergibt sich ein großer Unterschied zwischen dem Immersions- und Angebotsmodell, da ersteres voraussetzt, dass in der Einrichtung täglich die neue Sprache verwendet wird, wobei Angebotsmodelle im Rahmen einzelner Sequenzen pro Woche bzw. am Tag umgesetzt werden. In Bezug auf die didaktischen und fremdsprachlichen Qualifikationen der ErzieherInnen sind im Immersionsmodell die Anforderungen größer. (vgl. Müller 2006: S. 169)

Sowohl Angebots- als auch Immersionsmodelle lassen sich in Unterkategorien aufgliedern. Ersteres lässt sich in *gruppeninternes*, *gruppenübergreifendes Angebotsmodell* sowie das *Außenmodell*, in diesem Fall wird die Fremdsprachenvermittlung von einer außenstehenden Person übernommen, unterteilen. Beim gruppeninternen Angebot werden beispielsweise Lieder, Reime oder Spiele in der Fremdsprache kennen gelernt, die von der betreffenden Erzieherin bzw. dem Erzieher eingeführt werden. Beim gruppenübergreifenden Modell finden z.B. für alle SchulanfängerInnen aus verschiedenen Gruppen Aktivitäten statt. Allen drei Modellen ist gemein, dass die Fremdsprache im Stuhlkreis, Freispiel oder andere Aktivitäten integriert wird. (vgl. Müller 2006: S. 173; Nauwerck 2005: S. 85)

Immersionsmodelle können ebenfalls in Untergruppen geteilt werden. Im nächsten Teil wird jedoch zunächst genauer erläutert, was unter diesem Modell zu verstehen ist, da es im Gegensatz zu den angebotsorientierten Modellen weniger verbreitet ist und einige Besonderheiten aufweist.

2. Immersionsmethode

2.1 Entwicklung und Beschreibung der Immersionsmethode

Immersion wird umgangssprachlich auch „Sprachbad“ genannt. (vgl. Jeuk 2013: S. 110) Damit ist gemeint, dass Lernende in eine Sprache „eintauchen“ und sie sich so aneignen. Dies entspricht einem natürlichen Spracherwerbsprozess: “[Er] entfaltet sich von selbst, steuert sich selbst, und ist in seinen Details einer bewussten Kontrolle von außen nicht oder bestenfalls marginal zugänglich.“ (Wode 2009: S. 54)

Nicht zu verwechseln ist der Begriff Immersion mit Submersion. Von Submersion ist die Rede, wenn beispielsweise ein Kind in der Schule die dort gesprochene Sprache durch den Unterricht und MitschülerInnen lernt, da diese nicht der

eigenen Erstsprache entspricht. Der Unterschied zur Immersion ist, dass bei Letzterer der Sprachgebrauch an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder angepasst wird. (vgl. Dirim/Mecheril 2010: S. 107)

Die Immersionsmethode wurde zunächst in den 1960er Jahren in Kanada entwickelt. In einem Vorort von Montreal wollten englischsprachige Eltern Einfluss auf die sprachliche Bildung ihrer Kinder nehmen und auf die Sprachbarriere gegenüber den Frankophonen und die wachsende Bedeutung des Französischen in Quebec reagieren. Da sie den herkömmlichen Französischunterricht als nicht ausreichend empfanden, wurde auf ihre Initiative hin in einer Versuchsklasse im Kindergarten das Immersionsmodell erprobt. (vgl. Endt 1996: S. 31)

Das bedeutete, dass Französisch für die Kinder nicht mehr ein Fach war, sondern die gesamte Kommunikation in dieser Sprache stattfand. Auch wenn die LehrerInnen ausschließlich Französisch mit den Kindern sprachen, war den Kindern jedoch freigestellt, welche Sprache sie benutzen wollten. Es wurde darauf geachtet, dass sich das Hörverstehen und der Wortschatz im Französischen weiterentwickelten. In der ersten Klasse wurden Tests durchgeführt, um den Sprachstand zu erheben. Dabei wurde festgestellt, dass die Kinder einen recht umfangreichen rezeptiven Wortschatz erworben hatten und versuchten, einzelne Wörter und auch Sätze auf Französisch zu bilden. Den Kindern wurde ab der ersten Schulklasse auch das Schreiben und Lesen auf Französisch beigebracht, ab der zweiten Klasse In Englisch. Später wurde der Anteil des Englischen in verschiedenen Fächern weiter erhöht.

Es entwickelten sich weitere Programme, die wissenschaftlich begleitet und im Rahmen derer die Kinder in verschiedenen sprachlichen Bereichen getestet wurden. Es wurde festgestellt, dass die Entwicklung der Erstsprache im Vergleich zu einer Kontrollgruppe normal verlief und dass die Kinder im Unterschied zu Kindern, die Französisch als Fremdsprache in der Schule lernten, die Sprache besser beherrschten. (vgl. Skutnabb-Kangas 1981: S. 157ff)

Circa zwei Jahrzehnte, nachdem die Methode in Kanada entwickelt worden war, wurde sie auch von einigen europäischen Ländern übernommen. (vgl. Wode 2009: S.40) In Finnland wird sie seit 1987 angewendet. Sie wurde zunächst in einer zweisprachigen Gemeinde eingeführt, um Kindern, deren Erstsprache Finnisch war und die in der Familie kein Schwedisch sprachen, den Erwerb der zweiten Amtssprache zu ermöglichen. (vgl. Kangasvieri et al. 2012: S.11)

2.2 Grundprinzipien

In Bezug auf den oben erwähnten Unterschied zur Submersion ist zu erwähnen, dass eines der Grundprinzipien von Immersionsprogrammen ist, dass es auf Freiwilligkeit beruht. Das bedeutet, dass Familien sich frei dafür oder dagegen entscheiden können, ob sie ihr Kind in einen Kindergarten mit immersiver Sprachbildung schicken möchten. (vgl. Harju-Luukkainen 2007: S. 124)

Es wurde bereits deutlich gemacht, dass der Erfolg der Immersion darauf beruht, dass die ErzieherInnen mit den Kindern in nur einer Sprache sprechen. Die neue Sprache wird zur „Arbeitssprache". Das bedeutet, dass während des gesamten Tagesablaufs unabhängig davon, welche Aktivitäten geplant sind, nur eine Sprache verwendet wird. (vgl. Wode 2006: S. 3)

Um einen effektiven Spracherwerbsprozess zu gewährleisten, muss bei Anwendung der Immersionsmethode darauf geachtet werden, dass die ErzieherInnen ihre Sprache an die Kinder anpassen. „Entscheidend ist […], dass die Sprache so verwendet wird, dass die Kinder sich die sprachlichen Strukturen ohne Erklärungen von den betreuenden Personen eigenständig erschließen können." (Wode 2009: S. 74) Die Sprache muss demnach immer in einem Kontext eingebettet sein, aus dem die Kinder die Bedeutung erschließen können. Im Kindergarten wird der Kontext oftmals durch die täglichen Routinen geschaffen. Die ErzieherInnen folgen jeden Tag einem voraussagbaren Verhaltensmuster, das sich an dem sich jeden Tag ähnelnden Tagesablauf orientiert. (vgl. Björklund 1996: S. 108)

Auf Fehler wird nicht in negativer Art und Weise eingegangen. Es wir stattdessen versucht, das Kind zur richtigen Form oder Antwort hinzuleiten, indem z.B. die falschen Ausdrücke richtig wiederholt werden. Dadurch wird dem Kind ein Gefühl von Sicherheit gegeben und es traut sich in der neuen Sprache zu sprechen. (vgl. Harju-Luukkainen 2007: S. 126) Laut Wode sollen die Kinder Fehler machen dürfen, da „[s]ie entwicklungsbedingt unvermeidlich [sind] und ein integrierter Bestandteil der Art, wie das menschliche Gedächtnis sprachliche Information für Zwecke des Lernens verarbeitet." (Wode 2006: S.6)

Genauso wie in einsprachigen Kindergärten beschäftigen sich die Kinder mit einem bestimmten Themenbereich. Dabei wird darauf geachtet, dass sich die Kinder den dazugehörigen Wortschatz möglichst insoweit aneignen, dass sie über das Thema in

der Sprache des Kindergartens sprechen können. Gefestigt wird der Wortschatz, in dem die Kinder in ihren eignen Worten beispielsweise mit Hilfe von Zeichnungen oder Basteleien zeigen, was sie gelernt haben. (Laurén 2000: 19f)

Bei der Kommunikation mit den Kindern wird mehr Wert auf den Inhalt des Gesagten als auf die sprachliche Richtigkeit gelegt. Zudem ist das Hörverstehen wichtiger als das Produzieren von Sprache. Um das Hörverstehen zu erleichtern, werden u.a. Gestik und Mimik eingesetzt. Zu Beginn wird in einigen Kindergärten eine Handpuppe eingesetzt, die die Erstsprache der Kinder spricht. Diese soll in der Eingewöhnungsphase eine Erleichterung für die Kinder sein und beispielsweise in problematischen Situationen eingesetzt werden. (vgl. Harju-Luukkainen 2007: S. 127)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass die Kinder intensiven sprachlichen Input erfahren. Laut Wode ist damit nicht nur die Frage der Jahre gemeint, in denen sie sich Sprache mit der Immersionsmethode aneignen, sondern wie viel Input sie pro Tag bekommen. „Sprachen [werden] dann besonders erfolgreich gelernt, wenn der Kontakt zur neuen Sprache intensiv und strukturell vielfältig ist und wenn er lange genug dauert." (Wode 2009: S. 91)

Das bedeutet, dass mit der Anwendung der Immersionsmethode gewisse Anforderungen an die ErzieherInnen verknüpft sind. Auch wenn die ErzieherInnen mit den Kindern nur in einer Sprache sprechen, sollten sie trotzdem die Erstsprache der Kinder verstehen können. Sie agieren als Sprachmodell für die Kinder, deshalb sollte die im Kindergarten gesprochene Sprache auf einem hohen Niveau gesprochen werden können und die eigenen Sprachkenntnisse laufend weiterentwickelt werden. Die ErzieherInnen sollen den Kindern natürliche und abwechslungsreiche Situationen für den Sprachgebrauch schaffen und zudem möglichst auch außerhalb des Kindergartens Möglichkeiten für Begegnungen mit SprecherInnen der betreffenden Sprache ermöglichen. Sie sind mit der Didaktik der Immersionsmethode vertraut und sich dessen bewusst, dass sie eine sprachliche und pädagogische Rolle zu erfüllen haben. (vgl. Kangasvieri et al. 2012: S. 21f)

2.3 Immersionsvarianten

Es gibt verschiedene Formen von Immersion, die sich in Bezug auf Einstiegsalter und Anteil des Unterrichts in der Zielsprache unterscheiden. Die Varianten sind im schulischen Kontext folgende:

- total immersion (Einbezug sämtlicher Unterrichtsfächer)
- partial immersion (Einbezug nur eines Teiles der Fächer)
- early immersion (zu Beginn der Einschulung)
- delayed immersion (Beginn im Alter von 9 oder 10 Jahren)
- late immersion (Beginn in der Sekundarstufe)

(Endt 1996: S. 32)

Von *early immersion* wird jedoch auch gesprochen, wenn die Immersionsmethode im Kindergarten angewandt wird und die Varianten *total* und *partial immersion* sind ebenso auf den Kindergarten übertragbar.

An dieser Stelle werden zwei Immersionsformen näher vorgestellt, bei denen der Spracherwerb im Kindergartenalter stattfindet.

Bei der Early *Total Immersion* beginnt der Lernprozess im Kindergarten bzw. in der Vorschule, in Finnland jedoch nicht vor dem dritten Lebensjahr. Es wird nur die Zweitsprache verwendet, die Erstsprache wird erst ab der ersten Klasse miteinbezogen. Lesen und Schreiben werden auf der Zweitsprache gelernt. Mit der Zeit wird der Anteil der Immersionssprache verringert und der Anteil der Erstsprache steigt wieder. Die Lehrkräfte verwenden in den Kommunikationssituationen jeweils eine Sprache und die Sprachkenntnisse der Kinder werden auf diese Weise erweitert. Das Ziel ist eine angewandte Mehrsprachigkeit. (vgl. Kangasvieri et al. 2012: S. 20)

Bei der *Early Partial Immersion* werden von Anfang an beide Sprachen verwendet. Das Lesen wird im Gegensatz zur Early *Total Immersion* in der Erstsprache gelernt. (vgl. Kangasvieri et al. 2012: S. 20) Der Unterschied zwischen den beiden Formen besteht in der Menge des Inputs in der neuen Sprache. Ansonsten gelten die gleichen Prinzipien.

2.4 Immersionsmethode vs. herkömmlicher Fremdsprachenunterricht

Die Immersionsmethode bietet nach Wode einige Vorzüge gegenüber anderen Sprachlehrverfahren. Die Vorteile seien folgende:

- Sie gilt weltweit als das mit Abstand erfolgreichste Sprachlehrverfahren;
- Sie ist besonders kindgerecht, weil sie der natürlichen Art, wie Sprachen gelernt werden, entspricht;

- Sie ermöglicht den intensiven Kontakt zu neuen Sprachen;
- Sie erfordert keine zusätzlichen Stunden und Lehrkräfte, ist also in diesen Punkten kostenneutral (Wode 2009: S. 18)

Besonders der „natürliche" Spracherwerb wird als Vorteil immer wieder hervorgehoben. Laut Genese mangele es oft an Motivation, wenn der Fokus im Sprachunterricht nur auf dem Spracherwerb liege. Es sei mittlerweile bekannt, dass „[…] der effektivste Spracherwerb durch die situationsbedingte Kommunikation, insbesondere innerhalb eines bedeutungsvollen und sozialen Kontextes erfolgt. […] Ein wichtiger und interessanter Bezugsrahmen […] schafft kognitive „Aufhänger", an denen sich die **Strukturen** einer neu zu erlernenden Sprache verankern können." (Genese 1996: S. 41)

Laut Wode sei der herkömmliche Fremdsprachenunterricht weniger effektiv als die Immersionsmethode, da die Lernenden durch Übungen, Erklärungen und Korrekturen daran gehindert würden, ihre Sprachlernfähigkeiten zu entfalten. Das Insistieren auf fehlerfreie Äußerungen sowie der Blick auf die Lehrstoffprogression entsprächen nicht der menschlichen Sprachlernfähigkeit. (vgl. Wode 2006: S. 5)

Bezüglich der Sprachbeherrschung ist es nicht notwendig, alle spezifischen Regeln einer Sprache zu kennen. Oftmals sind sie für die Bedeutungsvermittlung nicht notwendig und ausschließlich grammatikalischer Art. Hinsichtlich der Sprach- und Schreibfähigkeit zeigten sich jedoch auf der anderen Seite bei ImmersionschülerInnen spezifische Mängel. Untersuchungen hätten gezeigt, dass ihre Grammatik im Vergleich zu SchülerInnen, die in ihrer Erstsprache unterrichtet wurden, weniger flüssig und komplex und ihre Ausdrucksfähigkeit weniger variabel sei. Zudem zeige sich in Bezug auf die Grammatik ein Einfluss der Erstsprache sowie ein nicht idiomatischer Sprachgebrauch. (vgl. Genese 1996: S. 43ff)

Der Zeitfaktor, der auch als Vorteil der Immersionsmethode genannt werden könnte, kann bedingt als solcher bezeichnet werden. Wie oben erwähnt braucht der Spracherwerb Zeit, die den Kindern dafür gegeben wird, wenn sie im Kindergarten in einem Immersionsprogramm beginnen und diesen Weg in der Schule fortsetzen. Im Vergleich zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht muss es trotzdem nicht zu Leistungsunterschieden kommen: „(…) [D]er lehrerzentrierte Immersionsunterricht in Montreal, in dem dem Französischunterricht mehr Zeit zugute kam als im handlungsorientierten Unterricht [führte] nicht zu einem höheren Leistungsniveau der

Schüler.“ (Genese 1996: S. 48) Laute Genese gebe es weitere Studien, die zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen war. (vgl. Genese 1996: S. 48) Das legt die Vermutung nahe, dass Zeit und Input nicht die wichtigsten Faktoren sind, sondern dass den Kindern bzw. SchülerInnen auch genügend Zeit gegeben werden muss, um sich selber frei äußern zu können. D.h. Zeit und Output stehen auch in einer engen Verbindung.

Nauwerck kommt in ihrer Dissertation über Zweisprachigkeit im Kindergarten zu dem Ergebnis, dass es nicht die eine richtige Methode gebe, da jeder Ansatz von komplexen Faktoren abhängig sei. „Das Datenmaterial deutet darauf hin, dass ein fundiertes, sachgerecht angelegtes Angebotsmodell durchaus effektiv sein kann, während ein Immersionsmodell aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen nicht unbedingt den gewünschten Sprachertrag nach sich zieht.“ (Nauwerck 2005: S. 181)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Immersionsmethode durchaus viele Vorteile gegenüber herkömmlichen Methoden bietet. Es ist dabei jedoch zu beachten, in welcher Art und Weise die Methode umgesetzt wird.

3. Gender und Geschlechtergerechte Pädagogik

3.1 Geschlecht und Geschlechtsidentität

In dieser Arbeit geht es um ein viel diskutiertes und polarisierendes Thema, es geht darum, ob in Bezug auf Sprache zwischen Geschlechtern Unterschiede gemacht werden. Biologische Aspekte werden hier eine untergeordnete Rolle spielen. Sie werden nur in Bezug auf die Entstehung der Geschlechtsidentität erwähnt. Vielmehr geht es um *Gender*, d.h. das soziale Geschlecht.

Mit der Definition und Problematik dieses Begriffs, haben sich vor allem feministische TheoretikerInnen befasst. *Gender* wird im Laufe des Lebens entwickelt und steht nicht schon im Mutterleib fest. Genau wie Sprache wird es durch den Einfluss der Umwelt angeeignet. Der Begriff umfasst „alle mit Geschlechtsunterschieden verbundene(n) Eigenschaften, Verhaltensweisen, sozialen Konstrukte usw., die nicht biologisch vorgegeben sind […].“ (Rohrmann/Wanzeck-Sierlert 2014: S.31)

Viele Menschen fühlen sich ab einem gewissen Punkt in ihrem Leben einem Geschlecht zugehörig und entwickeln eine Geschlechtsidentität. Diese kann als die „Erkenntnis und zunehmende Sicherheit über die eigene Geschlechtlichkeit und die eindeutige und unveränderbare Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsgruppe […]“

definiert werden. (Rohrmann/Wanzeck-Sierlert 2014: S. 32) Die unveränderbare Zugehörigkeit kann jedoch hinterfragt werden (siehe unten).

Es gibt verschiedene Ansichten darüber, wie Geschlechtsidentität entsteht. Exemplarisch für zwei unterschiedliche feministische Standpunkte sind die von Seyla Benhabib und Judith Butler. Benhabibs Vorstellung eines Subjekts „[…] steht für die Handlungsfähigkeit des Menschen, für die Fähigkeit, Erkenntnis zu gewinnen und sowohl vernunftbegabt als auch moralfähig zu sein." (Heinrichs 2001: S. 132)

Butler hingegen sieht Subjekte in einer passiven Rolle, die durch Mechanismen der Macht bestimmt werden. Im Folgenden werde ich Butlers Theorie weiter ausführen, da sie die Grundlage dieser Arbeit bildet. Dabei wird hauptsächlich auf ihr Buch das „Unbehagen der Geschlechter" (1991) Bezug genommen. In „Körper von Gewicht" (1995) entwickelt sie ihre Theorie in eine radikalere Richtung weiter, in der sie auch an der Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht rüttelt. Diese Aspekte werden im Rahmen dieser Arbeit nicht vertieft.

Weit verbreitet ist noch die Annahme, dass Geschlechtsidentität sich aus den biologischen Voraussetzungen eines Menschen entwickelt. Diese Ansicht ist jedoch umstritten und wird von KonstruktivistInnen bestritten. Schon Simone de Beauvoir war der Meinung, dass man keine Frau ist, sondern zu einer gemacht wird. Auch Butler teilt die Ansicht, dass nicht das biologische Geschlecht konstitutiv für das soziale ist: „Die Geschlechtsidentität ist also weder das kausale Resultat des Geschlechts, noch so starr wie scheinbar dieses. Die Unterscheidung Geschlecht/Geschlechtsidentität erlaubt vielmehr, die Geschlechtsidentität als vielfältige Interpretation des Geschlechts zu denken […]." (Butler 1991: S. 22)

Butler geht in Anlehnung an Foucault davon aus, dass jeder gesellschaftliche Bereich von Macht beeinflusst werde. Das System der Macht sei der Diskurs um Zwangsheterosexualität, der in der binären Struktur von weiblich und männlich sowie in der Ordnung von Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren sichtbar werde. Die Produktion geschlechtlicher Subjekte werde durch diesen Diskurs beeinflusst. (vgl. Heinrichs 2001: S. 156) Dieser Diskurs schaffe Grenzen des Denkbaren, die binären Strukturen würden als „Sprache der universellen, allgemeingültigen Vernunft erscheinen." (Butler 1991: S. 27)

Weiter oben wurde Beauvoirs These erwähnt, welche besagt, dass man nicht als Frau zur Welt kommt, sondern dazu wird. Laut Butler folgt daraus, dass „die Kategorie Frau selbst ein prozessualer Begriff, ein Werden und Konstruieren ist, von dem man nie

rechtmäßig sagen kann, daß es gerade beginnt oder zu Ende geht.“ (Butler 1991: S. 60) Es ist von „der Frau“ die Rede, dies kann jedoch auch auf andere Kategorien übertragen werden. Laut Butler sei es stets möglich in den oben erwähnten Prozess einzugreifen und wenn die Geschlechtsidentität festzustehen scheine, sei dies auch darauf zurückzuführen, dass dies durch gesellschaftliche Einflüsse erfolgt sei. (vgl. Butler 1991: S. 60)

Das Individuum ist nach Butler nicht frei in der Entwicklung und Entfaltung seiner Geschlechtsidentität. Ein Aspekt der Beeinflussung während der frühen Kindheit wird im folgenden Teil beschrieben.

3.2 Entwicklung der Geschlechtsidentiät

Bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität durchlaufen Kinder verschiedene Phasen. Mit sechs bis 12 Monaten kommt es zu ersten Festlegungen durch geschlechtsspezifische Erfahrungen. Darauf folgt die Übungsphase, 12. bis 18. Monat, in der die Kinder beginnen, gleichgeschlechtliche Bezugspersonen nachzuahmen.

