

Ingelore Oomen-Welke

Geschlechterdifferenzen

bei entstehender Sprachbewusstheit?

1. Einleitung und Fragestellung

Für die Schule ist seit langem festgestellt worden, dass Mädchen durchweg den Lernbetrieb stützen, sichtbar in kooperierendem Verhalten, in besseren Noten und Abschlüssen, in mehr Schulerfolg (Schümer 1985, Pfister/Valtin 1993, Faulstich-Wieland 1995, Richter 1996, 70ff). Mädchen scheinen schulisch mehr aus ihrem Potenzial zu machen und sich wahrnehmbar an die Schule anzupassen. Dass ihr Anteil am beruflichen Aufstieg diesen Leistungen nicht entspricht, steht fest und wird bekanntlich auf mehrere Ursachen zurückgeführt, vor allem auf die geringe Durchlässigkeit der männlich dominierten Arbeitswelt sowie auf die eigene weibliche Zukunftsperspektive.

Bereichsspezifische Stärken der Geschlechter bei den Schulfächern sind vielfach thematisiert und öfter vergrößert worden. Weibliche Überlegenheit im sprachlichen Bereich festzustellen scheint z. T. auch ein Effekt der angelegten Parameter zu sein. Im schriftsprachlichen Bereich derjenigen Kulturen, in denen sie regulär Zugang zur Schrift haben, gewinnen Frauen allerdings während der Grundschulzeit eine Überlegenheit, die bis ins Erwachsenenalter fort dauert.

In meiner Abhandlung geht es um den metasprachlichen Bereich. Die Fragen, denen ich nachgehen will, sind die nach der entstehenden Sprachbewusstheit bei Jungen und Mädchen: Wie thematisieren Jungen Sprache, wie Mädchen, und wie sprechen sie über Sprachen und Sprachliches? Bringen sie denselben sprachlichen Gegenständen Interesse entgegen, oder gibt es Unterschiede? Haben sie sich Alltagstheorien über Sprache zurecht gelegt, welche? Neben dem Interesse an der Vorstellungswelt von Kindern verbinde ich mit diesen Fragen ein didaktisches Interesse, das ich an anderem Ort darstelle:

Wie kann die Sprachdidaktik die gedankliche Welt von Kindern zur Grundlage des Lehrens und Lernens machen?

Das Projekt, in dem solche Fragen bei ein- und mehrsprachigen Kindern von 1995 bis 1999 untersucht wurden, basiert auf Fallstudien, Unterrichtsdokumenten und einer Feldbefragung (Leitfadeninterview in Kleingruppen) zu kindlichen Vorstellungen über Sprachen und Sprachliches. Es erhebt eigentlich nicht Geschlechterdifferenzen, sondern Sprachaufmerksamkeit und entstehende Sprachbewusstheit bei ein- und mehrsprachigen Kindern in der Migrationsgesellschaft. Genauer im Projektbericht Oomen-Welke 2000. Die erhobenen Daten sollen nun sekundär auf Geschlechterdifferenzen befragt werden. Es kann interessant sein zu sehen, ob und in wie und in welchen Sprachbereichen sich mehr oder weniger deutliche Unterschiede herausstellen, ob Tendenzen sichtbar werden oder ob das gar nicht der Fall ist. Auch letzteres wäre ein interessantes Ergebnis, so meine ich.

Für diesen Zusammenhang wird aus der Befragung von 196 Kindern und Jugendlichen das Korpus der Schulkinder ausgewählt, 141 Kinder und Jugendliche zwischen 7 und 15 Jahren, davon 60 Mädchen und 81 Jungen, 87 Einsprachige [davon 6 aus mehrsprachigem Umfeld] und 54 Zwei- und Mehrsprachige [mit Eltern anderer Muttersprache und/oder mehrjährigem Wohnsitz im Ausland]; 26 Mädchen und 28 Jungen sind mehrsprachig. 52 Befragte [36,9 % von allen] gehen in die Sekundarstufe I, davon 10 in die Realschule und 33 in die Hauptschule. Ihre Äußerungen werden im Folgenden zitiert mit Namenskürzel K, Projektnummer in Klammern (10), Geschlecht w, Kennzeichnung der Ein- oder Mehrsprachigkeit *essowie* Alter oder Klasse *12 Jahre*, Beispiel: *K (10) w ms 12 Jahre*.

Die Kinder in der Übersicht

Tabelle 1

[m = männlich, w= weiblich, es = einsprachig, ms = zwei- bzw. mehrsprachig]

				gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
SchülerInnen				141				89				42				10			
es		ms		87		54		61		28		19		23		7		3	
w		m		60		81		37		52		18		24		5		5	
w	w	m	m	34	26	53	28	25	12	36	16	4	14	15	9	5	0	2	3
es	ms	es	ms																
%	%	%	%	24	18,	37	19,	63 %				29,8 %				7,1 %			
				,1	4	,6	9												
%		%		42,6		57,4													

Für die Felduntersuchung war die Zahl von 141 Kindern im Schulalter, die in Leitfadeninterviews befragt wurden, vergleichsweise beachtlich [vgl. z. B. Dietrich 1997]. Hingegen ist in Tabelle 1 schon zu sehen, dass die Aufgliederung nach Geschlechtern kleine Gruppen ergibt, die sich nicht immer befriedigend in Prozentanteilen berechnen lassen werden. Das verstärkt sich noch, wenn nicht alle Kinder zu den jeweils besprochenen Themen beitragen. Insofern möchte ich die gewonnenen Tendenzen nicht als Endergebnisse aufgefasst wissen, sondern als Hypothesen für neue Fragestellungen.

Die Gesprächskomplexe waren unterschiedlich interessant für die sozialen Gruppen. Einige Fragen konnten bestimmte Gruppen begünstigen; so war vielleicht die Frage nach dem Lernen von Sprachen und der Verschiedenheit von Sprachen nicht gleich günstig für Einsprachige und Mehrsprachige. Fast zwei Drittel der Kinder waren GrundschülerInnen; sprachstrukturelle Fragen begünstigten aber ältere Schüler mit Grammatikkenntnissen. Das muss so sein, weil Sprachbewusstheit sich u. a. mit dem Alter entwickelt. Günstige oder ungünstige Fragen in Bezug auf die Geschlechter sahen wir nicht. Die Interviewsituation selbst [Interviews in Kleingruppen mit drei bis vier Mitgliedern, oft geschlechtshomogen, direkte Ansprache, persönliche Atmosphäre] mag den Mädchen entgegen kommen. Es gibt Kinder, die im

Kleingruppeninterview sehr viel und andere, die fast nichts beitragen, wozu wir auch inhaltsärmere Antworten wie *ja*, *nein* oder *das meine ich auch* [ohne weitere Aussage] rechnen. Gründe für inhaltsarme oder Nicht-Antworten können in den Fragen, in der Interview-Situation oder in den Persönlichkeiten liegen.

An zwei der neun Gesprächskomplexe, nämlich Komplex 2: „Dialekt“ und Komplex 5: „Tiersprachen“, sollen das metasprachliche Interesse und die Sprachreflexionen von Jungen und Mädchen dargestellt werden; falls sinnvoll, wird auf Mehrsprachigkeit verwiesen.

2. Der Gesprächskomplex „Dialekt“

Auf Fragen der InterviewerInnen zum Komplex „Dialekt“, die anhand des Leitfadens dem Alter der Kinder entsprechend frei formuliert wurden, antworteten 87 Befragte, also knapp zwei Drittel aller Befragten, genau 61,7 %. Zur Sprache kam, was Dialekt sei, wie er sich von Deutsch unterscheide, wer Dialekt spreche und warum, was den Kindern besser gefalle, welche Dialekte sie kennen, welche sie sprechen können und unter welchen Bedingungen sie das tun.

