

Vogel, Cathrin

(Sozialer) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit durch professionelles Gesprächshandeln begegnen

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 446-451. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Cathrin: (Sozialer) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit durch professionelles Gesprächshandeln begegnen - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 446-451 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277858 - DOI: 10.25656/01:27785; 10.35468/6035-65*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277858>

<https://doi.org/10.25656/01:27785>

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

(Sozialer) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit durch professionelles Gesprächshandeln begegnen

1 Einleitung

Die Agenda 2030 strebt mit ihrem vierten von 17 Zielen für Nachhaltige Entwicklung hochwertige Bildung für alle Kinder an. Sie richtet einen zukunftsweisenden Blick auf Bildung auch für mehrsprachige Kinder mit Zuwanderungsgeschichte. Damit geht einher, die Bildung qualifizierter Lehrkräfte zu stärken. Eng damit verbunden ist das zehnte Ziel, Ungleichheit zu verringern, Selbstbestimmung zu ermöglichen und soziale Inklusion zu fördern (vgl. Vereinte Nationen 2015). In diesem Beitrag ist die Annahme leitend, dass eine hochwertige Bildung, die (soziale) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit verringert, mit der Subjektivierung mehrsprachiger Kinder und (angehender) Grundschullehrkräfte in (pädagogischen) Interaktionen zusammenhängt. Wie sich Subjektivierungsprozesse durch gegenseitige Ansprachen in Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrstudsierenden vollziehen, wird adressierungsanalytisch anhand einer Sequenz exemplarisch rekonstruiert. Zu welchen anerkegnbaren Subjekten die Interaktant*innen im Vollzug des Gesprächs (gemacht) werden, wird ebenso fokussiert.

2 (Soziale) Ungleichheit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit

Im schulischen Kontext zeigt der Blick auf den Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit, dass v.a. der Erwerb der deutschen Sprache fokussiert wird und die Bedeutsamkeit anderer sprachlicher Ressourcen und (kulturellen) Wissens sowie die individuellen Erfahrungen mehrsprachiger Kinder in den Hintergrund treten (vgl. de Boer & Vogel i.E.). Bleibt der Fokus auf Deutschkenntnissen und dem Erwerb der deutschen Sprache, zeigt sich, dass Kinder, für die die deutsche Sprache noch herausfordernd ist, in unterrichtlichen Interaktionen potenziell verstummen. Sie sind nicht nur mit Blick auf Bildungschancen, sondern auch insofern benachteiligt, als sie nicht mit ihren individuellen Erfahrungen und Gedanken sichtbar

werden (vgl. ebd.). Sichtbar zu werden bedeutet auch, (in pädagogischen Situationen) eigene Erzählungen und Erklärungen zu versprachlichen.

3 Professionelles Gesprächshandeln im Umgang mit Migration und Mehrsprachigkeit

De Boer & Merklinger verweisen darauf, dass bei der Betrachtung von Unterrichtsgesprächen häufig das Gesprächshandeln der Lehrkräfte aus dem Blick gerät und halten fest: „Gesprächshandlungen, die Reziprozität und Dialogorientierung nach sich ziehen, können nicht einseitig zur Lernaufgabe der Schüler*innen gemacht werden, sondern entstehen in der Interaktion als gemeinsam hervorgebrachtes Produkt“ (de Boer & Merklinger 2021, 85). Das ist besonders mit Blick auf Mehrsprachigkeit relevant: de Boer/Merklinger arbeiten in Rekonstruktionen von Gesprächen zwischen mehrsprachigen Kindern und Grundschullehramtstudierenden Faktoren heraus, die zur Entstehung von Reziprozität beitragen. *Pausen und Wartezeiten, offene Fragen, Anschlussnehmen an Gesagtes, begrenzte Formulierungsvorschläge im Sinne des Scaffoldings* begünstigen, dass Kinder eigene Erzählungen und Erklärungen entfalten (vgl. ebd.). Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit zeigen, dass die Sprache der Lehrkräfte potenziell sprachbezogene Zuschreibungen enthält, die zu Ausgrenzungen führen können (vgl. ebd.). Solche Sprachhandlungen können zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen (vgl. de Boer & Merklinger 2021). Daran anschließend ist die Überlegung bedeutsam, dass Kinder auch durch sprachliche Handlungen der Lehrkräfte zu jemandem (gemacht) werden. Mit der Frage, wie (junge) Menschen zu jemandem (gemacht) werden, setzt sich die (erziehungswissenschaftliche) Subjektivierungstheorie und -forschung auseinander (vgl. Kuhlmann & Ricken 2022).

