

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: [-] (2001)

Artikel: "... und da fühl ich immer so ein Manko" : wenn Erzieherinnen zu Sprachvermittlerinnen werden : diskursanalytische Untersuchung der Pronomen Ich und Wir bei der Konstituierung von Identität und Zugehörigkeit
Autor: Schweigkofler, Anny
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978396>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

ANNY SCHWEIGKOFER

“... UND DA FÜHL ICH IMMER SO EIN MANKO”

WENN ERZIEHERINNEN ZU SPRACHVERMITTLERINNEN WERDEN:

DISKURSANALYTISCHE UNTERSUCHUNG DER PRONOMEN ICH UND WIR BEI DER KONSTITUIERUNG VON IDENTITÄT UND ZUGEHÖRIGKEIT

Il contributo analizza come i pronomi *noi* ed *io* possano contribuire alla costruzione di un'identità e al senso di appartenenza ad una collettività.

L'oggetto dell'analisi sono i materiali derivanti dalle sedute di insegnanti tenute nell'ambito di un progetto pilota per l'introduzione del tedesco seconda lingua nelle scuole materne italiane della provincia di Bolzano. Le riunioni vedono protagoniste maestre della scuola dell'infanzia di lingua italiana e tedesca, che per la prima volta lavorano insieme a seguito di questo progetto. Nelle loro dichiarazioni e nell'uso di *io* e *noi* esplicitano i parametri che danno indicazioni per la formazione ed il profilo professionale di un insegnante di seconda lingua in una scuola dell'infanzia.

1. Einleitung

Der Untersuchungsrahmen meines Beitrages umfasst das kommunikative Verhalten bzw. die Kommunikationskulturen, in denen sich deutsch- und italienischsprachige Erzieherinnen in Kindergärten in Südtirol/Italien bewegen. Aufgrund des nach Sprachen getrennten Schulsystems arbeiten deutsch- und italienischsprachige Erzieherinnen normalerweise nicht zusammen. Diese Untersuchung konzentriert sich auf die Erfahrungen aus einem Pilotprojekt, in dem es um die Heranführung bzw. die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch an die 5-jährigen Kinder im italienischen Kindergarten geht. Ziel des Projektes ist eine “Annäherung” an die Zweitsprache. Im Rahmen dieses Pilotprojektes wurden Erzieherinnen von ihrer Arbeit im deutschen¹ Kindergarten “freigestellt” und arbeiten nun als sog. L2-Erzieherinnen² im italienischen Kindergarten. Die Spracharbeit orientiert sich an einem kommunikativen Vermittlungsansatz. Organisatorisch umfasst das Projektergebnis ein Modell, durch das die Zweitsprache in den Kindergarten integriert werden soll, ohne dass man dabei von einem bilingualen oder zweisprachigem Kindergarten spricht.

Neben der Beschreibung der sich entwickelnden Zweitsprachkompetenz der Kinder wird am bisher noch nicht existenten Berufsprofil der L2-Erzieherin gearbeitet. Ein Berufsprofil für eine L2-Erzieherin in einem integrativen Modell kann nur aus den Bedürfnissen und Vorstellungen der L1- und der L2-Gruppe gemeinsam geschaffen werden: Es entsteht auf der

¹ *Deutsch* ist auf den Südtiroler Kontext bezogen und meint damit nicht Kindergärten oder Kindergärtnerinnen in/aus Deutschland.

² Mit L2 ist die Zweitsprache (=Deutsch), mit L1 die Erstsprache (= Italienisch) gemeint.

Verständigungsbasis einer L1-L2-Interaktion, denn durch die Integration eines neuen Moments verändert sich die gesamte Institution, also auch das Rollenbild der L1-Erzieherin.

L1- und L2-Erzieherinnen setzen sich mit ihrer beruflichen, wie ihrer kulturellen und sprachlichen Identität vor allem dadurch auseinander, indem sie über sich und (dadurch auch über) die anderen sprechen, indem sie den täglichen Arbeitsablauf organisieren und ihre Arbeit reflektieren und dabei in unterschiedlichen Formen auf den Interaktionspartner als Person bezugnehmen. Laut Liedke/Redder/Scheiter (1999: 152) lassen sich diese Formen an "Entscheidungen im gemeinsamen Handlungszusammenhang, an seinen Bewertungs- und Glaubenssystemen, an seinen allgemeinen gesellschaftlichen und institutionellen Positionierungen" festmachen. Probleme der Kollektivität versus Individualität, Fragen der Zugehörigkeit werden offen gelegt.

Die Untersuchungsbasis meines Beitrags ist die auf Verständigung ausgerichtete Kommunikation, in der gemeinsame Bedeutung für interaktiv realisierte Ziele hergestellt werden soll (vgl. Becker-Mrotzek/Meier 1999: 19).

2. Diskurse

Laut Becker-Mrotzek und Meier (1999: 21) zielt die Angewandte Diskursforschung darauf ab, "strukturelle Probleme der Kommunikation zu rekonstruieren" und dabei den "Blick auf bestimmte, kommunikationsintensive Berufs- und Handlungsfelder" zu richten.

"Kommunikation und Interaktion werden nicht nur auf der Grundlage eines vorgängig bestehenden, ausschließlich theoretisch abgeleiteten Kategorien- oder Beschreibungssystems betrachtet. Vielmehr bilden authentisches Handeln — d.h., nicht zum Zwecke der Untersuchung eigens herbeigeführte Kommunikation — und hieraus entwickelte Analyse Kriterien den Ausgangspunkt der Untersuchung" (Becker-Mrotzek/Meier 1999: 20).

Untersucht werden — diesem Prinzip folgend — authentische Kommunikationsereignisse. Nach einer gewissen Vertrautheit mit dem Projekt³ war zunächst das Ziel, aus den zahlreichen aufgezeichneten Gesprächen jene auszuwählen, die thematisch möglichst breit gefächert waren und in denen möglichst viele Beteiligten in Bezug auf das Projekt Stellung nahmen. Die Wahl fiel auf dabei auf zwei zu Dokumentationszwecken aufgezeichnete Besprechungen, die beide im Mai, also gegen Ende des Kindergartenjahres 1999/2000, stattfanden:

- Beide Diskurse hatten Resümee- und Feedbackfunktion.
- In dem auf Italienisch geführten Diskurs trafen sich eine der L2-Projektverantwortlichen (Didaktische Begleiterin), die L1-Erzieherinnen eines Kindergartens sowie ihre L2-Kollegin, um anhand eines Gesprächsleitfadens das zu Ende gehende Jahr

³ Die Autorin arbeitet als linguistische Betreuerin im Projekt mit.

revuepassierend zu diskutieren. Moderiert wurde der Diskurs von der L2-Projektverantwortlichen.

