



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Soziales Verhalten von Buben und Mädchen in einem japanischen Kindergarten

Verfasserin

Lydia Karin Sedlakovic, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juli 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 378 352

Studienrichtung lt. Studienblatt: Japanologie

Betreuerin: Ao. Univ.-Prof. Dr. Ingrid Getreuer-Kargl

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	5
1. 1. Fragestellung	6
1. 2. Methoden	7
1. 3. Forschungsstand	10
2. Definitionen und Theorien aus der Geschlechterforschung	12
2. 1. Geschlechtsidentität im Kindesalter	13
2. 2. Sozialisation und Geschlechterrollen	15
2. 3. Geschlechtstypisches Verhalten als biologische Konsequenz	19
2. 4. Geschlechterstereotype	20
2. 5. Soziale Einflüsse	22
2. 5. 1. Die Familie	22
2. 5. 2. Die Medien	24
2. 5. 3. Die Schule	24
2. 6. Geschlechtstypisches Spielverhalten	25
2. 7. Probleme in der Geschlechterforschung	30
3. Sozialisationsziele im Kindesalter	31
3. 1. Gruppenidentität	37
3. 2. Empathie in der japanischen Kultur	38
3. 3. Instrumente der Sozialisation in einem japanischen Kindergarten	39
3. 3. 1. Geplante Aktivitäten: Rituale	40
3. 3. 2. Das Spiel als Sozialisationsinstrument	42
3. 4. Unsoziales Verhalten und seine möglichen Ursachen	43
4. Sozialisationsstrategien in einem japanischen Kindergarten	47
4. 1. Gemeinschaftsgefühl	48
4. 2. Der Weg zur Disziplin	51
4. 3. Der Weg zur Empathie	52
4. 4. Verantwortungsbewusstsein und die Rolle des <i>tōban</i>	54

4. 5. Der Umgang mit Konflikten und Problemlösungsstrategien	57
4. 6. Ausgrenzung	57
5. Fujimi Kindergarten: Beobachtung und Befragung	58
5. 1. Ziele des Fujimi Kindergartens	60
5. 2. Geschlechtsidentität	61
5. 3. Einflüsse aus der Gesellschaft	62
5. 4. Spielaktivitäten im Kindergarten: Anpassung an soziale Rollen oder Gruppendynamik?	63
5. 4. 1. Zweite Gruppe der Fünfjährigen	64
5. 4. 2. Erste Gruppe der Fünfjährigen	70
5. 4. 3. Zusammenfassung	72
5. 5. Verhaltensweisen der Buben und Mädchen	73
5. 5. 1. Zurechtweisung und Disziplin	73
5. 5. 2. Aufmerksamkeit, Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft	78
5. 5. 3. Verantwortungsbewusstsein	82
5. 5. 4. Problemlösungsstrategien	84
5. 5. 5. Ausgrenzung und Akzeptanz	85
5. 5. 6. Durchsetzungsvermögen	86
5. 6. Verhaltensweisen der Buben und Mädchen aus der Sicht der Kindergärtnerinnen	90
6. Ergebnisse	92
Literaturverzeichnis	101
Japanisches Literaturverzeichnis	111
Abstract	112
Lebenslauf	113

1. Einleitung

Bereits vor Beginn meines Austauschjahres habe ich mich im Kontakt mit Japanern dafür interessiert, wie Japaner zu dem werden, was sie sind. Im Laufe meines Japanologie-Studiums wurde mir bewusst, wie wichtig die Gruppenzugehörigkeit für die Japaner ist. Auch während meines Austauschjahres an der Hōsei Universität in Tōkyō habe ich dieses Gruppenleben und das Verhalten der Japaner beobachten können. Die Studenten der Hōsei Universität trafen sich regelmäßig unter der Woche in einem für sie vorgesehenen Raum im Universitätsgebäude um Aktivitäten vom gemeinsamen Interesse zu unternehmen, aber oft trafen sich diese Gruppen auch am Wochenende um gemeinsam essen, trinken oder tanzen zu gehen. Diese Gruppen werden in Japan *sākuru* genannt. Jedes Jahr schließen sich neue Studenten der Gruppe an und jeder kann mitmachen, auch diejenigen, die nicht an der Hōsei Universität studieren.

Ich hatte den Eindruck, dass diese Gruppen einen familiären Charakter haben, da sich jeder um jeden sorgte. Was die Gruppenmitglieder verbindet ist eine große Freundschaft. Solidarität und Mitgefühl spielen hier eine zentrale Rolle, denn die Gruppe bietet jedem Mitglied moralische Unterstützung in jeder Hinsicht. Geteilte Erfahrungen, wie z. B. gemeinsame Ausflüge oder Treffen am Wochenende, stärken die Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern.

Weiters war für mich auch das unterschiedliche Verhalten von Buben und Mädchen interessant, weil ich Unterschiede im Verhalten zwischen Frauen und Männern sah. Ich hatte den Eindruck, dass Frauen mitfühlender und lebhafter als Männer waren und interessierte mich für die Entwicklung des Menschen in der japanischen Kultur, denn, wenn wir die Gegenwart bzw. die Realität der Welt der Erwachsenen verstehen wollen, müssen wir die Antwort in der Kindheit suchen.

1. 1. Fragestellung

Im Rahmen meiner Arbeit habe ich das soziale Verhalten der fünfjährigen japanischen Kinder beobachtet. Ziel der Arbeit war es zu verstehen, wie sich japanische Buben und Mädchen im Kindergarten verhalten und ob es Unterschiede gibt. Weiters wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den sozialen Beziehungen von Buben und Mädchen beobachtet. Untersucht wurde also nicht das Verhalten der Kinder als unabhängige Variable, sondern das Verhalten als Produkt einer kulturellen und gesellschaftlichen Einheit.

Um diese Fragen zu beantworten, war es notwendig verschiedene Aspekte der Realität der Kinder zu berücksichtigen: die Einflüsse aus dem familiären Umfeld, aus den Medien, sowie die vom japanischen Kindergarten eingesetzte Strategien, die aus den Kindern soziale Wesen der japanischen Gesellschaft machen. Ausgangspunkt dafür ist ein Überblick über die Ziele des japanischen Kindergartens, die vom Japanischen Bildungsministerium festgelegt sind und für alle öffentlichen Kindergärten als Richtlinien gelten.

Es gibt im Japan sowohl öffentliche als auch private Kindergärten, da aber die Zielsetzungen jedes privaten Kindergartens von Kindergarten zu Kindergarten unterschiedlich sind und private Kindergärten zusätzliche Schwerpunkte vorsehen, welche die Kinder meistens auf die Schule vorbereiten, schien ein öffentlicher Kindergarten zum Zweck der vorliegenden Studie, der geeignete Ort zu sein.

Die Arbeit ist inhaltlich in vier Teile gegliedert. Im ersten Teil werden Beiträge aus dem Bereich der Geschlechterforschung vorgestellt: Definitionen von Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechterrolle und Geschlechterstereotyp werden gegeben und verschiedene Aspekte, die mit dem sozialen Verhalten der Buben und Mädchen im Zusammenhang stehen, berücksichtigt.

Der zweite Teil der Arbeit ist ein Überblick über die Ziele der Sozialisation, über die Instrumente für deren Erreichung und das Scheitern des Sozialisationsprozesses. Zunächst werden die Orte der Sozialisation beschrieben. Danach werden die Ziele der öffentlichen japanischen

Kindergärten aufgelistet und es wird kurz angeschnitten, welche Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit ein Individuum zum sozialisierten Mitglied der japanischen Gesellschaft werden kann. Anschließend werden bestimmte im Kindergarten entstehende Situationen, die als Instrumente der Sozialisation zu verstehen sind, in zwei große Bereiche getrennt: Geplante Aktivitäten und Spielsituationen. Diese Instrumente der Sozialisation sollen die Interaktion zwischen den Kindern fördern und somit zur Erreichung der vorgegebenen Sozialisationsziele verhelfen. Zum Schluss wird das unsoziale Verhalten behandelt, das im Gegensatz zu den in den Zielen widerspiegelten Erwartungen steht.

Im dritten Teil wird beschrieben, wie die im Kindergarten festgelegten Ziele erreicht werden sollen. Es werden verschiedene Strategien vorgestellt, die zur Erreichung der Sozialisationsziele dienen.

Der letzte Teil dieser Arbeit ist der Beobachtung im Fujimi Kindergarten und dem Interview mit der Direktorin und mit einer Kindergärtnerin vor Ort gewidmet. Hier werden verschiedene Beispiele von Handlungen und Verhaltensweisen von Buben und Mädchen sowie Beschreibungen von diversen Situationen angeführt und mit einer Endbemerkung versehen, welche gegebenenfalls vorhandene Unterschiede zwischen Buben und Mädchen kommentiert.

1. 2. Methoden

Die für diese Arbeit eingesetzte Forschungsmethode war eine unstrukturierte, offene und passiv teilnehmende Beobachtung (vgl. Atteslander 2000:88-97) in den geschlossenen und offenen Räumen des Fujimi-Kindergartens in Tōkyō.

Die Beobachtung ist eine wissenschaftlich-empirische Methode im Rahmen der qualitativen Forschung, die es möglich macht, das soziale Verhalten von Individuen oder Gruppen, Situationen und Zusammenhänge zu untersuchen. Die Wirklichkeit wird immer wieder interpretiert und neu ausgehandelt, da am Anfang keine umfassenden Kenntnisse über das

Beobachtungsfeld vorhanden sind. Hypothesen werden während den Beobachtungen auf der Basis der gewonnenen Informationen erstellt und gegebenenfalls modifiziert, und die gesammelten Daten werden analysiert, verallgemeinert und schließlich ausgewertet. Die Beobachtung ist daher unstrukturiert, da kein Beobachtungsschema vorhanden ist (vgl. Atteslander 2000:73,84-85,89-93 und Girtler 1992:144). Nach der Auswahl des Kindergartens folgen beschreibende Beobachtungen. Die Aufzeichnung erfolgt unmittelbar nach der Beobachtung: Nach der Orientierungsphase, einer allgemeinen Darstellung des Forschungsfeldes, folgt in einer zweiten Phase die Aufzeichnung relevanter Aspekte des untersuchten Gegenstandes. Handlungen und Situationen, die sich in dieser Arbeit in Spielsituationen und Rituale teilen (siehe 3. 3.), werden festgehalten und möglichst detailliert beschrieben. Es findet eine erste Datenauswertung statt und zum Schluss eine selektive Beobachtung für die Sammlung weiterer Daten und Beispiele, welche die vorgefundenen Verhaltensmuster belegen (vgl. Flick 1998:154,158).

Da die Beobachteten wissen, dass sie beobachtet werden, ist die Beobachtung offen. Das anfängliche Misstrauen verschwindet sobald die Beobachteten an die Anwesenheit des Beobachters gewöhnt sind (vgl. Atteslander 2000:93-95). Über die Ziele der Beobachtung wurden die Kinder nicht informiert. Sie wussten nur, dass ich sie regelmäßig besuchen würde, um ihre Welt kennenzulernen.

Passiv teilnehmende Beobachtung bedeutet, dass sich der Beobachter ganz auf seine Forscherrolle beschränken kann und wenig bis nicht an den zu untersuchenden Interaktionen teilnimmt (vgl. Atteslander 2000:93-94). Ich übernahm die Rolle eines Gastes, der regelmäßig den Kindergarten besuchte, um den Überblick zu bewahren und somit die Entstehung von Zuneigungen seitens der Kinder und zu den Kindern zu verhindern. Eine gewisse emotionale Distanz war daher notwendig, um methodische Probleme zu vermeiden. Gelegentlich kam es durch die Interaktion mit einzelnen Kindern auch zu einer aktiven Teilnahme, welche das Verhalten der Kinder aber keineswegs beeinflusste.

Der Zeitraum der Datenerhebung fand zwischen Ende Februar und Ende Juni 2005 statt. Während dieser Zeit besuchte ich die Kinder des Fujimi Kindergartens zwei bis drei Mal in der Woche, da ich sonst Lehrveranstaltungen an der Universität besuchte und die Kinder auch Ausflüge oder sonstige Programme hatten, welche die Datenerhebung erschwert hätten.

Gegen Ende meiner Beobachtungszeit, am 23. Mai 2005, nach der ersten Datenauswertung, habe ich eine Befragung über das soziale Verhalten der Buben und Mädchen im Kindergarten mit zwei erfahrenen Kindergärtnerinnen bzw. einer Kindergärtnerin und der Direktorin des Kindergartens durchgeführt: Frau F. und Frau I., die insgesamt 40 Jahre lang im Kindergarten gearbeitet hat, davon 25 Jahre lang als *sensei* (Lehrer/in bzw. Kindergärtner/in). Die Befragung wurde mit offenen Fragen schriftlich durchgeführt, mit den Ergebnissen meiner Arbeit verglichen und ausgewertet.

Danach wurde ein Gesprächstermin vereinbart, an dem ich mit einem unstrukturierten Interview Unklarheiten, die sich aus der schriftlichen Befragung ergaben, beseitigen konnte. Die jeweils nächste Frage ergab sich aus den Aussagen der Befragten. Dieselbe Methode des unstrukturierten Interviews wurde auch am Anfang der Feldarbeit für die Befragung nach den Zielen des Fujimi Kindergartens angewandt.

Im Rahmen meiner Arbeit habe ich verschiedene Möglichkeiten der Datenaufzeichnung genutzt.

Im Anschluss an jede Beobachtung wurden Feldnotizen aufgezeichnet. Am Ende des Tages wurden Bemerkungen zu den Feldnotizen, Überlegungen, Probleme, Erfolge und zusätzliche Fragen in einem Forschungstagebuch eingetragen. Diese Aufzeichnungen stellen sich später als hilfreiche Zusatzinformation heraus, welche den Gedankengang im Rahmen der Beobachtungen festhält und den Verlauf der Studie erzählt.

In der letzten Phase der Beobachtung wurde mit Fotografien und einzelne Videoaufnahmen gearbeitet. Diese Form der Datenerhebung dient als Gedächtnisstütze und ergänzende Dokumentation, welche die Feldnotizen belegen soll.

Es war nicht leicht die Erlaubnis für meine Studie in einem Kindergarten zu bekommen. Zunächst hatte ich mit der Unterstützung von Herrn R. Ijuin, Professor für Soziologie am Ichigaya Campus der Hosei Universität, an das Bezirksamt vom Shinjuku einen Brief geschrieben, da der Zutritt zu einem Kindergarten und die Möglichkeit eines Gesprächs mit der Direktorin problematisch sind. Mein Antrag wurde aber abgelehnt. Das internationale Zentrum an der Hosei Universität am Ichigaya Campus hatte mir geraten, mich an ein anderes Bezirksamt zu wenden. Dank Frau M. Hiratsuka, Professorin für Soziologie am Tama Campus, ist es mir gelungen mit dem *Fujimi-yōchien* (Fujimi Kindergarten) Kontakt aufzunehmen.

In meiner Arbeit habe ich versucht, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen. Eine der Schwierigkeiten in dieser Arbeit war es, den Überblick zu bewahren und allen Kindern im gleichen Maß Aufmerksamkeit zu widmen, ohne sich von persönlichen Sympathien beeinflussen zu lassen.

Ferner, wenn einzelne Kinder der Kindergärtnerin einen Zwischenfall schilderten, sprachen die Kinder oft zu leise und/oder Hintergrundgeräusche verdeckten die Stimmen der Akteure im Gespräch.

Eine zu große Annäherung an die Akteure, wenn auch nur als Zuhörer, beeinflusst das Verhalten der Kinder, insbesondere am Anfang der Beobachtungszeit, wenn die Kinder noch nicht an die Anwesenheit eines Fremden gewöhnt sind und mit der Präsenz einer fremden Person leicht eingeschüchtert werden.

Kinder bewegen sich oft im Raum und zwischen den Räumlichkeiten des Kindergartens, daher war es wichtig, einer bestimmten Gruppe von Kindern seine Aufmerksamkeit zu widmen und eine Zeit lang nur diese zu beobachten.

1. 3. Forschungsstand

Meine Arbeit stützt sich auf wissenschaftliche Literatur aus der Entwicklungspsychologie, Soziologie bzw. japanologischen Beiträgen, sowie

auf Werke über das Leben der Japaner in der Gruppe und die Erziehung in japanischen Kindergärten.

Lediglich Victoria E. Kelly untersucht in ihrem Beitrag „Peer Culture and Interaction: How Japanese Children Express Their Internalization of the Cultural Norms of Group Life“ die Verinnerlichung der kulturellen Elemente in der Sozialentwicklung japanischer Kinder und deren Erscheinungen unter Berücksichtigung von geschlechtstypischen Unterschieden, sonst ist kaum Literatur vorhanden, welche die soziale Entwicklung der japanischen Kinder im Hinblick auf das Geschlecht behandelt.

Das erste Werk und der Ausgangspunkt meiner Studie war Ben-Aris Beitrag über die Erziehung und den Prozess der Sozialisation in einem japanischen Kindergarten bzw. einer Kindertagesstätte. Weitere wichtige Beiträge zum Thema Erziehung in japanischen Kindergärten stammen von Catherine Lewis, Volker Schubert, Peak Lois und Joy Hendry.

Zu den wichtigsten Psychologiebeiträgen, auf die sich die vorliegende Arbeit stützt, zählt der Beitrag von Golombok und Fivush, die sich mit dem Thema Geschlecht und Entwicklungspsychologie auseinandersetzen. In ihrem Werk behandeln sie verschiedene Aspekte, die für meine Arbeit eine Grundlage darstellen, wie z. B. die Geschlechterstereotypen, die Sozialisation im Kindesalter, die kognitive Entwicklung der Kinder, die Spielaktivitäten und zwischenmenschliche Beziehungen.

Weiters, da das Spiel als ein Instrument der Sozialisation gilt, war der Beitrag von Jean Piaget über die Entwicklung des Spiels im Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung des Kindes wichtig für die Analyse des Spielverhaltens der Kinder im Kindergarten. Je nach dem, was Buben und Mädchen gespielt haben, habe ich bestimmte Spielstile mit dem jeweiligen Geschlecht im Zusammenhang gebracht und dessen soziale Verhalten näher beschrieben.

2. Definitionen und Theorien aus der Geschlechterforschung

Im Rahmen dieser Arbeit werden das Bewusstsein der Kinder sowie der gesellschaftliche Einfluss auf die Kinder im Hinblick auf das Geschlecht beschrieben, welche das Verhalten der Kinder erklären, weshalb zunächst Begriffe wie Geschlecht, Geschlechtsidentität, Geschlechterrolle und Geschlechterstereotyp genau definiert werden müssen.

„Geschlecht“ ist ein Begriff, der genau definiert werden muss. Dieser Terminus bezieht sich auf den sozialen Aspekt der Geschlechter und unterscheidet sich auf der semantischen Ebene eindeutig vom ‚Sex‘, der als „die Geburtsklassifikation des körperlichen Geschlechts aufgrund sozial vereinbarter biologischer Kriterien“ definiert wird (Golombok und Fivush 1994:3). Handlungen werden generell als Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur gesehen und ‚Geschlecht‘ ist „die intersubjektive Validierung in Interaktionsprozessen durch ein situationsadäquates Verhalten und Handeln im Lichte normativer Vorgaben und unter Berücksichtigung der Tätigkeiten, welche der in Anspruch genommenen Geschlechtskategorie angemessen sind.“ (vgl. West Candace und Don H. Zimmerman: „Doing Gender“, *Gender & Society* 2/1 (1987), 125-151, zit. n. Gildemeister 2004:133). Das Geschlecht wird daher „[...] weniger als Eigenschaft von Individuen, sondern vielmehr als ein Element, das in sozialen Situationen entsteht“ gesehen. Im Mittelpunkt stehen interaktive oder institutionelle Bereiche, im Rahmen dieser Arbeit der Kindergarten, obwohl es die Individuen sind, die das Geschlecht hervorbringen (vgl. West und Zimmerman 1987 zit. n. Gildemeister und Wetterer 1992:237).

Während die Geschlechtsidentität sich auf das Bewusstsein einer Person, die sich als Frau oder Mann bezeichnet, bezieht, steht die Geschlechterrolle ein gewisses Modell dar, das innerhalb einer Kultur bestimmte Verhaltensweisen, die zu Männern oder Frauen passen, verlangt. Die Geschlechterrolle ist daher die Summe der Erwartungen und Ansprüche der Gesellschaft an das Verhalten und das äußere Erscheinungsbild seiner Mitglieder (vgl. Bellebaum 1991:53 und Hartfiel 1982:651).

Gender identity is a person's concept of him- or herself as male or female, as reflected in the statements "I am a boy" or "I am a girl". *Gender role* includes the behaviours and attitudes considered appropriate for males or females in a particular culture. (Golombok und Fivush 1994:3)

Stereotype sind Muster, die eine Reihe von Elementen einschließen und bestimmte Aspekte und Eigenschaften aller Mitglieder einer sozialen Gruppe innerhalb einer Kultur beschreiben. Geschlechterstereotype sind daher schematisierte, starre Vorstellungen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männern (vgl. Hartfiel 1982:733-734 und Eckes 2004:165).

Stereotypes are organized sets of beliefs about characteristics of all members of a particular group. A *gender stereotype*, then, is defined as a set of beliefs about what it means to be female or male. (Golombok und Fivush 1994:17)

Während Geschlechterstereotype unveränderte starre Bilder darstellen, die einem Individuum aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit bestimmte Merkmale zuschreiben, sind Geschlechterrollen Verhaltenserwartungen darüber, wie Frauen und Männer insbesondere hinsichtlich ihrer Rolle in verschiedenen Aufgabengebieten wie Beruf und Familie sein sollten (Eckes 2004:165).

2. 1. Geschlechtsidentität im Kindesalter

Nach Kohlberg (1974) kennen Kinder ihre Geschlechtszugehörigkeit schon ab dem dritten Lebensjahr. Dennoch glauben sie noch als Vierjährige, dass sie die Geschlechtszugehörigkeit durch äußere Veränderungen beeinflussen können. Ab einem Alter von fünf bis sechs Jahren erkennen sie dann die Konstanz des eigenen Geschlechts (vgl. Kohlberg 1966). Sie verhalten sich aber geschlechtstypisch noch bevor sie es verstehen können und als soziale Kategorie begreifen können (vgl. Martin und Little 1990). Kinder lernen sehr früh Geschlechter zu unterscheiden: Bereits mit zwei Jahren fangen sie an, sich als

Bub oder Mädchen zu benennen und sich mit geschlechtstypischen Aktivitäten zu beschäftigen. Sie verbringen mehr Zeit mit Spielzeugen die ihrem Geschlecht entsprechen und bevorzugen es, mit Kindern desselben Geschlechts zu spielen.

Durch das Spielen erfahren Kinder über die Unterschiede in Bezug auf Geschlecht und bringen bestimmte Charakterzüge und Verhalten mit dem einen oder dem anderen Geschlecht in Verbindung (vgl. Fagot, B. I. und M. D. Leinbach: „Gender role development in young children: From discrimination to labeling“, *Developmental Review* 13 (1993), 86-106, und Brandbard Marilyn R. und Richard C. Endsley: „The effects of sex-typed labeling on preschool children's information seeking and retention“, *Sex Roles* 9 (1983), 247-272, zit. n. Golombok und Fivush 1994:27,103,111). Während fünfjährige Kinder behaupten, dass nur Mädchen weibliches Verhalten zeigen und nur Buben männliches Verhalten zeigen, sind siebenjährige Kinder der Meinung, dass sowohl Buben als auch Mädchen in beiden Verhaltensmuster wieder zu finden sind (Golombok und Fivush 1994:28). Das liegt daran, dass Kinder am Anfang über eine begrenzte Menge an Information verfügen. Deshalb sind ihre Kenntnisse starr und sie glauben, dass die Welt so sein müsse und dass sie strikt in männlich und weiblich geteilt sei (Golombok und Fivush 1994:106-107). Das hat zur Folge, dass Kinder im Kindergarten von bestimmten Stereotypen fest überzeugt sind (Golombok und Fivush 1994:27). Im Laufe der Jahre werden Kinder aber flexibler, da sie später im Leben über mehr Informationen verfügen (vgl. Serbin und Sprafkin 1986). Die stärkste Stereotypisierung findet also im Kindergarten statt und beginnt dann in der Schule zu schwinden (Golombok und Fivush 1994:111). Aus diesem Grund sind Kinder zwischen 3 und 6 Jahren stereotypisierter als Erwachsene.

Im Allgemeinen scheinen Buben mehr über ihr eigenes Geschlecht zu wissen als über das weibliche, umgekehrt wissen Mädchen mehr über Buben als Buben über Mädchen wissen (Golombok und Fivush 1994:103). Dieses Phänomen könnte zwei Gründe haben: einerseits dass männertypische Aktivitäten allgemein höher bewertet werden als weibliche, andererseits dass es

Frauen eher erlaubt ist als Männern, sich mit Tätigkeiten des anderen Geschlechts zu befassen (Golombok und Fivush 1994:110).

2. 2. Sozialisation und Geschlechterrollen

Wenn das Geschlecht als soziales System statt als Merkmal eines Individuums konzipiert wird, dann ist die Frage berechtigt, wie Mädchen und Buben erzogen werden, damit sie ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen (Chaffin und Crawford 1997: 95).

Geschlechtstypische Unterschiede wurden auf Sozialisations- und Erziehungseinflüsse zurückgeführt. Zwischen den Sozialisations- und Erziehungseinflüssen und der Übernahme bestimmter Geschlechterrollen und Geschlechtscharaktere wird ein kausaler Zusammenhang angenommen. Die Ansätze gehen davon aus, dass geschlechtsbetonte Verhaltensweisen über die Geschlechterrollen, also normative Erwartungen hinsichtlich der Macht- und Arbeitsverteilung sowie der sozialen Interaktion zwischen den Geschlechtern, in einem bestimmten kulturell-historischen Kontext weitergegeben werden (vgl. Spence, Janet T., Kay Deaux und Robert L. Helmreich: „Sex roles in contemporary American society“, *The Handbook of Social Psychology 2* (1985), 148-178, zit. n. Helfrich 2001:198).

Verhält sich ein Individuum geschlechterrollenkonform, wird dieses Verhalten von der Umwelt durch positive Rückmeldung verstärkt und verfestigt sich dadurch im Laufe des Sozialisationsprozesses (Helfrich 2001:199). Eltern neigen dazu, die Interessen ihrer Kinder für geschlechtstypische Aktivitäten zu stärken und fördern das Spiel mit geschlechtstypischen Spielzeugen (Golombok 1994:77-79). Interessant ist, dass Buben eher entmutigt werden, weibliches Verhalten anzunehmen als umgekehrt Mädchen männliches Verhalten (vgl. Fagot, Beverly 1978, Langlois und Downs 1980, Maccoby und Jacklin 1975). Die unterschiedliche Sozialisation ist ausgeprägter im zweiten Lebensjahr des Kindes (vgl. Fagot und Hagan 1991). Das unterschiedliche Verhalten der Eltern schwindet aber mit dem Alter des Kindes (vgl. Lytton, H. und D. M. Romney:

„Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis“, *Psychological Bulletin* 109 (1991), 267-296 zit. n. Golombok und Fivush 1994:80).

Das soziale Verhalten wird aber nicht nur durch Verstärkung, sondern auch durch Beobachtung und Nachahmung gebildet (Golombok und Fivush 1994:76).

Im Sinn des Imitationslernens würden Rollen aufgrund eines Vorbildes übernommen werden. Kinder ahmen also das Verhalten nach, das ihnen für ihr Geschlecht typisch erscheint (vgl. Huston 1983:427). Sie identifizieren sich mit ihrem Geschlecht und wählen aus ihrer Umgebung das Modell aus, das ihrer Ansicht nach ihrem Geschlecht entspricht (vgl. Kohlberg, Lawrence: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes* (1974), zit. n. Oerter und Montada 1998: 272). Die Attraktivität des Modells ergibt sich außerdem über die positiven und negativen Konsequenzen, die das Modell erfährt und über die Macht die es dadurch erhält (Brinek 2002:51). Die Angemessenheit des Verhaltens eines Modells ist demnach dafür entscheidend, ob das Kind nun dieses Modell imitiert oder nicht (vgl. Golombok und Fivush 1994:86). Hierbei spielen soziale Erfahrungen eine wichtige Rolle für die Auswahl der geschlechtstypischen Charakteristika (vgl. Spence, Janet T.: „Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity“, *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Gender* (1985), zit. n. Golombok und Fivush 1994:87). Kinder übernehmen also die Rollen, die ihre Gesellschaft und Kultur verlangt, bzw. bestimmte Verhalten, die in einer bestimmten Kultur als normal gelten und als Standards übernommen werden. Sie beobachten, mit welcher Häufigkeit Unterschiede in bestimmten Verhalten von weiblichen oder männlichen Modellen in bestimmte Situationen auftreten (Golombok und Fivush 1994:85). Über das Verhalten von weiblichen und männlichen Modellen bauen Buben und Mädchen dann ihre Geschlechtstypisierung auf (vgl. Trautner 1997).

Kinder werden eher Modelle desselben Geschlechtes nachahmen, weil die Konsequenzen viel positiver ausfallen und sie das Verhalten in Betracht ziehen, das zu ihrem Geschlecht angemessen ist (Golombok und Fivush 1994:76).

Gleichgültig, ob es sich um einen Buben oder ein Mädchen handelt, Geschlechtsunterschiede im Kindesalter liegen hauptsächlich im Auge des Betrachters.

Geschlechterrollenstereotype werden vom Erwachsenen schon auf Neugeborene angewendet und beeinflussen die Wahrnehmung und Erlebnisweisen des Kindes (Condry J. und S. Condry: *The development of sex differences: a study of the eye of the beholder* (1974) zit. n. Keller 1979:157-158). Eltern haben auch unterschiedliche Erwartungen: Sie stellen sich z. B. die Söhne aggressiv und athletisch vor und die Töchter hübsch, süß und zart (Aberle, D. und K. Naegele: "Middle-class father's occupational role and attitudes towards children", *American Journal of Orthopsychiatry* 22 (1952), 366-378 und Tasch, R. J.: "The role of the father in the family", *Journal of Experimental Education* 20 (1952), 319-361 zit. n. Keller 1979:158). Diese Vorstellungen werden auch erzieherisch entsprechend umgesetzt wie z. B. durch größere Aufmerksamkeit gegenüber Töchtern als gegenüber Söhnen (vgl. Minton 1971).