Ab dem 18. Monat werden die Geschlechtsunterschiede entdeckt, was bei den Jungen auf körperliche Art und Weise geschieht. (vgl. Blank-Mathieu 2002: S. 24) „[Mädchen] verinnerlichen, was ihnen über ihr eigenes Verhalten gesagt wird und mit welchen Bewertungen dies verbunden ist.“ (Blank-Mathieu 2002: S. 25)

Im Alter von ca. drei Jahren können Kinder das eigene Geschlecht in Bezug auf das Geschlecht anderer benennen. Sie können Unterscheidungsmerkmale von Jungen und Mädchen nennen, wie z.B. dass Mädchen lange Haare haben und Jungen Autos mögen. (vgl. Gildemeister/Robert 2008: S. 63)

„Dieser Prozess findet mit der Fähigkeit zur Selbst-Benennung „Ich bin ein Mädchen“, „Ich bin ein Junge“ dann einen ersten Abschluss, wenn gelernt wurde, dass sich die Geschlechtszugehörigkeit nicht ändert, auch wenn die sozialen Symbole ausgetauscht werden, ein Mann ein Mann bleibt, auch wenn er ein Kleid anzieht.“ (Gildemeister/Robert 2008: S. 63)

Der oben beschriebene Prozess ist sehr wichtig für Kinder und sie wenden ihr neu erworbenes Wissen um die Ordnung zwischen den Geschlechtern streng an. Wenn Kinder miteinander spielen, wollen sie sich „[…] selbst als sozial besonders kompetent darstellen und neigen deshalb dazu, geschlechtsspezifische Phänomene besonders zu betonen.“ (Dräger 2008: S. 85) Untersuchungen zeigen, dass diese Zuordnungen

trotzdem für die Kinder bis ca. zum Alter von neun Jahren noch keine Selbstverständlichkeit sind. (vgl. Dräger 2008: S. 85)

D.h., dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren nur vermeintlich strikt zwischen den Geschlechtern unterscheiden und auch der Meinung sind, sich wie „ein richtiges Mädchen“ oder ein „richtiger Junge“ verhalten zu müssen. Der Antrieb dafür ist damit zu erklären, dass sie wissen, was von ihnen erwartet wird und sie die Erwartungen erfüllen wollen (vgl. Blank-Mathieu 2002: S. 25; Paseka 2008: S. 25):

„In diese unterschiedlichen Erwartungen, Zielen und Angeboten sind jene gesellschaftliche Normen eingewoben, die in Bezug auf die Kategorie ‚Geschlecht‘ gültig sind. Gleichzeitig und verschränkt mit den zur Verfügung gestellten materiellen Rahmenbedingungen werden auch über die unmittelbaren Bezugspersonen […] im Laufe der primären Sozialisation konkrete Einstellungen und Regeln vermittelt. Aus diesen entstehen durch Abstrahierung und Internalisierung Vorstellungen von Rollen und Einstellungen generell.“ (Paseka 2008: S. 22)

Es wird deutlich, welchen Einfluss die Bezugspersonen der Kinder auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität haben und wie dieser wirksam werden kann. Zudem zeigt es, dass die Entwicklung in die eine oder andere Richtung für die Kinder nicht selbstverständlich ist, sondern von einer mächtigeren Instanz als dem eigenen Willen, oftmals unbewusst, gesteuert wird.

3.3 Geschlechtergerechte Pädagogik und Kommunikation im Kindergarten

Wie oben erwähnt, können die Bezugspersonen eines Kindes mit ihren Erwartungen Kinder dazu bringen, bestimmte Geschlechterrollen anzunehmen. Die Erwartungen der Erwachsenen können sich auf verbale und nonverbale Art und Weise äußern. Neben den Eltern sind ErzieherInnen in Kindertagestätten wichtige Bezugspersonen für Kinder. In diesem Abschnitt möchte ich mich deshalb auf die verbale Kommunikation der ErzieherInnen mit den Kindern konzentrieren und kurz beschreiben, in welchem Zusammenhang geschlechtergerechte Sprache zu sehen ist.

Wenn wir Sprache als Instrument betrachten, dann hat sie in den Kindertagesstätten vielfältige Aufgaben zu erfüllen, hinter denen ein Erziehungsauftrag steht und auch die Förderung der Sprache an sich. Dieses Instrument kann im Rahmen seiner Aufgaben auf unterschiedliche Art und Weise genutzt werden. Je nach Anspruch der Erzieherin oder des Erziehers bzw. der Institution, in der sie arbeiten, kann der

Aspekt *Gender* im Sprachgebrauch berücksichtigt werden. Wenn ihm Rechnung getragen wird, ist dieser ist als ein Bestandteil der geschlechtergerechten Pädagogik anzusehen.

Es wird bei letzterer davon ausgegangen, dass „Geschlecht“ eine Konstruktion ist und es wird versucht, zwischen den verschiedenen Geschlechtern Gerechtigkeit walten zu lassen. Die geschlechtergerechte Pädagogik bezieht sich nicht nur auf die Sprache, sondern auch auf Gebiete wie z.B. das Spiel und Raumgestaltung. Letztere Aspekte werden nicht weiter erläutert, da sie für diese Arbeit nicht von Relevanz sind.

In der Fachliteratur wird auch häufig der Begriff des *Gender Mainstreamings* genannt. Die geschlechtergerechte Pädagogik ist ein Teil davon. Bei diesem Prozess geht es darum, dass das Ziel der Gleichstellung von Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männern verwirklicht wird. In Bezug auf den Kindergarten bedeutet das folgendes: „Gender Mainstreaming besteht in der (Re)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluation von allen im Kindergarten wichtigen Entscheidungsprozessen, mit dem Ziel, dass die an den Entscheidungen beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern/Mädchen und Jungen, in allen Bereichen des Kindergartenalltags einnehmen.“ (Dräger 2008: S. 59)

ErzieherInnen sind der Ansicht, dass sie in Bezug auf die Geschlechtszughörigkeit zwischen den Kindern keine Unterschiede machen. (vgl. Blank-Mathieu 2002: S. 97) Es ist allerdings davon auszugehen, dass Erwachsene mit Mädchen anders sprechen als mit Jungen, was in Studien zum Kommunikationsverhalten von Eltern mit ihren Kindern untersucht wurde. Zudem „[berichten viele Studien], dass Erzieherinnen sich zwar um Gleichbehandlung bemühen, in der Praxis aber dennoch oft geschlechterstereotyp handeln.“ (Rohrmann/Wanzeck-Sielert 2014: S. 59) Es werden dabei nicht nur die verbalen Ausdrucksformen und der Wortschatz des Kindes beeinflusst. „Darüber hinaus vermitteln sie geschlechtstypische Botschaften und verstärken entsprechende Verhaltensmuster (z.B. durchsetzungsstarkes Verhalten von Jungen, empathisches oder sozial angepasstes Verhalten von Mädchen).“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014: S. 191)

Claudia Schneider hat die Situation in Wiens Kindergärten zusammengefasst und hat im Hinblick auf die ErzieherInnen folgende Widerstände und „blinde Flecken“ aufgelistet:

- fehlendes Fachwissen über Geschlechtersozialisation und allgemein über gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse,
- eine "Gleichheitsideologie" ohne Berücksichtigung gesellschaftlich gegebener Machtverhältnisse(„Ich behandle Mädchen und Buben gleich!") und die Meinung, durch das "Miteinander der Geschlechter" werden die Kinder quasi von selbst zu partnerschaftlichem Verhalten gelangen,
- zu wenig ausgebildete Sensibilisierung für die eigenen blinden Flecken und Fallen im Kopf, was die eigenen Frauen- und Männerbilder und bewussten und unbewussten Erwartungen an Mädchen und Buben anbelangt. (Schneider 1999: S. 13f)

Die Punkte, die Schneider anführt, sind vermutlich auf andere österreichische und auch deutsche Kindergärten übertragbar. Auch Gildemeister und Robert meinen, dass für ErzieherInnen eine Differenzierung der Geschlechter selbstverständlich sei und sie um ein „geschlechtsneutrales Verhalten" bemüht seien. (vgl. Gildemeister, Robert 2008: S. 67)

3.4 Geschlechtergerechte Sprache

Der Begriff der geschlechtergerechten Sprache wurde schon an einigen Stellen erwähnt, weshalb er an dieser Stelle genauer definiert werden soll. Zudem wird er auch im empirischen Teil von zentraler Bedeutung sein.

Mit den Studierendenprotesten in den 1968er Jahren begann auch eine Auseinandersetzung mit der patriarchalen Kultur und der damit verbundenen männerzentrierten Sprache. Die Sprachkritik wurde zu einem Schwerpunkt in der Feministischen Linguistik. Aus ihr entwickelte sich im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Diskussion über sprachliche Gleichbehandlung, d.h. geschlechtergerechte Sprache. (vgl. Braun 2004: S. 9) Von verschiedenen Institutionen wie z.B. Ministerien und Behörden sind inzwischen Broschüren veröffentlicht worden, die Richtlinien zur Vermeidung eines sexistischen Sprachgebrauchs sowie praxisorientierte Formulierungsvorschläge zum Thema haben. (vgl. Hellinger 2004: S. 275) Es gibt Vorschläge für mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, die sich teilweise unterscheiden, da sie in der jeweils anderen Form nur schwer oder gar nicht realisierbar sind, wie beispielsweise auf Gestik beruhende Strategien. (vgl. Baumgartinger 2008: S. 29)

In der deutschen Sprache werden auf verschiedenen Ebenen Unterschiede zwischen drei Geschlechtern gemacht. Auf der semantischen und semiotischen Ebene

sowie bei Substantiven, Adjektiven und Pronomen finden sich die Unterscheidungen. (vgl. Baumgartinger 2008: S.29) Die maskuline Form ist dominanter ist als die feminine, was u.a. an den Beispielen weiter unten deutlich wird. Die sächliche Form wird zum Teil verwendet, um beispielsweise Personenbezeichnungen neutral ausdrücken zu können (siehe unten). Dabei ist das Deutsche kein Einzelfall: Laut Klann-Delius „wurde von noch keiner Sprache berichtet, die völlig neutral ist bezüglich des Reflex' biologisch und sozial interpretierter Geschlechtsunterschiede in ihrem System." (Klann-Delius 2005: S.19)

Beim Gebrauch geschlechtergerechter Sprache geht es zum einen um die Vermeidung von Wörtern und Konstruktionen, die Geschlechterzuschreibungen befördern und auf der anderen Seite um den Gebrauch neutraler Formulierungen sowie die Einführung von alternativen Ausdrucksformen. Im Folgenden wird zunächst beschrieben, in welchen Bereichen eine Asymmetrie in der deutschen Sprache herrscht, um dann auf Vorschläge für ein geschlechtergerechtes Deutsch einzugehen.

Es ist vor allem im mündlichen Sprachgebrauch recht üblich, in Bezug auf Personenbezeichnungen das generische Maskulinum zu verwenden. Damit ist gemeint, dass ein Wort wie „der Lehrer" als Oberbegriff für Männer und Frauen verwendet wird. (vgl. Hellinger 2004: S. 278) Es gibt verschiedene Alternativen für den Gebrauch des generischen Maskulinums, wobei hier nur die für den mündlichen Sprachgebrauch relevanten Möglichkeiten genannt werden:

- Das Geschlecht kann sichtbar gemacht werden: die Lehrerin, der Lehrer; die Lehrerinnen, die Lehrer

- Neutralisierung des Geschlechts:
    - Geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen: das Elternteil
    - Geschlechtsneutrale Pluralbildung: die Lernenden
    - Nichtpersönliche Funktions-/Amtsbezeichnungen: das Rektorat
    - Vermeidung von Personenbezeichnungen: alle, die…
    - Passiv: die Aufgabe ist zu erledigen
    - Direkte Anrede: Name
    - Partizip: vertreten durch

- Die Stern- bzw. Sternchenform: Ein Sternchen wird an personale Apellationsformen oder Wortstämme angehängt und als Stern/Sternchen ausgesprochen: Frau*, Les*
- X-Formen: ein x wird an einen Teil eines Wortes angehängt, z.B. an den Verbstamm. Gesprochen wird es als [iks]: Studierx
- Der Gap (_): Kann an verschiedenen Stellen eines Wortes eingefügt werden. Er wird durch einen Glottisverschluss kombiniert mit einer Handbewegung realisiert: Lese_rin

- Das generische Femininum: Forcierung des Suffixes –in
- Das Binnen-I: In weiblich appelierenden Formen wird das kleine durch ein großes ‚i' ersetzt. Gesprochen wird es mit einem „Glottal Stop" vor dem großen ‚i': SchülerInnen
  (vgl. Baumgartinger 2007: S. 17; Baumgartiner 2008: S. 34f; Hellinger 2004: S. 279f; Hornscheidt 2012: S. 293ff; Samel 2000: 71-77)

Neben den oben genannten Personenbezeichnungen können auch personenbezogene Pronomen als androzentrisch, d.h. dem männlichen Prinzip folgend, bezeichnet werden. (vgl. Samel 2000: S. 65) Dazu gehört das Indefinitpronomen „man". Kritisiert wird daran, dass es dem Substantiv „Mann" etymologisch und semantisch zu nahe steht. Es gibt deshalb den Vorschlag dem „man" das Pronomen „frau" an die Seite zu stellen, was sich jedoch nicht durchgesetzt hat. (vgl. Samel 2000: S. 90ff) Es gibt jedoch die Möglichkeit die Verwendung des Pronomens zu umgehen.

Auch die Pronomen „wer" und „jemand" gehören in diese Kategorie, wobei in diesem Fall erst im Kontext deutlich wird, warum sie als geschlechtsabstrahierend angesehen werden können. Die beiden Wörter können nur durch maskuline Pronomen wiederaufgenommen werden: „Wer hat seine Hausaufgaben nicht gemacht? oder „Ist da jemand, der mir die Tür öffnen kann?". In diesem Fall gäbe es die Möglichkeit das maskuline Pronomen durch ein feminines zu ersetzen, was jedoch noch nicht praktiziert wird. (vgl. Samel 2000: S. 94f)

In Bezug auf Pronomen besteht auch die Möglichkeit, auf die Schreib- und Sprechweise mit den oben genannten Sternchen oder die X-Form zurückzugreifen. So kann „man" beispielsweise durch ein „x" ersetzt werden und jede bzw. jeder durch jed*. (vgl. Baumgartinger 2007: S. 16f, Hornscheidt 2012: S. 293ff)

In der Lexik und Phraseologie werden ebenfalls Asymmetrien deutlich:

- Ableitungen von Mann, Herr oder Bruder: Mann- und Herrschaft, brüderlich
- Zusammengesetzte Personenbezeichnungen, die generisch verwendet werden: Bauherr, Vordermann
- Asymmetrien durch unterschiedliche Konnotationen: Herr – Fräulein
- Erstnennung von Männern: Romeo und Julia
- Herabsetzende Ausdrücke: dumme Kuh
- Definitionen von Personen in Abhängigkeit zueinander: Herr Müller und Ehefrau
- Redewendungen, feststehende Ausdrücke: Ein Mann, ein Wort – eine Frau, ein Wörterbuch, Otto Normalverbraucher
- Ignorieren von Frauen: Liebe Leser
- Semantische Nähe zum Substantiv Mann: Wer zahlt, der hat auch mitzureden (Samel 2000: S. 138ff)

Für einen veränderten Sprachgebrauch könnten die genannten Beispiele aus der Lexik und Phraseologie nicht verwendet, beide Geschlechter genannt oder neutrale Formulierungen gefunden werden. Im Zusammenhang mit der Analyse der Beobachtungen wird auf konkrete Vorschläge zum Gebrauch geschlechtergerechter Sprache im Bildungsbereich eingegangen.

In Bezug auf diese Arbeit wird der Begriff der geschlechtergerechten Sprache erweitert. Neben den oben genannten Aspekten wird auch untersucht, wie die Kinder in bestimmten Situationen angesprochen werden. Es geht beispielweise darum, wie das Benehmen geregelt und wie Lob ausgesprochen wird. Auch die Nennung des Namens des betreffenden Kindes wird mit einbezogen. Es geht dabei um eine tiefere, weniger sichtbare Ebene der geschlechtergerechten Sprache. Bei dieser Begriffserweiterung wird auf Wahlström Bezug genommen. (vgl. Wahlström 2013: S. 56)

3.5 Geschlechtergerechte Sprache in der elementaren Sprachbildung

Kinder verbringen viel Zeit in Kindergärten und dadurch werden sie hinsichtlich der Entwicklung einer geschlechtlichen Identität zu einem besonderen Ort. Natürlich

werden sie auch in anderen Institutionen wie z.B. in Vereinen oder der Frühförderung geprägt. Dennoch bleibt der Einfluss der Letztgenannten gegenüber der Kindertagesstätte gering. (vgl. Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014: S. 57)

Eine Aufgabe der ErzieherInnen in Kindertagesstätten ist u.a. die elementare Sprachbildung der Kinder zu begleiten und zu gestalten. Es stellt sich die Frage, wie die Sprachbildung mit einer geschlechtergerechten Pädagogik in Einklang gebracht werden kann. Gildemeister und Robert merken an, dass dies in der Praxis problematisch sein kann: „Neben der gezielten Aufmerksamkeit, Geschlechtergleichheit zu gewährleisten, muss zunehmend in Kindergärten die „multikulturelle" Zusammensetzung der Kindergruppe reflektiert werden – und dabei geht die Programmatik der Geschlechtergleichheit schon mal unter." (Gildemeister, Robert 2008: S. 73)

Die meisten Untersuchungen, die helfen sollten, eine Sensibilität für Erziehungsprozesse von Geschlechtern zu schaffen, setzen in der Grundschule an. (vgl. Giebeler 2009: S. 141) Laut Rohrmann sind die Zusammenhänge von Geschlecht, Ethnie und Migration in der Forschung im Elementarbereich bisher wenig beleuchtet worden. (vgl. Rohrmann 2009: S.30)

Der Bereich der Sprachförderung habe inzwischen aufgrund der Bildungsdiskussionen einen höheren Stellenwert erhalten und es seien dadurch systematische Förderprogrammen entwickelt worden. Rohrmann merkt aber an, dass geschlechtsbezogene Aspekte in diesen nicht berücksichtigt worden seien. (vgl. Rohrmann 2009: S. 86) Es seien auch keine einzelnen Fachbeiträge zu finden, die ErzieherInnen dazu animieren könnten, in der sprachlichen Bildung geschlechtsbezogene Aspekte zu berücksichtigen. „Dies ist insofern erstaunlich, als dass Geschlechterunterschiede in der sprachlichen Entwicklung und den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vielfach belegt sind." (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014: S. 190)

3.6 Geschlechtergerechte Sprache in finnischen Kindertagesstätten

Finnland wird in Bezug auf Gleichberechtigung von Männern und Frauen als fortschrittlicher wahrgenommen als z.B. Österreich und Deutschland, da es z.B. das erste europäische Land war, in dem die Frauen das Wahlrecht bekommen haben und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf als einfacher gilt.

Aufgrund der Sprachstruktur können im Finnischen kaum Unterschiede zwischen Geschlechtern gemacht werden. Es sei denn, es wird explizit von Mädchen/Frauen gesprochen oder es wird durch den Namen ersichtlich, dass es um ein weibliches Wesen geht. Doch es gibt andere Ebenen in der Kommunikation, wie z.B. den Tonfall, die den Unterschied machen können und es zeigt sich, dass auch in Finnland gerade im Elementarbereich nicht geschlechtergerecht kommuniziert wird.

Tiina Teräs hat ihre Masterarbeit über Geschlecht und Gleichberechtigung im Elementarbereich geschrieben. Neben eigenen Untersuchungen bezieht sie sich auf frühere Arbeiten anderer finnischer und schwedischer WissenschaftlerInnen, die wie sie zu dem Schluss gekommen sind, dass ErzieherInnen andere Einstellungen gegenüber Jungen und Mädchen haben und dementsprechend auch unterschiedliche Erwartungen an sie haben.

Teräs hat u.a. festgestellt, dass die ErzieherInnen Jungen mehr lobten als Mädchen und dass auch Inhalte und Aufbau des Lobes verschieden war. In Kommunikationsituationen wurde die Auffassung gestärkt, dass Technik zum Lebensbereich der Jungen gehört. Von den Mädchen wurde viel mehr eigenständiges Handeln erwartet. Die ErzieherInnen hielten die Erziehung in ihrer KiTA für geschlechtergerecht, obwohl die Forschungsergebnisse etwas anderes aussagten. (vgl. Teräs 2010)

Outi Ylitapio-Mäntyla hat sich in ihrer Dissertation mit dem Titel *Shared stories of early education teachers: gender and power in everyday practices* auch mit diesem Thema beschäftigt und sich auf die Sichtweisen von vier LehrerInnen in Kindertagesstätten konzentriert. Sie kam dabei zu folgenden Ergebnissen:

"The results show that everyday practises of early education teachers are gendered and there are different kinds of often unrecognised power structures. The gender practices identified confirm an assumption of heteronormativity, which is seen as a normal category in education and teaching. The categories define and constrain the agency of girls, boys, women and men." (Ylitapio-Mäntylä 2009: S. 5)

Die Schlussfolgerungen, die sie aus den Geschichten gezogen hat, entsprechen dem, was auch im deutschsprachigen Raum zu beobachten ist.

Da in Finnland die Ausbildung der LehrerInnen für Kindertagesstätten auf tertiärem Niveau durchgeführt wird, liegt die Vermutung nahe, dass das Thema geschlechtergerechte Pädagogik im Studienplan keine große Rolle spielt. Es könnte

jedoch auch daran liegen, dass das theoretische Wissen in der Praxis nicht umgesetzt wird.

Oben genannte Aspekte werden im folgenden Teil vertieft. Dabei wird deutlich, welche Rolle geschlechtergerechte Sprache im deutschen Kindergarten in Helsinki hat.

III Empirischer Teil

In diesem Abschnitt der Masterarbeit sollen die empirischen qualitativen Ergebnisse der Untersuchung dargestellt werden. Zudem soll die eingangs gestellte Forschungsfrage „Welche Rolle spielt der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache in der immersiven Sprachbildung eines Kindergartens“ beantwortet, bzw. die sich daraus ergebene Hypothese erläutert werden. Abschließend wird ein Blick auf die Möglichkeiten geworfen, geschlechtergerechte Sprache in den Kindergartenalltag zu integrieren.

4. Methodisches Vorgehen

Nach der Formulierung der Forschungsfrage ist zu entscheiden, ob die Vorgehensweise der Erhebung quantitativ oder qualitativ ausgerichtet werden sollte. Ziel dieser Masterarbeit ist, die Rolle geschlechtergerechter Sprache in einem immersiven Kindergarten zu bestimmen. Es erschien sinnvoll, zunächst anhand einer qualitativen Methode, der Beobachtung, eine Hypothese zu bilden, da es zu immersiven Kindergärten hinsichtlich der oben genannten Forschungsfrage noch keine Untersuchungen gibt: „Qualitative Forschung zielt […] auf Exploration und Verstehen. […] Im Forschungsprozess sollen Hypothesen und Theorien erst erschlossen, entwickelt werden – qualitative Forschung ist in aller Regel hypothesengenerierende Forschung.“ (Riemer 2014: S. 21)

Die Beobachtungsmethode wurde gewählt, da es darum ging, den Sprachgebrauch der ErzieherInnen zu untersuchen. Kombiniert werden sollten die Beobachtungen mit schriftlichen Befragungen der ErzieherInnen und Eltern, anhand derer ihre Einstellung zum Gebrauch geschlechtergerechter Sprache ermittelt werden sollte. Es kann jedoch nur die Perspektive der Eltern berücksichtigt werden, da die Befragung der ErzieherInnen ergebnislos blieb. Eine Kombination von Methoden ist bei dieser Art von Forschungsfrage sinnvoll, da bei der Umsetzung einer geschlechtergerechten Kommunikation verschiedene AkteurInnen mitwirken und aufeinander Einwirken. Durch Beobachtungen kann ein Einblick in die Umsetzung gewonnen werden, durch Befragungen werden jedoch Zusammenhänge deutlich, die für das Verständnis der Situation wichtig sind.