- In dem auf Deutsch geführten Diskurs trafen sich der Inspektor für die Zweitsprache Deutsch im italienischen Schulamt und die L2-Erzieherinnengruppe aller Projekt-Kindergärten. Der Inspektor ist Teil der Steuerungsgruppe des Projektes und den Erzieherinnen bestens bekannt. Er moderiert dem Diskurs ebenfalls mit Hilfe eines Leitfadens, den er zu Beginn des Diskurses vorstellt. Ziel ist es, jede Erzieherin der Reihe nach zu den angegebenen Punkten zu Wort kommen zu lassen.

Das Berufsbild einer L2-Erzieherin wird in beiden Diskursen nicht explizit angesprochen bzw. diskutiert. Insofern sind für mich beide Diskurssituationen authentisch (siehe oben), da sie als Teil eines sich entwickelnden Diskurses der jeweiligen Gruppe gesehen werden können. Ich gehe weiter davon aus, dass die vorliegenden Diskurse,⁴ Hinweise auf Verständigungshandeln in Bezug auf konkrete Ziele zu geben vermögen. Ich möchte die beiden vorliegenden Besprechungen als Diskurse mit ähnlicher Zweckorientierung, und damit als zwei Beispiele eines Diskurstyps bezeichnen: des Diskurstyps *projektevaluierendes Feedback-Gespräch* zwischen Projektverantwortlichen und involvierten Erzieherinnen.

3. Ein Manko als Hinweis

Nach wiederholtem Hören und der Transkription der Diskurse ergaben sich folgende Problemschwerpunkte:⁵

Vor allem im Diskurs der L2-Gruppe finden sich zahlreiche Äußerungen, in denen die Erzieherinnen von einem gewissen “Manko” sprechen bzw. einer gewissen “Unklarheit”, die ihnen zu schaffen macht. Es liegt also auf der Hand, dass die Erzieherinnen im Sinne einer Verständigung sowohl mit den Projektverantwortlichen als auch mit den Kolleginnen in ihrer täglichen Arbeit versuchen werden, dieses Manko zu tilgen bzw. die Unklarheit zu beseitigen.

Bei einem noch nicht existenten Berufsbild liegt es außerdem nahe, dass die aus einem vorher (im deutschen Kindergarten) klar definierten Aufgabenumfeld nun in einem Projekt stehenden Erzieherinnen Schwierigkeiten mit ihrer neuen Rolle und dem damit verbundenen Selbstverständnis haben.

Aussagen wie *Wie komm ich dazu, zu betteln, dass ich die Kinder kriege!* (Zeile 535)⁶ verweisen sowohl auf das Ich, das Selbst und die eigene soziale Position als auch auf die

⁴ Becker-Mrotzek und Meier unterscheiden zwischen drei kommunikativen Einheiten: den Diskursen (als größte Einheit), den Sprechhandlungssequenzen und den kleineren Einheiten. (1999: 19).

⁵ Für die Angewandte Diskursforschung steht eine Rekonstruktion manifester Probleme der Beteiligten in den untersuchten beruflich-institutionellen Handlungsfeldern im Vordergrund (vgl. Becker-Mrotzek/Meier 1999: 25).

⁶ Siehe Fußnote 12 zur Zeilennummerierung.

Notwendigkeit, diese/s verteidigen zu müssen. *Zu betteln, die Kinder zu bekommen* bedeutet so viel wie dankbar sein zu müssen, arbeiten zu dürfen. Wenn also Abgrenzung und Zugehörigkeit, Kollektivität und Individualität — wie in diesem Beispiel nur kurz angedeutet — ein Thema sind, dann stellt sich die Frage, an welchen Diskursindikatoren diese Probleme festgemacht und weiter analysiert werden können.⁷

4. Die Pronomen

Mühlhäusler/Harré (1990: 34) gehen davon aus, dass Gespräche in den indo-europäischen Sprachen in einem Rahmen verlaufen, der durch eine Klärung von vier Indexikalitäten festgelegt wird, “resolving puzzlement as to ‘where’, ‘when’ and ‘to which’ reference has been made, and ‘by whom’ and ‘to whom’ responsibility and other moral commitments have been assigned”. Eine fünfte Indexikalität ist durch die Klärung des *Wer* gegeben: “A fifth disambiguation by context is needed since illocutionary force is fixed by the social tenor of the particular conversation. [...] the *who* indexicality is likely to be carried by pronouns”. Die Pronomen übernehmen eine wesentliche Rolle, wenn es darum geht, Verantwortlichkeiten jener festzumachen, die den Diskursrahmen schaffen.

Der Begriff der Indexikalität taucht jedoch bei Mühlhäusler/Harré (vgl. 1990: 91) noch in einem weiteren Sinne auf. Sprechen die Autoren von *doppelter Indexikalität*, meinen sie die zweifache Art der Positionierung der ersten (grammatischen) Person:

Ich/ Wir sind a) Träger einer räumlich und zeitlich bedingten Sprecherrolle; b) Träger der Verantwortung und Verbindlichkeit gegenüber dem Sprechakt, und zwar in seiner illokutionären und perlokutionären Ausprägung (vgl. Mühlhäusler/Harré 1990: 91).

Diese zeitliche und räumliche Ortung sowie die Verantwortung der Sprecher gegenüber dem Sprechakt fußen auf einem Kommunikationskonzept, nämlich “one that takes face-to-face interaction as the main reference point, and, moreover, one that tries to integrate structural and verbal aspects of communication with situational and non-verbal ones” (Mühlhäusler/Harré 1990: 12).

In der oben beschriebenen Ausgangssituation geht es um die Entwicklung des Berufsbildes, das erst dann Konturen bekommt, wenn nicht nur räumliche und zeitliche Positionierung, sondern vor allem auch Verantwortlichkeiten klar gegeben sind. Dabei scheint es sinnvoll, aus den Diskursen Ausmaß und Überzeugungen von Verantwortlichkeiten zu interpretieren. Die Pronomen der ersten (grammatischen) Person erweisen sich dabei — wie von Mühlhäusler/Harré dargestellt — als wichtige Indikatoren. Bevor wir auf die Analyse der Diskurse übergehen, sollen in einem kurzen Exkurs

⁷ In Anhang 2 finden sie als Hintergrundinformation Angaben zur quantitativen Verteilung der Wortmeldungen und der Wortanzahl pro Wortmeldung. Diese Angaben sollen als Richtwert dienen, da es nicht möglich war, die beiden transkribierten Gespräche abzudrucken.

definitorische Elemente der ersten (grammatischen) Person zusammengefasst werden, wie sie von italienischen und deutschen Grammatiken genannt werden.

