

Vogel, Cathrin

Reziprozität und Reflexion in Gesprächen zwischen Kindern und Studierenden

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 261-267. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Cathrin: Reziprozität und Reflexion in Gesprächen zwischen Kindern und Studierenden - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 261-267 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255772 - DOI: 10.25656/01:25577

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255772>

<https://doi.org/10.25656/01:25577>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Cathrin Vogel

Reziprozität und Reflexion in Gesprächen zwischen Kindern und Studierenden

Abstract

Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie mehrsprachige Kinder, die die deutsche Sprache erst lernen, gemeinsame Erfahrungen im Gespräch mit Grundschullehramtsstudierenden reflektieren können. Anhand einer Sequenz, die im Projekt GeKOS (Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden) entstanden ist, wird gesprächsanalytisch herausgearbeitet, wie Reflexion im Vollzug der Interaktion hergestellt wird und welche Gesprächshandlungen Studierender dazu beitragen.

Schlüsselwörter

Reflexion, Reziprozität, Gespräche mit mehrsprachigen Kindern, Erfahrungen versprachlichen

1 Einleitung

„Indem sie sprach, wurde sie von einer schemenhaften Figur zu einer Person. [...] Solange sie schwieg, war ihr Körper ohne Geschichte“ (Gümüşay 2020, 112).

Das Zitat aus Kübra Gümüşays Buch *Sprache und Sein*, in dem sie sich u. a. mit der Bedeutung von Sprache für mehrsprachige Menschen in einer deutschsprachigen Gesellschaft auseinandersetzt, verweist auf die Bedeutung des Sprechens im Sinne eines *Sich-Zeigens* und *Sichtbarwerdens*. Auch Kinder möchten sich mit ihren Geschichten und Erfahrungen zeigen und gesehen werden (vgl. Pupeter & Schneekloth 2018, 158). Doch wie können Kinder, für die Deutsch noch herausfordernd ist, über Erinnerungen sprechen und Erfahrungen reflektieren?

Ausgangsthese des Beitrags ist, dass Reflexion als interaktives Nachdenken über gemeinsame Erfahrungen in Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Studierenden dazu beiträgt, dass Kinder sich zeigen können und gesehen fühlen.

Vor dem Hintergrund, dass sich sprachliche Fähigkeiten auch in Abhängigkeit von der Gesprächshandlung und -haltung des Gegenübers entwickeln (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 86f.), wird nachfolgend der Zusammenhang zwischen Reziprozität und Reflexion fokussiert. Reziprozität zielt auf Verständigung im

Gespräch (vgl. de Boer 2006, 56) und ermöglicht, dass reziproke Gesprächshandlungen mehrsprachige Kinder unterstützen, Erfahrungen zu versprachlichen und als Person sichtbar zu werden.

Anhand einer Gesprächssequenz, die im Projekt GeKOS (s. Kap. 4) entstanden ist, werden gesprächsanalytisch Faktoren herausgearbeitet, die darauf hindeuten, dass Reflexion in reziproken Gesprächen interaktiv hergestellt wird.

2 Praktiken der Reziprozität

In Rekonstruktionen von Gesprächen zwischen mehrsprachigen Kindern und Grundschullehramtsstudierenden arbeiteten de Boer und Merklinger (2021, 93) Faktoren heraus, die zur Entstehung von Reziprozität beitragen: Gemeinsam Erlebtes wird von Kindern und Studierenden interaktiv erinnert und ko-konstruiert, wenn Studierende mit ihren Gesprächspraktiken dazu beitragen, dass Reziprozität im Gespräch entstehen kann. So begünstigen

- Pausen und Wartezeiten,
 - offene Fragen,
 - Anschlussnehmen an Gesagtes,
 - begrenzte Formulierungsvorschläge im Sinne des Scaffoldings,
- dass Erzählwürdigkeit entsteht und Kinder sich ermutigt fühlen, eigene Erfahrungen zu versprachlichen (vgl. ebd., 93ff.). Erzählwürdig wird, was persönlich bedeutsam ist, persönlich bedeutsam wird, was mit Emotionen verbunden ist (vgl. ebd., 85). Ein Teil von Reflexion ist, sich solcher Emotionen bewusst zu werden. Auf *Reflexion* wird nachfolgend eingegangen.

