

Vogel, Cathrin

Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden

Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 296-307. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 28)



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Cathrin: Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden - In: Flügel, Alexandra [Hrsg.]; Gruhn, Annika [Hrsg.]; Landrock, Irina [Hrsg.]; Lange, Jochen [Hrsg.]; Müller-Naendrup, Barbara [Hrsg.]; Wiesemann, Jutta [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Grundschulforschung meets Kindheitsforschung reloaded*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 296-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313790 - DOI: 10.25656/01:31379; 10.35468/6111-26

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313790>

<https://doi.org/10.25656/01:31379>

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-License: <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

Adressierungsprozesse in Gesprächen zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Studierenden

Abstract

Fokussiert wird die Frage, wie und durch welche subjektivierenden Adressierungspraktiken Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen in Gesprächen mit Grundschullehrants-/Pädagogikstudierenden ihre Perspektiven entfalten. Vor dem Hintergrund von Perspektiven aus Subjektivierungs-, Kindheits- und Grundschulforschung im Flucht-/Migrationskontext werden anhand eines Fallbeispiels konkrete Adressierungspraktiken rekonstruiert. Abschließend wird die Bedeutung des Gesprächshandelns für die Grundschullehrkräftebildung diskutiert.

Schlüsselwörter

(Re-)Adressierungen, Perspektiven, Flucht, Gespräche

1 Einleitung

Im gesellschaftlichen Narrativ über Flucht werden besonders die Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen eher ausgeblendet, sodass ihre individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen in den Hintergrund treten (vgl. Andresen 2021, S. 51). Ob und wie Grundschulkinder mit Fluchterfahrungen ihre Perspektiven in schulischen Kontexten sichtbar machen können, hängt davon ab, wie sie in Interaktionen angesprochen werden. Solche Adressierungsprozesse sind „als (Mikro-)Formen und Vollzüge von Subjektivierungsprozessen“ (Rose/Ricken 2018, S. 171) zu verstehen. Zur Fokussierung dieser Subjektivierungsprozesse werden im Beitrag Bezüge der Subjektivierungsforschung sowie der Kindheits- und Grundschulforschung entfaltet, bevor anhand eines Auszugs aus Gesprächen zwischen Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen und Grundschullehrants-/Pädagogikstudierenden konkrete Adressierungspraktiken rekonstruiert werden und nach ihrer Bedeutung für Subjektivierungsprozesse gefragt wird. Die Ergebnisse werden in einem Fazit gebündelt und hinsichtlich der Bedeutung für die Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund von Kindheits- und Grundschulforschung eingeordnet.

2 Subjektivierungsprozesse im Migrations- und Grundschulkontext

Studien, die Subjektivierungsprozesse Studierender und Jugendlicher im Migrationskontext beforschen, zeigen, Fremdpositionierungen haben Einfluss auf Selbstpositionierungen (vgl. Rose 2012; Knappik 2018; Pokitsch 2022). Das bedeutet u. a., dass sich die Studierenden und Jugendlichen in Abhängigkeit davon definieren, wie und als wer sie adressiert werden (vgl. Butler 2017, S. 16; Kuhlmann/Ricken 2022, S. 99). In Anlehnung an Foucault und Butler differenziert die schulbezogene Subjektivierungsforschung „Subjektivierungslogiken – als Zusammenspiel von Macht-, Wissens- und Selbstverhältnissen“ und macht sichtbar „wie Kinder in schulischen Praktiken – in der Gleichzeitigkeit von Fremd- und Selbstkonstitution – zu anerkehbaren Schüler:innen werden“ (ebd., S. 101). Im Projekt a:spect wurde durch die Forscher:innengruppe um Ricken et al. (2017, S. 213) eine Heuristik entwickelt, in der die Verwobenheit der Dimensionen von Organisation, Macht, Selbstverhältnis sowie Normen und Wissen adressierungsanalytisch untersucht wurde. In diesem Kontext werden Anerkennungsverhältnisse als Adressierungsprozesse begriffen und gedeutet (vgl. de Boer/Vogel i. D.). Adressierungen beeinflussen den Prozess des Subjektwerdens; Ricken et al. sprechen von Subjektivation und verstehen darunter