5. *Ich* und *Wir*: die Perspektive der Grammatiker

In der Regel werden die Pronomen in den deutschen Grammatiken⁸ als *Stellvertreter* beschrieben. Helbig/Buscha (1993: 212) sprechen auch von *Rollenwörtern*. Was die erste Person anlangt, so bezeichnen *ich/wir* Personen, die von sich sprechen oder schreiben (vgl. Götze/Hess-Lüttich 1999: 262-520, Duden-Grammatik 1984: 313-344). Neben diesen Kennzeichen gibt es in der Bertelsmann-Grammatik (Götze/Hess-Lüttich 1999) den Hinweis auf die deiktische Funktion der Pronomen: Damit sind Verweismittel gemeint, die auf Personen oder Sachen der außersprachlichen Realität verweisen. In den italienischen Grammatiken⁹ ist auch von der Stellvertreter-Funktion des Pronomens die Rede. Wesentlich scheint hier zu sein, dass es sich bei der Kommunikation um einen “discorso” (Battaglia/Pernicone 1991: 238 ff.) bzw. um eine “situazione discorsiva” (Andorno) handelt. Bei Vanelli ist ebenfalls von Sprecher und Hörer die Rede. Als Konsequenz ihrer deiktischen Funktion sieht Andorno die Pronomen als “leere” Wörter (*parole vuote*), die in der Diskurssituation durch Bezüge/Verweise gefüllt werden. Unter der personalen Deixis sind laut Vanelli jene sprachlichen Elemente zusammengefasst, die den Bezug zur Rolle der Sprecher im Sprechakt grammatikalisieren. (13 f.)

Zusammenfassend lässt sich demnach sagen, dass sich sowohl in den deutschen als auch den italienischen Grammatiken folgende Merkmale der Pronomen *wir* und *ich* abstrahieren lassen:

- Sie stehen für Sprecher, die von sich selbst sprechen.
- Sie symbolisieren Rollen.
- Sie füllen sich mit Inhalt durch Verweise auf außersprachliche Realität.
- Sie rücken die mündliche Kommunikation im Rahmen eines Diskurses/ Sprechaktes in den Vordergrund.

⁸ Herangezogen wurden die Duden-Grammatik (1984), Die Grammatik der deutschen Sprache (Götze/Hess-Lüttich, Bertelsmann 1999) sowie die Deutsche Grammatik (Helbig/Buscha, 1993).

⁹ Herangezogen wurden Battaglia/Pernicone (1991) und Andorno (1999) sowie Vanelli (1992), was die Deixis im Italienischen betrifft.

6. Analyse: *Wir*¹⁰

Theoretisch sind Sprecher und Angesprochener Koordinaten der *Wir*-Form. Außerdem ist es gebräuchlich, von exklusivem und inklusivem *Wir* zu sprechen, je nachdem, ob der Hörer/Angesprochene einbezogen wird oder nicht. Drittes Wesensmerkmal: Beim Gebrauch des *Wir* ist die soziale Einbettung und die Etablierung von Solidarität von Bedeutung. Die Bedeutung des *Wir* hängt von der Funktion ab, die der Kontext ihm gibt und kann nur daraus ermittelt werden. Da es in dem Projekt, um das es in den Diskursen geht, um einen Integrationsversuch eines sprachdidaktischen Modells und seiner Akteure handelt, spielt der Gesichtspunkt des Kollektivs eine ausschlaggebende Rolle. Meine Ausgangsthese lautet: Die L1-Erzieherinnen haben aufgrund ihres Verbleibs in ihrem bekannten Kollektiv ein differenzierteres Verständnis des *Wir*-Begriffes, weil er durch dieses Projekt nicht in Frage gestellt wird. Im Gegensatz dazu haben die L2-Erzieherinnen durch das noch nicht vorhandene Berufsbild und den Anspruch, sich in ein anderes Kollektiv eingliedern zu müssen, selbst aber noch kein konsolidiertes darzustellen, einen rigideren *Wir*-Begriff.

Wenn wir uns nun die Diskurse ansehen und uns die Frage stellen, wie das *Wir* durch den Kontext mit Bedeutung "gefüllt", wie sich das *Wir* als mehrstimmige Personalform — "Speaking for more than one"¹¹ — darstellt, dann lässt sich für die L1-Erzieherinnen einerseits und die L2-Erzieherinnen andererseits Folgendes zusammenfassen.

6.1. Das L1-*Wir*

Das L1-*Wir* kann folgende "Stimmen" in einem darstellen:

- a) L1-Erzieherinnen und L2-Erzieherinnen bzw. L1-Erzieherin und ihre L2-Kollegin
- b) L1-Erzieherinnen und die Kinder, mit denen gearbeitet wird
- c) Kinder (zitiert von den Erzieherinnen)
- d) Der Kindergarten als Ganzes
- e) Die L1-Erzieherinnen und die Grundschule bzw. die GrundschullehrerInnen
- f) L1-Erzieherinnen im italienischen Kindergarten im Gegensatz/Unterschied zu den L2.

Zu a) Thema: gemeinsames Feiern, Vereinbarung über Veränderung des Stundenplans

[...] Zeilen 777-793¹²

L1: Perché poi tra una festiciola // poi hai una (...) insieme, un canto, un gioco (...)

¹⁰ Sowohl für die *Wir*- als auch die *Ich*-Form wurden die Häufigkeit ihres Vorkommens und ihre Relation zur Gesamtwortzahl ermittelt. Siehe Anhang I.

¹¹ Mühlhäusler/Harré (1990: 168) geben dem Pronomen *We* diesen zusätzlich Untertitel.

¹² Die Zeilennummern entsprechen der fortlaufenden Nummerierung des Transkripts und sehen eine Lehrzeile zwischen den Beiträgen der einzelnen Sprecher vor. Sie werden hier angeführt, um einen Eindruck davon zu geben, wann der Einwand erfolgt. Die Gesamtzeilenanzahl des L1-Gesprächs beträgt 986, jene des L2-Gesprächs 688.

L1: Perché le cose in comune vanno ancora bene, perché se c'è una festa si lavora insieme // tutte // appunto // anche diverse volte è cambiato l'orario per fare le cose insieme. (...) Sai che *abbiamo*¹³ fatto la festa di Natale?

L2: Sì, sì (lacht)

L1: Sì, *abbiamo cambiato* un po' l'orario // in questi casi (...)