Condry and Condry haben im Rahmen eines Experimentes festgestellt, dass derselbe Säugling je nach Benennung seines Geschlechtes von dem Erwachsenen unterschiedlich wahrgenommen wurde (vgl. Condry und Condry 1976). Erwachsene verhalten sich also je nach Geschlecht des Kindes in einer stereotypisierten Art und Weise anders (Golombok und Fivush 1994:25). Eltern haben daher ein unterschiedliches Erziehungsverhalten, insbesondere beim Spielen (Eisenberg 1985). Bei Mädchen besteht die Tendenz, die zwischenmenschliche Beziehung zu stimulieren und das Spielen mit Puppen zu fördern. Die Buben hingegen werden mehr dazu angeregt, aktiv zu werden, und werden körperlich mehr gereizt, wie z. B. beim Fußballspielen (Golombok und Fivush 1994:26).

Ein ähnliches Experiment wurde auch mit Kindern zwischen drei und fünf Jahren durchgeführt mit demselben Ergebnis: Die Kinder wiesen den Säuglingen eine stereotype Eigenschaft zu, je nach dem, ob der Säugling als Bub oder Mädchen bezeichnet wurde. Dem männlichen Säugling wurden Eigenschaften wie groß, schnell, stark, laut, intelligent, usw. zugeordnet,

während dem Mädchen Eigenschaften wie klein, langsam, schwach, ruhig, ängstlich, usw. zugeordnet wurden (vgl. Haugh, Hoffman und Cowan 1980) und das obwohl bei den zwei gleich gekleideten Säuglingen kein Unterschied erkennbar ist.

Hartmann und Hanifl sehen die Spielzeugpräferenzen der Kinder generell stark durch das Kaufverhalten der Eltern und durch die geschlechtsspezifische Rollenerwartung seitens der Erwachsenen beeinflusst (Hartmann, W. und L. Hanifl: *Aspekte der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule* (1995), zit. n. Brinek 2002:11). Erwachsene spielen außerdem anders mit Mädchen als mit Buben und umgekehrt: Buben werden eher angespornt, aktive Spiele zu spielen, während mit Mädchen eher Spiele mit persönlicher Interaktion bevorzugt werden (Golombok und Fivush 1994:115). Spielaktivitäten, die raumübergreifend sind, wie z. B. Rennen, Toben und das Spielen mit Fahrzeugen, werden von Vätern eher bei Buben forciert als bei Mädchen (Hartmann, W. und L. Hanifl: *Aspekte der geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule* (1995), zit. n. Brinek 2002:49).

Lebra meint, dass Mädchen in Japan strikter erzogen werden, aber dass beide, sowohl Buben als auch Mädchen, dazu ermutigt werden, sich geschlechtskonform zu verhalten (Lebra 1976:149). Zurückhaltung im Verhalten wird insbesondere bei Mädchen trainiert. Diese wird während der Badezeit und Schlafzeit geübt, wo es lernt, nicht zu viel Raum zu beanspruchen (Lebra 1976:148).

Durch Erziehungsunterschiede werden daher auch Geschlechtsunterschiede geschaffen. Wenn Mann und Frau unterschiedlich behandelt werden, dann werden sie sich dementsprechend entwickeln und meistens erwartungsgemäß verhalten (Chaffin und Crawford 1997: 92).

2. 3. Geschlechtstypisches Verhalten als biologische Konsequenz

Wie bereits festgestellt wurde können Unterschiede in der Erziehung auf das Verhalten eines Kindes einen großen Einfluss haben. Der biologische Aspekt, dass Mädchen und Buben von Natur aus dazu geneigt seien, sich geschlechtstypisch zu verhalten, kann aber auch nicht ganz ausgeschlossen werden. Nicht unbedingt ahmen Kinder die Mutter oder den Vater nach, denn sie zeigen oft ein Verhalten, das sie nicht von ihren Eltern abgesehen haben können. Mädchen z. B. springen Seil, obwohl sie es nicht von der Mutter abgesehen haben, und Buben spielen mit Autos, obwohl sie die Mutter und nicht den Vater fahren sehen (Golombok und Fivush 1994:82-84).

Nicht zu vergessen ist auch der biologische Aspekt in Bezug auf Temperamentunterschieden zwischen Buben und Mädchen: Neugeborene Buben sind generell aktiver und reizbarer als Mädchen. Das führt dazu, dass Erwachsene die männlichen Neugeborene näher am Körper halten mit dem Gesicht auf der Schulter gelegt, eine ungünstige Position für eine frontale Kommunikation. Die Mädchen hingegen sind ruhiger und können daher in einer Wiegeposition gehalten werden, welche die Kommunikation mit der Mutter erleichtert. Mutter und Kind beeinflussen sich daher gegenseitig und die Entwicklung der Sprachkompetenz hängt mit großer Wahrscheinlichkeit von dieser Wechselbeziehung ab, weshalb sich Mädchen später in der Sprachflüssigkeit von Buben unterscheiden. Winzige biologisch bedingte Geschlechtsunterschiede können also durch kulturelle Stereotype, die später zu unterschiedlichen Spielstilen führen, auch übertrieben werden (Golombok und Fivush 1994:124-126).

Schon in der Kleinkindentwicklung scheinen Mädchen gegenüber den Jungen in der Sprachflüssigkeit im Vorteil zu sein: Sie bilden früher Wörter und Sätze und artikulieren auch besser (vgl. Bischof-Köhler 2006:217).

Mädchen schneiden bei sprachlichen Tests besser ab als Jungen. Sie verfügen über ein höheres Sprachniveau und weisen bei Testsaufgaben ein besseres verbales Verständnis auf (vgl. Holling et al. 2004). In einer

Metaanalyse, in der 120 Studien über die verbale Fähigkeit von Männern und Frauen zusammengefasst wurden, konnten bei Kindern im Vorschulalter aber nur geringe Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gefunden werden. Im Hinblick auf die Verfügbarkeit sprachlicher Ausdrucksmittel erzielten Mädchen allerdings signifikant bessere Ergebnisse (vgl. Gallistl 2006:46 und Keller 1979:143).

Die Ergebnisse, die eine bessere Leistung in der Wortflüssigkeit bei Frauen zeigen, decken sich mit zahlreichen Publikationen anderer Autoren und können daher deren Gültigkeit belegen (Gallistl 2006:52).

Doris und David Jonas (1979) meinen, dass die Sprache nicht nur der Information, sondern auch der sozialen Bindung dient. Sie fanden heraus, dass die Sprachbegabung der Mutter für die geistige Entwicklung der Kinder sehr wichtig ist. Daher wird angenommen, dass die Sprachbegabung der Mädchen die Grundlage für die sogenannten „weiblichen Eigenschaften“ wie Fürsorge, Mitgefühl und Flexibilität ist.

2. 4. Geschlechterstereotype

Kulturelle Stereotype sind wichtig, um die eigene Geschlechtsidentität zu finden (Bem 1974), denn Geschlechtsunterschiede sind, anhand von vorhandenen Systemen, wo diese Unterschiede polarisiert werden und hierarchisch angeordnet werden, kulturell bedingt (Chaffin und Crawford 1997:82). Trotzdem besteht eine große Ähnlichkeit in dem, was in verschiedenen Kulturen als weiblich und was als männlich betrachtet wird (vgl. Williams, John E. und Deborah L. Best: *Measuring sex stereotypes: A multination study* (1990), zit. n. Golombok und Fivush 1994:18). Die Grundhaltung des weiblichen Geistes unterscheidet sich von der des männlichen Geistes. Die Grundeinstellung des Mannes eignet sich für Jagd, Kampf, usw. Die weibliche Grundeinstellung ist mitfühlender und nicht so angespannt. Sie fördert Geschicklichkeit und schnelle Umstellung, Fähigkeiten, die für Kinderbetreuung und Kommunikation notwendig sind (Roggendorf 2001:71).

Helfrich behauptet, dass in maskulinen Kulturen die Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern stärker ausgeprägt sei als in den femininen Kulturen und dass Erfolg und Leistung höher bewertet werden als Sensibilität, Emotionalität und Bescheidenheit. Außerdem meint Hofstede (1993:103), dass Japan eine ausgeprägte maskuline Kultur sei, was eine stärkere Stereotypisierung der Geschlechter ergibt.

Im Gegensatz dazu behauptet Matsumoto, dass die Unterschiede zwischen Männern und Frauen in westlichen Kulturen stärker ausgeprägt seien als in östlichen (Matsumoto, David: „Cultural similarities and differences in display rules“, *Motivation and Emotion* 14 (1988), 195-214, zit. n. Helfrich 2001: 203). Dies lässt sich nur im Zusammenhang mit der Gruppenorientierung in der japanischen Gesellschaft erklären. Gemeint ist hier z. B. das Verhalten von Buben und Mädchen im Rahmen einer Gruppenaktivität im Kindergarten. Daher ist das Element der Gruppe entscheidend für die Schwächung von Geschlechtsunterschiede. Die Gruppenmitglieder werden alle gleich behandelt und sind Individuen die unabhängig von ihrem Geschlecht ihre Aufgaben erfüllen, weshalb die Geschlechtsunterschiede in diesem Fall unsichtbar bleiben. Östliche Kulturen sind generell weniger individualistisch orientiert als westliche (Hofstede 1993), daher sind Geschlechtsunterschiede je nach dem Kontext, in dem die Akteure handeln, in dieser Arbeit die Rituale und die Spielzeit im Kindergarten, mehr oder weniger ausgeprägt.

Obwohl viele Stereotype nicht der Realität entsprechen, werden Individuen, die vom Stereotyp abweichen, von ihren Mitmenschen anders behandelt (vgl. Golombok und Fivush 1994:19), denn ein geschlechtstypisches Verhalten wird von bestimmten Faktoren beeinflusst, nämlich davon, wie Kinder die Rolle der Geschlechter sehen, und von den Erwartungen der Erwachsenen im Bezug auf Geschlecht (Golombok und Fivush 1994:23).

2. 5. Soziale Einflüsse

Bereits in den ersten Lebensjahren wird das Verhalten eines Kindes von verschiedenen äußeren Faktoren beeinflusst. Kinder bekommen in ihrem Umfeld stets negative oder positive Meldungen auf ihr Verhalten und reagieren entsprechend, wenn sie mit anderen Kindern spielen oder wenn ein Erwachsener Zustimmung oder Ablehnung über eine bestimmte Verhaltensweise äußert. Weiters üben Medien und Institutionen ebenfalls einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, die daraus Modelle auswählen, die ihr Rollenbild entsprechen.

2. 5. 1. Die Familie

Was erwarten Eltern von ihren Kindern? Welche Unterschiede gibt es in der Erziehung der japanischen Buben und Mädchen? Bestimmte Muster und Verbote werden von der Familie übernommen (Kawashima 2001:153-157) und Eltern wurden befragt, was sie von ihren Kindern erwarten.

Ein gutes Kind ist in Japan ein Kind, das grüßt, aufräumt und ordentlich isst, ohne das Essen aus dem Teller fallen zu lassen. Kinder sollten gesund, lebhaft und glücklich sein, aber auch offen, ehrlich und folgsam (*sunao*) sein (Hendry 1986:86-87). Sie sollten jedoch gehorsam sein, weil sie es sein möchten. Sie sollten nett und rücksichtsvoll sein, mit anderen Kindern spielen können und Auseinandersetzungen vermeiden (Hendry 1986:92). Diese Erwartungen sind jenen ähnlich, die Shigaki in ihren Interviews mit Erzieherinnen aufgenommen hatte. Kinder, die mit den anderen spielen können, werden sehr geschätzt; Kinder, die einen zu starken Willen bzw. Charakter zeigen, werden hingegen nicht sehr geschätzt. Enthusiasmus ist auch ein positives Merkmal (vgl. Shigaki, Irene: "Child care practices in Japan and the United States: how do they reflect cultural values in young children?", *Young Children* 38,4 (1983), 16, zit. n. Hendry 1986:88). Nicht geschätzt wird

Egoismus, das heißt wenn Kinder wählerisch sind oder anderen zur Last fallen (vgl. Hendry 1986:89 und Shitei-Toshi-Kyōiku-Kenkyūjo-Renmei 1979:112).

Im Rahmen einer weiteren Untersuchung wurden Eltern befragt, welche die drei Charakteristika seien, die sie sich jeweils für ihren Sohn oder ihre Tochter wünschen. Bei den japanischen Müttern wurden gegenüber Buben und Mädchen unterschiedliche Erwartungen festgestellt. So sollte das Mädchen eher anständig (*reigi*), ehrlich (*shōjiki*) und nachsichtig bzw. rücksichtsvoll sein. Weiters wünschen sich Mütter vom Mädchen, dass es *yasashii* wird, daher freundlich, demütig und gütig, und dass es Mitgefühl bzw. Empathie (*omoiyari*) für andere hat. Manche Mütter meinten aber auch, im Gegensatz zu den Vätern, dass sie sich für ihre Tochter eine Karriere wünschen, damit sie eines Tages unabhängig sein kann. Ferner meinen Mütter, dass Buben eher fleißig (*doryoku*) und verantwortungsbewusst (*sekininkan*) sein sollten, und die Fähigkeit haben sollten, richtige Entscheidungen zu treffen (*ryōshiki aru handan*). Die Väter meinen, dass Mädchen Sorge für andere (*tasha hairyo*) tragen sollten, während Buben unabhängig (*jiritsuteki*) sein sollten und die Fähigkeit haben sollten, sich selbst zu verwirklichen (*tasseitekina tokusei*). Bei Mädchen wird also die Aufrechterhaltung von guten Beziehungen zu Mitmenschen angestrebt, während bei Buben die Erreichung eines Zieles erwartet wird (Meguro 1994:31-32).

Generell sind die Erwartungen an Buben zahlreicher als die an Mädchen. Standhaftigkeit, Entschlossenheit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstverwirklichung und Selbstständigkeit sind Merkmale, die für Buben besonders betont wurden (Hendry 1986:92-93), während bei den Mädchen das Mitgefühl und ein unkomplizierter Charakter das Wichtigste sind (Kawashima 2001:153-157).

Derzeit nehmen immer mehr Väter an der Kindererziehung teil und helfen im Haushalt mit, obwohl von einer gleichmäßigen Einteilung der Aufgaben im Haushalt und in der Kinderpflege noch lange keine Rede sein kann (Kawashima 2001:92).

2. 5. 2. Die Medien

Fernsehen, Bilderbücher, Manga und Anime tragen dazu bei, dass Kinder vom Verhaltenmuster ihrer Helden und Heldinnen lernen. Das Fernsehen beeinflusst daher beträchtlich das Geschlechterverhalten der Kinder. Kinder, die viel fernsehen, neigen dazu, geschlechtstypische Berufe zu wählen und weisen mehr geschlechtstypische Eigenschaften auf als Kinder die weniger fernsehen, weil sie noch nicht in der Lage sind, Fernsehen als eine Informationsquelle wahrzunehmen. Sie nehmen an, dass alles im Fernsehen die soziale Realität darstellt und nehmen diese als Tatsache wahr (vgl. Calvert, Sandra L. und Aletha C. Huston: „Television and children's gender schemata“, *Children's gender schemata: New directions for child development* 38 (1987), 75-88, und Greenfield, Patricia M.: *Mind and Media: The effects of television, video games and computers* (1984), und Signorielli, Nancy und Margaret Lears: „Children, television, and conceptions about chores: Attitudes and behaviors“, *Sex Roles* 27 (1992), 157-170, zit. n. Golombok und Fivush 1994:34).

Auch wenn es sich dabei nicht um neueste Untersuchungen handelt, so kann ihre Gültigkeit durch die Befragungen und die durchgeführten Beobachtungen im Kindergarten belegt werden, da die Kinder, insbesondere die Buben, während der Spielzeit oft ihre Helden nachahmen. Weiters werden geschlechterdifferenzierte Fernsehprogramme angeboten, wie z. B. Zeichentrickfilme für Buben, die das Verhalten von Buben beeinflussen (siehe 5. 3.).

2. 5. 3. Die Schule

Auch in der Schule wird geschlechtstypisches Verhalten weitergegeben. In einer japanischen Schule, unterscheiden Lehrer zwischen Buben und Mädchen zwar nicht bewusst, doch sie neigen oft unabsichtlich dazu (vgl. Meguro 1994:33). Weiters werden die Hauptfiguren in Lehrbüchern meistens von männlichen Charakteren verkörpert. Diese spielen oft, im Gegensatz zu den weiblichen Charakteren, eine aktivere Rolle in der Darstellung, welche die

Arbeitsteilung in der Gesellschaft widerspiegelt (Meguro 1994:35). Somit trägt die Schule womöglich zu einer sozialen Trennung der Gesellschaft in männlich und weiblich zusätzlich bei.

2. 6. Geschlechtstypisches Spielverhalten

Bevor ich auf die Einflüsse, die in den Spielsituationen entstehen, näher eingehe, möchte ich einen Überblick über die Spielentwicklung des Kindes liefern, um später das Spielverhalten von Buben und Mädchen zu vergleichen.

Piaget (1959:146-183) zeigt den Entwicklungsverlauf des Kindes beim Spiel anhand von drei Etappen auf. Die drei Strukturmuster, die sich im kindlichen Spiel wiederfinden, sind das Übungsspiel, das Symbolspiel und das Regelspiel.

Das Übungsspiel setzt keinerlei Denken voraus, sondern es fördert die physische Entwicklung. In den Übungsspielen gibt es keine Ziele, aber es werden Verhaltensweisen reproduziert, die aus ihrem Kontext herausgelöst werden und aus Freude daran, die Fähigkeit zu üben, wiederholt werden (Piaget 1959:151-152). Kampfspiele, die oft Wettstreit implizieren, Sprungspiele und Kletterspiele werden als Übungsspiele eingestuft (Piaget 1959:183). Das Übungsspiel kann später zu Konstruktionsspiel werden, indem das Kind die Holzwürfel auf bestimmte Weise ordnet (Piaget 1959:186).

Symbolspiele stellen eine Realität dar, indem bestimmte Objekte normale Gegenstände ersetzen oder Personen nachgeahmt werden (Piaget 1959:158-162). Rollenspiele werde immer mehr zu Nachahmung der Wirklichkeit und zeigen, dass das Kind die Wirklichkeit assimiliert (Piaget 1959:188). Sie reproduzieren symbolisch das Erlebte. Diese Reproduktion ist die Bestätigung des Ich durch das Vergnügen, seine Fähigkeiten zu erproben (Piaget 1959:171). Sobald das Kind, die Fähigkeit entwickelt hat, abstrakt zu denken, ist es in der Lage Spiele zu spielen, die die Einhaltung gewisser Regeln erfordern (Horino 2000:134).

Das Regelspiel ist laut Piaget die spielerische Aktivität des sozialisierten Wesens. Wie das Symbol die einfache Übung ersetzt, sobald das Denken aufgetaucht ist, so ersetzt die Regel das Symbol, sobald gewisse soziale Beziehungen aufgebaut sind (Piaget 1959:183). Mit fünf Jahren sollten Kinder z. B. in der Lage sein, die Regeln eines Verfolgungsspieles zu verstehen. Ein wichtiger Aspekt, der diese Spielweise von den anderen unterscheidet ist der Wettkampf.

Die Regelspiele sind sensomotorische Kombinationsspiele (Laufspiele, Murrel- oder Ballspiele usw.) oder intellektuelle Kombinationsspiele (Kartenspiele, Schach usw.), und zwar mit einer Wettstreit zwischen Individuen (ohne dies wäre die Regel sinnlos), und sie sind reglementiert entweder durch Normen, die von Generation zu Generation überliefert werden, oder durch im Augenblick getroffene Übereinkommen. (Piaget 1959:185)

Im Alter von drei Jahren sind Kinder in der Lage komplexe Spielszenarien wie Symbolspiele, oder Rollenspiele zu koordinieren (vgl. Golombok und Fivush 1994:113). Zwischen dem zweiten und dem dritten Geburtstag kann eine Trennung der Geschlechter in der Spielart beobachtet werden. Hier fangen Mädchen an, lieber mit Mädchen zu spielen sowie Buben lieber mit Buben zusammen spielen (vgl. Golombok und Fivush 1994:113). Auch Maccoby (2000:43-45) beschreibt die Neigung bei Kindern ab drei Jahren, gleichgeschlechtliche Spielpartner zu wählen und das in den verschiedensten Kulturen.

Für die geschlechtliche Trennung der Spiele können zwei Gründe genannt werden: Gleichaltrige neigen dazu, ihr Verhalten in Bezug auf das Spielen mit Kindern desselben Geschlechtes oder auf das Spielen mit den für sich entsprechenden Spielsachen zu verstärken (vgl. Golombok und Fivush 1994:117). In einer Studie von Judith Langlois und Chris Downs (1980) wurde bei Buben und Mädchen, die mit Spielzeugen spielten, die jeweils vom anderen Geschlecht verwendet wurden, das Verhalten von ihren Spielkameraden beobachtet. Die Buben wurden ausgelacht und die Mädchen wurden ignoriert.

Ein weiterer Grund, weshalb Mädchen und Buben mit jeweils anderen Mädchen und Buben spielen, ist, dass das Spiel in getrennten Gruppen kooperativer und fortgeschrittener gestaltet ist als in gemischten Gruppen. Kinder helfen und kooperieren mehr mit Kindern desselben Geschlechts und das macht das Spiel komplexer und deswegen umso interessanter für die Teilnehmer (vgl. Serbin, Lisa A., Lillian Moller, Kimberly Powlishta und Judith Gulko: *The emergence of gender segregation and behavioral compatibility in toddlers' peer preferences* (1991), zit. n. Golombok und Fivush 1994:120).

Eleanor Maccoby (1988) argumentiert, dass die verschiedenen Spielstile zu Trennung der Geschlechter führen. Wenn Kinder in einer komplexeren sozialen Interaktion verwickelt sind, dann tauchen bei Mädchen und Buben Unterschiede in Spielstile auf. Buben zeigen ein aggressiveres Verhalten im Spiel, das sich mit dem Spielstil der Mädchen nicht vereinbaren lässt, weil sich Mädchen mit der Aggression und der großen physischen Aktivität unbehaglich fühlen (vgl. Golombok 1994:121-122). Deshalb vermeiden Mädchen Buben. Im Allgemeinen spielen Mädchen öfter mit Mädchen als Buben dies mit Buben tun (Brinek 2002:121).

Jedes Kind bedarf daher als Voraussetzung spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, um spielen zu können, denn jedes Spiel verlangt bestimmte Fähigkeiten (Retter 1979). Kinder spielen nicht zufällig so wie sie spielen, sondern sie spielen genau die Spiele, die für ihre Entwicklung am besten geeignet sind (Roggendorf 2001:82).

Außerdem gäbe es ein Problem in der Kommunikation zwischen Buben und Mädchen, aufgrund der Unterschiede in der Verwendung der Sprache sowie in Konfliktlösungen (Golombok und Fivush 1994:123).

Wie oben schon erwähnt gibt es zwischen Mädchen und Buben einige Unterschiede im Spielstil. Buben lösen mehr Konflikte aus als Mädchen, aber sie lösen sie auch anders. Sie benutzen die Sprache, um sich zu behaupten und wenden oft härtere Überzeugungstaktiken an wie z. B. harte Drohungen oder physische Aggression (vgl. Miller 1986). Buben lernen also Konflikte zu bewältigen, Teil des Teams zu sein und mit Freunden zu kooperieren und konkurrieren (Golombok und Fivush 1994:127).

Buben spielen gerne in großen Gruppen im Freien und haben normalerweise einen Leader in der Gruppe (vgl. Golombok und Fivush 1994:121). Auch Maier (1996) beschreibt das oftmaligere Spielen der Buben außer Haus im Vergleich zu Mädchen und das deutlich mehr Raum einnehmende Verhalten dieser. Beim Fußballspielen z. B. bewegen sie sich in relativ großen Räumen. Im Allgemeinen werden Spiele wie Schach öfter von Buben als von Mädchen gespielt und Buben bevorzugen Bagger, Autos und Kriegsspielzeuge (Brinek 2002:10).

Während Buben bei Konfliktlösungen Drohungen anwenden, kommen Mädchen zu einer Einigkeit eher mittels Diskussion. Sie verwenden die Sprache, um Beziehungen aufrecht zu halten und um Vereinbarungen zu schließen (vgl. Golombok und Fivush 1994:121). Mädchen verwenden Taktiken, die zu Entschärfung von Konflikten dienen: Sie suchen nach Kompromissen, wechseln Gesprächsthema oder klären die Sicht der Beteiligten auf (vgl. Miller 1986). Außerdem lernen sie schneller, wie sie Konflikte vermeiden können (Golombok und Fivush 1994:127). Mädchen können daher besser zuhören und soziale Beziehungen aufrecht halten.

Laut Nunner-Winkler gehören zur Weiblichkeit „Fürsorge, d.h. eine Fokussierung auf Bindung und daraus erwachsende Verantwortlichkeiten für Andere, [...] Mitgefühl, d. h. die einfühlsame Bereitschaft, die Bedürfnisse Anderer wahrzunehmen und auf sie einzugehen, [...] [und] Flexibilität, d.h. die Bereitschaft, mit Blick auf das Wohl Anderer Ausnahmen von Regeln zu machen [...]“ (Nunner-Winkler 1994:79). Diese Fähigkeiten werden unter anderem durch diverse Spielaktivitäten erlernt.

Die Geschicklichkeitsspiele der Mädchen bewegen sich in kleineren Räumen (Roggendorf 2001:60). Sie spielen auch gerne zu zweit im Haus (siehe auch Shitei-Toshi-Kyōiku-Kenkyūjo-Renmei 1979:24-25). Nach Oerter und Montada (1998) bevorzugen Mädchen Spiele mit Puppen und Haushaltsspiele, die einen angemessenen Sprachgebrauch verlangen und somit ihre Sprachflüssigkeit fördern.

[...] feminine toy elicited close physical proximity and more verbal interactions in the form of questions and comments. (Golombok und Fivush 1994:81)

Wenn wir bestimmte Spielbereiche, die ein ähnliches Spielmuster aufweisen, vergleichen, dann werden auch gewisse soziale Eigenschaften deutlich, die Buben und Mädchen von einander unterscheiden.

Rollenspiele werden sowohl von Mädchen als auch von Buben gespielt. Jedoch sind Rollenspiele von Buben anders als die von Mädchen. Wenn Mädchen „Vater-Mutter-Kind“ oder „Kochen“ spielen, machen Buben manchmal mit, besonders wenn sie dazu aufgefordert werden, aber wenn Buben alleine spielen, dann spielen sie Kämpfen, Raufen, Totschießen. Bei der Auswahl der Spiele üben die Kinder das, was ihnen am meisten liegt: die Jungen üben das Kämpfen, die Mädchen üben das Sprechen (vgl. Roggendorf 2001:69 und Vygotsky, Lew S.: „Kodomo no shinri hattatsu ni okeru asobi to sono yakuwari“, *Shinrigaku no shomondai* 6 (1966) zit. n. Horino 2000:132).

Ferner neigen Mädchen eher dazu, sich ein Tamagochi zuzulegen. Jungen spielen Computerspiele, in welchen sie die Hauptfigur spielen und viele Feinde bekämpfen müssen. In beiden Fällen initiiert der Computer ein Lebewesen: auf der einen Seite einen Helden, mit dem sich der Junge identifiziert und auf der anderen Seite ein schwaches Wesen, das viel Aufmerksamkeit bedarf, worin man erkennt, dass Mädchen soziale helfende Wesen sind. Dies scheinen keine Ergebnisse der Erziehung zu sein, sondern angeboren (Roggendorf 2001:62).

Manche Sozialisationsansätze richten sich an geschlechtstypische Rollen. Lever (vgl. Lever, Janet: „Sex Differences in the Games Children Play“, *Social Problems* 23 (1976), 478-487) weist auf eine Funktionalität geschlechtstypischer Spiele für erwachsene Geschlechterrollen hin. Sie hebt den Wettbewerbscharakter und den raumgreifenden Aspekt der Jungenspiele sowie das kooperative Element und die bescheidenen Raumansprüche von Mädchenspielen hervor. Gebauer (1997:259-284) stellt später fest, dass geschlechtstypische Spiele nicht in direkter Linie auf spätere soziale Rollen verweisen, sondern dass sie soziale Personen, wie z. B. Mutter, Katzen-

Frauchen, etc., spielerisch aufführen. Seine These ist, dass Kinder im Spiel einen praktischen Sinn für das gesellschaftliche Spiel der Zweigeschlechtlichkeit entwickeln und Geschmack daran finden, sich in dieses Spiel einzuordnen (Kelle 2004:361). Kinder zeigen schon ab einem sehr frühen Alter ein großes Interesse am eigenen Geschlecht und wählen häufiger Aktivitäten der eigenen Geschlechtsgruppe (Oerter und Montada 1998:268).

Die Geschlechterrolle wird aber nicht nur durch das Spielen mit anderen Kindern gestärkt; es gibt im Allgemeinen drei große Bereiche der Gesellschaft, die das Verhalten der Kinder beeinflussen: Die Medien, die Familie und die Schule.

2. 7. Probleme in der Geschlechterforschung

Ein Problem in der Geschlechterforschung ist die mangelnde Berücksichtigung der Vielfalt innerhalb eines Geschlechts (Chaffin und Crawford 1997: 85-87).

Bei einem Vergleich zwischen Buben und Mädchen, ist das Erste, was auffällt, die Differenz. Der Unterschied setzt sich fest und Mädchen und Buben werden als different oder sogar als Negation konstruiert, daher ‚Jungen= nicht Mädchen‘ und umgekehrt. Diese Denkweise führt zu einer oberflächlichen Polarisierung (Winter 2004:353).

