

Fried, Lilian

Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 4, S. 471-492



Quellenangabe/ Reference:

Fried, Lilian: Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 4, S. 471-492 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145220 - DOI: 10.25656/01:14522

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145220>

<https://doi.org/10.25656/01:14522>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 4 – Juli 1989

I. Essay

- WOLFDIETRICH SCHMIED-
KOWARZIK Franz Rosenzweig – der jüdisch-christliche Dialog
und die Folgen von Auschwitz 455

II. Thema: Geschlechterdifferenzierung in Bildungswesen und Beruf

- LILIAN FRIED Werden Mädchen im Kindergarten anders behan-
delt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprä-
chen zwischen Erzieherinnen und Kindern 471
- HELMUT KÖHLER Eine „stille Revolution“ an den Hochschulen?
Hochschullehrerinnen im Spiegel der Stati-
stik 493
- VERA KLINGER Frauenberuf und Frauenrolle. Zur Entstehung
geschlechtsspezifischer Ausbildungs- und Arbeits-
marktstrukturen vor dem Ersten Weltkrieg 515

III. Thema: Leistungsbewertung in öffentlicher Verantwortung als Problem von Pädagogik und Recht

- JÖRG BERKEMANN Pädagogische Maßstäbe in der gerichtlichen Kon-
trolle schulischer Leistungen 535
- ANDREAS KRAPP Der zweifelhafte Beitrag der empirischen Pädago-
gik zur rechtlichen Kontrolle der schulischen Lei-
stungsbeurteilung 549
- HOLGER PROBST Lernstrukturen als Bezugsnorm der Leistungs-
beurteilung 565

IV. Diskussion

GEORG RUDER

Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik 575

V. Rezensionen

HANS SCHIEFELE

GERHARD STEINER: Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag 595

PETER BÜCHNER

ECKART LIEBAU: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann 597

H.-ELMAR TENORTH

KLAUS PLAKE (Hrsg.): Klassiker der Erziehungssoziologie 599

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ IX/X

Contents

I. Essay

- WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK Franz Rosenzweig, the Jewish-Christian Dialogue and the Implications of Auschwitz 455

II. Topic: Gender in Educational and Vocational Careers

- LILIAN FRIED Are Boys and Girls Treated Differently in Kindergarten? Analyses of Nursery-Schools Conversations among Educators and Children 471

- HELMUT KÖHLER A „Quiet Revolution“ at the Universities? – The Situation of Female University Teachers as Mirrored by Statistics 493

- VERA KLINGER Woman's Profession and Female Role – The Development of Sex-Specific Structures of Education and of the Labor Market before the First World War 515

III. Topic: Juridical and Educational Aspects of Grading

- JÖRG BERKEMANN Pedagogical Criteria in the Judicial Control of Scholastic Achievement 535

- ANDREAS KRAPP The Dubious Contribution by Empirical Pedagogics to the Legal Control of the Assessment of Scholastic Achievement 549

- HOLGER PROBST Structures of Learning as Reference Norm for the Assessment of Scholastic Achievement 565

IV. Discussion

- GEORG RUDER The Wish for the End of Education and the Myth of Paradise – The Impact of Rousseauism on the Development of a Radical Critique of Education 575

V. Book Reviews 595

V. Documentation

New Books 603

Format Requirements of Manuscripts to be Submitted for Publication in the
"Zeitschrift für Pädagogik" IX/X

Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen?

Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Erkundungsstudie sind Forschungen zur koedukativen Praxis in unseren Schulen sowie die damit einhergehende „Sexismus“-Behauptung. Diese These, die besagt, daß Jungen gegenüber Mädchen begünstigt werden, soll auch für die Erziehung im Kindergarten geprüft werden. Als Datenbasis dienen neun videografierte und verschriftete Stuhlkreisgespräche, die mittels Bilderbüchern oder Sprachspielen gestaltet sind. In den sprachlichen Austausch einbezogen sind drei Kindergartenerzieherinnen sowie 78 Kindergartenkinder. Die schrittweisen Inhaltsanalysen der Gesprächstexte erfolgen unter Beachtung dreier sprachentwicklungsbedeutender Aspekte: Modell, Lehr-Lern-Strategien, Chancen. Durch die Ergebnisse wird auch bei vorsichtiger Deutung unterstrichen, daß Mädchen und Jungen im Kindergarten Verschiedenes erfahren. Es wird deshalb überlegt, welche Entwicklungsbereiche bei Kindergartenkindern durch diese differentiellen Erziehungseinflüsse gefördert bzw. gehemmt werden. Abschließend wird vorgeschlagen, in weiteren Studien nach Ursachen der für die Geschlechter verschiedenen Erziehungsbedingungen zu forschen.

1. Einleitung und Fragestellung

In jüngerer Zeit hat die koedukative Praxis in unseren Schulen verstärkte Forschungsaktivitäten auf sich gezogen. Diese Aktivitäten münden mehr oder weniger ausschließlich in eine „Sexismus“-Unterstellung. Im Kern beinhaltet diese These, daß Lehrerinnen und Lehrer Mädchen benachteiligen und Jungen begünstigen (z. B. BREHMER 1982; SADKER/SADKER 1985; METZ-GÖCKEL 1987). Ganz unterschiedlich ist allerdings, wie die behaupteten Differenzen belegt werden. FRASCH/WAGNER (1982) z. B. zeigen mit den Ergebnissen ihrer Studie auf, daß in Unterrichtsgesprächen die Signale von Schülern nicht nur eher wahrgenommen, sondern auch häufiger und kontingenter beantwortet werden, als die von Schülerinnen.

Diese Befunde sind für Kindergartenpädagogen deshalb von Interesse, weil sie die Frage aufwerfen, ob bei der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen im Rahmen unserer vorschulischen Institutionen bereits ähnliche Wirkmuster angenommen werden müssen. Noch läßt der Forschungsstand keine umfassende oder gar endgültige Antwort auf diese Frage zu. Es gibt aber durchaus Hinweise, die für solche geschlechtsdifferentiellen Erziehungseinflüsse sprechen. So ist nicht zu übersehen, daß sich drei- bis sechsjährige Mädchen sowohl im Spiel als auch im sozialen Miteinander anders verhalten als gleichaltrige Jungen (z. B. DANNHAUER 1973; KELLER 1973; SMILANSKY 1973). Im Kindergartenalltag offenbaren sich solche geschlechtstypischen Verhaltensausrägungen z. B. ganz konkret darin, daß insbesondere die älteren Jungen

ein ausgesprochen dominantes Gebaren bevorzugen, während die Mädchen eher um kooperatives Agieren bemüht sind (z. B. STRÄTZ/SCHMIDT 1982; SCHMIDT-DENTER 1985; KASTEN 1986). Eine Rolle spielt dann sicher auch, daß Erzieherinnen und Erzieher diese vergleichsweise prosozialeren Aktivitäten belohnen, indem sie Mädchen als „sozial erwünschter“ bewerten und bevorzugen (z. B. TAUSCH/TAUSCH ⁵1970; DOLLASE 1979; NEUBAUER 1986). Ehe aber aus diesen Ergebnissen gefolgert werden kann, daß die „Sexismus“-Behauptung auch für die koedukative Praxis in unseren Kindergärten zutrifft, müssen weitere Erkenntnisse bedacht werden. So ist z. B. zu beachten, daß sich keine durchgängigen Differenzen zwischen der intellektuellen, der moralischen und auch der sprachlichen Entwicklung von Mädchen und Jungen im Kindergartenalter nachweisen lassen (vgl. SHERMAN 1975; KLANN-DELIUS 1980; WALKER 1986). Und selbst wenn geringfügige Unterschiede bezüglich spezifischer Entwicklungsaspekte ermittelt werden, so müssen diese aus verschiedenen forschungsmethodischen Erwägungen heraus relativiert werden (z. B. METZ-GÖCKEL 1988; BILDEN 1985).

Außerdem ist bislang nicht abzuschätzen, in welchem Umfang Verhaltensunterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf eine geschlechtsdifferentielle Familienerziehung zurückzuführen sind. Läßt doch der Forschungsstand keine andere Deutung zu, als daß Kinder von ihren Müttern und Vätern je nach ihrem Geschlecht verschieden behandelt werden. Insbesondere bei Kindergartenkindern konnte man z. B. feststellen, daß Eltern von Jungen eher Leistung und Unabhängigkeit fordern, während von den Mädchen stärker Gehorsam und Anpassung erwartet wird (z. B. SAFILIOS-ROTHSCHILD u. a. 1977). Welche Prägekraft mit solchen elterlichen Verhaltensmustern verbunden sein mag, kann die Tatsache verdeutlichen, daß Eltern immer dann verstärkend auf das Kind einwirken, wenn es tatsächlich in der intendierten Weise agiert (z. B. EISENBERG u. a. 1985).