L1: Lei scendeva e prendeva i grandi (...) insieme per la festa.

L1: ... per Natale.

L1: Ci *siamo messe* d'accordo.¹⁴ [...]

Zu b) Thema: L1-Erzieherin beschreibt Arbeit mit Kindern nach der Deutscheinheit

[...] Zeilen 363-379

L1: (...) ma perché sono bambini // no // ma neanche // sono bambini ad un certo momento // allora li lascio, poi vedo (...) perché l'attività ce n'è sempre, aspetto dieci minuti e poi casomai li richiamo, perché loro cambiano // è logico che cambiano, ma vogliono anche un pochino // insomma, la classe piena di giochi, gli vogliono anche toccare, questi giochi // èh // se non li toccano adesso che hanno cinque anni. Quindi io faccio questo, quando lei viene giù, di solito, perché anche faccio con i medi qualcosa magari, e mi chiedono sempre: cosa hai fatto con gli altri? Perché pensano che io faccio non so (...) danza o (...)?

L2-Projektverantwortliche: Sì, sì, che non perdono.

L1: Ecco // che non perdono. E poi dico, adesso *facciamo* questo, poi quando tornate voi, perché da me la cosa che più piace è la ginnastica, la corsa, questo (...) a loro proprio piace tanto. Allora dico, lo rifaccio, poi quando tornate, no? [...]

Zu c) Thema: Kinder werden zitiert, wie sie nach der L2-Erzieherin fragen

[...] Zeilen 341-344

L1: Perché lasciare non è per loro il problema // cioè loro sanno (...) e del resto sono tre anni che la conoscono, per cui la vedono sempre. Infatti, quando vedono che non viene, dice: Ma la Verena, oggi non viene? Ma oggi non *andiamo*? Perché ancora // cioè // non riescono magari ancora a capire quando c'è l'unità aperta, l'unità chiusa, ogni tanto la vedono. [...]

Zu d) Thema: Räumlichkeiten im Kindergarten

[...] Zeilen 100-105

L1: Io // anche quello dopo la merenda volendo, l'importante è che lei prende tutti assieme // altrimenti non posso lavorare né con i medi, né con i piccoli, né coi grandi. Io mi sono organizzata e devo dire, va benissimo // però è importante che se li prenda tutti, perché

¹³ Das sog. “soggetto sottinteso” — das im Verb ausdrückte/implizite Subjekt — ist die übliche Vorkommensweise des Subjektes/Pronomens; wird das Pronomen explizit angeführt, so meist, um es verstärkt hervorzuheben bzw. zu betonen.

¹⁴ Transkriptionshinweise: L1= L1-Erzieherin, L2= L2-Erzieherin, //= kurzes Stocken, (...) kurze Überlegungspause, unterstrichen = parallel geäußerte Aussagen, [...] = Auslassungen von Gesagtem, yyy/xxx = Ersatzzeichen für Personennamen.

altrimenti ogni cosa viene fatta due volte, poi non *abbiamo* lo spazio da poter dividere i due gruppi, quindi *dobbiamo* trarre vantaggio da questa separazione, ma il punto è solo questo (...) dà del vantaggio, perché avendo solo il gruppo. [...]

Zu e) Thema: Zusammenarbeit mit den GrundschullehrerInnen

[...] Zeilen 646-654

L1: Oltre alla valigetta?

L1: La visita della scuola elementare.

L1: Ma quello adesso è già due anni che salta per ...

L1: ... in base alle iscrizioni, (...) siccome si suddividono già in due classi per il fatto del sabato libero // è // quindi non c'è più motivo di incontrarci, poi magari all'inizio dell'anno *abbiamo* detto che *abbiamo* un colloquio ... dopo che li hanno conosciuti. [...]

Zu f) Thema: Jahresthemen und Planung im Vergleich L1 und L2

[...] Zeilen: 903-915

L2-Projektverantwortliche: [...] perché loro programmano mezz'ora per mezz'ora, tutto quanto dettagliatamente, per avere nel futuro del materiale su cui basarsi. Poi qui // io (...) se volete darci un'occhiata // questa è la parte generale. Ci sono poi le parti sia italiane che tedesche. (...) E questo sarà poi per la scuola // ecco, questo è il programma nella fin fine // delle insegnanti, questi sono i quattro ambiti, sono stati scelti secondo gli interessi del bambino.

L1: questi "incontri quotidiani", "feste" ...

L1: È come dire da *noi* "ambiente", "la corporeità" ... [...]

6.2. Das L2-Wir

Das L2-Wir hat hingegen folgende Merkmale:¹⁵

- a) L2-Erzieherinnen als ehemalige muttersprachliche Erzieherinnen
- b) L2-Erzieherinnen des Projektes
- c) L2-Erzieherinnen eines Kindergartens
- d) L2-Erzieherinnen und die Kinder.

Zu a) Thema: Arbeiten im deutschen Kindergarten

[...] Zeilen 114-116

L2: [...] die Zusammenarbeit zwischen den italienischen Kindergärtnerinnen und den Eltern, mhhh// auf eine (...) ja // nicht so intensiv stattfindet, wie *wir* das im deutschen Kindergarten gewohnt sind — wenn ich es einmal so ausdrücke.

[...] Zeilen 307-308

¹⁵ Die Gesprächsauszüge auf Italienisch stammen aus dem L1-Gespräch, jene auf Deutsch aus dem L2-Gespräch.

L2: [...] Mir hat der Einstieg ganz gut gefallen // dass es einmal viel um Theorie gegangen ist, wie // *wir* im Kindergarten haben gar nichts gewusst, und hier haben *wir* viele Fortbildungen gehabt. [...]

[...] Zeilen 408-412

L2: [...] Ich habe an einem Ort gearbeitet, wo man ziemlich viel mit dem italienischen Kindergarten zusammenarbeitet. *Wir* haben versucht, mit dem italienischen Kindergarten zusammenzuarbeiten, und von dort habe ich mir gedacht: Eigentlich wäre das toll zu probieren, und ein bisschen mehr zu erfahren. [...]

Zu b) Thema: L2-Erzieherinnen als Arbeitsgruppe

[...] Zeilen: 306-307

L2: Quando il gruppo è più grande, i bambini che sono da soli, possono sempre lavorare bene. Perché *noi cerchiamo* sempre di fare dei colloqui con i bambini.