3 Reflexion

In Anlehnung an Dewey (1997, 6ff.) wird *Reflexion* als Nachdenken über zurückliegende Erfahrungen verstanden. Mit Blick auf Gespräche zwischen Studierenden und Kindern, die gemeinsame Erfahrungen teilen, wird dieses Verständnis erweitert: *Reflexion* als interaktives Nachdenken über gemeinsame Erfahrungen. Reinders (2016, 42f.) verweist auf die Bedeutung des Sprechens über Erfahrungen und differenziert fünf Phasen des Reflexionsprozesses aus, von denen die ersten beiden für diesen Beitrag relevant sind: Die erste Phase fragt, was erlebt wurde; in der zweiten Phase werden situative Emotionen durch die Versprachlichung eigener Erfahrungen bewusst gemacht.

In Gesprächen zwischen Studierenden und mehrsprachigen Kindern ist es für die Beteiligten herausfordernd, gemeinsame Gesprächssituationen herzustellen, die trotz begrenzter sprachlicher Ressourcen zur Versprachlichung eigener Erfahrungen einladen. Hierzu bedarf es verschiedener Praktiken der Studierenden, die Reziprozität ermöglichen, Erzählwürdigkeit herstellen und gemeinsame Reflexionsprozesse anstoßen.

Nachfolgend wird am Beispiel einer Sequenz entfaltet, wie im Gesprächsvollzug Reflexion interaktiv hergestellt wird.

4 Das Projekt GeKOS

GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden ist ein Mentoringprojekt¹, in dem Tandems aus zugewanderten Kindern und Lehramtsstudierenden über ein Schuljahr gemeinsam einen Nachmittag pro Woche gestalten und die neue Heimat erkunden. Das Projekt leistet einen Beitrag zur Integration und trägt zur Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit bei, indem sie erste Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Kindern machen, die in regelmäßigen Erfahrungsreflexionen im Rahmen eines Lernjournals und in Supervisionsitzungen an der Universität verarbeitet werden (vgl. de Boer u. a. 2021, 7).

Die Begleitforschung des Projekts sah die Durchführung von zwei Gesprächen jeweils zu Beginn und zum Ende eines Durchgangs zwischen Studierenden und Kindern vor.

5 Methodik

Im Durchgang 2018/19 sind 2 x 42 Gespräche zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von sechs Monaten entstanden. Die Studierenden wurden vorbereitet und in der Gesprächsführung geschult.² Den Gesprächen lagen verschiedene Intentionen zugrunde: im ersten Gespräch ging es um die Interessen der Kinder, im zweiten Gespräch um Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse im Projekt (vgl. de Boer u. a. 2021, 27). Die audiografierten Gespräche wurden nach GAT2-Konvention transkribiert (vgl. Selting u. a. 2009) und inventarisiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) interaktiv dichte Sequenzen³ herausgearbeitet. Dabei waren verschiedene Kriterien leitend: Die Beiträge der Kinder wurden bzgl. ihrer Länge und der Komplexität der Aussagen und Satzstrukturen kategorisiert, die Beiträge der Studierenden mit Blick auf Frageformen, Pausen und Formen des Anschlussnehmens untersucht. Diese interaktiv dichten Sequenzen werden in einem weiteren Schritt gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 2008) untersucht (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 92).

1 Das Projekt fand 2015-2020 unter der Leitung von Prof.in Dr. Heike de Boer an der Universität Koblenz statt und wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet.

2 Angelehnt an die Netzwerkmethode (World Vision 2016, 20) und anhand von Videos und Transkripten gelungener Gespräche erhielten die Studierenden ein Manual mit möglichen Fragen und Anregungen.

3 Interaktiv dichte Sequenzen sind Stellen, „die das klassische Frage-Antwort-Muster aufbrechen und längere Antworten der Kinder zeigen“ (de Boer & Merklinger 2021, 92).

6 Erste Ergebnisse

Einzelne Sequenzanalysen machen sichtbar, dass (1.) Praktiken der Reziprozität in der Gesprächsführung der Studierenden und narrative Elemente⁴ in den Beiträgen der Kinder zusammenhängen (vgl. de Boer & Merklinger 2021, 93), (2.) in den Gesprächsausschnitten Reflexionsprozesse rekonstruierbar sind und (3.) interaktiv hergestellte Reflexion und Reziprozität zusammenhängen. Welche Praktiken Studierender dazu beitragen können, dass Reflexionsprozesse entstehen, wird nachfolgend anhand einer Gesprächssequenz gezeigt.

7 Analyse: *am ALLER ALLER besten war das mit den spaßfabrik*

Ahmed und die Studentin Gabi sind ein Tandem und haben sich über acht Monate jede Woche getroffen. Die Sequenz beginnt mit Gabis Frage, was Ahmed während der gemeinsamen Zeit am besten gefallen hat. Ausgehend davon unterhalten sie sich über den Besuch der *Spaßfabrik*⁵.