Wenn man die curriculare Dimension der Kindergartenerziehung beachtet, ergeben sich weitere Vorbehalte. Jedenfalls ist aus diesem Blickwinkel nicht davon auszugehen, daß Mädchen und Jungen in unseren vorschulischen Institutionen unterschiedlich behandelt werden. Zumindest weisen die Intentionen der vorliegenden sexual- und sozialerzieherischen Programme keineswegs in diese Richtung (vgl. HIELSCHER 1977; CROISSIER u. a. 1979; ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG u. a. 1980; OERTEL 1982; VERLINDEN 1985). Man ist sich nämlich durchaus einig, daß zu einem flexiblen Geschlechtsrollenverhalten erzogen werden soll. Leider existieren bislang keine Studien, welche die Bewährung der einschlägigen Curricula umfassend und längerfristig prüfen. Auch die vereinzelt veröffentlichten Erfahrungsberichte sind wenig aussagekräftig, wenn es darum geht, die erzieherischen Möglichkeiten solcher Ansätze einzuschätzen. Vielmehr stehen entweder spezifische Problemaspekte wie z. B. geschlechtstypische Verhaltensweisen von ausländischen Kindern im Vordergrund (z. B. ENGELINGS/HUCKRIEDE 1983; MÜLLER 1984) oder es werden diskrepante Beobachtungen zur Wirkpotenz der verwendeten pädagogischen Hilfen berichtet (z. B. RAAB/REDLICH 1975; ELSCHENBROICH 1978; FORSTER/GÖTTE 1984).

Außerdem stellt sich natürlich die Frage, in welchem Umfang solche Programme überhaupt eingesetzt werden. Bislang sieht es nämlich eher so aus, als ob Erzieherinnen und Erzieher im Kindergarten zwar keine geschlechtsdifferenzielle Erziehung praktizieren wollen, es aber dennoch vermeiden, den geschlechtstypischen Verhaltensweisen der Kinder entgegenzuarbeiten (z. B. RÖCHNER 1981; FRIED/OBERFRANK 1986). Deshalb vermag es auch nicht zu erstaunen, daß Kinder am Ende der Kindergartenzeit Vorstellungen von typisch männlichem bzw. typisch weiblichem Verhalten haben, die ganz den tradierten Geschlechtsrollenklischees entsprechen (z. B. LÖWE/STORR 1977). Schließlich ist auch der Einfluß von „heimlich“ miterziehenden Medien nicht zu unterschätzen. Gerade die in unseren Kindergärten häufig verwendeten Erziehungsmittel, wie z. B. Bilderbücher oder auch Spielzeug, sind nach wie vor von klischeehaften Geschlechtsrollenfestschreibungen geprägt bzw. werden immer noch in geschlechtstypischer Weise präferiert (z. B. BITTMANN 1980; PAETZOLD 1980; HÄFNER 1987; SCHMERL u. a. 1988).

Alles in allem offenbart dieser lückenhafte und widersprüchliche Erkenntnisstand, daß wir noch nicht genau genug wissen, ob Mädchen und Jungen, die den Kindergarten besuchen, dort verschiedene Erziehungswelten erleben. Hier setzt die nachfolgend berichtete Erkundungsstudie an, in der nach geschlechtsdifferenziellen Mustern bei den alltäglichen Erziehungsprozessen geforscht wird. Angesichts der Tatsache, daß Erziehung schon im Kindergarten von Sprache dominiert wird, geschieht dies auf der Basis der sprachlichen Austauschprozesse zwischen Erzieherinnen auf der einen und Mädchen sowie Jungen auf der anderen Seite.

2. Anlage der Untersuchung

Wie schon die geringe Zahl von Beobachtungsstudien verdeutlicht, wissen wir noch wenig über den Erziehungsalltag in unseren Kindergärten (z. B. BARRES 1972; NICKEL/UNGELNCK 1980; STRÄTZ/SCHMIDT 1982; NEUBAUER 1986; WOLF 1986). Zwar existiert eine Fülle von Daten, die in Modellversuchen ermittelt wurden; aber diese Ergebnisse betreffen Modellkindergärten oder Vorklassen und dürfen somit nicht ohne weiteres auf den „Kindergarten von nebenan“ übertragen werden.

Das hier beschriebene Vorhaben ist nicht zuletzt an dieser Forschungslücke orientiert. Folgerichtig ist es zentrales Anliegen dieser Studie, relevante Ausschnitte alltäglicher Erziehungswirklichkeit im „Normalkindergarten“ zu erkunden. Dazu dient eine längsschnittliche Beobachtungsstudie in einem dreigruppigen Landkindergarten. Hier wurden Stuhlkreisgespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern videografiert und anschließend analysiert.

Die Studie umfaßt 78 Kindergartenkinder sowie drei Erzieherinnen und betrifft deren Sprachäußerungen in insgesamt neun Stuhlkreisgesprächen. Diese Unterhaltungen zwischen den Erzieherinnen und den Kindern liegen in Textform vor, die durch Verschriftung der Videoaufzeichnungen gewonnen wurde. Im Mittelpunkt der Gespräche stehen Bilderbuchbetrachtungen oder Sprachspiele. Es ist deshalb möglich, sowohl verschiedene Kindergartengruppen als auch differente Spracherziehungsformen ver-

gleichend zu analysieren. Im Fall einer Kindergartengruppe konnten vier Bilderbuchsituationen aufgezeichnet werden. Dies erlaubte es, die Stabilität der Effektmuster zumindest für die Bilderbuchsituation beispielhaft zu prüfen. Die dargestellten Analysen basieren sämtlich auf den Texten der Stuhlkreisgespräche, die jeweils zwischen 174 und 462 Analyseeinheiten (Sätze) umfassen. Jeder Satz wurde immer so kodiert, daß der „Sprecher“, der „Angesprochene“ sowie verschiedene „Spracherziehungskindikatoren“ festliegen (Sprechchance, Sprachmodell, Lehr-Lern-Strategie). Auf dieser Basis waren Berechnungen zu quantitativen wie zu qualitativen Aspekten möglich. Die Reliabilitätsprüfungen ermittelten zufriedenstellende Verschriftungs- und Kodierungsübereinstimmungen (vgl. FRIED 1989).

Es wurde auch untersucht, ob die Kindergartengruppen bzw. die Gruppe der Mädchen und die Gruppe der Jungen nicht von vornherein so verschieden sind, daß sich jede vergleichende Analyse des Gesprächsverhaltens verbietet. Diese Parallelitätsprüfungen betreffen Sprachentwicklungsindikatoren sowie sprachentwicklungsbedeutsame Faktoren und haben zum Ergebnis, daß die Subgruppen vergleichbar sind (vgl. ebd.). Im weiteren wird nur über die Befunde zu den dialogischen Gesprächsanteilen berichtet. Das heißt, es wird nur beachtet, wenn ein Mädchen oder ein Junge sprechen oder angesprochen werden. Es darf deshalb nicht übersehen werden, daß diese Gesprächsphasen nur den geringeren Teil der gesamten Unterhaltung ausmachen (zwischen 13% und 30%). Außerdem ist noch zu beachten, daß die jeweilige Analysemethode der Wahl immer nur knapp benannt und mit einem Literaturbeleg verankert ist.

3. Analysen und Ergebnisse

Die nachfolgend angeführten Analysen gehen dem Aspekt der Sprachlernchancen von Mädchen und Jungen nach. Bei der Darstellung wurde insbesondere darauf geachtet, daß der Untersuchungsweg nachvollzogen werden kann. Es werden deshalb die einzelnen Schritte, die den Analyseprozeß vorangetrieben haben, nachgezeichnet. Allerdings kann immer nur kurz skizziert werden, wie verschiedene Einzelbefunde zu neuen Fragen führten, welche dann weitere Studien nach sich zogen.

3.1. Sprechchancen

Die ersten Analysen galten den Chancen der Kinder, am Gespräch teilzunehmen. Hier war es zunächst notwendig, das Ausmaß an Lenkung durch die Erzieherinnen zu beachten, um dann zu entscheiden, ob vornehmlich sie die Sprechchancen zuteilen. Dazu wurden die Texte mittels eines selbstentwickelten Kategoriensystems analysiert. Ausgangspunkt war dabei die Überlegung, daß Gespräche neben den inhaltlichen Aussagen auch metakommunikative bzw. metasprachliche Äußerungen umfassen. Gerade die letzteren Gesprächsanteile haben ganz wesentlich die Funktion, den Gesprächsverlauf zu steuern. Dabei ließen die vorliegenden neun Gesprächstexte eine Unterscheidung von vier Metadimensionen sowie einer Inhaltsdimension geboten erscheinen. In der folgenden Übersicht sind diese Kategorien charakterisiert und mit Gesprächsbeispielen veranschaulicht (Abb. 1).

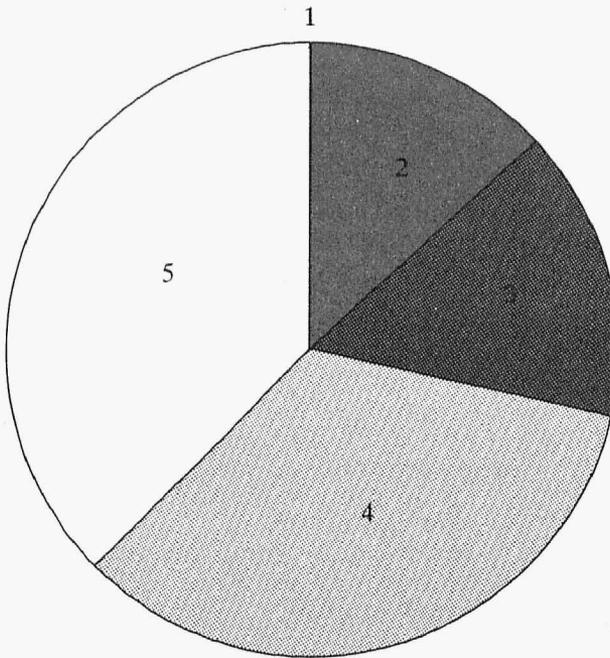
Abbildung 1: Kategoriensystem zur Gesprächsführung

Kategorie	Definition	Beispiel
Sprache	Die Sprache des Kindes/der Kinder wird kommentiert (analysiert und/oder bewertet).	Erzieherin: bäume, das heißt net baume, das heißt bäume.
Gespräch	Das Gesprächsverhalten des Kindes/der Kinder wird kommentiert (analysiert und/oder bewertet).	Erzieherin: jetzt lasse doch mol die kleine rede. ihr große habt schon so viel sage könne.
Lenkung	Das Gesprächsverhalten des Kindes/der Kinder wird gelenkt.	Erzieherin: die K. sagt-s uns mal.
Voraussetzung	Das Verhalten des Kindes/der Kinder wird kommentiert (analysiert und/oder bewertet) bzw. gelenkt, um Gesprächsvoraussetzungen zu sichern.	Erzieherin: jetzt setz dich doch mol hin, daß die annere ach was sehe könne.
Inhalt	Die Bilderbuchinhalte/Sprachspieltexte werden dargeboten und/oder kommentiert.	Erzieherin: die wilden kerle hatten plötzlich angst.