2.1 Äußerungen von Jungen und Mädchen in der Übersicht

Quantitativ lässt sich feststellen, dass von den 60 befragten Mädchen 36 mitreden, also 60 Prozent. Von den 81 Jungen sagen 51, also knapp zwei Drittel, etwas zu Dialekt. Zusammen genommen 87 SchülerInnen, also nicht ganz zwei Drittel von allen, äußern sich zu dieser Frage, zum Teil mehrfach. Aufgeschlüsselt nach Einsprachigen und Zwei- bzw. Mehrsprachigen, Jungen und Mädchen ergibt sich für die Antwortenden folgendes Bild:

Tabelle 2

				gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
beitragende Kinder				87 62 % von allen 141				53 60 % von 89 GS				27 64,3 % von 42 HS				7 70 % von 10 RS			
es		ms		55		32		33		20		16		11		6		1	
w		m		36		51		21		32		10		17		5		2	
w es	w ms	m es	m ms	18 = 20 ,7 %	18 = 20 ,7 %	37 = 42 ,5 %	15 = 17, 2%	11	10	22	10	2	8	14	3	5	0	1	1

von 87 Antwortenden

Der Anteil derer, die zu diesem Gesprächskomplex keinen Beitrag leisten, nimmt mit dem Alter ab. Einsprachige Mädchen und mehrsprachige Jungen beteiligen sich proportional weniger, einsprachig-deutsche Jungen überproportional.

87 Befragte geben zu Dialekt 242 Antworten, 126 Antworten kommen von Einsprachigen, 116 Antworten von Mehrsprachigen. Inhaltlich gleiche Aussagen haben wir zu einem „Typ“ zusammengefasst; die 242 Antworten ergeben 57 Typen, 46 Typen von Einsprachigen und 47 Typen von Mehrsprachigen. Die Typen, die beide Gruppen beitragen, sind zum großen Teil identisch, daher die Gesamtzahl von 57 Typen. Offenbar begünstigt dieser Themenkomplex die Einsprachigen nicht übermäßig. Nicht alle Antworten sind inhaltsanalytisch ohne Weiteres als metasprachliche Reflexion klassifizierbar, etwa Ph (28) m es 12;11 Jahre]: „Wenn’s jemand vormachen würd/ würd ich’s nachmachen\“ [nämlich Dialekt sprechen]. Viele Antworten belegen eine entstehende linguistische Operationsfähigkeit, vgl. unten.

Die Äußerungen der Kinder habe ich durch sog. Raters, vier Frauen und zwei Männer [alle Lehramtsstudierende oder Studierende des Diplomstudiengangs mit Deutsch als Fremdsprache], sichten und die interessantesten auswählen lassen. Ohne Kenntnis der Sozialdaten weitgehend übereinstimmend ausgewählt wurden Äußerungen von 30 Kindern, teils

umfangreich oder auf mehrere Beiträge verteilt, die sich wie folgt den Kindern zuordnen:

Tabelle 3

				gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
Kinder mit interessanten Beiträgen				30				19, davon Kl. 2: 5 Kl. 3: 2 Kl. 4: 12				10				1			
es		ms		19		11		13		6		6		4		0		1	
w		m		9		21		5		14		4		6		0		1	
w es	w ms	m es	m ms	4= 13 %	5= 16 %	15 = 20 %	6= 50 %	2	3	11	3	2	2	4	2	0	0	0	1

von 30 Kindern

Folgendes lässt sich danach mit aller Vorsicht vorläufig festhalten:

1. Im Grundschulalter dominieren bei diesem Thema die einsprachigen Jungen. Sie leisten mehr und auch mehr interessante Beiträge als nach ihrem Anteil zu erwarten. Vielleicht relativiert sich dies in der Sekundarstufe der unteren und mittleren Schularten; hier ist die Population zu klein für eine Aussage.
2. Die Äußerungen der Mädchen erreichen nicht oder nur knapp die Quote, die man nach ihrem Anteil an der Population erwarten dürfte, obwohl die Interviewsituation für sie günstig war.
3. Die einsprachigen Mädchen, numerisch ein Viertel der Population, lagen bei fast 30 Prozent der Nichtantwortenden, die mehrsprachigen Mädchen nur bei knapp 15 Prozent, also unter ihrer Quote. Bei den interessanten Antworten erreichen die einsprachigen Mädchen nur gut die Hälfte ihres Anteils an der Population, die einsprachigen Jungen übertreffen ihn weit. Die mehrsprachigen Jungen erreichen ihn genau. Trotz der mangelnden Schärfe der Einschätzung durch Raters lässt sich also vermuten, dass die Jungen hier nicht nur quantitativ, sondern auch durch die mitgeteilten Aspekte dominieren.

2.2 Kategorisierung der Aussagen über „Dialekt“

Eine erste qualitative Auswertung aller Beiträge erfolgte nach den folgenden Grobkategorien, die hier mit Beispielen veranschaulicht werden:

a Beispiel für Dialektmerkmale: *da spricht man zum Beispiel mehr mit isch*

b Definition: *Dialekt ist Deutsch verändert*

c Verwendung: *in Vorstellungsgesprächen Hochdeutsch damit das nicht so dumm ankommt*

d Meinung: *Dialekt ist miserabler als Deutsch*

e Namen von Dialekten: *Österreichisch ist auch Deutsch*

f Klassifizierungen als Dialekte, Deutsch oder Hochsprache: *Dialekt ist Deutsch/ es gibt ja auch den bairischen Dialekt*

Bei dieser Auswertung steht zunächst nicht die Beurteilung der sachlichen Richtigkeit im Mittelpunkt, vgl. D (55) m es 3. Klasse: *Ja also äh ich bin Hochdeutscher* ich bin da geboren* in Hochdeutschland* aus Braunschweig auch von dort oben/ hoch hoch* oder K (184) m es 7. Klasse: *Sächsisch ist ein bisschen höher Flachdeutsch*, sondern die Erkundung der Vorstellungen von Kindern, die Voraussetzungen für Lehr- und Lernprozesse sind.

Diesen Kategorien wurden die Äußerungen der Kinder durch Raters zugeordnet, soweit sie dazu passten. So verteilen sich die Kategorien zu den Sozialangaben:

Tabelle 4

	w es	w ms	w	m es	m ms	m	gesamt
a Beispiel	3	7	10	13	3	16	26
b Definition	6	6	12	10	4	14	26
c Verwendung	8	5	13	27	7	34	47
d Meinung	0	6	6	5	6	11	17
e Namen	4	5	9	17	4	21	30
f Klassifizierung	5	6	11	5	3	8	19
Gesamt	26	35	61	77	27	104	165
Gesamt in %	15,6 %	21,2 %	37 %	46,7 %	16,4 %	63 %	100 %

Es zeigt sich, dass die Verwendung des Dialekts [c] viel Interesse findet, vor allem die einsprachigen Jungen erzählen viele Anekdoten dazu, zum Beispiel Mi [(189) Junge, einsprachig, 15 Jahre]: *„ei da bibsch“ kommt aus der Ex-DDR * das heißt „ach ah da bist du ja“\ meine Oma * das sind Leute die Dialekt sprechen\ sprechen auch Jüngere*. Die Menge von 27 solcher Beiträge von den einsprachigen Jungen stellt den höchsten Anteil dar. Auch die zweite auffällige Häufung kommt aus dieser Gruppe, es ist die Nennung der Namen von Dialekten: *Badisch, Bairisch, Österreichisch, Sächsisch, Schwäbisch, Plattdeutsch, Flachdeutsch..* Drittens tragen diese Jungen überproportional viele Beispiele vor. Dies zusammen mit interessanten Definitionen bewirkt die Dominanz der einsprachigen Jungen bei diesem Thema, während die mehrsprachigen Jungen schwächer vertreten sind. An der Gesamtverteilung fällt auf, dass die mehrsprachigen Mädchen ein bisschen stärker, die einsprachigen Mädchen ein bisschen schwächer repräsentiert sind, als ihr Anteil an der Population erwarten lassen würde.