- 06:41 G u:und was fandest du am besten? (.) am aller aller besten (.) du hast ja schon gesagt das und das (.) was fandest du am aller aller besten?
- 06:47 A am ALLER ALLER besten war das mit den spaßfabrik
- 06:51 G ja (.) das fand ich auch (.) das war richtig cool (.) mit den ganzen hüpfburgen
- 06:56 A ja (.) wo ich das erste mal (.) ich hab so WALLAH das is so KR:ASS
- 07:01 G ja RIEsig
- 07:03 A jep
- 07:04 G auch die hüpfburgen warn alle RIEsig
- 07:06 A oh ja (.) guck mal in den ding wo wir die ganze zeit hochklettern ((lacht))
- 07:12 G stimmt ihr seid da ständig hochgekllettert (.) das war cool [und da]
- 07:17 A [und rutschen]
- 07:17 G hm?
- 07:17 A und da ru runterrutschen (.) ah da hat mein bein gebrannt (.) so wie da bei (.) wie da hat die ganze zeit gebrannt
- 07:24 G oh nein weil du so häufig gerutscht bist
- 07:26 A ja
- 07:28 G hh und da seid ihr REIN gesprungen oder?
- 07:30 A ja=
- 07:30 G =von dem trampolin da rein
- 07:32 A und dann bin isch da hoch gegang (.) und dann (.) hab isch ein rückwärts (.) salto gemacht

4 Narrative Elemente sind Beiträge, die sich durch eine inhaltliche Entfaltung auszeichnen und dazu beitragen, dass Kinder eine Erzählung über mehrere Äußerungen entwickeln können (vgl. de Boer u. a. 2021, 41).

5 Die *Spaßfabrik* ist ein Indoorspielpark mit Hüpfburgen und Trampolinen.

- 07:40 G STIMMT (.) und da hast du dir den kopf gestoßen oda?
 07:42 A ja davor nisch aber DANN
 07:44 G ja
 07:45 A aber nur so ein bisschen hier so
 07:46 G ja: (.) oh nei:n
 07:47 A aber da hat nisch so rischtig wehgetan
 07:51 G okay (.) aber es war trotzdem cool
 07:52 A ja
 07:55 G okay

Gabi bezieht sich mit der Einstiegsfrage auf den geteilten Erfahrungsraum und schließt an das bisherige Gespräch an. Sie lenkt den Blick auf das, was Ahmed wichtig ist, woran er sich erinnert, und eröffnet so den Gesprächsraum für seine Erfahrungen. Ahmed schließt mit „am ALLER ALLER besten“ nicht nur inhaltlich an, sondern greift Gabis Formulierung auf, benennt den Besuch der *Spaßfabrik* und hebt die Bedeutsamkeit mit der Betonung von *aller* hervor.

Gabi hebt die Hüpfburgen aus dem geteilten Erfahrungsraum *Spaßfabrik* hervor. Ahmed schließt an: „ich hab so WALLAH⁶ das ist so KR:ASS“. Er bringt seine emotionale Beteiligung mit einem arabischen Begriff zum Ausdruck und verweist mit dem deiktischen *das* auf die Hüpfburg. Gabi bestätigt ihn mit „RIEsig“ und zeigt, dass auch für sie die Hüpfburg besonders war. Ahmed bekräftigt mit „oh ja“ Gabis Beschreibung.

Er lenkt mit dem Imperativ „guck mal“ den Fokus darauf, dass er gemeinsam mit anderen die ganze Zeit geklettert ist. Gabi bestätigt mit „stimmt ihr seid da ständig hochgeklettert“ nicht nur Ahmeds Erinnerung, sondern wiederholt diese inhaltlich und verstärkt so das kollektiv geteilte Erlebnis.

Gabi kommentiert mit „das war cool“ die geteilte Erfahrung, bevor sie simultan mit Ahmed weiterspricht. Beide brechen ab. Gabi erkundigt sich mit „hm?“ danach, was Ahmed gesagt hat. Sie nimmt sich zurück und gibt ihm das Rederecht. Ahmed erinnert, dass er gerutscht ist. Er ergänzt, dass er sich verletzt hat und sein Bein „die ganze zeit“ gebrannt hat. Er scheint das Ausmaß seiner Verletzung im Erzählprozess noch einmal zu realisieren.