[...] Zeilen: 621-629

L2: [...] Im Grund ist gar nichts da gewesen, weil // die yyy ist da logischerweise nicht imstande uns da Hilfe zu geben, weil sie kommt von der Universität. Es gibt nichts, es gibt nichts!! Nicht ein Modell, es hat nichts gegeben! Und es hat, von dem, was *uns* der xxx gesagt hat: Ihr kriegt da schon ausgearbeitete Sachen und Materialvorschläge // Haben *wir* // *Wir* haben das, *wir* haben jenes // ich meine, davon haben *wir* gar nicht träumen brauchen. Das ist // aber irgendwo hat er die Sicherheit gegeben, dass du gesagt hast, ja, ich werde das schon schaffen. Und irgendwie haben *wir* es dann geschafft; aber der Start war von dem // in der Hinsicht nicht (...) schön. Nur die Gruppe war stark. [...]

Zu c) Thema: L2-Erzieherinnen als Teil des italienischen Kindergartens

[...] Zeilen: 286-288

L2: [...] bei *uns*, muss man sagen, haben die Eltern sehr viel Interesse gezeigt; *wir* haben ab Jänner Sprechstunden angeboten. Es sind relativ ein paar gekommen, auch (...) und von dem her sind sie sehr interessiert.

[...] Zeilen: 301-303

L2: (...) in dem Moment, in dem man mit der Direktorin über das Projekt redet, da horcht sie auch wirklich zu. Also // sie fragt nicht höflichkeitshalber, sondern wirklich// sie interessiert sich auch für *uns*, wie es *uns* geht und ...

[...] Zeilen: 294-295

L2: Come l'anno scorso // no? // che *noi facevamo* 4 gruppi, una preparava, una lavorava e viceversa. Lì quando ci sono 12 bambini, la seconda aiuta. [...]

Zu d) Thema: L2-Erzieherinnen spricht von sich und den Kindern

[...] Zeilen: 317-318

L2: [...] dalla Katia ho visto un po' che i bambini // appena arrivato, hanno appena incominciato a fare i giochi ... poi sono venuta io: *Dobbiamo* andare. [...]

6.3. Exklusives und inklusive Wir

Aus den genannten Beispielen kann man ableiten, dass die L1-Erzieherinnen im Vergleich zu den L2-Erzieherinnen ein inklusives *Wir* verwenden: Im L1-Diskurs ist ihre L2-Kollegin anwesend, und einige Aussagen betreffen gemeinsame, also auch an sie gerichtete oder sie einschließende Ereignisse. Die L2-Projektverantwortliche, die das Gespräch moderiert, und eine Vertreterin des gesamten L2-Projektteams ist, taucht allerdings in keinem der *Wir*-Begriffe als "Stimme" auf.

Im L2-Diskurs ist zwar keine L1-Erzieherin, wohl aber der L2-Inspektor als Vertreter des Projektteams anwesend. Die *Wir*-Aussagen der L2-Erzieherinnen beziehen sich ausschließlich auf die anwesenden L2-Erzieherinnen, jedoch nie auf die größere Gruppe des Projektteams, das der anwesende Inspektor vertritt. Er beginnt seine Aussagen mit einem Übergewicht von *Wir*-Aussagen, die "mehrstimmig" sind.¹⁶ Die L2-Erzieherinnen beginnen ihre Wortmeldungen mit einem starken Übergewicht der *Ich*-Perspektive, welche den "vielstimmigen" *Wir*-Aussagen des Inspektors gegenüberstehen. Im Laufe des Diskurses verwendet er immer weniger das *Wir*, bis er gegen Ende selbst mehr aus der *Ich*-Perspektive sprechen wird. Zusammenfassend kann man sagen, dass das *Wir* in beiden Diskursen gegenüber den Projektverantwortlichen exklusiv gebraucht wird. Inklusiv wird das *Wir* für alle gebraucht, die an der konkret sichtbaren Arbeit im Kindergarten beteiligt sind.

7. Analyse: *Ich*

Genau wie das *Wir* spricht auch das *Ich* vom und über das Selbst des Sprechers. Während beim *Wir* die Mehrstimmigkeit sowie die Ex- bzw. Inklusivität der Angesprochenen/Hörer von Interesse sind, verweist das *Ich* auf andere Schwerpunkte. Die genannte doppelte Indexikalität besagt, dass *Ich/Wir* a) Träger einer räumlich und zeitlich bedingten Sprecherrolle und b) Träger der Verantwortung und Verbindlichkeit gegenüber dem Sprechakt, und zwar in seiner illokutionären und perlokutionären Ausprägung sind (vgl. Mühlhäusler/Harré 1990: 91).

Mühlhäusler/Harré geben dem *Ich* den Zusatz "Indexicalities of Responsibility and Place".¹⁷ Für die vorliegenden Diskurse stellt sich nun die Frage, wie die Erzieherinnen ihre Verantwortung orten. Wie drückt sich ihre "moral responsibility" bei der Verwendung des *Ichs* aus?

¹⁶ Das *Wir* schließt manchmal die Anwesenden genauso ein, wie andere Male das Projektteam, oder L2-Sprachlehrer in der Schule.

¹⁷ Mühlhäusler/Harré (1990: 87) geben dem Pronomen *Ich* diesen zusätzlich Untertitel.

7.1. Das Ich der L1-Erzieherinnen

Es taucht im Zusammenhang mit praxis- und organisationsbezogenen Aussagen (und Verben) auf: Io cantavo; ho due di questi bambini; ho insistito; ho visto; qualcosa devo fare; io alterno; lascio i bambini; faccio; rispetto; richiamo; devo lavorare; mi sono organizzata. Eine kleinere Gruppe von Verben betrifft Aussagen wie: Io penso ...; non so; penso che ...; mi piace; mi dispiace; io cerco sempre ...; desidero; io so Miminal ist der Anteil jener Aussagen, die Kommentare über das eigene Sprechen darstellen: Per quello che ho detto, ho detto.

Selbst wenn sich die L2-Projektverantwortliche an die Gruppe von L1-Erzieherinnen im *voi* (ihr/euch), also in der zweiten Personal Plural wendet, antworten die L1-Erzieherinnen meist im *Ich*. Sie übernehmen dem gemäß die Verantwortung für ihren Sprechakt (illokutionären und perlokutionären) in einem Rahmen, in dem die Gruppe angesprochen war. Sie sprechen darüber, was sie persönlich machen können, wollen und tatsächlich in bestimmten Situationen bereits gemacht haben. Der Anteil der *Ich*-Aussagen ist mit 77 im Gegensatz zu 27 *Wir*-Aussagen 2,8 Mal so hoch.

7.2. Das Ich der L2-Erzieherinnen

Der Anteil der *Ich*-Aussagen der L2-Erzieherinnen ist mit 201 im Gegensatz zu 103 doppelt so hoch wie jener der *Wir*-Aussagen.