Die Analyse der Stuhlkreisgespräche auf der Basis dieses Kategoriensystems führte zu Ergebnissen, die offenbaren, daß die Erzieherinnen den Gesprächsverlauf stark bestimmen. Dies ist daran abzulesen, daß ein ganz erheblicher Gesprächsanteil von den Erzieherinnen dafür genutzt wird, das Gesprächsverhalten der Kinder indirekt (Kommentar in Form von Analyse oder Bewertung) oder direkt (Lenkung) zu steuern. Diese Bemühungen gehen zwangsläufig zu Lasten der Gesprächsphasen, in denen die Erzieherinnen mit den Kindern entweder über die Abenteuer der Bilderbuchheldinnen und -helden sprechen oder aber die Sprechspiele aufsagen und variieren (Gesprächsinhalt). In der folgenden Abbildung wird dies für eine Sprachspielsituation in der Gruppe 2 visualisiert. Die übrigen Gespräche ergeben kein wesentlich anderes Bild (Abb. 2).

Wenn aber die Erzieherinnen das Gespräch so stark lenken, fragt sich, ob sie Mädchen und Jungen dabei in gleicher Weise behandeln. Dies scheint nach den ersten groben Analysen der Fall zu sein. Zumindest wurde bei den Berechnungen ermittelt, daß Mädchen und Jungen weder verschieden häufig angesprochen werden, noch unterschiedlich oft zum Gespräch beitragen. Daß dieses Resultat gänzlich im Widerspruch zu den in Familien und Schulen ermittelten Ergebnissen steht, machte mich allerdings mißtrauisch genug, um die Daten nochmals mit feineren Analysemethoden zu prüfen. Dieses Mal wurde danach gesehen, ob es vielleicht Teilgruppen von Mädchen oder Jungen

Abbildung 2: Gesprächsführung durch die Erzieherin der Gruppe 2 in der Sprachspielsituation



- 1 = Sprachanalyse/-bewertung (0,00%)
 2 = Gesprächsanalyse/-bewertung (15,50%)
 3 = Gesprächslenkung (13,00%)
 4 = Gesprächsvoraussetzungen (37,70%)
 5 = Gesprächsinhalt (33,00%)

gibt, deren Sprechchancen nicht denen anderer Kinder des gleichen oder des anderen Geschlechts entsprechen.

Die Berechnungen erfolgten mit der Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) von KRAUTH/LIENERT (1973), einem multivariaten nichtparametrischen Verfahren, das es erlaubt, überzufällige Häufigkeiten von Merkmalskombinationen aufzudecken. Oder anders erklärt: Es können mit diesem Verfahren Kindergruppen (Sprechtypen) identifiziert werden, deren Einzelmerkmale (z. B. Mädchen, Unterschichtzugehörigkeit, unterdurchschnittlicher Gesprächsanteil) signifikant häufiger gemeinsam beobachtet werden, als bei allseitiger Unabhängigkeit dieser Einzelmerkmale zu erwarten ist. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse dieser Prüfungen aufgelistet (Tab. 1).

Mit diesen Befunden differenziert sich das Bild. Entgegen dem ersten Anschein werden nämlich durchaus Subgruppen von Kindern benachteiligt. Dabei vermag es nicht zu überraschen, daß es die jungen Mädchen bzw. die Mädchen der Unterschicht sind, die seltener als andere Gruppierungen in das Gespräch eingebunden werden. Offenbar sind es also die sprachlich weniger

Tabelle 1: Bedeutsame Merkmalskonfigurationen

Variablen	N	fo	fe	$\alpha.05$	$q.05$
Mädchen/ Unterschicht/ unterdurchschnittl. Sprechanteil (Bilderbuch)	78	16	8.57	6.46 sign.	0.08
Mädchen/ unter 4;4 Jahre/ unterdurchschnittl. Sprechanteil (Bilderbuch)	78	13	7.26	4.54 sign.	0.06
Mädchen/ unter 4;4 Jahre/ unterdurchschnittl. Sprechanteil (Sprachspiel)	78	16	9.68	4.13 sign.	0.08
Mädchen/ unterdurchschnittl. Sprechanteil (Bilderbuch)/ unterdurchschnittl. Sprechanteil (Sprachspiel)	78	20	10.79	7.86 sign.	0.11

fo = beobachtete Häufigkeit
 fe = erwartete Häufigkeit
 $\alpha.05$ = Irrtumswahrscheinlichkeit
 $q.05$ = Prägnanzkoeffizient

kompetenten unter den Mädchen, die sich eine solche Zurücksetzung gefallen lassen (müssen). Jedenfalls verweist die Tatsache, daß Mädchen, die in der Bilderbuchsituation wenig „Sprech-Raum“ bekommen bzw. beanspruchen, dies überzufällig häufig auch in der weniger klar strukturierten Sprachspielsituation erfahren, auf eine situationsübergreifende bzw. strukturelle Benachteiligung hin. Wenn aber erst bei näherer Betrachtung zu erkennen ist, daß Mädchen und Jungen im Stuhlkreis eben doch verschieden behandelt werden, dann stellt sich die Frage, ob quantitative Analysen überhaupt den geeigneten methodischen Zugang darstellen. Besteht doch offenbar die Gefahr, daß bloße Prüfungen der Sprech-„Häufigkeiten“ wesentliche Strukturen nicht zu enthüllen vermögen. Deshalb wurde in weiteren Untersuchungsschritten stärker auf qualitative Aspekte der Gesprächsabläufe geachtet.

Der erste Schritt unter dieser neuen Perspektive ist durch amerikanische Untersuchungsergebnisse provoziert. In diesen Beobachtungsstudien wurde deutlich, daß schon in den Gesprächen, die im Kindergarten stattfinden, den Jungen mehr Beachtung geschenkt wird als den Mädchen (z. B. SERBIN u. a. 1973). Dementsprechend wurden die Stuhlkreistexte nun unter dem inhaltli-

chen Gesichtspunkt betrachtet, was oder wer bei jedem Gesprächsabschnitt jeweils im Mittelpunkt steht. Dazu war es als erstes erforderlich, für jede Sprachäußerung zu prüfen, ob damit eine Sache oder eine Person angesprochen bzw. bezeichnet war. Anschließend wurden alle Gesprächsbeiträge, die auf Kinder bezogen waren, aus den Texten herausgezogen. Diese verdichtete Vorlage wurde dann danach kodiert, ob die jeweilige Äußerung ein Mädchen oder einen Jungen meinte. Erst nach diesen Vorarbeiten konnte untersucht werden, wieweit die an Kinder adressierten Gesprächsabschnitte von geschlechtsspezifischen Präferenzen zeugen. Es wurde also ganz konkret geprüft, ob in den auf Kinder bezogenen Sprachäußerungen Mädchen und Jungen verschieden oft angeredet bzw. zum Gesprächsinhalt gemacht werden.

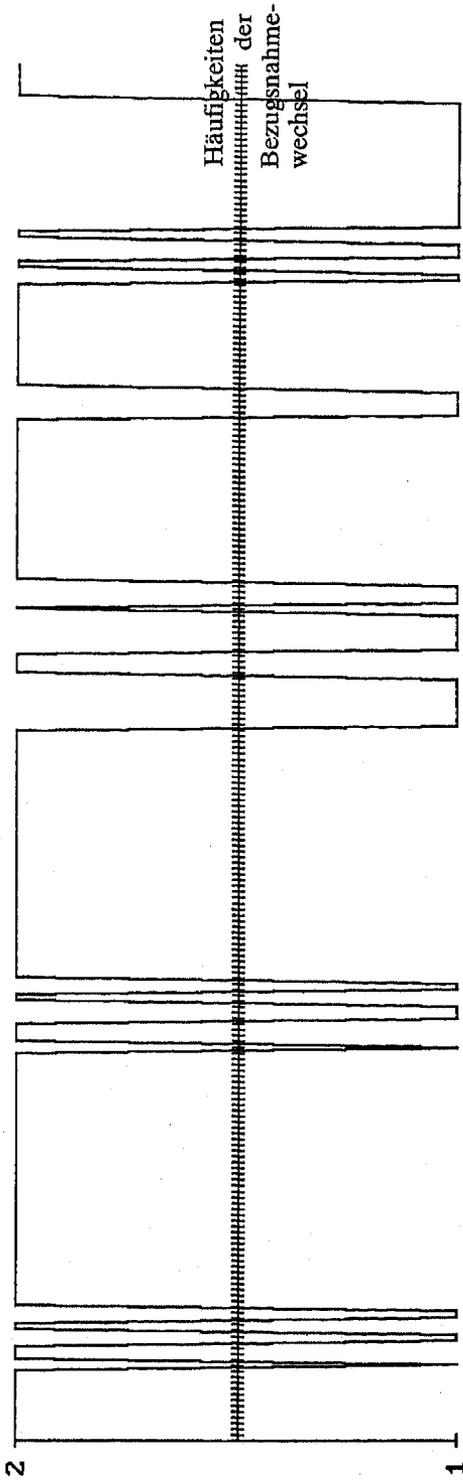
Was die Sprachspielsituationen betrifft, konnten unter diesem Analysegesichtspunkt keine geschlechtsspezifischen Benachteiligungen oder Begünstigungen festgestellt werden. Es gilt wohl, daß in erster Linie die zufällige Sitzordnung der Kinder für die Reihenfolge der Bezugnahmen verantwortlich war. Demzufolge zielten die Beiträge ganz unsystematisch auf Mädchen und Jungen.