Gabi schließt an die Erfahrung an und vermutet, wie es zur Verletzung kam. Ahmed bestätigt sie. Gabi hat eine weitere Erinnerung („und da seid ihr REIN gesprungen“) und endet mit einem auffordernden „oder?“. Auch Ahmed bestätigt Gabi, die den Satz „von dem trampolin da rein“ ergänzt. Der zweimal verwendete deiktische Ausdruck *da* bezieht sich auf ein Foto, das vor dem Tandem liegt und bei beiden die Erinnerung an die Situation ausgelöst hat.

6 *Wallah* bedeutet u. a. auf Arabisch etwa *Ich schwöre!* und wird zur Betonung der Glaubwürdigkeit einer Aussage verwendet.

Ahmed ergänzt Gabis Ausführung mit der Erinnerung an einen Rückwärtssalto. Gabi reagiert mit dem betonten „STIMMT“ und drückt so eine Kongruenz zwischen Ahmeds und ihrer Erinnerung aus. Sie erinnert weiter, dass sich Ahmed den Kopf gestoßen hat und vergewissert sich mit „oda?“, ob sie es richtig in Erinnerung hat. Ahmed stimmt zu, korrigiert den Zeitpunkt und ergänzt, dass er sich „nur so ein bisschen hier so“ gestoßen hat. Gabi nimmt Anteil („oh nei:n“), woraufhin Ahmed einschränkt, dass es nicht „so richtig wehgetan“ hat. Es scheint ihm wichtig zu sein, Gabi mitzuteilen, dass er sich nicht stark verletzt hat. Gabi resümiert, dass es „trotzdem cool“ war, was Ahmed bestätigt. Die Studentin reagiert möglicherweise auf Ahmeds Einschränkung und greift auf, dass der Besuch in der *Spaßfabrik* insgesamt auch trotz des Stoßens positiv war.

8 Praktiken der Reflexion

Der Blick auf den gesamten Gesprächskorpus zeigt, dass nur wenige Gespräche Interaktionen enthalten, die auf Reflexionsprozesse hindeuten. Die vorgestellte Sequenz ist eine Ausnahme und macht dennoch sichtbar, dass bestimmte Gesprächshandlungen Studierender Prozesse der Reflexion in Gesprächen mit Kindern unabhängig von ihren sprachlichen Ressourcen anstoßen können:

Die Studentin

- fragt nach bedeutsamen Erinnerungen,
- fordert ihren Mentee zur Bestätigung ihrer Äußerungen auf,
- spricht ihn als Experten an,
- ergänzt Details der geteilten Erfahrung,
- differenziert so die gemeinsam geteilten Erlebnisse aus,
- stößt weitere Erinnerungen und Ausdifferenzierungen durch das Kind an,
- signalisiert durch Bestätigungen ihr Verstehen
- und bestärkt das Kind zugleich darin, weiterzusprechen.

Mittels dieser Gesprächspraktiken erhält die Studentin das kollektive Gespräch aufrecht und eröffnet einen Raum, in dem das Kind seine Erinnerungen weiterentwickelt und sukzessive versprachlicht. Diese Versprachlichung kann als Teil eines Reflexionsprozesses verstanden werden, der Emotionen bei beiden Interaktant:innen auslöst und es dem Kind ermöglicht, sich mit seinen Gedanken und Gefühlen zu zeigen.

Wie Grundschullehramtsstudierende hinsichtlich ihrer Gesprächshandlungen mit mehrsprachigen Kindern darauf vorbereitet werden können, Kinder besser darin zu unterstützen, auch in unterrichtlichen Kontexten Erzählwürdigkeit und Reflexion gemeinsam und interaktiv hervorzubringen, kann anknüpfend an die Überlegungen dieses Beitrags erforscht werden.

Literatur

- de Boer, H. (2006): *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Boer, H.; Braß, B. & Falmann, P. (2021): Abschlussbericht: GeKOS. Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoring-Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. Online unter: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos> (Abrufdatum: 14.02.2022).
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: H. de Boer & D. Merklinger (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 83-104.
- Deppermann, A. (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1997): *How We Think* (Nachdruck der Ausgabe Boston: Heath 1910). New York: Dover.
- Gümüşay, K. (2020): *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser Verlag.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Pupeter, M. & Schneekloth, U. (2018): Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: *World Vision Deutschland* (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 148-179.
- Reinders, H. (2016): *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Selting, M.; Auer, P.; Günthner, S. u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10 (1). Online unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html> (Abrufdatum: 23.12.2021).
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2016): *Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung*. Friedrichsdorf: World Vision.