4.1 Beobachtungen

Im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen müssen wissenschaftliche Beobachtungen gewisse Kriterien erfüllen. Sie sollen „[…] „zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar [sein].“ (vgl. Ricart Brede 2014: S. 137)

Es gibt verschiedene Beobachtungstypen, die üblicherweise in Gegensatzpaaren genannt werden. Zunächst ist es möglich eine Beobachtung verdeckt oder offen durchzuführen. Üblicherweise wird die Methode aus rechtlichen und ethischen Gründen mit Wissen der Beobachteten angewandt. Dadurch kann jedoch die Beobachtungssituation beeinflusst werden und das Verhalten der Beobachteten an Natürlichkeit verlieren. Um den Einfluss zu verringern, verhalten sich BeobachterInnen meist unauffällig. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 138)

Es ist möglich eine Beobachtung teilnehmend oder nicht-teilnehmend durchzuführen. Beim ersteren Typ bringt sich die Beobachterin bzw. der Beobachter aktiv in das Geschehen ein. Auch die teilnehmende Beobachtung wirkt sich auf die beobachtete Situation aus, weshalb nicht-teilnehmende Beobachtungen bevorzugt werden. Dabei ist die beobachtende Person nicht in das Geschehen involviert und somit außenstehend. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 138)

Beobachtungen können strukturiert oder unstrukturiert durchgeführt werden. Dabei geht es darum, ob vor den Beobachtungen ein Beobachtungssystem entwickelt wurde oder nicht. Die Systeme können auf unterschiedliche Art und Weise aufgebaut werden. Manche sind beispielsweise kleinschrittig und enthalten eng definierte Kategorien und andere bestehen aus offenen Leitfragen. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 138) Bei unstrukturierten Beobachtungen handelt es sich „um eher global angelegte Spontanbeobachtungen, die im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen (s.o.) jedoch ein eindeutig erklärtes Anliegen haben und damit wissenschaftlichem Interesse folgen.“ (Ricart Brede 2014: S. 139) Letztere werden in der qualitativen Forschung z.B. zur Generierung von Hypothesen durchgeführt. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 139)

Weiters gibt es den Typ der Selbst- und den der Fremdbeobachtung. Letzterer wird in der Sprachlehr-/lernforschung weitaus häufiger angewendet. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 139)

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gibt es zudem noch die Unterscheidung zwischen den Zielobjekten. Es geht darum zu fragen, ob die Lernenden

oder die Lehrenden beobachteten werden sollen, bzw. ob da Augenmerk auf der Lernumgebung oder den Lerngegenständen liegen soll. (vgl. Ricart Brede 2014: S. 140)

Beobachtungen haben den Nachteil, dass ausschließlich Sichtbare wahrgenommen werden kann und dass die Wahrnehmungskapazitäten der beobachtenden Person beschränkt sind. (Ricart Brede 2014: S. 44) „Ein Vorteil von Beobachtungen ist, dass die Ergebnisse, anders beispielsweise als in (mündlichen oder schriftlichen Befragungen) von Lehrpersonen, direkt an die beobachtete Situation rückgebunden werden können." (Ricart Brede 2014: S. 144) Dadurch entstehen Beispiele, die in der Praxis genutzt werden können.

Die Beobachtungsmethode wird im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache häufig angewendet. (Ricart Brede 2014: S. 137)

4.2 Schriftliche Befragungen

Es gibt unterschiedliche Arten von Befragungen, sie können mündlich oder schriftlich erfolgen sowie auf ein Individuum oder eine Gruppe ausgerichtet sein. Schriftliche Befragungen können in elektronischer Form oder mit Hilfe von Papier und Stift durchgeführt werden. Die Fragen können offen oder geschlossen sein. Bei offenen Fragen handelt es sich oftmals um W-Fragen und es werden keine fertigen Antwortkategorien vorgegeben. Auf geschlossene Fragen kann nur mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten geantwortet werden. Halboffene Fragen sind eine Mischform der eben genannten Frageformen. (vgl. Daase et al. 2014: S. 103f)

Mittels einer Befragung kann u.a. die Einstellung zu Sachverhalten erfragt werden. Dabei bieten die oben erwähnten Fragetypen Vor- und Nachteile. Der Nachteil geschlossener Fragen ist, dass sich die Befragten für keine der Antworten entschieden können und deshalb gar nicht oder unzutreffend antworten. Der Vorteil ist wiederum, dass durch die Vorformulierung der Antworten die Qualifikation und das Ausdrucksvermögen der Befragten keine Rolle spielen. Zudem lassen sich Fragebögen dieser Art schneller auswerten. (vgl. Daase et al. 2014: S. 104)

Die Vorteile offener Fragen sind, dass keine Antwortmöglichkeiten unberücksichtigt bleiben. Der Nachteil ist jedoch, dass die Befragten bei der Formulierung der Antwort nicht über ihr Bezugssystem hinaus denken. Deshalb sollten offene Fragen gewählt werden, wenn vor der Befragung nicht ersichtlich ist, wie die Antworten ausfallen könnten. Sollte letzteres der Fall sein, sollten geschlossene Fragen

gestellt werden. Für schriftliche Befragungen werden häufiger geschlossene Fragen gewählt, es ist jedoch möglich im Rahmen qualitativer Forschung offene Fragen zu verwenden. (vgl. Daase et al. 2014: S. 104)

4.3 Analyse der Beobachtungen und der Ergebnisse der Befragung

Das Beobachtungsprotokoll wurde mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (vgl. Mayring 2010) analysiert. Gegenstand der Untersuchung waren die Aussagen der ErzieherInnen. Die Redebeiträge der Kinder wurden nicht berücksichtigt, sind jedoch für das Verständnis des Kontextes der Äußerungen von Bedeutung.

Es wurde die induktive Kategorienbildung angewendet, bei der sich die Kategorien aus dem Material ergeben. (vgl. Maryring 2010: S. 83 ff) Die verschiedenen Typen ergaben sich aus den verschiedenen Arten von Sprechakten. Es wurden folgende Kategorien formuliert: Aufforderung, Bestätigung, Ermahnung, Bagatellisierung, Verallgemeinerung/Nennung der falschen Form, Bekundung von Interesse und Kritik. Einige Kategorien ließen sich nicht immer deutlich voneinander abgrenzen, da sie Anteile zweier Kategorien beinhalteten. War dies der Fall, wurde die Aussage doppelt gezählt. Es kam beispielsweise vor, dass eine Ermahnung zudem auch eine Verallgemeinerung enthielt. Da die absoluten Zahlen bei eine qualitativen Untersuchung nicht ausschlaggebend sind, verfälscht diese Vorgehensweise nicht die Ergebnisse der Untersuchung.

Die Kategorien werden im Folgenden gereiht nach der Häufigkeit ihres Auftretens näher ausgeführt. Es werden dabei Beispiele aus dem Beobachtungsprotokoll genannt, um die Unterpunkte zu verdeutlichen. Vereinzelte Sätze konnten keiner Kategorie zugeordnet werden. Diese waren jedoch von ihrem Aussagegehalt für die Analyse vernachlässigbar.

Nach der Materialdurcharbeitung anhand der Kategorien wurden letztere in Unterkategorien unterteilt, da beispielsweise Aufforderungen auf vielfältige Weise formuliert werden können.

Auf die Bearbeitung der Kategorien folgte der entscheidende Analyseschritt im Hinblick auf die Forschungsfrage. Mit der Hilfe der Strukturierungstechnik nach Mayring wurden relevante Textbestandteile aus dem Material herausgefiltert und den betreffenden Kategorien untergeordnet. Dabei wurde die *typisierende Strukturierung*

angewendet. Es wurden sowohl häufig vorkommende Ausprägungen als auch Ausprägungen von theoretischem Interesse berücksichtigt. (vgl. Mayring 2010: S.98) In Bezug auf die Häufigkeit wurde untersucht, wer wie oft und in welcher Art und Weise angesprochen wurde. Dabei ging es darum herauszufinden, ob in quantitativer Hinsicht mehr Mädchen bzw. Jungen einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind. Von besonderem theoretischen Interesse war vor allem der Typus *Verallgemeinerungen und geschlechtergerechte Formulierung*, der sich von den anderen unterscheidet, da er als Unterkategorie bezeichnet werden müsste. In diesem Punkt geht es jedoch konkret um geschlechtergerechte Sprache und aufgrund der Forschungsfrage kommt dieser Kategorie genauso viel Bedeutung wie den anderen zu.

Aus den Antworten der Eltern können aufgrund der geringen Anzahl keine Rückschlüsse auf die Einstellung der gesamten Elternschaft gezogen werden. Dies war jedoch auch nicht das Ziel der Befragung. Es ging darum, neben der Perspektive der Beobachterin eine andere Perspektive zu berücksichtigen.

Die Antworten der Eltern werden weiter unten dargestellt und kommentiert bzw. interpretiert. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse werden sie den Beobachtungen im Kindergarten gegenübergestellt.

5. Durchführung der Beobachtung und der Befragung

5.1 Der Kindergarten

In Helsinki gibt es zwei deutsche Kindergärten, die mit ihrer Vorschularbeit auf den Eintritt in die *Deutsche Schule Helsinki* vorbereiten. Da eine der beiden Einrichtungen konfessionell ist, wurde der Deutschen Kindergarten Lauttasaari aufgrund einer weltanschaulich neutraleren Ausrichtung als geeigneter befunden.

Wie oben erwähnt, ist der Kindergarten für alle Kinder, unabhängig von ihrer Erstsprache bzw. Erstsprachen, offen. Die meisten Kinder sprechen Deutsch und Finnisch mit ihren Eltern, es gibt jedoch auch Kinder, die auch andere Sprachen sprechen wie z.B. Niederländisch, Ungarisch, Englisch und Italienisch. Es gibt mindestens fünf Kinder, die zuhause nur Finnisch sprechen und ein Kind, das nur Deutsch spricht. Die Zahlen sind nicht genau, da sie auf Informationen der Kindergartenleiterin beruhen und die Eltern nicht selber befragt wurden.

Daraus ergibt sich, dass ein Großteil der Kinder Deutsch neben dem Finnischen als Erstsprache hat. In Bezug auf die anderen Kinder stellt sich die Frage, ob Deutsch für sie Zweit- oder Fremdsprache ist. Sie erwerben die Deutschkenntnisse nicht im deutschsprachigen Raum, der Spracherwerb wird jedoch nicht gesteuert. Zudem ist für die Kinder die Sprache im Bildungsbereich von kommunikativer Relevanz, vor allem, wenn sie später auf die Deutsche Schule wechseln.

Im Kindergarten sind 30 Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren. Sie sind in vier Gruppen eingeteilt: eine Kindergartengruppe, zwei Vorschulgruppen und eine ABC-Vorschulgruppe. Die Beobachtungen wurden in allen Gruppen durchgeführt.

Die Kinder, die vor Eintritt in den Kindergarten noch kein Deutsch können, lernen es durch die Immersionsmethode. Laut der Konzeption der betreffenden Einrichtung werden die Kinder rasch mit einem Grundwortschatz im Deutschen ausgestattet, der handelnd erworben wird. Das aktive Zuhören und die Kommunikation werden gefördert und auch Literacy-Erziehung spielt eine wichtige Rolle. (vgl. Konzeption des deutschen Kindergartens Lauttasaari) Zudem „[…] werden Geschlechterunterschiede im Spracherwerb beachtet, da es hierbei unterschiedliche Vorlieben sowie Unterschiede beim Spracherwerb gibt. In den Einrichtungen gibt es zum Beispiel sowohl Puppenecken als auch Verkehrsspiele.“ (Konzeption des Deutschen Kindergartens Lauttasaari)

Die ErzieherInnen gelten als kommunikative und sprachliche Vorbilder, die viele verschiedene Sprechanlässe schaffen. Sie schaffen eine geeignete Lernumgebung und überprüfen regelmäßig, ob ihre Zielvereinbarungen eingehalten werden. (vgl. Konzeption des Deutschen Kindergartens Lauttasaari) Die Kinder sollen Dinge und Erlebtes in eigenen Worten wiedergeben können und im Kindergarten gelernte Vokabeln einsetzen. Einen Raum dafür bietet der morgendliche Erzählkreis. Die ErzieherInnen fördern die Gespräche der Kinder untereinander, wobei sie sich dabei gleichzeitig zurückhalten. Die Kinder werden nicht verbessert, sondern die Aussage wird von der betreffenden Erzieherin bzw. dem Erzieher richtig wiederholt, um die Sprechfreude der Kinder nicht zu trüben.

5.2 Art und Ablauf der Beobachtung sowie der Befragung

Nachdem die Kindergartenleiterin die Anfrage bekommen hatte, ob in ihrem Kindergarten Beobachtungen durchgeführt werden könnten, fand eine Besprechung des

Kindergartenpersonals statt und es stimmte zu. Die Mitglieder des Personals wurden darüber informiert, dass die Kommunikation zwischen den ErzieherInnen und den Kindern im Fokus des Interesses stehe. Die Beobachtungen fanden offen statt, sie wurden jedoch nicht über die Forschungsfrage informiert, um das Verhalten der ErzieherInnen nicht weiter zu beeinflussen.

Die Beobachtung war nicht-teilnehmend, wobei die Beobachterin in manchen Situationen durch die Kinder oder ErzieherInnen miteinbezogen wurde. Die Beobachterin hielt sich dabei jedoch zurück und ging nur in Maßen darauf ein, um sich dann sofort wieder in ihre Rolle zu begeben. Die Verweigerung der Interaktion mit den Kindern hätte diese nur irritiert und die Atmosphäre gestört.

Die Beobachtungen waren unstrukturiert. Die Aussagen der ErzieherInnen wurden größtenteils wortwörtlich mitgeschrieben. Es wurden auch die Äußerungen der Kinder mitgeschrieben, wenn sie sich im Gespräch mit einer Erzieherin befanden, bzw. wenn es für den Kontext relevant erschien. Das Erfassen der genauen Wortwahl während der Beobachtung war entscheidend. Bei längeren Reden konnten die Beiträge nur zusammengefasst werden. Letzteres war jedoch selten, da die meisten Redebeiträge nicht länger als zwei Sätze waren. Aus den handschriftlichen Notizen wurde jeweils am selben Tag das Protokoll erstellt, in dem auch zum Teil der Zusammenhang des Gesagten festgehalten und Beschreibungen der Räume hinzugefügt wurden. Die Kategorienbildung wurde erst im Zusammenhang mit der Analyse durchgeführt.

Bei den Beobachtungen wurden die Interaktionen von vier Erzieherinnen beobachtet, die im Folgenden und im Protokoll E1, E2, E3 und E4 genannt werden. Die Kinder wurden mit dem Buchstaben M für Mädchen oder J für Junge sowie einer Zahl benannt, z.B. M1, J1 usw. Durch diese Benennung werden die Kinder scheinbar auch von der Beobachterin in eine männliche oder weibliche Rolle gedrängt. Die Auswahl von „M“ oder „J“ beruht jedoch darauf, ob das betreffende Kind mit einem Frauen- oder Männernamen angesprochen wurde. Zudem ist es hinsichtlich der Forschungsfrage nicht anders möglich, da es darum ging zu sehen, wie mit den scheinbar klar trennbaren Geschlechterrollen sprachlich umgegangen wurde.

Die Beobachtungen fanden an vier aufeinander folgenden Tagen vom 22. – 25.9.2014 statt. Es war geplant an fünf Tagen zu beobachten, es wurde jedoch kurzfristig mitgeteilt, dass am Freitag nur für eine Gesangsaufführung geprobt werden sollte. Da dadurch der Tagesablauf ein anderer als an den anderen vier Tagen gewesen

wäre, wurde das Beobachten am fünften Tag aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit nicht als sinnvoll erachtet.

Der Beobachtungszeitraum begann, außer am ersten Tag, um ca. 9 Uhr. Zu dieser Zeit befanden sich die Kinder im freien Spiel und es kamen immer wieder weitere hinzu, die von ihren Eltern gebracht wurden. Nach dem freien Spiel wurden sie in die Gruppen aufgeteilt und beschäftigten sich je nach Altersstufe in unterschiedlichen Formen mit der deutschen Sprache. Darauf folgte wieder freies Spiel und dann gelenktes Spielen in der Turnhalle. Danach folgte Liedersingen der gesamten Gruppe samt Klavierbegleitung. Nach letzterer Aktivität wurden die Beobachtungen beendet, da das Mittagessen vorbereitet wurde. Zu diesem Zeitpunkt war es ca. 11 Uhr.

Die Befragung wurde aus logistischen Gründen nach der Beobachtung schriftlich durchgeführt. Die Kindergartenleitung hatte darum gebeten, die Befragung in Papierform durchzuführen. Jedes Kind bekam für seine Eltern einen Umschlag mit jeweils einem Fragebogen auf Deutsch und auf Finnisch.

Es wurden acht Fragen gestellt, die offen formuliert waren. Ein Augenmerk lag auch auf der Länge des Fragebogens, da die Eltern je nach Zeit und Interesse den Fragebogen schnell oder ausführlicher beantworten können sollten. Bei dem Entwurf der Fragen ergab sich die Schwierigkeit, äquivalente Begriffe im Finnischen und Deutschen zu finden. „Geschlechtergerecht“ kann nicht direkt übersetzt werden. Es wurden deshalb Begriffe gewählt, die dem Finnischen Sprachgebrauch entsprechen, um das Verständnis der Fragen zu gewährleisten.

Beantwortet wurden die Fragebögen einmal auf Deutsch und zweimal auf Finnisch. Sie wurden von den Eltern in elektronischer Form zurückgeschickt und ihre Antworten wurden übersetzt. Auf diese wird nach der Schilderung und Analyse der Beobachtung eingegangen.

5.3 Analyse der Kategorien

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Kategorien vorgestellt, anhand derer die Aussagen der ErzieherInnen analysiert wurden. Einigen Kategorien sind mehr Redebeiträge zuzuordnen als anderen, weshalb bei einigen alle aufgelistet werden und bei anderen Beispiele. Wenn es sich um immer wiederkehrende Aussagen handelte, wie beispielsweise „Kind X ist jetzt dran.“ wurden diese bei der Auflistung maximal einmal berücksichtigt.

Die jeweilige Zeile bzw. die Zeilen in denen die Zitate der Aussagen der ErzieherInnen und auch Kinder im Beobachtungsprotokoll zu finden sind, stehen im folgenden Teil nach den Zitaten in einer Klammer.

5.3.1 Aufforderungen

Die Mehrzahl der Aussagen ist unter die Kategorie der Aufforderungen einzuordnen. Sie besteht aufgrund der Vielfalt von Arten des Aufforderns und der damit verbundenen Intentionen aus verschiedenen Unterkategorien.

Es gibt zunächst die direkten und auf der anderen Seite die indirekten Aufforderungen. Ein Merkmal für direkte Aussagen ist die Verwendung des Imperativs sowie die Verwendung von Signalwörtern wie z.B. „Stopp!“. Eine direkte Aufforderung wäre demnach: *„Stopp, bleibt noch sitzen!“(184)*

Bei indirekten Aufforderungen muss der Adressat die Aussage des Senders interpretieren, um verstehen zu können, was zu tun ist: *„J6, jetzt ist M7 dran.“ (72)*. Bei diesem Beispiel wird J6 dazu aufgefordert ruhig zu sein, da M7 etwas sagen soll. Diese Art von Aufforderung kam im Material häufig vor.

Es gibt Aufforderungen, die auch eine ermahnende Wirkung haben: *„So, J10, willst du es alleine singen? Komm mal vor, J10, komm mal vor.“(200)*

Aufforderungen, die neutral formuliert wurden, kamen seltener vor: *„J9 nimmt mal den Korb bitte.“(185)*

Tabelle 1 Verteilung der Aufforderungen

	Aufforderungen insgesamt	Neutrale Aufforderungen	Aufforderungen im negativen Kontext
Mädchen	32	12 (8 x Name)	18 x Name
Jungen	38	12 (2 x Name)	11 x Name

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass Jungen häufiger aufgefordert wurden etwas zu tun bzw. etwas zu unterlassen als Mädchen. Die Zahlen liegen jedoch nicht sehr weit auseinander, bei den Jungen waren es 38 Aufforderungen und bei den Mädchen 32. Die Anzahl der neutralen Aufforderungen war geringer als die mit einer Ermahnung verbundenen. Mädchen und Jungen hörten gleich oft Aufforderungen dieser Art.

Im Zusammenhang mit einer Aufforderung hörten die Jungen ihren Namen neunmal häufiger in einem negativen Kontext als die Mädchen. Ihr Name wurde jedoch auch deutlich häufiger in einem neutralen Zusammenhang verwendet.

In der Forschungsliteratur war zu lesen, dass Mädchen in Kindergärten zum Teil die Rolle einer „Hilfserzieherin" einnehmen, da sie dazu von den ErzieherInnen animiert werden. (vgl. Blank-Mathieu 2002: S. 52) Während der Beobachtungen ergaben sich zwei Situationen, in denen es darum ging, dass ein Kind dem anderen helfen sollte. In einem Fall sollte die Schwester dem Bruder etwas erklären, da sich der Junge weigerte, mit der Erzieherin zu kommunizieren. Bei den Geschwistern stellt sich die Frage, ob die Situation auch in diese Kategorie fällt oder mehr durch die Geschwisterkonstellation bedingt war. In der anderen Situation wurde die Rollenverteilung deutlicher:

Es ist die Zeit des freien Spiels, J2 und J3 sitzen am Tisch und setzen Puzzle zusammen. Als J2 fertig ist, sagt E4 zu J2:„Hast es geschafft, J2. Hilfst du dann J3 oder was möchtest du machen?" Das Kind reagiert nicht auf die Frage und läuft in die Spielecke. Die Kinder räumen auf, da bald der Erzählkreis beginnen soll. J3 sitzt vor seinem Puzzle und ist noch nicht fertig. E4 sagt zu einem Mädchen, dass in der Nähe steht: „M8, hilf ihm mal!" Das Kind geht zu J3 und hilft. (360f; 390f)

Die Erzieherin stellt es J2 frei, ob er dem anderen Kind hilft oder nicht. M8 wird hingegen direkt dazu aufgefordert zu helfen, was sie auch sogleich tut.

In einer Beobachtungssituation im Erzählkreis ließ sich beobachten, dass die Erzieherin Mädchen aufforderte, lauter zu sprechen. Es ging darum, dass die Kinder benennen sollten, was sie auf Bildern sahen:

E4: „Gut, M7. Habt ihr gehört? Birne."
(...)
M8 leise: „Rosenkohl."
E4: „Lauter."
M8 lauter: „Rosenkohl."
E4 laut: „Gut, M8!"
(397; 415-418)

Diese Art von Aufforderung wurde den Jungen gegenüber nie geäußert, obwohl es auch durchaus ruhige Jungen in der Gruppe gab. Es liegt nahe, dass die Erzieherin die Mädchen darin bestärken wollte, selbstbewusster aufzutreten.

5.3.2 Ermahnungen

Auch Ermahnungen lassen sich in Unterkategorien gliedern. Eine Art ist die Ankündigung der Erzieherin, dass das Verhalten des Kindes gewisse Folgen haben wird:

- *„So, J13, ich schick dich gleich nach nebenan.“ (275)*
- *E1 zu J5, vorletztes Kind erzählt gerade: „J5, ich setze dich raus, wenn du die anderen ablenkst.“ (95f)*

Eine Ermahnung kann auch sein, wenn nur der Name eines Kindes genannt wird: *„J13.“* Dies kann in unterschiedlichen Tonlagen geschehen, je nachdem, ob das betreffende Kind schon zuvor gestört hat, mit etwas sofort aufhören oder aufpassen soll. Es ist zwar auch eine Aufforderung impliziert, jedoch auch als Ermahnung gemeint.

Eine weitere Unterkategorie besteht aus Aussagesätzen, in denen das Verhalten der Kinder kommentiert wird:

- *„J13, du passt nicht auf. M13 genauso.“* (*476)*
- *E3: „M11, machst du mit und M12, das stört, wenn ihr euch unterhaltet.“(207)*
- *E3: „M17, wenn du dich mit den Kleinen nicht verstehst, ist das ganz schlimm.“(481)*

Es wurden auch rhetorische Fragen verwendet, bzw. die Frage, ob die Kinder aufgepasst oder mitbekommen hatten, worüber zuvor geredet worden war:

- *E2 fragt M5 und ein Junge antwortet. E2: „Heißt du M5?“(139)*
- *M8 erzählt lebhaft von ihren Erlebnissen am Wochenende. Drei Kinder (3J) sind unruhig und ärgern sich gegenseitig. E1: „Habt ihr mitbekommen, mit was sich*

M8 die Zähne geputzt hat? Ich wollte nämlich die fragen, die hier Quatsch machen." (76-79)

In selteneren Fällen wurde darauf hingewiesen, was im Kindergarten erlaubt ist und was nicht:

- *E1 verlässt für kurze Zeit den Raum. In der Zeit tun die Jungen so, als wenn sie herumschießen würden. E1 kommt wieder und sagt: „Wer schießt denn hier im Kindergarten? Das ist doch verboten!"(55-57)*
- *E sagt zu J1, nachdem er J8 geärgert hat: „Wir ärgern keine kleinen Kinder oder allgemein keine Kinder."* (113f)

In der folgenden Situation wird deutlich, wie ein Kind verstummt, da es sich ungerecht behandelt fühlt:

J13 beantwortet die Frage der Erzieherin. E3: „Gut, aber Hand heben." Er darf es sagen. M13 meldet sich und will zum Sprechen beginnen.
E3: „Warte, M13, wenn du dich meldest, dass ich auch M13 sage." M sagt nichts. (267f)

Tabelle 2 Verteilung der Ermahnungen

	Ermahnungen insgesamt	Ermahnungen ohne Namensnennung	Ermahnungen mit Namensnennung
Mädchen	14	3	11
Jungen	24	12	12

Die Jungen wurden häufiger ermahnt als die Mädchen: ohne Namensnennung neunmal mehr und mit Namensnennung einmal. Insgesamt wurden sie demnach zehnmal mehr ermahnt. Hierbei fällt auf, dass der Name der Mädchen in Relation zu der Zahl der Ermahnungen deutlich häufiger genannt wurde, als bei den Jungen.