In den Bilderbuchsituationen, die eine freiere Gesprächsführung begünstigen, zeigten sich demgegenüber durchaus geschlechtsspezifische Abfolgemuster. Diese sequentiellen Strukturen sind in allen bilderbuchgestützten Gesprächen ähnlich. In der folgenden Darstellung wird deshalb das Analyseergebnis für die zweite Bilderbuchsituation in der ersten Kindergartengruppe als Beispiel für alle anderen visualisiert. Hier ist zu ersehen, wie das Gesprächsinteresse von einem zum anderen Kind wandert. Dieser Wechsel der Bezugnahmen wird allerdings lediglich mit Blick auf das Geschlecht des Kindes registriert. So kann man zwar ablesen, in welcher Gesprächsphase gerade ein Mädchen oder ein Junge gemeint ist; nicht aber, um welches spezielle Kind es sich dabei handelt (Abb. 3).

Das Diagramm zeigt einen unausgewogenen Gesprächsverlauf. Schließlich sind die Jungen von immerhin 103 und die Mädchen von nur 60 Wechseln der Bezugnahme betroffen. Insbesondere fällt auf, daß vier ausgedehnte Gesprächsphasen allein den Jungen gewidmet sind. Während nur ein größerer Gesprächsabschnitt ausschließlich an Mädchen adressiert ist. Diese Struktur ist in allen Bilderbuchgesprächen so ausgeprägt, daß dadurch Vermutungen provoziert werden. So kann man doch geradezu den Eindruck gewinnen, daß, wenn erst einmal ein Junge im Mittelpunkt des Gesprächs steht, die Chance für die anderen Jungen wächst, die Aufmerksamkeit der Erzieherin auf sich zu ziehen. Oder aus einem anderen Blickwinkel betrachtet: Sobald ein Junge im „Scheinwerferlicht“ des Gesprächsinteresses steht, scheinen die Mädchen für die Erzieherin eher in den Schatten zu treten.

Sämtliche Abfolgemuster der Bilderbuchsituationen wurden anhand von Sequenzanalysen geprüft (vgl. SIEGEL ³1987). Mit dieser Technik kann man testen, ob die Gesprächsabschnitte, welche sich auf Mädchen oder auf Jungen beziehen, nach dem Zufallsprinzip angeordnet sind oder sich zu systematischen Mustern aneinanderreihen. Die Reihenfolge, in der Mädchen und Jungen zum Gesprächsgegenstand wurden, ist nicht zufällig verteilt. Da aber nicht zu übersehen ist, daß die Jungen in allen Gesprächskreisen weitaus häufiger als Referenz gewählt werden, kann somit davon

Abbildung 3: Gesprächsablauf (Wechsel der Bezugnahme) der zweiten Bilderbuchsituation in Kindergartengruppe 1



1 = Mädchen
2 = Jungen
Z = 11.52
p .000

ausgegangen werden, daß diese unregelmäßigen Wechsel der Bezugnahmen durchgängig zu Lasten der Mädchen gehen.

An dieser Stelle des Analyseweges war dann nicht mehr zu übersehen, wie sehr das kindliche Sprachverhalten von den Spracherziehungsbemühungen der Erzieherinnen bestimmt ist. Deshalb wurden in den weiteren Analysen vornehmlich diese Wechselwirkungen beachtet. Um aber diesen Prozessen auf die Spur zu kommen, waren Mikrostudien erforderlich. Die dabei herausgegriffenen zwei Qualitätsmerkmale gelten in der Spracherwerbsforschung als besonders relevante Indikatoren kindlicher Sprachlernchancen (z. B. MOERK 1985).

3.2. Sprachmodell

Wir wissen, daß ein erwachsenes Sprachmodell, welches fein auf den Sprachfähigkeitsstand des Kindes abgestimmt ist, den Spracherwerb günstig beeinflusst. Bislang ist aber nicht untersucht, ob Erzieherinnen und Erzieher in unseren Kindergärten sich entsprechend verhalten. Deshalb wurde zunächst geprüft, ob die drei Erzieherinnen ihre Sprache im Umgang mit den Kindern überhaupt modifizieren. Als Operationalisierung von „Sprachmodell“ diente das Komplexitätsmaß „Mittlere Äußerungslänge MLU“ (durchschnittliche Anzahl der Wörter in einem Satz), denn dieser Indikator ist in der Spracherwerbsforschung als hinreichend reliable Meßgröße für feinabstimmendes Sprachverhalten ausgewiesen (z. B. WELLS 1979; COLE/DALE 1986). In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse dieser Voruntersuchung aufgelistet (Tab. 2).

Man sieht, daß die Erzieherinnen ihre Sprache gegenüber Kindergartenkindern tatsächlich vereinfachen. Bemerkenswert ist dabei, in welchem erheblichem Maße sie ihre Äußerungen im Rahmen des Kindergartens simplifizieren. Oder anders ausgedrückt: Es erstaunt, um wieviel komplizierter Erzieherinnen mit einer Erwachsenen sprechen, die sie interviewt. Sind doch die erzieherischen Aussagen gegenüber Kindern im Durchschnitt bis zu etwa vier Wörtern pro Analyseeinheit (Satz) kürzer. Allerdings wird dies in der Bilderbuchsituation nicht ganz so deutlich wie in der Sprachspielsituation. Aber diese Differenz ist wohl als Effekt der unterschiedlich komplexen Sprachfördermedien zu werten. Die Bilderbuchtexte sind schließlich im allgemeinen weniger einfach als die ritualisierten Sprechmuster, die durch Kinderverse provoziert werden.

Nach diesem Befund schien es angebracht, weiter zu prüfen, ob eine geschlechtsdifferentielle Vereinfachung der Sprache (Feinabstimmung) festzustellen ist. Dazu wurde untersucht, ob und in welcher Stärke die MLU der Kindäußerungen und die MLU der Äußerungen, mit denen die Kinder angesprochen wurden, zusammenhängen. Dies wurde mittels Rangkorrelationen (SPEARMAN) berechnet (Tab. 3).

Wie die Übersicht zeigt, sind die Ergebnisse einigermaßen verblüffend, weil für die Jungen eine signifikant stärkere Korrelation ermittelt wurde als für die

Tabelle 2: MLU der Erzieherinnensprache in verschiedenen Gesprächssituationen

Erzieherin	Interview	Stuhlkreis	
		Bilderbuch	Sprachspiel
1	7.3	4.7	3.5
2	10.1	5.4	3.6
3	7.3	4.0	3.1

Mädchen. Das heißt nichts anderes, als daß die von den Erzieherinnen gegenüber Mädchen getätigten Äußerungen hinsichtlich der durchschnittlichen Satzlänge weniger mit dem Komplexitätsniveau der von den Mädchen selbst geäußerten Sprache zusammenwirken als bei den Jungen. Somit hängt der Grad der Feinabstimmung tatsächlich vom Geschlecht des angesprochenen Kindes ab.

Tabelle 3: Rangkorrelationen der sprachlichen Feinabstimmung

	Sprecher		Angesprochener		r_s	p
	\bar{x}	s	\bar{x}	s		
Mädchen	1.82	2.23	1.36	2.31	.49	.001
Jungen	1.95	2.43	2.01	2.38	.73	.001

Beachtet man bei der Deutung dieses Befundes die jeweiligen Mittelwerte, so treten lernbedeutsame Aspekte hervor. Die Jungen werden nämlich mit einer Sprache konfrontiert, die minimal über ihrem eigenen Komplexitätsniveau liegt. Dies deutet aber auf Spracherziehungsprozesse hin, welche die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1969) stimulieren. Den Jungen werden also günstige Sprachlernbedingungen bereitet. Dagegen wird den Mädchen mit einer Sprache begegnet, die um einiges unter ihrem Fähigkeitsniveau ansetzt. Diese unterfordernden Spracherziehungsprozesse dürften deshalb kaum die geeigneten Sprachlernanreize bieten. Ob die im Vergleich zu den Mädchen etwas komplexere Sprache der Jungen bereits als Effekt dieser verschiedenartigen Behandlung zu betrachten ist, kann vorläufig nicht entschieden werden. Immerhin spricht für eine solche Deutung, daß sich Mädchen und Jungen in ihrer globalen Sprachfähigkeit nicht bedeutsam unterscheiden, während sich in den Stuhlkreisgesprächen durchaus minimale Differenzen zugunsten der Jungen zeigen.