Die *Ich*-Aussagen der L2-Erzieherinnen haben drei Merkmale:

- a) Sie dienen als Diskursmarker beim Diskursverlauf.
- b) Sie werden häufig in Satzstrukturen gebraucht, die Kommentare über das eigene Denken und Handeln geben.¹⁸
- c) Sie tauchen — wenn auch vereinzelt — bei Rollenzuweisungen auf: *Ich als ...; Ich bin ...*
Zu a): In diskursstrukturierenden Elementen kommentieren die L2-Erzieherinnen den Beginn, den Fortgang oder das Ende ihres Sprechens: *Ja vielleicht, dann mach ich weiter? Und jetzt sage ich vielleicht, von der Direktorin aus. Die nächste werde ich sein. Mach ich? Ich weiß nicht unbedingt, es ist richtig zu sagen oder später ...? Darf ich noch etwas sagen? Und ich glaube, das ist es eigentlich gewesen.*

Zu b): In den 68 Einwänden (durchschnittliche Wortlänge 68,7) der 7 Erzieherinnen finden sich 39 Satzeinstiege, die epistemische Funktion haben; Beispiele: *Ich finde, ... Ich habe mir gedacht, ... Ich habe Bedenken, ... Ich meine, ich bin mir bewusst ... Ich habe den Eindruck gehabt, ... Ich schließe daraus ... Ich kann mir vorstellen ... Ich empfinde ... In Richtung Eltern möchte ich sagen, ... Ich weiß nicht unbedingt, ... Ich denk mir ... Ich habe oft das Gefühl gehabt ... Wie komm ich dazu, ... Ich will das sagen, weil ich das einfach denk. Was ich noch dazu sagen möchte. Und mehr möchte ich dazu nicht sagen. Ich will das nicht*

¹⁸ Diese beiden Merkmale sind sich insofern ähnlich als sie dem *Ich* eine starke Funktion als Strukturierungs-, aber auch Distanzierungselement geben.

zum Punkt machen. Ein Punkt, den ich satt habe, den ich da nicht länger ansprechen will. Ich will da nichts behaupten. Wenn ich das einmal so ausdrücke.

Zu c): Durchforstet man den L2-Diskurs in Hinblick auf direkte Aussagen über einen Bewusstseinszustand oder ein Verständnis als Rollenträger, dann finden sich lediglich drei Aussagen: a) *Ich bin* eine Null ..., b) *Ich bin* die zweite von Brixen ... (bezogen auf die Funktion als eine der zwei L2-Erzieherinnen im italienischen Kindergarten in Brixen) und c) *Ich als* deutsche Kindergärtnerin (gemeint ist im Kindergarten deutscher Muttersprache).

8. *Ich* und *Wir*: wechselhaft

a) *Ich/Wir* und die Diskursmoderatoren:

Die Moderatoren weisen unterschiedliche Verhaltensweisen in der Verwendung der beiden Personalformen auf. Der L2-Inspektor im L2-Diskurs hat in seinen 38 Einwänden mit einer durchschnittlichen Wortanzahl von 59,5 zu Beginn eine ausgewogene Verwendung von *Ich*- und *Wir*. Im Verlauf des Diskurses nimmt der Anteil der *Ich*-Perspektive allerdings rapide zu. Eine Begründung könnte im hohen *Ich*-Anteil der L2-Erzieherinnen liegen. Letztendlich ist der Anteil der *Ich*-Aussagen doppelt so hoch wie jener der *Wir*-Aussagen. Ganz anders stellt sich die Situation für die L2-Projektverantwortliche im L1-Diskurs dar. Ihre 107 Einwände mit durchschnittlich 13,5 Wörtern weisen 15 *Ich*- und 22 *Wir*-Aussagen auf. Ihr *Wir*-Anteil ist demnach c. 1,5 Mal höher als der *Ich*-Anteil.

Außerdem zeigt sich erneut die unterschiedliche Dynamik der beiden Diskurse: Während sich der L2-Inspektor 38 Mal zu Wort meldet, ist der Anteil an *Wir*- und *Ich*-Aussagen insgesamt 73, d.h. logischerweise, dass pro Einwand — der in der Regel relativ lang ist — kommen mehrere *Ich*- und *Wir*-Aussagen vor. Die L2-Projektverantwortliche meldet sich im L1-Diskurs 107 Mal zu Wort: Ihre *Ich*- und *Wir*-Aussagen belaufen sich insgesamt jedoch auf 37. Dies zeigt, dass es im Laufe des Diskurses sehr viele (73) Wortmeldungen gibt, die andere Formen beinhalten.

b) *Ich/Wir* und die Erzieherinnen

Während die L1-Erzieherinnen in ihren Einwänden bei der gewählten Personalform bleiben, kommt es bei den L2-Erzieherinnen häufig zu *Ich/Wir*-Wechsel (siehe Anhang III). Charakteristisch scheint hierbei zu sein, dass *Ich*-Aussagen wie schon oben angedeutet, fast ausschließlich in Verbindung mit epistemischen Äußerungen stehen (*Ich war enttäuscht, Ich habe mir gedacht, ..., ich habe etwas als positiv empfunden*). Diese leiten Aussagen über konkrete Vorgänge oder Tätigkeiten ein, die in der *Wir*-Form formuliert werden: z.B. Zeilen: 68-70: “[...] Ganz den Beginn habe *ich* noch in Erinnerung, war *ich* ein bisschen enttäuscht, wie *wir* den ersten Start in den Kindergarten gemacht haben. ... dass *uns* der Direktor damals nicht empfangen hat, [...]”.

Es scheint demnach einen gewissen Bruch zwischen den *Ich*-Gefühlen und der konkreten Arbeit in einem sozialen Kontext zu geben. Die Verantwortung für bestimmte Arbeiten übernimmt das kollektive Selbst und nicht die Einzelperson, obwohl es offensichtlich um Dinge geht, die einzelne Erzieherinnen bewegen.

Wenn es um die konkrete Beziehung (in Form von Aufmerksamkeit oder Verständnis) geht, gibt es in zwei Aussagen einen Wechsel der Personen mitten im Satz: Zeilen: 110-112: “[...] *Wir* haben// *ich* habe großes Interesse vonseiten der Eltern gemerkt// aber es ist nicht so gewesen, dass sie sehr oft an *uns* herantreten sind. [...]”. Zeilen: 390-391: [...] Und so verstehen *wir* uns eigentlich// verstehe ich *mich* mit den Leuten ganz gut. [...]”.