Wie Golombok und Fivush schon beobachtet haben, betonen die meisten Untersuchungen, die publiziert werden, immer wieder Unterschiede zwischen den Geschlechtern und nicht Gemeinsamkeiten. Sie kritisieren die Tatsache, dass die Geschlechtsunterschiede oft als inhärente Unterschiede und nicht als Konsequenzen des sozialen Umfeldes präsentiert werden. All diese Veröffentlichungen geben den Eindruck, dass Männer und Frauen unterschiedlicher sind als sie es tatsächlich sind (Golombok und Fivush 1994:13). Es muss aber darauf geachtet werden, dass zwischen Mann und Frau in Wirklichkeit sehr viele Gemeinsamkeiten bestehen, die zu berücksichtigen sind. Laut Magnus Hirschfeld gebe es etwas Individuelles, das Frauen und Männer gemeinsam haben (Magnus Hirschfeld und Berndt Götz:

Sexualgeschichte der Menschheit (1929), 9, zit. n. Winter 2004:354). Außerdem gibt es innerhalb eines Geschlechtes immer wieder eine Reihe von individuellen Unterschieden (Golombok und Fivush 1994:13). Auch Hagemann-White (1984) kommt auf der Basis einer Zusammenschau vorliegender Studien zu dem Schluss, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern geringer seien als die Variation innerhalb eines Geschlechtes. Wer allerdings nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern sucht, wird auch welche finden, ist die Kritik aus der Geschlechterforschung. Wichtig sind jedoch Beobachtungen, die psychoanalytische Theorien auch empirisch-sozialwissenschaftlich fundieren (Kelle 2004:360-364). Der Aspekt der Geschlechterrolle wurde daher in der Geschlechterforschung stärker in den Mittelpunkt gestellt (Golombok und Fivush 1994:14).

Wichtig ist es also zu berücksichtigen, dass diese Geschlechtsunterschiede oft von Abweichungen unter den Individuen in den Schatten geworfen werden, denn nicht alle Buben sowie nicht alle Mädchen zeigen dasselbe soziale Verhaltens- bzw. Spielmuster. Wenn Mädchen im Freien spielen, dann sind sie oft je nach Situation genauso aktiv wie Buben (vgl. Maccoby 1988). Mädchen sind auch aggressiver, wenn sie mit Buben spielen, sie passen sich also an die Situation an (vgl. Pitcher, Evelyn G. und Lynn H. Shultz: *Boys and girls at play: The development of sex roles* (1983), zit. n. Golombok und Fivush 1994:122). Unterschiede unter Buben sind aber oft größer als zwischen Mädchen und Buben, wenn in einer bestimmten Situation die Individualität berücksichtigt wird (Deutsche Shell (Hg.): *Jugend 2000* (2000), 345, zit. n. Winter 2004:357).

3. Sozialisationsziele im Kindesalter

Bevor ich auf das Thema des sozialen Verhaltens von Buben und Mädchen in einem japanischen Kindergarten und der Sozialisationsziele näher eingehe, möchte ich den Begriff ‚Sozialisation‘ definieren.

Die Sozialisationsforschung beschäftigt sich mit Individuen und ihrer Entwicklung (vgl. Schubert 1992:15). Ben-Ari definiert sozialisierte Kinder als „children who know how to control their emotions and bodies.“ Weiters heißt Sozialisation nach Tobin (Tobin, Wu, Davidson 1989:204):

[...] to learn to enjoy ties to peers, to learn to transfer some of the warmth of parent-child relations to other relationships, to learn to balance the spontaneity enjoyed at home (*honne*) with formality (*tatemae*), emotion with control, and family with society, to learn to become, in other words, truly Japanese, the child must be given a chance to move beyond the walls of the home to more complex social interactions. In today's Japan for most children, these more complex interactions are found first in preschools.

Vom kulturellen Standpunkt sieht Lebra als Sozialisation die Übertragung eines kulturellen Systems vom Erwachsenen zum Kind:

From the standpoint of culture, socialisation means the transmission of a cultural system from individual to individual and from generation to generation, thus insuring its persistence. (Lebra 1976:137)

Kinder lernen also im Kindergarten über die Sitten ihres Landes, wie sie sich in der Gesellschaft zu verhalten haben und wie sie mit anderen Menschen interagieren sollen. Sie lernen, dass sie sich während der Gruppenaktivitäten an andere anpassen müssen und dass es bestimmte Regeln gibt, die sie beachten müssen, um von anderen Menschen akzeptiert zu werden. Der Eintritt in den Kindergarten ist daher der erste große Schritt zur Sozialisation.

Sozialisation ist also die allgemeine Bezeichnung eines Prozesses, den ein Individuum im passiven oder aktiven Umgang mit anderen Menschen durchläuft. Die Sozialisation vollzieht sich über zwei Lernvorgänge, einerseits über das Lernen durch Verstärkung, andererseits über das Lernen durch Imitation. Für das Zustandekommen der Sozialisation eines Menschen sind sowohl Personen und Gruppen als auch Institutionen und Milieufaktoren ausschlaggebend (vgl. Fröhlich 1993:371).

Es gibt insgesamt drei Orte, an welchen die Sozialisation stattfindet: Heim, Nachbarschaft, und Kindergarten (Hendry 1986:47).

Unter Heim ist die Familie des Kindes gemeint. Die Sozialisation fängt bei der Mutter an und stärkt die Interdependenz zwischen Mutter und Kind sowie Solidarität. Das geschieht mittels physischen Kontaktes und der Sensibilisierung für Einsamkeit (Lebra 1976:138). Die Mutter kümmert sich um das Kind, das sich einem kulturell geprägten Verhaltensmuster anzupassen hat. Dieses Verhalten schließt nicht nur die Körperhaltung, sondern auch den richtigen Gebrauch allgemeiner Floskeln ein und wird innerhalb der Familie durch den Kontakt zu den Familienmitgliedern erlernt (Kawashima 2001:90-91). Das Kind lernt z. B. die Redefloskeln beim Verlassen oder Eintreten des Wohnbereiches (Lebra 1976:148) wie z. B. „*Ittekimasu*“ („Auf Wiedersehen!“), „*Tadaima*“ („Ich bin wieder daheim!“), „*Okaerinasai*“ („Willkommen wieder daheim!“), die es später auch in Rollenspielen verwendet. Dem Kind wird beigebracht, ordentlich zu sein und kein Essen vom Tisch fallen zu lassen. Weiters lernt es, dass Ordnungsliebe ein Zeichen der Aufmerksamkeit und Zuverlässigkeit ist (Lebra 1976:148), und wenn es später den Kindergarten besucht, dass sie innerhalb der Gruppe den Respekt gegenüber anderen zeigt.

Im Alter von drei Jahren fangen manche Kinder an, mit Kindern aus der Nachbarschaft zu spielen. In einer für Mütter publizierten Broschüre, die vom Bildungsministerium in der Präfektur Chiba herausgegeben wurde, wird sogar empfohlen den Kontakt mit anderen Kindern aus der Nachbarschaft schon ab dem zweiten Lebensjahr zu fördern.

Sobald das Kind in den Kindergarten kommt, tritt es in Kontakt mit einem institutionalisierten Umfeld (Hendry 1986:48). Der Kindergarten ist eine Ergänzung zur Familienerziehung und ein Ort, wo Kinder miteinander zu interagieren und alltägliche Tätigkeiten selbstständig zu erledigen lernen (Hendry 1986:143). Die Kindergärtnerinnen fördern den Geist und die Gesundheit der Kinder und führen sie als Vorbereitung auf den Schuleintritt in das Gruppenleben ein (Hendry 1986:61). Die Auswahl des Kindergartens findet nach zwei Kriterien statt. Viele Eltern wünschen sich für ihre Kinder, dass sie im Lesen und Rechnen unterrichtet werden und treffen oft die Entscheidung, ihre Kinder in private Kindergärten zu schicken (Holloway 2000:184). Oft spielt aber nicht so sehr die Ideologie des Kindergartens, sondern die Lage und die

freundschaftliche Beziehung zu den Nachbarn eine Rolle in der Auswahl des Kindergartens (Hendry 1986:63).

Das Hauptziel eines Kindergartens ist die Sozialisation von Kindern zwischen drei und fünf Jahren (Holloway 2000:29). Daher ist die Vorbereitung auf akademische Gegenstände wie Lesen, Schreiben oder Rechnen eher irrelevant, viel wichtiger scheint die Persönlichkeitsbildung der Kinder als Mitglieder einer Gruppe mit der Fähigkeit, mit anderen Kindern zusammenarbeiten zu können, zu sein (Ben-Ari 1997:67, siehe auch Hendry 1986:63 und Lewis 1995:30-31). Kinder sind sozialisiert, wenn sie die Ursachen eines Ereignisses mit ihren eigenen Handlungen in Verbindung bringen und Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein haben (Kawashima 2001:92).

Japanische Kindergärten legen ihren Schwerpunkt auf Spielaktivitäten und soziale Kompetenzen. Diese Herangehensweise motiviert Kinder zum Lernen und weckt in ihnen spontan Neugierde, weil Kinder besser lernen, wenn sie für sich sinnvolle Aktivitäten machen, die aus ihrer eigenen Initiative kommen. Es ist also wichtig, dass sich Kinder durch alltägliche Aktivitäten weiter entwickeln und die Ziele spielerisch erreicht werden. Weiters arbeiten die Erzieherinnen aktiv daran, Kinder in das Gruppenleben einzuführen, indem sie sie zu Tätigkeiten motivieren, welche Zusammenarbeit erfordern (vgl. Lewis 1995:30-34, Schubert 1992:106, Rohlen 1989:20, Peak 2001:156 und Tobin 1989:192).

In der Kindertagesstätte Katsura antwortet eine Erzieherin auf eine Frage in Bezug auf Schulvorbereitung:

We don't teach them anything directly. The most important part is to create a kind (*yasashi* lit. gentle) feeling between friends [in the group] (*otomodachi*) and the ability to be independent and to cooperate between themselves. (Ben-Ari 1997:67)

Das japanische Bildungsministerium zählt 5 Ziele auf, die in der Erziehung in einem Kindergarten berücksichtigt werden müssen:

Die allgemeinen Ziele der Erziehung im *yochien* sind im Schulgesetz festgelegt. Demnach geht es 1. um die Vermittlung von „Lebensgewohnheiten als Vorbedingung

für eine gesunde, gefahrenfreie, und glückliche Lebensweise“ und „die harmonische Entfaltung der körperlichen Kräfte“; 2. darum, „das Leben in der Gemeinschaft zu üben“ und die „Bereitschaft zu freudiger Teilnahme am Gemeinschaftsleben“, zu Kooperation und Unabhängigkeit zu fördern; 3. „den Keim zu legen für ein rechtes Verständnis“ und eine richtige Haltung in bezug „auf die Gegebenheiten der sozialen Umgebung“; 4. um eine „Anleitung zum korrekten Sprachgebrauch und Weckung des Interesses für Erzählungen und Bilderbücher“ und schließlich 5. darum, „durch Musik, Spiel und Zeichnen das Interesse an schöpferischem Ausdruck zu fördern. (vgl. Luhmer 1972:110, Ministry of Education, Science and Culture 1994:56 und Okada 1992:19)

Diese Ziele können daher in „Lebensgewohnheiten und körperliche Entfaltung“, „Gruppenleben, Selbstständigkeit und Kooperation“, „Bewusstsein in Bezug auf den sozialen Umfeld und Verständnis“, „Sprache“ und „Ausdruckskraft und musikalisches Interesse“ zusammengefasst werden, wobei Lewis diese Ziele noch näher beschreibt und vom Vertrauen gegenüber anderen, moralischem Verständnis, der Fähigkeit, Interesse für die Umwelt zu entwickeln, und von der Reflexion über seine Gefühle und über Gefühle anderer sowie vom Kennenlernen von verschiedenen Emotionen durch verschiedenen Erfahrungen spricht. Die von Bildungsministerium gestellten Ziele basieren daher auf Emotionen (Lewis 1995:30).

Diese Ziele werden mittels strukturierter Gruppenaktivitäten erreicht, die abwechselnd zum freien Spiel stattfinden. Die Kinder sind während der Spielzeit oft unbeaufsichtigt und können sich von Gruppenraum zu Gruppenraum frei bewegen und auf den Spielplatz hinaus gehen (Lewis 1995:19).

Unter den vom Bildungsministerium angeführten Punkten, die oben aufgezählt wurden, sind Punkt 1 bis 4 hinsichtlich der Sozialentwicklung der Kinder die wichtigsten.

Ben-Ari stellt drei Ziele fest, die in der Sozialentwicklung der Kinder eine wichtige Rolle spielen: Motorische Fähigkeiten, Disziplin und Gruppenzusammenhalt (Ben-Ari 1997:125). Für die Bildung wichtiger Charaktereigenschaften nennt Hendry darüber hinaus Selbstständigkeit und Sprache (Hendry 1986:172). Disziplin wird durch Verantwortungsbewusstsein erlernt und impliziert die Fähigkeit, seinen Körper zu beherrschen und sich in

bestimmte Situationen zu fügen, die ein bestimmtes Verhalten voraussetzen, und erfordert eine gewisse Selbstständigkeit, die wiederum Harmonie innerhalb der Gruppe gewährleistet. Jeder muss seine Aufgabe alleine bewältigen und Verantwortung dafür tragen, ohne die Hilfe von anderen zu erwarten. Trotzdem ist Altruismus eine geschätzte Eigenschaft. Ben-Ari weist darauf hin, wie Kinder von ihren Kindergärtnerinnen ermutigt werden, einander zu helfen oder eine Arbeit alleine zu beenden (1997:63). Zusammenfassend sind also Disziplin, Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit nötige Eigenschaften für den Gruppenzusammenhalt und die Harmonie in der Gruppe. Das ultimative Ziel hier ist daher die Gemeinschaftsbildung (Lewis 1995:28).

Selbstständigkeit ist nicht mit Individualismus (*kojinshugi*) zu verwechseln, denn sie trägt zur Harmonie in der Gruppe bei. Im Gegensatz zum Individualismus steht die Individualität (*kosei*), welche die guten Seiten des Charakters eines Kindes darstellt und sich im Laufe der Jahre entfalten sollte. Frühere Richtlinien hoben den Gruppenzusammenhalt und die Gruppenaktivitäten hervor, aber in den neuen Richtlinien wird ein gemeinsames Ziel betont, für das jeder etwas beitragen muss (Holloway 2000:180-181).

Weiters wird bei Punkt 3 die empathische Fähigkeit jedes Gruppenmitglieds angedeutet. Diese ist eine sehr wichtige Eigenschaft, auf die ich später näher eingehen werde.

Zum Schluss wird auch auf den Sprachgebrauch hingewiesen, denn die Sprache ist einer der wichtigsten Aspekte einer Kultur, die, insbesondere innerhalb der japanischen Kultur, verrät, in welcher Beziehung die Individuen zu einander stehen und wie eine bestimmte Gesellschaft die Welt sieht. Außerdem gilt die Sprache als Instrument des Ausdrucks eigener Gefühle. Die Äußerung dieser Gefühle führt zu einem besseren Verständnis der Umwelt und der Mitmenschen. Wenn jedes Kind seine Meinung äußert, dann stößt es auch auf andere Meinungen, die von seiner abweichen. Anfangs kann dies der Grund für eine Auseinandersetzung werden, aber dann entpuppt sich die Äußerung als Mittel zum Zweck, nämlich jener, der zu Empathie befähigt.

Um die oben genannten Ziele zu erreichen, gelten die Fähigkeit zur Gruppierung und Empathie als notwendige Voraussetzungen für ein soziales

Überleben in der japanischen Gesellschaft. Ihre Relevanz wird im Folgenden ausführlich erklärt.

3. 1. Gruppenidentität

Um die Identität seines Gesprächspartners herauszufinden, stellt ihm eine japanische Person die Frage nach seiner Herkunft bzw. Zugehörigkeit (Lebra 1976:23). Die Gruppe, zu der eine Person gehört, ist daher sehr wichtig und verleiht der Person einen gewissen Status innerhalb der Gesellschaft. Der Erziehung zur Gruppe im japanischen Kindergarten kommt daher eine große Bedeutung hinzu.

Der Kollektivismus bildet in Japan einen Druck, den Normen konform zu sein (Lebra 1976:28). Es besteht daher immer die Angst, nicht konform zu sein und der Drang, von anderen akzeptiert zu werden (Lebra 1976:29). In der Sprache wird die Bestätigung oder der Konsens seitens des Gesprächspartners durch die Anwendung der Partikel *ne* am Ende des Satzes gesucht (Lebra 1976:39).

Kinder spüren nicht nur den Druck seitens der Eltern und Lehrer, sondern auch einen horizontalen Druck seitens ihrer Kameraden. Der Wille, mit der Gruppe konform zu sein, geht Hand in Hand mit der Intoleranz gegenüber Fehlern oder der Verweigerung anderer. Die Äußerung einer abweichenden Meinung macht eine Person unbeliebt in der Gruppe (Lebra 1976:29), daher wird die Selbstbeherrschung von der frühen Kindheit an geübt. Die Selbstbeherrschung dient also dazu, Unmut in anderen Menschen zu vermeiden.

Stolz und Scham eines Individuums werden von der ganzen Gruppe geteilt. Daher wird der Einzelne sich darum bemühen, das Ansehen seiner Gruppe zu heben. Auch das Leid wird kollektiv geteilt. Dieses Leid ruft in anderen Mitgliedern der Gruppe Schuldgefühle hervor, selbst dann, wenn sie für dieses Leid keine Schuld haben (Lebra 1976:36).

Lebra meint, dass die japanische Kultur eine *omoiyari*-Kultur sei, weil für Japaner Empathie eine wichtige Tugend für Menschlichkeit, Moral, und Respekt sei. *Omoiyari* ist also ein altruistisches sozial erstrebenswertes Verhalten. Diese Empathie verlangt von jedem Individuum die Unterdrückung seiner Gefühle und Wünsche, wenn diese im Gegensatz zu jenen einer anderen Person stehen (Lebra 1976:38 und Shimizu 2001:11).

Concern for belongingness urges the individual to contribute to the group goal at the expense of his personal interest. (Lebra 1976:34)

Je mehr Spontaneität erlaubt wird desto unwahrscheinlicher wird es für eine Gruppe, sich einig zu sein. Umgekehrt: Je harmonischer die Gruppe desto weniger Raum für Spontaneität ist vorhanden (Lebra 1976:117). Rituelles Verhalten zeichnet sich durch gegenseitige Diskretion aus, um andere nicht in Verlegenheit zu bringen (Lebra 1976:122). Doch auch für Japaner sind Unabhängigkeit und Freiheit wertvoll. Doi (1982:156-166) weist auf die Ausdrücke hin, die von Japanern gerne verwendet werden: *jibun ga aru* (ein Selbst haben) und *jibun ga nai* (kein Selbst haben). Der erste bezieht sich auf das Selbstbewusstsein der Unabhängigkeit von der Gruppe. Der zweite bezieht sich auf die Einbindung in der Gruppe (Lebra 1976:156).

3. 2. Empathie in der japanischen Kultur

Trotz aller kulturellen Besonderheiten gibt es dennoch geschlechtsgebundene Unterschiede, die in allen unterschiedlichen Kulturen anzutreffen sind (Helfrich 2001: 203). Einer davon ist die Fähigkeit zu Empathie.

Die Art und Weise wie Empathie gezeigt wird, unterscheidet sich jedoch von Kultur zu Kultur. In Amerika z. B. ist es seinem Gegenüber die Freiheit zu geben, seine Entscheidungen zu treffen, während in Japan Empathie mit der Antizipation und Berücksichtigung von Bedürfnissen des Gegenübers und der Fähigkeit, sich um andere Gruppenmitglieder zu kümmern, assoziiert wird

(Lebra 1976:40). Anstatt dass ein Gast z. B. seinen Wunsch äußert, ist es in Japan üblich, dass der Gastgeber diese errät oder sich vorzeitig über die Präferenzen des Gastes informiert, um ihn nicht in Verlegenheit zu bringen. Je höher der Status eines Menschen desto größer ist die Mühe, seine Bedürfnisse zu antizipieren (Lebra 1976:123).

The Japanese Ego acts upon or toward Alter with the awareness or anticipation of Alter's response, and Alter in turn, by responding according to or against Ego's expectation, influences Ego's further action (Lebra 1976:7)

Die Handlungen eines Menschen in Japan beeinflussen das Verhalten der anderen Menschen, mit welchen er in Kontakt tritt. Japaner glauben, dass Empathie vom Leid eines Menschen abhängig ist (Lebra 1976:41). Wenn ein Individuum den anderen bestrafen will, dann muss es sich verletzt zeigen und sich dabei auf das schlechte Benehmen seines Gegenübers beziehen oder ihn vor anderen Menschen blamieren (Lebra 1976:43). Somit entstehen Schuldgefühle, die zumindest zum Teil von empathischen Gefühlen für das Leid einer anderen Person kommen (Lebra 1976:13).

Geht es um die Gefühle anderer Menschen, so reagieren Frauen im Allgemeinen einfühlsamer als Männer. Sie erkennen die Gefühle anderer Menschen besser und gehen mehr auf diese ein. Daher ist Empathie bei Frauen generell stärker ausgeprägt und Männer bekommen generell mehr Aufmerksamkeit von den Frauen als umgekehrt Frauen von den Männern (Lebra 1976:123 und Helfrich 2001: 210), obwohl die empathische Fähigkeit allen Kindern im Kindergarten unabhängig vom Geschlecht abverlangt wird.

3. 3. Instrumente der Sozialisation in einem japanischen Kindergarten

Die Instrumente der Sozialisation in einem japanischen Kindergarten lassen sich generell in zwei Bereiche teilen: Rituale und Spiel. Während die Rituale die

Kinder auf das Gruppenleben vorbereiten sollen, wobei sich die Kinder die Fähigkeit aneignen, innerhalb der Gruppe selbstständig zu handeln, dient die Spielzeit dem Erlernen von sozialen Kompetenzen, da das Spiel zwischenmenschliche Beziehungen stärkt und die Kinder mit den daraus entstehenden verschiedenen Problemen konfrontiert sind.

3. 3. 1. Geplante Aktivitäten: Rituale

Die rituelle zeitliche Einteilung der Aktivitäten in Japan entspricht unserer Raunteilung im Wohnbereich, aber in Japan müssen oft verschiedene Aktivitäten im selben Raum stattfinden (Hendry 1986:156). Daher ist es wichtig, dass Kinder im Alltag Ordnung einverleiben. Die Übung von Routine-Aktivitäten in Form von Zeremonien dient daher der Aufrechterhaltung einer Ordnung, die unabhängig von der Stimmung der Kinder und von ihrer Motivation immer besteht, ohne Kontrollen von außen zu benötigen. Die Gewohnheiten scheinen also das Handeln zu bestimmen (Ben-Ari 1997:67 und Schubert 1992:46). Übungen, wie z. B. die Begrüßung, der Gebrauch der Stäbchen beim Essen, die Verbeugung und die korrekte Sitzhaltung bei formellen Anlässen, finden bereits Zuhause statt. Diese werden dann im Kindergarten weiter trainiert (Schubert 1992:46-47).

Jeden Morgen wird die Begrüßungszeremonie bei jedem ankommenden Kind regelmäßig wiederholt. Das Kind macht es der Mutter nach beim Eintritt in den Kindergarten (Schubert 1992:51 und Hendry 1986:73-74). Nach der Begrüßung am Morgen beim Eingangstor des Kindergartens folgt das Umziehen von Schuhen, das Aufhängen der Jacken, das Ablegen der Taschen und das Anziehen der Uniformen (Hendry 1986:75,134). Diese Rituale werden zur instinktiven Gewohnheit und die Gruppe funktioniert ohne disziplinarische Eingriffe der Erzieherin (Schubert 1992:105).

Die Kinder erwerben Selbstdisziplin, indem sie in der Lage sind, ihr Spiel, wenn der Zeitpunkt für eine andere Aktivität gekommen ist, abubrechen (Schubert 1992:106). Im Laufe meiner Feldarbeit sah ich wie ein vierjähriger

Bub weinte, laut protestierte und sich vor der Mutter und der Kindergärtnerin versteckte, weil er nicht mit den anderen essen, sondern weiter spielen wollte. Das waren noch seine ersten Wochen im Kindergarten. In der Klasse der Fünfjährigen habe ich keinen ähnlichen Vorfall gesehen.

Zu den geplanten Aktivitäten, die im Kindergarten stattfinden, gehört z. B. die Essenszeit. Diese ist von anderen Aktivitäten durch Rituale genau getrennt. Vor dem Essen müssen sich die Kinder die Hände waschen. Wenn sie einmal am Tisch sitzen, müssen sie sich beherrschen und diszipliniert benehmen, indem sie geduldig darauf warten, dass alle ihre Klassenkameraden bereit sind, die übliche Floskel (*itadakimasu*) auszusprechen und mit dem Essen anzufangen. Erst dann gibt der *tōban* das Zeichen, dass nun alle die Floskel gemeinsam aussprechen dürfen bevor sie gemeinsam zu essen beginnen (Hendry 1986:77). Kinder lernen hier, wie sie sitzen sollen und wie man sich bei Tisch verhält (Ben-Ari 1997:104-105). Wer sich nicht richtig benimmt, der wird von seinen Kameraden oder von einem der *tōban* ermahnt (Hendry 1986:136).

Die Harmonie in der Gruppe widerspiegelt sich hier zu Beginn jeder Mahlzeit, wenn die Kinder alle gleichzeitig ihre Floskel aussprechen. Die Kinder machen das alles unbewusst, weil sie das schon sehr oft geübt haben und dieses Verhalten schon verinnerlicht haben (Ben-Ari 1997:73-75)

Weiters müssen die Kinder auch während einer Besprechung Disziplin zeigen, indem sie ruhig sitzen und der Kindergärtnerin zuhören oder wenn sie im Chor singen (Hendry 1986:137).

Diese Gruppenaktivitäten stehen abwechselnd zum Spiel, sind verpflichtend und dienen nicht nur der Übung, eigene Gewohnheiten zu pflegen und Kontrolle über eigene Aktivitäten zu haben, sondern auch der besseren Führung einer großen Kindergruppe (Hendry 1986:139 und Peak 2001:162). Gleichzeitig lernen Kinder in der Gruppe miteinander zu interagieren (Hendry 1986:119).

3. 3. 2. Das Spiel als Sozialisationsinstrument

Das Spiel fördert die Beziehungen zwischen den Kindern und somit das Gemeinschaftsgefühl und die Fähigkeit an Gruppenaktivitäten teilzunehmen (Lewis 1995:2, siehe auch Holloway 2000:109).

It is in playing with friends that children can acquire a spirit of autonomy and cooperation and become able to express their own opinions and respect those of their peers. (Okada 1992:20)

Damit das Gruppenleben funktioniert, ist das Erlernen von sozialen Kompetenzen wichtig, einschließlich Kooperation, Empathie, und der Fähigkeit, mit anderen Kindern zusammen zu spielen. Die Spielzeit bietet dafür eine optimale Gelegenheit. Durch das Spiel lernen Kinder, Beziehungen zu anderen Kindern zu festigen und die Fähigkeit, mit anderen interagieren zu können (Holloway 2000:52). Sie verstehen, dass nicht alle gleich denken, sondern dass jeder unterschiedlich ist und andere Wünsche hat (Holloway 2000:100).

Weiters werden nonverbale Fähigkeiten wie z. B. Empathie oder die Beobachtung als wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Sozialisation gesehen (Holloway 2000:53).

Die soziale Entwicklung des Kindes wird von verschiedenen Einflüssen wie Spielen, der Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern und Erziehungsmaßnahmen geprägt. Das Spiel fördert die soziale und emotionale Entwicklung des Kindes (Horino 2000:132) und dient der Erkundung der materiellen und der sozialen Welt (vgl. Golombok und Fivush 1994:113), um die Fähigkeit zu erlangen in Zukunft, Probleme in Bezug auf soziale Beziehungen zu lösen (Hendry 1986:165).

Laut Leontiev (*Yōchien-ki no asobi no shinrigaku-teki kiso* (1944), 35-73 zit. n. Horino 2000:132) verstehen Kinder die Welt, die sie umgibt, wenn sie ihre Sicht der Dinge in das Spiel integrieren. Die Spielweise des Kindes verändert sich daher parallel zur kognitiven Entwicklung (Piaget 1945). Ab dem vierten Lebensjahr sind Kinder in der Lage, abstrakte Angelegenheiten zu verstehen. Es entstehen Auseinandersetzungen, die im Alter von fünf verschwinden, wenn

Kinder in der Lage sind zu kooperieren und lernen, miteinander umzugehen. Voraussetzungen für diese Entwicklung sind die Sprachentwicklung und die kognitive Entwicklung (vgl. Takahama Yūko: „Yōji no purān-kyōyū ni hoikusha wa dono yō ni kakawatte-iru ka“, *Hattatsu-shinrigaku-kenkyū* 4 (1993), 51-59, zit. n. Horino 2000:134).

3. 4. Unsoziales Verhalten und seine möglichen Ursachen

Kinder sollten erkennen können, wann sie egoistisch (*wagamama*) sind, und trainiert werden, ihren Egoismus zu kontrollieren (vgl. Hendry 1986:166). *Wagamama* steht für Egoismus oder Eigenwilligkeit (vgl. Peak 2001:144). Im folgenden Beispiel aus meiner Beobachtung versucht die Kindergärtnerin den Kindern zu helfen, eine Lösung für eine *tōban*-Gruppe zu finden um die Harmonie zu bewahren.

Die Kindergärtnerin hat alle Kinder im Klassenzimmer versammelt, um mit ihnen eine Lösung für ein Problem zu finden, das innerhalb einer *tōban*-Gruppe entstanden ist, weil die Kinder unter einander nicht gut auskommen. Ayana meint, dass es in ihrer *tōban*-Gruppe Kinder gebe, die ein schlechtes Gefühl hervorrufen. Es geht um die Gruppe von Ayu, Asuka, Taku und Take. Die Kindergärtnerin schlägt vor, dass Kaori statt Take in die Gruppe kommt, denn Take und Taku scheinen sich nicht zu verstehen. Die beiden sind *wagamama*, daher selbstüchtig. Sie hören anderen Menschen nicht zu und wollen sich immer durchsetzen.

Wagamama bedeutet, dass ein Kind unsozialisiert geblieben ist und die Bedürfnisse der anderen Kinder nicht berücksichtigt. Auftretende Konflikte werden als Verständnisproblem eines oder mehrerer Kinder in Bezug auf die Gruppe gesehen (Schubert 1992:124). Das Kind hat noch nicht verstanden, was es in der Gruppe nicht tun darf (Schubert 1992:118). Niemand unterstellt bei falschem Verhalten bösen Willen oder vorsätzliches Handeln (Lewis 1989:147). Wenn sich ein Kind falsch verhält, dann wird sein Verhalten nicht als ein schlechter Aspekt seines Charakters, sondern als eine noch nicht trainierte

Charaktereigenschaft interpretiert oder als mangelndes Verständnis, dass die Aufgabe selbstständig, ohne die Hilfe eines Erwachsenen, erledigt werden muss (Hendry 1986:90 und Peak 2001:157). Das schlechte Benehmen wird auch als Folge eines noch nicht gut gelungenen gemeinschaftseinbindenden Prozesses gesehen.