3.3. Lehr-Lern-Strategien

Die kindliche Sprachentwicklung wird nicht nur durch das feinabstimmende Sprachmodell erwachsener Sprecher mehr oder minder gestützt, sondern auch durch spezifische Lehr-Lern-Strategien in Gang gehalten. Diese selbst- oder fremdbestimmten Manipulationen erfolgen meist willkürlich und setzen direkt an den spontanen Sprachäußerungen an. Indem diese Eingriffe (z. B. in Form von minimalen Selbst- oder Fremdkorrekturen) unmittelbar an der jeweils anstehenden „Sprachentwicklungsaufgabe“ ansetzen, stellen sie einen bedeutenden Stützfaktor der kindlichen Lernprozesse dar. Dem sprachlernenden Kind helfen diese sowohl von außen an es herangetragenem als auch selbst eingesetzten Strategien, seinen sprachlichen Wissensaufbau zu organisieren (z. B. GRIMM 1985).

In der Spracherwerbsforschung finden sich höchst differenzierte Kategorisierungen solcher Lehr-Lern-Strategien. Diese Unterteilungen erweisen sich allerdings unter pädagogischem Blickwinkel als überdifferenziert; zumindest insofern, als die in diesen Ansätzen aufgezeigten ebenso vielfältigen wie höchst subtilen Lehr-Lern-(Mikro-)Strukturen sich einfach nicht mehr in pädagogisch relevante Aussagen transformieren lassen. Deshalb wurde für die eigene Analyse eine vereinfachte Adaption eines von MOERK (z. B. 1985) verwendeten Forschungsinstruments eingesetzt. Diesem Schema folgend werden im wesentlichen sieben verschiedene Sprachweisen unterschieden: Imitation, Expansion, Einbindung, Herausforderung, Einführung, Fragen, Herausarbeiten. Allerdings sind diese unterschiedlichen Kategorien in sich noch weiter differenziert, so daß die Sprachäußerungen nach 28 Gesichtspunkten aufgliedert werden können. Da selbst diese vereinfachte Version noch relativ komplex ist, werden in der folgenden Übersicht lediglich die beiden (Unter-) Kategorien knapp definiert und mit Textbeispielen veranschaulicht, die sich in der Analyse als besonders relevant erwiesen (Abb. 4).

Zunächst wurden die Inhalte aller Stuhlkreisgespräche mittels dieses Kategoriensystems deskriptiv analysiert. Die Ergebnisse dieser Studie sind in Form eines Blockdiagramms auf der folgenden Abbildung zu ersehen. Dabei beziehen sich die Prozentangaben auf die Gesamtheit aller in dem Gespräch getätigten Aussagen. Wobei zu erkennen ist, daß ein erheblicher Anteil der Beiträge nicht als Lehr-Lern-Strategie einzustufen ist (z. B. Äußerungen zur Gewährleistung der Gesprächsvoraussetzungen) (Abb. 5).

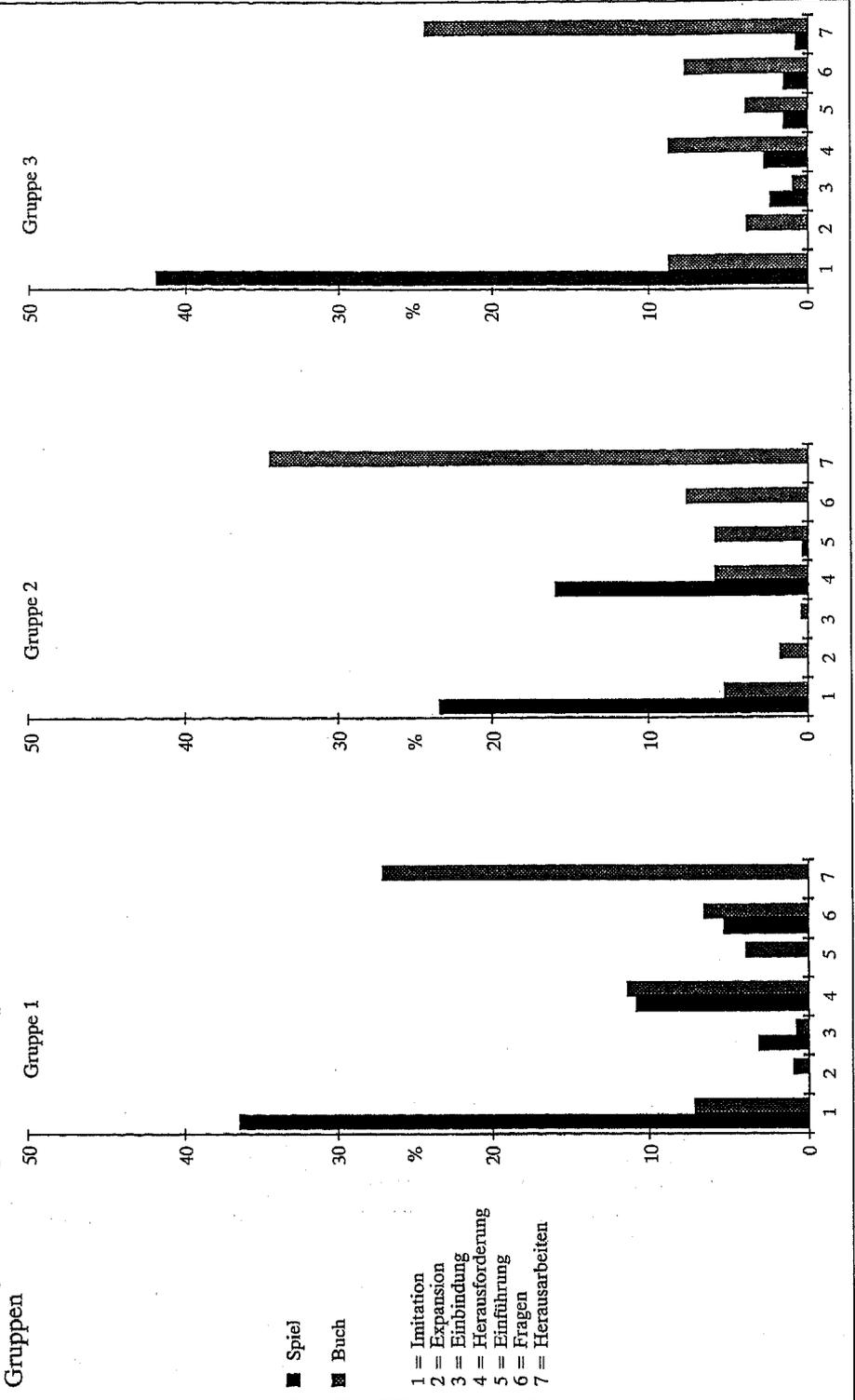
Die Visualisierung verdeutlicht, daß die Profile der Auftretenshäufigkeiten erheblich differieren. Allerdings unterscheiden sich vornehmlich die Spracherziehungsformen und nicht so sehr die Kindergartengruppen. In der Bilderbuchsituation sind nämlich die aktiven Strategien (z. B. Herausarbeiten) stärker vertreten, während in der Sprachspielsituation die anpassenden Strategien (z. B. Imitation) dominieren. Man kann wohl davon ausgehen, daß sich in dieser typischen Ausprägung das ständige Wiederholen vorgegebener Versformen niederschlägt.

Als nächstes wurde dann nach Unterschieden bezüglich der Lehr-Lern-Strategien zwischen Mädchen und Jungen gesucht. Solche Differenzen ließen sich in den Sprachspielsituationen nicht feststellen. Dies ist aber auch einleuchtend: In diesen Gesprächen stehen schließlich die „Imitationen“ allein von der Sache her im Mittelpunkt. Auch sind die „herausfordernden“ Eingriffe

Abbildung 4: Operationalisierung ausgewählter Sprach-Lehr-Lern-Strategien

Kategorien	Beispiele
<p>Imitation Eine eigene oder fremde Äußerung wird ganz oder teilweise nachgeahmt.</p> <p>(a) Einfache Imitation: Identische oder simplifizierte Imitation.</p> <p>(b) Imitation der Strukturen: Seltene Sprachstrukturen (z. B. Passivsätze) werden imitiert.</p> <p>(c) Imitation mit Einsetzungen: Imitation, bei der einzelne Teile ersetzt worden sind (z. B. besitzanzeigendes Fürwort).</p> <p>(d) Kombinierte Imitation: Es werden Elemente von zwei (oder mehr) Äußerungen kombiniert.</p> <p>(e) Selbstwiederholung: Die eigene Aussage wird (nahezu) identisch wiederholt. Es muß sich dabei um eine bedeutungstragende Äußerung handeln, nicht etwa nur „hmm, ja...“.</p> <p>(f) Zitat: Elemente von Büchern, Geschichten oder Liedern werden aufgegriffen.</p>	<p>(f) Kind: Mein rechter, rechter Platz ist leer. Da wünsch ich mir die ... her.</p>
<p>Herausarbeiten Ein Begriff wird herausgearbeitet.</p> <p>(a) Kennzeichen herausarbeiten (statistisch): Aufgrund einer vorhergehenden Äußerung, die den Begriff einführte, werden charakteristische Details dieses Begriffs herausgearbeitet. Dies betrifft häufig Adjektive und Adverbien, wobei die Charakterisierung des eingeführten Begriffs schrittweise erfolgt.</p> <p>(b) Dynamik herausarbeiten (prozessual): Aufgrund einer vorausgehenden Äußerung, die den Begriff einführte, werden die benannten Tätigkeiten/Vorgänge herausgearbeitet. Auch diese Charakterisierungen erfolgen schrittweise.</p> <p>(c) Funktionen herausarbeiten: Aufgrund einer vorausgehenden Äußerung, die den Begriff einführte, werden die Funktionen des Bezeichneten herausgearbeitet (z. B. „Das Messer dient zum Schneiden“). Auch diese Charakterisierungen erfolgen schrittweise.</p> <p>(d) Komplexe Zusammenhänge herausarbeiten: Aufgrund einer vorausgegangenen Äußerung werden die dort verwendeten Begriffe in komplexere Zusammenhänge eingebunden. Meist dienen dazu die Adverbialen (der Zeit, des Ortes...).</p>	<p>(c) Kind: Die Vögel bauen im Frühling ihre Nester neu, oder tun se repariere. Erzieherin: Warum denn? Was machen die denn im Frühling? Kind: Weil se Eier reinlehn, und dann kommen neue.</p>