5.3.3 Bestätigungen

Unter Bestätigung wird zum einen verstanden, wenn die Aussage eines Kindes nach der Frage einer Erzieherin bestätigt wird. Dafür werden beispielsweise die Wörter „richtig“ oder „gut“ verwendet:

- *E3 fragt nach dem männlichen Pferd. M10: „Hengst.“*
  E3: „Richtig.“(295f)
- *„Gut, J11 hat aufgepasst.“ (474)*

Zum anderen wird darunter auch die Bestätigung für das betreffende Kind verstanden. Darunter fällt Lob dafür, wenn das Kind etwas gut gemacht hat. Meist wird die Bestätigung in Form kurzer Aussagen wie z.B. *„Sehr gut.“* geäußert. In manchen Fällen wird das Lob auch begründet, bzw. etwas weiter ausgeführt. Eine Erzieherin hatte die Angewohnheit Lob oder auch Tadel nicht direkt an das betreffende Kind zu richten, wie in diesem Beispiel: M10 stellt sich vor die Tafel und singt. E3: *„Hat sie gut gemacht.“ (246).* Andere Bestätigungen waren u.a. folgende:

- *„Gut, J13, du kannst ja gut malen.“. (331)*
- *J1 baut einen großen Burger und zeigt ihn E1: „Wow, der sieht aber gut aus!“(19)*
- *J3 springt auf den Tisch und liegt dort steif auf dem Bauch mit angezogenen Armen und gerade ausgestreckten Beinen und ruft in Richtung E1: „Guck mal!“ E1: „Ja, das sieht witzig aus.“(11-13)*
- *Drei Mädchen heben ein Kind in einer Kiste hoch. Die Kinder rufen E1 zu: „Guck mal!“ E1: „Oh!“ Sie versuchen erneut die Kiste hochzuheben. E1: „Wow, ihr seid aber stark!“(50f)*

Außerdem gibt es neben der Bestätigung der Leistung auch eine Form, in der das Kind unabhängig davon Anerkennung erfährt:

J6 kommt später in den Kindergarten und geht zu der Runde in der Leseecke. Er hat in seinen Haaren eine Spange mit einer schwarz-weißen Blume drauf. E1 zu J6: „Du hast

ja eine Blume im Haar, das ist ja schön.“ E1 zu J6: „Wer hat dir die schöne Blume gekauft?“ J6: „Ich.“ E1: „Schön.“(27-29; 32)

Letztere Unterkategorie kam bei den Beobachtungen am seltensten vor. Die oben geschilderte Situation entstand vermutlich aus dem Grund, dass J6 als Junge eine Blumenspange trug, was der Erzieherin deshalb auffiel. Ein ähnliches Kompliment wurde keinem anderen Kind aufgrund seiner Kleidung, Frisur oder ähnlichem gemacht. Daher wurde das scheinbar Besondere an diesem Kind hervorgehoben und dem Kind sichtbar gemacht.

Tabelle 3 Verteilung der Bestätigung

	Bestätigung insgesamt	Ohne Namensnennung	Mit Namensnennung
Mädchen	28	14	14
Jungen	29	14	15

Die Mädchen und Jungen wurden in etwa gleich oft gelobt, die Jungen insgesamt einmal häufiger. Auch bei der Nennung der Namen sind die Zahlen in etwa gleich.

5.3.4 Verallgemeinerungen und geschlechtergerechte Formulierung

Unter diesem Punkt wurden zwei Kategorien zusammengefasst, da sie im Material nicht häufig auftraten und beide unter dem Oberbegriff des geschlechtergerechten Formulierens gefasst werden können.

Mit Verallgemeinerungen ist gemeint, dass hauptsächlich bei Aufforderungen oder Ermahnungen die betreffenden Kinder als „die Jungen“ oder „die Mädchen“ zusammengefasst werden:

- *„Die Jungs gehen als letztes.“(98)*
- *„Stopp, die Jungs sollen jetzt nicht rennen. Das könnt ihr in der Turnhalle machen.“(107f)*
- *„Dann warten wir noch auf die Mädels.“(125f)*

Die falsche Form wurde beispielsweise verwendet, als sich die Erzieherin an eine Gruppe von Mädchen wandte und diese mit „den Quartettspielern“ (218) ansprach, anstatt dafür die weibliche Form „Quartettspielerinnen“ zu verwenden.

Als beim Singen die ganze Gruppe der Kinder angesprochen wurde, benutze die betreffende Erzieherin folgende Formulierung: „Jetzt kann mal ein anderer Vorsänger sein.“ (245) Es wäre in dieser Situation möglich gewesen, eine Beidnennung, d.h. „Vorsänger oder Vorsängerin“ vorzunehmen.

Beim Malen wurde einem Mädchen gegenüber die männliche Form angewendet: *„Das ist jetzt natürlich zu schwer für dich, dabei bist du so ein guter Maler.“(310f)*

Auch auf der Ebene der Pronomen wurden verallgemeinernd die männlichen Formen verwendet:

- *„Jetzt ist M7 dran und keiner rülpst hier!“(70f)*
- *„Guck mal, jeder sitzt hier ordentlich.“(93f)*
- *„Mag noch einer probieren?“(246f)*
- *„M13, ich wollte eigentlich wen anderen fragen, aber jetzt hast du es gesagt.“(272f)*

Das Pronomen „man“, welches auch in diese Kategorie fällt, wurde ebenfalls gebraucht:

- „*Das sind Kopfhörer, damit man Musik hören kann, gute Idee.“(232)*
- *„J13, wenn man nicht aufpasst, lernt man nichts. Man muss immer aufpassen, auch in der Schule.“(259f)*
- *„Richtig, man muss sich melden.“(271)*

Die Erzieherinnen verwendeten in Zusammenhang mit Ermahnungen, die jedoch mit einem lustigen Unterton ausgesprochen wurden die Ausdrücke „*Quatschmacher*“ (212; 214), „*Quatschkopf“(79)* und „*Quatschtanten“(80)*. Die ersten beiden Ausdrücke wurde dabei für einen Jungen angewendet und letzterer für eine kleine Gruppe von Mädchen. Der neutralste der Benennungen, *„Quatschkopf“*, könnte für alle Kinder angewendet werden.

Bei der Verhaltensregulierung wurde die Gegenüberstellung von Mädchen und Jungen genutzt:

Drei Kinder stören immer wieder in Erzählkreis. Nach dem Ende dieser Aktivität sollen sie als letzte gehen dürfen und sitzen solange im Stuhlkreis. E1: „Dann müssen Jungen und Mädchen getrennt sitzen, wollt ihr das?“ Die Jungen schütteln die Köpfe. Dann dürfen sie sich hintereinander in die Türöffnung stellen. Vorne steht der Junge, der am wenigsten gestört hat. Dann macht Erzieherin einen „Raktenstart“ mit ihnen und sie rennen die Treppe hoch. (102-106)

Die Erzieherin führt den Kindern mit ihrer Frage vor Augen, dass es ihrer Meinung nach einen klaren Verhaltensunterschied zwischen Mädchen und Jungen gibt. Wenn sie ihr Verhalten nicht dem der Mädchen anpassen würden, hätte dies Konsequenzen für die gesamte Gruppe.

Eine ähnliche Art von Gegenüberstellung ergibt sich nach dem Toben im Turnsaal. J10 wurde beim Spielen ermahnt. Beim Verlassen der Turnhalle sollen die Kinder nacheinander den Saal verlassen. Eine Erzieherin sagt: *„Nach J10 müssen erstmal zwei Mädchen kommen.“ (196)* Diese Aussage wird von ihr nicht weiter erklärt. Es ist zu vermuten, dass sie nicht möchte, dass sich das störende Verhalten auf andere Jungen überträgt.

Es wurden auch neutrale Formen verwendet und zwischen den ErzieherInnen gab es im Sprachgebrauch auch Unterschiede.

5.3.5 Bagatellisierung

Zur Verhaltensregulierung wurde auch das Instrument des Bagatellisierens verwendet. In Situationen, in denen sich ein Kind über ein anderes beschwerte, wurde es oft angewendet. Die Bagatellisierungen folgten vor allem auf Aussagen der Kinder, in denen sie sagten, dass ein anderes Kind ihnen wehgetan hätte. Daraufhin wurde das Verhalten des anderen Kindes von der Erzieherin hinuntergespielt. Durch die Analyse des Materials wurde deutlich, dass Bagatellisierungen in den meisten Fällen in unterschiedlichen Situationen und Tagen mit einem bestimmten Kind, J3, angewandt wurden:

- *J3 ruft dreimal laut „Au!“ oder „Au, mein Finger“ E1 zeigt keine sichtbare Reaktion. Nach dem dritten Mal: „Da kannst du das gar nicht lange spielen.“ (05f)*
- *M3 zieht J3 die Hausschuhe und Socken von den Füßen. J3 fängt an zu weinen. E1 zu M3: „Guck mal, der J3 mag das nicht.“ Zu J3: „Da muss man nicht weinen.“ (16-18)*
- *Ein paar J toben in der Ecke. J3 zu E1: „Guck mal was die da machen!“ E1: „Ich weiß auch nicht, was die da spielen.“ E1 schaut hin und wendet sich dann etwas anderem zu. (116-117)*
- *J3 tobt mit J7 und J7 tut ihm dabei versehentlich weh. J7 fängt an zu weinen. E1 kommt dazu und sagt zu J7: „Alles okay. Das passiert beim Toben.“(118-119)*
- *J3 hat sich etwas weh getan. „Das kann schon mal passieren.“ 2x (127)*

- *E2 geht zu J9, damit er den Platz wechselt. Dabei knallt der Stuhl ohne umzufallen auf den Boden. J3: „Au, meine Ohren!“ E2: „Ach, komm, war doch nicht laut.“(164-166)*
- *In der Zeit rutscht J9 mit Stuhl weg, tut sich dabei aber nicht weh. E2: „Ups.“(179)*
- *Einige Kinder spielen am Tisch ein Spiel, bei dem Plastikfrösche in einen Eimer geflippt werden. J3 beschwert sich über ein anderes Kind, das ihn anstößt, als es mit einem anderen um den Tisch läuft. E4 zu J3: „Das hat er nicht mit Absicht getan. Die sind wild manchmal.“(362-365)*

An den geschilderten Situationen wird deutlich, dass die ErzieherInnen anhand der Bagatellisierungen das ihnen vermutlich als übertrieben empfundene Verhalten des Kindes unterbinden wollen. Da sich diese Art von Verhaltensregulierung hauptsächlich bei einem Kind beobachten ließ, kann keine Aussage in Bezug auf die Forschungsfrage getroffen werden.

5.3.6 Bekundung von Interesse

Das Interesse kann auf unterschiedliche Art und Weise bekundet werden. Es kann durch Nachfragen, Kommentare oder Interjektionen wie z.B. „Oh!“ oder „Aha!“ gezeigt

werden. Im Folgenden werden Beispiele aus dem Material angeführt. Es werden nicht alle Interessensbekundungen angeführt, da die betreffenden Situationen zum Teil bereits in einem anderen Zusammenhang beschrieben wurden. Zudem wurden die anschaulichsten Beispiele ausgewählt, um die Aufzählung einzuschränken.

Die Erzieherinnen gingen auf Erzählungen und Taten des Kindes mit Nachfragen bzw. einem Kommentar ein:

- *J3 äußert sich lautstark und begeistert darüber, dass sein Frosch im Eimer gelandet ist. E1: „Ah, ist der reingesprungen.“(02f)*
- *J5 geht weg, kommt aber kurz darauf wieder und sagt zu der Erzieherin, der das Eis zuvor zu teuer war, dass das Eis nun 0€ koste. E1: „0€? Dankeschön!“ E1 tut so, als ob sie am Eis schlecke, J5 geht weg. (24-26)*
- *J7 zeigt E1 ein Bild, das er ausgemalt hat. E1: „Sehr, sehr schön. Wusste gar nicht, dass du so schön malen kannst.“ Kurze Pause. „Weißt du, warum ich das nicht weiß? Weil du nicht in meiner Gruppe bist.“*
  Kurz darauf zu M2: „Du hast ja auch eins. Sehr schön“(109-112)
- *Zwei M sitzen am Tisch und malen. Ein M zeigt E4 ihr Bild.*
  M5: „Guck mal, Frau X!“
  E4: „Was hast du da gemalt? Einen lustigen Bus.“(366-368)
- *E4 zeigt ein Bild mit Erdbeeren und M6 sagt schnell, was darauf zu sehen ist. E4: „Die M6 hat das schon gesagt, weil sie mag, glaub ich, sehr gern Erdbeeren.“(405f)*
- *J3 fängt an von „Klößchenpommes“ zu reden. E4 geht darauf ein: „Das kenn ich gar nicht.“ Sie stellt weitere Fragen, u.a., ob die so etwas wie Reibekuchen sind. „Dann müssen wir den Papa mal fragen, was er damit meint.“(425-427)*

In diese Kategorie fallen auch Fragen, mit denen die Kinder in das laufende Gespräch oder in ein Spiel miteinbezogen werden sollen:

- *M4 kommt in den Kindergarten und an den Tisch mit den Plastikfröschen. E1: „Kennst du die? Willst du mal probieren?“(34f)*
- *J2 liegt allein unruhig in der Kuschelecke. E1 macht ihm den Vorschlag bei anderen Kindern mitzuspielen, er möchte nicht. E1: „Ist dir langweilig?“(43f)*

- *E2 fragt J9: „Magst du Pilze, J9?“(157f)*
- *Es kommt zwischendurch ein anderes Kind dran (J) und dann J9: „Möchtest du mal was nehmen?“ E2 geht zu ihm und hilft. (167f)*
- *M14 baut alleine am Tisch Lego. E3 geht zu ihr und schaut, was sie gemacht hat. „Zeig mal dein Boot.“ ...E3 stellt Fragen zu dem Boot. (228-229)*

Im Vergleich zu Ermahnungen und Aufforderungen kam diese Sprechhandlung seltener vor. Die größere Anzahl der Beispiele ergibt sich daraus, dass Interessensbekundungen vielfältiger ausgedrückt wurden.

Tabelle 4 Verteilung der Interessensbekundung

	Bekundung von Interesse insgesamt	In Verbindung mit Namensnennung	Ohne Namensnennung
Mädchen	11	4	7
Jungen	19	6	13

Hier zeigt sich ein auffälligeres Gefälle zwischen dem Interesse das Mädchen und das Jungen entgegen gebracht wurde. Die Jungen wurden fast doppelt so oft angesprochen. Allerdings wurden ihre Namen im Verhältnis zur Anzahl der Äußerungen seltener genannt.

5.3.7 Kritik

Unter den Punkt Kritik wurden Aussagen gefasst, die für Ermahnung zu schwach formuliert sind. Es handelt sich mehr um Kommentare zu Aussagen und Taten der Kinder, die eine kritische Bemerkung beinhalten. Die Kritik wird direkt und indirekt geäußert. Auch bei dieser Kategorie gibt es einige wenige Beispiele, die auch in eine andere Kategorie fallen und deshalb nicht an dieser Stelle angeführt werden. Direkt wurde u.a. in folgenden Situationen kritisiert:

- *E3: „M15, ich wollte eigentlich wen anderen fragen, aber jetzt hast du es gesagt.“(272f)*
- *E3: „Du meldest dich nicht, J13, das ist schlecht.“(274)*

- *Alle sitzen schon im Kreis, 2M hatten gespielt und kommen später dazu. E3 zu M15: „M15, das ist auch nicht schön. Ihr müsst nicht immer neben demselben Kind sitzen.“(243f)*

Die Kinder wurden jedoch häufiger indirekt kritisiert, d.h. dass die Kinder aus den Kommentaren der Erzieherinnen heraushören müssen, was von ihnen erwartet wird. Dies erfordert eine Interpretationsleistung, da die Kritik nicht weiter erläutert wird. Dies wird an folgenden Beispielen deutlich:

- *E1 malt die Umrisse eines Hauses an die Tafel. J6 darf als erstes etwas ins Haus malen, da er direkt neben der Tafel sitzt. Er malt Leitern ins Haus. E1: „Ihr malt immer Leitern. Wie malt man eine Treppe?“(59f)*
- *Die Kinder sitzen im Erzählkreis und J5 soll etwas sagen. J5 entgegnet, dass seine Schwester das ja schon erzählt habe. E1: „Du machst dir das einfach zu sagen, dass M7 das schon erzählt hat.“(88-90)*
- *4 K stehen vorne und sollen eine Strophe vorsingen. E3: „M13, hast du gehört, welche du singen musst?“(210f)*
- *Hilft M14 die Menschen zusammenzubauen. Es liegen Menschen ohne Kopf da. „Mensch, Mensch, das verstehe ich nicht.“(231)*
- *Das Gespräch kommt auf Nüsse. E3: „J11 hatte eine Nuss, die hat meine Finger ganz schwarz gefärbt, da musste ich meine Fingernägel abschneiden.“(257f)*
- *E3: „Wie nennt man die?“ J13 antwortet. „Genau, das weißt du jetzt, weil dir das M (?) vorgesagt hat.“(261f)*
- *Zu J13: „Gut, J13, du kannst ja gut malen.“ In den Raum: „Es dauert immer nur, bis er anfängt.“(331f)*
- *E4 zu zwei Mädchen: „Ihr sprecht schön nach, was der J3 euch vorsagt.“(441)*

Tabelle 5 Verteilung der Kritik

	Kritik allgemein	Ohne Namensnennung	Mit Namensnennung
Mädchen	8	6	2
Jungen	9	6	3

Die Jungen wurden einmal häufiger kritisiert, weshalb der quantitative Unterschied keinen Unterschied darstellt. Die Namen der Kinder wurden in diesem Zusammenhang selten genannt, bei den Jungen zweimal und bei den Mädchen dreimal.

5.4 Analyse der Elternbefragung

Wie oben erwähnt haben die Kinder, die den deutschen Kindergarten besuchen, vielfältige sprachliche Hintergründe. Einige können als zweisprachig bezeichnet werden, für andere ist ihre Erstsprache Mehrsprachigkeit. Wie genau diese in den Familien gelebt wird, wurde aufgrund der Forschungsfrage nicht weiter untersucht. In der Einleitung wurde erwähnt, dass es mit Hilfe des Sprachvergleichs oft zu Einsichten über den eigenen Sprachgebrauch kommen kann. Deshalb war die Frage nach den Sprachen, die in der Familie gesprochen werden von Interesse.
Die Eltern werden im Folgenden mit dem Kürzel *ET* für **E**lern**t**eil benannt.

Tabelle 6 Sprachlicher Hintergrund der befragten Eltern

	In der Familie gesprochene Sprachen	**für Beantwortung der Fragen verwendete Sprache**
ET1	*(vor allem) Ungarisch und Niederländisch*	*Deutsch*
ET2	*Finnisch, Deutsch und Englisch*	*Finnisch*
ET3	*Finnisch (Muttersprache), Deutsch*	*Finnisch*

Die Antworten auf den Fragebögen von ET2 und ET3 wurden übersetzt. Die Antworten auf Finnisch finden sich in den Fußnoten.

Anhand der folgenden Frage sollte das Thema eingeführt werden, deshalb wurde sie allgemein und noch nicht direkt auf den Kindergarten bezogen gestellt.

1. ***Werden Ihrer Meinung nach aufgrund des Geschlechts Unterschiede in der Kommunikation mit Kindern gemacht? Wenn ja, können Sie Beispiele nennen?***

ET1: *Geschlecht des Kindes: Nein. Wir haben nur Jungs.*

Geschlecht in Sprache: Ungarisch wie Finnisch kein Unterschied; im NL und D schon, aber weniger, da die Sprache meist konkret ist
z.B. nicht Erzieher und Erzieherinnen im KG, sondern: Daniel, Britta, Nora, usw.

ET2: Es werden keine gemacht.[2]

ET3: Die Spiele von Mädchen und Jungen ist verschieden. Mit einer „Prinzessin" wird z.B. anders gesprochen als mit einem „Piraten". Natürlich sind auch Jungen Prinzen und Mädchen Piratinnen, aber die Spiele „lenken" die Sprache.[3]

Die Antworten der Eltern zeigen, dass die Frage unterschiedlich verstanden wurde. ET1 geht davon aus, dass es in verschiedenen Sprachen Unterschiede in dieser Hinsicht gibt. Es wird ein Aspekt der geschlechtergerechten Sprache aufgegriffen. Dadurch, dass Personen mit Namen benannt bzw. angesprochen werden, können Benennungen wie Erzieher oder Erzieherin umgangen werden.

ET2 ist der Überzeugung, dass keine Unterschiede gemacht werden und ET3 bezieht sich auf die Sprache, die Kinder beim Spielen verwenden. Unklar ist bei der letzten Antwort, ob damit die Sprache gemeint ist, die Kinder untereinander verwenden oder ob sie in diesen Rollen von Erwachsenen anders angesprochen werden.

In der nächsten Frage geht es konkret um die Einstellung der Eltern zu geschlechtergerechter Sprache.

2. Ist Ihnen der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache wichtig? Warum?

ET1: Ja, vor allem im Deutschen da es nur den Deutschen wichtig scheint

ET2: Es ist gut darauf zu achten.[4]

[2] ET2: „Ei tehdä."

[3] ET3: Tyttöjen ja poikien leikit ovat erilaisia. Esim. „prinsessalle" puhutaan eri lailla kuin „ meri rosvolle". Toki pojatkin ovat prinssejä ja tytöt merirosvoja, mutta leikit „ohjaavat" kielenkäyttöä.

[4] ET2: „Siihen on hyvä kiinnittää huomiota."

ET3: Der Sprachgebrauch sollte neutral sein, alle Menschen sind unabhängig vom Geschlecht ebenbürtig. Das Hervorheben des Geschlechts kann falsche/unnötige Erwartungen und Vorurteile schaffen.[5]

Alle antworten, dass ihnen der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache wichtig ist. Die Formulierung der Antwort von ET1 zeigt, dass mit der Wertung der Wichtigkeit die Einstellung „der Deutschen" verbunden ist. Es geht mehr um das was im deutschen Sprachgebrauch üblich ist und nicht um die Werte dahinter. ET1 hat den Eindruck gewonnen, dass nur im Deutschen der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache von Bedeutung ist. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Realität, wobei hier anzumerken ist, dass der Eindruck in Relation zu anderen Sprachen entstanden ist, in denen das Thema keine große Rolle spielt.

ET2 ist der Gebrauch nicht unwichtig, aber nicht von großer Bedeutung. In Bezug auf die folgenden Fragen wird dies deutlicher.

ET3 geht bei dieser Frage schon auf die Folgen eines nicht geschlechteregerechten Sprachgebrauchs ein, d.h. die Frage wurde eventuell schon einmal reflektiert.

Im nächsten Punkt geht es darum, ob die Eltern selber auf einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch achten.

3. Würden Sie sagen, dass Sie geschlechtergerechte Sprache anwenden?

ET1: Ja, vor allem Deutsch – im Niederländischen ist es akzeptiert weibliche Formen unerwähnt einzuschließen

ET2: Ja.[6]

ET3: Ich versuche sie anzuwenden.[7]

---

[5] ET3: „Kielenkäytön tulisi olla neutraalia, jokainen ihminen on samanarvoinen sukupuolesta riippumatta. Sukupuolen korostmainen voi luoda vääriä/turhia odotuksia ja enakkokäsityksiä.