Die Erzieherin versucht also Strategien zu entwickeln, die die Beziehung dieser Kinder zu ihren Kameraden stärken sollte (Lewis 1995:125). Fehlverhalten wird daher als Ausdruck sozialer Unreife gedeutet (Schubert 1992:119). Sowohl temperamentvolle Charaktere als auch zu ruhigere Charaktere werden im gleichen Maße kritisiert. Egoistisches Verhalten wird nicht akzeptiert und daher ermahnt (vgl. Holloway 2000:133 und Hendry 1986:149).

Nicht-Partizipation an den Gruppenaktivitäten gilt als Störung und als Verhaltensproblem (nach Schubert 1992:114 und Peak 2001:161-164). Trotzdem wird dieses Verhalten ignoriert, wenn ein Kind nur passiv stört. Solange es sich nicht an die Erzieherin oder andere Kinder wendet, wird es in Ruhe gelassen. Die anderen Kinder stören es nicht und lassen sich nicht von ihm stören. Währenddessen wird im Gespräch mit den anderen Kindern eine Art Unverständnis über das Verhalten des Einzelgängers signalisiert (Schubert 1992:114-115), denn das Kind muss lernen, dass Spaß und Freundschaft im Kindergarten nur für diejenigen sind, die kooperieren und an die Gruppenaktivitäten aktiv teilnehmen. Erst wenn die Erzieherin denkt, dass das schlechte Benehmen eines Kindes die anderen beeinflussen könnte, greift sie ein (Holloway 2000:46 und Smith 1995:42).

Es gibt Kinder, die Schwierigkeiten haben, mit anderen zu spielen, manche spielen alleine und werden oft ignoriert. Das geschieht immer am Anfang des Schuljahres, im April, wenn die Kinder an die neue Situation noch nicht gewohnt sind (vgl. Hendry 1986:144 und Holloway 2000:185). Diese Kinder sind meistens drei, aber oft auch vier oder fünf Jahre alt, weil der Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten im Alter zwischen drei und fünf variieren kann und einige Kinder im Vergleich zu anderen diese neue Erfahrung erst eins oder zwei Jahre später machen. Dies ist auch aus den Statistiken

ersichtlich, die eine größere Anzahl der fünfjährigen Besucher veranschaulichen (Okada 1992:15,17).

Die Probleme solcher Kinder müssen aber nicht immer in Verbindung mit dem neuen Umfeld stehen, sie können auch aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeit und Zuwendung von Zuhause entstehen (Schubert 1992:113). Weiters hat eine Studie die Relevanz der persönlichen Beziehungen für das Verständnis der sozialen Einflüsse bestätigt. Im Rahmen dieser Studie mussten 84 Studentinnen ihre Lebensgeschichten, in welchen 113 Punkte in Bezug auf ihre persönlichen Beziehungen zur Familie oder zu Gleichaltrigen berücksichtigt werden mussten, von der früheren Kindheit bis zur Gegenwart schreiben. Die durchschnittliche Länge der persönlichen Geschichten betrug 2100 Wörter. Je nach dem, ob die Bezugsperson aus der Familie kam oder ob sie jemand aus dem Freundeskreis war, wurden die Probanden, die in ihrem Leben eine bestimmte Bezugsperson hatten, in zwei Gruppen eingeteilt. Ihre Geschichten wurden dann mit der Liste der angesprochenen Punkte verglichen, um zu überprüfen, ob diese unterlassen wurden oder ob darüber positiv oder negativ berichtet wurde.

Personen, die der Familie zugeneigt waren, eine gute Beziehung zur Familie und keine engen Beziehungen zu Gleichaltrigen hatten, berichteten lebhaft über die Beziehungen zu Familienmitgliedern in ihrer Kindheit. Diese Personen hatten große Schwierigkeiten von Anfang an, Freunde zu finden. In ihren Zukunftsplänen wurden Sie oft stark von der Familie beeinflusst. Personen, die eher den Gleichaltrigen zugeneigt waren, berichteten viel mehr über ihre Erlebnisse mit Freunden. Diese Personen hatten bereits im Kindergarten den Kontakt zu Gleichaltrigen mit Freude erlebt und ihn positiver beschrieben als ihre Beziehung zur Familie. Sie erinnerten sich an schöne Zeiten im Kindergarten und planten ihre Zukunft selbstständig. Frühere persönliche Beziehungen beeinflussen also die Entstehung der weiteren persönlichen Beziehungen (Takahashi 1986:129).

In einem anderen Experiment mit fünfjährigen Kindern fand man heraus, dass Kinder, die den Gleichaltrigen zugeneigt sind, auch mit Kindern, die sie früher nie gesehen haben, gut auskommen und kooperieren können (vgl.

Nagata, C. und M. Suzuki: *Development of interpersonal relationships among kindergarten children*, 1983 zit. n. Takahashi 1986:131). Die Aufgabe bestand darin, zu zweit mit 40 Holzwürfeln ein Haus zu bauen. In diesem Experiment boten die Kinder ihre Kooperationsbereitschaft oft verbal an. Sie ergriffen die Initiative und akzeptierten die Ideen des Spielpartners. Sie spielten aktiv und bewältigten die erteilte Aufgabe innerhalb von 5 Minuten.

Kinder, die der Mutter zugeneigt waren, hatten Schwierigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen. Manchmal war ihre Spielweise dermaßen egozentrisch, dass ihre Spielkameraden zögerten, die Holzwürfel in die Hand zu nehmen. Diese Kinder bauten am Ende jeder für sich zwei Häuser.

Obwohl Kinder also in Kontakt mit ihren Kameraden im Kindergarten aktiv treten und von diesen Interaktionen im Alltag beeinflusst werden, bleibt die Natur der Beziehung zum unbekanntem Spielpartner von der inneren Beziehungsgeschichte des Kindes beeinflusst.

Kinder, die der Familie zugeneigt sind, zeigen ein anderes soziales Verhalten im Vergleich zu den Kindern, die den Gleichaltrigen zugeneigt sind. Denn sie leiten Charakteristika einer unbekanntem Person von ähnlichen Eigenschaften einer bekannten Person ab. Es ist daher nicht immer der Fall, dass die Mutter die beeinflussende Person im Sozialisierungsprozess ist (vgl. Takahashi 1986:132-133).

Auch wenn die Interaktion mit Gleichaltrigen als Mittel zu Sozialisation dient, zeigen sich nicht alle Kinder bereit, miteinander zu interagieren, oder beeinflussen sich gegenseitig, denn jedes Kind hat innerhalb seines eigenen Beziehungsnetzwerkes seinem Gegenüber eine eigene Bedeutung zuzuordnen. Es muss daher analysiert werden, wie die Rollen der Spielpartner eines Individuums innerhalb seines persönlichen Beziehungsnetzwerkes klassifiziert werden und welche Bedeutung sie in seinem Leben haben, um den Einfluss seitens Gleichaltriger genauer messen zu können (vgl. Takahashi 1986:133).

4. Sozialisationsstrategien in einem japanischen Kindergarten

Wie schon oben erwähnt, beginnt die Erziehung Zuhause bei der Mutter. Als Erziehungsmittel wird in Japan die Neigung der Kinder, alles was sie sehen nachzuahmen, eingesetzt. Die Eltern haben sich vor den Kindern vorbildlich zu verhalten, indem Sie Auseinandersetzungen vermeiden, sich höflich ausdrücken und Rücksicht zeigen. Den Kindern wird daher das gezeigt, was von ihnen erwartet wird (Schubert 1992:46).

Ähnlich wie Zuhause genießen die Kinder auch im Kindergarten Nachsicht. Die Erzieherinnen lassen die Kinder frei und mischen sich selten disziplinierend in ihre Aktivitäten ein. Unruhe und Unordnung werden oft toleriert (Schubert 1992:102). Gleichzeitig werden indirekte Möglichkeiten genutzt, um das gute Verhalten der Kinder zu fördern (Holloway 2000:32).

Der Kindergarten bietet dem Kind eine andere vertraute Welt als sein Zuhause, eine, die dem Kind mehr Zurückhaltung, Rücksichtnahme und Disziplin abverlangt (Schubert 1992:125). Hierbei ist der Kontakt mit anderen Kindern das Mittel zum Zweck. Kinder müssen lernen eigenständig zu werden und den Wunsch haben, in der Gruppe sein zu wollen (vgl. Peak 2001:156 und Smith 1995:43). Das Kind muss in der Lage sein, verschiedene Lebensbereiche von einander zu trennen und verstehen, welche Haltung der Situation angemessen ist und welches Verhalten störend wirkt (Schubert 1992:127). Zentrale Aspekte der Erziehung sind einerseits die Förderung des Gemeinschaftsgefühls, andererseits das Verantwortungsbewusstsein des Kindes in der Gruppe, denn gute zwischenmenschliche Beziehungen sowie Zusammenhalt werden in der japanischen Gesellschaft als Ideale betrachtet (Lewis 1995:18 und Kelly 2001:171).

Freundschaft spielt also eine wichtige Rolle im Leben eines Kindes, trägt zur Integration des Kindes in die Gesellschaft bei und nimmt mit der Zeit immer mehr an Bedeutung zu: Auf die Frage, was in der Schule am meisten Spaß mache, antworten rund 32 Prozent der neunjährigen Kinder „Mit Freunden reden und spielen“. Der Prozentsatz steigt deutlich mit dem Alter. Freunde werden also im Leben eines Japaners immer wichtiger. An Bedeutung verlieren

hingegen Sportaktivitäten. Je mehr Freunde Kinder in der Schule haben, desto mehr Spaß scheint ihnen die Schule zu machen (Shitei-Toshi-Kyōiku-Kenkyūjo-Renmei 1979:77-79). Auf die Frage, welche Eigenschaften ihre Freunde haben sollten, antworten 33 Prozent der Kinder, dass sie Mitgefühl und Rücksicht (*omoiyari*) haben sollten. Alle anderen Eigenschaften kommen danach, wobei am Anfang sportliche Freunde bevorzugt werden, aber ein Paar Jahre später die Möglichkeit, mit Freunden sorglos zu reden, eindeutig an Bedeutung zunimmt (Shitei-Toshi-Kyōiku-Kenkyūjo-Renmei 1979:129).

Der Kontakt mit anderen Kindern wird auch Interaktion genannt. Sie entsteht immer dann, wenn Personen sich wechselseitig wahrnehmen und auf einander reagieren, und impliziert immer Zwänge zur kategorialen und individuellen Identifikation der Akteure, wobei die Geschlechtszugehörigkeit zentral wird, mit der wir unsere Gegenüber einordnen (Gildemeister 2004:133).

Zum Schluss haben auch Nachmittagsschulen einen sozialisierenden Aspekt, denn viele Kinder suchen Gruppenidentität eher unter Freunden, die sie auch außerhalb des Kindergartens sehen (vgl. Hara Hiroko: *The childhood in Japanese society during the past 100 years* (1980), 20, zit. n. Hendry 1986:68-69).

4. 1. Gemeinschaftsgefühl

Die Sozialisation in der Gruppe ist auch ein kulturelles Anliegen und findet erst im Kindergarten statt (vgl. Holloway 2000:199, Peak 2001:144). Raum (1996:386) zufolge „society exists only in individuals and individuals realise themselves only in society.“ Das heißt, dass jedes Individuum seine Identität in der Gesellschaft, in der er aufwächst, findet und innehat. Konformität wird also zweitrangig, viel wichtiger ist die Harmonie in der Gruppe, in der jeder seinen individuellen Beitrag leisten muss (Holloway 2000:202). Den Kindern werden daher auch individuelle Eigenschaften zugesprochen und im Verhalten ihnen gegenüber berücksichtigt, aber sie werden nicht besonders betont (Schubert 1992:77-78). Wenn das Kind einmal gelernt hat, seine Wünsche und Gefühle zu

äußern, dann soll das Kind erkennen, dass es sich auf soziale Beziehungen einlassen kann (Holloway 2000:204). „Es gibt keine Außenseiter, alle fühlen sich als Freunde, ohne sich um Freundschaften bemühen zu müssen. Jedes Kind wird in und mit Hilfe der Gruppe individuell gefördert“ (Schubert 1992:122). Dadurch lernt das Kind, dass es seine eigenen Interessen unter Kontrolle haben muss, um die Gruppe zu bewahren, die an ihre Mitglieder gewisse Vorteile bringt. Auf diese Weise wird das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt (Hendry 1986:173 und Schubert 1992:122).

[...]die vielleicht wichtigste soziale Kompetenz, die im Kindergarten vermittelt werden soll [...], ist die freudige Bereitschaft, sich vorbehaltlos auf die gemeinsamen Aktivitäten einzulassen und damit jene Offenheit, jene Nachgiebigkeit und jenes Vertrauen zu zeigen, die ein Kind als *sunao* [folgsam] auszeichnet. (Schubert 1992:127) [Hervorhebung Schubert]

Die Gruppe in Japan existiert als vorgegebene Struktur, der sich die Kinder mittels der Aneignung der Rituale und Routinen anpassen. Die Gruppierung kann also als indirektes Instrument der Sozialisation gesehen werden. Sie setzt Anpassungsfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft voraus:

Japanese children thus learn that ‚grouping‘ involves an assortment of structured as well as fluid contexts. ‚Groupism‘ according to this formulation then, is more than an inculcated attitude towards membership in a fixed social entity. Rather, it involves the ability to cooperate in, to coordinate one’s actions with, and to feel comfortable in the framework of a variety of collective situations. (Ben-Ari 1997:71)

Harmonie innerhalb der Gruppe ist also unverzichtbar. Um diese zu bewahren, muss zunächst bei den Kindern Verständnis geweckt werden (Schubert 1992:116). Dieses Verständnis bezieht sich nicht nur auf andere Kinder, sondern auch auf die übergeordneten Regeln des Zusammenlebens in der Gruppe, das von allen Beteiligten Nachsicht, Rücksichtnahme und Zurückhaltung (*enryo*) verlangt. Als Teilhaber am Gruppenleben müssen die Kinder lernen, dass ihre eigenen Wünsche innerhalb der Gruppe zweitrangig sind (vgl. Schubert 1992:117 und Peak 2001:144) und sie ihren Ehrgeiz

unterdrücken sollten, um sich der gemeinsamen Aufgabe widmen zu können: “[...] the emphasis is on participation *per se* rather than on a specific individual’s achievement.” (Ben-Ari 1997:69). Ben-Ari fügt hinzu, dass diese Subordination persönlicher Wünsche auch durch die Körperbeherrschung gelernt wird.

Verantwortung, Wohlwollen und Engagement sind Eigenschaften die zu Selbstbeherrschung (*enryo*) führen (Hendry 1986:177). Diese wird als Rücksicht und als Zeichen des Respekts gegenüber anderen gesehen. Sie ist ein wichtiger Aspekt der Sozialisation, die viel Disziplin erfordert. Die Kinder müssen sich also so verhalten, dass sie z. B. während einer Gruppenaktivität andere nicht stören oder zur Last fallen. Sie werden folglich in die Gruppe integriert und identifizieren sich mit ihr (Ben-Ari 1997:69,73-75, 86-87).

Die Einheit der Gruppe ist sehr wichtig. Um diese zu gewährleisten sollten die Erzieherinnen keine Präferenzen zeigen: sie sollten sich auf die Gruppe als Ganzes beziehen und nicht auf die einzelnen Kinder (Hendry 1986:65-66). Bestimmte Aufgaben werden täglich einem anderen Kind (*tōban*) zugeteilt. Konflikte und Wettkämpfe werden vermieden und jedes Kind sollte an den verschiedenen Gruppenaktivitäten teilnehmen (Hendry 1986:64). Differenzierungen innerhalb der Gruppe werden vermieden, alle sind *tomodachi* (Freund). *Tomodachi* ist nicht jemand, den man wählt oder von dem man gewählt wird, sondern schlicht jedes Mitglied der Gruppe im Kindergarten (Hendry 1986:166). Die Gruppe wird mit *mina-san* („alle“, höfliche Form) angesprochen.

Geschlechtsunterschiede werden nicht betont: Uniformen sind gleich für alle und Aktivitäten werden gemeinsam unternommen. Der einzige Unterschied liegt in der Sprache mit den Suffixen *-chan* für Mädchen und *-kun* für Buben, die nach dem Vornamen angehängt werden (Hendry 1986:167).

Die Erziehung zur Gruppe erfolgt mittels Aktivitäten, die im Kindergarten stattfinden und sowohl in strukturierte, von einer Kindergärtnerin geplante, Aktivitäten als auch in spontane, von Kindern initiierte, Spielaktivitäten, die je nach Wetterbedingung entweder draußen oder in den Räumlichkeiten des Kindergartens stattfinden, geteilt sind. Durch geplante Aktivitäten, wie z. B. Musikinstrumente spielen, tägliche Besprechungen, und wiederholte Tätigkeiten,

wie z. B. Mittagessen, verleiben sich Kinder gutes Benehmen und Ordnung ein (Schubert 1992:125). Das Singen im Chor kann z. B. die Idee der Harmonie vermitteln (Hendry 1986:170). Kinder teilen gute Zeiten, schlechte Zeiten, Ziele und Spaß gemeinsam.

Weiters wird das Gemeinschaftsgefühl zusätzlich durch die ständige Präsenz der Kindergärtnerin oder der Spielkameraden über eine gewisse Periode im Leben des Kindes gestärkt. Dies steigert auch die Bereitschaft des Kindes seinen Beitrag in der Gruppe zu leisten (Smith 1995:56).

Ein großes Gemeinschaftsgefühl macht Kinder glücklich und fördert den Respekt gegenüber der Erzieherin, das Interesse für Schulgegenstände und ein respektvolles Verhalten gegenüber den Spielpartnern (Lewis 1995:61).

4. 2. Der Weg zur Disziplin

Der Druck zum richtigen Verhalten kommt in erster Linie von den Kindern selber. Alle sind aufgerufen, einander zu helfen, zu unterstützen und zu ermahnen und leisten im Gruppenleben ihren Beitrag. Die Kinder sind gefordert, ihr Verhalten selbstkritisch zu überprüfen (vgl. Rohlen 1989:21). Laut Piaget ist der gegenseitige Respekt und nicht so sehr die Autorität des Erwachsenen das entscheidende Element in der Erziehung. Die Kinder lernen offenbar am besten, ihr Verhalten zu kontrollieren, wenn der Impuls dazu spontan aus der Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern kommt (Tobin 1989:28). Sanktionen die von Gleichaltrigen kommen werden als natürliche direkte Konsequenzen des Handelns gesehen und fördern daher eine Änderung im Verhalten. Auf diese Weise sind Kinder gezwungen, Disziplin zu erlernen, wenn sie von anderen Kindern nicht ausgelacht, ausgegrenzt oder ignoriert werden möchten (Hendry 1986:145).

Dadurch, dass Kinder von ihren Gleichaltrigen und nicht von der Kindergärtnerin kritisiert werden, verliert die letztere das Bild als strenge Autorität und ist in Augen der Kinder eine gütige Figur. Dies hat einen Sinn: Da die Kritik von Kindern und nicht von Erwachsenen stammt, bleibt die Identität

des Kindes als gutes Kind (*sunao*) gewahrt. Diese Identität könnte in weiterer Folge der entscheidende Faktor für die Bereitschaft, Folge zu leisten, sein (vgl. Lepper, Mark: „Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values“, *Social cognition and social behavior: Developmental perspectives* (1981), 294-330, zit. n. Lewis 1986:190).

Es kann daher angenommen werden, dass auf die Missachtung bestimmter Regeln eine Sanktion innerhalb der Gruppe folgt. Diese Reaktion kann als Resultat des Gruppierungsprozesses betrachtet werden. Dieser Prozess startet ab dem Eintritt in den Kindergarten und das Resultat zeigt sich im Laufe der Zeit. Diese Entwicklung schreitet je nach Charakter des Kindes und seiner Erfahrung unterschiedlich fort.

4. 3. Der Weg zur Empathie

Japaner sind sehr sensibel auf soziale Interaktion und Beziehungen, daher sind Eigenschaften wie Empathie (*omoyari*) und Freundlichkeit (*shinsetsu*) in der japanischen Gesellschaft unverzichtbare Charaktereigenschaften (Lebra 1976:2 und Kelly 2001:172). Sie lernen sehr früh, damit umzugehen und andere zu verstehen, denn Voraussetzung für die Antizipation der Bedürfnisse seines Gegenübers ist das Erlernen der Empathie.

Bereits ab dem dritten Lebensjahr fangen Mütter an, ihre Kinder auf die Prinzipien der Reziprozität aufmerksam zu machen und appellieren auf Empathie und Schuldgefühle, indem sie sich als Opfer der Situation zeigen und auf die Fähigkeit des Kindes, die Verletzung mitzufühlen, appellieren (Lebra 1976:153). Die Kinder werden dazu angeregt, an die Gefühle anderer zu denken und darauf Rücksicht zu nehmen. Sie müssen bedenken, wie sie selbst auf ihr eigenes Benehmen reagieren würden (Hendry 1986:164). Auch Kojimas Studie (1986:45) über die Ideologie der Kindererziehung suggeriert als relevante Sozialisationsstrategie Verständnis beim Kind. Diese Bewusstmachung führt zu Empathie:

Thus sitting in a group, making space for a fellow student and signalling the desire to enter a game are all actualizations of the interpersonal coordination of body practices involved in grouping. (Ben-Ari 1997:75)

Auch das Verhalten der Eltern ist für die Entwicklung des Kindes sehr relevant. Kinder dessen Mütter anderen Menschen gegenüber Aufmerksamkeit zeigen und rücksichtsvoll sind, zeigen ein altruistisches Verhalten (Kawashima 2001:92).

Im Kindergarten wird die Persönlichkeit der Kinder während des Sozialisationsprozesses nicht unterdrückt, denn Kinder werden ermutigt, ihre eigenen Wünsche oder Gefühle zu äußern (Hendry 1986:83 und Holloway 2000:101). Weiters lernen sie durch Fragen wie z. B. „wie würdest du dich fühlen, wenn jemand dich schlagen würde?“, Gefühle anderer zu verstehen und zu berücksichtigen (Ben-Ari 1997:78). Die Fähigkeit, seine Gefühle und Gedanken auszudrücken, wird mit der Fähigkeit, sich zu sozialisieren in Verbindung gebracht. Diese wird durch das Spielen erlangt (Holloway 2000:123).

Laut Piaget (*The Moral Judgement of the Child* (1932), 367, zit. n. Hendry 1986:147) machen sich Erzieherinnen die Bemühungen der Kinder zunutze, um die Beachtung der Regeln zu gewährleisten, indem sie z. B. bei Auseinandersetzungen die Meinung der Kinder erfragen. Die Spielzeit bietet die Gelegenheit Konflikte zu diskutieren und die Erzieherinnen ermutigen die Kinder, Lösungen auf Probleme zu finden. Bei den Besprechungen, die von den Erzieherinnen im Alltag regelmäßig eingeplant werden und Teil des Curriculums darstellen, entstehen oft Gruppendiskussionen über verschiedene Themen wie z. B. das Recht über ein bestimmtes Spielzeug zu verfügen, die Aufklärung von Missverständnissen oder, in der Gruppe der Dreijährigen, Auseinandersetzungen und die Verantwortung oder Versäumnisse von bestimmten Gruppenmitglieder in Bezug auf eine zugewiesene Aufgabe. Diese Besprechungen bieten den Kindern die Gelegenheit, einander besser kennenzulernen und werden als Phasen der Reflexion angesehen, in welchen die Kinder über sich und über andere nachdenken müssen. Sobald die Kinder einander besser kennengelernt haben, gibt es keine Auseinandersetzungen

mehr, und wenn es sie gibt, dann werden diese von den Kindern selbst geklärt (Hendry 1986:147), wie es in der Gruppe der Fünfjährigen der Fall ist.

Selbstständigkeit wird klar von Egoismus getrennt, so muss das Kind lernen, an andere zu denken, freundlich zu anderen sein, mitfühlend sein, und es vermeiden, andere zu verärgern. Ein Kind muss auch lernen, andere Kinder zu akzeptieren und sie in das Spiel einschließen (Lewis 1995:130). Sie werden so erzogen, dass sie den anderen nie das antun, was sie nicht selbst wollen, dass ihnen angetan wird (Hendry 1986:82-83).

4. 4. Verantwortungsbewusstsein und die Rolle des *tōban*

In einem japanischen Kindergarten bieten sich verschiedene Gelegenheiten, in den Kindern das Verantwortungsbewusstsein, die Selbstständigkeit und das Gefühl der Zugehörigkeit zu wecken. Das Verantwortungsbewusstsein wird durch das *tōban*-System, die Einbindung eigener Ideen in der Gestaltung von Normen oder Aktivitäten, die fehlende Autorität der Erzieherinnen und das Nachdenken über die eigenen Ziele oder das eigene Verhalten gebildet. Auf diese Weise entwickeln die Kinder die Fähigkeit der Selbstkritik (Lewis 1995:120-121).

Wie schon vorhin angedeutet wurde, gelten Verantwortungsbewusstsein und Selbstständigkeit als Voraussetzungen für das Ziel der Gemeinschaftsbildung. Um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken, wird der Konkurrenzkampf unter den Kindern vermieden, indem alle Kinder regelmäßig die Führung der Gruppe übernehmen (Lewis 1995:7). „Eine wichtige Rolle spielen dabei die Kinder [...], die – in einem festgelegten Rhythmus rotierend - bestimmte Verantwortlichkeiten in der Gruppe übernehmen [...].“ (Schubert 1992:104, siehe auch Hendry 1986:148). Im Laufe der Woche bekommt also jeder die Gelegenheit, einmal Verantwortung für die ganze Gruppe zu übernehmen. Die Verantwortlichkeiten rotieren nach festgelegten Regeln, so dass zum Beispiel die Kinder des Fujimi Kindergartens wechselweise

Reinigungsdienst haben und für die Vorbereitung der Tische und Stühle für die Mahlzeit sowie für die Blumen und zwei Kaninchen zuständig sind.

Das *tōban*-System scheint auf die Kinder positiv zu wirken, weil sie durch das Interesse für Prestige, Aufmerksamkeit und Verantwortung motiviert sind und ihr Selbstbewusstsein dadurch gehoben wird (vgl. Lewis 1995:107ff und Ben-Ari 1997:102).

Ein Mal im Monat finden kollektive Geburtstagsfeiern statt, zu welchen alle Geburtstage des jeweiligen Monats an einem Tag gleichzeitig gefeiert werden. Zu dieser Gelegenheit werden alle Kinder versammelt und die älteren Kinder haben die Verantwortung für die Kleineren, ein Beispiel zu sein und gutes Benehmen zu demonstrieren (Hendry 1986:65,139).

Ein weiteres wichtiges Element für die Bildung des Verantwortungsbewusstseins ist das Aufräumen (*katazuke*) von Gegenständen oder Spielzeugen, die nicht mehr gebraucht werden (Hendry 1986:79,82). Die Kinder werden immer aufgefordert, Ordnung zu halten und am Ende jedes Spieles verwendete Spielsachen aufzuräumen.

Weiters werden die Kinder aufgefordert, ihr Verhalten gegenseitig zu beobachten, um später in einer Diskussionsrunde, ihre Meinungen einzubringen. Sie müssen alleine erkennen können, welches Verhalten akzeptabel ist und welches nicht. Oft wird das schlechte Benehmen eines einzelnen zu einem Problem, das die ganze Gruppe lösen muss (Lewis 1995:126-127).

[...] teachers may cultivate stable, self-managing small groups, delegating to them responsibility for many aspects of classroom management, including conflict resolution, rule making, and rule enforcement. (Lewis 1986:188)

Es geht nicht um Selbstständigkeit im Denken und Handeln, sondern um Selbstständigkeit in der Gruppe. Es geht nicht nur um das Essen, Händewaschen usw., sondern auch um die Bereitschaft als Gruppenmitglied innerhalb der Gruppe, Aufgaben selbstständig wahrzunehmen und auszuführen und für das eigene Verhalten und das anderer Verantwortung zu übernehmen. Zur Selbstständigkeit gehören auch Selbstkontrolle und Ausdauer. Die Kinder sollen sich um bestimmte Aufgaben bemühen, ohne gleich auf fremde Hilfe

zurückzugreifen und lernen, ihr Verhalten im Gruppenkontext selbst zu regulieren und dessen Auswirkungen auf die anderen beobachten. Die Erzieherin kann sich nicht um alle Kinder kümmern und die Unabhängigkeit von ihr ist die Voraussetzung dafür, dass sich das Kind der Gruppe zuwendet, in ihr Anerkennung sucht und lernt, wie sich sein Verhalten auf andere auswirkt und es dementsprechend reguliert (Schubert 1992:110). Eine große Gruppe bedeutet also eine geringe Intensität in der Beziehung zwischen der Erzieherin, die ohnehin im Gruppenraum oft abwesend ist und sich mit Vorbereitungen von Gruppenaktivitäten beschäftigt, und den einzelnen Kindern (Holloway 2000:184).

Die Gruppe muss in der Lage sein, kooperativ zu handeln und dafür selbst Verantwortung tragen. Die Aufgabe der Erzieherinnen ist es, den Kindern bei der Einhaltung der Regeln beizustehen, denn jedes Kind agiert als Teil der Gruppe. Die Erzieherinnen ermutigen die Kinder, eigene Probleme oder die anderer Kinder alleine zu bewältigen (vgl. Lewis 1986:189). Sie geben fast nie direkte Anweisungen, sondern delegieren die Aufgaben an die Kinder. Das erzeugt Gruppendruck, denn die Erzieherinnen zeigen, dass sie sich nicht für individuelles Fehlverhalten interessieren (Schubert 1992:109).