1. die soziale Konstituierung, also wie Menschen zu Subjekten gemacht werden: „Menschen erlernen sich von anderen her und werden ohne Andere nicht jemand“ (Ricken et al. 2017, S. 203);
2. die Historisierung und Kulturalisierung menschlicher Selbstausslegung, indem „historisch und kulturell verankerte Muster bzw. Figurationen des Selbst für die Ausgestaltung der jeweiligen Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse bedeutsam gemacht werden“ (ebd.; S. 204);
3. ein doppeltes Ins-Verhältnis-Setzen (vgl. Ricken/Rose 2023, S. 39): Das bedeutet, dass die Zuweisung einer Position in einer sozialen Ordnung damit verbunden ist, sich auch selbst dazu ins Verhältnis zu setzen;
4. die Subjektivation wird praxeologisch begriffen, indem Subjektivierungsprozesse auf „konkrete materiale, soziale und kulturelle sowie explizit praktische Gestaltungen und deren Dynamik und Prozessualität“ (Ricken et al. 2017, S. 205) verweisen.

Mit der Perspektive der Subjektivierungsforschung wird entlang dieser Dimensionen sichtbar gemacht, wie „Individuen als Subjekte konstruiert werden und sich zugleich selbst als diese konstituieren“ (Kuhlmann/Ricken 2022, S. 100).

Aus grundschulpädagogischer Perspektive geht es im Beitrag vor dem Hintergrund der skizzierten begrifflichen Explikation darum, wie und welche Adressierungen in Interaktionen zwischen Grundschullehrants-/Pädagogikstudierenden und Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen hervorgebracht werden.

3 Kindheits- und Grundschulforschung im Kontext von Flucht und Migration

Wenn Kindheit als eigene Lebensphase begriffen wird, ist die Fokussierung der Lebensbedingungen und Lebenslagen von Grundschulkindern sowie die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen von Bildung hinsichtlich unterschiedlicher familialer, schulischer sowie freizeit- und peerbezogener Kindheiten relevant (vgl. Heinzel 2012, S. 9; Betz 2022: S. 38). Das bedeutet, die Auswirkungen von Armut, Flucht, Krieg und weiterer existenzieller Bedrohungen auf das gegenwärtige und zukünftige Leben von Kindern zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Dazu ist zentral, die Perspektiven von Kindern sichtbar zu machen (vgl. Heinzel 2012, S. 22) und Kinder als Akteur:innen zu begreifen, die ihre Lebenswelt mitgestalten und dabei zugleich von gesellschaftlichen Entwicklungen und Entscheidungen betroffen sind (vgl. Heinzel 2021, S. 11). Diese Betroffenheit gilt auch für Erwachsene, jedoch sind Kinder durch die generationale Ordnung abhängig von Entscheidungen anderer und verfügen über weniger Handlungsspielräume (vgl. Andresen 2021, S. 52).

Kindheitsforschung im Kontext von Flucht und Migration zeigt, Kinder mit Fluchterfahrungen haben Perspektiven, die u. a. im Schnittfeld von Kindsein und Migrationserfahrungen liegen (vgl. World Vision 2016; Kämpfe 2019; de Boer 2021). So fühlen sich z. B. manche Kinder mit Fluchterfahrungen (wie manche Erwachsene mit Fluchterfahrungen auch) mehrfach zugehörig und setzen ihr aktuelles Leben in Relation zur *alten* Lebenswelt (vgl. Kämpfe 2019, S. 281f.; de Boer 2021, S. 22).

Zudem wird in unterschiedlichen Untersuchungen sichtbar, dass das Wohlbefinden von Kindern mit Fluchterfahrungen u. a. davon abhängt, inwiefern sie davon überzeugt sind, sich als eigenverantwortliche und selbstwirksame Akteur:innen zeigen zu können (vgl. Kämpfe 2019, S. 287). Andresen (2021, S. 54) verweist darauf, dass bei Kindern mit Fluchterfahrungen Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung, stärker als bei Kindern ohnehin, eingeschränkt sind: Sie sind in besonderer Weise von der Fürsorge und den Entscheidungen Erwachsener (und von Institutionen) im Aufnahmeland abhängig – sie können z. B. noch weniger beeinflussen, mit wem und wo sie leben.