Alle Kinder, die sich äußern, wissen, was Dialekt ist. Viele verbinden damit Vorstellungen von geographischen Räumen und von individuellen Personen oder von Sprechergruppen. Zum Gebrauch des Dialekts äußern sie ihre eigene Einstellung oder die Einstellung von Bezugspersonen: *aber meine Mutter hat das nicht so gerne* [Ph (2) m ms 9 Jahre]. Es werden lokale und regionale Dialekte sowie schweizerisches und österreichisches Deutsch genannt. Dagegen wird „Hochdeutsch“ bei jüngeren Kindern missverstanden als „hoch oben“: auf dem Berg oder auf der Landkarte im Norden. Jo (148) m es 14 Jahre findet die griffigste Formulierung, in der er Äußerungsformen regionaler Sprachen aus zwei gegenläufigen Perspektiven als Erkennungsmerkmale bzw. Indizien für die geographische Herkunft einstuft: *die da wohnen/ die da schon lange wohnen/ nicht gerade erst hergezogen sind\ ... ich glaube das ist wenn jemand- * wenn man ihn an der Sprache erkennt woher er kommt*

Mehrere Kinder weiten das Thema auf andere Sprachräume aus, Beispiele:

Ve [(46) w es 3.Klasse]: *Amerika spricht - * Amerikaner sprechen des auch ein bißchen Englisch\ anderes Englisch\ aber man spricht auch das Englisch\ man spricht Englisch/ aber man man macht man tut die Wörter irgendwie ein ganz kleines bißchen verändern \ man spricht die einfach nur - * anders aus*

A [(24) m ms 13 Jahre]: *Bei uns in Irak gibts auch Dialekte \ ganz ganz komisch ist das\ Arabisch/ Kurdisch- und dann Türkisch und Kurdisch\ aber- und hier gibt es das Deutsch/ Bayerisch und-*

Mi [(6) m ms 10 Jahre]: *Dort in/ das ist ein Moskauer Dialekt\ normalerweise heißt es auf Russisch 'Moskwa' und wir in Moskau sprechen 'Maskwa'\ * Eigentlich sprechen wir zu Hause diesen Moskauer Dialekt*

Gi (17) w ms 15 Jahre: *Doch * ich spreche mehr Dialekt\ * Sizilianischen*

Als Begründungen für die Verwendung eines Dialekts werden Vertrautheit, Privatheit, Unachtsamkeit angegeben. Breiter Dialekt gefällt den meisten weniger als *nur so leicht* [M (171) m es 10 Jahre; Jo (148) m es 14 Jahre]. Die Wertung Mehrsprachiger scheint insgesamt differenzierter als die Einsprachiger [z. B. M (61) m es 2. Klasse: *die sprechen schlecht Deutsch* vs. Sa (74) w ms 7;7 Jahre: *das ist gar nicht schlecht \ das ist nur anders*]. Es werden viele Beispiele aus dem lexikalischen Bereich [*Semmel, der Butter; luege; ne statt gell*] gegeben.

Differenzen in Wissen oder Vorstellung zwischen den Geschlechtern lassen sich nicht finden, nur Differenzen in der Beteiligung mit mündlichen Redebeiträgen.

2.3 Sprachliche Operationsfähigkeit

An den letzten Beispielen wurde schon sichtbar, dass einige Kinder mit ihren Möglichkeiten versuchen, zur Veranschaulichung ihrer Aussage Sprachoperationen durchzuführen. Das ist ein wichtiger Schritt auf dem Wege zu metasprachlichen Kompetenzen, die ja das reflektierte Verfügen über

sprachliche Mittel einschließen. In den folgenden Beispielen, sortiert nach Alter und Geschlecht und Sprachen, lassen sich Versuche sprachlicher Operationen erkennen:

7-8 Jahre

M (61) m es 2. Klasse: ... *hört sich ein bisschen **anders** an*\

F (50) m es 3. Klasse: *Wenn man halt so Hochdeutsch spricht oder so im Schwarzwald da sprechen sie auch anders da sprechen sie **giebsch mr mol di Buttr***

Ve (46) w es 3. Klasse: ... *man tut die Wörter irgendwie ein ganz kleines **bisschen verändern*** \ *man spricht die einfach nur * anders aus*\

9-11 Jahre

Se (87) m es 4. Klasse: ***Nee** ist eigentlich Deutsch – bisschen umgeformt* \ *also nicht so ganz ausgesprochen – immer so verkürzt bissl* \ ***nee** [das Wort] das nervt vor allem*\

***i wott** das sagt meine Mutter als immer sehr oft* \ *i wott statt i wott/ also ich will* \

oder oben in Norddeutschland sprechen sie ja Platt – Plattdeutsch \ *ja also zum Beispiel – jetzt nicht – wenn man jetzt sa gt **nicht** dann * sagt man **nit** oder so* \

J (90) m es 4. Klasse: *Der Sebastian wo von unserer Klasse weggegangen ist* \ *der lebt jetzt in Bonn* \ *der sagt statt **gell** immer **ne*** \

F (89) m es 4. Klasse: *Also ich kenn einen aus Lörrach/ der **[ik]** sagt* \ *allerdings kommt der nicht aus Lörrach* \ *sondern der kommt * jedenfalls irgenwo anders her* \

J (91) m es 4. Klasse: *Ähm da in Stuttgart Schwaben/ da ist einer in * der Klasse/ der schwätzt nur Schwäbisch* \ *der hat gesagt* \ *weil es hat geschneit/ hat er gesagt **geschnieen*** \

H (162) m es 4. Klasse: *Also zum Beispiel die Bayern sagen auch richtig bayerisch - da sagen die auch nicht die Butter sondern **der Butter***\

Mi (6) m ms 10 Jahre: *Dort sind **manche Wörter verändert oder ein paar andere Buchstaben eingesetzt***\ -- ***I bin hiekeit - ich bin hingefallen***\ * Dort in - das ist ein Moskauer Dialekt\ normalerweise heißt * es auf Russisch [**moskwa**] und wir in Moskau sprechen [**maskwa**]\ eigentlich sprechen wir zu Hause diesen Moskauer Dialekt\

M (171) m ms 4. Klasse: *Und das ist **schwerer Dialekt** wenn man (...) mit **sch** schreibt dann schreiben die zum Beispiel **laufsch** oder die (...) dann schreiben die nicht **ich** sondern **isch***\

(97) ms. [ohne andere Sozialangaben] mit **-le** * oder so **hinten dran**\

K (160) w ms 4. Klasse: *Also das ist eigentlich das gleiche wie Deutsch bloß- bloß ist das so dass die immer **noch was dranhängen** und * die reden auch weng anders manchmal kann man die gar nicht verstehen\ und * zum Beispiel sagen die **uf guat Badisch** und des - ja also des - und dann **setzen sie noch was dazu** - und das heißt dass sie - dass sie - also nicht * richtig Deutsch reden, sondern **noch was hinten dran hängen***\

12-14 Jahre

J (57) m es 14 Jahre: *Ja zum Beispiel da in Brandenburg oder was/ * ich weiß nicht da haben die anstatt **Brot Semmel** * oder irgendwie so heißt es da*

C (72) m ms 12 Jahre: *Hochdeutsch - das ist reines Deutsch\ nicht so mit irgendwelchen **lgs** und **ngs***\

A (24) m ms 13 Jahre: *Ich versteh kein Wort\ also als ich damals in Bayern war/ hab ich kein Wort verstanden\ die fangen an irgendeinen Unsinn zu reden\ [...] weil das Wort **ganz arg betont** wird\ also unsere normale Sprache die ist doch eigentlich **ich geh weg** und bei den meisten sagt man [**i?**] und **betont das***

anders \ und die anderen [*iç*] und die - ja ein paar - die meisten sagen auch [*isch*]

S (48) w ms 12 Jahre: Zum Beispiel das Mannheimerisch \ das kann ich eigentlich/ weil das ist voll leicht \ du musst immer nur - also immer **alles so lang ziehen** \ oder auf dem Land \ die fangen dann immer an \ die sagen zum Beispiel [*määntii?*], [*tschiitii?*] und so **blabla so ganz komisch** \

Es ist ersichtlich, dass einige Kinder noch nicht bzw. nicht immer deskriptiv oder operativ ausdrücken können, was sie bemerken. In diesem Falle gebrauchen sie die unspezifischen Bezeichnungen *anders*, *verändern*, *so blabla ganz komisch*, *irgendwie so heißt es da* (50, 61, 46, 160, 6, 57, 48), um Varianten verschiedener Art zu charakterisieren. In einigen Fällen wird das Anderssein zusätzlich zu einem Befund, quasi als Verstärkung und Abstrahierung, gebraucht, wie von dem Mädchen K (160) aus Thailand, deren Hauptmitteilung die Suffigierung im Dialekt ist.