[6] ET2: „Kyllä."

[7] ET3: „Pyrin käyttämään."

Aufschlussreich ist an dieser Stelle die Antwort von ET1. Schon bei der vorherigen Frage wurde betont, dass es im Deutschen wichtig sei. Hier wird deutlich, dass im Niederländischen geschlechtergerechte Sprache nicht den gleichen Stellenwert hat wie im Deutschen. ET1 reflektiert auch im Folgenden immer wieder die Unterschiede zwischen den Sprachen.

Auch die anderen Eltern wenden ihrer Meinung nach geschlechtergerechte Sprache an, bzw. bemühen sich darum. Bei der nächsten Frage ging es darum herauszufinden, ob es bestimmte Situationen gibt, in denen sie aufmerksamer auf ihren Sprachgebrauch achten.

4. Gibt es Situationen, in denen Sie besonders darauf achten, geschlechtergerechte Sprache anzuwenden? Wenn ja, welche?

ET1: *Vor allem auf Deutsch; Ungarisch und Englisch weniger Unterschiede*

ET2: *Wenn über Hobbys gesprochen wird. Nicht so, dass Jungen Eishockey spielen und Mädchen zum Eiskunstlauf gehen, sondern die Kinder spielen Eishockey und machen Eiskunstlauf.*[8]

ET3: *beim Lernen/Beibringen neuer Dinge ist es gut, geschlechtergerechte Sprache anzuwenden. Die Persönlichkeit des Kindes ist noch in der Entwicklung und es sollten keine überflüssigen/falschen Vorurteile darüber geschaffen werden, was Mädchen und Jungen (üblicherweise)können.*[9]

ET1 geht bei dieser Frage wieder auf die Unterschiede zwischen den Sprachen ein und nennt keine konkreten Situationen.

ET2 nennt das Thema Hobbys. Als Beispiele werden hier Eishockey und Eiskunstlauf, beides beliebte Sportarten in Finnland, die stark mit Männlichkeit bzw. Weiblichkeit konnotiert sind, genannt. ET2 hat diesen Zusammenhang reflektiert und möchte, dass ihre Kinder unabhängig von Gender die Wahl haben.

[8] ET2: „Harrastuksista puhuttaessa. Ei niin, että pojat pelaavat jääkiekkoa ja tytöt käyvät taitoluistelussa, vaan lapset pelaavat kiekkoa ja harrastavat taitoluistelua."

[9] ET3: „Uusia asioita opetellessa/opetettaessa on hyvää käyttää sukupuolineutraalia kieltä. Lapsen persoona on vasta kehittymässä eikä tule luoda turhia/vääriä enakkokäsityksiä siitä mitä tytöt tai pojat (yleensä) osaavat."

In eine ähnliche Richtung geht die Antwort von ET3, sie ist jedoch allgemeiner formuliert. Kindern solle beim Lernen von Neuem die Wahlfreiheit gelassen werden, d.h. der Sprachgebrauch sei wichtig, um ihnen keine Rollen aufzudrängen.

Da es zum Gebrauch geschlechtergerechter Sprache unterschiedliche Meinungen gibt, sollten sie mit der Frage nach Vor-und Nachteilen deutlicher werden.

5. ***Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie im genderspezifischen Sprachgebrauch? Warum?***

ET1: sozial, Anpassung an Sprachumgebung und darin Höflichkeit

ET2: Ich möchte mit meinem Sprachgebrauch nicht die Freiheit meiner Kinder beschränken. Andererseits ist z.B. der Einfluss des Freundeskreises bedeutender. Ich kenne einen Fall, in dem ein Junge aufgehört hat zum Ballett zu gehen, weil seine Freunde über ihn gelacht haben.[10]

ET3: Menschen sind unabhängig von ihrem Geschlecht Personen. In der Kommunikation sollte das Geschlecht nicht hervorgehoben werden, sondern sie sollte gleichberechtigt sein und keine Vorurteile schaffen. Die Geschlechter sind verschieden, aber das wird sowieso ersichtlich und braucht in der Kommunikation nicht hervorgehoben werden.[11]

Die Befragten gehen nicht direkt auf die Frage ein. Eventuell ist es schwierig Vor-und Nachteile zu benennen. ET1 geht auch an dieser Stelle auf die Sprachumgebung und den Aspekt der Höflichkeit ein. Es wird nicht deutlich, ob es sich dabei um einen Vor- oder Nachteil handelt.

ET2 sieht, dass sie mit ihrem Sprachgebrauch Einfluss auf ihre Kinder hat, schätzt jedoch den des Freundeskreises größer ein. Es wird wieder ein Beispiel zum Thema Hobbys genannt, was sich auch im Rückkehrschluss auf die Einschätzung des eigenen

[10] ET2: „En halua rajoittaa lapsien valinnanvapautta omalla puheellani. Toisaalta esim. kaverpiirin vaikutus on näissä asioissa merkittävämpi. Tiedän tapauksen, jossa poika lopetti balettiharrastuksen, koska kaverit nauroivat sille."

[11] ET3: „Ihmiset ovat persoonia sukupuolesta riippumatta. Viestinnässä ei tulisi kosrostaa sukupuolta vaan sen tulisi olla tasa-arvoista eikä luoda ennakkoasenteita. Sukupuolet ovat erilaisia mutta se tulee esille muutenkin eikä tarvitse viestinnässä korostaa."

Einflusses auswirken kann. Der Einfluss anderer Kinder wird größer eingeschätzt als der von Erwachsenen, die ErzieherInnen des Kindergartens oder andere erwachsene Bezugspersonen werden hier nicht erwähnt.

ET3 ist der Meinung, dass Unterschiede zwischen Geschlechtern existieren, die jedoch in der Kommunikation nicht hervorgehoben werden sollten. Es wird nicht davon ausgegangen, dass die Unterschiede konstruiert sind. Trotz der Unterschiede sollten die Menschen (sprachlich) gleich behandelt werden. Ein Nachteil wäre nach ET3 somit, dass Vorurteile geschaffen werden, wenn nicht auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch geachtet wird.

Mit der sechsten Frage sollte zu dem Thema „Kommunikation im Kindergarten" hingeleitet werden. Es wird nicht direkt danach gefragt und es konnte bei der Beantwortung auch auf andere Bezugspersonen Bezug genommen werden.

6. ***Welche Bedeutung hat es für Sie, dass mit Ihrem Kind/Ihren Kindern geschlechtergerecht kommuniziert wird?***

ET1: Wenig, aber alles gerecht (und mit zwei Jungs gilt es uns weniger)
ABER: Kinder sollten die geschlechtergerechte Kommunikation schon lernen

ET2: Das eigene Beispiel ist in allen Dingen am wichtigsten. Allerdings haben die Medien und der Freundeskreis einen größeren Einfluss darauf, wie Kinder zu Geschlechterrollen stehen.[12]

ET3: Gleichberechtigung
Gewisse Sachen werden aufgrund des Geschlechts nicht ausgeschlossen oder betont.[13]

Für ET1 spielt die geschlechtergerechte Kommunikation keine große Rolle. Dabei wird darauf Bezug genommen, dass es für sie mit zwei Jungen weniger relevant sei. Dadurch

[12] ET2: „Oma esimerkki on kaikissa asioissa tärkein. Tosin kaverpiiri ja media ratkaisee enemmän, miten lapset suhtautuvat sukupuolirooleihin."

[13] ET3: „Tasa-arvoisuutta. Ei suljeta pois tai korosteta jotain asioita vain sukupuolen perusteella."

lässt sich vermuten, dass ET1 sprachlich eher Mädchen benachteiligt sieht. Trotzdem sollten die Kinder seiner Ansicht nach geschlechtergerechte Kommunikation lernen.

ET2 sieht den größten Einfluss durch Medien und FreundInnen. Mit den Medien findet keine direkte Kommunikation statt, d.h. dem Sprachgebrauch der Eltern und des Freundeskreises wird große Bedeutung beigemessen, was schon bei vorherigen Fragen deutlich wurde.

Für ET3 ist geschlechtergerechte Kommunikation mit Gleichberechtigung gleichzusetzen. Dabei wird bezüglich der Bedeutung mehr auf die semantische als auf die persönliche Bedeutung des Begriffs eingegangen.

Bisher wurde die Kommunkation der ErzieherInnen mit den Kindern im deutschen Kindergarten nicht erwähnt. Sie wurde auch von den Eltern in den Antworten nicht aufgegriffen. In der nächsten Frage wird darauf Bezug genommen.

7. ***Wie funktioniert in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen?***

ET1: keine Beispiele

ET2: Das wichtigste ist, dass die Kinder gut und fair behandelt werden. Ich finde geschlechtergerechten Sprachgebrauch nicht so wichtig, dass ich es gegenüber dem Personal [des Kindergartens] ansprechen würde.[14]

ET3: Die Sache wurde nicht angesprochen.
Ich hoffe, dass die Kommunikation im Kindergarten geschlechtergerecht ist.[15]

Die Antworten machen deutlich, dass das Thema „geschlechtergerechte Sprache“ mit den ErzieherInnen nicht zur Sprache gekommen ist. ET2 antwortet klar, dass das Thema nicht so wichtig sei und ET3 äußert die Hoffnung, dass die ErzieherInnen trotzdem

[14] ET2: „Tärkeintä on että lapset saavat hyvää ja tasapuolista kohtelua päiväkodissa. En pidä sukupuolineutraalia kielenkäyttöä niin tärkeäna, että ottaisin Asian esiin h.kunnan kanssa.”

[15] ET3: „Asia ei ole ollut esillä. Toivon että lastentarhassa viestintä on sukupuolineutraalia”

geschlechtergerecht mit den Kindern kommunizieren. ET3 hat unausgesprochene Erwartungen an den Kindergarten, die jedoch bisher nicht besprochen wurden.

8. ***Sehen Sie Unterschiede zwischen dem finnischen und deutschen Sprachgebrauch hinsichtlich geschlechterspezifischer Sprache?***

   ET1: Ja: siehe 1.
   Nein: Ich rede sehr wenig Finnisch.

   ET2: Nein.[16]

   ET3: Die Struktur der deutschen Sprache ist aufgrund der Artikel (der, die, das) unterschiedlich. Eventuell wird das Geschlecht dadurch in der Kommunikation hervorgehoben. Im Finnischen gibt es keine Artikel, weshalb die deutschen Artikel für viele Finnen schwierig sind. Ich kann nicht einschätzen, ob das Geschlecht in der deutschsprachigen Kommunikation hervorgehoben wird.[17]

Für ET1 ist ein Sprachvergleich aufgrund geringer Finnischkenntnisse nicht möglich. ET2 verneint die Frage und E3 sieht im Zusammenhang mit den Artikeln im Deutschen Unterschiede. Die Erstsprache von E3 ist Finnisch und deshalb fällt die Beurteilung des Deutschen hinsichtlich der Fragestellung vermutlich schwer.

5.5 Diskussion der Ergebnisse

Durch die Beobachtungen und das daraus entstandene Protokoll ergab sich ein Bild der verbalen Kommunikation von Erzieherinnen in einem immersiven Kindergarten. Auch wenn der Fokus aufgrund der Forschungsfrage auf der geschlechtergerechten Sprache lag, wurde durch die unterschiedlichen Kategorien untergeordneten Beispiele deutlich, wie die Erzieherinnen Benehmen regeln, Lob aussprechen usw. Auch die

[16] ET2: „En."

[17] ET3: „Saksan kielen rakenne on erilainen artikkeleiden (der, die, das) takia. Ehkä sukupuoli korostuu viestinnässä sen myötä. Suomen kielessä artikkeleita ei ole minkä vuoksi saksan artikkelit ovat monelle suomalaiselle vaikeita. En osaa arvoida korostuuko sukupuoli saksankielisessä viestinnässä."

unterschiedlichen Arten sich auszudrücken, d.h. die Unterschiede zwischen den Erzieherinnen, traten klar zutage.

Bedingt durch den immer gleichen Tagesablauf, wurden auch bei den Kindern wiederkehrende Verhaltensmuster deutlich. Die Kinder, die vor allem in einem negativen Kontext angesprochen wurden, waren immer wieder dieselben. In den verschiedenen Gruppen gab es Situationen, in denen dadurch einem bestimmten Kind viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

In der folgenden Situation wird dies deutlich. Geschildert wird das Geschehen im Erzählkreis der jüngsten Kinder, d.h. der vierjährigen. Ein Kind, J9, zieht durch sein Verhalten immer wieder die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich. J9 scheint dem Geschehen nur bedingt folgen zu können, auch wenn die Sprechhandlungen in einen Kontext eingebettet sind. Dies wird während der Beobachtung deutlich:

E2: „Jeder überlegt sich, J9, …“ Es folgt die Erklärung des Spiels. In der Mitte des Stuhlkreises liegen verschiedene Gegenstände, die ein Gemüsesorte oder Frucht darstellen sollen. Die Kinder müssen raten, was erklärt wird und wer es als erster weiß, darf sich den erratenen Gegenstand aus der Mitte nehmen und unter seinen Stuhl legen. Ein Kind hat Schwierigkeiten mit dem Spiel, E2 nimmt es auf den Schoß und macht es mit ihm zusammen.
E2:„J9, setz dich hin.“
E2 nimmt das nächste Kind auf den Schoß und hilft. J3 errät es wieder als erster.
E2: „Das ging ja schnell, da darf sich J3 auch die Tomate nehmen.“
E2: „So, J9, jetzt aufpassen, M5 ist dran.“ E2 nimmt M5 zu sich und hilft, aber J3 ist schneller und sagt die richtige Antwort.
E2: „J3, du bist so schnell.“
In der Mitte des Stuhlkreises liegt ein Pilz, der erraten wurde.
E2 fragt J9: „Magst du Pilze, J9?“
J9 antwortet nicht. J3 fragt ihn auf Finnisch und er antwortet, dass er keine mag.
J9 krabbelt auf dem Boden herum:„J9, setz dich wieder hin.“
Zu J9: „Jetzt hebst du es auf und legst es unter J4‘s Stuhl.“ … „Klappt das?“
„Dann mach’s mal drauf.“…“J9, wir tauschen mal die Plätze, dann sitzt du hier.“ … „Du machst das drauf und setzt dich auf meinen Platz.“
E2 geht zu J9, damit er den Platz wechselt. Dabei knallt der Stuhl auf den Boden (ohne umzufallen)

J3: „Au, meine Ohren!“

E2: „Ach, komm, war doch nicht laut.“

Es kommt zwischendurch ein anderes Kind dran (J) und dann J9.

E2: „Möchtest du mal was nehmen?“

E2 geht zu ihm und hilft. Es funktioniert nicht so gut.

Dann: „Sag uns mal die Farben hier, J9.“ E2 hilft ihm.

Nächste Runde. E2 weiß nicht, welcher der beiden J es zuerst gesagt hat: „Wer hat es zuerst gesagt? Stellt es zwischen euch beide.“

M5 ist eigentlich dran, wird unterbrochen. Dann sagt sie die Antwort einmal laut, obwohl sie es nicht sollte. Ein Junge rät etwas.

E2: „Eigentlich wollten wird die Ananas nehmen.“

J9 ist auf dem Boden in der Mitte des Kreises.

J8 zu E2: „Guck mal, was J9 macht.“

E2: „Ja. J9, magst du Ananas?“

Später. E2: „Wie können Äpfel aussehen?“

J9: „Grau.“

E2: „Ich hab noch nie graue Äpfel gesehen.“

Redet davon, dass die dann verschimmelt wären. In der Zeit rutscht J9 mit Stuhl weg, tut sich dabei aber nicht weh.

E2: „Ups.“

M5 erzählt, J9 redet dazwischen.

E2: „Jetzt ist M5 dran.“

(Es geht um Drachen, die an der Decke hängen.) (146ff)

Aus dieser beobachteten Situation wird ersichtlich, dass J9 möglicherweise aus mangelnden Deutschkenntnissen keinen Gefallen an der Aktivität findet und dadurch beginnt, sich zu langweilen. Das führt dazu, dass er den Ablauf des Erzählkreises stört. Die Erzieherin reagiert, in dem sie ihn ermahnt und versucht, ihn mit einzubeziehen. Diese Beobachtung ist in Bezug auf die Folgen der Kombination mangelnder Deutschkenntnisse gepaart mit daraus resultierendem störendem Verhalten ein gutes Beispiel.

Tabelle 7 Vergleich der Zahlen bei der Verhaltensregulierung

	Verhaltensregulierung (Aufforderung, Ermahnung, Kritik)	Namensnennung bei Verhaltensregulierung
Mädchen	54	31
Jungen	71	26

Die Beobachtungen haben insgesamt gezeigt, dass Jungen häufiger aufgefordert wurden ihr Verhalten zu ändern bzw. etwas zu unterlassen als die Mädchen. Zudem wurden sie häufiger ermahnt und kritisiert. Auf der anderen Seite wurde den Jungen von Seiten der Erzieherinnen doppelt so oft Interesse bekundet. Die Namen der Mädchen wurden häufiger in einem negativen Kontext genannt. Gelobt wurden Mädchen und Jungen in etwa gleich oft.

Die Beobachtungen, die im deutschen Kindergarten in Helsinki gemacht wurden, decken sich insgesamt mit dem, was in Kindergärten weit verbreitet zu sein scheint:

„Jungen [bekommen] im Alltag oft mehr Aufmerksamkeit von den weiblichen Fachkräften […]. Diese Aufmerksamkeit wird nicht selten durch auffälliges und störendes Verhalten von Jungen ausgelöst, die sich wenig für die Angebote der KiTa interessieren. Auf der anderen Seite werden Mädchen oft weniger beachtet, weil sie sich besser an die Gegebenheiten anpassen können und weniger auf sich aufmerksam machen.“ (Rohhrmann/Wanzeck-Sielert 2014: 58)

Mangelnde Sprachkenntnisse können den oben genannten Effekt noch verstärken. Auf der anderen Seite werden die Kinder, die weniger auffallen, dadurch weniger beachtet. D.h. sie werden seltener angesprochen und bekommen dadurch nicht die Gelegenheit sich der Erzieherin gegenüber zu äußern und so ihre Sprachkenntnisse produktiv zu erweitern. In Bezug auf die Sprachkenntnisse hat dies vermutlich bei den AnfängerInnen Auswirkungen, da in den anderen Gruppen die Kinder dem Geschehen folgen zu können schienen.

In der Kategorie „Verallgemeinerung und Nennung der falschen Form“ wird das generische Maskulinum genannt, das im Theorieteil beschrieben wurde. Es wird von denen, die es nutzen, als neutraler Ausdruck wahrgenommen. Beim Hören eines solchen werden damit jedoch Assoziationen verbunden, die nicht mit einem neutralen Sprachgebrauch vereinbar sind: „Der Verdacht der Sprachkritikerinnen, daß das

generische Maskulinum ‚männliche' Assoziationen verstärkt, hat sich in der empirischen Überprüfung als berechtigt erwiesen. […] Wenn Sprache als Mittel der Gleichstellung genutzt werden soll, bietet sich demnach die Beidnennung als geeignete Strategie an." (Braun u.a. 1998: S. 281) Im Beobachtungszeitraum kam das generische Maskulinum nicht oft vor. Die Häufigkeit der Verwendung hängt auch davon ab, welche Themen gerade besprochen werden und welche Erzieherin gerade spricht.

Für die sprachliche Bildung im Rahmen des Immersionsmodells können aus den Beobachtungen einige Schlüsse gezogen werden. In der Forschungsliteratur wird betont, welche Bedeutung die ErzieherInnen als Sprachvorbilder haben. Vor allem die Kinder, die in ihrer Familie nicht die Sprache des Kindergartens sprechen, bekommen den gesamten sprachlichen Input von ErzieherInnen. Aus diesem Grund haben sie einen großen Einfluss, der den ErzieherInnen selbst und auch den Eltern bewusst sein sollte.

Die Befragung der Eltern ergab, dass sie alle eine Vorstellung von geschlechtergerechter Sprache haben, die jedoch etwas schwammig zu sein scheint. Bei den Antworten wurde ein Nachteil der offenen Fragen deutlich. Alle Befragten bewegten sich in ihrem Bedeutungszusammenhang und die Reflexionen beschränkten sich dadurch auf Teilbereiche wie z.B. den Freizeitbereich.

Die Kommunikation der ErzieherInnen mit den Kindern wurde im Rahmen einer direkten Frage zu Absprachen zwischen Eltern und Kindergarten thematisiert. Dabei wurde deutlich, dass dieses Thema noch nicht besprochen worden war. Die Rolle der Eltern ist im Hinblick auf geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Kindergarten von Bedeutung. Bei der Entwicklung eines Kindes kommt es auch auf ihre Einstellung an und wie sie mit ihren Kindern kommunizieren.

In welcher Art und Weise sie mit ihren Kindern sprechen, ist aber im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigbar. Wichtiger ist ihre Einstellung zum Thema. Daran ist erkennbar, inwiefern sie die ErzieherInnen bei ihrer Arbeit unterstützen würden oder ob die Kinder zuhause und im Kindergarten mit unterschiedlichen Wertvorstellungen konfrontiert werden. Blank-Mathieu sieht ersteren Punkt als wichtig für das Funktionieren einer geschlechtergerechten Pädagogik an: „Sie [die Eltern] können uns sagen, was an unserer Kindergartenarbeit für sie „fragwürdig" ist, vor allem in Bezug auf geschlechtsspezifische Bevorzugung oder Benachteiligung, sie können ihre eigenen Empfindungen mitteilen, dass wir Jungen besser verstehen und einschätzen lernen." (Blank-Mathieu 2002: S. 125) Diese Gespräche zwischen Eltern und ErzieherInnen werden jedoch nur geführt, wenn die Eltern das Thema als wichtig genug erachten.

Nach den Antworten der befragten Eltern zu urteilen, ist dies nur bedingt der Fall, bzw. die Prioritäten werden anders gesetzt.

Aus den Beobachtungen und der Befragung ergibt sich das Bild, dass geschlechtergerechte Sprache in dem untersuchten Kindergarten keine Rolle spielt. Dies zeigt sich im Sprachgebrauch der ErzieherInnen und in den fehlenden Absprachen mit den Eltern. Zumindest gab es kein Gespräch mit allen Eltern, eventuell gab es Absprachen mit Eltern, die nicht an der Befragung teilgenommen haben.

Deshalb lautet die daraus resultierende Hypothese: Geschlechtergerechte Sprache wird in immersiven Kindergärten nicht berücksichtigt. Diese müsste im Rahmen weiterer Beobachtungen und Befragungen weiter untersucht werden.

6. Resümee

In der Populärliteratur, von Komikern, in Filmen und auf anderen Ebenen werden die vermeintlichen Differenzen zwischen den Geschlechtern immer wieder betont und auch die Tatsache wie unterschiedlich Frauen und Männer kommunizieren. Doch die Einsicht, dass sich etwas an diesem Zustand ändern sollte, scheint nicht weit verbreitet zu sein. Teilweise herrscht immer noch die Meinung vor, dass es große Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, die es zu berücksichtigen gilt.