Die Perspektiven von Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Lebenslagen sind auch für die Grundschulforschung relevant. Die Lebenslagen von Kindern sind als Lernbedingungen und so als ein Kontext von Grundschule als *Kern-Institution von Kindheit* zu verstehen (vgl. Betz 2022, S. 38ff.).

Neben Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortung ist ebenso Sprache eng mit dem Wohlbefinden von Kindern im Migrationskontext verbunden (vgl. Kämpfe 2019, S. 287). Daran schließt sich die Frage an, wie Kinder mit Fluchterfahrungen

im grundschulpädagogischen Kontext ihre Perspektiven entfalten können, sich als Akteur:innen zeigen können, die ihre Lebenswelt mitgestalten und Einfluss auf ihr Wohlbefinden haben.

Ob sich Kinder mit Fluchterfahrungen als selbstwirksame Akteur:innen (vgl. ebd., S. 275f.) deuten, hängt auch davon ab, als wer und wie sie durch andere adressiert werden und wie sie sich durch Readressierungen dazu ins Verhältnis setzen können. Ausgehend davon und von der Annahme, dass die „Deutung [...] des Selbst erst in (pädagogischen) Interaktionen hervorgebracht wird“ (vgl. Kuhlmann/Ricken 2022, S. 99), wird im Folgenden anhand eines Fallbeispiels rekonstruiert, *wie und durch welche potenziell subjektivierend wirkenden Adressierungspraktiken Grundschulkindern mit Fluchterfahrungen in Gesprächen mit Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden ihre Perspektiven entfalten*. Dadurch können Anhaltspunkte für die Grundschulpädagogik im Migrationskontext mit Blick auf das Sprachhandeln von Grundschullehrkräften sichtbar werden (vgl. de Boer/Vogel i.D.).

4 Methodisches Vorgehen

Zurückgegriffen wird auf audiographierte Gespräche zwischen Kindern mit Fluchterfahrungen und Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden aus dem Mentoringprojekt GeKOS¹. Im Durchgang 2018/19 sind 86 dyadische Gespräche im Abstand von sechs Monaten zu zwei Erhebungszeitpunkten entstanden (vgl. de Boer/Braß/Falmann 2021).² Im ersten Gespräch ging es um die Interessen der Kinder; im zweiten Gespräch standen Erinnerungen an Projekterlebnisse im Fokus (vgl. ebd., S. 40f.). Beide Gespräche geben Einblicke in das Gesprächshandeln und die Perspektiven von Kindern mit Flucht-/Migrationserfahrungen und Studierenden im Flucht-, Migrations-, Mehrsprachigkeitskontext.

Die entstandenen Aufnahmen wurden in Anlehnung an die GAT2-Konvention (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Es wurden Inventare erstellt (vgl. Deppermann 2008, S. 32f.). Besonders zwei Fokussierungen bieten Anhaltspunkte für die Auswahl der Analysesequenzen:

- Unter *Thematische Relevanzsetzung* wurde vermerkt, worum es für die Interaktant:innen jeweils in der Sequenz ging. Es wird fokussiert, welche Themen die Kinder/die Studierenden jeweils setzen. Dabei fallen Sequenzen auf,

1 GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Das Projekt fand 2015-2020 am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Koblenz unter der Leitung von Prof.in Dr.in Heike de Boer statt, wurde wissenschaftliche begleitet und ausgewertet (vgl. u. a. de Boer/Braß/Falmann 2021). Es wird aktuell von der Familienbildungsstätte Koblenz weitergeführt. Im Projekt gestalten Tandems aus Grundschulkindern mit Flucht-/Migrationserfahrungen und Grundschullehrer:innen/Pädagogikstudierenden über ein Schuljahr einen Nachmittag pro Woche und erkunden den neuen Lebensort.