Wenn ein Kind nicht mitmacht oder unkonzentriert ist, bekommt es meist von anderen Kindern einen Hinweis oder wird von ihnen oder den gerade für die Organisation zuständigen Kindern ermahnt. Die Erzieherin hält sich meist im Hintergrund und greift nur in gravierenden Fällen ein [...]. (Schubert 1992:104)

Wenn eine Erzieherin Kinder, die sich in der Nähe von ihr befinden, zu einer Besprechung ruft, sind diese auch dazu verpflichtet, selbst zu überprüfen, ob sich alle Kinder versammelt haben und, wenn jemand fehlt, sich auf die Suche machen (Lewis 1986:189,78). Auf diese Weise lernen die Kinder innerhalb des Gruppenkomplexes, selbstständig zu werden und einander zu vertrauen, denn die Kinder sollten ihre Angelegenheiten selbst untereinander regeln können (vgl. Lewis 1995:9 und Sano 1989:125-138).

4. 5. Der Umgang mit Konflikten und Problemlösungsstrategien

Wenn ein Kind in Japan von einem anderen angegriffen wird, dann entschuldigt sich die Mutter des Angreifers bei dem Kind, aber der Angreifer selbst tut dies meistens nicht und deshalb wird es von ihm auch nicht erwartet. Die Angelegenheit ist durch den kurzen Eingriff beendet, es gibt keinen Schuldigen und kein Opfer, weder Sieger noch Verlierer. Auseinandersetzungen werden vermieden und streitende Kinder sieht man tatsächlich selten, denn Aggressionen werden schon von vornherein neutralisiert (Schubert 1992:57).

Im Kindergarten werden Auseinandersetzungen zwischen Kindern soweit wie möglich ignoriert und bewusst übersehen. Oft spielen die Kinder ohne Aufsicht und es wird von ihnen erwartet, dass, wenn Probleme auftauchen und sie mit der Situation nicht fertig werden, sie sich an eine Erzieherin wenden, bei der sie Hilfe suchen und das Problem erklären (vgl. Lewis 1995:114 und Schubert 1992:115). Lewis schildert aber eine kurze Geschichte von zwei streitenden Buben, wo sich zwei Mädchen spontan den streitenden Kindern näherten, um das Problem zu lösen, nachdem die Erzieherin aufgegeben hatte, weil sie niemanden dazu bewegen konnte, den beiden Buben aus dem Streit zu helfen (Lewis 1995:128).

4. 6. Ausgrenzung

Es gibt Situationen, in welchen einzelne Kinder eine Gruppenaktivität stören und die Erzieherinnen eingreifen müssen, indem sie die Stimme heben, weil sie das Verhalten nicht ignorieren können. Bei Nicht-Partizipation, wenn das Kind auf die Aufforderungen und Hinweise der Kindergärtnerin nicht reagiert, wird es wieder ignoriert (Hendry 1986:144). In beiden Fällen wird das Kind von anderen Kindern ausgegrenzt und es wird darauf hingewiesen, dass nur es allein, niemand sonst, sich so merkwürdig verhält. Hendry nennt ein Beispiel von

einem Kind, das sich weigerte an einer Gruppenaktivität teilzunehmen und später beim Mittagessen von anderen Kindern ignoriert wurde.

Kinder lernen dadurch, wie sie sich in der Gruppe zu verhalten haben. Wenn eine Erzieherin ein Kind ermahnt, wird das Kind den Grund der Ermahnung nicht verstehen, aber es wird begreifen, dass es nicht alles machen kann, was es will, denn ansonsten wird es von den anderen Kindern in der Gruppe nicht akzeptiert und ausgegrenzt (Holloway 2000:47), was in der japanischen Gesellschaft als eine harte Sanktion gilt.

5. Fujimi Kindergarten: Beobachtung und Befragung

Der Kindergarten (*yōchien*) sollte ein Ort sein, an dem sich Kinder wohlfühlen, viele Freunde und Spaß an der Teilnahme an Gruppenaktivitäten haben, denn durch die emotionale Bindung zu Freunden entsteht der Wunsch, in der Gruppe akzeptiert zu werden, was gutes Benehmen fördert (vgl. Holloway 2000:44 und Peak 2001:166). Jedes Kind soll am Ende des Tages den Kindergarten mit dem Wunsch, am nächsten Tag wieder zurück zu kommen, verlassen.

Der Fujimi-*yōchien* war 10 Minuten vom Ichigaya-Campus entfernt. Der Stundenplan in dem Fujimi-*yōchien* sah wie folgt aus:

08:45 Die Kinder kommen von ihrer Mutter oder ihrem Vater begleitet vor dem Kindergarten und grüßen eins nach dem anderen die Direktorin, die die Kinder neben dem Eingangstor erwartet.

09:15 Die förmliche Begrüßung des Tages beginnt (*go-aisatsu*).

09:30 Die Kinder können frei spielen, sowohl im Kindergarten als auch draußen auf dem Spielplatz, wenn auf dem Tagesprogramm sonst nichts vorgesehen ist.

11:30 Die Kinder müssen aufräumen.

12:00 Mahlzeit

12:30 Die Kinder dürfen wieder spielen, aber kurz vor dem Schuss wird ihnen eine Geschichte vorgelesen.

Danach sind die Zeiten unterschiedlich je nach Altersgruppe der Kinder: die Dreijährigen verlassen den Kindergarten um 13:30, die Vierjährigen gegen 13:45, während die Fünfjährigen gegen 13:30 aufräumen und erst um 14:00 Uhr den Kindergarten verlassen. Am Mittwoch ist der Kindergarten nur bis 11:30 offen. Samstags ist der Kindergarten immer geschlossen.

Die Kinder verfügen über einen großen Spielraum, drei Gruppenräume, ein mit einem Sandkasten und mit Spielgeräten wie z. B. Rutsche und Schaukeln ausgestattetes Kindergartengelände und ein Schwimmbecken. Ferner gibt es im Kindergarten einen zusätzlichen Raum, der mit Büchern und einen Fernseher ausgestattet ist. Weiters, um die Kooperationsbereitschaft der Kinder gegenüber den Spielkameraden zu fördern, sind im Kindergarten Brettspiele sowie verschiedene Spielsachen und Gegenstände nur in begrenzter Anzahl vorhanden, wie auch Lewis schon beobachtet hat:

Observations of Japanese nursery schools (Lewis 1984) reveal practices which may influence the development of cooperation, such as provision of cooperative play materials, distribution of resources to necessitate cooperation, and creation of small, self-managing children's groups. (Lewis 1986:192)

Unter den Spielsachen befinden sich ein Go-Spiel, *nagekoma* (Wurfkreisel), ein Paar Sprungseile und Bälle, große Holzwürfel, Kartons, Kleider, aber auch Papier in verschiedenen Farben, Stifte usw. Im Kindergartengelände werden Pflanzen gepflanzt und Tiere wie Kaninchen gehalten um den Kindern die Natur näher zu bringen. Die zwei Kaninchenkäfige werden regelmäßig von den Kindern gereinigt.

Die Kinder sind nach dem Alter von drei bis fünf Jahren in drei verschiedenen Gruppen eingeteilt. Die Kindergruppen haben alle einen eigenen Namen, der für eine Blütenart stehen soll. Die Dreijährigen waren die Gruppe der *Momo* (Pfirsich), die Vierjährigen hießen *Kiku* (Chrysanthem), und die Fünfjährigen waren die Gruppe der *Ume* (Pflaume).

In dem Fujimi Kindergarten hat es im Februar 2005 insgesamt 69 Kinder gegeben. Davon waren 30 Mädchen und 39 Buben. Die Balance der Buben-Mädchen-Anteile variierte von Gruppe zu Gruppe. In der *Momo*-Gruppe waren

18 Kinder angemeldet, davon waren nur vier Mädchen. In der *Kiku*-Gruppe waren 23 Kinder eingeschrieben, davon 12 Mädchen und 11 Buben. Und schließlich war die älteste Gruppe im Kindergarten die *Ume*, mit 28 Kindern, 14 Mädchen und 14 Buben. Eine gleichmäßige Verteilung zwischen Buben und Mädchen innerhalb der Gruppe war für meine Beobachtungen bezüglich des sozialen Verhaltens der Kinder von großer Bedeutung.

Das Personal besteht aus sieben Personen: der Kindergartendirektorin, drei Kindergärtnerinnen, zwei Kindergärtnerassistentinnen und einer allgemeinen Assistentin, die sich um sonstige Aufgaben wie die Teezubereitung oder die Reinigung kümmert und die Verletzungen der Kinder behandelt.

Die Kindergärtnerinnen sind jeweils für eine Klasse zuständig. Frau C. war am Anfang meines Besuches für die *Ume*-Gruppe zuständig, Frau F. war es für die *Kiko*-Gruppe, und schließlich Frau S. für die *Momo*-Gruppe. Die Kindergärtnerassistentinnen helfen den Kindergärtnerinnen in ihrer Arbeit mit den kleineren Kindern. Frau K. ist als *hojo* (Helferin) sowohl für die Vier- als auch für die Fünfjährigen zuständig, während Frau T. sich ausschließlich um die Gruppe der Dreijährigen, wo Hilfe am meisten benötigt wird, kümmert.

Eine weitere Kindergärtnerin, die als *tantō-no-sensei* (Betreuerin) bezeichnet wird, ist im Rahmen des *azukari-hōiku-jo* (Betreuungsplatz) für die Kinder zuständig, die nachmittags zwischen 13:30 und 16:00 Uhr länger im Kindergarten bleiben müssen. Das ist ein spezieller Service, der vom Kindergarten auf Wunsch der Eltern, die ihre Kinder nicht früher abholen können, durchgeführt wird. Dieser Service wird in drei von den acht Kindergärten in Chiyoda Bezirk angeboten.

5. 1. Ziele des Fujimi Kindergartens

Um die vom japanischen Bildungsministerium vorgegebenen Ziele mit den konkreten eines Kindergartens zu vergleichen, habe ich die Direktorin des Fujimi Kindergartens, Frau I., nach dessen Zielen gefragt. Frau I. hat folgende Punkte genannt:

- Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen, die Fähigkeit mit anderen Menschen in Beziehung zu treten und mit ihnen zu interagieren sowie Versprechen einzuhalten.
- Die Fähigkeit, sich aus eigener Initiative, Wissen anzueignen, daher Neugierde wecken.
- Die Fähigkeit, eigene Interessen zu entwickeln.
- Das Durchhaltevermögen stärken, damit das Kind auch für sich uninteressante Aufgaben selbstständig bewältigen kann.
- Selbstbewusstsein entwickeln.

Diese Ziele werden laut Fr. Inoue mittels zahlreicher Erfahrungen im Kindergarten und Spielaktivitäten, welche die Beziehungen zu anderen Kindern stärken und die soziale Entwicklung des Kindes fördern, erreicht. Frau F. zählt detailliert erstrebenswerte Verhaltensweisen auf, die sich auch im Kindergarten entfalten, aber die schon Zuhause erlernt werden sollten, wie z. B. Fragen beantworten, andere grüßen, aufmerksam zuhören, usw.

Das Hauptaugenmerk liegt also auf der emotionalen Ebene. Diese Ziele stimmen auch mit den vom Bildungsministerium vorgegebenen Zielen überein und zeigen, wie wichtig die geistige Entwicklung, die Disziplin, die Sozialisation und die eigene Initiative für die Erziehung in einem japanischen Kindergarten sind. Ferner wird hier auch das Selbstbewusstsein unterstützt, denn Kinder brauchen Mut zur Selbstständigkeit. Sie werden gefördert, ihre Meinungen zu äußern und am alltäglichen Geschehen mitzuwirken.

5. 2. Geschlechtsidentität

Bemerkenswert sind anlässlich der Vorbereitungen für das Mädchenfest auch die Arbeiten der Kinder, die sich zwischen Buben und Mädchen in ihrer vollständigen Ausfertigung unterscheiden. Während nur ein Paar Mädchen beim *O-dairi-sama* den Hut vergessen haben, haben mehrere Buben das Haardecor und/oder den Fächer bei der *O-hime-sama* vergessen. Dies mag nur ein kleines Detail sein, doch es könnte dafür zwei Gründe geben. Ein erster

Grund wäre die stärkere Identifizierung der Buben mit dem männlichen Muster und die sich daraus ergebende detaillierte Dekoration der *O-dairi-sama* Puppe, denn, wie schon oben erwähnt, meinen Golombok und Fivush (siehe 2. 1.), dass Mädchen über beide Geschlechter viel Wissen besitzen, während Buben viel mehr über ihr eigenes Geschlecht wissen. Ein zweiter Grund könnte sein, dass Mädchen mehr auf Details achten und darum bemüht sind, ihre Arbeiten möglichst gut zu machen.

Weiters kommt auch durch die Kommunikation die Geschlechtsidentität der Kinder zum Vorschein: Während sich Buben mit dem Personalpronomen *boku* selbst bezeichnen, verwenden Mädchen die höflichere Form *watashi*. Das alleine ruft Geschlechtsbewusstsein hervor, das unvermeidlich ist auch dann, wenn Eltern ihre Kinder, Buben sowie Mädchen, gleichberechtigt behandeln (Hendry 1986:155).

Die korrekte Verwendung des männlichen Suffixes *-kun* seitens beider Geschlechter, das ausschließlich für Buben verwendet wird, weist auf ein Bewusstsein des eigenen Geschlechts und des Alters hin. Dieses Bewusstsein ist eine wichtige Voraussetzung für das soziale Leben in der japanischen Gesellschaft, wo die eigene Identität eng mit dem sozialen Status der eigenen Gruppe verbunden ist (siehe auch Kelly 2001:193-194).

5. 3. Einflüsse aus der Gesellschaft

Um das Ausmaß des Einflusses der Medien und der Familie auf die Kinder zu messen, wurden die Mütter der fünfjährigen Kindergartenbesucher im Fujimi-Kindergarten gebeten, auf einem Zettel folgende Fragen zu beantworten: Kocht der Vater zu Hause? Was ist die/das Lieblingsserie/-programm Ihres Kindes? An dieser kleinen Umfrage nahmen die Familien von insgesamt neuen Buben und elf Mädchen teil.

Laut Umfrage im Fujimi-Kindergarten in Bezug auf Fernsehprogramme bevorzugen die Buben Programme wie ‚Mushiking‘, ‚Power Rangers‘ oder ‚Pokemon‘, daher typische *shōnen-anime* (Zeichentrickfilme für Jungen), die

männliche Figuren als Hauptcharaktere haben. Der Großteil der Mädchen sieht lieber ‚Sailormoon‘ oder ähnliche *shōjo-anime* (Zeichentrickfilme für Mädchen) an, aber ein Mädchen bevorzugt kreative Kinderprogramme und ein weiteres Mädchen namens Kaori eine Ninja-Serie aus den *shōnen-anime*. Kaori unterscheidet sich eindeutig von ihren Spielkameradinnen, weil sie als einzige unter den Mädchen in ihrer Klasse gerne Fußball spielt. Weiters ahmen die Buben aus dem Fujimi Kindergarten ihre Helden in den Rollenspielen nach, die Kampfszenen darstellen. Dementsprechend ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Kinder aus den Medien bestimmte Muster übernehmen oder dass sie sich mit ihren Helden und Heldinnen identifizieren.

Laut Umfrage über die Mitarbeit des Vaters im Haushalt gab es bei den Buben sechs Väter, die zu Hause kochten. Bei den Mädchen waren es vier. Insgesamt sind das 10 Väter von 20 Familien. Daraus kann man schließen, dass die Hälfte der Kinder ihren Vater kochen sieht und dieses Verhalten als rollenkonform zuordnet, da in den letzten Jahren im Kindergarten immer mehr Buben Haushaltsspiele spielen.

5. 4. Spielaktivitäten im Kindergarten: Anpassung an soziale Rollen oder Gruppendynamik?

Während der Spielzeit, in der keine Regeln festgelegt sind und die Kinder frei entscheiden können, was und mit wem sie spielen wollen, haben die Kinder freien Raum. Diese Zeit bietet die Möglichkeit herauszufinden, welche Vorbilder die Kinder verinnerlicht haben und wie sie mit den anderen interagieren.

Grundsätzlich lassen sich Mädchen- und Bubenspiele in zwei große Spielkategorien teilen. Die Buben bevorzugen oft motorische Bewegungsspiele, Fußball, oder Rollenspiele mit Kampfinhalt. Die Mädchen neigen eher zu ruhigeren Rollenspielen wie Mutter-Kind Spielen, Frauchen-Haustier Spielen oder Kochspielen, Seilspringen und Brettspielen. Übungsspiele, Symbolspiele und Regelspiele kommen daher bei beiden vor.

Da ich im Laufe meiner Feldarbeit zwei Gruppen von Fünfjährigen beobachtet habe, möchte ich diese bezüglich ihres Spielverhaltens auch getrennt behandeln. Es folgen Beschreibungen von alltäglichen Spielsituationen, die das soziale Verhalten der Kinder darstellen, angefangen mit der zweiten Gruppe, dessen letztes Jahr im Kindergarten erst angefangen hatte, gefolgt von der ersten Gruppe, die sich zur Anfangszeit meiner Beobachtung kurz vor dem Abschluss des Kindergartens befand.

5. 4. 1. Zweite Gruppe der Fünfjährigen

In der zweiten Gruppe (ab 25. April 2005) gibt es unter den Fünfjährigen andere Spiele und andere Charaktere. Rollenspiele sind unter den Kindern der zweiten Gruppe von Fünfjährigen sehr beliebt.

Die Mädchen bevorzugen eindeutig Haushaltsspiele. Im Gruppenraum der Fünfjährigen spielt Yūka das Frauchen, während die anderen Mädchen die Katzen spielen. Yūka meint zu Miyu, die dabei war so zu tun, als ob sie kochen würde, dass Katzen kein Essen zubereiten. Eri bietet mir ein Stück Karton an, damit ich mich darauf setzen kann. Der Karton stellt im Rahmen des Spieles einen Stuhl oder ein Bett dar. Yuka und Eri bereiten in der Spielküche das Essen vor, währenddessen Kaori alleine mit dem Ball spielt. Plötzlich taucht Shōtaro auf. Er wirft zweimal den Ball ins Klassenzimmer, wo die sieben Mädchen spielen, und geht weg. Ein paar Minuten später kehrt er wieder zurück, hält bei der Eingangstür des Klassenzimmers an, schaut neugierig zu und lächelt. In der Zwischenzeit fragt Eri Asuka, die eine Katze imitiert, was sie essen möchte. Kaori bemerkt Shōtaros Anwesenheit, der noch immer bei der Tür steht, und will mit ihm tanzen, aber Miyu steht auf und protestiert, sie mag nicht, dass sie mit Shōtaro spielen geht. Kaori will dann einen Stuhl nehmen, aber Miyu hindert sie daran. Darauf meint Kaori „*Tsukau yo!*“ („Ich verwende ihn!“) und setzt sich durch. Eri wendet sich dann an Miyu und Asuka, die Katzen imitieren und daher weniger reden, und sagt ihnen, wo sie zu schlafen haben. Miyu tut so, als ob sie Yūka auf den Kopf hauen würde und mit Katzenlaut (*nya*)

mit ihr streiten würde. In der Zwischenzeit sind Takebasa und Kazuya, zwei weitere Buben, herein gekommen, sie sehen sich um und gehen wieder weg.

Die Mädchen sind in ihren Spielen darum bemüht, die Realität wiederzugeben und versuchen dabei möglichst kohärent zu bleiben, wie am Beispiel der Katze, die in der realen Welt nicht kocht und nur eine Katze ist, die schläft und gefüttert wird. Sie versuchen auch zusammen zu bleiben und üben auf andere Spielkameradinnen Druck aus, der aus dem Gemeinschaftsgefühl innerhalb ihres engen Freundeskreises entsteht. So möchte z.B. Miyu nicht, dass Kaori mit einem Buben spielt. Dieses Verhalten fördert die Trennung der Spielaktivitäten und gleichgeschlechtliche Spielgruppen.

Im Klassenzimmer spielen die Mädchen wieder Rollenspiele. Misuka tut so, als ob sie das Essen zubereiten würde. Ayana verlässt das Zimmer mit der üblichen Floskel „*Ittekimasu*“ (wörtlich: „ich gehe weg und komme wieder“, übersetzt: „Auf Wiedersehen!“ oder „Tschüss!“), dann kehrt sie wieder zurück und sagt „*Tadaima*“ (wörtlich: „gerade eben“, übersetzt: „Ich bin wieder daheim!“). Misuka antwortet ihr mit der üblichen Floskel „*Okaerinasai*“ („Willkommen wieder daheim!“). Kaori fragt ihre Freundinnen, Yūka und Misuka, ob sie am nächsten Tag nicht draußen spielen wollen. Sie antworten, dass sie nicht draußen spielen möchten. Kaori meint, dass sie draußen ohne ihre Freundinnen nicht spielen gehen wolle, denn Yūka würde bald umziehen. Kaori wirkt von der Situation etwas geplatzt und bei ihr entsteht ein innerlicher Konflikt: Soll sie lieber Fußball spielen oder mit ihrer Freundin zusammen bleiben und im Haus spielen? Sie bringt ihre Argumente vor, indem sie sagt, dass sie auch am Tag davor drinnen gespielt haben; trotzdem schafft sie es nicht, ihre Freundinnen zu überzeugen. Kaori mag Fußball spielen und das macht sie lieber draußen im Grünen als im Schwimmbcken, wo die Buben sonst immer spielen, wenn das Schwimmbcken leer ist. Kaori erzählt dann, dass ihr Vater meinte, dass Fußball ein Spiel für Buben und nicht für Mädchen sei. Ich glaube, dass die Situation sie an die Worte ihres Vaters erinnerte. Womöglich assoziierte sie die Uneinigkeit mit ihren Freundinnen mit dem Gedanken, dass Fußball kein Spiel für Mädchen sei, denn ihre Freundinnen haben offensichtlich keinen Spaß daran, draußen zu spielen. Wahrscheinlich

hat sie nicht nur wegen des vorgesehenen Umzugs der Freundin nachgegeben, sondern auch wegen des Drucks, der von ihren Spielkameradinnen kommt, da die meisten Mädchen tatsächlich lieber im Haus spielen, wo bestimmte Aktivitäten stattfinden, die sich mit Fußballspielen nicht vereinbaren lassen und geschlechterrollenkonform sind. Das Spiel geht weiter und Miyu kommt als Prinzessin verkleidet ins Zimmer rein. Kaori tut so, als ob sie den Boden kehren würde.

Die Kinder spielen auf dem Spielplatz. Mai und Kyōka spielen mit dem Sand und tun so, als ob sie Essen zubereiten würden. Gleichzeitig besprechen sie das nächste Spiel: Wer übernimmt die Rolle der Katze, wer die Rolle des Frauchen usw. Kyōka meint zu Eri „*Onna ni natte mo ii yo!*“ („Du kannst ja auch wieder Frau werden!“), damit sie mit den anderen wieder ‚kochen‘ spielen darf. Sie bereiten für die Katze *dango* (japanische Knödel) vor. Sie meinen, dass sie die Gegenstände, die zur Verfügung stehen, gemeinsam verwenden werden.

Mädchen scheinen auch während der Spielzeit miteinander äußerst kooperativ zu sein: Sie teilen sich die Rollen auf, bereiten gemeinsam das nächste Spiel vor und sind relativ flexibel, was die Rollenänderungen angeht.

An einem anderen Tag spielen einige Mädchen wieder Rollenspiele. Sie spielen mit dem Sand ‚Kuchen backen‘ oder machen *dango* daraus. Ein Mädchen bietet einem Buben, der sich genähert hat, mit einem Löffel den Kuchen aus Sand an, aber sie lässt ihn nicht den Kübel nehmen, den sie für das Spiel verwendet hat. Sie akzeptiert den Buben als Gast in ihrem Spiel, gleichzeitig schließt sie ihn mit dieser Geste aus ihrem Spiel aus. Auf der Bank sitzt ein Bub alleine, zwei Mädchen merken ihn und beginnen mit ihm zu reden, während Taku, Kaori und Kyōka beim Sandkasten spielen.

Die Gruppentrennung zwischen Buben und Mädchen ist daher oft situationsbedingt und hängt sowohl von den Spielinhalten als auch vom Charakter der Kinder ab, denn, wie wir bereits gesehen haben, große Unterschiede können sowohl unter den Mädchen als auch unter den Buben gefunden werden. Außerdem werden die Kinder von ihren Spielpartnern beeinflusst.

Ein Bub sitzt alleine. Die Mädchen klettern auf das Klettergerüst und schreien: „*Abunai yo, tasukete!*“ („Gefährlich, hilf!“). Die Eltern benutzen mit ihren Kindern ziemlich oft das Wort „*abunai*“. Deshalb verwenden die Mädchen im Rahmen eines Übungsspiels das Wort bewusst und ahmen so ihre Eltern nach. In der Zwischenzeit fragt ein Bub Kazuya, ob er mit ihm gemeinsam auf die Rutsche gehen will. Er antwortet nicht und lächelt, doch Taku meint, dass er mitkommt. Auf der Rutsche befinden sich auch Kyōka und Mai.

Sowohl die Mädchen als auch die Buben spielen gerne Übungsspiele mit Rutsche, Schaukel oder Klettergerüst. Die Kinder spielen immer in einer Gruppe oder zu zweit. Unter den Buben gibt es aber auch Einzelgänger, die selten mit anderen Kindern spielen.

Das Spielverhalten der Buben wirkt oft chaotisch: Oft wechseln die Buben sowohl ihre Spielpartner als auch Spielaktivitäten. Außerdem ist ihr Spielstil generell sehr aktiv. Sie bewegen sich überall im offenen sowie im geschlossenen Raum, wechseln zwischen den Räumen und zeigen auch Interesse für das, was die Mädchen tun.

Manchmal spielen Buben auch ruhigere Spiele. Sie neigen dazu, kreative Tätigkeiten zu wählen oder bevorzugen typische Regelspiele, die auch von Mädchen gerne gespielt werden. Zwei Buben, Kazuya und Shio, spielen im Klassenzimmer *shōgi*, das japanische Schachspiel. Kazuya verwendet Rukas Namensschild als König, da der Spielstein fehlt. Als Ruka kommt, schiebt er Kazuya weg und sagt: „Das ist meins!“. Er hat offensichtlich seinen Platz verlassen und Kazuya hat statt ihm weiter gespielt.

Ein Kind wie Ruka wird als *wagamama* bezeichnet. Er ist nicht in der Lage mit anderen Kindern zu teilen und spielt daher oft alleine. In einem Rollenspiel z. B. fingiert er, gegen einen Feind zu kämpfen. Frau F. spricht mich dabei an und kommentiert, dass das Kind weder spielen noch aufräumen kann. Damit meint sie nicht, dass Ruka nicht die Fähigkeit zu spielen habe, sondern dass er nicht in der Lage sei, mit anderen Kindern spielerisch zu interagieren. Ruka ist aber nicht das einzige Kind, das in dieser Gruppe ein eher unsoziales Verhalten zeigt.

Kazuya steht neben dem Kaninchen, beim Zaun, alleine und beobachtet es. Ruka steht bei der Schaukel ebenfalls alleine. Manchmal kommen ein paar Buben und schaukeln mit ihm. Im Gegensatz dazu spielen die Mädchen die ganze Zeit zusammen. Ein Bub geht zu den Mädchen und beobachtet was sie machen. Mai dreht sich um die Querstange, ein Bub sieht ihr zu und versucht dasselbe nachzumachen. Ein anderer Bub liegt auf der Bank beim Sandkasten, sichtlich gelangweilt. Ruka hat sich mittlerweile zwei Buben angeschlossen und gräbt mit ihnen ein Loch im Sand. Kazuya fragt Eri wie man das Kaninchen fängt, aber sie spielt auf der Stange und schenkt ihm keine Aufmerksamkeit, vielleicht hat sie ihn nicht gehört.

Mai schenkt ihrer *sensei* in die Plastiktasse Wasser ein, als ob es Tee wäre. Takemasa sitzt alleine und betrachtet die Pflanzen, die im Kindergarten gepflanzt werden. Ein fünfjähriger Bub klettert auf ein Seil, das von einem Baum hängt, und schwingt von einer Seite zur anderen. Kyōka sieht ihm zu und kommentiert, dass seine Arme weh tun müssen. Sie zählt für ihn die Sekunden, die er auf dem Seil durchhält. Ein vierjähriger Bub nähert sich und gibt den Eindruck, mitspielen zu wollen, aber der andere Bub schickt ihn weg. Der vierjährige Bub geht dann zu Kyōka und beklagt sich, dass er ihn nicht mitspielen lässt. Als der Bub auf dem Seil die Klage hört, verhält er sich so, als ob er sich rechtfertigen wollte und sagt laut: "*Boku, jibun de tsukutta*" („Das habe ich selbst gemacht!").

Als der seilschwingende Bub weg ist, klettert Myonfun auf das Seil, aber dann kehrt der Bub wieder zurück und schickt Myonfun weg, "*Mada da yo!*" („Ich bin noch nicht fertig!"), weil er vorhin nur sechs Sekunden durchgehalten hat und nun einen neuen Rekord brechen will. Myonfun sieht sich dann um und merkt, dass das Wasser, das sie vorhin in die kleine Grube gesammelt haben, im Sandkasten ausgetrocknet ist, also rennt er hin. Ruka kommt nach und stellt ebenfalls fest, dass es kein Wasser mehr gibt. Die Buben fangen also wieder an, im Sandkasten zu spielen und die Grube mit Wasser zu füllen. Sie springen dann eins nach dem anderen in die selbstgemachte Pfütze im Sandkasten und laufen herum. Ruka stolpert absichtlich in die Pfütze hinein und alle lachen. Myonfun imitiert ihn und kommt auf die Idee, durch die Pfütze

zu laufen. Er fordert dann die anderen Buben heraus, dasselbe zu machen und dabei möglichst viel Wasser zu spritzen.

Die Buben neigen im Gegensatz zu den Mädchen beim Spielen oft dazu, ihr Gewand mit Sand oder Erde zu verschmutzen. Die Mädchen spielen zwar auch mit dem Sand, aber sie graben nicht im Sandkasten und sie laufen nicht im Schlamm. Ihr Spielstil ist ruhiger und sie verwenden Sand wie Plastilin um daraus ‚Kuchen‘ zu formen. Außerdem ahmen Buben oft Kampfszenen nach oder sie stehen im Wettkampf zu einander. Sie haben immer wieder das Bedürfnis, sich selbst unter Beweis zu stellen und sich mit anderen Kindern zu messen.