Abbildung 5: Häufigkeiten der Sprach-Lehr-Lern-Strategien in der Bilderbuch- und der Sprachspielsituation in allen drei Gruppen



wohl einfach notwendig, um den Spielverlauf in Fluß zu halten. Die Tatsache, daß bei den meisten Sprachspielen vornehmlich die (zufällige) Sitzordnung festlegt, wer als Nächster sprechen darf (z. B. das „Spiel“ an den Nachbarn weitergeben), erklärt somit, daß für Abweichungen unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten wenig Raum bleibt. Wie die folgende Abbildung verdeutlicht, zeichnen sich dagegen in den weniger ritualisierten Bilderbuchsituationen durchaus geschlechtstypische Gesprächsqualitäten ab. Hier beziehen sich die Prozentangaben auf die Gesamtheit aller Aussagen in einem Gespräch, welche als Lehr-Lern-Strategie gelten können (Abb. 6).

Offenbar beinhalten die Äußerungen, welche Mädchen betreffen, häufiger anpassende Strategien (z. B. Imitationen mit Einsetzungen). Dagegen finden sich Jungen öfter mit Strategien konfrontiert, die eine aktive Spracharbeit provozieren (z. B. Herausarbeiten von Begriffen). Es muß allerdings eingeschränkt werden, daß diese Differenzen nur für die Gruppen 1 und 2 statistisch signifikant sind. Die Ergebnisse für die Gruppe 3 zeigen jedoch in die gleiche Richtung und sind immerhin als Trend belegt.

Für die Kindergartengruppe 1 waren vier Bilderbuchsituationen aufgezeichnet worden, so daß beispielhaft der Stabilität dieser geschlechtstypischen Gesprächsmuster nachgegangen werden konnte. Dabei erwiesen sich die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auch tatsächlich für drei der Stuhlkreisgespräche als statistisch signifikant. In der vierten Bilderbuchsituation ließ sich zwar die Differenz zwischen den geschlechtstypischen Profilen nicht absichern, war aber von ähnlicher Ausprägung.

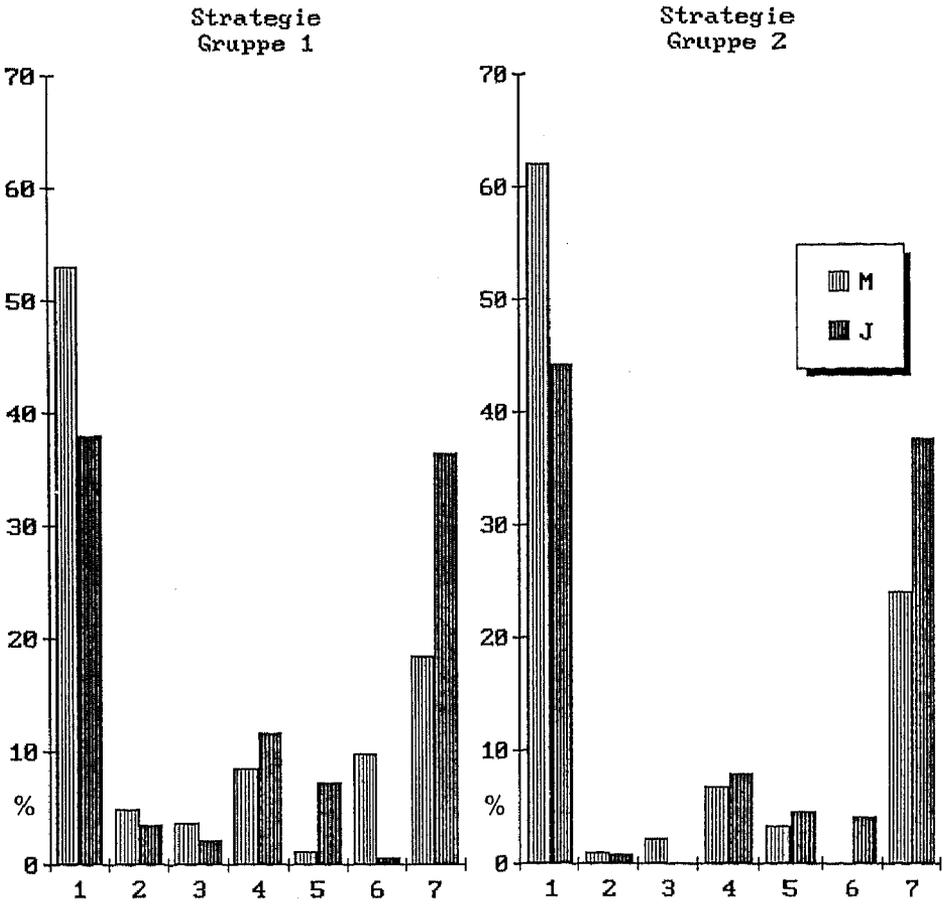
Insgesamt offenbaren diese Befunde, daß Mädchen und Jungen in den bilderbuchgestützten Stuhlkreisgesprächen auf eine Art und Weise angesprochen werden, die verschiedene Gesprächsqualitäten beinhaltet. Den Kindern werden also je nach ihrem Geschlecht strukturell verschiedene Sprachübungsfelder bereitet. Dieser Tatbestand ist nicht zuletzt deshalb so bemerkenswert, weil diese geschlechtsdifferentiellen Lernmöglichkeiten nicht etwa das zufällige Muster eines spezifischen Stuhlkreisarrangements darstellen, sondern durchaus typisch für die bilderbuchgestützten Sprachförderformen sind.

4. Diskussion und Ausblick

Vor dem Hintergrund dieser Detailbefunde soll nun versucht werden, die eingangs aufgeworfene Frage zu beantworten. Ausgangspunkt der Überlegungen war, daß Mädchen und Jungen, sowohl in der Familie als auch in der Schule, in verschiedene Erfahrungswelten eingewoben sind. Insbesondere wurde beachtet, daß die für Schülerinnen im Vergleich zu Schülern anderen Erziehungseinflüsse mit der Gefahr einer Benachteiligung der Mädchen einhergehen. Diese Feststellungen führten zur Frage, ob Mädchen und Jungen auch im Kindergarten unterschiedlich behandelt werden und ob diese Unterschiede ebenfalls die Möglichkeit einer einengenden oder zurücksetzenden Wirkung auf Mädchen bergen.

Nach einer ersten quantitativen Analyse von Stuhlkreisgesprächen scheint dies nicht zuzutreffen. Jedenfalls zeigen sich bei diesem Zugang keine globalen

Abbildung 6: Sprach-Lehr-Lern-Strategien in der Bilderbuchsituation der Kindergarten-Gruppe 1 sowie der Kindergarten-Gruppe 2



$\chi^2 = 23.29$
 $p = .001$

$\chi^2 = 16.22$
 $p = .01$

1 = Imitation
 4 = Herausforderung
 7 = Herausarbeiten

2 = Expansion
 5 = Einführung

3 = Einbindung
 6 = Fragen

M = Mädchen

J = Jungen

Unterschiede bezüglich der Geschlechter. Oder konkreter gesagt: Weder finden sich Differenzen, wenn es darum geht, wer wie oft im Stuhlkreis angesprochen wird. Noch lassen sich Verschiedenheiten feststellen, wenn beachtet wird, wer wie oft das Gespräch mitgestaltet. Erst bei genauerer Betrachtung offenbaren sich differente Strukturen für verschiedene Subgruppen. Dann allerdings wird ersichtlich, daß spezifische Mädchengruppen durchaus nicht gleichberechtigt beitragen.

Diese Widersprüche machen aber eines deutlich: Eine Analyse, die allein auf Sprech-„Häufigkeiten“ abhebt, steht in Gefahr, ein (bestenfalls) oberflächliches oder (schlimmstenfalls) verzerrtes Abbild des Erziehungsgeschehens zu vermitteln. Es werden deshalb weitere Studien durchgeführt, die auf die Substanz dessen zielen, was die Kinder an sprachlichen Austauschprozessen im Stuhlkreis erfahren. Diese qualitativen Analysen bedienen sich verschiedener Kriterien, die als sprachentwicklungsbedeutsame Faktoren ausgewiesen sind. Somit werden die Stuhlkreisgespräche durch unterschiedliche Filter betrachtet, die es vornehmlich erlauben, die Stütz- und Anregungspotenz dieser Erziehungssituationen im Sinne von Sprach-Lehr-Lern-Arrangements einzuschätzen (vgl. GRIMM 1985).