Dadurch wird immer wieder eine Denkweise reproduziert, die nicht dem Stand der Wissenschaft entspricht. „Nach neuesten Forschungen kann nicht mehr von einem „weiblichen“ oder „männlichen“ Gesprächsverhalten, Kommunikationsstil oder Konfliktmuster gesprochen werden.“ (vgl. BMUKK 2009: S. 14) In diesem Kontext ist auch zu erwähnen, dass die Unterschiede zwischen Männern und Frauen kleiner sind als die, die innerhalb einer Geschlechtsgruppe zu finden sind. (vgl. Gildemeister/Robert 2008: S. 63; Dräger 2008: 84)

Diejenigen, die immer wieder die Unterschiede zwischen den Geschlechtern betonen, müssen nicht zwangsläufig für eine hierarchische Höherstellung des Mannes sein. Es wird vermutlich davon ausgegangen, dass es das Zusammenleben erleichtere, wenn wir alle die Unterschiede anerkennen und uns dementsprechend verhalten würden. „[In] Interviews von vielen Eltern wie auch von vielen Erzieherinnen [wird] betont, dass sie Geschlechtergrenzen zu erweitern suchten […] – aber die Kinder entwickelten sich eben anders, sie „seien“ anders. Das Verhalten der Kinder wird als „Ausdruck“

grundlegender, auf die Geschlechtszugehörigkeit zurückzuführender Persönlichkeitsmerkmale betrachtet.“ (Gildemeister, Robert 2008: S. 68)

Doch dieses Denken hat weitreichende Folgen: „Das System der Zweigeschlechtlichkeit trägt dazu bei, dass die Geschlechter in ihren gewordenen Handlungs- und Lebensbereichen weiterhin symbolisch getrennt voneinander verortet werden und über diesen Mechanismus letztlich die sozialen Ungleichheitsverhältnisse zwischen den Geschlechtern immer wieder reproduziert werden.“ (Dräger 2008: S. 37)

Mit der Kategorisierung von Menschen als „weiblich“ oder „männlich“ war immer auch eine Wertung verbunden und das ist auch heute noch der Fall. „[Das] widerspricht dem **Gleichheitsgrundsatz**, wie er in demokratischen Gesellschaften in den Grundgesetzen festgeschrieben ist. Die prinzipielle Gleichheit von Menschen ungeachtet ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder Religion vor dem Gesetz und die damit verbundene Gleichheit der Chancen entspricht jedoch nicht den realen Gegebenheiten […].“ (Klann-Delius 2005: S. 1) In Bezug auf Erwachsene denken wir daran, dass Frauen immer noch weniger verdienen als Männer oder oftmals die Frauen für die Erziehung der Kinder zuständig sind und nicht die Männer.

Wie oben angedeutet werden schon in der frühen Kindheit Unterschiede gemacht, die nicht ohne Folgen bleiben: „[Durch die klar strukturierten Geschlechterverhältnisse] wird oftmals die freie Entfaltungsmöglichkeit des einzelnen Mädchen/Jungen, der einzelnen Frau/des einzelnen Mannes, eingeschränkt. Aber auch soziale Probleme und Verhaltensauffälligkeiten können hierdurch verstärkt werden.“ (Dräger 2008: S. 85)

Auch Giebeler betont, wie wichtig es ist zu bedenken, dass die geschlechtsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung schon früh beginnt und sich hier entscheidet, ob sich ein Kind zu einer selbstbewussten Persönlichkeit entwickeln kann, „die ihre Identitätsentwicklung über alle Möglichkeiten der gesellschaftlichen Zuordnung von Geschlechtsstereotypen hinaus zu entfalten vermag.“ (Giebeler 2009: S. 145)

Laut Giebeler wurden in Kindertagesstätten seit Mitte der 1990er Jahre Methoden des Gender Mainstreaming sowie feministische, emanzipatorische und geschlechtsbezogene Ansätze umgesetzt. In den letzten Jahrzehnten hat es darüber viele Diskussionen gegeben und es ist viel ausprobiert worden.

Auf der anderen Seite hat das Thema Gender bzw. Feminismus an Bedeutung verloren, da es viele Frauen und vor allem Männer für nicht mehr notwendig erachteten,

sich damit zu befassen. Auch die Behandlung geschlechtspädagogischer Fragen sei zurückgegangen. (vgl. Giebeler 2009: S. 140) „Dies hat vielleicht auch mit dem Umstand zu tun, dass die – geschlechtsbinär verhaftete – Erfahrung immer wieder zeigt, dass „Rollenbilder“ „Junge“ und/oder „Mädchen“ ähnlich geblieben sind, so sehr auch auf geschlechtsspezifische Gleichbehandlung oder Unterstützung der Mädchen oder Jungen geachtet worden ist.“ (Giebeler 2009: S. 141)

Giebelers Einschätzung lässt den Eindruck entstehen, dass es zwar gut ist, sich um Geschlechtergerechtigkeit zu bemühen, aber die Mühen (noch) nicht von Erfolg gekrönt sind. Es geht um große Umwälzungen, die ihre Zeit und Beharrlichkeit brauchen, um wirksam zu werden. Blank-Mathieu beschreibt, wo es hingehen soll: „Aus selbstbewussten Jungen und Mädchen werden eines Tages selbstbewusste Frauen und Männer, die miteinander in einem offenen Dialog ihre Rollen immer wieder neu definieren lernen.“ (Blank-Mathieu 2002: S. 132)

Zudem gibt es durchaus Beispiele dafür, dass einige Kindertagesstätten einen Weg gefunden haben, diesem Ziel näher zu kommen. Kajsa Wahlström beschreibt in ihrem Buch „Jungen, Mädchen und ErzieherInnen“ (2013), wie sie es ihnen in einem schwedischen Kindergarten gelang, durch geschlechterbewusste Erziehung Rollenmuster aufzubrechen. Als die Kinder dieser KiTa in die Schule kamen, wurde beispielsweise von den LehrerInnen berichtet, dass die Mädchen laut und deutlich sprächen und ihre Meinung verteidigten. Allerdings wurde dieses Verhalten seitens der Lehrkräfte nicht unterstützt und die Kinder fielen in die typischen Rollenmuster zurück. (vgl. Wahlström 2013: S. 170) Das zeigt, dass in KiTas ein wichtiger Grundstein gelegt wird, die Arbeit jedoch in der Schule weitergehen muss, damit die Veränderungen von Dauer sein können. In dieser Hinsicht hat die geschlechtergerechte Pädagogik eine Gemeinsamkeit mit der Sprachförderung, die auch kontinuierlich und nicht gesondert durchgeführt werden sollte.

Oft ist es schwer, sein eigenes Verhalten objektiv einzuschätzen. Deswegen ist laut Dräger Folgendes notwendig:

„Um eine geschlechtergerechte Pädagogik im Kindergarten zu initiieren und umzusetzen, müssen die hier tätigen Erzieherinnen und Erzieher über die Fähigkeit verfügen, eine Situation zu analysieren, daraus eine kompetente Handlung abzuleiten und diese zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen ist hierfür die Voraussetzung.“ (Dräger 2008: S. 62)

Letzteres wird vermutlich oftmals unterschätzt. Gildemeister und Robert sind der Meinung, dass eine professionelle Selbstreflexion in der Ausbildung nicht angestrebt werde. (vgl. Gildemeister, Robert 2008: S. 67) Eine Ausbildung auf tertiärem Niveau würde diesem Aspekt mehr Rechnung tragen.

Blank-Mathieu (u.a.) schlägt vor, mit Selbstbeobachtung, Fremdbeobachtung und Supervision die Wahrnehmung zu schulen. Sie führt Fragen auf, die die Kindheit der ErzieherInnen betreffen und anhand derer sie über geschlechtsspezifisch bedingte Bevorzugung oder Benachteiligung nachdenken können. Eine Frage lautet z.B. „Welches Verhalten wurde bei mir getadelt?“. (vgl. Blank-Mathieu 2002: S.105)

Für die Fremdbeobachtung schlägt sie u.a. vor, dass sich ErzieherInnen von ihren KollegInnen beobachten lassen, die Kinder Benachteiligungen und Bevorzugungen thematisieren sollen, die Eltern mit einbezogen werden und in Stuhlkreisgesprächen bei Bilderbuchbetrachtungen über die Gefühle der dargestellten Personen gesprochen werden soll. (vgl. Blank-Mathieu 2002: S. 107)

Die Supervision solle helfen „die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation und deren Auswirkung im Kindergarten zum Thema“ zu machen. (Blank-Mathieu 2002: S. 107f)

Ähnliche Vorschläge machen auch die AutorInnen eines Praxisbuchs für geschlechtergerechte Kindertageseinrichtungen sowie andere AutorInnen. (vgl. Gender Loops) Diese „Werkzeuge“ können den ErziehrInnen helfen, ihr eigenes Kommunikationsverhalten besser wahrzunehmen und zu verstehen.

Hilfreich sind auch konkrete sprachliche Beispiele für geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Diese sollten natürlich nicht nur in Kindergärten angewandt werden. Das BMUKK hat für die Verwendung geschlechtergerechter Sprache eine Checkliste herausgebracht, die ich im Folgenden verkürzt darlegen werde:

Pädagoginnen und Pädagogen

- verwenden weibliche Personenbezeichnungen
- vermeiden Infantilisierungen und erniedrigende, bevormundende Bezeichnungen
- ersetzen Pronomen „jeder, der“ durch „alle, die“ oder durch „jede und jeder“
- vermeiden diskriminierende geschlechtlich konnotierte Bezeichnungen
- vermeiden sexistische Sprache
- verzichten auf ausschließlich Buben/Männer bezeichnende Begriffe

- verwenden positive sprachliche Identifikationsmöglichkeiten für Buben und Mädchen

Pädagoginnen und Pädagogen verwenden zahlreiche Möglichkeiten, geschlechtergerecht zu formulieren, indem sie

- weibliche und männliche Formen nennen
- geschlechtsneutrale Formulierungen verwenden
- auf Kongruenz achten
- Reime und Lieder, die diskriminierend wirken können, textlich variieren
- Personenbezeichnungen durch den Namen des Kindes ersetzen
- die neutrale Bezeichnung „Kind“ verwenden

  (vgl. BMUKK 2009: S. 13)

Die Checkliste beinhaltet scheinbar selbstverständliche Bedingungen für einen respektvollen Sprachgebrauch, sie zeigt jedoch auch, welchen Mehraufwand sie für ErzieherInnen bedeutet, wenn sie z.B. aufgefordert werden, Reime und Lieder inhaltlich zu verändern.

In der Checkliste wird ein wichtiger Aspekt schon angedeutet, aber Blank-Mathieu gibt dazu Beispiele: „Zudem sollten sie [die ErzieherInnen] „Mädchen und Jungen nicht gegeneinander ausspielen, wie z.B. „Heute waren die Jungen besonders brav!“ oder „Die Mädchen haben heute fleißig aufgeräumt.“.“ (Blank-Mathieu 2002: S. 99) Diese Art von Generalisierung findet vermutlich häufig statt, ohne dass sich die ErzieherInnen der Wirkung bewusst sind. Das gleiche gilt für konkrete Zuschreibungen und Klischees wie bei „Ich brauche heute starke Buben“. (vgl. BMUKK 2009: S. 17)

Wahlström entwickelte mit KollegInnen eine Liste von Beobachtungsfragen, um das eigene Verhalten mittels Filmanalyse zu hinterfragen, wobei immer auf die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen geachtet werden sollte. Die Fragen zur mündlichen Kommunikation lauteten:

- Wie wird das Benehmen geregelt – mit Aufforderungen oder Erklärungen?
- Wie wird Bestätigung gegeben – durch Lob ohne Erklärung oder Lob mit Erklärung?
- Stimmlage? (hoch/tief, hell/dunkel)?
- Wortwahl (einfach/Ein-Wort-Sätze/Aufforderung oder mit Abstufung/einem Gespräch ähnlich)?

- Wen sieht die Erwachsene an, um Zustimmung zu finden, wenn gesungen werden soll, Fragen beantwortet werden und so weiter?
- An wen wendet sich die Erwachsene, wenn sie Hilfe braucht?
- Gibt es Zeit und Platz Regelbrüche, um zu diskutieren? Gibt es positive und negative Regeln aus Aufforderungen oder Verboten?
- Wird es Kindern erlaubt, einander zu unterbrechen? Wird es Kindern erlaubt, Gespräche zwischen einer Erwachsenen und einem Kind zu unterbrechen?
- Wer wird ermahnt? Zu wem wird »Stopp« und »nicht« gesagt?
  (Wahlström 2013: S. 56)

Aus Wahlströms Fragen kann auch abgeleitet werden, in welchen Situationen es hinsichtlich geschlechtergerechtem Sprachgebrauchs schwierig werden kann. So werden Jungen häufig als Störenfriede betrachtet. Laut Wahlström hören Jungen 35 bis 75 Mal pro Stunde ihren Namen in einem negativen Kontext. (vgl. Wahlström: S. 15) Wenn den ErzieherInnen das oder ähnliches durch Filmanalyse deutlich gemacht wird, sollte es in der Praxis leichter sein, kritische Momente zu erkennen.

Rohrmann und Wanzeck-Sielert regen zudem an, dass sich ErzieherInnen auch Kommunikationsstile von Kindern einlassen sollten. „Dabei sollten sich pädagogische Fachkräfte auch auf ungewohnte Kommunikationsformen einlassen, wie z.B. das „Action-Sprech“ von Jungen.“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014: S. 191)

ErzieherInnen können nur auf die Werkzeuge zurückgreifen, die für Kommunikation mit Kindern im Allgemeinen gelten (s.o.). In immersiven Kindertagesstätten, wie dem deutschen Kindergarten in Helsinki, würde diese ausreichen, da die zu lernende Sprache während des gesamten Tagesablaufs konsequent als Arbeitssprache verwendet wird. (vgl. Wode 2006: S.2) Somit besteht kein Unterschied zu Kindergärten, in denen alle Kinder dieselbe Erstsprache haben und deshalb auch nur eine Arbeitssprache gebraucht wird.

Außerdem handelt es sich bei den Kindern des deutschen Kindergartens um Kinder, die vermutlich keine große Diskrepanz zwischen der deutschsprachigen Welt in der KiTa und der finnischsprachigen Umgebung erleben. Bei Finnland und Deutschland handelt es sich um europäische, westliche Länder, in denen vieles im Alltag ähnlich gehandhabt wird. Ich möchte an dieser Stelle nicht von Nationalkulturen sprechen, da dieser Begriff problematisch ist, sondern lieber von Alltagsroutinen, die sich in beiden Ländern ähneln. Auf diesen Aspekt müssen die ErzieherInnen des Kindergartens kein Augenmerk legen.

Es darf aber auch nicht vergessen werden, welche Stolpersteine der Alltag in Kindertagestätten bereithalten kann. Zudem ist zu beachten, dass Routinen, die einen Arbeitstag enorm erleichtern können, auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Pädagogik auch ein großes Hindernis darstellen können: „Die Diskrepanz zwischen der Einschätzung von etwas als „irreal“ und der gleichzeitigen Erfahrung einer machtvollen sozialen Realität ist auch deswegen schwer zu bewältigen, weil die im Alltagsleben angelegte Tendenz zur Routinisierung und Objektivierung sich gegenüber einer permanenten Reflexion sperrt.“ (Gildemeister 2008: S. 191)

Auch Rohrmann und Wanzeck-Sielert betonen wie wichtig der Einbezug der Eltern ist: „Ziele und Ideale geschlechterbewusster Pädagogik können also nicht einfach in der Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit Eltern ausgehandelt werden.“ (Rohrmann, Wanzeck-Sielert 2014: S. 203) Dieses Zitat ist vor allem mit dem Hintergrund zu sehen, dass die Eltern eventuell ganz andere Vorstellungen davon haben, wie und ob ihr Kind geschlechtergerecht behandelt werden sollte.

In dieser Arbeit ist deutlich geworden, welche Konsequenzen es haben kann, wenn das Thema Geschlechtergerechtigkeit in eine Nische verbannt wird. In der Sprachbildung und Sprachförderung scheinen andere Aspekte als wichtiger bewertet zu werden. Die oben genannten Beispiele haben jedoch gezeigt, dass es für einen immersiven Kindergarten keine größere Umstellung als für andere Einrichtungen bedeuten würde, wenn die sprachlichen Gewohnheiten der ErzieherInnen hinsichtlich einer geschlechtergerechten Pädagogik verändert werden würden. Mit Veränderungen in der Aus- und Fortbildung von ErzieherInnen könnte ein erster Schritt getan werden.

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2014): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 3. Korrigierte Auflage

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen (u.a.): A. Francke Verlag

Baumgartinger, Persson Perry (2007): Geschlechtergerechte Sprache? Über queere widerständige Strategien gegen diskriminierenden Sprachalltag. In: Stimme von und für Minderheiten Nr. 62/2007, Wien. S. 16-17

Bausch, Karl Richard (2003) : Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl Richard (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen (u.a.): Francke. 4. Auflage. S. 439 - 444

Björklund, Siv (1996): Holophrasen in der frühen Produktion der Zweitsprache von Schülern im Sprachbad. In: Kubanek-German, Angelika (1996): Immersion-Fremdsprachenlernen-Primarbereich. München: Goethe Institut. Standpunkte zu Sprach- und Kulturvermittlung. Band 5. S.105-115

Blank-Mathieu, Margarete (2002): Kleiner Unterschied – große Folgen? Geschlechtsbewusste Erziehung in der Kita. München: Ernst Reinhardt Verlag

Bloomfield, Leonard (1935): Language. London: Allen & Unwin

Braun, Friederike 2004: Reden Frauen anders? Entwicklungen und Positionen inder linguistischen Geschlechterforschung. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.) (2004): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim (u.a.): Dudenverlag. S. 9 - 26

Braun, Friederike; Gottburgsen, Anja; Sczesny, Sabine; Stahlberg, Dagmar (1998): Können *Geophysiker* Frauen sein? Generische Personenbezeichnungen im Deutschen. In: Ágel, Vilmos; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika; Lüdeling, Anke; Tophinke, Doris (Hrsg.): Zeitschrift für germanistische Linguistik. Band 26

Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart : UTB

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Berlin: Berlin Verlag

Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinierei, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmayer, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S.103 - 119

Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim (u.a.): Beltz. S. 99 - 120

Dräger, Tanja (2008): Gender mainstreaming im Kindergarten. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Endt, Ernst (1996): Immersion - Fakten zu Kanadas 30jähriger Praxis. In: Kubanek-German, Angelika (1996): Immersion-Fremdsprachenlernen-Primarbereich. München: Goethe Institut. Standpunkte zu Sprach- und Kulturvermittlung. Band 5. S. 29 - 36

Everett, Daniel Leonard (2010): Das glücklichste Volk. sieben Jahre bei den Pirahã-Indianern am Amazonas. München: Dt. Verl.-Anst.

García, Ofelia (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, Mass. [u.a.]: Wiley-Blackwell

Genese, Fred (1996): Immersion in Kanda – drei pädagogische Lektionen. In: Kubanek-German, Angelika (1996): Immersion-Fremdsprachenlernen-Primarbereich. München: Goethe Institut. Standpunkte zu Sprach- und Kulturvermittlung. Band 5. S. 37-51

Giebeler, Cornelia (2009): „Doing-Gender“ in der Elementarpädagogik. Eine Fallrekonstruktion zur Herstellung binärer Geschlechtlchkeit und pädagogische Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Kindern. In: Knauf, Helen (Hrsg.): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Gildemeister, Regine; Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

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. S. 167-198

Heinrichs, Gesa (2001): Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag

Hellinger, Marlis (2004): Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.) (2004): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim (u.a.): Dudenverlag. S. 275 – 291

hornscheidt, lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik (= transdisziplinäre genderstudien, band 5). frankfurt a.m.: brandes & apsel

Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuutgart: Kohlhammer. 2. aktualisierte Auflage

Klann-Delius, Gisela (2005): Sprache und Geschlecht. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler

Knapp, Gerald; Sallmann, Ute; Semmelrock, Ute (1995): Geschlechtsrollenbilder und Identitätsentwicklung im Kindergarten und in der Familie. In: Knapp, Gerald (Hrsg.): Kindergarten und Familie als Lebens- und Erfahrungsraum „Politik für Kind-ge-Rechte Strukturen". Wien, Köln: Böhlau Verlag. S. 257-270

Lamparter, Posselt, Margarete; Jeuk, Stefan (2014): Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke (Hrsg.) (2014): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (3. Korrigierte Auflage). S. 149-?

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Ferdinand Schönigh Verlag. 3. aktualisierte Auflage

Laurén, Christer (2000): Kielten taitajaksi: kielikylpy käytännössä. Jyväskylä: Ateena

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Müller, Stefanie (2006): Theoretische und praktische Implementierung der bilingualen Bildung im Kindergarten – Konzeption einer lebensbezogenen bilingualen Didaktik. Pädagogische Hochschule Freiburg. Dissertation

Nauwerck, Patricia (2005): Zweisprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. Pädagogische Hochschule. Dissertation

Paseka, Angelika (2008): Wie Kinder zu Mädchen und Buben werden. Einige Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.) (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S.15-31

Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster (u.a.): Waxmann Verlag

Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmayer, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S.137 – 145

Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmayer, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S. 15 - 27

Rohrmann, Tim; Wanzeck-Sielert, Christa (2014): Mädchen und Jungen in der KiTa. Körper, Gender, Sexualität. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Oxford: Blackwell. Second Edition

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag

Samel, Ingrid (2000): Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 2. überarbeitete Auflage

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters

Teräs, Tiina (2010): Equal Early Childhood Education? A Case Study on Gender and Equality in the Every Day Life of a Finnish Nursery School. University of Helsinki. Masterarbeit

Wahlström, Kajsa (2013): Jungen, Mädchen und Erzieher/innen. Geschlechterbewusste Pädagogik für die Kita. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Wetschanow, Karin (2008): Über das Verhältnis von Sprache und Geschlecht. In: Buchmayr, Maria (Hrsg.) (2008): Geschlecht lernen. Gendersensible Didaktik und Pädagogik. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag. S. 195-213

Wode, Henning (2009): Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen. Braunschweig: Westermann. Bildungshaus Schulbuchverlage

Internet

Baumgartinger, Persson Perry (2008) Lieb[schtean], Les[schtean], [schtean] du das gerade liest… Von Emanzipation und Pathologisierung, Ermächtigung und Sprachveränderungen. In: Liminalis. Zeitschrift für geschlechtliche Emanzipation, 2008/2: http://www.liminalis.de/2008_02/Liminalis-2008-Baumgartinger.pdf (abgerufen am 10.10.2015)

„Gender Loops – Praxisbuch für eine geschlechterbewusste- und gerechte Kindertageseinrichtung: http://www.genderloops.eu/de/praxisbuch.php (abgerufen am 20.8.2014)

„Geschlechtssensible Pädagogik: Leitfaden für Lehrer/innen und Fortbildner/innen im Bereich Kindergartenpädagogik“.Wien (2009): Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/gb_mat_bmukk.html (abgerufen am 20.8.2014)

Harju-Luukkainen, Heidi (2007): Kielikylpydidaktiikkaa kehittämässä: 3–6-vuotiaiden kielikylpylasten kielellinen kehitys ja kielikylpydidaktiikan kehittäminen päiväkodissa. Åbo Akademi
http://www.doria.fi/handle/10024/29029 (abgerufen am 31.5.2015)

Kindergarten Helsinki: http://www.kiga.fi/ (abgerufen am 15.8.2014)

Rohrmann, Tim: Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2009).
Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München: DJI. http://www.wechselspiel-online.de/frameset/frameset_literatur.html (abgerufen am 30.7.2014)

Schneider, Claudia (1999): Und sie bewegt sich doch! Geschlechtssensible Pädagogik in Wiens Kindergärten**.** In: Es geht ums Ganze! Geschlechtssensible Pädagogik in Wien. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 18. März 1999. Hg. v. Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Redaktionelle Betreuung: Renate Tanzberger. Wien, 13-16: http://www.efeu.or.at/publikationen.html (abgerufen am 30.7.2014)

Wode, Henning (2006): Mehrsprachigkeit durch immersive KiTAs: http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=218 (abgerufen am 31.5.2015)

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009: Shared stories of early education teachers: gender and power in everyday practices: http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opetus--ja-tutkimusyksikot/Sukupuolentutkimus/Tutkimus/Tutkijaryhma/Outi-Ylitapio-Mantyla (abgerufen am 15.8.2014)

Kangasvieri, Teija; Miettinen, Elisa; Palviainen, Hannele
Saarinen,Taina; Ala-Vähälä; Timo (2012): Selvitys kotimaisten kielten kielikylpyopetuksen ja vieraskielisen opetuksen tilanteesta Suomessa: kuntatason tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus: Jyväskylähttps://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40412/Selvitys%20kotimaisten%20kielten%20verkko.pdf?sequence=1 (abgerufen am 31.5.2015)

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Verteilung der Aufforderungen……...43

Tabelle 2 Verteilung der Ermahnungen……..46

Tabelle 3 Verteilung der Bestätigung…….48

Tabelle 4 Verteilung der Interessensbekundung…….53

Tabelle 5 Verteilung der Kritik……...54

Tabelle 6 Sprachlicher Hintergrund der befragten Eltern……...55

Tabelle 7 Vergleich der Zahlen bei der Verhaltensregulierung……..…65

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage, welche Rolle geschlechtergerechte Sprache in der immersiven Sprachbildung eines Kindergartens spielt. Es wurden qualitative Methoden angewendet, um eine Hypothese bilden zu können. Dabei wurde mittels wissenschaftlicher Beobachtungen untersucht, inwiefern in einem deutschen Kindergarten in Helsinki die ErzieherInnen geschlechtergerecht mit den Kindern kommunizieren. Zudem wurde eine Befragung der Eltern mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt, um ihre Einstellung zum Sachverhalt zu erfahren und die Ergebnisse mit den Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen zu vergleichen.