Die Fünfjährigen haben die Aufgabe bekommen, etwas zu zeichnen, aber die Buben verbringen lieber die Zeit, mit den anderen Kindern zu spielen. Die Mädchen sind ruhiger und zeichnen weiter, doch diejenigen, die mit der Aufgabe fertig sind, spielen im Nebenzimmer ‚Mutter-Kind‘ Rollenspiele. Ein Bub und ein Mädchen tauchen Tücher in mit Farben gefüllten seichten Plastikschalen. Taku hat ein Schwert aus Karton gefertigt, verfolgt damit einen Buben und spielt mit ihm Kampfszenen nach. Im Spielzimmer gibt es sowohl vierjährige als auch fünfjährige Buben, die wetteifern, wer das Rad machen kann.

Im Allgemeinen vermeiden es Mädchen, mit Buben im Wettstreit zu spielen, weil, wie bereits erwähnt, der Spielstil der Buben für die Mädchen zu aggressiv ist. Im Schwimmbecken vereinbaren die Buben Regeln für das Spiel, in dem jeder jeden mit Wasser bespritzt, weil zuvor manche Kinder andere zu oft und zu stark mit Füßen bespritzt haben. Taku schlägt vor, höchstens einmal mit den Füßen Wasser zu bespritzen. Ein anderer Bub meint, dass man denjenigen, der mit den Füßen drei Mal Wasser spritzt von dem Spiel ausschließen sollte. Die Mädchen sind in der Zwischenzeit nicht mehr dabei, weil die Buben mit zu viel Eifer gespielt haben.

In einem von Frau F. geleiteten Spiel liegen die Kinder auf dem Grund des Schwimmbeckens, das mit einer Schicht Wasser gefüllt ist, nebeneinander aufgereiht mit dem Bauch nach unten und warten auf das Pfeifen der Kindergärtnerin, das den Spielstart signalisiert. In diesem Spiel müssen die

Kinder versuchen so weit wie möglich nach vorne zu rutschen. Die Gruppen sind in Buben und Mädchen aufgeteilt. Bei den Mädchen siegt immer wieder Kaori, die am weitesten von allen rutscht, aber die Mädchen sehen ihre Kameradin mit Neid an, weil sie nicht gewinnen. Während die *sensei* klatscht und der Siegerin gratuliert, klatschen die Mädchen nicht mit. Stattdessen kommentieren sie den Sieg ihrer Kameradin mit „*Iya da*“ (ein Ausdruck der Empörung). Bei den Buben fällt dieses Verhalten nicht auf. Sie scheinen in Wettstreit-Situationen eine Niederlage besser zu verkraften.

Wenn man das Spielverhalten der jüngeren Gruppe beobachtet, fallen kaum Unterschiede im Vergleich zu den Fünfjährigen auf. Ein Paar vierjährige Buben tun so, als ob sie kochen würden. Im Spielzimmer rennen zwei Buben herum, sie springen auf die Holzwürfel und stehen in Kampfposen. Ein anderer Bub verwendet die Würfel für den Bau eines fiktiven Bahnhofes und macht den ‚Bahnsteig‘, der Zweite tut so, als ob er der Zugfahrer wäre und ein Mädchen sitzt hinter ihm als wäre sie ein Fahrgast.

5. 4. 2. Erste Gruppe der Fünfjährigen

Die Gruppe von Kindern, die hier beschrieben wird, gehört zu der ersten Gruppe der Fünfjährigen, die bis April 2005 beobachtet wurde, und für die das letzte Jahr im Kindergarten im April schon zu Ende war.

Als ich morgens in den Kindergarten komme, spielt ein Mädchen mit einem Hammer, während ihr Spielpartner vor einer Spiel-Küche am Herd spielt und ihr dann ein ‚selbstgemachtes‘ Plastiksandwich anbietet. Das Mädchen nimmt das Sandwich und bedankt sich. Yumika, ein weiteres Mädchen, zeigt zwei Buben Ballettgrundschritte vor, welche sie dann nachmachen. Megu, ein anderes Mädchen, spielt mit einem Wurfkreisel (*nagekoma*), mit dem die Buben normalerweise auch zu zweit spielen: Sie malen jeder seinen Wurfkreisel, den sie dann zu Boden schleudern. An dieser Stelle wäre es berechtigt zu fragen, wo die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen liegen könnten, denn in Bezug auf die soeben beschriebenen Situationen wäre es berechtigt zu behaupten, dass es in dieser Gruppe keine Trennung der Geschlechterrollen

gibt und das, was eigentlich *otoko-rashii* (einem Mann ähnlich) und *onna-rashii* (einer Frau ähnlich) sein sollte, keine Gültigkeit mehr hat.

Auch Verfolgungsspiele sind innerhalb dieser Gruppe ziemlich beliebt. Megu will z. B. ‚Räuber und Gendarm‘ spielen und legt mit den anderen Kindern die Regeln des Spieles fest. Diese bestehen darin, dass der ‚Gendarm‘ nur die ‚Räuber‘ fangen kann, die nicht ‚geschützt‘ sind bzw. nicht auf den Holzwürfel stehen. Diese Spiele werden von Buben und Mädchen gemeinsam gespielt.

Die meisten Mädchen spielen trotzdem noch Rollenspiele, in welchen sie so tun, als ob sie die Mama, ein Hund oder ein Baby wären, und imitieren somit die Welt der Erwachsenen. Dazu gehören auch Verkaufsspiele: Nozomi hat z. B. Kuchen aus Polyester gebastelt und tut so, als ob sie Kuchen gebacken hätte, während Megu die KassiererIn spielt. Sie haben davor eine Speisekarte vorbereitet und verwenden die Papierdeckel von den Milchflaschen als Geld. Manche Mädchen spielen auch Regelspiele wie Kartenspiele. Andere Mädchen wie Yukino bevorzugen es, mit Farbstiften zu zeichnen.

Am Tag des Mädchenfestes sind die Eltern in den Kindergarten eingeladen. Vier- und Fünfjährige sitzen gemeinsam im Spielzimmer um zusammen zu feiern. Am Tisch sitzen generell Mädchen mit Mädchen und Buben mit Buben zusammen, nur an einem Tisch sitzt eine gemischte Gruppe mit vier Buben und zwei Mädchen. An dem Tag findet vor den Eltern ein *happyō* (Vorführung) statt. Als die Kinder ihren Eltern ihre Lieblingsspiele vorführen, teilen sich die Gruppen je nach Spielaktivität wie folgt auf: Eine Gruppe von Buben spielt *nagekoma* (Wurfkreisel), während *nawatobi* (Seilspringen) nur von Mädchen vorgeführt wird. Die nächste Gruppe, bestehend aus zwei Buben und einem Mädchen, zeigt, wie sie mit dem Hammer Nadeln in Holzbretter einschlägt. Die letzte Gruppe ist eine Fußball-Gruppe, in der ausschließlich Buben ihr Können zeigen.

Es gab innerhalb der *Ume*-Gruppe zwar eine geschlechtliche Trennung in Bezug auf Spielinhalte, aber es bildeten sich auch gemischte Spielgruppen. Die Gruppe war sehr harmonisch und dynamisch. Die Kinder wiesen soziale Kompetenzen und Selbstständigkeit auf. Somit entsprach ihr Verhalten im Großen und Ganzen den Erwartungen der Kindergärtnerinnen an die Kinder.

5. 4. 3. Zusammenfassung

Während der Spielzeit spielen Buben und Mädchen nicht nur verschiedene Spiele, auch die Theorie, die ein unterschiedliches Spielverhalten konstatiert, scheint hier bestätigt zu sein. Die Buben sind meistens aktiver und wechseln öfter ihre Spielpartner. Sie sind sehr neugierig und immer auf der Suche nach Herausforderungen, weil sie sich selbst unter Beweis stellen möchten. Ihr Spielverhalten ist im Vergleich zu dem der Mädchen aggressiver. Wenn sie Rollenspiele spielen, dann spielen sie Kampfszenen oder Geschichten ihrer Lieblingsserie nach. Die meisten Buben spielen gerne Fußball, *nagekoma* (Wurfkreisel), Spiele im Sandkasten und Rollenspiele oder sie lassen sich im Spiel von verschiedenen Elementen inspirieren und machen aus einem Übungsspiel ein Regelspiel. Dabei bringen sie ihre Ideen ein und beschließen einstimmig die Regeln des Spieles.

Die Mädchen sind generell ruhiger und ändern selten ihre Spielpartner. Die Spielaktivitäten der Mädchen sind meistens geschlechtstypisch. Sie sind beständiger und folgen oft einer logischen Ordnung, wie z. B. im Fall der ‚Zubereitung des Essens‘ als Vorbereitung zum nächsten Rollenspiel. Dabei besprechen die Mädchen, wer welche Rolle im nächsten Spiel übernimmt und wie das Ganze ablaufen soll. Sie sorgen sich außerdem um die Glaubwürdigkeit des Rollenspiels, das ein Verständnis für die reale Welt und für die Sitten und Verhaltensweisen in der japanischen Gesellschaft widerspiegelt (siehe auch Piaget 1959:177 und Kelly 2001:180). Die Kooperationsbereitschaft ist bei den Mädchen sehr hoch und üblicher als bei den Buben, nicht aber zwischen Buben und Mädchen, außer im Fall von Regelspielen, wie Verfolgungsspielen, Brettspielen und Kartenspielen, die sowohl bei den Mädchen als auch bei den Buben beliebt sind.

Was in Beiträgen aus der Geschlechterforschung oft unbeachtet bleibt, ist der Aspekt der Persönlichkeit des Kindes, der vom Geschlecht unabhängig ist und den ich in dieser Arbeit einbringen möchte. Es gibt Mädchen, die lieber mit dem Hammer spielen; andere spielen lieber Fußball, doch sie werden von der Gesellschaft, in der sie aufwachsen, durch den Druck, der von

gleichgeschlechtlichen Spielpartnern kommt, durch die Erwartungen der Eltern und durch die Medien, dazu angeregt, mit ihrer Geschlechterrolle konform zu gehen, wie am Beispiel von Kaori, einem Mädchen, das wiederholt ‚männliche‘ Verhaltensweisen an den Tag legt, dabei aber von der Mädchengruppe kritisiert wird, weil sie z. B. beim Wettstreit im Schwimmbecken wiederholt die anderen Mädchen der Gruppe besiegt. Weiters wird das Mädchen von der Mädchengruppe ignoriert, wenn sie z. B. alleine mit dem Ball spielt.

Gegen Ende des letzten Jahres im Kindergarten scheinen sich die Kinder jedoch mehr auf die Gruppendynamik einzulassen: Sie halten sich weniger an soziale Rollen, die ihrem Geschlecht entsprechen und die sie normalerweise im Spiel übernehmen und zeigen größere Kooperationsbereitschaft dem anderen Geschlecht gegenüber, indem sie vermehrt in gemischten Gruppen spielen.

5. 5. Verhaltensweisen der Buben und Mädchen

Im Folgenden werden verschiedene Situationen und Verhaltensweisen der Kinder beschrieben im Hinblick auf Zurechtweisung, Disziplin, Aufmerksamkeit, Fürsorglichkeit, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, Problemlösungsstrategien, Ausgrenzung und Durchsetzungsvermögen, die von mir zwischen Ende Februar und Ende Juni 2005 im Fujimi Kindergarten beobachtet wurden.

5. 5. 1. Zurechtweisung und Disziplin

Im Laufe meiner Feldarbeit habe ich beobachtet, wie in zahlreichen Situationen Kinder ihre Kameraden zurechtwiesen. Hier entsteht ein sozialer Druck seitens der Gruppenmitglieder auf den Einzelnen, der seine Pflichten vernachlässigt (vgl. Kelly 2001:185). Meistens sind es die Mädchen, die andere Kinder ermahnen. Sie fühlen sich womöglich dazu verpflichtet, anderen auf schlechtes Benehmen oder Verantwortungslosigkeit hinzuweisen.

Während einer Besprechung in der Klasse gibt es immer wieder Kinder, die miteinander sprechen, statt der Kindergärtnerin zuzuhören. Eines Tages sehe ich die Gruppe um 11:40 Uhr im Zimmer versammelt. Sie haben die Aufgabe bekommen, ein Spiel zu wählen, das sie gut spielen können, um es anlässlich des Mädchenfestes den Eltern als *happyō* (Vorstellung) vorzuführen. Einige Kinder wissen nicht, was sie sagen sollen, andere erwähnen Spiele, die von der Kindergärtnerin nicht gemeint wurden, weil sie von allen gespielt werden, wie zum Beispiel *undōkai* (das Sportfest) und *dorohei* (Dieb und Gendarm). Daraufhin meint die Kindergärtnerin, sie sollen an das denken, was ihnen im Kindergarten am meisten Spaß gemacht hat (*tanoshikatta koto*). Als die Kindergärtnerin das Gemeinte weiter zu erklären versucht, hört man einzelne Kinder miteinander reden. Makoto, ein Bub in der Gruppe, weist sie darauf hin, dass sie still sein sollen, weil sie sonst dem, was die Kindergärtnerin ihnen erklärt, nicht folgen können. An jenem Tag ist Makoto kein *tōban*; trotzdem zeigt er sich in jener Situation sehr verantwortungsvoll und selbstbewusst. In einer ähnlichen Situation warnt Yukino Akihiro, dass er ordentlich sitzen soll, weil die Kindergärtnerin etwas zu besprechen hat.

Die Kinder haben ihre Puppen für das Mädchenfest fertig gebastelt und die Mädchen räumen alles auf. Dabei werden sie von einigen spielenden Buben gestört. Zwei Mädchen weisen aber einen Buben darauf hin, dass sie auch für ihn aufgeräumt haben und, dass er nun dran sei, das Zeitungspapier, das auf dem Boden liegt, wegzuräumen. Ähnliche Situationen, in welchen Mädchen die Buben fragen, ob sie aufgeräumt haben, kommen öfter vor.

Am Tag des Mädchenfestes sitzen alle Gruppen gemeinsam an ihren Tischen im Spielzimmer, während eine leise Musik im Hintergrund spielt. Als alle zu singen beginnen, fängt ein dreijähriger Bub an, mit seiner Tasse zu spielen. Gleichzeitig schlägt ein Mädchen im selben Alter die Tasse gegen den Tisch, aber eine ältere Nachbarin weist sie darauf hin, dass sie damit aufhören soll.

Gelegentlich scheint auch das *tōban*-System zu scheitern, weil manche Kinder nicht ihre Pflichten erfüllen. Ein Bub und ein Mädchen, Kazuhiro und Megu, waschen z. B. bei der Wasserleitung die Kaninchenkäfige und

protestieren dagegen, dass sich andere Buben derselben *tōban*-Gruppe weigern, ihnen zu helfen.

Bei einer gemeinsamen Geburtstagsfeier gibt es unter den vierjährigen Kindern oft Mädchen, die unruhiger sind als Buben. Sie bewegen ihre Beine oder sie drehen sich immer wieder nach hinten. Wenn sie still sitzen müssen, sind Mädchen unruhig. Das könnte darin begründet sein, dass ihre Spielaktivitäten sehr beschränkt sind und ihnen nicht ausreichend Bewegung bieten, wie es bei den Buben der Fall ist, die mehr Bewegungsspiele machen und weniger kommunizieren als Mädchen. Die drei Geburtstagskinder sind zwei Mädchen und ein Bub. Das Mädchen beginnt zu früh zu singen, aber ihre Freundin sagt ihr, dass sie noch warten soll.

Bei einem Ausflug in Shinjuku-Park auf dem Weg zum Spielplatz hält, in der letzten Reihe der Kinderschlange, eine Fünfjährige einem vierjährigen Mädchen und einem vierjährigen Buben die Hand. Das fünfjährige Mädchen passt verantwortungsvoll auf die beiden auf und achtet darauf, dass sie nicht zurück bleiben. Unter den beiden Vierjährigen fällt auf, dass der Bub öfter ermahnt wird, weil er immer wieder zurück bleibt. Das vierjährige Mädchen hingegen folgt brav der Gruppe und reißt von ihrer älteren Kameradin nur selten die Hand los.

Die Essenszeit ist eine Zeit, in der Kinder lernen, miteinander umzugehen und diszipliniert zu sein (Ben-Ari 1997:96). Im Shinjuku-Park sitzt ein vierjähriges Mädchen mit seiner Freundin noch beim Essen. Sie hält vor sich etwas Reis und ein Stück Fleisch zwischen den Stäbchen und isst sehr langsam weiter. Obwohl alle anderen Kinder schon fertig gegessen haben und im Park spielen, sitzt das Mädchen noch bei der Mahlzeit, die sie nicht aufessen kann. Die Freundin fragt sie, ob mit ihr alles in Ordnung sei, weil sie bemerkt hat, dass sie nicht fertig essen konnte. Die Helferin im Kindergarten, die bei der Betreuung der Kinder assistiert, meint, dass das Mädchen möglicherweise schon satt sei, aber dass es sich daran erinnert habe, dass das Essen, das ihre Mutter zubereitet hat, fertig gegessen werden muss. So werden die Kinder auch im Kindergarten erzogen.

An einem anderen Tag sitzen die Kinder an den Tischen und warten darauf, dass die Kinder, die für die Vorbereitung der Tische und für Ordnung sorgen (*tōban*), das Signal für die rituelle Phrase geben, die offiziell den Anfang der Essenszeit symbolisiert. An jenem Tag sind zwei Mädchen und ein Bub *tōban*. Als die drei Kinder vor der Klasse stehen, fangen Tomoe und Makoto zu lachen an. Mitsuki weist sie zurecht und bleibt ernst. Während der Essenszeit lassen sich einige Kinder in der Haltung gehen: Die Mädchen sitzen beim Essen oft unordentlich, sie sitzen z. B. auf ihren rechten Fuß auf dem Stuhl oder mit gespreizten Beinen. Ruka schüttet absichtlich etwas Tee auf das Tischtuch und versucht es dann mit einer Serviette abzutrocknen. Einige Kinder spielen mit den Stäbchen und mit dem Essen.

Kurz vor dem Mittagsessen weist Myonfun Aki, der kurz abwesend wirkte, darauf hin, dass er als *tōban* dran sei, weil die Kindergärtnerin die Kinder aufgerufen hat, „*Itadakimasu*“ zu sagen. Als er dann selber *tōban* ist, versucht er seine Aufgabe zu erledigen, ohne sich darüber Gedanken zu machen, wer mit ihm die Arbeit machen sollte. Myonfun hat angefangen die Kaninchen zu füttern und ihre Käfige zu reinigen. Ein zweiter Bub sollte dabei sei und Myonfun helfen. Ich frage ihn, wieso er seinen Kameraden nicht gefragt habe, ob er ihm hilft. Er meint, er habe geglaubt, dass es besser sei, alleine anzufangen. Er kümmert sich nicht darum, was andere Kinder machen und denkt nur an sich selbst und an die eigenen Pflichten. Ein Mädchen hätte an seiner Stelle höchst wahrscheinlich nach ihrem Partner gesucht und ihn auf seine Pflichten erinnert.

Die Kinder üben eine Situation, in der sie ruhig sitzen und darauf warten, dass sie eins nach dem anderen aufgerufen werden, für den Fall, dass sie bei starkem Taifun von ihren Eltern baldigst aus dem Kindergarten abgeholt werden müssen. Während der Übung lässt die Kindergärtnerin die Kinder im Klassenzimmer alleine und meint zu ihnen, sie sollen während ihrer Abwesenheit still sein. Nachdem Tomoe versucht hat, mit mir zu sprechen und gemerkt hat, dass das Sprechen untersagt ist, weist sie, während der Übung, zwei Buben, die vor dem Klassenzimmer ihre Namensschildern hängen wollten, darauf hin, dass sie zu reden aufhören sollen. Eins von ihnen antwortet ihr aber,

er sei frei all das zu tun, was er wolle. Wenige Minuten später fangen vier Mädchen an, leise zu reden. Diesmal ist es ein Bub, Myonfun, der sie ermahnt. Als Tomoe dann ihre Mutter sieht, die sie abholen kommt, läuft sie ihr entgegen und wartet nicht, dass sie aufgerufen wird. Später springt ein Bub zu seiner Mutter und wird von der Kindergärtnerin darauf aufmerksam gemacht, dass er das nicht tun soll.

Drei Mädchen spielen mit einer Kindergärtnerin am Rand des Sandkastens. In der Zwischenzeit halten andere Mädchen einen mit Wasser gefüllten Plastikbeutel in der Hand und bespritzen damit die Praktikantin, die bereits nass ist. Yuka hält die Praktikantin am Bein fest. Sie haben Spaß daran, sie mit Wasser zu treffen. Als Mai unabsichtlich Kyōka trifft, meint Kyōka: „*Mai-chan! atta!*“ („Mai, du hast mich getroffen!“) darauf antwortet Mai: „*Gomen ne!*“ („Entschuldige!“). Für einen Moment hören alle auf zu lachen. Während sich die Praktikantin beklagt, hören Eri, Mai, Yūka und Kyōka ihr nicht zu und setzen ihr Spiel fort. Die Praktikantin wiederholt, dass das Spiel schon zu Ende sei „*Mō owari!*“, aber Eri antwortet darauf: „*Mada owarijana!*“ („Wir sind noch nicht fertig!“), was Mai wiederholt, die auch noch „*Minna!*“ („Alle!“) schreit, mit dem Finger auf die Praktikantin zeigt und ihre Freundinnen zum Weitermachen ermutigt. Als die Praktikantin auf einem Blatt etwas für Taku schreibt, überraschen sie die Mädchen von hinten. Plötzlich taucht Akihiro auf und streichelt mitfühlend den nassen Rücken der Praktikantin. Als die Praktikantin wiederholt, dass das Spiel schon vorbei sei und Eri ihr wieder Wasser auf den Rücken zu spritzen versucht, erhebt Akihiro symbolisch die Hand gegen sie, ohne sie wirklich schlagen zu wollen, und verteidigt die Praktikantin. Als er Eri den Beutel wegnehmen will, sagt sie ihm, er solle damit aufhören („*Yamete!*“). Er ignoriert sie und versucht weiter, ihr den Beutel zu entreißen, dann geht er zu Mai, reißt ihr den Beutel aus der Hand und lässt das Wasser raus, dabei bespritzt er Yūka unabsichtlich und sieht dann nach ihr, ob es ihr gut geht. Dann sieht er sich um, überprüft, ob die Mädchen das Spiel aufgegeben haben, und geht weg. Als ein Paar Mädchen wieder einen Versuch machen wollen, meint die Praktikantin zu ihnen: „*Dame! Warui da yo!*“ („Das ist böse!“). Die Gesichter der Mädchen werden daraufhin etwas ernster. Die Praktikantin fragt,

ob sie damit aufhören „*Kireteru?*“ und Eri antwortet „*Kireteru yo!*“ („Wir hören auf!“). Danach fragt Mai der Praktikantin, als ob nichts gewesen wäre, ob sie kurz ins Klassenzimmer mitkommt „*Nee, chotto heiya ni itte-kite-morau?*“

Diese Beispiele zeigen keine relevanten Unterschieden im disziplinierten Verhalten zwischen Buben und Mädchen. In Bezug auf Ermahnung und Zurechtweisung jedoch zeigen sich Mädchen generell pflichtbewusster als Buben, aber auch die Persönlichkeit eines Individuums spielt eine wichtige Rolle: Es gab auch einzelne unter den Buben, die ein starkes Pflichtbewusstsein und verantwortungsvolles Verhalten zeigten.

5. 5. 2. Aufmerksamkeit, Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft

Während meiner Feldarbeit habe ich die Kinder in verschiedenen Situationen beobachtet. Einige davon sind hier aufgelistet. Die Zeit, in der die Kinder handwerkliche Tätigkeiten verrichten, gilt unter verschiedenen Aspekten als besonders interessant. Zum einen kann die Art und Weise, wie die Kinder miteinander interagieren, beobachtet werden, zum anderen ihr Durchhaltevermögen hinsichtlich der Vollendung einer zugewiesenen Aufgabe.

Eine gute Gelegenheit dafür bot sich in der Zeit kurz vor dem Mädchenfest (*hinamatsuri*), einem japanischen Festtag, der jedes Jahr am 3. März gefeiert wird, in der ein Satz von Puppen, die in traditionelle Kimonos gekleidet sind und die Kaiser, Kaiserin, Dienerinnen und Musiker in offizieller Hofkleidung darstellen, auf abgestufte, mit rotem Tuch überzogene Plattformen gestellt wird. Die Kaiserpuppe wird *O-dairi-sama* und die Kaiserin *O-hina-sama* genannt, wobei *dairi* ‚Kaiserlicher Palast‘ bedeutet und *hina* ‚Puppe‘.

Bei der Bastelarbeit investieren manche Mädchen im Vergleich zu Buben mehr Zeit in ihre Arbeit. Während ein Bub schon bei der Dekoration seines *O-dairi-sama* angelangt ist, sind Yumika und ihre Nachbarin, die ungeduldig mit dem Plastilin zu spielen beginnt, noch nicht fertig. Yumika zeigt ihr vor, wie die *O-hina-sama* gemacht wird und arbeitet an der Puppe ihrer Nachbarin weiter. Dadurch braucht Yumika mehr Zeit, um ihre eigene Arbeit zu beenden.

Die Buben beraten sich, ob sie auch einen Hut anfertigen sollten, dann fragt aber einer von ihnen die Kindergärtnerin. Sie suchen also Rat bei ihren Spielkameraden bevor sie sich an die Kindergärtnerin wenden. Auch die dreijährigen Buben sind mit ihrer Bastelarbeit schneller fertig. Es gibt welche, die spielen wollen, andere die schreien und Fernseherfiguren nachahmen, die Mädchen scheinen aber ruhiger zu sein. Ein Mädchen hilft einem Buben bei der Arbeit, nachdem sie ihre eigene Puppe angefertigt hat, dann setzt sie ihre Arbeit fort und dekoriert die Puppe.

In der Zwischenzeit räumt Yumika auf und macht sauber, gleichzeitig klagt die Nachbarin, dass sie noch immer nicht fertig sei. Sie führt Selbstgespräche und sagt „*Muri!*“, ein Ausdruck, der soviel wie ‚unmöglich!‘ heißt, aber oft von Frustrationsgefühlen begleitet wird, weil sie schon entmutigt ist. Als sie sich dann beeilt und schnell ihre Arbeit beendet, sagt sie erleichtert: „*Yoshi, dekita!*“ (Super, geschafft!)

Am nächsten Tag, nachdem den Kindern das Tagesprogramm erklärt wurde, bereiten die Kinder die Schachteln vor, auf die sie später die angefertigten *O-hime-sama* setzen sollen. Kaito, ein Bub, fragt mich was er machen soll. Ein weiterer Bub fragt die Kindergärtnerin, wie er das rote Papier falten und damit die Schachtel einwickeln soll, dann fragt er, wo er das gestreifte Papier auf die Schachtel kleben soll. Die Mädchen helfen der Kindergärtnerin bei der Vorbereitung der Plattformen bzw. Stufen (*kaidan*), die aus Holzwürfel bestehen, auf die die Puppen aneinander gereiht werden.

Während der Musikstunde bringt ein Mädchen, Nozomi, einem Buben, Kōichi, bei, wie man mit dem Vibraphon Musik spielt.

Das Schuljahr ist bald zu Ende und die Kinder bereiten für die *Kiku*-Gruppe als Abschiedsgeschenk selbst bemahlte Bänke vor, weil sie bald in die Schule gehen werden und die Vierjährigen die neue *Ume*-Gruppe sein werden. Dabei müssen sie auch Nägel in die Bänke einschlagen. Ein Paar Mädchen versuchen einem Buben zu helfen, der die Nägel schief eingeschlagen hat.

Die Fünfjährigen haben den Auftrag bekommen, den Vierjährigen zu zeigen, welches die Aufgaben eines *tōban* sind, also wie die Kaninchen gefüttert werden und ihr Käfig sauber gehalten wird, wie sie ins Büro eintreten

sollten und sich bei den Kindergärtnerinnen für die Störung entschuldigen sollten („*shitsurei shimasu!*“) und wie sie das Zimmer wieder verlassen sollten („*shitsurei shimashita*“). Hier lernen die Kinder einen Bereich der Gesellschaft kennen, der sich von Zuhause unterscheidet, und sie lernen in diesem Kontext neue Verhaltensmuster, die sie übernehmen müssen. Makoto erklärt den Vierjährigen was sie zu sagen haben. Mari, ein Mädchen, unterstützt ihren Kameraden, indem sie seine Erklärungen ergänzt: Sie fügt hinzu, dass sie die Tür hinter sich schießen sollten, wenn sie fertig sind.

Auch zur Essenszeit gibt es Situationen, in welchen sich Interventionen eher seitens der Mädchen zeigen, wie das folgende Beispiel zeigt. Nach dem Mittagessen muss Akihiro als *tōban* den Tisch wegräumen. Obwohl er dabei Schwierigkeiten hat, ignorieren ihn alle Kinder in der Umgebung und zeichnen weiter. Er sieht sich um, dann fragt er, ob ihm jemand helfen könnte. Daraufhin kommt ein Mädchen und hilft ihm beim Aufräumen.

Die Hilfsbereitschaft der Mädchen unterscheidet sich von jener der Buben. Sie schenken anderen Kindern mehr Aufmerksamkeit. Es gibt viele Persönlichkeiten unter den Mädchen, die empathische Fähigkeiten zeigen und anderen Kindern ihre Hilfe anbieten. Einzelne Buben scheinen hingegen manchmal nicht zu wissen, was zu tun ist. Sie versuchen ihre Aufgaben möglichst rasch zu erledigen, während Mädchen eher viel Zeit in ihre Arbeit investieren, weil sie nebenbei anderen Kindern helfen.

Unter den Mädchen fällt besonders das ausgeprägte Mitgefühl und Verständnis für die anderen auf im Vergleich zu den Buben. Es kommt oft vor, dass ein Mädchen eine Kindergärtnerin sucht oder ein Kind anspricht, wenn sie es weinen sieht.