Erst aus dieser veränderten Perspektive enthüllen sich subtile Wirkgewebe, die je nach dem Geschlecht der Kinder unterschiedlich beschaffen sind. Dabei muß besonders nachdenklich stimmen, daß die für Mädchen und Jungen verschiedenen bereiteten Sprachlernbedingungen keineswegs ins Auge springen. Vielmehr offenbart erst der mikroanalytische Zugang, daß die Qualität der Gesprächsabschnitte, die sich an Mädchen wenden, deutlich anders ist, als die der Phasen, welche die Jungen betreffen.

Natürlich führt jede Analyse entsprechend dem zugrundegelegten Kriterium zu einer spezifischen Gesprächsstruktur. Aber alle ermittelten Wirkmuster lassen doch eines deutlich werden: Mädchen und Jungen werden im Kindergarten auf eine Weise unterschiedlich behandelt, die für Mädchen nicht nur ein engeres sondern auch in entscheidenden Aspekten anregungsärmeres Sprachlernfeld bedingt. Betrachtet man die andere Seite, so gilt: Die Erzieherinnen hofieren die Jungen stärker, indem sie während des Gesprächs genauer auf sie eingehen und ihnen mehr Sprechraum zubilligen. Dies ist aber insofern bedeutsam, als Jungen damit gezieltere Lernanreize erhalten und somit eine größere Chance besitzen, ihre Sprachfähigkeiten zu verbessern. Das bedeutet nichts weniger, als daß Jungen gerade in einer für die feinere Ausgestaltung des Instruments „Sprache“ sehr wesentlichen Entwicklungsphase eine im Vergleich zu den Mädchen vorteilhaftere Sprachlernumwelt vorfinden.

Aber auch, daß die Jungen vermehrt mit Erziehungsprozessen konfrontiert sind, die Eigenaktivität entweder voraussetzen oder provozieren, ist wohl entwicklungsbedeutsam. Aus der Spracherwerbsforschung weiß man schließlich, daß sich gute „Sprachtrainer“ vornehmlich dadurch auszeichnen, daß sie die Sprachlernenden zur intensiven Arbeit an Sprachdetails anregen (z.B. MOERK 1986). Genau das erfahren aber die Jungen, wenn die Erzieherinnen sie immer wieder auffordern, Begriffe und Zusammenhänge genauer herauszuarbeiten. Gleichzeitig werden auf diese Weise Erfahrungen einer kontingenten

Beziehung zwischen Wirken und Bewirken ermöglicht, welche die Entwicklung von Kompetenzerwartungen und Effizienzüberzeugungen vorantreiben. BLOCK (1983) leitet aus diesem Zusammenspiel dann auch ab, daß die Jungen im Rahmen der für beide Geschlechter unterschiedlichen Praxis stärker in ihrer kognitiven Entwicklung angeregt werden als die Mädchen.

Aber noch ein weiterer Aspekt scheint bemerkenswert. Die Ergebnisse lassen sich auch so deuten, daß Mädchen und Jungen mit diesen geschlechtsspezifischen Gesprächsformen unterschiedlich wichtig genommen werden. Diese Annahme deckt sich auch durchaus mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen. So findet TRÖMEL-PLÖTZ (1984), daß den Äußerungen weiblicher Personen in Gesprächen weniger Gewicht beigemessen wird. Auch BILDEN (1985) kommt zu dem Schluß, daß Erwachsene so reagieren, als wenn sie Jungen interessanter fänden und Mädchen weniger beachtenswert. Es ist deshalb naheliegend, eine Verbindung zwischen dieser wertschätzenden Behandlung durch die Erwachsenen und dem positiven Selbstwertgefühl von Jungen herzustellen (vgl. VALTIN/KOPFFLEISCH 1985; RUSTEMEYER 1982; HORSTKEMPER 1987).

Und dennoch: Es kann dies alles nicht als hinreichender Beleg dafür gelten, daß die spezifische Form der Unterhaltung, die Mädchen im Stuhlkreis erfahren, auch tatsächlich benachteiligend auf sie wirkt. Schließlich wissen wir gar nicht, wie diese verdeckten Wirkmuster eigentlich von den Kindern erlebt werden. Liegt denn tatsächlich eine Beeinträchtigung der Mädchen in ihren Sprachlernmöglichkeiten vor, weil sie weniger Zuspruch und Unterstützung erfahren? Oder ist es im Gegenteil so, daß sie schon früher als Jungen lernen (müssen), „ihre Sprachaufbauarbeit“ unabhängiger von Erwachsenen zu machen? Und beinhaltet eine solche Erfahrung nicht vielleicht sogar auf längere Sicht entscheidende Vorteile? So ist doch die Tatsache unübersehbar, daß die Mädchen in ihrer Sprachentwicklung eben nicht hinter den Jungen zurückstehen. Es liegt deshalb nahe, kompensierende Strategien oder Fähigkeiten bei Mädchen bzw. gegenüber Mädchen anzunehmen, wie dies z. B. ANDRESEN (1982) für den Schriftspracherwerb vorschlägt. Im Falle der hier vorgestellten Studie ist dann auch noch zu bedenken, daß die Mädchen natürlich das ganze Gespräch hören und deshalb auch die an die Jungen gerichteten Äußerungen für ihre eigene Sprachaufbauarbeit nutzen können. Was die aktiven Gesprächsbeiträge betrifft, halten sich die Mädchen gegenüber den Jungen ohnehin nicht zurück.

Damit bleibt festzustellen: Wir wissen noch nicht, ob Mädchen oder Jungen im Rahmen der Kindergartenerziehung eine globale Benachteiligung oder Begünstigung erfahren. Hingegen zeichnet sich bereits ab, daß Kindergartenkinder entsprechend ihrem Geschlecht in verschiedenen Entwicklungsbereichen in unterschiedlichem Maße gefördert oder gehemmt werden. Dabei korrespondieren die Ergebnisse der eigenen Studien mit anderen Befunden insofern, als die Mädchen zu stärker angepaßtem Verhalten aufgefordert werden, während man Jungen zu eher aktivem Verhalten ermutigt (z. B. NEUBAUER 1986).

Es ist nun in weiteren Untersuchungen zu klären, ob Mädchen und Jungen in unseren Kindergärten generell geschlechtstypische Erziehungsfelder vorfin-

den. Wenn dem so ist, gilt es, dem potentiellen Verursachungsgeflecht auf den Grund zu gehen. So wäre z. B. zu prüfen, ob nur weibliche Erzieher anders mit Mädchen umgehen als mit Jungen, oder ob dies auch für männliche gilt (vgl. z. B. LEE/WOLINSKY 1973; HOFFMAN u. a. 1984; RILEY u. a. 1985). Außerdem wäre z. B. zu erhellen, ob die „naiven Erziehungstheorien“ von Erzieherinnen und Erziehern geschlechtsspezifische Voreinstellungen umfassen, und welche Aspekte entsprechender Erziehungsvorstellungen gegebenenfalls welche geschlechtsdifferentiellen Verhaltensweisen (mit)bedingen.

Bei all dem scheint es mir opportun, den Blick nicht von vornherein einzuengen, sondern zunächst ganz allgemein nach „Entwicklungskorsetts“ Ausschau zu halten, die im Kindergartenalltag heimlich wirken. Erst wenn wir über solche verdeckten Entwicklungshemmnisse sowohl für Mädchen als auch für Jungen mehr wissen, sollten pädagogische Maßnahmen bedacht und Präventivmöglichkeiten erwogen werden.

Anmerkungen

- 1 Es ist mir wichtig, Frau GNOTH und Frau HEB dafür zu danken, daß ich die im Rahmen ihrer Diplomarbeiten ermittelten Testdaten sowie die aufgezeichneten Videoaufnahmen unter meinen eigenen Fragestellungen weiterbearbeiten durfte.

Literatur

- ANDRESEN, H.: Ist Schreibenlernen nur etwas für kleine Mädchen? In: BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 159–188.
- ARBEITSGRUPPE VORSCHULERZIEHUNG UND DIE ERZIEHERINNEN AUS MODELLKINDERGÄRTEN DER LÄNDER RHEINLAND-PFALZ UND HESSEN: Curriculum Soziales Lernen. Teil 4: Jungen und Mädchen. München 1980.
- BARRES, E.: Erziehung im Kindergarten. Weinheim 1972.
- BILDEN, H.: Sozialisation und Geschlecht – Ansätze einer theoretischen Klärung. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt 1985, S. 13–41.
- BITTMANN, F.: Tendenzen geschlechtsrollenspezifischer Verhaltensdifferenzierungen in der Literatur für das Vorschulalter und die erste Lesestufe. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 27 (1980), S. 230–234.
- BLOCK, J. H.: Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes: Some Conjectures. In: Child Development 54 (1983), S. 1335–1354.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982.
- COLE, K. N./DALE, P. S.: Direct Language Instruction with Language Delayed Preschool Children: A Comparison Study. In: Journal of Speech and Hearing Research 29 (1986), S. 206–217.
- CROISSIER, S./HEß, G./KÖSTLIN-GLOGER, G.: Elementarspiele zum sozialen Lernen. Vorschläge und Anregungen für Kindergarten und Vorschule. Weinheim 1979.
- DANNHAUER, H.: Geschlecht und Persönlichkeit. Berlin 1973.
- DOLLASE R.: Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Hannover 1979.
- EISENBERG, W./WOLCHIK, S. A./HERNANDEZ, R./PASTERNAK, J. F.: Parental Socializa-