Das Beobachtungsprotokoll wurde mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse untersucht. Die Analyse ergab, dass Jungen häufiger aufgefordert wurden ihr Verhalten zu ändern bzw. etwas zu unterlassen als die Mädchen und sie wurden häufiger ermahnt und kritisiert. Den Jungen wurde jedoch auf der anderen Seite doppelt so oft Interesse bekundet. In einem negativen Kontext wurden häufiger die Namen der Mädchen genannt. Lob wurde Mädchen und Jungen gegenüber in etwa gleich oft ausgesprochen.

Bei der Auswertung wurde eine konstruktivistische Perspektive eingenommen. Aus dieser Perspektive sowie mit Hilfe von Vorgaben für das Verwenden von geschlechtergerechter Sprache wurde das gesammelte Material untersucht und bewertet.

Die Ergebnisse der Beobachtungen und der Befragung lassen darauf schließen, dass geschlechtergerechte Sprache in dem untersuchten Kindergarten keine Rolle spielt, da sowohl die Beobachtungsergebnisse als auch die Antworten der Eltern darauf hindeuten. Deshalb lautet die daraus resultierende Hypothese: Geschlechtergerechte Sprache wird in immersiven Kindergärten nicht berücksichtigt.

Anhang

Fragebogen für die Eltern auf Deutsch ……S.82

Fragebogen für die Eltern auf Finnisch……....S.85

Beobachtungsprotokoll……...……..S.83

Informationen zur Befragung

Liebe Eltern,

im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich Ende September im Kindergarten Ihrer Kinder Beobachtungen durchgeführt, da mich interessiert, welche Rolle „Gender“ in der Kindergartenkommunikation spielt. Um ein vollständiges Bild zu bekommen, möchte ich auch Sie um ihre Einschätzung bitten. Es geht darum herauszufinden, welche Rolle genderspezifische Sprache in der Sprachbildung Ihrer Kinder spielt.

Ich hoffe, dass Sie bereit sind, meine Fragen zu beantworten. Die Antworten werden natürlich vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Sie dienen ausschließlich einem wissenschaftlichen Zweck.

Sie können die Antworten auf den folgenden Blättern ausfüllen, einscannen bzw. fotografieren und an die unten angegebene E-Mail-Adresse senden. Wenn Sie möchten, können Sie mir auch eine kurze E-Mail schreiben und ich schicke Ihnen den Fragebogen in elektronischer Form. Sie können dann die Antworten einfach eintippen und den ausgefüllten Bogen per E-Mail an mich zurückschicken.

Bitte senden Sie mir Ihren ausgefüllten Fragebogen bis zum 25. Januar 2015 zurück. Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Katarina Cemmel

(Studentin der Uni Wien: Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache)

Kontakt: katarina.cemmel@gmail.com

In der Familie sprechen wir folgende Sprachen:

1. *Werden Ihrer Meinung nach aufgrund des Geschlechts Unterschiede in der Kommunikation mit Kindern gemacht? Wenn ja, können Sie Beispiele nennen?*

2. *Ist Ihnen der Gebrauch geschlechtergerechter Sprache wichtig? Warum?*

3. *Würden Sie sagen, dass Sie geschlechtergerechte Sprache anwenden?*

4. *Gibt es Situationen, in denen Sie besonders darauf achten, geschlechtergerechte Sprache anzuwenden? Wenn ja, welche?*

5. *Welche Vor- und/oder Nachteile sehen Sie im genderspezifischen Sprachgebrauch? Warum?*

6. *Welche Bedeutung hat es für Sie, dass mit Ihrem Kind/Ihren Kindern geschlechtergerecht kommuniziert wird?*

7. *Wie funktioniert in dieser Hinsicht die Zusammenarbeit mit den ErzieherInnen?*

8. *Sehen Sie Unterschiede zwischen dem finnischen und deutschen Sprachgebrauch hinsichtlich geschlechterspezifischer Sprache?*

Kyselyyn liittyvää informaatiota

Hyvät vanhemmat,

Pro gradu –tutkielmani takia tein syyskuun lopussa tieteellisiä havaintoja lastenne päiväkodissa. Halusin saada selville, mikä rooli sukupuolella (gender) on lastentarhan viestinnässä. Saadakseni kokonaisvaltaisen kuvan, pyytäisin teiltä oman arvionne. Haluaisin selvittää, mikä rooli sukupuolittuneella kielellä on teidän lastenne kielikoulutuksessa.

Toivon, että haluatte ja ehditte vastata kysymyksiini. Vastauksenne käsitellään tietysti luottamuksellisesti eikä niitä anneta eteenpäin. Ne ovat tarkoitettu ainoastaan tieteelliseen käsittelyyn.

Voitte kirjoittaa vastaukset seuraavalle lomakkeelle, skannata tai valokuvata se ja lähettää alle mainittuun sähköpostiosoitteeseen. Halutessanne voitte kirjoittaa minulle lyhyen sähköpostin ja minä lähetän teille lomakkeen sähköisessä muodossa. Siinä tapauksessa voisitte naputella vastaukset lomakkeeseen ja lähettää sen sähköpostitse minulle.

Tarvitsisin täytetyn lomakkeen 25.1.2015 mennessä. Kiitos paljon etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Katarina Cemmel

(opiskelija Wienin yliopistossa, maisteriopinnot aineessa Saksa vieraana ja toisena kielenä)

sähköposti: katarina.cemmel@gmail.com

Perheessämme puhumme seuraavia kieliä:

1. *Tehdäänkö mielestänne sukupuolen perusteella eroja viestinnässä lapsien kanssa? Jos tehdään, voisitteko antaa esimerkkejä?*

2. *Onko teille sukupuolineutraali kielenkäyttö tärkeää?Miksi?*

3. *Käytättekö mielestänne sukupuolineutraalia kieltä?*

4. *Tuleeko vastaan tilanteita, jolloin kiinnitätte erityisesti huomiota sukupuolineutraaliin kielenkäyttöön?Jos niin, millaisissa tilanteissa?*

5. *Millaisia etuja ja/tai haittoja on mielestänne sukupuolineutraalissa kielenkäytössä?Miksi?*

6. *Mitä teille merkitsee, että lastenne kanssa puhutaan sukupuolineutraalia kieltä?*

7. *Miten tässä yhteydessä yhteistyö lastentarhan henilökunnan kanssa toimii?*

8. *Näettökö eroja siinä, miten suomen ja saksan kielessä käytetään sukupuolineutraalia kieltä?*

Beobachtungen

Montag, 22.9.2014

Uhrzeit: Ankunft 7.30 Uhr, Beobachtungsbeginn 8.00 - 10.15 Uhr

Der Kindergarten öffnet um 7.30 Uhr und deshalb hatte ich mit der Kindergartenleiterin vereinbart, dass ich am ersten Tag um diese Uhrzeit erscheinen wollte. Es wartete eine Mutter mit ihrem Kind mit mir vor der Tür und ich wurde dann von der stellvertretenden Kindergartenleiterin hineingelassen und begrüßt. Ich stellte meinen Rucksack in einen Schrank, bekam mündliche und schriftliche Informationen zum Kindergarten und zu ihrer Person.

Derzeit sind dort 30 Kinder, von denen nur zwei vorher gar kein Deutsch konnten. Eigentlich sollten es 30% sein, aber sie sind der Meinung, dass das zu viel sei, da die Kinder untereinander dann nur Finnisch sprechen würden.

Sie hat ihre Ausbildung in Berlin gemacht, hat in diesem Kindergarten hospitiert und konnte nach ihrer Ausbildung dort anfangen. Finnisch kann sie nicht so gut, nur Small Talk. Übersetzen für die Kinder kann sie (Alltagssprache).

Unten befindet sich ein länglicher Raum, der mit Hilfe eines Raumteilers aufgeteilt werden kann. Es gibt eine Ecke, in der sich eine Spielküche mit Herd und Tisch befindet. Daneben ist an der langen Wand eine Tafel angebracht. An der Wand sind Regale, in denen sich Spiel- und Malsachen befinden und gegenüber davon gibt es ein Regal mit Büchern und Kassetten. In der Mitte sind zwei große Tische, so dass bei Trennung der Gruppen beide einen haben. An diesem Tag wurde die Gruppe nicht geteilt. Auf der anderen kurzen Seite des Raums befindet sich eine kleine „Kuschelecke“ und ein bewegliches Regal.

Heute waren insgesamt 27 Kinder da. Am Anfang eine Erzieherin später kam eine Sonderpädagogin dazu sowie zwei weitere ErzieherInnen.

Die Erzieherin hat ein neues Spielzeug gekauft, dass sich in der Küchenecke befindet. Aus Plastikteilen, die wie große Lego-Steine benutzt werden können, können die Kinder Lebensmittel wie z.B. Eistüten oder Burger zusammenbauen.
E1 spielt mit zwei Kindern (2 J) in der Küchenecke. Sie deckt den Tisch, ein Junge macht Burger, J2 und E1 essen.

Am Tisch spielen fünf Kinder (3J, 2M) mit Plastikfröschen, die man in einen kleinen Eimer springen lassen kann, in dem auf ihr Hinterteil gedrückt wird und diese dadurch nach vorne springen.

E1 zu J3: „Stopp, stopp.“ und „M1 will auch mal probieren.“
J3 äußert sich lautstark und begeistert darüber, dass sein Frosch im Eimer gelandet ist. E1: „Ah, ist der reingesprungen.“
Nachdem der Frosch von M1 im Eimer ist: „Sehr gut.“
J3 ruft dreimal laut „Au!“ oder „Au, mein Finger“ E1 zeigt keine sichtbare Reaktion. Nach dem dritten Mal: „Da kannst du das gar nicht lange spielen.“
Frosch von J3 springt auf dem Tisch weiter hinter den Eimer, ein M holt ihn und bringt ihn J3.
E1 möchte, dass M2 und J4 mehr einbezogen werden: „Ihr müsst euch mal abwechseln.“

J3 springt auf den Tisch und liegt dort steif auf dem Bauch mit angezogenen Armen und gerade ausgestreckten Beinen und ruft in Richtung E1: „Guck mal!“ E1: „Ja, das sieht witzig aus.“ J3 auf Finnisch zu den anderen Kindern: „Katsokaa! Mä oon pöydällä!“ E1: „Wer auf dem Tisch ist, wird gefressen!“ E1 tut so, als wolle sie J3 fressen.

M3 und J3 sind in der Kuschelecke. M3 zieht J3 die Hausschuhe und Socken von den Füßen. J3 fängt an zu weinen. E1 zu M3: „Guck mal, der J3 mag das nicht.“ Zu J3: „Da muss man nicht weinen.“

J1 baut einen großen Burger und zeigt ihn E1: „Wow, der sieht aber gut aus!“

In der Kuschelecke sind 6 Kinder (3J, 3M) und E1: Buch über Benjamin Blümchen, das Geräusche macht
J5 kommt mit Burger, um ihn E1 zu zeigen und unterbricht sie beim Vorlesen/Buch zeigen. E1: „Sehr gut.“ Sagt aber er sei ihr aber zu teuer, nachdem das Kind den Preis genannt hat. J5 geht weg, kommt aber kurz darauf wieder und sagt, dass das Eis nun 0€ koste. E1: „0€? Dankeschön!“ E1 tut so, als ob sie am Eis schlecke, J5 geht weg.

J6 kommt später in den Kindergarten und geht zu der Runde in der Leseecke. Er hat in seinen Haaren eine Spange mit einer schwarz-weißen Blume drauf. E1: „Du hast ja eine Blume im Haar, das ist ja schön.“

J1 lässt Burger liegen und macht etwas anderes. E1 zu J1: „Darf ich das zurückbringen?“

E1 zu J6: „Wer hat dir die schöne Blume gekauft?“ J6: „Ich.“ E1: „Schön.“

J7 und M2 dürfen beide auf eine Kiste steigen und aus dem Fenster schauen.

M4 kommt in den Kindergarten und an den Tisch mit den Plastikfröschen. E1: „Kennst du die? Willst du mal probieren?“ E1 zeigt M4 wie es geht.

Ein Mädchen zeigt einen Burger: „Das ist schön.“

Am Tisch. E1 zu mir: „J6 ist sehr gut im Maschinen bauen. Er wird später bestimmt mal Maschinen bauen.“ (J6 hat eine Knopfmaschine gebaut)

Als M5 in den Kindergarten kommt sagt E1 zu mir: „M2 und M5 haben sich gut gefunden. Sie sind die einzigen Mädchen bei den Kleinen.“ Vorher spielte M2 mit J7.

Erst zu J1, dann zu M6: „Umschalten.“ Als beide in der Küchenecke laut sind.

J2 liegt allein unruhig in der Kuschelecke. E1 macht ihm den Vorschlag bei anderen Kindern mitzuspielen, er möchte nicht. E1: „Ist dir langweilig?“ J2: „Nein.“

J1 hat seinen Burger wieder in Einzelteile zerlegt und auf die Fensterbank bei der Kuschelecke gelegt. E1 sieht das: „Was ist mit dem Burger, J1? Den musst du zurückbringen, sonst geht das verloren.“ J1 steckt die Teile wieder zusammen und bringt sie E1 in die Küchenecke. E1 zu J1: „Oh, ich leg das dahin.“

3 M heben ein M in einer Kiste hoch. Kinder zu E1: „Guck mal!“ E1: „Oh!“ Kinder versuchen es erneut. E1: „Wow, ihr seid aber stark!“

3J toben in Kuschelecke. E1: „He, nicht mit dem Kopf!“ und geht weiter.

(Aufteilung in Gruppen) Kinder sitzen im Halbkreis um die Tafel. Beim Bilden des Stuhlkreises. E1: „ Die können ein bisschen nach hinten, die Mädchen da!“ E1 geht auf Toilette. In der Zeit tun die Jungs so, als wenn sie herumschießen würden. E1 kommt wieder und sagt: „Wer schießt denn hier im Kindergarten? Das ist doch verboten!“

E1 malt die Umrisse eines Hauses an die Tafel. J6 darf als erstes etwas ins Haus malen, da er direkt neben der Tafel sitzt. Er malt Leitern ins Haus. E1: „Ihr malt immer Leitern. Wie malt man eine Treppe?“ J1 malt als erster eine Treppe in die Luft. E1: „Sehr gut.“ E1 malt Treppe ins Haus.

Es wir gezählt, wie viele Personen anwesend sind und J6 soll dementsprechend viele Striche in Haus zeichnen. Er will den 13. Strich ziehen. E1: „Stopp, wir sind nur 12.“

E1 sucht einen Pfeil, der zu einem Monatskreis (?) gehört und neben der Tafel an der Wand hängt. J6 sieht, dass der Pfeil hinter das Regal gefallen ist. „Gute Augen hat der J6!“

Danach sollen die Kinder der Reihe nach erzählen, was sie am Wochenende gemacht haben. M7 spricht ganz leise, schaut auf den Boden und reagiert kaum auf die vielen Fragen der Erzieherin. Ein Junge rülpst. E1: „Jetzt ist M7 dran und keiner rülpst hier!“ E1 stellt M7 wieder eine Frage. J6 fängt an von sich zu erzählen. „J6, jetzt ist M7 dran. Ein bisschen schwer manchmal.“ E1 stellt M7 erneut eine Frage, aber M7 antwortet nicht und möchte nicht erzählen. E1 fragt daraufhin J5, den Bruder von M7. „J5, weißt du das noch?“ Er weiß es nicht. E1: „Vielleicht fällt’s dir später ein, M7.“

M8 erzählt lebhaft von ihren Erlebnissen am Wochenende. Drei Kinder (3J) sind unruhig und ärgern sich gegenseitig. E1: „Habt ihr mitbekommen, mit was sich M8 die Zähne geputzt hat? Ich wollte nämlich die Fragen, die hier Quatsch machen.“ Zu J5: „Alter Quatschkopf!“ zu ein paar Mädchen: „Ihr seid Quatschtanten.“

M9 ist an der Reihe und möchte nicht sprechen. J6 sagt was, woraufhin E1: „M9 ist jetzt dran.“

J2 erzählt von seinem Wochenende. E1 In Richtung der Jungen: „Stopp, stopp, J2 ist jetzt dran!“

J ist an der Reihe, J5 kabbelt sich währenddessen mit J1. E1 zu J5: „Du kannst dir schon mal überlegen, was du gleich erzählst.“

J5 ist dran. E1: „So, J1, was hast du dir überlegt, als du den J? in den Kopf gebissen hast?“ (E1 muss daraufhin selber ein bisschen lachen.) J5 sagt, dass seine Schwester das ja schon erzählt habe. E1: „Du machst dir das einfach zu sagen, dass M7 das schon erzählt hat.“

J2 stört M neben sich. E1 zu J2: „J2, geht das?“

J1 erzählt. E1: „Du hast ganz tolle Sachen gemacht.“

E1 zu Mädchen, das neben ihr sitzt und ihre Beine auf E1 Schoß legt: „Guck mal, jeder sitzt hier ordentlich.“

E1 zu J5, vorletztes Kind erzählt gerade: „J5, ich setze dich raus, wenn du die anderen ablenkst.“

Der Erzählkreis ist zuende und die Kinder können gleich zum Toben nach oben gehen. E1: „Die Jungs gehen als letztes.“ Dabei sind nur die 3 gemeint. Ein Junge stellt sich an die Tür, ruft ein Kind, das stellt seinen Stuhl weg usw. (ein Mädchen stellt den Stuhl nicht ordentlich weg. E1: „M, mach mal richtig.“) und

dürfen dann schon nach oben gehen. Die 3 sitzen als letzte im Stuhlkreis. E1: „Dann müssen wir Jungen und Mädchen getrennt setzen, wollt ihr das?“ Die Jungen schütteln die Köpfe. Dann dürfen sie sich hintereinander in die Türöffnung stellen. Vorne steht der Junge, der am wenigsten Quatsch gemacht hat. Dann macht Erzieherin einen „Raktenstart“ mit ihnen und sie rennen die Treppe hoch.

Dienstag, 23.9.2014
Uhrzeit: Beobachtungsbeginn 9.00 – 11.20 Uhr
27 Kinder

E1 zu den 3 Jungs, die auch am Tag davor herumgetobt sind: „Stopp, die Jungs sollen jetzt nicht rennen. Das könnt ihr in der Turnhalle machen.“

J7 zeigt E1 ein Bild, das er ausgemalt hat. E1: „Sehr, sehr schön. Wusste gar nicht, dass du so schön malen kannst.“ Kurze Pause. „Weißt du, warum ich das nicht weiß? Weil du nicht in meiner Gruppe bist.“

Kurz darauf zu M2: „Du hast ja auch eins. Sehr schön“

Zu J1, nachdem er J8 geärgert hat: „Wir ärgern keine kleinen Kinder oder allgemein keine Kinder.“
Zu J8: „Wenn die dich ärgern, sagst du mir das.“

Ein paar J toben in der Ecke. J3 zu E1: „Guck mal was die da machen!“ E1: „Ich weiß auch nicht, was die da spielen.“ Schaut hin, greift aber nicht ein.

J3 tobt mit J7 und J7 tut ihm dabei versehentlich weh. J7 fängt an zu weinen. E1 kommt dazu und sagt zu J7: „Alles okay. Das passiert beim Toben.“ Richtung J3: Jetzt sag Entschuldigung…“ Jungs geben sich die Hand und J3 beruhigt sich schnell.

M10 sitzt vor LÜK-Kasten und fragt E1, was ein Fingernagel ist. E1 geht dreimal zu ihr, um es zu erklären.

Gruppentrennung. Gruppe der Vierjährigen. 2M und 5J

Jungen als erstes an der Treppe nach oben. E2: „Dann warten wir noch auf die Mädels."

J3 hat sich etwas weh getan. „Das kann schon mal passieren." 2x

Morgenkreis, Lied: „Wo ist x? Das ist sie. Hallo, liebe x, wink doch mal…"

M5: „Die andere Hand schläft." E2: „Naja, macht ja nichts."

J9 wackelt mit den Füßen und nicht mit den Händen. E2 zu J9: „Mit den Füßen kann man winken, aber da musst du aufpassen, dass der Schuh M5 nicht am Kopf trifft."

„J3 winkt auch mit den Füßen, aber egal."

„Heute haben alle gut mitgesungen."

J9 liegt auf dem Boden. „J9, setz dich bitte auf deinen Stuhl."

Reden über kaltes Wetter und was sie anziehen. Dann wird Wortspiel gespielt. E2 nimmt etwas aus dem Korb und die Kinder sollen sagen, was es ist. Dann legt sie alles in die Mitte.

E2 fragt M5 und ein Junge antwortet. E2: „Heißt du M5?"

Lukas ist dran, M5 redet dazwischen. E2: „Jetzt ist Lukas erstmal dran." Dann: „Jetzt war M5 dran, die wollte was sagen."

J3 flüstert Antwort in Richtung E2. E2 flüstert zurück: „J8 ist dran."

J4 fragt E2, was eine Limone ist. E2 Erklärung

J8 will sagen, was die letzte Frucht ist: „Kokosnuss.“ E2: „Ananas.“

Essen liegt im Kreis, Wortspiel der Reihe nach

„Jeder überlegt sich, J9, …“ Es folgt die Erklärung des Spiels

Müssen raten, was erklärt wird und wer es als erster weiß, darf es sich nehmen und unter seinen Stuhl legen.

J4 hat mit Spiel Schwierigkeiten, E2 nimmt ihn auf den Schoß und macht es mit ihm zusammen.

„J9, setz dich hin.“

Nimmt auch 2. J auf den Schoß und hilft.

J3 errät es wieder als erster. E2: „Das ging ja schnell, da darf sich J3 auch die Tomate nehmen.“

So, J9, jetzt aufpassen, M5 ist dran.“ E2 nimmt M5 zu sich und hilft.

„J3, du bist so schnell.“

In der Mitte liegt ein Pilz ein Pilz, der erraten wurde. E2 fragt J9: „Magst du Pilze, J9?“ J9 antwortet nicht. J3 fragt ihn auf Finnisch und er antwortet, dass er keine mag.

„J9, setz dich wieder hin.“

Zu J9: „Jetzt hebst du es auf und legst es unter J4‘s Stuhl.“ … „Klappt das?“ „Dann mach’s mal drauf.“…“J9, wir tauschen mal die Plätze, dann sitzt du hier.“ … „Du machst das drauf und setzt dich auf meinen Platz.“

E2 geht zu J9, damit er den Platz wechselt. Dabei knallt der Stuhl auf den Boden (ohne umzufallen) J3: „Au, meine Ohren!“ E2: „Ach, komm, war doch nicht laut.“

Es kommt zwischendurch ein anderes Kind dran (J) und dann J9: „Möchtest du mal was nehmen?“ E2 geht zu ihm und hilft. Es funktioniert nicht so gut. Dann: „Sag uns mal die Farben hier, J9.“ E2 hilft ihm.