9. Conclusio

Fassen wir die Verwendung der ersten (grammatischen) Person für den L1- und den L2-Diskurs vergleichend zusammen, lässt sich feststellen, dass die L1-Erzieherinnen, die trotz des Projektes in ihrem gewohnten Kollektiv weiter arbeiten können, einen differenzierteren (mehrstimmigeren) *Wir*-Begriff haben als die L2-Erzieherinnen. Im L1-Diskurs sind im kollektiven Selbst viele Stimmen zugelassen. Das L2-*Wir* reduziert sich auf das unmittelbare Umfeld jener, die schon vor Beginn des Projektes Teil eines gemeinsamen Kollektives (deutscher Kindergarten) waren. Der Diskurs bleibt in beiden Fällen exklusiv gegenüber dem Projektteam.

Das *Ich* spielt in beiden Diskursen rein quantitativ eine wichtige Rolle: Der Anteil der *Ich*-Aussagen ist im L1-Diskurs fast drei Mal so hoch wie jener der *Wir*-Aussagen, während im L2-Diskurs doppelt so viele *Ich*-Aussagen als *Wir*-Aussagen vorkommen. Aufschlussreich ist hier die Kontextualisierung: Im L1-Diskurs antworten die Erzieherinnen durchgehend im *Ich* und beschreiben dabei konkrete Tätigkeiten, Probleme und Problemlösungsvorschläge, die sie persönlich ausführen/ausgeführt haben/noch ausführen werden.

Das *Ich* stellt einen Angelpunkt der persönlichen Verantwortung innerhalb des *Wir* dar. Hat das *Ich* die Möglichkeit der Ortung im *Wir*, muss es sich weder ständig für seine Meinung oder sein Sprecher rechtfertigen, wie dies durch den hohen Anteil an epistemischen Äußerungen der L2-Erzieherinnen zum Ausdruck kommt, noch muss es die Verantwortung für sein Handeln an ein noch nicht klares *Wir* abgeben (siehe *Wir/Ich*-Wechsel der L2-Erzieherinnen). Vorstellungen über die eigene Rolle (*Ich bin ...*) treten in reduzierter Form auf.

Ein Pilotprojekt stellt den Anspruch an Mitarbeiter, ein *Wir* aus einem klaren *Ich* aufzubauen. Die L2-Erzieherinnen, die in diesem Projekt arbeiten, kommen aus einem konsolidierten Kollektiv, in dem das *Wir* das *Ich* aufgebaut hat und ihm seine Identität gegeben hat. Dieser Unterschied im Ansatz ist eines der Hauptprobleme, welche diese Analyse belegt.

10. Konsequenzen und Ausblick

Es hat sich gezeigt, dass im Gebrauch dieser Pronomen — und demnach in der Art der Selbstbefindlichkeit, im Sprechen über sich selbst — bei den L2-Erzieherinnen große Verunsicherung vorherrscht. Helbig/Buscha (1993: 212) sprechen bei den Pronomen zu recht von Rollenwörtern. *Ich* und *Wir* sprechen von sich selbst, und dem gemäß von der eigenen Rolle. Diese Rolle ist im Fall der L2-Erzieherinnen, die jahrelang in einem konsolidierten Kollektiv gearbeitet haben, zunächst grundsätzlich unklar. Der vorliegende L2-Diskurs gibt Hinweise auf ein Verständigungshandeln, das identitätsstiftende Momente eher im vergangenen Kollektiv sucht und noch nicht so entwickelt zu sein scheint, um aus einem selbstverständlichen Selbstbewusstsein heraus, ein neues zu schaffen. Beide Diskurse schließen im *Wir* ausschließlich die konkret im Kindergarten Beschäftigten (und die mit Kinder Arbeitenden) ein. Dies hat zur Folge, dass die Hilfe des Projektteams (Projektbegleiter, Inspektoren usw.) als etwas sehr Abstraktes angesehen wird, was mit der täglichen Praxis des Kindergartens nicht vermittelt werden kann.

Dieser Beitrag ist von der Wichtigkeit einer Zusammenarbeit bei der Erarbeitung des Berufsprofils ausgegangen. Konstruktive Impulse werden sowohl von den L2- als auch von den L1-Erzieherinnen aber erst dann kommen können, wenn sie ihre Wertvorstellungen und deren soziale Ortung im Kollektiv erfassen. Zum Teil kann dies fortbildungsdidaktisch¹⁹ gestützt werden, zum Teil hängt es jedoch von der persönlichen Bereitschaft der Beteiligten ab, die Verantwortung für sich und die eigene Meinung in und vor einem Kollektiv zu übernehmen.

¹⁹ Vgl. Liedke/Redder/Scheiter 1999.

Anhang I

L1-Diskurs:

| | Anzahl Einwände | Ø Wortanzahl pro Einwand | Streuung der Wortanzahl pro Einwand |
|----------------|-----------------|--------------------------|-------------------------------------|
| L2-Projektiv. | 107 | 13,5 | 47 Einwände mit 1-5 Wörtern |
| L2-Erzieh. (1) | 27 | 16,3 | 11 Einwände von 1-5 Wörtern |
| L1-Erzieh. (5) | 242 | 13 | 110 Einwände von 1-5, 56 von 6-10 |
| Total | 376 | 14,2 | 168 Einwände von 1-5 Wörtern |

L2-Diskurs:

| | Anzahl Einwände | Ø Wortanzahl pro Einwand | Streuung der Wortanzahl pro Einwand |
|----------------|------------------|--------------------------|---|
| L2-Inspektor | 38 | 59,5 | 21 Einwände von 1-10 Wörtern, 6 Einwände von 11-50 Wörtern, 4 Einwände von 120-600 |
| L2-Erzieh. (7) | 68 ²⁰ | 68,7 | 24 Einwände bis zu 10 Wörtern, 19 Einwände von 11-50 Wörtern, 12 Einwände von 120-690 Wörtern |
| Total | 106 | 64,1 | 45 Einwände von 1-10 Wörtern, 25 von 11-50 Wörtern, 16 Einwände von 120-c. 600 Wörtern |

Anmerkung: In Klammer ist die Anzahl der jeweiligen Erzieherinnen-Gruppe angeführt.

Diese Angaben machen deutlich, dass wir es im L1-Diskurs im Vergleich zum L2-Diskurs mit einem hohen Sprecherwechsel zu tun haben: Die 376 Einwände haben eine durchschnittliche Länge von 14,2 Wörtern. 44,6% der Einwände haben eine Länge von 1-5 Wörtern, darunter befinden sich beispielsweise 19 1-Wort-Einwände und 29 2-Wort-Einwände.