- tion of Young Children's Play: A Short-term Longitudinal Study. In: *Child Development* 56 (1985), S. 1506–1513.
- ELSCHENBROICH, D.: Sexualerziehung im Kindergarten: Einstellungen und Gegebenheiten. In: FURIAN, M. (Hrsg.): *Sexualerziehung kontrovers. Analysen – Perspektiven – Hilfen*. Fellbach 1978, S. 91–101.
- ENGELINGS, A./HUCKRIEDE, G.: Du bist eine Frau, du kannst das aufheben. Geschlechtsspezifische Erziehung ausländischer und deutscher Kinder. In: *Unsere Jugend* 35 (1983), S. 293–297.
- FORSTER, U./GÖTTE, R.: Sexualerziehung im Kindergarten. Ein Erfahrungsbericht. In: KLUGE, N. (Hrsg.): *Handbuch der Sexualpädagogik*. Bd. 2. Düsseldorf 1984, S. 215–225.
- FRASCH, H./WAGNER, A.: Auf Jungen achtet man einfach mehr. In: BREHMER, I. (Hrsg.): *Sexismus in der Schule*. Weinheim 1982, S. 260–278.
- FRIED, L.: Sexismus im Kindergarten? Erzieherinnen im Gespräch mit Jungen und Mädchen. Landau, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz, Beiträge zur Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik. Heft 2, 1989.
- FRIED, L./OBERFRANK, D.: Empirische Studien zur Sexualerziehung im Kindergarten. In: KLUGE, N. (Hrsg.): *Aufgabenbereiche und Probleme Sexualpädagogischer Forschung heute*. Ein Tagungsbericht. Frankfurt 1986.
- GRIMM, H.: Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozeß. In: *Unterrichtswissenschaft* 1 (1985), S. 6–16.
- HAGEMANN-WHITE, C.: *Sozialisation: weiblich-männlich*. Opladen 1984.
- HÄFNER, C.: Geschlechtsrollenstereotype im Kinderbuch. Das Verständnis der Mutter- und Vaterrolle in zeitgenössischen „Aufklärungsbüchern“ für Vorschulkinder. Frankfurt 1987.
- HIELSCHER, H. (Hrsg.): *Sozialerziehung konkret*. Bd. 1. Hannover 1977.
- HOFFMAN, C.D./TSUNYOSHI, S.E./EBINA, M./FITE, H.: A Comparison of Adult Males' and Females' Interactions with Girls and Boys. In: *Sex Roles* 11 (1984), S. 799–811.
- HORSTKEMPER, M.: *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim 1987.
- KASTEN, H.: Soziale Kognitionen von Kindern: Rollenübernahme in experimentellen und natürlichen Situationen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 33 (1986), S. 250–258.
- KELLER, H. (Hrsg.): *Geschlechtsunterschiede*. Psychologische und physiologische Grundlagen der Geschlechtsdifferenzierung. Weinheim 1973.
- KLANN-DELIUS, G.: Welchen Einfluß hat die Geschlechtszugehörigkeit auf den Spracherwerb des Kindes? In: *Linguistische Berichte* 70 (1980), S. 63–87.
- KRAUTH, J./LIENERT, G.A.: *Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) und ihre Anwendung in Psychologie und Medizin*. Freiburg 1973.
- LEE, P.C./WOLINSKY, A.R.: Male Teachers of Young Children: A Preliminary Empirical Study. In: *Young Children* 28 (1973), S. 342–352.
- LÖWE, B./STORR, D.: Zum sexualkundlichen Vorwissen von Eingangsstufenschülern der Primarstufe. In: *Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule* 5 (1977), S. 120–130.
- METZ-GÖCKEL, S.: Geschlechtsverhältnisse, Geschlechtsidentität. Ein Trendbericht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 8 (1988), S. 85–97.
- METZ-GÖCKEL, S.: Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 455–474.
- MOERK, E. L.: A Differential Interactive Analysis of Language Teaching and Learning. In: *Discourse Processes* 8 (1985), S. 113–142.

- MOERK, E.L.: Environmental Factors in Early Language Acquisition. In: *Annals of Child Development* 3 (1986), S. 191–235.
- MÜLLER, E.: Integration türkischer Kinder in den Kindergarten – Ist Sexualerziehung ein Tabu? Stuttgart 1984.
- NEUBAUER, E. C.: Erziehverhalten bei der Bewältigung sozialer Konflikte. Bergheim 1986.
- NICKEL, H./UNGELENK, B. (Hrsg.): Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten. 6 Bde. (Forschungsbericht des Instituts für Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität Düsseldorf.) Düsseldorf 1980.
- ORTEL, F. (Hrsg.): Elementare Sozialerziehung. Praxishilfen für den Kindergarten. München 1982.
- PAETZOLD, B.: Aspekte des Spielverhaltens von Vorschulkindern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27 (1980), S. 357–361.
- RAAB, R./REDLICH, A.: Aktionsforschung in der Projektgruppe Vorschulerziehung. In: b: e 8 (1975), H. 5, S. 40–43.
- RILEY, M.T./HOLMES, D.L./CORNWELL, D.: The Male's Role in Early Childhood Education. Lubbock, Texas, Tech. Univ., Institute for Child and Family Studies. Research Report 143, 1985.
- RÖCHNER, M.: Curriculare Konzepte und Erziehungseinstellungen von Erzieherinnen in Kindergärten. Landau, Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz. Unveröff. Diplomarbeit 1981.
- RUSTEMEYER, R.: Wahrnehmungen eigener Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen. Frankfurt 1982.
- SADKER, M./SADKER, D.: Sexism in the Classroom. In: *Vocational Education Journal* 60 (1985), S. 30–32.
- SAFILIOS-ROTHSCHILD, C./POLK, B.B./STEIN, R.B.: Frühe Geschlechtsrollen – Sozialisation und Geschlechtsunterschiede. In: FTHENAKIS, W.E./KASTEN, H. (Hrsg.): Neuere Studien zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Donauwörth 1977, S. 155–200.
- SCHMERL, C./SCHÜLKE, G./WÄNTGES-MÖSCHEN, H.: Die Helden von gestern sind noch nicht müde. Über die Zähigkeit von Geschlechterklischees in Kinderbilderbüchern. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSR)* 8 (1988), S. 130–151.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Kontaktinitiativen von Vorschulkindern und ihre soziale Bedeutung. In: NICKEL, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim 1985. S. 47–68.
- SCHÜMER, G.: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg – Auswertung statistischer Daten. In: VALTIN, R./WARM, G. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt 1985, S. 95–100.
- SERBIN, L. A./O'LEARY, K. D./KENT, R. N./RONICK, I. J. A.: A Comparison of Teacher Response to the Preacademic and Problem Behavior of Boys and Girls. In: *Child Development* 44 (1973), S. 796–804.
- SHERMAN, J. A.: Sex-related Cognitive Differences. In: *Sex Roles* 1 (1975), S. 297–301.
- SIEGEL, S.: Nichtparametrische statistische Methoden. Eschborn ³1987.
- SMILANSKY, S.: Wirkungen des sozialen Rollenspiels auf benachteiligte Vorschulkinder. In: FLITNER, A. (Hrsg.): Das Kinderspiel. München 1973, S. 151–178.
- STRÄTZ, R./SCHMIDT, E. A. F.: Die Wahrnehmung sozialer Beziehungen von Kindergartenkindern. Köln 1982.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A. (Hrsg.): Erziehungspsychologie. Göttingen ⁵1970.
- TRÖMEL-PLÖTZ, S.: Sprache und Macht. In: ARBEITSGRUPPE ELTERNARBEIT (Hrsg.): Die

- Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983. München 1984, S. 162–174.
- VALTIN, R./KOPFFLEISCH, R.: „Mädchen heulen immer gleich“ – Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt 1985, S. 101–109.
- VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt 1985.
- VERLINDEN, M.: Ich bin anders als du. Gefühle zwischen Jungen und Mädchen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 17 (1985), S. 24–27.
- WALKER, L. J.: Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Rejoinder to Baumrind. In: Child Development 57 (1986), S. 522–526.
- WELLS, G.: Variation in Child Language. In: FLETCHER, O./GARMAN, M. (Eds.): Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1979, S. 377–395.
- WOLF, B. (Hrsg.): Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten. Weinheim 1986.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Stuttgart 1969.

Abstract

Are Girls and Boys Treated Differently in Kindergarten?

Analyses of Nursery-School Conversations among Educators and Children

This pilot study is based on research on co-education in our schools and inquires into the thesis of sexism advanced in this connection. According to this thesis, boys are given an advantage over girls. The author examines whether this thesis holds true also for education in kindergarten. The analysis is based on data from nine videotaped and transcribed nursery-school conversations relating to picture books and nursery rhymes. The communicative interaction took place among three kindergarten teachers and 78 children. The progressive analysis of the contents of these verbal interactions focuses on three aspects that are of great importance for language acquisition: teacher input, teaching and learning strategies, and opportunities. Even a careful interpretation of the results leads to the conclusion that boys and girls are treated differently in kindergarten. This raises the question as to whether the development of nursery-school children is being promoted or impeded by these differential educational influences. Finally, the suggestion is made to carry out further studies on the causes for the existence of different educational conditions for the two sexes.

Anschrift der Autorin:

Dr. Lilian Fried, Im Vogelsang 35, 6740 Landau/Pf.