4 Subjektivierungstheoretische und -forschende Perspektive auf Gesprächshandeln

Subjekte sind in ihrem „Handeln und (körperlichen) Erscheinen entlang sozialer Normen er- und anerkenntbar“ (ebd., 100). Diese sozialen Normen sind abhängig von den jeweiligen Kontexten: „Für eine erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung ist die Annahme leitend, dass junge Menschen nicht qua Geburt Subjekte sind, sondern dass diese Form der Deutung und Gestaltung des Selbst erst in (pädagogischen) Interaktionen hervorgebracht wird“ (ebd., 99). Übertragen auf den Kontext Grundschule bedeutet das, dass Schüler*insein keine feststehende Kategorie ist, sondern dass junge Menschen erst durch (pädagogische) Interaktionen zu Schüler*innen (gemacht) werden. Für dieses Subjektivierungsverständnis sind

vier Perspektiven grundlegend: 1. Subjektivierungsprozesse sind paradoxal verfasst: Zum einen werden Individuen durch andere als Subjekt konstituiert, zum anderen konstruieren sie sich durch andere selbst als Subjekt. 2. Subjektivierungsprozesse sind „als spezifisch eröffnete Räume der Rekursivität immer mit historisch-kulturell bedingten Wissens- und Machtordnungen verwoben“ (ebd., 100). 3. Aus praktikentheoretischer Perspektive lernen Individuen die Welt, sich und andere im Vollzug von Praktiken „in bestimmter Weise zu deuten sowie sich [...] als jemand bestimmtes zu zeigen“ (ebd.). Dabei werden in diesem Vollzug Wissens-, Macht- und Selbstrelationen hervorgebracht. 4. Aus anerkennungstheoretischer Perspektive wird „eine Handlungsfähigkeit im Sinne eines anerkennbaren Sprechen- und Handeln-Könnens nur um den Preis der Unterwerfung unter Kategorien und soziale (Körper-) Normen hervorgebracht“ (ebd., 101). Vor dem Hintergrund dieser vier Perspektiven begreift die Forscher*innengruppe um Ricken & Rose Anerkennung¹ als Subjektivierungs geschehen und fokussiert im Projekt a:spect die Bedeutung von Adressierungsprozessen im schulischen Unterricht (vgl. Rose & Ricken 2018). Um Prozesse der Adressierung als interaktives Zusammenspiel von sprachlichen Adressierungen und Readressierungen empirisch zugänglich zu machen, wurde eine Heuristik entwickelt, die anhand der verwobenen Dimensionen von *Organisation, Normen und Wissen, Macht und Selbstverhältnis* Adressierungsprozesse sichtbar macht (vgl. Ricken, Rose, Kuhlmann & Otzen 2017). Nachfolgend wird illustriert, wie sich in Anlehnung an diese Heuristik Adressierungsprozesse empirisch mit Blick auf Gespräche zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden rekonstruieren lassen.

5 Methodik

Der Untersuchung liegt ein Korpus von 84 Gesprächen zwischen Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden zugrunde, die 2018/19 im Mentoringprojekt GeKOS² zu zwei Erhebungszeitpunkten im Abstand von sechs Monaten entstanden sind. Die Studierenden wurden vorbereitet und in der Gesprächsführung geschult. Die Gespräche verfolgten unterschiedliche Intentionen: Im ersten Gespräch ging es darum, gemeinsam die Interessen der Kinder herauszufinden, im zweiten Gespräch um Erinnerungen an gemeinsame

1 Anerkennung verstehen sie in Anlehnung an Butler als performativen Akt, durch den Individuen als bestimmte Subjekte adressiert werden (vgl. Kuhlmann & Ricken 2022).