Andere stellen Dialektausdruck und Standardausdruck exemplarisch gegenüber und bilden dadurch Paare. Da es um Dialekt geht, wird der standardsprachliche Paaranteil gelegentlich ausgelassen, wenngleich mitverstanden [87: *i wott - ich will*, *nicht - nit*, 90: *gell statt ne*, 91: *geschneit - geschnien*, 162: *die Butter - der Butter*, 6: *i bin hiekeit - ich bin hingefallen*, *Moskwa - Maskwa*, 171: *ich - isch*. 89: *ik*, 171: *laufsich*, 48: *määnti?*]. Dabei werden Sprechen und Graphie nicht unterschieden.

Eine dritte Gruppe nennt allgemein lautliche Variation, für die manche Kinder die genannten Beispiele als Belege bringen. Wörtlich sagen sie, es höre sich anders an (50), man spreche anders aus (61), man könne das nicht verstehen (160), man schreibe mit /sch/ (171), das Wort werde ganz arg „betont“ (24). Auch in anderen Zusammenhängen der Interviews benutzen Kinder das Lexem „betonen“ für den lautlichen Bereich. Der Junge C (72) stellt die für Dialekt angeblich charakteristischen, abfällig bewerteten Laute, den moullierten Lateral

[ʃ] als *lls* und den velaren Nasal [ʒ] als *ngs*, dem reinen Hochdeutsch gegenüber. Dies alles scheinen Näherungen an deskriptive Definitionen zu sein, für die den Kindern die Metasprache bzw. eine passende Terminologie noch fehlt.

Stärker operativ ist der Verweis, dass im Dialekt Suffixe angehängt oder Infixe eingesetzt würden, wobei die angefügten oder eingesetzten Einheiten als *Buchstaben* bezeichnet werden (6, 160). Bei Se (87) sehen wir das Ringen um den Ausdruck, das Kind setzt dreimal an und reformuliert jeweils: *bisschen umgeformt – also nicht so ganz ausgesprochen – immer so verkürzt bissl*. Eine Differenzierung von Sprechen und Graphie wird nicht vorgenommen. Die Kinder sagen, wie man es macht, wenn man statt Hochdeutsch Dialekt sprechen will. Das Mädchen S (48) findet eine andere Technik, um den Mannheimer Lokaldialekt zu erreichen, nämlich *alles so lang ziehen*, Vokaldehnung in den Tonsilben ist gemeint.

Einen regelrechten Überblick versucht der Junge A (24) aus dem Irak mit dem Vergleich des Lexems *ich* in der Aussprache verschiedener Dialekte: [iʔ, iç, isch]. Auch der Junge F (89) hatte auf [ik] verwiesen als Kennzeichen anderer Herkunft. A (24) geht weiter, indem er mehrere Varianten nennt [nicht alle, denn *i* fehlt, obwohl er schon in Bayern war!], sie als Minimalpaare gegenüber stellt sowie quantitative Zuordnungen zum Gebrauch trifft: *die meisten, die andern, ein paar sagen...* Auch ihm fehlt die passende Terminologie für seine Beobachtung.

Wenn man diese qualitative Betrachtung, die zunächst unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit erfolgte, neu unter dem Aspekt Geschlecht sichtet, fällt wiederum auf, dass die einsprachigen Mädchen weniger beitragen. Es äußern sich viele einsprachige Jungen mit Sprachbeispielen und auch mit Erzählungen und Anekdoten, die hier nicht zitiert sind. Auffällig stark vertreten auf dem Wege zu sprachlichen Operationen als Zeichen von metasprachlicher

Bewusstheit sind mehrere mehrsprachige Jungen und zwei mehrsprachige Mädchen.

2.4 Begründungen und Subjektive Theorien zu den Dialekten

Die regionale Herkunft wird häufig als Begründung für dialektales Sprechen angegeben, so von (67, 61, 63, 50, 90, 78, 166, 91, 89, 6, 56, 57, 148, 48, 24). Der Gebrauch des Dialekts wird bedingt durch Privatheit in der Familie und mit Freunden (80, 79) oder bei Nachlässigkeit und Eile (91, 88, 80, 79), aber auch durch Alter (78, 2).

Einige Begründungen kann man als Alltagstheorien über Sprache und Sprachgebrauch verstehen, aus denen die SprecherInnen sich Sachverhalte in der Welt erklären. Wir fassen sie, den Konzepten von Groeben/Scheele und deren Applikationen in der Fremdsprachendidaktik folgend, als Subjektive Theorien [dazu zuletzt Appel 2000]. Subjektive Theorien manifestieren sich nach meiner Einschätzung besonders in den folgenden Äußerungen:

Klasse 2

B (63) w es: *Ich hab an mein Vater ähm – der kommt aus Neumünster\ der der spricht auch anders als wie wir\ aber das merk ich nicht so recht/ weil ich die Sprache gewöhnt bin *

N (62) m es: *– Schweiz- (...) sie sprechen eigentlich auch das gleiche halt das ist das ist nicht so ein Unterschied als wie in Frankreich\ weil das kann man noch verstehen\ weil das ist ja genau neben Deutschland (...) so an der Grenze (...) da können sie glaube ich noch gut Deutsch\ weil die gehn ja vielleicht manchmal immer mal nach Deutschland*

Klasse 4

Se (87) m es: **Nee** ist eigentlich Deutsch – bißchen umgeformt \ Also nicht so ganz ausgesprochen – immer so verkürzt bißl \ **nee!** [das Wort] Das nervt vor allem \

J (78) w ms 10,8 J.: Ja also \ das ist auch Deutsch/ aber anders – Vor allem die Alten \ Also zuerst sollte man besser anderes Deutsch lernen und erst* wenn man älter ist Dialekt \ Das ist nicht so gut \ das ist schlecht \

Sekunarstufe I

C (72) m es 12J.: [Hochdeutsch] – das ist reines Deutsch \ nicht mit so irgendwelchen lls und ngs \

B (80) w es Hs: Das kann man jetzt nicht so auf Abruf mache \ das kommt einfach so \

[Was gefällt dir besser?] Das Badische \ Da kann man einfach drauflosrede \ (...)als wenn man immer Hochdeutsch redet oder so wie Englisch \ da muß man es einem erst erklären wie man das meint und so \

Also ich mein/ ich war mal in nere Kur/ na henn die au anderscht geredet und ich hab mich halt dere Sprache angepaßt – und dann/ wenn ich mit meine Eltern telefoniert hab/ habe se gfragt was das für eine Sprache ist und ich/ so/ ja das spreche die hier alle! Also spreche ich sie au \

Bei mir ischs so \ ich tu mit Freunden/ Familie und so/ wo ich kenn/ also reden wir Badisch und wenn ich jetzt z.B. ein Vorstellungsgespräch hab oder so \ da mit so höheren Personen red/ also dann versuche ich net Badisch z rede sondern mehr normal \ so Hochdeutsch so mehr \ damit das net so dumm ankommt \

S (48) w ms 12J.: Ein bißchen von Hofsggrund [kann ich sprechen] \ Also da reite ich öfters und da haben sie halt zum Beispiel – also immer wenn ich von da zurückkomme \ dann ist es- also die ganze Sprache ist eigentlich Gewöhnungssache \ Wenn ich von Amerika zurückkomme kann ich nicht richtig

Deutsch sprechen und wenn ich von Hofgrund zurückkomme kann ich ziemlich gut Hofgrunderisch reden*

Als eine erste Alltagstheorie begegnet in (63) die Gewöhnung an dialektale / regionale Sprechweise, die die Wahrnehmung der Artikulation des Vaters schwächer werden lässt: *das merk ich nicht so recht*. Komplementär dazu (80), die im Beispiel angibt, wie sie sich der dialektalen Sprechweise anderer durch Gewöhnung anpassen kann. Als Subjektive Theorie steht dahinter, dass das Vertrautsein mit einer Sprechweise die Wahrnehmung des Besonderen daran schwäche (63) und dass das Fremde durch Gewöhnung vertraut und praktisch werde (80). [Vgl. im Zusammenhang der Phraseologie Feilke 1994, die Vertrautheit von Sprachausdrücken blockiere die Wahrnehmung ihrer Inhalte].