²⁰ Durchschnittlich meldet sich jede Erzieherin c. 9 Mal zu Wort: Die Streuung sieht im einzelnen dermaßen aus, dass sich zwei Erzieherinnen 17 bzw. 19 Mal zu Wort melden und sich der Rest auf 2 Mal 9, 1 Mal 7, 1 Mal 4 und 1 Mal 3 verteilt.

Im L2-Diskurs finden sich 1/3 der Einwände des L1-Diskurses. Der Schwerpunkt bzw. der Großteil der Einwände finden sich im Bereich 1-10 Wörter pro Wortmeldung: 45 (42%). Die nächste Stufe der Einwände mit 11-50 Wörtern umfasst 19 Einwände (17,9%) im Vergleich zu immerhin 12 (11,3%) mit 120-690 Wörtern pro Einwand. Die hohe Wortanzahl ergibt sich vor allem daraus, dass die L2-Erzieherinnen und der Inspektor der Reihe nach zu jedem Punkt eine Stellungnahme abgeben und mindestens ein Mal im Laufe des Diskurses ausführlich zu Wort kommen.

Anhang II

Wir/Ich und Wortanzahl

Der L1-Diskurs hat eine Wortanzahl von 5263. Die L1-Erzieherinnen machen 242 Einwände mit durchschnittlich 13 Wörtern. Darin verwenden sie 27 Mal die *Wir*-Form und 77 Mal die *Ich*-Form. Sie benutzen dem gemäß die *Ich*-Form 2,8 Mal mehr als die *Wir*-Form. Die L2-Erzieherin im L1-Diskurs hingegen meldet sich 27 Mal zu Wort (durchschnittlich 16,3 Wörter pro Einwand) und verwendet dabei 9 Mal die *wir*- und 6 Mal die *Ich*-Form.

Der L2-Diskurs hat einen Umfang von 7058 Wörtern. Die L2-Erzieherinnen melden sich 68 Mal zu Wort (mit einer durchschnittlichen Wortanzahl von 68,7) und verwenden dabei 103 Mal die *Wir*- und 201 Mal die *Ich*-Form. Sie benutzen dem gemäß die *Ich*-Form 1,9 Mal mehr als die *e*-Form.

Absolut gesehen ist der L2-Diskurs länger (im Sinne der Wortanzahl), was auch zu einem insgesamt höheren Anteil an *Wir*- und *Ich*-Aussagen führt. Doch selbst bei relativer Betrachtung ist der Anteil der Aussagen mit erster grammatischer Person im L2-Diskurs höher als im L1-Diskurs:

- L1-Diskurs: 0,5% *Wir*-Aussagen, 1,5% *Ich*-Aussagen (der L1-Erzieherinnen)
- L2-Diskurs: 1,6% *Wir*-Aussagen, 2,7% *Ich*-Aussagen (der L2-Erzieherinnen).

Anhang III:

- Zeilen 51-54: "Ja, *ich* finde, also, schon wie *ich* vom Projekt gehört habe, war *ich* sehr positiv, irgendwo interessiert, und habe *mir* gedacht 'Schau, das ist eine gute Initiative'. Und *wir* haben da ein Schreiben bekommen — vom Direktor, und *ich* habe mir aber gedacht: Ja, aber meine Sprachkenntnisse in italienischer Sprache, die sind *mir* zu wenig, [...]".
- Zeilen 68-70: "[...] Ganz den Beginn habe *ich* noch in Erinnerung, war *ich* ein bisschen enttäuscht, wie *wir* den ersten Start in den Kindergarten gemacht haben. ... dass *uns* der Direktor damals nicht empfangen hat, [...]".
- Zeilen 139-142: "[...] und *ich* habe auch // z.B. mit der Schule haben *wir* jetzt ein Austauschgespräch gehabt und da habe *ich* irgendwo herausgehört, dass // bitte, das ist meine Eindrücke // dass die Lehrer nicht so mit Informationen an *uns* so leicht herausgegangen sind ... ähmhm".
- Zeilen 198-199: "[...] da fühl *ich* immer so ein Manko, dass die Erfahrung, die *wir* jetzt da mit den Kindern machen // dass einfach da ein wesentliches Ding einfach fehlt [...]".
- Zeilen 402-403: "[...] Dann möchte *ich* noch was sagen zu den Lehrpersonen der Grundschule, mit denen *wir* eine Aussprache gehabt haben [...]".
- Zeilen 410-412: "[...] *Wir* haben versucht, mit dem italienischen Kindergarten zusammenzuarbeiten, und von dort habe ich *mir* gedacht: Eigentlich wäre das toll zu probieren, und ein bisschen mehr zu erfahren [...]".

- Zeilen 424-425: “[...]Was *mir* nicht passt, ist, dass *wir* so einen strengen Stundenplan haben, [...]”.
- Zeilen 604-606: “[...] wo du gesagt hat, na ja, *ich* bin eine Null auf dem Gebiet, aber da, wenn da schon etwas da ist und wenn *wir* da all die Hilfen kriegen, dann werden *wir* das schon schaffen und [...]”.
- Zeilen 635-636: “[...] Methodischer Ansatz: *Wir* haben gesagt Ja, gut // wie arbeite *ich*? [...]”.
- Zeilen 680-681: “Was *ich* damals als nicht so positiv empfunden habe, dass ganz unmittelbar, bevor *wir* mit der Praxis im Kindergarten angefangen haben, [...]”.

Bibliographie

- ANDORNO, C (1999). Dalla grammatica alla linguistica. Basi per uno studio dell'italiano, Torino: Paravia scriptorum.
- BATTAGLIA, S./PERNICONE, V. (1991). La grammatica italiana, Torino: Loescher Editore.
- BECKER-MROTZEK, M./MEIER, C. (1999). Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: BRÜNNER, G./FIEHLER, R. (Hrsg.). Angewandte Diskursforschung, Bd. 1: Grundlagen und Beispielanaysen, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 18-45.
- DUDEN 4 (1984). Die Grammatik, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- GÖTZE, L./HESS-LÜTTICH, E.W.B. (1999). Grammatik der deutschen Sprache, Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- HELBIG, G./BUSCHA, J. (1993). Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.
- LIEDKE, M./REDDER A./SCHEITER, S. (1999). Interkulturelles Handeln lehren – diskursanalytischer Trainingsansatz. In: BRÜNNER, G./FIEHLER, R. (Hrsg.). Angewandte Diskursforschung, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 148-179.
- MÜHLHÄUSLER, P./HARRÉ, R. (1990). The Linguistic Construction of Social and Personal Identity, Oxford: Blackwell.
- VANELLI, L. (1992). La deissi in italiano, Padova: UNIPRESS.