2 GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Das Mentoringprojekt fand 2015-2020 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz unter der Leitung von Prof.in Dr.in Heike de Boer statt, wurde wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Es wird aktuell von der Familienbildungsstätte Koblenz weitergeführt. Im Rahmen des Projekts gestalten Tandems aus Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und Grundschullehrantsstudierenden über ein Schuljahr gemeinsam einen Nachmittag pro Woche und erkunden die neue Heimat.

Erlebnisse im Projekt (vgl. de Boer, Braß & Falmann 2021). Die audiografierten Gespräche wurden in Anlehnung an GAT2 transkribiert (vgl. Selting, Auer & Günther et al. 2009) und inventarisiert. Anschließend wurden inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2015) interaktiv dichte Sequenzen³ herausgearbeitet: die Beiträge der Kinder wurden bzgl. Länge und Komplexität der Aussagen und Satzstrukturen, die studentischen Beiträge mit Blick auf Frageformen, Pausen und Formen des Anschlussnehmens untersucht. So wurden Sequenzen herausgearbeitet, die in einem weiteren Schritt interaktions- und adressierungsanalytisch (vgl. Ricken et al. 2017) untersucht werden. Adressierungsanalytisch geht es um die Frage, wie Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Rose & Ricken (2018) verstehen Adressierungen dabei als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“. Readressierungen erfolgen als Antwort auf die Adressierungen, in denen Adressierte selbst wieder zu Adressierenden werden. In den Readressierungen werden auch „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (Kuhlmann & Ricken 2022, 103) sichtbar. Im Folgenden wird anhand einer Beispielsequenz das Adressierungsgeschehen mithilfe der adressierungsanalytischen Heuristik betrachtet.

6 Fabia & Ayoub und das Zirkusprojekt

Die folgende Sequenz entstammt einem Gespräch, das die Studentin Fabia und ihr Mentee Ayoub zu Beginn der gemeinsamen Projektzeit führen. Ayoub kommt aus Syrien und besucht die 4. Klasse. Im Gespräch spricht das Tandem zunächst darüber, was Ayoub nach der Schule macht und über seine Lieblingsautos. Die Studentin Fabia interessiert sich dafür, was Ayoub am Wochenende macht. So sind die beiden innerhalb der ersten 1-2 Minuten auf das Zirkusprojekt zu sprechen gekommen, an dem Ayoub am Wochenende regelmäßig teilnimmt.

Tab. 1: Fallbeispiel Fabia & Ayoub

01:34 Fabia	[und] was machst du da so? was gefällt dir gut?
01:37 Ayoub	[un] kugellaufen nagelbrett stehn (--)
01:42 Fabia	kanns du erklärn wie das funktioniert?
01:44 Ayoub	also es gibt so ein nagelbrett da mussn wir dann uns verbeigen un dann dann gehen wir so mit den füßen dadrauf oder mit dem bauch oder dem hände un es gib so ein ähm also viele bierglas die kaputt sin un ein ander da machen wir kopfstand oder legn unser hände oder unser füße

3 Interaktiv dichte Sequenzen brechen „das klassische Frage-Antwort-Muster [auf und zeigen] längere Antworten der Kinder“ (de Boer & Merklinger 2021, 92).

02:02 Fabia	un das tut nich weh?
02:04 Ayoub	bisschen
02:05 Fabia	okay
02:06 Ayoub	is gefährlich
02:08 Fabia	is gefährlich (.) un dann bis du aber stolz wenn du das machen kannst