Dabei werden durchweg die Dialekte als von der Hochsprache abgeleitet verstanden:

(87) *eigentlich Deutsch – bisschen umgeformt\ also nicht so ganz ausgesprochen – immer so verkürzt; (72) [Hochdeutsch] das ist reines Deutsch; (85) und andere sagen, man verstehe es auch besser, schreiben der Hochsprache also eine höhere kommunikative Stärke oder Mächtigkeit zu. Die Alltagstheorie ordnet also die Dialekte genealogisch dem Standard als Urform zu, was doch subjektiv plausibel ist. Das stützt weitere Subjektive Theorien wie die, dass Hochdeutsch in offizielleren Situationen als reine Form besser ankomme (80) und dass man in der Abfolge besser zuerst Hochdeutsch, dann Dialekt lerne, also zuerst die reine Form, dann die mit den Zusätzen. Diese Äußerungen zeigen, dass die Kinder sich ganz im Sinne Subjektiver Theorien die Welt im Allgemeinen und ihr eigenes praktisches Handeln erklären und auch Bewertungen treffen, die alltagspraktisch rational und hilfreich sind.*

Schließlich noch die gegenseitige Verständlichkeit der Sprachen in Grenzgebieten, hier von N (62) geäußert. Der Junge weiß, dass die Sprache Deutschlands und die der Schweiz ähnlich sind, die Sprache Frankreichs aber

davon verschieden. Seine Theorie besagt, dass Besuche über Grenzen hinweg Verständlichkeit fördern. Kontrastiert werden die deutsch-schweizerische und die deutsch-französische Grenze. Nach dieser Theorie besteht die Sprachähnlichkeit, weil die Schweiz neben Deutschland liegt und weil die Schweizer nach Deutschland kommen. Dies trifft nach seiner Meinung offenbar für Frankreich und Franzosen nicht zu, die faktische Widersprüchlichkeit erkennt er, ein Zweitklässler, hier nicht.

Subjektive Theorien sind zwar gewissermaßen stabil, jedoch nicht unveränderlich, vor allem nicht bei Kindern. Dass Kinder sie in explizierenden Redebeiträgen äußern können, ist schon eine Leistung. Für DidaktikerInnen stellt die Kenntnis Subjektiver Theorien (eigener und der von SchülerInnen) eine wichtige Grundlage dar, auf der Lernen, auch selbstgesteuertes Lernen, aufbauen kann. Konfrontiert mit passendem Material, zum Beispiel nur mit einer banalen Landkarte, könnten das Kind (62) und andere Kinder gemeinsam erkennen, dass Frankreich ebenfalls neben Deutschland gelegen ist, und die Theorie entsprechend modifizieren.

Diesen Abschnitt mit einer Sortierung nach Geschlechtern zu versehen ergäbe keinen Sinn, weil die Zahl der Kinder, deren Äußerungen interpretiert wurden, zu klein ist..

3. Der Gesprächskomplex „Tiersprachen“

Kinder interessieren sich für Tiere. Jungen und Mädchen mögen nach aller Erfahrung teils dieselben, teils verschiedene Tierarten. Zu manchen Tierarten haben sie besondere Beziehungen, die teils affektiv [Meerschweinchen], teils kognitiv [Delphine] geprägt sind. Welche Tiere werden auf die Frage „Können Tiere sprechen?“ von den Kindern zur Veranschaulichung spontan genannt? Gibt

es dabei Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen? Welche Vorstellungen über Sprachen und ihre Funktionen kommen dabei zum Ausdruck?

Bei der Durchsicht der Interviews zu diesem Thema gewinnt man den Eindruck, dass die Kinder großes Interesse hatten und viel beigetragen haben. Viele Kinder haben sich mehrfach und in beträchtlicher Länge geäußert. Der Eindruck wird bestärkt durch den letzten Gesprächskomplex mit der Frage: Was würdet ihr untersuchen, wenn ihr Sprachforscher wäret?, auf die viele Kinder mit *Tiersprachen* antworten, auch ältere Kinder und Jugendliche [z. B. S (48) ms 12 Jahre]. Umso bedauerlicher ist es, dass die Frage nach den Tiersprachen in mehreren Interviews nicht gestellt wurde, so dass 28 Kinder keine Gelegenheit hatten, sich zu diesem Thema zu äußern. Eine Auszählung der qualifizierten Antworten, also mit eigenem Inhalt, zeichnet dann folgendes Bild, bei dem der Anteil der mitredenden Kinder auf eine Zahl der Befragten von 113 bezogen ist:

Tabelle 5

				gesamt				Grundschule				Hauptschule				Realschule			
beitragende Kinder				80 = 70,8 % v. 113				56				21				3			
es		ms		50		30		33		23		14		7		3		0	
w		m		36		44		24		32		9		12					
wes	wms	mes	ms	20	16	30	14	14	10	19	13	3	6	11	1	3	0	0	0
				=	=	=	=												
				25	20	37	17,												
				%	%	,5	5												
				%	%	%	%												

von 80 Kindern

Auch bei diesem Thema gibt es einen Anteil von Kindern, die sich nicht äußern. Alle Gruppen tragen jedoch etwa entsprechend ihrem Anteil an der befragten Population bei; die mehrsprachigen Mädchen etwas mehr, die mehrsprachigen Jungen etwas weniger.

3.1 Tiere, die sprechen

Am häufigsten von den Kindern genannt werden die Tiere *Hund, Katze, Papagei/Kanarienvogel* (je 32 bis 18 mal). Bei den Jungen gibt es deutlich weniger Nennungen als erwartet. Insgesamt nennen die Mädchen 52 Tierbeispiele und die Jungen 54; das sind 24 verschiedene Tiere. Neben den häufig genannten sprechenden Tieren werden von den Mädchen eher Hasen, Vögel, Frösche, Bienen und andere kleinere Tiere genannt, von den Jungen eher große und wilde wie Elefanten, Bären, Löwen, Hyänen, Wölfe und Geparden, jeweils mit geringer Häufigkeit. In der Übersicht:

Tabelle 6

	Mädchen		Jungen	
Vögel aller Art	15	28,8 %	10	18,5 %
Katzen und Hunde	22	42,3 %	29	53,7 %
andere Haus- u. Schmusetiere	4		1	
sonstiges Kleingetier	2		2	
Hoftiere	5		3	
Delphine	2		2	
Wildtiere	2		7	13 %
gesamt	52	100 %	54	100 %
	% von 52 Nennungen		% von 54 Nennungen	

Man sieht, dass eine solche Befragung vorhandene Ergebnisse zu Interessen von Jungen und Mädchen fortführen könnte: Sie würde Unterschiede bei den Lieblingswörtern von Jungen und Mädchen und bezüglich der Gegenstände, auf die sie referieren (Richter 1994) ergänzen; vgl. evtl. Differenzen bei den Interessen Erwachsener (Richter 1996, S. 41 ff).