Nächste Runde. E2 weiß nicht, welcher der beiden J es zuerst gesagt hat: „Wer hat es zuerst gesagt? Stellt es zwischen euch beide.“

M5 ist eigentlich dran, wird unterbrochen. Dann sagt sie die Antwort einmal laut, obwohl sie es nicht sollte. Ein Junge rät etwas. E2: „Eigentlich wollten wird die Ananas nehmen.“

J9 ist auf dem Boden in der Mitte des Kreises. J8 zu E2: „Guck mal, was J9 macht.“ E2: „Ja. J9, magst du Ananas?“

Später. E2: „Wie können Äpfel aussehen?“ J9: „Grau.“ E2: „Ich hab noch nie graue Äpfel gesehen.“ Redet davon, dass die dann verschimmelt wären. In der Zeit rutscht J9 mit Stuhl weg, tut sich dabei aber nicht weh. E2: „Ups.“

M5 erzählt, J9 redet dazwischen. E2: „Jetzt ist M5 dran.“ (Es geht um Drachen, die an der Decke hängen.)

E2: „J4 ist seit gestern schon fertig mit seinem Drachen.“ (es hängen einer von E2+J)

„Stopp, bleibt noch sitzen.“

„J9 nimmt mal den Korb bitte.“ „J9, wir warten auf den Korb. Danke“ J9 sammelt alles ein.

J3 bringt seinen Stuhl als erster weg. E2: „So wie J3, genau.“

10.20 – 10.45 Uhr toben. Ein paar M um E2 herum. Einige J spielen Fußball, andere im anderen Raum und Ehrenamtliche passt auf.

Alle Kinder in Turnhalle. Erst alle Kinder an Wand, dann Kreis. Ein Kind (M10) hat Geburtstag und darf sich ein Lied und ein Spiel aussuchen. „Liebe Sonne, komm doch wieder." Und „Katz und Maus."

E3: „J10, ich schick dich gleich raus, du weißt, dass man die Füße…"

E3: „Die Maus war zu schnell für dich, J8."

E3 fasst J10 leicht am Kopf (er sitzt, sie steht): „Ist jetzt gut."

Beim Rausgehen: „Nach J10 müssen erst mal zwei M kommen."

E3 zu einem anderen J beim Rausgehen: „Du sollst dann sprechen, wenn man dich was fragt und nicht beim Rausgehen."

Singen. E3 am Klavier, E2 bei den Kindern. K im Halbkreis um Klavier.
E3: „So, J10, willst du es alleine singen? Komm mal vor, J10, komm mal vor."

Lied: 102 Gespensterchen

E3 fragt E2 etwas. E3 schaut die 2 M an: „Ich war leider mit M10 und M11 abgelenkt gerade." 2 M beugen sich rückwärts nach hinten, wo die Couch steht. E2 zieht M10 leicht nach vorne. Leise: „Komm."

E3 stellt eine Frage. Zu M10: „Wer es weiß, hebt die Hand, M10, das weißt du schon."

E3: „M11, machst du mit und M12, das stört, wenn ihr euch unterhaltet."

208 E2 setzt M10 und M11 auseinander. Zu M11: „Rück mal auf.“ E2 setzt sich auf
209 den Platz von M10.

210 4 K stehen vorne und sollen eine Strophe vorsingen. E3: „M13, hast du gehört,
211 welche du singen musst?“

212 E3: „Sehr schön, M12. Dieser Quatschmacher (J10) vergisst die Worte.“

213 E3: „Nicht schreien, M13, die Worte sind wichtig.“

214 E3 zeigt auf 2J: „Ihr seid Quatschmacher da.“ Nachdem Lied gesungen wurde. J
215 saßen hinter E3, die am Klavier saß.

216 Dann Mittagessen.

Mittwoch, 24.9.2014
Uhrzeit: 9.00 – 11.05 Uhr

Raum: große Tafel, daneben eine Art große Pinnwand (mit Stoff bezogen)
An der anderen Wand Regale, Schränke mit Spielzeug, Spielen, Büchern, Ordnern der Kinder
2 Tische mit Stühlen, kleiner Tisch am Fenster (zum Spielen)
Alle Kinder spielen. J11 sitzt am Tisch, E3 neben ihm. Er soll Datum groß auf ein Blatt schreiben. E3 hilft ihm dabei.

217 Gruppe von fünf M sitzt in einer Ecke und spielt Quartett. Sie reden diskutieren
218 laut miteinander. E3 geht zu den M: „Die Quartettspieler können auch leise
219 sprechen.“ Senkt dabei ihre Stimme und spricht den Satz leise. „Bitte nicht
220 schreien, ganz normal.“ Es geht darum, dass ein Mädchen etwas vorgesagt hat.

221 „Liebe Kinder weint jetzt nicht…“ E3 sagt, dass sie auf die Toilette gehe. Zu
222 einem J: „J10 hat’s gehört…“ Fragt ihn, was sie gerade gesagt hat.

223 Kinder bleiben mit Ehrenamtlichen alleine. E3 kommt wieder zurück.

224 Zwei M wissen nicht, was sie spielen sollen. E3 macht Vorschläge, die M
225 wollen nicht. „Dann sucht euch selbst was aus."

226 J12 und J13 gehen zu E3 und zeigen, was sie gebaut haben. „Toll habt ihr das
227 gemacht." Sie schaut es sich genau an und stellt Fragen. „Tolle Sache."

228 M14 baut alleine am Tisch Lego. E3 geht zu ihr und schaut, was sie gemacht
229 hat. „Zeig mal dein Boot." …E3 stellt Fragen zu dem Boot. Es liegen auch
230 Lego-Menschen auf dem Tisch. „Guck mal, da können wir ja mal richtige
231 Menschen machen." Hilft M14 die Menschen zusammenzubauen. Es liegen
231 Menschen ohne Kopf da. „Mensch, Mensch, das verstehe ich nicht." M14 zeigt
232 E3 eine Figur und erklärt etwas. „Das sind Kopfhörer, damit man Musik hören
233 kann, gute Idee."

234 Ein M ruft E3. „ja…" keine weitere Reaktion.

235 E3 steht in der Ecke, in der J12 und J13 spielen und beschäftigt sich mit dem
236 CD-Player, der auch dort steht. J12 nimmt eine Figur und lässt auf dem Rücken
237 von E3 hüpfen. E3: Lass es, lass es, lass es. Was ist es denn?"

238 E3 verlässt Raum und kommt wieder rein. Vor ihren Füßen liegt ein Spielstein.
239 „Vier gewinnt und einer ist verloren gegangen, J11. Wer hat das gespielt?" Zwei
240 M hatten es gespielt.
241 Halbkreis um Tafel. E3 bei Tafel.

242 Alle sitzen schon im Kreis, 2M hatten gespielt und kommen später dazu. E3 zu
243 M15: „M15, das ist auch nicht schön. Ihr müsst nicht immer neben demselben
244 Kind sitzen."

245 „M16, das ist aber nett." (M16 macht Platz)

246 Im Hintergrund läuft schon eine Melodie vom CD-Player. Dann

Gutenmorgenlied.

„Jetzt kann mal ein anderer Vorsänger sein."

M10 stellt sich vor die Tafel und singt. „Hat sie gut gemacht."…"Mag noch einer probieren?"

M17 geht nach vorne. E3 hilft ihr am Anfang ein bisschen, da sich M17 nicht mehr an die Worte erinnern kann.

An der Tafel hängt eine Namensliste und M17 kann ihren Namen auf der Liste erkennen. Sie ist als nächste dran, das Datum an die Tafel zu schreiben. „M17 kann so klein lesen, merkwürdig, wie schaffst du das?"

„M16, pass auf."

E3 liest einen Witz aus einem Kalender vor. J13 fragt nach, wie etwas gemeint war. Was der Ausruf: „Der fehlt uns gerade noch!" bedeutet.

E3 hilft M17 verbal dabei, das Datum an die Tafel zu schreiben.

Das Gespräch kommt auf Nüsse. E3: „J11 hatte eine Nuss, die hat meine Finger ganz schwarz gefärbt, da musste ich meiner Fingernägel abschneiden."

J 13 ist unruhig rutscht auf seinem Stuhl herum E3: „J13, wenn man nicht aufpasst, lernt man nichts. Man muss immer aufpassen, auch in der Schule." … „Wie nennt man die?" J13 antwortet. „Genau, das weißt du jetzt weil dir das M (?) vorgesagt hat."

E3: „Wisst ihr noch?" (E will auf das Wort „Silbe" hinaus)

E3 schüttelt den Kopf und sagt zu M, die etwas sagen möchte: „Warte noch."

„M17, jetzt frage ich, wie nennt man die zwei Worte?" (Reimworte)

E3 erklärt daraufhin, wann sich zwei Worte nicht reimen.

J13 sagt etwas. E3: „Gut, aber Hand heben." Er darf es sagen.

„Warte, M13, wenn du dich meldest, dass ich auch M13 sage." M sagt nichts.

J11 zu J13: „Ich war, J13, dran!"

E3: „Richtig, man muss sich melden."

E3: „M15, ich wollte eigentlich wen anderen fragen, aber jetzt hast du es gesagt."

E3: „Du meldest dich nicht, J13, das ist schlecht."

E3: „So, J13, ich schick dich gleich nach nebenan. Wenn du das vorrufst, ist das nicht mehr lustig."

E3zeigt ein Bild im Buch und sagt: „Das weiß M17, was hat der Hase hier?"
M17 hat bisher nichts gesagt.

„J (?)" Er hat bisher auch nichts gesagt.

J11 beschwert sich, dass ein M etwas vorgesagt hat. E3: „Das war jetzt mein Fehler, ich habe sie nicht gestoppt."

E3 Zu J13, der etwas vorliest: „Richtig gelesen, J13, gut gemacht."

Und zu J 11.: „Gut gelernt. Das war nämlich ein schwieriges Wort."
E3: „J13, du bist ein guter Leser, kannst du das Lesen?"

E3: „Und das liest die M16."

M17 liest etwas vor, aber macht einen Fehler. E3: „Aber du meintest das richtige, M17.“ M17 liest weiter. E3: „Gut gelesen, M17.“

Gruppe ist fertig mit Sprachkreis.

J13: „Können wir in die Halle gehen?“
E3: „Nö. Wir besprechen jetzt den Tischdienst.“

Nach der Besprechung vom Tischdienst setzen sich die Kinder an Tische und bekommen Arbeitsblätter. Es geht um das Thema „Pferde“.

J11 meldet sich und redet gleichzeitig: „Das Baby vom Pferd heißt Fohlen.“
E3: „Gut.“

E3 fragt nach dem männlichen Pferd. M10: „Hengst.“
E3: „Richtig.
M10: „Ich hab das schon sehr viele Wochen gelernt.“
E3: „Genau.“

J11 sagt etwas zu den Pferden. E3: „Na, das sind nicht die Wilden.“

Einwurf von E3: „J13 passt jetzt nicht auf.“

J11 redet weiter.

E3: „Wo leben Pferde?“ J11 sagt etwas, E3 schüttelt den Kopf.

J11 fängt an von seinem Urlaub zu erzählen. E3 geht kurz darauf ein.

Die Kinder sollen auf das Arbeitsblatt zum Thema „Pferd“ malen.
J13: „Ich brauche Hilfe mit dem.“
E3: „Das muss in die Mitte.“
E3 zu allen: „J11 hat einfach losgelegt und gut hat er das gemacht.“

E3: „J13, einfach drauf los. Das musst du selber entscheiden, J13, ich sag dir nicht, wo du anfängst.“

Es geht darum, Gras auf das Arbeitsblatt zu malen. E3 zu M: „Das ist jetzt natürlich zu schwer für dich, dabei bist du so ein guter Maler.“

E3 zu M16: „M16, das muss nicht genauso aussehen.“ E3 meint das Pferd auf der Vorlage.

M17 sagt: „Ich kann das nicht.“ E3 geht nicht darauf ein.

E3 zu J13: „J13, ein super Pferd.“
Zu einem anderen J: „Guck mal, J? , wie der J13 das gemacht hat.“

E3 zu M17: „ Ich kann nicht, gibt’s nicht.“

E3: „J13 hat ein gutes Pferd hingekriegt.“

M17: „Ich hab das geschafft.“

E3: „Hm.“

E3 zu M16: „M16, jetzt mach erstmal fertig.“

Einige Kinder wollen wissen, wie ein Stall aussieht.
E3 zu allen: „Wie sieht ein Stall aus?“
E3 zu J11: „J11, weißt du, wie ein Stall aussieht?“
J11 erklärt es.

E3 zu M14: M14, dir fällt alles runter.“
Zu einem anderen M: „Schön, M15, schönes Pferd.“
E3 zu M17: „M17, der Po gehört auf den Stuhl, nicht die Füße und Knie. [in Bezug auf das Bild] Genau, du hast dir Mühe gemacht. Das ist niedlich, das sieht wie ein Pony aus.“

Zu J13: „Gut, J13, du kannst ja gut malen.“ In den Raum: „Es dauert immer nur, bis er anfängt.“

Zu M neben sich: „So sieht es gut aus.“

M10 kaut am Stift. E3: „Nicht deinen Stift kaputt machen.“

E3: „Schön, M14.“

Zu M16: „Super Sattel, Stall und Essen.“

Zu M17: „Das ist auch ein toller Sattel.“

Zu Mädchen: „Ihr schafft das schon alleine, in die Mappe abheften.“

Kinder gehen in den Turnsaal und es wird mit allen zusammen ein Spiel gespielt.

E3 zu M16: „M16, setz dich wieder hin.“

E3 nennt ein M Katze, da dieses eine Katzenhaube auf hat.

Kinder bilden einen Kreis. Kleinerer J will neben J11 stehen, aber J11 wehrt ab. E3: „ J11, nimm ihn doch an die Hand.“

Ein Mädchen kommt nicht dran. E3 mit höherer Stimme: „Oh, nie komm ich dran.“

Liederkreis; Lied „Das ist der Tanz der wilden, wilden Pferde“

M: „Meine Mama kann nicht Deutsch so viel.“
E3: „Dann lernt sie es jetzt, du bringst es ihr bei.“

350 E3: „Was ist denn ein Schein, M16?“

351 E3 zu M mit Katzenhaube: „Katze, aufpassen!“

352 E3: „Sag, was macht der Wind, J3, in der Nacht?“

353 „Na, komm setzt euch mal wieder hin, du auch M13.“ M13 sitzt neben E1.

354 Danach Tischdienst.

Donnerstag, 25.9.2014
Uhrzeit: 9.00 – 11.05 Uhr

355 J5 malt ein Bild aus. E4 legt Hand auf seinen Rücken. 356 „Geht’s gut?“

357 J2 macht ein Puzzle. E4: „Hast es geschafft. Gut.“

358 Zu M6 „M6, nimm bitte keine Klötze raus, die find ich dann nicht wieder. Nimm
359 die aus dem roten Kasten.“

360 E4 wieder zu J2: „Hast es geschafft, J2. Hilfst du dann J2 oder was möchtest du
361 machen?“ J läuft in die Spielecke.

362 Einige Kinder spielen am Tisch ein Spiel, bei dem man Frösche einen Eimer
363 flippen muss. J3 beschwert sich über ein anderes Kind (J), das ihn anstößt, als es
364 mit einem anderen Jungen um den Tisch läuft. E4 zu J3: „Das hat er nicht mit
365 Absicht getan. Die sind wild manchmal.“

366 Zwei M sitzen am Tisch und malen. Ein M5 zeigt E4 ihr Bild.
367 M5: „Guck mal, Frau X!“
368 E4: „Was hast du da gemalt? Einen lustigen Bus.“
369 Das andere M zeigt auch ihr Bild.
370 M2: „Guck mal!“
371 E4: „Das könnte ein Haus sein oder was meinst du, M5?“

J5 malt. E4: „Biste bald fertig, J5? Du musst nicht alles grün machen.“
Er soll nachdem er mit dem Malen fertig ist, Sachen aus dem Blatt ausschneiden und in einen Briefumschlag geben. E4: „Ich mach dir einen Briefumschlag.“ E4 setzt sich an den Tisch und bastelt ihm einen Umschlag. J5 zeigt keinerlei Reaktion auf die Worte von E4.

M5 zu E4: „Schau mal, Frau X!“
E4: „Schön! Schreibst du deinen Namen drauf.“

Zwei M sind unter den Tisch gekrochen.
E4: „Was macht ihr da unterm Tisch?“

E4 faltet macht den Umschlag für J5 fertig und sagt zu ihm: „Die M7 sagt dir das.“ M7 ist seine Schwester, die die Aufgabe schon erledigt hat.

E4 sagt zu den Kindern in der Nähe: „Komm da sind ganz viele Sachen zum Aufräumen, du auch J4.
Wendet sich J4 zu: „Hier, J4, alles in den Korb“
E4 schaut sich weiter um: „Komm, hier liegen ganz viele Sachen, J4.“

J9 geht zu E4 und zeigt ihr ein Spielzeug.
J: „Das ist kaputt.“
E4: „Das ist ja schade.“

J3 sitzt als letzter am Puzzle und kommt nicht weiter.
E4 zu M8: „M8, hilf ihm mal.“

Die Kinder nehmen sich Stühle und setzen sich in den Erzählkreis vor einer Tafel. Es sind elf Kinder. Das Thema ist „Obst und Gemüse“

E4 zu J?: „J?, ich möchte, dass du dich hinsetzt.“

E4 zu J3: „Obst, J3, nenn mir eine Sorte.“

Die Kinder sollen der Reihe nach eine Obstsorte nennen.

M7 leise: „Birne.“
E4: „Gut, M7. Habt ihr gehört? Birne.“

E4 zu J2, der vorher ein Gemüse genannt hat: „Vielleicht, J2, weißt du jetzt, was Obst ist.“

E4 malt eine Tabelle an die Tafel auf der linken Seite stehen Obst/Früchte und auf der anderen Seite steht Gemüse. Die Kinder sollen Bilder von beiden Arten der Tabelle zuordnen.

E4 zeigt ein Bild mit Erdbeeren und M6 sagt schnell, was darauf zu sehen ist.
E4: „Die M6 hat das schon gesagt, weil sie mag, glaub ich, sehr gern Erdbeeren.“

E4 zeigt ein Bild mit Kartoffeln.
E4: „Wer hat gesagt Kartoffeln? M9? Dann häng das mal dahin.“

J3 macht Geräusche.
E4: „Ist gut, J3.“

M8 gibt die richtige Antwort.
E4: „Gut, M8. M8 hat aufgepasst.“

M9: „Gurke.“
E4: „Gut, M9.“

M8 leise: „Rosenkohl.“
E4: „Lauter.“
M8 lauter: „Rosenkohl.“
E4 laut: „Gut, M8!“
E4 gibt ihr das Bild und deutet zur Tafel: „Mach das einfach dahin, das hält dann.“

M6 gibt die richtige Antwort.
E4: „Habt ihr gehört, was M6 gesagt hat? M6, sag's nochmal laut."
Als nächstes weiß M9 die Antwort.
E4: „weil die M9 das gewusst hat, darf sie das hinhängen."

J3 fängt an von „Klößchenpommes" zu reden.
E4 geht darauf ein: „Das kenn ich gar nicht." Sie stellt weitere Fragen, u.a., ob die so etwas wie Reibekuchen sind. „Dann müssen wir den Papa mal fragen, was er damit meint."

E4: „M9, was hast du gesagt?"
M9 schüttelt den Kopf.

E4 zeigt ein Bild mit verschiedenen Gemüsesorten.
J4: „Zwiebel."
E4: „Zwiebel, J4, war richtig."
J3: „Banane. Wurst."
E4: „Das ist, glaube ich, eine Rübe."
J3: „Nein, die ist nicht gelb."
E4 zu J2, der zuvor nichts gesagt hatte: „J2, willst du uns das hier hinmachen."

Einige Kinder stehen und sitzen nicht mehr im Kreis: „Ihr dürft euch alle setzen."

M7: „Kartoffeln."
E4: „Kartoffeln sind drauf. Gut, M7."

E4 zu M: „Ihr sprecht schön nach, was der J3 euch vorsagt."

J1 erzählt, wie sie mit einer alten Kartoffeln Neue gezogen haben.

J3 zu E4: „Frau X, ich habe schon weiße Äpfel gesehen."
E4: „Die sind nicht weiß, das sind ganz helle Äpfel."

E4 wechselt das Thema. Es geht um einen bevorstehenden Laternenumzug.
E4: „J4, hast du eine Laterne zuhause? J5, ihr habt keine?“

Der Erzählkreis wird aufgelöst.
„M7 und J3 dürfen zuerst aufstehen.“

Die Kinder gehen in der Turnhalle und im Vorraum der Halle toben. Danach versammeln sich wieder alle ErziehrInnen und Kinder in der Halle.

E4: „ J1! Alle Kinder stehen jetzt still, auch M6. Genau, J13!“

Es wird ein Lied gesungen und danach wird gespielt. M8 darf sich ein Spiel aussuchen.
M8 leise: „Katze und Maus. Ich frage das.“
E4 lacht: „Ja, genau.“

Die Kinder setzen sich und bilden einen Kreis. Sie sollen die Beine einziehen.
E4: „M16, du auch!“

E4: „J4 möchtest du Maus oder Katze sein?“
Er möchte die Maus sein.
E4: „J2 ist der Kater.“

Als nächstes sind M (M5 und M2) dran. Die beiden laufen und fallen.
E4: „Ups, da fällt schon die Katze über die Maus.“
E4: Sie hat schon gefragt, habt ihr gehört?“
E4 hilft ihr.
E4: „Bisschen schneller, M2. M2, M2! Oh, gefangen.“

Nach dem Spiel gehen sie wieder in den anderen Raum und setzen sich ums Klavier.

E3: „Könnt ihr Zeichensprache?“

E zählt mit den Fingern und die Kinder zählen mit: „1, 2, 3, Tier.“

E3: „J13.“

„So, M13, jetzt sind wir aber ganz woanders.“

„Gut, J11 hat aufgepasst.“

„Was macht der Wind?“

„J13, du passt nicht auf. M13 genauso.“

„Was macht der Wind, M8?“

E4 zu M13: „Wollt ihr schonmal singen?“

M schüttelt Kopf.

E4 zu M17: „M17 kannst du das schon alleine singen? Dann pass mal auf.“

E3: „ M17, wenn du dich mit den Kleinen nicht verstehst, ist das ganz schlimm.“

„ J8, jetzt hörste auf.“

„ J9, J9!“

„Jetzt sagt es der J13.“

Danach kommen 3M, 1J, 1M, 1J

J3 ist dran. E3: „Sehr gut, J3.“

J14: „E3, ich möchte auch!“

E3: „Nee, alle können nicht.“

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Laura Katarina Cemmel, BA
Staatsangehörigkeiten:	Deutschland und Finnland

Studium

10/2011 - 2015	Universität Wien, Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
06/2010	Abschluss Bachelor of Arts, Finnische Sprache und Kultur
09/2007 - 06/2010	Universität Helsinki, Hauptfach: Finnische Sprache und Kultur; Nebenfächer: Germanische Philologie und European Culture and Area Studies
09/2006 – 06/2007	Auslandssemester an der Universität Helsinki, Schwerpunkt: Finnische Sprache und Kultur
04/2004 - 09/2006	Universität Greifswald, Hauptfach: Fennistik; Nebenfächer: Deutsch als Fremdsprache und Politikwissenschaften

Fachrelevante Berufserfahrung

10/2013 -	Nachhilfelehrerin für Deutsch bei Top Nachhilfe und Nachhilfe in Wien
07/2013 – 08/2013	vierwöchige Unterrichtstätigkeit im Sprachcamp „Deutsch Aktiv“ von Team Activities, Pressbaum
09/2012 – 04/2013	Deutschlehrerin für Transitarbeitskräfte, Carla Nord und Carla Mittersteig, Wien
07/2012	zweiwöchige Unterrichtstätigkeit im Sprachcamp „Deutsch im Sacré Cœur“, Pressbaum

08/2007 – 05/2010	Tutorin für das Fach Deutsch an der International School of Helsinki, Finnland

Schulbildung

2003	Allgemeine Hochschulreife
1996 – 2003	Gymnasium Mellendorf
1994 – 1996	Orientierungsstufe Mellendorf
1990 – 1994	Grundschule Mellendorf, Deutschland