Die Sequenz startet damit, dass Fabia an das Thema *Zirkus* anschließt. Indem sie erst allgemein fragt, was Ayoub macht, dann zur spezifischen Frage danach übergeht, was ihm gefällt, setzt sie sukzessiv an seinen Erfahrungen an. In der *Organisationsdimension* fällt zunächst auf, dass Fabia Ayoub mit „du“ explizit adressiert. Sie wählt ihn so als Angesprochenen aus. Ihre Fragen führen weiter dazu, dass sie Ayoub in Zugzwang versetzt. Ayoub fährt mit „[un]“ fort, was darauf hindeutet, dass er selbstkohärent anschließt, sich jedoch mit Fabia überschneidet. Indem er die Kunststücke „kugellaufen“ und „nagelbrett stehn“ aufzählt, reagiert er auf Fabias Fragen und kommt dem Zugzwang nach. Die Studentin fragt, ob er erklären kann, wie das funktioniert; welches Kunststück sie mit „das“ meint, lässt sie offen. Sie adressiert ihn als Wissenden. Indem Ayoub seine Erklärung entfaltet und den detaillierten Ablauf schildert, schließt er an die Frage an. Mit Blick auf die heuristische Dimension der *Macht* ist es relevant, dass Ayoub sich als Wissender positioniert und sich durch die Readressierung von Fabia als Unwissende in Relation dazu setzt. In der Dimension des *Selbstverhältnisses* fällt auf, dass Ayoub die Position des Wissenden annimmt und valuiert. Denkbar ist, dass die explizite Adressierung mit „du“ und die Adressierung als Wissender durch Fabia dazu führen, dass Ayoub seine Erklärung entfaltet. Als Ayoub mit „un es gibt so ein“ ein weiteres Kunststück beschreibt, fragt Fabia, ob das nicht weh tut. Sie adressiert ihn als jemanden, der Erfahrung mit dem Kunststück hat und zeigt sich implizit als überrascht oder beeindruckt. Auf der Ebene der *Norm- und Wissensdimension* wird eine situative Ordnung etabliert, die auf die Erfahrung und das Wissen des Kindes abzielt. Dabei werden Normen geltend gemacht, die durch die Differenzierung zwischen Fabias und Ayoub's Erfahrungshorizont gekennzeichnet sind. Ayoub greift Fabias Nachfrage auf, sagt, dass es ein bisschen wehtut und ergänzt, dass es gefährlich ist. Das deutet daraufhin, dass er Fabias Nachfrage als Infragestellen seiner Erfahrung interpretiert. Er positioniert sich als jemand, der Erfahrung mit dem Kunststück hat. Vor dem Hintergrund der *Selbstverhältnisdimension* wird sichtbar, dass Ayoub der potenziell zugewiesenen Position als jemand, der keine Erfahrung mit dem Kunststück hat, widerspricht. Mit der Wiederholung „is gefährlich“ unterstreicht Fabia die Herausforderung des Kunststücks. Mit der Ergänzung, dass Ayoub stolz ist, wenn ihm das Kunststück gelingt, zeigt sie sich als überzeugt, dass Ayoub seine Erklärungen vor dem Hintergrund seiner Erfahrung entfaltet. Sie readressiert ihn so als jemand, der Erfahrung mit dem Kunststück besitzt.

7 Fazit

Im Fallbeispiel (re-)adressieren sich die Studentin und ihr Mentee in einer Weise, die zu Teilen der klassischen Rollenzuweisung Erwachsene (wissend, erfahren) vs. Kind (unwissend, unerfahren) widerspricht. Es wird möglich, dass sich das Kind mit seinen Erklärungen und seiner Erfahrung als kompetent subjektivieren kann und anerkenntbar ist. Der Studentin gelingt es, für die Äußerungen des Kindes offen zu sein und anzuschließen. Der Gesamtkorpus zeigt, dass es für Studierende herausfordernd ist, mehrsprachige Kinder so zu adressieren, dass sie sich mit ihrer Erfahrung und ihrem Wissen subjektivieren können. Das deutet auf die Notwendigkeit hin, die Lehrkräftebildung so zu stärken, dass diese für (Re-)Adressierungs- und Subjektivierungsprozesse im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sensibilisiert. Wie dies gelingen kann, ist im Anschluss an diesen Beitrag zu diskutieren.

Literatur

- 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. <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos> [12.12.2022].
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprachen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: dies. (Hrsg.): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 83-104.
- de Boer, H. & Vogel, C. (i.E.): Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden. In: Röhner, C., Schwittek, J. & Potsi, A. (Hrsg.): Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2022): Subjektivierung von Schüler*innen. In: Bennewitz, H., de Boer, H., Thiersch, S. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster: UTB/Waxmann, 99-109.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, 193-235.
- Rose, N. & Ricken, N. (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, M., Wernet, A. (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Selting, M., Auer, P., Günther, S. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10 (1). <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html> [12.12.2022].
- Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 26.09.2015. www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [12.12.2022].