Nur wenige Kinder gaben an, dass Tiere nicht sprächen, nämlich sechs. Andere verwiesen darauf, dass Tiersprachen keine richtigen Sprachen seien oder dass sie sehr begrenzt seien oder dass der Mensch bestimmten Tieren mit Mühe einige Wörter beibringen könne, die sie dann verstünden. Viele nehmen eine Kommunikation unter Tieren derselben Art und verschiedener Arten sowie

zwischen Tier und Mensch an. Außerdem erklärten die Kinder, wie die genannten Tiere sprechen. Darüber, ob tierisches Sprechen angeboren sei oder erst gelernt werden müsse, gingen die Meinungen auseinander. Wir haben diese Äußerungen nach den folgenden groben Kategorien sortiert:

- a Tiere sprechen nicht
- b Tiere haben artspezifische Lautsprachen
- c Tiere haben Körpersprachen
- d Tier verstehen Menschengsprachen, können sie lernen
- e Ich verstehe mein Tier, Menschen können Tiersprachen lernen
- f Tiersprachen sind angeboren
- g Tiersprachen werden erlernt
insbesondere für die Grundschule außerdem
- h Papageien können alle Sprachen lernen, sie sprechen die
Menschengsprache
- i Die Sprache der Papageien bleibt auf wenige Wörter begrenzt und
ohne Verständnis

Zu diesen Fragen zunächst wieder eine grobe Übersicht:

Tabelle 7

GS und Sek	w es	w ms	w	m es	m ms	m	Alle Kinder
a nicht	1	1	2	2	2	4	6
b Lautspr.	14	17	31	24	20	44	75
c Körperspr.	6	10	16	15	4	19	35
d T. verstehen Menschen	5	6	11	4 ja 4 nein	1 ja 1 nein	5 ja 5 nein	21
e Ich verstehe mein Tier	4	4	8	3 ja 1 nein	1 nein	3 ja 2 nein	13
f angeboren	0	2	2	5	4	9	11
g erlernt	6	7	13	5	1	6	19

h Papageien	9	1	10	8	3	11	21
gesamt	44 = 22,1%	47 = 23,6%	91 = 45,7%	69 = 34,7%	35 = 17,6%	108 = 54,3%	199 = 100%

Die Kinder leisten insgesamt 199 qualifizierte Beiträge mit vielen Beispielen zu diesem Themenkomplex. Der Anteil aller Mädchen liegt mit 45,7 Prozent ein bisschen höher als ihr Anteil von 42,5 Prozent an der Gesamtpopulation, weil der Anteil der mehrsprachigen Mädchen deutlich höher liegt [5 Prozent mehr Beiträge gegenüber ihrer numerischen Stärke]. Entsprechend ist der Anteil der Jungen schwächer.

Die Auwertung der Äußerungen nach Schulstufen, nicht nach Schularten, weil die RealschülerInnen wegen ihres geringen Anteils nicht von den HauptschülerInnen differenziert werden:

Tabelle 8

<u>Grundschul</u> <u>e</u>	w es	w ms	w	m es	m ms	m
a nicht	1	1	2	1	2	3
b Lautspr.	9	10	19	7	9	16
c Körperspr.	4	8	12	8	2	10
d T. verstehen Menschen	4	4	8	1	0	1
e Ich verstehe mein Tier	4	4	8	1 ja 1 nein	1 nein	1 ja 2 nein
f angeboren	0	1	1	0	3	3
g erlernt	6	1	7	2	1	3
h Papageien lernen	7	1	8	5	1	6
i Papageien begrenzt	1	0	1	2	0	2
gesamt	36	30	66	28	19	47

Tabelle 9

<u>Sek I</u>	w es	w ms	w	m es	m ms	m
a nicht	0	0	0	1	0	1
b Lautspr.	5	7	12	17	11	28
c Körperspr.	2	2	4	7	2	9
d T. verstehen Menschen	1	2	3	3 ja 4 nein	1 ja 1 nein	4 ja 5 nein
e Ich verstehe mein Tier	0	0	0	2	0	2
f angeboren	0	1	1	5	1	6
g erlernt	0	6	6	3	0	3
h Papageien	0	1	1	1	2	3
gesamt	8	19	27	43	18	61

Alle Kinder reden mit vielen Beispielen und teils umfangreichen Äußerungen am liebsten über die Lautsprachen und Körpersprachen der Tiere. Während im Grundschulalter dabei noch die Mädchen dominieren, übernehmen im beginnenden Jugendalter die Jungen den größten Teil der Beiträge dazu.

Relativ viele Mädchen [insgesamt 19] sind der Meinung, dass Tiere Menschen und dass Menschen Tiere verstünden, zum Beispiel sie selbst verstünden ihr Tier. Jungen zeigen hier Skepsis. Die Zahl der Jungen, die dem zustimmt, ist wesentlich kleiner [insgesamt 8]. Nur Jungen äußern ihre Zweifel am wirklichen Verstehen.

Es fällt außerdem auf, dass es einen quantitativen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gibt bei der Frage, ob Tiere ihre Tiersprache genetisch entwickeln oder ob sie sie lernen müssen. Während die Mädchen überwiegend [13:2] meinen, Tiersprachen müssten erlernt werden, glauben etwas mehr Jungen [9:6], sie seien angeboren.

3.2 Subjektive Theorien und Argumentationsstrukturen

Die letztgenannte Frage kann wieder dazu benutzt werden, den Subjektiven Theorien der Kinder und ihren Argumentationsweisen auf die Spur zu kommen. Wieso glauben Kinder und Jugendliche, Tiersprachen würden erlernt? Hier einige Äußerungen zu Pro und Contra.

6-8 Jahre

K (21) m ms 6 Jahre: *Seit der geboren ist [kann der Hund Hundesprache] \ * andere Sprachen [Katzensprache] müssen sie [die Hunde] erst lernen *

Sb (73) m ms 7 Jahre: *Hunde sagen zum Beispiel wauwau \ das lernen die von ihrer Mutter \ * die Mutter macht ihnen das vor * und die machen das nach *

S (62) m es 8 Jahre: *Die Hunde müssen es auch lernen \ weil die sind genau wie wir die können nicht von Anfang an gleich/ genauso was reden wie die Erwachsenen die müssen genauso lernen wie wir Menschen \ ** und die können genauso wie wir reden - * die halt nur Tiere sind Tiere und Menschen sind Menschen die können mit zusammen reden halt /*

K (65) w es 8 Jahre: *wollte sagen dass sie das erst lernen müssen *

Mina (15) w ms 8 Jahre: *Bei Affen sind's ganz anders/ die kichern \ * ja müssen sie \ [ihre Sprache erst lernen]*

M (61) m es 2. Klasse: *Ich mein - * äh die jungen Katzen wie machen das auch irgendwie anders miau als zum Beispiel jetzt ältere - finde ich *

9-11 Jahre

M (52) m es 9 Jahre: *Ich war schon mal in Italien - * da hab ich mal irgend so eine Katze gesehen/ * die sprechen ein kleines bisschen anders/ * ein bisschen anderes Miauen als die Katzen hier in Deutschland *

G (23) w ms 9 Jahre: *Sofort sofort am Anfang \ bei Kühen Muuhh - * und bei den Schweinen/ da machen die [Grunzlaute] *

J (78) w ms, 10 Jahre: *Immer wieder macht die [die Katzenmutter] das vor/ bis die das können \ tausendmal *

M (6) m ms 10 Jahre: *Nein - * weil in freier Wildbahn sind die ständig in Gefahr und sie müssen sofort nach ihrer Mutter rufen können oder so *

12-15 Jahre

K (10) w ms 12 Jahre: *Ich glaub eher/ schon von der Geburt \ ich glaub bei den Tieren gibt es auch eher so ne- erst ne- * Babysprache \ bei den Kleinen \ und weil die Eltern halt immer so sprechen mit den Tieren *

S (48) w ms 12 Jahre: *Nein Tiere glaub ich nicht \ * also kommt drauf an manche Tiere vielleicht \ aber also so von den Tieren die ich jetzt so kenn wie zum Beispiel Hund der bellt ich glaub die können das von Anfang an wenn sie geboren sind \ * Tiere haben sich auf eine Tiersprache geeinigt *

Ma (187) m es 13 Jahre: *Angeboren * nehm ich an *

K (11) w ms 13 Jahre: *Also ich sag/ diese Tiere lernen das von der Mutter wenn die noch klein sind \ * und wenn die ein bisschen größer werden/ lernen sie des voneinander *

J (148) m es 14 Jahre: *Ich glaub/ dass sie keine eigene Sprache haben sondern nur so eigene Laute \ ... mit manchen Tönen signalisieren sie halt/ dass sie Angst haben \ * keine richtige Sprache so wie wir \ sondern nur so ein paar Sachen halt *

M (186) m es 14 Jahre: *Von den Eltern *

Mi (189) m es 15 Jahre: *Angeboren!*

In diesen Beispielen konkurrieren zwei Subjektive Theorien miteinander: Tiersprachen sind genetisch bedingt vs. Tiersprachen werden von der Tiermutter / von den Tiereltern gelernt. Eine Reihe von Kindern geben ihre Theorie einfach als Faktum wieder: Tiere müssten sprechen lernen sagen hier

(65, 15, 186); Tiersprachen seien angeboren sagen hier (187, 189). Mehrere Kinder verbinden ihre Theorie mit Argumentationen. Wir können, wie aus den Beispielen zu sehen, drei Argumentationstypen unterscheiden, nämlich den Typ WANN, den Typ WIE und den Typ WEIL.