Nachdem die Kinder miteinander gespielt haben, werden sie versammelt und jeder bekommt ein Musikinstrument zu üben. Zwei Mädchen, Tomomi und Yumika, und zwei Buben, Takuma und Hayata, spielen jeweils mit zwei Glocken und versuchen gemeinsam eine Melodie zu erzeugen. Mitsuki sieht dem Quartett zu. Yumika leitet die Gruppe, weil sie in der Gruppe entscheidet, wann die Glocken weitergegeben werden, damit jeder alle Glocken ausprobiert, da jede Glocke einen anderen Klang hat. In der Zwischenzeit hat Mitsuki

angefangen zu weinen. Yumika merkt, dass sie weint und fragt sie, was los sei. Mitsuki antwortet, dass sie gerne mitspielen würde. Daraufhin steht Takuma auf und überlässt ihr seinen Platz. Auch Yumika steht auf und sucht nach einer anderen Beschäftigung. Infolgedessen besetzt Takuma ihren Platz und spielt weiter mit den anderen. Ich denke, dass Takuma aufgestanden ist, weil er anscheinend Mitsuki gegenüber Schuldgefühle gehabt hat: Er hat seinen Blick nach unten geworfen und seinen Platz still und wortlos verlassen. Kurz danach ist auch Yumika aufgestanden, weil sie sowohl gegenüber Takuma als auch gegenüber Mitsuki Schuldgefühle gehabt hat und sie sie weiter spielen lassen wollte.

Zwei Mädchen, Mai und Tomoe, verspäten sich zur Probe für die Jahresabschlussfeier, sie werden von der Direktorin vom Fenster zum Klassenzimmer gerufen. Die Kinder sind jetzt alle versammelt und müssen der Reihe nach sagen, was ihnen im Kindergarten am meisten Spaß gemacht hat. Sie müssen über ihre Zeit im Kindergarten nachdenken und sich mit eigenen Worten ausdrücken. Sie sollten ihre eigenen Gefühle aussprechen können. Miyuki weiß nicht, was sie sagen soll, als sie gefragt wird, und bleibt still. Als die Kinder zum zweiten Mal gefragt werden, verwendet Miyuki Mitsukis Satz. Mitsuki kommt gleich nach Miyuki dran und antwortet diesmal nicht, weil sie sich nicht traut, das Gleiche wie Miyuki zu sagen. Beim zweiten Mal ermutigt sie die Kindergärtnerin, bei ihrem Satz zu bleiben, obwohl derselbe Satz schon von Miyuki verwendet wurde. Mitsuki hat diesbezüglich nicht protestiert, obwohl sie gleichzeitig davor Angst gehabt hat, dasselbe zu sagen. Sie hat sich zurückgehalten, weil sie vielleicht Miyuki nicht in Verlegenheit bringen wollte.

Die Kinder spielen im Wasser, und unter der Aufsicht der Kindergärtnerin beginnt ein Wettkampf, in dem sie im Wasser bis zum anderen Ende des Schwimmbeckens und dann wieder zurück zum Startpunkt laufen müssen. Eri kommt immer wieder als Letzte ans Ziel, setzt sich am Rand des Schwimmbeckens und beginnt zu weinen. Als Yūka und andere Mädchen sie bemerken, nähern sie sich und fragen sie, was los sei. Eine Kindergärtnerin kommt und fordert sie auf, duschen zu gehen. Das Spiel ist zu Ende und als Eri ihre Schuhe sucht, findet sie sie etwas weit weg von ihr, auf der zweiten

Plastikmatte. Akihiro merkt das und holt ihr die Schuhe, dann fängt Eri wieder zu weinen an. Mai tröstet sie, während Yūka die anderen Kinder fragt, wieso sie nicht merken, dass sie weint. Sie wundert sich über die Gleichgültigkeit ihrer Kameraden. Zum Schluss meint Eri, dass sie Bauchschmerzen habe und Taku erzählt es der Kindergärtnerin.

Im Klassenzimmer sitzen ein paar Kinder im Kreis. Yukino weint, weil sie nicht mehr in den Kindergarten will. Sie sagt, dass sie alle ärgern. Kyoka und Miyū versuchen sie zu trösten. Miyū schlägt vor, einen anderen Kindergarten zu besuchen, aber ein Bub, der daneben stand, meinte wenig hilfreich, es gebe nur den *lidabshi-hoikuen*.

Mädchen versuchen oft, ihre Kameraden zu trösten, fragen nach dem Grund, weshalb sie weinen, zeigen Interesse für die anderen. Sie sind sehr aufmerksam auf ihre Mitmenschen, zeigen viel Mitgefühl und passen auch auf andere Kinder auf. Eri hatte z. B. kurz bevor sie nach Hause gegangen ist etwas im Klassenzimmer vergessen, aber Ayu hat sie darauf aufmerksam gemacht. Beim Mittagessen fällt Megu auf, dass ein Stuhl für Kazuhiro fehlt und sie holt einen für ihn. Bei den Buben kommt ein solches Verhalten seltener vor. Es gibt wenige Buben, die sich um andere Kinder kümmern. Generell sind es mehr Mädchen als Buben, die ihrem Gegenüber Einfühlungsvermögen zeigen und entgegenkommend sind.

5. 5. 3. Verantwortungsbewusstsein

Es gibt grundsätzlich keine Unterschiede im Verantwortungsbewusstsein zwischen Buben und Mädchen. Ob Bub oder Mädchen, es gibt immer Kinder, die sich der Verantwortung entziehen und andere, die sich für den Rest der Gruppe verantwortlich fühlen. Es folgen Beispiele, die das Verhalten der Kinder in unterschiedlichen Situationen darstellen. Das erste Beispiel findet während der Spielzeit statt.

Megu hat sich ein Verfolgungsspiel ausgedacht und schlägt vor, dass jeder im Spielzimmer auf einen Holzwürfel steigen muss, um von dem

‚Gendarmen‘ nicht gefangen zu werden. Als Nana ausrutscht und von einem Holzwürfel herunterfällt, weist Mai die anderen darauf hin, dass es gefährlich sei, auf die Holzwürfel zu steigen und dass es vielleicht besser wäre, das Spiel zu unterbrechen.

Die Kinder der neuen Gruppe von Fünfjährigen werden in *tōban*-Gruppen geteilt. Sie haben die Aufgabe zu entscheiden, ob die Verhältnisse in der Gruppe gut sind und sie müssen sich einen Namen für die Gruppe aussuchen. In einer Gruppe will keiner der Mitglieder (Kaori, Asuka, Ayu, Taku) Teamleader werden, weil niemand die Verantwortung übernehmen will und nach dem Essen aufräumen will. Ayu und Asuka schlagen Taku auf den Kopf, weil sie ihn überreden möchten, Teamleader zu werden, aber ohne Erfolg.

Während der Essenszeit gibt es aber auch Kinder, die ihre Aufgaben mit viel Pflichtbewusstsein erledigen. Nach dem Essen z. B. ist Shō, ein Bub, der Erste, der aufzuräumen und das Tischtuch zusammen zu falten beginnt. Er räumt auch den Tisch alleine weg.

Wenn die Zeit zum Aufräumen gekommen ist, gibt es Kinder, die ihre Pflichten vergessen und weiterspielen. Die junge Praktikantin fragt z. B. Tomoe, die gerade spielt, welche Zeit es sei, statt ihr antwortet aber Shō, dass es Zeit zum Aufräumen sei, während Tomoe zu einer Kindergärtnerin rennt und die Frage ignoriert.

Wenn die Spielzeit um ist, räumen mehr Mädchen als Buben auf. Die Mädchen räumen z. B. die Holzwürfel auf, die sie von der *Kiku*-Gruppe ausgeborgt haben, und stauben den Raum mit einem Besen ab. Nur wenige Buben helfen mit, die anderen, die zuvor ebenfalls mitgespielt haben, spielen weiter. Das liegt wahrscheinlich daran, dass Mädchen mehr an das Aufräumen gewöhnt sind, weil sie öfter als Buben im Haus spielen.

Der Unterschied im Pflichtbewusstsein steht daher im Zusammenhang mit der Persönlichkeit der Kinder und kann nicht als eine typisch männliche oder weibliche Eigenschaft kategorisiert werden. Außerdem ist das Pflichtbewusstsein der Kinder je nach Aufgabestellung mehr oder weniger stark: Die Mädchen sind z. B. beim Aufräumen pflichtbewusster als die Buben, weil sie öfter im Haus spielen und an die Aufgabe gewöhnt sind.

5. 5. 4. Problemlösungsstrategien

Im Fujimi Kindergarten wurden bei den Fünfjährigen kaum physische Auseinandersetzungen beobachtet. Wenn ein Kind ein anderes Kind belästigte, dann ging meistens ein Mädchen zu einer Kindergärtnerin, um davon zu berichten und die Situation zu schildern. Ich sah kaum Buben, die bei einer Kindergärtnerinnen Hilfe suchten. Vorkommende Differenzen wurden mittels Dialog gelöst.

Am letzten Tag vor der Abschlussfeier bereiten sich die Kinder vor, zur Direktorin zu gehen, um sich bei ihr für die Zeit im Kindergarten zu bedanken. Die Kinder stellen sich in einer Reihe auf, aber Makoto, der Letzte in der Reihe, geht nach vorne und wird von Mai und Megu angeschrien und ermahnt, weil er die Reihenfolge nicht eingehalten hat und sich vorgedrängt hat. Infolgedessen geht er wieder an das Ende der Reihe zurück und beginnt zu weinen. Die Mädchen merken, dass sie überreagiert haben. Mai geht zu ihm und wischt ihm die Tränen weg, dann entschuldigen sie sich bei ihm.

Während der Spielzeit wirft ein vierjähriger Bub mit der Schaufel aus dem Sandkasten absichtlich Sand auf die anderen. Alle beklagen sich, doch nur zwei Mädchen reagieren. Anwesend waren auch drei Buben. Ein Mädchen schlägt vor, dass es jemand der Kindergärtnerin erzählen solle. Ihre Spielkameradin geht daraufhin zur Kindergärtnerin und schildert den Vorfall.

Gelegentlich gibt es auch *ijime* (Schikane) Fälle. Ruka z. B. versuchte einmal Taku, einen Dreijährigen, zu treten. Kaori sagte, dass er aufhören solle, weil er *ijime* mache. Als sich die Kindergärtnerin näherte, meinte Kaori, dass Ruka Taku geschlagen habe.

Mädchen ergreifen also bei Auseinandersetzungen die Initiative, indem sie zu der Kindergärtnerin gehen und mit ihrer Hilfe die Situation zu lösen versuchen. Buben hingegen scheinen in der Hinsicht eher passiv zu sein und ignorieren den Vorfall. Sie nehmen bestimmte Situationen auch leichter hin als Mädchen, weil sie mehr dulden.

5. 5. 5. Ausgrenzung und Akzeptanz

Wie verständnisvoll sind Buben und Mädchen? Wie gehen sie mit ihren Mitmenschen um? Wie verhalten sie sich mit Kindern, die aus der Rolle fallen? Ich möchte an dieser Stelle ein Paar Beispiele bringen, die in Bezug auf Akzeptanz einen leichten Unterschied zwischen Mädchen und Buben zeigen.

An einem Vormittag rief die Kindergärtnerin die Kinder ins Klassenzimmer um gemeinsam zu musizieren. Nach und nach sammelten sich alle und warteten geduldig darauf, dass jeder sein Musikinstrument bekäme. Die Kinder spielten in der Gruppe ein Lied unter der Leitung der Kindergärtnerin. Danach meinte ein Bub, Kaito, zur Kindergärtnerin, dass er müde sei. Anfangs forderte die Kindergärtnerin ihn auf mitzumachen, aber der Bub hörte nicht auf zu protestieren. Er fiel damit aus seiner Rolle heraus, die er innerhalb dieser Gruppenaktivität auszuführen hatte und zog mit seinen Protesten Aufmerksamkeit auf sich. In so einer Situation wirkt dieses Verhalten negativ, denn es stört die Harmonie in der Gruppe. Beim zweiten Mal wurde der Bub von der Kindergärtnerin hart ermahnt: Sie meinte, er sei der Einzige, der jetzt hier (in der Gruppe) spreche. Daraufhin wirkte der Bub etwas eingeschüchtert, mit dem Blick nach unten und zurückgezogen, weil ihm bewusst wurde, dass er mit seinem Benehmen alleine war. Er hatte sich daneben benommen und sein Verhalten passte offensichtlich nicht in diesem Kontext. Das Schamgefühl wurde durch die Bemerkung der Erzieherin, er verhalte sich ‚anders‘ als die restlichen Kinder in der Gruppe, hervorgerufen.

Nach der Musikstunde, in der Mittagspause, gingen die Kinder ausnahmsweise in das Spielzimmer essen. Hier lagen Tatami-Matten auf dem Boden aufbereitet. Die Kinder suchten sich einen Platz aus. Kaito wollte sich bei den Buben hinsetzen, aber sie wiesen ihn ab, er sah sich um und ging dann zu einer anderen Gruppe hin, wo ein Bub mit einigen Mädchen zusammen saß. Der Bub, neben dem Kaito saß, reagierte auf Kaitos Fragen und tauschte mit ihm ein paar Worte, obwohl er oft dazu neigte, unbewusst oder bewusst, Kaito den Rücken zu wenden. Die Mädchen sprachen weiterhin unter einander, aber sie hatten nichts dagegen, dass Kaito sich zu ihnen setzte.

Die Buben wiesen das klagende Kind ab, die Mädchen ignorierten es. Das Kind, das sich vom Rest der Gruppe negativ abhebt, wird also von seinen Spielkameraden (*tomodachi*) direkt bestraft. Trotzdem scheinen die Mädchen im Vergleich zu den Buben mehr Verständnis zu zeigen, denn immerhin schickten sie den Buben nicht weg.

An einem anderen Tag, ebenfalls in der Mittagspause, erlebte ich, wie ein Mädchen einen Buben fragte, ob sie sich neben ihn setzen dürfe. Der Bub lehnte ab, weil er mit einem Freund essen wollte. Das Mädchen sagte nichts und setzte sich ihm gegenüber, neben ein Mädchen, das am selben Tisch saß.

Dieses Ereignis zeigt, dass Mädchen in gewissen Situationen mehr Verständnis für das Verhalten anderer Kinder zeigen als Buben und imstande sind, Auseinandersetzungen zu vermeiden, nicht zuletzt, weil sie oft über stärkere empathische Fähigkeiten verfügen.

5. 5. 6. Durchsetzungsvermögen

Während meiner Beobachtungen habe ich oft den Eindruck bekommen, als wäre das Durchsetzungsvermögen bei den Mädchen generell ausgeprägter als bei den Buben.

Schon am ersten Tag meiner Beobachtungen habe ich die Gelegenheit gehabt, mir ein Bild vom Umgang der Kinder mit ihren Spielkameraden zu machen: Schauplatz ist der Shinjuku-Park bei einem Ausflug an einem Februartag. Es ist Mittag und zwei Vierjährige, ein Bub und ein Mädchen, sitzen einander gegenüber, jeder auf der eigenen Picknickmatte und spielen. Das Mädchen greift das Sweatshirt des Buben an der Brust und zieht ihn kräftig zu sich, während er sich wehrt und sich zu befreien versucht. Manchmal schlägt das Mädchen den Buben mit der Hand auf den Kopf, aber das ist nie ein starker Schlag, es will nur den Spielpartner verärgern. Der Bub meint zum Mädchen immer wieder, dass es aufhören solle (*yamete!*), aber sie ignoriert seinen Protest.

In der im Folgenden beschriebenen Situation führen die Fünfjährigen die Vierjährigen in einige *tōban*-Aufgaben ein, da die Vierjährigen diese Aufgaben bald übernehmen werden, weil sie zwei Monate später, nach der Kindergartenabschlusszeremonie, die älteste Gruppe im Kindergarten sein werden. Kan, ein Bub, muss das Futter der Kaninchen zurückstellen und hat von seiner *sensei* (Lehrerin, hier: Kindergärtnerin) die Aufgabe bekommen, einem Vierjährigen den Aufbewahrungsort des Futters zu zeigen. Zwei Vierjährigen befinden sich in der Nähe, aber er ist nicht in der Lage, ihre Aufmerksamkeit zu bekommen. Er sieht sich um, aber er sagt zu niemandem etwas. Er scheint nicht recht zu wissen, was er zu tun hat. Im Gegensatz dazu fragt Megu laut und deutlich, wer, unter den Vierjährigen, daran Interesse hätte, zu sehen, wo die Zeitungen, die für den Käfig des Kaninchens gebraucht werden, liegen, während Yumika einer Vierjährigen zeigt, wo das Kästchen mit den Bürsten aufbewahrt wird.

An sonnigen Tagen spielen die Kinder normalerweise auf dem Spielplatz. Taku und Eri spielen mit einem zweijährigen Mädchen, das mit der Mutter gekommen ist. Taku protestiert, weil Eri ihm das Mädchen nicht geben will. Er setzt dann das Mädchen in die Schubkarre hinein und führt es herum, aber Eri will es wieder haben und beginnt ihn zu schlagen. Taku hat dann Bedenken und fragt die Mutter des Mädchens, ob er es nicht zu schnell fahre. Am Ende gibt er nach und gibt Eri das kleine Mädchen zurück, aber sobald Eri es auf eine Bank setzt, möchte er es wieder haben. Eri will, dass er es in Ruhe lässt und erwidert: „Greif sie nicht an!“ („*sawaranaide!*“).

Die angeführten Beispiele zeigen, wie Mädchen ihren Willen durchsetzen und sich Gehör verschaffen. Sie sprechen deutlich das aus, was sie beschäftigt, oder was sie wünschen. Sie gehen auch auf Menschen zu und zeigen sich zuversichtlich, sie anzusprechen. Manchmal wirken sie so, als ob sie gerne die Kontrolle über die Situation hätten. Die Buben hingegen scheinen sehr schüchtern zu sein. Sie warten darauf, dass andere auf sie zugehen. In anderen Situationen wiederum erwecken die Buben den Eindruck, als wollten sie die Kontrolle bewahren, doch sie geben oft nach und zeigen einen milden Charakter. Im Bezug auf das Ereignis zwischen Eri und Taku, denke ich, dass

der Bub dem Mädchen entgegen kommen wollte. Als er dann bemerkt, dass das Mädchen das kleine Kind auf die Bank setzt, versteht er wahrscheinlich Eris Motivation nicht und beharrt wieder darauf, das Kind mit der Schubkarre zu führen.

Einer der Gründe, weshalb sich Mädchen besser als Buben durchsetzen können, liegt mit hoher Wahrscheinlichkeit in der Verwendung der Sprache. Die Sprache trägt zu Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Menschen bei. Sie drückt einen Wunsch oder einen Befehl aus und beschreibt Handlungen. Manchmal kommen im Satz Füllwörter vor, die oft wiederholt werden, aber keine Bedeutung haben.

Füllwörter wie zum Beispiel *anō* (äh), *saa* (also), werden oft von Buben im Gespräch verwendet. Während der Essenszeit z. B., wenn er mit seinen Freunden spricht, benutzt Myonfun sehr oft Wörter wie „*Eito ne, nanka ne, ... ne...*“. Auch Taku neigt dazu, Füllwörter zu verwenden wie z. B. „*Ano ne, sō sa*“. Dadurch wirken die Buben unsicher in der Kommunikation.

Generell scheinen Buben auch redeschüchtern zu sein, wenn sie gefragt werden oder wenn sie begrüßt werden, weil die Hälfte der Buben nicht darauf reagiert. Sie sind womöglich unaufmerksam, wenn sie jemand anspricht, oder sie zögern, mit Menschen zu sprechen, die ihnen fremd sind.

Unter den Mädchen fiel mir keines auf, das oft Füllwörter verwendete, aber einige Mädchen sprachen von sich in der dritten Person. Während der Spielzeit draußen auf dem Spielplatz fragte z. B. Eri Mai, wieso Eri sich nicht setze: „*Nande Eri-chan suwaranai no?*“, gemeint war die Frage: „Kann ich mich neben dich setzen?“. Mai versteht zunächst den Satz nicht, weshalb sie ihn wiederholt: „*E! Suwaranai no kanaa!*“ („Eh? Ob sie sich nicht setzt?“), dann meint sie: „*Ah! li yo! Suwatte!*“ („Ach, klar, setz dich doch!“) und macht ihr Platz.

Wenn die Mädchen miteinander spielen, üben sie sich intensiv im Sprechen, wie auch andere Untersuchungen zeigten (siehe 2. 6.). Wenn sie Symbolspiele spielen, verwenden sie alltägliche Floskeln und beschreiben ihren Spielkameradinnen, was sie gerade tun. Ein Mädchen fragt ein anderes z. B. wie *dango* zubereitet werden, worauf die andere erklärt: „*Mizu o kakete, sore de te de tsukuri.*“ (Du fügst Wasser zu und so formst du es mit der Hand!)

Die Sprachfähigkeit der Mädchen trägt zu ihrem Durchsetzungsvermögen bei, weil sie ihre Gedanken flüssig und klar ausdrücken, vor anderen Menschen oft keine Scheue zeigen und selten leise sprechen, wodurch sie über Kommunikationsstärke verfügen. Im Folgenden möchte ich zwei Beispiele bringen, die das belegen.

Taku steht draußen neben dem Waschbecken und sagt zu der Praktikantin, dass er vergessen habe, die Schuhe zu holen, aber dass er die Füße schon gewaschen habe, nachdem er mit dem Schlamm im Sandkasten gespielt hatte. Sie antwortet, dass er sie sich holen solle. Dann wendet er sich an die Helferin, die sich in der Nähe befindet, doch sie antwortet dasselbe wie die Praktikantin. Er überlegt eine Weile, was er machen soll, holt dann schließlich selbst seine Schuhe und wäscht wieder kurz die Füße. Der Bub hat hier eine indirekte Frage gestellt und somit keinen Druck auf dem Gesprächspartner ausgeübt. Er wollte die Praktikantin und die Helferin darum bitten, ihm die Schuhe zu bringen, aber sie wollten es nicht tun, weil das Kind lernen muss, selbstständig zu werden.

Yūka und Eri räumen auf, weil die Kindergärtnerin gekommen ist. Eri meint, ich solle ihr helfen wegzuräumen. Ich reagiere wie jede Kindergärtnerin in dieser Situation reagieren würde und verweigere ihr die Hilfe. Die Mädchen müssen alles aufräumen, da nur sie im Zimmer gespielt haben, während die meisten Buben draußen Fußball gespielt haben. Sie müssen lernen, so wie die Buben, Verantwortung zu tragen und aus eigener Kraft ihre Pflichten erfüllen.

Während Taku seinen Wunsch mit einer indirekten Frage äußerte, war Eris Bitte sehr direkt. Sie verwendete die Befehlsform, die im Vergleich zu einer indirekten Frage viel überzeugender wirkt und den Wunsch mit Klarheit ausdrückt. Das geht auch aus dem Interview mit der Direktorin des Kindergartens und der Kindergärtnerin hervor, die meinen, dass sich Mädchen besser und deutlicher ausdrücken können als Buben.

5. 6. Verhaltensweisen der Buben und Mädchen aus der Sicht der Kindergärtnerinnen

Wie in der Einleitung dieser Arbeit schon erwähnt, habe ich nach meinen Beobachtungen eine schriftliche Befragung mit der Direktorin des Kindergartens, Frau I., und einer erfahrenen Kindergärtnerin, Frau F., durchgeführt. Frau I. und Frau F. wurden außerdem zu den von mir beobachteten Verhaltensmustern interviewt. Ihre Meinungen und Gedanken insbesondere über die hypothetischen Gründe für das Verhalten der Kinder sind im Rahmen dieser Studie wichtige ergänzende Informationen.

Frau F. vertritt die Meinung, dass Mädchen hilfsbereiter seien als Buben. Hilfsbereitschaft komme eher bei den Mädchen vor, weil sie sich der weinenden Person nähern und nach dem Grund fragen, weshalb diese Person weint.

Die Antwort von Frau F. auf die Frage, wer, Buben oder Mädchen, ein autoritäres Verhalten (*sensei no yōna furumai*= Lehrerverhalten) an den Tag lege, stimmt mit den Ergebnissen meiner Beobachtungen überein. Die Mädchen unterscheiden sich von den Buben eindeutig darin, dass sie gerne die erwachsene Rolle übernehmen und andere Gruppenmitglieder z. B. beim Aufräumen zurechtweisen. Sie bewundern die Rolle der Kindergärtnerin und zeigen sich selbstständig. Die Direktorin des Fujimi Kindergartens, Frau I., hat in ihrem Interview ebenfalls gemeint, dass die Mädchen im Allgemeinen viel selbstständiger seien als die Buben. Das kommt, ihrer Ansicht nach, von der Erziehung, die sie Zuhause erhalten, und ist das Resultat der Nachahmung der Mutterrolle. Weiters falle es ihnen leichter selbstständig zu sein, weil sie sich leichter mit dem Gefühl, erwachsen zu sein, anfreunden können, aber auch der innerliche Mutterinstinkt könnte in der Entwicklung der Mädchen eine Rolle spielen. Jedenfalls ist Frau I. der Meinung, dass die Fähigkeit, sich der Gesellschaft anzupassen, bei den Mädchen ausgeprägter sei. Laut Frau F. seien Mädchen disziplinierter als Buben. Das komme von der Erziehung von Zuhause und hänge mit der japanischen Kultur zusammen. Unterschiede im Rahmen von Gruppenaktivitäten konnten jedoch nicht beobachtet werden.

Weiters besitzen Mädchen im Vergleich zu Buben, laut Frau I., mehr Verantwortungsbewusstsein, was sich darin äußert, dass die Mädchen mehr auf kleinere Kinder aufpassen als die Buben. Es sei aber auch eine Frage des Charakters jedes Kindes. Im Verantwortungsbewusstsein besteht für Frau F. aber kein Unterschied. Wenn man sich der eigenen Aufgabe bewusst sei, führe man sie durch, wie z. B. die Pflege des Kaninchens oder die Vorbereitungen für das Mittagessen. Verantwortungsbewusstsein kann sich also unterschiedlich manifestieren: Im Allgemeinen scheinen die Mädchen verantwortungsbewusster zu sein, doch hinsichtlich der Erfüllung der eigenen Aufgaben fallen zwischen Buben und Mädchen keine Unterschiede auf.

Frau I. bejaht die Frage, ob Buben und Mädchen sich unterschiedlich verhalten. Unterschiede findet sie in der Verwendung der Sprache und beim Schamgefühl. Frau F. meint, dass Mädchen eher auffallen möchten, weil sie sich mehr zutrauen. Wenn ein Bub nicht auf die Begrüßung oder auf eine Frage reagiert, dann heißt es, dass er schüchtern ist oder dass er die Frage oder die Bitte nicht richtig verstanden hat. Frau I. glaubt aber nicht an eine natürliche Unterscheidung zwischen den Geschlechtern und betont, dass Unterschiede auf Einflüsse aus der Gesellschaft und auf die Erziehung zurückzuführen seien.

Zwischen Buben und Mädchen seien laut Frau I. die letzteren die stärkeren, weil Mädchen sich nicht unsicher (*ujiuji suru*) zeigen, sondern sie sagen deutlich, was sie wollen und verwenden die Wörter ...*hoshii*, ...*shite (kudasai)*, *iya da*, (ich möchte, bitte, unmöglich!). Sie beschreibt die Buben als gutmütig (*yasashii*) und leicht von Mädchen besiegt (*onna no ko no ikioi ni makeru*). Mädchen haben mehr Selbstbewusstsein und seien stark, weil sie auch eine bessere Beziehung zu ihren Kameraden haben (*nakama to kankei ga yoi*). Auf meine Frage, ob Buben ihre Wünsche anders äußern, meint sie, dass sie dasselbe wie die Mädchen machen, aber nicht so stark seien, weil sie sich nicht durchsetzen können. Mädchen können besser andere beeinflussen. Sie meint, dass Mädchen vielleicht dominanter seien als Buben, weil sie sich im Allgemeinen besser durchsetzen können, aber man könne das nicht zwischen Buben und Mädchen klar trennen, indem man sage, dass das typisch für Mädchen oder typisch für Buben sei. Das sei vielmehr charakterlich bedingt.

Auch Frau F. meint, dass Mädchen besser ihre Gedanken ausdrücken können als Buben, weil sie im Kindergarten gerne spielen und mit Freundinnen reden. Die Buben seien aber toleranter, weil viele von ihnen nicht auf Kleinigkeiten achten.

Frau F. findet die Mädchen egoistischer. Diese Eigenschaft wirke sich negativ auf die Erreichung der Ziele des Kindergartens. Für ein harmonisches Zusammenleben seien Ausdauer und Selbstbeherrschung (*gaman suru koto*) sehr wichtig.

Was das Spielen betrifft, so meint Frau F., dass die Buben das Kämpfen (*tatakai ga suki*) mögen. Die Mädchen spielen eher Haushaltsspiele. Früher haben nur Mädchen Haushaltsspiele bzw. Kochen gespielt, jetzt spielen auch Buben mit, weil sich die Zeiten geändert haben und die Kinder sehen, wie ihr Vater zu Hause kocht.

Es gebe laut Frau F. verschlossene Kinder, die vor dem Eintritt in den Kindergarten kaum Menschen außerhalb der Familie kennengelernt haben und daher im Kindergarten eine völlig neue Situation erleben. Ob nun Mädchen oder Buben mehr verschlossen seien, sei schwer zu sagen, dass lasse sich nicht kategorisch trennen.

In der handwerklichen Arbeit meint Frau F., dass die Mädchen geschickter als die Buben seien und daher für dieselbe Aufgabe weniger Zeit brauchen.

6. Ergebnisse

Kinder werden von der Medienwelt, vom Verhalten und den Erwartungen der Eltern, von der Beziehung zur Familie und von ihren Spielpartnern im Kindergarten beeinflusst. Es gibt keine eindeutigen Unterschiede im Verhalten zwischen Buben und Mädchen, abgesehen von jenen hinsichtlich der Bedeutung der Gruppe und einigen Abweichungen, die in dieser Arbeit einzeln behandelt wurden, auf Empathie ausgerichtet sind und meistens in Spielsituationen entstehen, in welchen die Kinder frei spielen können.

Zunächst werde ich wichtige soziale Aspekte der japanischen Gesellschaft zusammenfassen, dann auf die Gemeinsamkeiten und anschließend auf die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Allgemeinen eingehen. Zum Schluss werde ich die Unterschiede zwischen Buben und Mädchen im Hinblick auf die vom Bildungsministerium festgelegten Ziele, die für die soziale Entwicklung der Kinder relevant sind (siehe 3.), erläutern und die Hauptmerkmale der Verhaltensweisen von Buben und Mädchen zusammenfassen.