2 Die Studierenden wurden auf die Gespräche vorbereitet und in der Gesprächsführung anhand eines Manuals mit u. a. Gesprächsbeispielen geschult.

bei denen sich die Relevanzsetzungen der Kinder und die der Studierenden auf den ersten Blick ähneln oder unterscheiden und Szenen, in denen Themen im Kontext von Flucht und Migration auftreten.

- Unter *Positionierung* (vgl. Kap. 2, 3.) war von Interesse, welche Positionierungen die Kinder und die Studierenden jeweils einnehmen und anderen zuweisen. Hier sind Sequenzen interessant, in denen sich die zugewiesenen Fremd- und eingenommenen Selbstpositionierungen widersprechen oder kohärent erscheinen. Darüber hinaus gibt es Sequenzen, in denen die Positionierungen ambivalent bleiben.

Die Daten werden gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann 2008) und orientiert an einer Heuristik zur Adressierungsanalyse (vgl. Ricken et al. 2017), ausgewertet. In Anlehnung an den oben vorgestellten Forschungsansatz wird adressierungsanalytisch gefragt, wie Individuen zu bestimmten Subjekten (gemacht) werden. Adressierungen werden verstanden als „konkrete, explizite, aber auch implizite Ansprachen von jemandem (als jemand)“ (Rose/Ricken 2018, S. 167); Readressierungen als Antworten, in denen Adressierte selbst zu Adressierenden werden. Beides wird als durchgängiger Bestandteil sozialer Praktiken begriffen und in die Analyse eingeschlossen (vgl. ebd.). In Readressierungen werden „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (Kuhlmann/Ricken 2022, S. 103) sichtbar. Im Folgenden werden konkrete Adressierungspraktiken als ineinandergreifende Adressierungen und Readressierungen im Gesprächsvollzug rekonstruiert.

5 Fallbeispiel: Wanda und Muaz

Im Fallbeispiel unterhalten sich die Pädagogikstudentin Wanda und das Kind Muaz zum Ende der Projektzeit. Muaz kommt aus Syrien, besucht die 1. Klasse und nimmt zum ersten Mal an GeKOS teil.

Es wird entlang ausgewählter Ausschnitte durch die Sequenz geführt. Die nicht abgebildeten Teile werden kurz beschrieben.

Wanda und Muaz kommen im Gespräch darauf, dass Muaz konkrete Autos mag. Muaz gefallen Autos, die eine Ladefläche haben. Ausgehend davon lenkt er den Fokus auf Syrien und erzählt, dass er solche Autos von dort kennt. Er erzählt Wanda außerdem, dass sie in Syrien ein Motorrad besessen haben; hier beginnt der folgende Ausschnitt:

03:38	Muaz	un ein motorrad (--) so ein motorrad vo:n (.) bergen
03:44	Wanda	von bergen?
03:45	Muaz	hm_hm
03:46	Wanda	meinst du so eins was durch die berge fahren kann [gut]

Fallbeispiel 1: Motorradfahren in Syrien

Muaz fügt also ein weiteres Detail zu seinem Lebensort Syrien hinzu und ergänzt, dass sie in Syrien ein Motorrad besessen haben. Wanda greift die Formulierung „von bergen?“ fragend auf. Sie scheint noch nicht zu wissen, was Muaz mit der Formulierung meint, und nimmt so sprachlich Anschluss. Muaz bestätigt mit „hm_hm“, woraufhin Wanda eine Formulierung anbietet: „meinst du so eins was durch die berge fahren kann [gut]“. Indem sie erfragt „meinst du“ macht sie einen Vorschlag, ohne Muaz dabei zu entmündigen, dem er widersprechen könnte. Wanda adressiert ihn hier als Experten seiner Lebenswelt. Zudem adressiert sie ihn als Kind, dem sie einen Formulierungsvorschlag macht.

Nachdem Muaz Wandas Vorschlag bestätigt, fragt Wanda weiter zum Motorrad:

03:48	Wanda	=hat der papa dich da auch schon mitgenommen bestimmt [nich] oda hm?
03:50	Muaz	[ja]
03:52	Wanda	ehrlich?