Beim Typ WANN wird der Zeitpunkt angegeben. Er kommt nur in Verbindung mit der Theorie „Tiere müssen ihre Sprache lernen“ vor. Das ist logisch, denn bei genetischen Tiersprachen gibt es keinen Zeitraum des Lernens, sondern Sprache ist *von Anfang an* da. WANN wird ausgeführt als *nicht von Anfang an* (62), *sofort am Anfang* (23), *wenn die noch klein sind* (11), *und wenn die ein bisschen größer werden* (11). (62) stellt eine alltags-plausible Analogie zum menschlichen Sprachenlernen her; die Sprachlichkeit des Menschen wird auf Tiere übertragen. Eine solche Analogie kann man auch bei (11) unterstellen, die Sprachenlernen in zwei Phasen, am Lebensanfang von den Tiermüttern und in der tierischen Jugend von den Peers, unterscheidet. Hier liegt ein Übergang vom WANN zum WIE.

Beim Typ WIE wird die Lehr- und Lernweise beschrieben, daher kommt auch WIE mit der Theorie „Tiere müssen ihre Sprache lernen“ vor. Die Kinder, hier (73, 78), nennen die Mutter und das Vormachen sowie die (vielfache) Wiederholung: *immer wieder, tausendmal*. (78) gibt noch den Endpunkt des Lernprozesses an, wenn Erfolg sich eingestellt hat: *bis die das können*. WIE kommt allerdings auch mit der Theorie „Ihre Sprache ist den Tieren angeboren“ vor, vgl. (10). In diesem Falle wird unter WIE die Sprachentwicklung dargestellt mit dem Zwischenstadium „Babysprache“. Allerdings wechselt (10) während des Beitrags ihre Argumentation, indem sie zum Schluss auf das Sprechen der Eltern mit den Kleinen rekurriert. Der Bruch der Argumentation liegt wohl hinter **Babysprache\ bei den Kleinen*, dem Auslöser der Vorstellung des Lernens. Vielleicht handelt es sich nicht um einen Bruch, sondern um das SOWOHL-ALS

AUCH-Modell von ANLAGE und MILIEU, das noch nicht als Ganzes expliziert werden kann. Vgl. auch M (61) m es 2. Klasse.

Zweimal finden wir WEIL-Argumentationen, zu jeder Theorie eine. (62) benutzt sie, um die Analogie zur menschlichen Entwicklung anzuschließen, die im Folgenden durch *genauso wie wir* ausgeführt wird. Für die Gültigkeit dieser Analogie gibt es kein Argument, so dass wir nicht von einer vollen Begründung sprechen können. Die dahinter stehende Theorie könnte eine anthropomorphe sein, im Alter von 8 Jahren nicht verwunderlich. (6) dagegen benutzt die WEIL-Argumentation, um sachgemäß die Funktionalität des Lebens in freier Wildbahn zu beschreiben und in diesem Funktionsgefüge das Angeborenssein der Tiersprachen als notwendig darzustellen. Insofern darf seine WEIL-Argumentation als echte Begründung gelten. Es sei darauf verwiesen, dass der Junge M (6) aus Russland mit seinen 10 Jahren zu anderen Fragen mehrere Beiträge auf diesem Niveau bereit hält.

Die WIE-Argumentation in Verbindung mit der Theorie des Lernens von Tiersprachen ist naheliegend, weil die Beobachtung sie nahe legt. Die Kinder beobachten die Lernphasen an eigenen Tieren und ziehen daraus Schlüsse auf das Sprachenlernen. In unserer Untersuchung haben das vermehrt Mädchen getan, was aber nicht überbewertet werden soll. Allerdings passt es ins Schema der klassischen weiblichen Sozialisation: Sorge der Mutter und geduldiges Wiederholen bei Mensch und Tier.

Die WEIL-Argumentation im Funktionszusammenhang tierischen Lebens setzt auch Beobachtung, zusätzlich jedoch Weltwissen und Abstraktionsfähigkeit voraus. Präsupponiert ist die Funktion kommunikativer Tierlaute, die übrigens auch von anderen Kindern ins Gespräch gebracht wird [S (48) w ms 12 Jahre: *ich finde es ziemlich interessant wie die Tiere so untereinander so kommunizieren - kommunizieren und das würd ich dann forschen*]. Manche Kinder beobachteten tierische Kommunikation zwischen Vögeln

(80), zwischen Hunden (183) oder zwischen Hund und Katze (62). Der Junge M (6) geht über die Beobachtung hinaus, er stellt einen komplexen Begründungszusammenhang im Zusammenhang mit Weltwissen und Funktion von Sprachen her. Dies ist, soweit ich es erkenne, die einzige Argumentation auf diesem Niveau, sowohl unter den Jungen als auch Mädchen.

Weitere Subjektive Theorien, die expliziert werden, betreffen die Verständigung der Tiere unter einander sowie zwischen Mensch und Tier. Viele Kinder denken bei Tiersprachen zuerst an die Sprache der Papageien, denen Menschen die menschliche Sprache / Deutsch mühsam beibringen müssen. Teils gibt es Beiträge dazu mit weitreichenden Ausuferungen wie (63). Das Verstehen der menschlichen Sprache muss von Tieren gelernt werden und bleibt beschränkt. Argumentationsbrüche sind nicht selten, hier sichtbar in (193), wo [mechanisches] Nachquatschen von und Unterhalten mit Papageien nacheinander als Hypothesen vorgetragen werden.

B (63) w es 8 Jahre: *wenn man einen Papagei hat der Chinesisch kann dann hat man einen guten Übersetzer wenn man mal nach China geht*

S (62) m es 8 Jahre: *Doch! Wenn man es ihnen beibringt/ können sie alle Wörter sagen\ da ist so ein Papagei der sagt immer lover! ...*

P (151) m es 10 Jahre: *Von Anfang an - wenn ich mir jetzt einen ganz jungen Papagei kaufe oder von Anfang an gleich mit dem das Sprechen lerne kann er später - * plappert er dann irgendwann mal los ohne dass ich was gesagt hab\ ja * die sind eben wesentlich schlauer als andere Tiere *

D (154) w es 10 Jahre: *man bringt es ihnen bei wenn man es * wenn man redet mit ihnen\ [den Papageien]*

Da (193) w es 14 Jahre: *Papageien die können ja - ** die können ja alle Sprachen * lernen indem man mit denen lernt - * selber - * wenn du ** ein paar Stunden Zeit vor dem Käfig hockst \ * und ** tagtäglich mit denen redest/ ** dann*

*lernen die die Sprache \ quatschen das selbst nur nach - * glaub ich\ ich glaub schon dass man sich mit denen unterhalten kann*

3.3 Subjektive Theorien über Sprachen und Sprachlichkeit

Als eigener Gesichtspunkt soll in diesem Zusammenhang nach Äußerungen zur Sprachlichkeit des Menschen und der Tiere, was als Paradebeispiel metasprachlicher Reflexion gilt, gesucht werden, vgl. zur Sprachlichkeit des Menschen I vo 1996; 1999, bes.144. Dazu gehören die Zeichenhaftigkeit von Sprache sowie die Verschiedenheit der Sprachen und ihre Funktion.