Die japanische Gesellschaft verlangt von ihren Mitgliedern die Einhaltung gewisser sozialer Normen, um ihnen im japanischen Kulturraum einen Platz in der Gesellschaft zu bieten. Ein wichtiger Aspekt der japanischen Gesellschaft ist dabei die Gruppenidentität, denn die Gruppe, zu der eine Person gehört, verleiht der Person einen gewissen Status innerhalb der Gesellschaft. Der Erziehung zur Gruppe im japanischen Kindergarten kommt daher eine große Bedeutung hinzu. Weiters ist zu beachten, dass Japan eine *omoyari*-Gesellschaft ist, in der die Bedürfnisse der Mitmenschen antizipiert und berücksichtigt werden. Dieses Verhalten, das auf die Bedürfnisse der ganzen Gruppen, zu der man gehört, abgestimmt ist, dient der Aufrechterhaltung der Harmonie innerhalb der Gruppe und der Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern.

Bevor ich auf das Verhalten der Kinder näher eingegangen bin, habe ich in dieser Arbeit zuerst das Bewusstsein der Kinder im Hinblick auf das eigene Geschlecht untersucht. Die Geschlechtsidentität ist aufgrund der richtigen Verwendung der selbstbezeichnenden Personalpronomen *watashi* und *boku* sowie des männlichen Suffixes *-kun*, das nach dem Namen folgt, bei beiden Geschlechtern sehr ausgeprägt. Buben und Mädchen wissen genau in welcher Form sie sich an wen zu wenden haben, und verstehen, dass diese Ausdrücke mit dem Geschlecht und mit dem Alter einer Person in engem Zusammenhang stehen, wobei die Mädchen über ein breiteres Wissen über beide Geschlechter verfügen.

Um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken, wird der Konkurrenzkampf unter den Kindern vermieden, indem alle Kinder regelmäßig die Führung der

Gruppe übernehmen. Gleichzeitig löst die Erziehung zur Gruppe im Kindergarten die Geschlechtsunterschiede auf: Während der Rituale oder der organisierten Spielaktivitäten im Kindergarten werden alle Kinder gleich behandelt und alle verhalten sich konform, wie es von ihnen während der Gruppenaktivitäten erwartet wird. Während der Mittagszeit z. B. verhalten sich alle Kinder gleich und die Rolle des *tōban* wird von allen ernst genommen. *Tōban* ist jedes Kind der Gruppe an mindestens einem Tag in der Woche, weshalb die Kinder vor dem *tōban* Respekt haben. Jedes Kind weiß, wie es ist, diese Verantwortung zu übernehmen. Daher versucht auch jeder sich an die Regeln zu halten, um zu vermeiden, dass sich sein Verhalten auf andere Kinder negativ auswirkt, wenn er später selbst diese Rolle übernehmen muss. Dieses Bewusstsein führt daher zur Empathie gegenüber den Kindern, die an einem bestimmten Tag *tōban* sind, denn die Kinder wissen, dass, wenn sie später selbst *tōban* sind, sie von ihnen nur das Verhalten erwarten können, das sie an jenem Tag selbst gehabt haben.

Disziplin ist eine notwendige Eigenschaft für die Kooperationsfähigkeit der Kinder innerhalb der Gruppe. Sie wird durch Verantwortungsbewusstsein erlernt, das Selbstständigkeit voraussetzt und durch das *tōban*-System gestärkt wird. Hierbei wurden keine relevanten Unterschiede zwischen Buben und Mädchen bemerkt: Buben und Mädchen erledigen gleichermaßen ihre Aufgaben selbstständig, obwohl gelegentlich einzelne Buben sich vor ihren Aufgaben drücken, den übrigen Kameraden, die zur selben *tōban*-Gruppe gehören, die Aufgaben überlassen und dann meistens von Mädchen ermahnt werden. Diese Situationen entstehen oft aufgrund von Missverständnissen innerhalb der Gruppe, die später im Rahmen einer Diskussionsrunde mit der Kindergärtnerin geklärt werden, die als Phase der Reflexion angesehen wird, in der die Kinder über sich und über andere nachdenken müssen. In diesen Situationen sind keine eindeutigen Geschlechtsunterschiede feststellbar. Die Kinder machen Vorschläge und suchen für die Betroffenen eine passende Lösung, damit in Zukunft nicht dieselbe Situation entsteht. Durch diesen Gedankenaustausch lernen sie auch ihre Mitmenschen und deren Gefühle besser zu verstehen.

Es gibt aber auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Mädchen können sich z. B. besser durchsetzen als Buben. Ein Grund dafür könnte in der Kommunikationsstärke der Mädchen liegen, da die Buben im Allgemeinen redeschüchter sind und in der Kommunikation nicht so geübt wie die Mädchen, die sich mit ihren Spielpartnerinnen im Sprechen üben. Die Buben stellen oft keine direkten Fragen, sondern äußern eine indirekte Bitte oder warten ab, ob ihre Gesprächspartner ein Zeichen von sich geben.

Weitere Unterschiede zwischen Buben und Mädchen finden sich in den Spielstilen: Das Spielverhalten der Buben ist generell aggressiver und chaotischer als das der Mädchen; trotzdem existieren auch vom Geschlecht abweichende Verhaltensmuster bei den Buben wie bei den Mädchen (siehe 2. 7.). So gefällt es manchen Buben z. B. Haushaltsspiele mit Mädchen zu spielen, während einzelne Mädchen lieber mit einem Hammer oder Fußball spielen als mit anderen Mädchen die oben erwähnten typischen Mädchen-Spiele zu spielen. Beide Geschlechter spielen Rollenspiele, doch während die Mädchen die Rollenbilder der Mutter, die ihre Aufgaben erledigen, Zuhause vor den Augen präsentiert bekommen, sind die Buben darauf angewiesen, sich nach Geschlechterstereotypen zu orientieren, die ihnen die Medienwelt bzw. das Fernsehen bietet, da der Vater selten Zuhause ist. Somit ahmen Mädchen das nach, was sie von ihrer Mutter Zuhause gesehen haben, nämlich das Kochen und das Muttersein, während die Buben das Wissen anwenden, das sie sich durch die Medien über männliche Stereotype angeeignet haben, indem sie die Kampfszenen ihrer Lieblingshelden nachahmen und in ihre Abenteuergeschichten eintauchen. Allerdings gibt es gelegentlich auch Buben, die „Kochen“ spielen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass Väter im Haushalt mehr mitwirken als in der Vergangenheit. Immerhin sechs von den neun befragten Vätern kochen zu Hause.

Unsoziales Verhalten tritt sowohl bei den Buben als auch bei den Mädchen auf und kann, aufgrund der sozialen Gegebenheiten, die aus einem Kind *wagamama* machen, nicht als geschlechtstypisch einer Kategorie zugeordnet werden, obwohl die vorliegende Studie eine größere Neigung zum unsozialen Verhalten bei den Buben sieht. Fr. F. hingegen meinte in der

Befragung, dass die Mädchen egoistischer seien und fügt hinzu, wie wichtig es sei, Ausdauer und Selbstbeherrschung zu haben. Das kann daran liegen, dass Mädchen z. B. nicht in der Lage sind, mit anderen Kindern im Wettkampf zu stehen, weil sie es nicht gewöhnt sind, wie die Buben, ein Spiel zu verlieren. Wieso einige Kinder *wagamama* sind, muss näher untersucht werden, da nur sehr wenige von ihnen erst später in den Kindergarten gekommen sind.

Ferner neigen Mädchen öfter dazu, andere Kinder zurechtzuweisen, wenn diese sich nicht an die Regeln halten oder wenn sie bestimmte zugewiesene Aufgaben vernachlässigen. Das liegt daran, dass Mädchen Vorbilder wie ihre Kindergärtnerin nachahmen und somit bestimmte Verhaltensmuster verinnerlichen.

Schließlich ist festzustellen, dass das, was Buben und Mädchen von einander unterscheidet, sehr oft leichte Abweichungen von Verhaltensmustern sind, die mit der von der japanischen Gesellschaft vorgegebenen Geschlechterrolle konform gehen. Manche Kinder stellen eine Ausnahme dieser allgemeinen Kriterien dar, doch der gesellschaftliche Druck, der sich aus der Interaktion mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft ergibt, begrenzt ihre Handlungsmöglichkeiten, wie z. B. im Fall von Kaori, die gerne Fußball spielt und lieber draußen am Spielplatz spielen würde, aber darauf verzichtet und Haushaltsspiele spielt, um bei ihren Freundinnen bleiben zu können. Freundschaft hat daher bereits im früheren Alter einen hohen Stellenwert, besonders bei den Mädchen. Da die Buben sehr oft ihre Spielpartner wechseln und einige von ihnen auch alleine spielen scheint bei den Buben diese starke Bindung zu ihren Gleichaltrigen nicht gleichermaßen wie bei den Mädchen vorhanden zu sein.

Hinsichtlich der Ziele, die im Kindergarten gestellt werden und vom Bildungsministerium festgelegt wurden, scheinen die Mädchen kooperativer zu sein als die Buben. Am Ende des Schuljahres steigt jedoch die Kooperationsfähigkeit von beiden Geschlechtern, denn trotz der Trennung zwischen weiblichen und männlichen Spielstilen kommen Spiele in gemischten Gruppen häufiger vor. Der Gruppenzusammenhalt wird dadurch gestärkt und sowohl Buben als auch Mädchen entwickeln die sozialen Kompetenzen, die im

Kindergarten angestrebt werden. Außerdem fallen, wenn Buben und Mädchen miteinander spielen, keine Geschlechtsunterschiede auf, da die Gruppenidentität diese Unterschiede aufhebt. Allerdings scheinen Mädchen infolge ihres höheren Selbstbewusstseins mit anderen Menschen besser interagieren zu können, weil sie sehr kommunikativ sind und deutlich sagen, was sie beschäftigt. Außerdem bleiben Mädchen während der Spielzeit oft zusammen und wechseln seltener ihre Spielpartner, was ihren Charakter stärkt und sie selbstbewusster macht.

Weiters wird im Kindergarten auf Empathie sehr viel Wert gelegt, um die Harmonie innerhalb der Gruppe zu bewahren und Verständnis für die Mitmenschen zu wecken. Auch Geschlechtsunterschiede werden im Kindergarten nicht betont, doch die Mädchen und nur wenige Buben zeigen ein fürsorgliches Verhalten, das auf stärkere empathische Fähigkeiten hinweist, weshalb sich Mädchen einfühlsamer als Buben zeigen: Sie bieten anderen Menschen ihre Hilfe an, sorgen sich um andere Menschen, fragen nach, suchen den Kontakt zu ihren Kameraden und kommunizieren mit den anderen. Sie sind daher offener gegenüber anderen Menschen. Die Kommunikationsstärke der Mädchen stärkt daher ihre Fähigkeit zu Empathie. Bei Vorfällen oder Streitigkeiten zeigen Buben ein neutrales Verhalten und sie dulden mehr Ungerechtigkeiten als Mädchen, die bei der Kindergärtnerin Hilfe suchen und Auseinandersetzungen vermeiden wollen. Die Toleranzgrenze ist daher bei den Mädchen niedriger als bei den Buben, die den Eindruck vermitteln, nachgiebiger und gutmütiger zu sein, was im Interview mit den Kindergärtnerinnen bestärkt wird. Andererseits zeigen Mädchen mehr Verständnis für das Verhalten anderer Kinder und grenzen ihre Kameraden nicht aus. Die Buben neigen aber dazu Kinder zu ignorieren, die von der Kindergärtnerin ermahnt wurden. Ein weiterer Grund, weshalb die Buben selten in Vorfälle eingreifen, könnte ihr Desinteresse am Geschehen sein bzw. der geringere Stellenwert der Gruppe für die Buben in Vergleich zu den Mädchen, deren Gruppenidentität aufgrund der tiefen Freundschaft zu ihren Spielpartnerinnen stärker ausgeprägt ist.

Am Ende des Schuljahres scheinen diese Fähigkeiten jedoch bei den Buben ausgeprägter zu sein. Wenn ein Kind, meistens ein Mädchen, während eines Spiels sich um ein anderes Kind sorgt, das das Spiel beobachtet und zu weinen beginnt, entstehen beim Buben Schuldgefühle, die ihn dazu verleiten, dem weinenden Kind, seinen eigenen Platz zu überlassen. Diese Schuldgefühle stammen von empathischen Gefühlen gegenüber anderen Kindern als Reaktion auf ein aufmerksames Verhalten. Empathie wird mit der Antizipation und Berücksichtigung von Bedürfnissen des Gegenübers sowie der Fähigkeit, sich um andere Gruppenmitglieder zu kümmern, assoziiert (siehe 3. 2.). Es ergibt sich daher, dass die Mädchen eher dazu neigen, die Bedürfnisse ihres Gegenübers zu antizipieren, während die Buben diese Bedürfnisse erst berücksichtigen, wenn diese eindeutig ersichtlich werden.

Die Kinder dürfen von den anderen keine Hilfe erwarten und erledigen in den meisten Fällen selbstständig ihre Aufgaben. Trotzdem werden Kinder von ihren Kindergärtnerinnen ermutigt, einander zu helfen, wenn sie nicht mehr weiter wissen. Meistens waren es die Buben, die für die Aufgabestellung zusätzliche Erklärungen benötigt oder bei handwerklichen Aufgaben Hilfe von Mädchen erhalten haben. In diesem Bereich der Gruppenaktivitäten zeigten sich die Buben weniger selbstständig und die Mädchen meist handwerklich geschickter. Im Allgemeinen sind die Mädchen auch hilfsbereiter.

Lebensgewohnheiten wie das Aussprechen der traditionellen Floskeln vor dem Mittagessen, das Zähneputzen und das Aufräumen sind Aufgaben, welche die Kinder sich im Laufe der Jahre, die sie im Kindergarten verbringen, einverleiben und mechanisch durchführen, ohne irgendeinen Druck von außen zu benötigen. Der Unterschied zwischen Buben und Mädchen besteht hier einzig und allein beim Aufräumen, da die Mädchen meistens im Haus spielen, während die Buben oft draußen spielen und daher an das Aufräumen nicht gewohnt sind wie die Mädchen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass es den Buben an Verantwortungsbewusstsein fehlt, sondern sie haben diese Aufgabe noch nicht verinnerlicht und es ist für sie nicht selbstverständlich, dass sie einen Raum aufräumen müssen, in dem auch Mädchen gespielt haben, da es sich

aufgrund der wiederholten Situationen aus dem Kindergartenalltag spontan ergibt, dass der Gruppenraum den Mädchen zugeordnet ist.

Schließlich scheint die Fähigkeit, sich der Gesellschaft anzupassen, bei den Mädchen ausgeprägter zu sein. Die Mädchen zeigen sich etwas disziplinierter als die Buben, weisen andere Kinder auf ihre Pflichten hin, wenn sie diese vernachlässigen, und können sich sehr gut durchsetzen. Sie haben ein hohes Selbstbewusstsein, das darauf zurückzuführen ist, dass die Mädchen während der Spielzeit viel Zeit mit ihren Freundinnen verbringen, mit welchen sie Haushaltsspiele spielen und daher intensiv kommunizieren, und bereit sind für die Freundschaft auf eigene Wünsche zu verzichten, was wiederum die Kooperationsbereitschaft im Freundeskreis erhöht und den Zusammenhalt fördert. Diese starke Verbindung zu ihren Freundinnen stärkt ihr Einfühlungsvermögen und ihr Selbstbewusstsein und somit die Fähigkeit selbstständig zu handeln und Verantwortung zu tragen.

Die Buben spielen hingegen öfter Regelspiele und sind an Wettkämpfe gewöhnt, weshalb sie eine Niederlage besser hinnehmen können als die Mädchen. Sie zeigen ein passives Verhalten gegenüber Kinder, die sich falsch benehmen und z. B. sie oder andere Kinder schlagen, weil sie die Situation dulden, ignorieren oder das Problem selbst zu lösen versuchen, während die Mädchen immer Hilfe holen und der Kindergärtnerin die Situation schildern. Auch Buben sind meistens verantwortungsbewusst, aber nicht immer kooperativ. Beim Spielen bauen sie mit einer gewissen Leichtigkeit Beziehungen zu anderen Kindern auf, doch diese Beziehung ist oberflächlich und wird nicht vertieft wie es bei den Mädchen der Fall ist. Ihr Spielverhalten ist chaotisch, weshalb sie leichter Spielpartner wechseln können. Die Buben entwickeln somit keine starken Verbindungen zu ihren Spielpartnern, weshalb ihre empathischen Fähigkeiten nicht so ausgeprägt sind wie die der Mädchen.

Die Gruppe hat für Mädchen daher eine größere Bedeutung als für Buben, denn Mädchen erfahren mehr Sanktionen, wenn sie gegen die Gruppe verstoßen, indem sie z. B. mit Buben spielen wollen oder Fußball spielen, was für Mädchen untypisch ist. Sie beziehen ihre Stärke aus der Sicherheit und dem Zusammenhalt der Mädchengruppe, den sie nicht zuletzt durch ihre

kommunikativen Fähigkeiten erlangen. Außerdem sind die Rollenbilder sowohl Zuhause (die Mutter) als auch im Kindergarten (die Kindergärtnerin) überwiegend, wenn nicht ausschließlich, weiblich, weshalb für Buben ein entsprechendes Modell fehlt, von dem sie ein geschlechtskonformes Verhaltensmuster übernehmen können, was sich auf ihr Selbstbewusstsein negativ auswirken und ihr Durchsetzungsvermögen schwächen könnte.

Literaturverzeichnis

Atteslander, Peter

2000 *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.

Bellebaum, Alfred

1991 *Soziologische Grundbegriffe: Eine Einführung für soziale Berufe*. 11. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (1. Aufl. 1972).

Bem, Sandra

1974 "The measurement of psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 42, 155-162.

Ben-Ari, Eyal

1997 *Body Projects in Japanese Childcare: Culture, Organization and Emotions in a Preschool*. Richmond Surrey: Curzon Press.

Bischof-Köhler, Doris

2006 *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. 3. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer (1. Aufl. 2002).

Brinek, Andrea

2002 *Geschlechtsunterschiede in räumlichen Fähigkeiten und mögliche Ursachen unter besonderer Berücksichtigung des Spiels*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Condry, John und Sandra Condry

1976 „Sex Differences: A Study of the Eye of the Beholder“, *Child Development* 47/3, 812-819.

Crawford, Mary und Roger Chaffin

1997 "The Meanings of Difference: Cognition in Social and Cultural Context",
Gender Differences in Human Cognition. Oxford: Oxford University Press,
81-130.

Doi, Takeo

1982 *Amae: Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche*. Übers.
v. Helga Herborth. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Eckes, Thomas

2004 „Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen“, Ruth
Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und
Geschlechterforschung: Theorie, Methoden und Empirie*. Wiesbaden:
Verlag für Sozialwissenschaften, 165-176.

Eisenberg, Nancy

1985 "Parental Socialization of Young Children's Play: A Short-Term
Longitudinal Study", *Child Development* 56/6, 1506-1513.

Fagot, Beverly I.

1978 „The Influence of Sex of Child on Parental Reactions to Toddler Children“,
Child Development 49/2, 459-465.

Fagot, Beverly I. und Richard Hagan

1991 „Observations of Parent Reactions to Sex-Stereotyped Behaviors: Age
and Sex Effects“, *Child Development* 62/3, 617-628.

Flick, Uwe

1998 *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie
und Sozialwissenschaften*. 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt (1. Aufl. 1995).

Fröhlich, Werner D.

1993 *Wörterbuch zur Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gallistl, Jürgen

2006 *Unterschiede in der Wortflüssigkeit : Auswirkungen von Geschlecht, Bildung und Alter*. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.

Gebauer, Gunter

1997 „Kinderspiele als Aufführungen von Geschlechtsunterschieden“, Irene Dölling und Beate Kraus (Hg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt: Suhrkamp, 259-284.

Gildemeister, Regine und Angelika Wetterer

1992 „Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtigkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung“, Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hg.): *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg/Brsg.: Kore, 201-254.

Gildemeister, Regine

2004 „Weibliche Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung“, Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden und Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 78-84

Girtler, Roland

1992 *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien: Böhlau.

Golombok, Susan und Robyn Fivush

1994 *Gender Development*. Cambridge: University Press.

Hagemann-White, Carol

1984 *Sozialisation weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich.

Hartfiel, Günter

1982 *Wörterbuch der Soziologie*. 3. Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner (1. Aufl. 1972).

Haugh, Susan S., C. D. Hoffman und G. Cowan

1980 „The Eye of the Very Young Beholder: Sex Typing of Infants by Young Children“, *Child Development* 51/2, 598-600.

Helfrich, Hede

2001 „Ist das Gefühl weiblich?“ Hede Helfrich (Hg.): *Patriarchat der Vernunft – Matriarchat des Gefühls? Geschlechterdifferenzen im Denken und Fühlen*. Münster: Daedalus Verlag, 185-215.

Hendry, Joy

1986 *Becoming Japanese. The World of the Preschool Child*. Manchester: Manchester University Press.

Hofstede, Geert

1993 *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler.

Holling, Heinz, Franzis Preckel und Miriam Vock

2004 *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.

Holloway, Susan

2000 *Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools*. New York: Routledge.

Horino Midori, Miyashita Kazuhiro und Hamaguchi Yoshikazu

2000 *Kodomo no pāsonariti to shakaisei no hattatsu*. Kyōto: Kitaōji-shohō.

Huston, Aletha C.

1983 „Sex typing“, Mavis E. Hetherington: *Handbook of child psychology 4: Socialization, personality and social development*. New York: John Wiley & Sons, 387-468.

Jonas, Doris F. und David Jonas

1979 *Das erste Wort*. Hamburg: Hoffmann u. Campe.

Kawashima Kazuo

2001 *Zu de yomu shinrigaku: hattatsu*. Tōkyō: Fukumura Shuppan.

Kelle, Helga

2004 „Mädchen: Zur Entwicklung der Mädchenforschung“, Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden und Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 360-367.

Keller, Heidi (Hg.)

1979 *Geschlechtsunterschiede: Psychologische und Physiologische Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung*. Weinheim: Beltz.

Kelly, Victoria E.

2001 “Peer Culture and Interaction: How Japanese Children Express Their Internalization of the Cultural Norms of Group Life“, Hidetada Shimizu und Robert A. Levine (Hg.): *Japanese Frames of Mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 170-204.

Kohlberg, Lawrence

1966 “A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and attitudes“, Eleanor E. Maccoby (Hg.): *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 82-173.

Kojima, Hideo

1986 "Child Rearing Concepts as a Belief-Value System of the Society and the Individual", Harold Stevenson u. a. (Hg.): *Child Development and Education in Japan*. New York: W.H. Freeman and Co., 39-54.

Langlois, Judith H. und A. Chris Downs

1980 „Mothers, Fathers and Peers as Socialization Agents of Sex-Typed Play Behaviors in Young Children“, *Child Development* 51/4, 1237-1247.

Lebra, Takie Sugiyama

1974 *Japanese Patterns of Behavior*. Honolulu: University Press of Hawaii.

Lewis, Catherine

1986 "Children's Social Development in Japan: Research Directions", Harold Stevenson u. a. (Hg.): *Child Development and Education in Japan*. New York: W.H. Freeman and Co., 186-200.

Lewis, Catherine

1989 "From Indulgence to Internalization: Social Control in the Early School Years", *Journal of Japanese Studies* 15/1, 139-157.

Lewis, Catherine

1995 *Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luhmer, Klaus

1972 *Schule und Bildungsreform in Japan*. Tōkyō: Japanisch-Deutsche Gesellschaft.

Maccoby, Eleanor E. und Carol N. Jacklin

1975 *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

Maccoby, Eleanor E.

1988 „Gender as a Social Category“, *Developmental Psychology* 24/6, 755-765.

Maccoby, Eleanor E.

2000 *Psychologie der Geschlechter*. Übers. v. Elisabeth Vorspohl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Maier, Peter H.

1996 „Geschlechtsspezifische Differenzen im räumlichen Vorstellungsvermögen“, *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 43, 245-265.

Martin, Carol L., Carolyn H. Wood und Jane K. Little

1990 „The Development of Gender Stereotype Components“, *Child Development* 61/6, 1891-1904.

Meguro Yoriko

1994 *Jendā no shakaigaku* (Die Soziologie der Geschlechter). Tōkyō: Hōsō Daigaku Kyōiku Shinkōkai.

Miller, Patrice M., Dorothy L. Danaher und David Forbes

1986 „Sex-Related Strategies for Coping with Interpersonal Conflicts in Children Aged Five and Seven“, *Developmental Psychology* 22/4, 543-548.

Ministry of Education, Science and Culture

1994 *Education in Japan – A Graphic Presentation*. Tōkyō.

Minton, Cheryl, Jerome Kagan und Janet A. Levine

1971 „Maternal Control and Obedience in the Two-Year-Old“, *Child Development* 42/6, 1873-1894.

Nunner-Winkler, Gertrud

2004 „Weibliche Moral: Geschlechtsdifferenzen im Moralverständnis?“, Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): Handbuch *Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden und Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 78-84

Oerter, Rolf und Leo Montada (Hg.)

1998 *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Okada Masatoshi

1992 *Preschool education in Japan*. Tōkyō: International Society for Educational Information.

Peak, Lois

2001 “Learning to Become Part of the Group: The Japanese Child’s Transition to Preschool Life”, Hidetada Shimizu und Robert A. Levine (Hg.): *Japanese Frames of Mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 143-169.

Piaget, Jean

1990 *Nachahmung, Spiel und Traum: Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Übers. v. Leo Montada, 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta (1. Aufl. 1959).

Raum, Otto F.

1996 *Chaga Childhood*. Oxford: University Press.

Retter, Hein

1979 *Spielzeug. Handbuch zur Geschichte und Pädagogik der Spielmittel*. Weinheim und Basel: Beltz.

Roggendorf, Gisela

2001 „Spielauswahl und die Logik im täglichen Denken“, Hede Helfrich (Hg.): *Patriarchat der Vernunft – Matriarchat des Gefühls? Geschlechterdifferenzen im Denken und Fühlen*. Münster: Daedalus Verlag, 58-82.

Rohlen, Thomas P.

1989 „Order in Japanese Society: Attachment, Authority and Routine“, *Journal of Japanese Studies* 15/1, 5-41.

Sano, Toshiyuki

1989 “Methods of Social Control and Socialization in Japanese Day-Care Centers“, *Journal of Japanese Studies* 15/1, 125-138.

Schubert, Volker

1992 *Die Inszenierung der Harmonie: Erziehung und Gesellschaft in Japan*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Serbin, Lisa A. und Carol Sprafkin

1986 „The Saliency of Gender and the Process of Sex Typing in Three-to Seven-Year-Old Children“, *Child Development* 57/5, 1188-1199.

Shimizu, Hidetada

2001 “Japanese Cultural Psychology and Empathic Understanding: Implications for Academic and Cultural Psychology“, Hidetada Shimizu und Robert A. Levine (Hg.): *Japanese Frames of Mind*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1-28.

Shitei-Toshi-Kyōiku-Kenkyūjo-Renmei

1979 *Gendai no kodomo no ishiki to kōdō* (Das heutige Verhalten und Bewusstsein der Kinder von heute). Tōkyō: Tōyōkan Shuppansha.

Smith, Herman W.

1995 *The Myth of Japanese Homogeneity: Social-Ecological Diversity in Education and Socialization*. N.Y.: Nova Science.

Takahashi, Keiko

1986 "The Role of the Personal Framework of Social Relationships in Socializations Studies", Harold Stevenson u. a. (Hg.): *Child Development and Education in Japan*. New York: W.H. Freeman and Co., 123-134.

Tobin, Joseph, David Y. H. Wu und Dana H. Davidson

1989 *Preschool in three cultures. Japan, China and the United States*. New Haven: Yale Univ. Press.

Trautner, Hanns M.

1997 *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe.

Winter, Reinhard

2004 „Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale“, Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden und Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 353-359.

Japanisches Literaturverzeichnis

堀野 緑, 宮下 一博, 浜口 佳和

2000 子供のパーソナリティと社会性の発達. 京都: 北大路書房.

川島 一夫

2001 図でよむ心理学: 発達. 東京: 福村出版.

目黒依子

1994 ジェンダーの社会学. 東京: 放送大学教育振興会.

指定都市教育研究所連盟

1979 現代の子どもの意識と行動. 東京: 東洋館出版社.

Abstract

This paper deals with the social behaviour of five year old Japanese boys and girls of a Japanese kindergarten in Tokyo. In this respect similarities and differences between boys and girls were observed. The behaviour of children was not considered as an independent variable, but as a by-product of a cultural and social entity.

After taking into consideration various aspects of gender studies, giving an overview of goals of socialization and instruments and strategies for their achievement, I described the situations observed at the Fujimi kindergarten, in Tokyo, divided into planned activities and game situations, and I commented on the differences between boys and girls. Finally, I had an interview with an experienced kindergarten teacher and a principal about how they interpret children's behaviour and what were the reasons for their behaviour.

The ability to adapt to society seems to be more developed among girls. Girls point out duties to other children and have a greater ability to assert themselves. The strong relationship between the girls during playtime increases their sense of responsibility towards the group. The intensive communication between them during role plays strengthens their empathy. This fosters their cooperation and sustains the cohesion of the group. When they play games that are untypical for girls, they are ignored by their playmates. On the other hand, boys play in a more chaotic way during playtime, changing their playmates quite often, being in competition with each other, which makes it difficult for the boys to deepen their relationships with other children. Therefore, the group seems to have greater importance for girls than for boys.

Lebenslauf

Name: Lydia Karin Sedlakovic

AUSBILDUNG

- | | |
|--------------|---|
| 2008 | Abschluss des Bachelorstudiums
Transkulturelle Kommunikation |
| 2005 | Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation
(Italienisch, Deutsch, Spanisch)
Wahlfächer: Entwicklungs- und Wirtschaftspsychologie
Universität Wien |
| 2004/2005 | Auslandsjahr in Japan
Hosei University, Tokyo |
| 2001 | Diplomstudium Japanologie und Spanisch
Universität Wien |
| 1999 – 2000 | Diplomstudium Anglistik und Spanisch
Universität Wien |
| 1993 – 1998: | Fachschule für Betriebswirte, Handelssachverständige und
Programmierer, Reifediplom
Verona (Italien) |

Sprachkenntnisse: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Spanisch.