Mit vielen Beiträgen belegt ist die Annahme der artspezifischen Verschiedenheit von Tiersprachen, die analog den verschiedenen menschlichen Sprachen gesehen wird: N (62) m es 8 Jahre: *Menschen sind Menschen und Tiere sind Tiere [...] weil wir haben verschiedene Sprachen das sind eigentlich die gleichen halt -** [...] weil wir verstehen uns so wie I taliener und Deutsche können sich unterhalten - * die/ lernen halt/ die Hunde lernen*. Thematisiert wird auch die Zeichenhaftigkeit, dabei wird Körpersprachliches als Zeichen aufgefasst, Lautliches aber nicht: S (153) w ms 10 Jahre: *Die Tiere haben ja auch eine Art Zeichensprache - * die sprechen sich - ähm bei Katzen nur bei Katzen sprechen zu sich selber aber bei andern Tieren oder Menschen tun sie die Zeichensprache benötigen* Die Lautsprache der Tiere steht als eigenes System neben der Körpersprache, ein drittes System bildet die menschliche Sprache in der Verständigung zwischen Mensch und Tier, wobei Gehörtes einschließlich Stimmführung und Inhalte durch Situationsinterpretationen einander zugeordnet werden.

In den Beiträgen, die die Tiersprachen als begrenzt darstellen, ist implizit ein Verständnis für die Möglichkeiten der menschlichen Sprache und ihrer quasi unbegrenzten Ausdrucksmöglichkeiten enthalten: Jo (148) m es 14 Jahre: *keine*

richtige Sprache so wie wir/ sondern nur so ein paar Sachen halt. Genauer expliziert wird das nicht.

Die Funktion von Sprache und Sprachlichkeit als arterhaltend hatten wir bei M (6) m ms 10 Jahre schon wahrgenommen. Andere Kinder geben als Funktion Gruppenkommunikation unter Tieren an, teils als Kommunikation allgemein wie S (48) w ms 12 Jahre, teils als reine Unterhaltung B (80) w es 14 Jahre: *wenn ich meine Tür aufhab dann zwitschern meine Vögel und dann zwitschern die Vögel von meiner Schwester - * und dann quietschen die so richtig rum/ * was die normal nie machen*. Einige Kinder unterstellen den Tieren intentionale Kommunikation mit Zukunftsplanung, z. B. F (183) w es, 12 Jahre: *Ich glaub schon/ dass die miteinander irgendwie reden können\ [...] weil ich hatte mal eine [Katze] die ist jeden Abend[...] auf den Balkon gegangen und da stand unten immer so eine Katze und dann haben sie immer so miau gemacht und so\ * und eines Tages war die Katze also die Katze von mir nicht mehr da\ also die haben dann schon irgendwie das **geplant** oder so denk ich mir mal*. Andere sehen die tierische Sprachen sogar als durch Konvention vereinbart an, z. B. S (48) w ms 12 Jahre: *Tiere haben sich auf eine Tiersprache geeinigt*. Dazu könnte passen, dass Tiersprachen mit den menschlichen Sprachen nach Ländern variieren: M (52) m es 9 Jahre: *Ich war schon mal in Italien - * da hab ich mal irgend so eine Katze gesehen/ * die sprechen ein kleines bisschen anders/ * ein bisschen anderes Miauen als die Katzen hier in Deutschland*

Trotzdem sollten diese Textpassagen nicht überbewertet werden. Auf Nachfragen [oder mit Techniken der nachträglichen Reflexion] würden die Sprecher ihre Äußerungen wahrscheinlich revidieren oder modifizieren. Ich wage die Hypothese, dass manche der formulierten Theorien Versuchsballons sind, die nicht den Status Subjektiver Theorien haben, sondern im Gespräch die Akzeptanz des Beitrags testen, also nur für diesen Gesprächsabschnitt aufgestellt werden. Sie wären damit Diskussionsabgebote. Ob sie vermehrt von

Jungen kommen, lässt sich aus dem vorgestellten Material nicht eindeutig sagen. Vielleicht ist dies eine verkannte Form, in der Jungen ihrerseits inhaltliche Gesprächsarbeit leisten.

Für Jungen und Mädchen ergeben sich sonst keine festzuhaltenden Unterschiede.

4. Zusammenfassung

Wie die zwei vorgetragenen Themenkomplexe, so gibt es weitere Themen in der Felduntersuchung, die ein Licht auf das Nachdenken über Sprache von Kindern im Schulalter werfen. Die jeweiligen Komplexe werden von den Kindern mit unterschiedlichen argumentativen und methodischen Mitteln bewältigt, wie die genannten Beispiele schon zeigten.

Was ergibt diese Untersuchung, die von der Anlage her nicht auf unterschiedliche Kognitionen, Reflexionen und Argumentationen von Jungen und Mädchen angelegt war, für die Frage nach Geschlechterdifferenzen? Einerseits wird das Interesse vor allem der Jungen im Grundschulalter deutlich, im Interview mitzureden, zu benennen und zu erzählen. Anders als vielleicht im Unterricht wurden dadurch die Mädchen nicht verdrängt. Dennoch ist der Äußerungswille der Mädchen etwas geringer, vor allem der einsprachigen Mädchen. Die zwei- und mehrsprachigen Mädchen erreichen zu bestimmten Themen höhere Anteile an den Beiträgen.

Qualitativ ist es, Unterschiede aufzuzeigen, weil Alter und Individualität bei den Äußerungen eine Rolle spielen. Man kann z. B. M (6) m ms 10 Jahre, einen aufgeweckten Jungen aus Russland, nur als individuellen Schüler betrachten, nicht als Prototyp des Jungen. Die sog. Raters fanden beim Gesprächskomplex Dialekt mehr Beiträge der Jungen interessant. Beim Komplex Tiersprachen haben wir viel Gemeinsames und ein paar Unterschiede festgestellt, deren Tendenzen in dieselbe Richtung gehen wie Beschreibungen traditioneller

geschlechtertypischer Sozialisation. Zweifelndes und Kritisches kam fast ausschließlich von Jungen. Die Schnittmenge der Interessen und Vorstellungen von Mädchen und Jungen scheint allerdings auch bei Sprachaufmerksamkeit, entstehender Sprachbewusstheit und metasprachlichen Reflexionen groß zu sein, der nicht überschrittene Bereich kleiner, und außerhalb des Überschneidungsbereichs zeigen sich Besonderheiten entsprechend den Geschlechtern, dem besonderen Interesse für Sprachen, der ein- oder mehrsprachigen Sprachbiographie. Die Beiträge der Mehrsprachigen sind denen der Einsprachigen höchstens quantitativ, nicht aber qualitativ unterlegen.

Die Nummerierung, z. B. (163), hat nur mit den Datensätzen zu tun; sie enthält keine Angabe über Alter oder Ähnliches. Die Umschrift erfolgt im Prinzip in Standardorthografie. Bei auffälliger Dialektlautung ist diese markiert worden.

Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. Diss. München, demn.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*, Darmstadt.
- Feilke, Helmuth (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt a. M.
- Groeben, Norbert / Diethelm Wahl / Jörg Schlee / Brigitte Scheele 1988:
Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen, Francke Vlg.
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik; in: *Didaktik Deutsch* 1, 8-29. Wieder in: Hubert Ivo (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*, Baltmannsweiler, 139-158.
- Linke, Angelika/Ingeleore Oomen-Welke (1995): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*, Freiburg.
- Pfister, Gertrud / Renate Valtin (Hrsg. 1993): *MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a. M.
- Richter, Sigrun (1994): Geschlechtsspezifischer Lieblingswortschatz. Ergebnisse einer Untersuchung zu „Jungen- und Mädchen-Wörtern“; in: Sigrun Richter / Hans Brügelmann (Hg.): *Mädchen lernen anders lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb*, Bottighofen am Bodensee 1994, 133-142.
- Richter, Sigrun (1996): *Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht*, Theorie und Forschung Pädagogik, Regensburg.
- Valtin, Renate / Ute Warm (Hg. 1985): *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*, Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt a. M.