Fallbeispiel 2: Gemeinsam mit dem Vater Motorradfahren

Wanda vermutet mit der Formulierung „bestimmt [nich]“, dass der Vater Muaz noch nie auf dem Motorrad mitgenommen hat, öffnet diese jedoch durch die Frage „oda hm?“. Sichtbar wird, dass Wanda 1. die Erwartung hat, dass der Vater für das Motorradfahren zuständig ist und 2., dass Muaz als Kind kein Motorrad fahren sollte. Indem Muaz „[ja]“ sagt, bestätigt er, dass er schon einmal von seinem Vater auf dem Motorrad mitgenommen wurde. Wanda hakt daraufhin mit „ehrlich?“ noch einmal nach. In diesem Abschnitt adressiert Wanda Muaz als Kind, das kein Motorrad fahren sollte. Muaz readressiert sie als jemand, die eine andere Perspektive als er selbst hat.

Er bestätigt, dass er bereits mit seinem Vater gefahren ist, woraufhin Wanda nachfragt:

03:53	Wanda	aber mit helm oda?
03:55	Muaz	manchmal nicht und manchmal [schon]
03:57	Wanda	[WIE::] das hat die mama zugelassen hat die das erlaubt?

Fallbeispiel 3: Mit Helm oder ohne?

Wanda deutet an, dass sie annimmt, dass Muaz einen Helm getragen hat. Mit „oda?“ fordert sie Muaz auf zu bestätigen. Sie teilt ihre Erwartung, dass Kinder beim Motorradfahren einen Helm tragen sollten. Indem Muaz „manchmal nicht und manchmal [schon]“ entgegnet, reagiert er zum einen auf Wandas Frage, zum anderen widerspricht er ihr, indem er aufzeigt, dass er Wandas Erwartung „manchmal nicht“ entspricht. Wanda leitet mit „[WIE::]“ ihre nächste Frage ein: Sie ist erstaunt darüber, dass Muaz manchmal ohne Helm gefahren ist. Sie ergänzt „das hat die mama zugelassen hat die das erlaubt?“, wodurch sie ihr Erstaunen verstärkt. Sie zeigt damit zudem, dass sie die normative Erwartung hat, dass Muaz' Mutter dafür zuständig ist, dass er einen Helm trägt. Sie adressiert Muaz in dieser Sequenz als Experte sowie als Kind, das bestimmte Verhaltensweisen erfüllen muss, z. B. einen Helm tragen. Muaz readressiert sie als Person, deren Perspektive sich von seiner unterscheidet.

Nachdem Wanda wiederholt nachfragt, ob Muaz' Mutter erlaubt hat, dass er ohne Helm fährt, schließt Muaz begründend an:

04:02	Muaz	weil ich (.) weil wir hatten so ein große garten
04:04	Wanda	hm_hm
04:04	Muaz	nur für uns
04:06	Wanda	hm_hm
04:07	Muaz	un dann un ich darfte mit dem motorrad fahren und mit meinen vater ich durfte hinter ihn
04:12	Wanda	[ah::]

Fallbeispiel 4: Ohne Helm Motorradfahren

Muaz rechtfertigt das Fahren ohne Helm damit, dass der Garten groß war und gibt so ein weiteres Detail über seinen Lebensort Syrien preis. Muaz ergänzt „nur für uns“ und begründet vertiefend, warum er manchmal keinen Helm getragen und seine Mutter das zugelassen hat. Er richtet zudem den Fokus auf einen weiteren für ihn relevanten Aspekt: Sie hatten in Syrien einen großen Garten „nur für“ sich. Wanda signalisiert mit „hm_hm“, dass sie zuhört und Muaz' Begründung vorerst stehen lässt. Muaz erzählt, dass er hinter seinem Vater auf dem Motorrad fahren durfte und illustriert die Situation. Wanda signalisiert mit dem Äußerungs-

signal „[ah:]“, dass sie verstanden hat und folgen kann. Muaz adressiert Wanda in diesem Sequenzabschnitt so, dass sie interessierte Nachfragen stellt, auf die er reagiert und zusätzliche Details preisgeben kann. Wanda readressiert ihn als Kind, das begründen kann, warum es keinen Helm getragen hat, sowie als Experte, der etwas für sie Neues preisgibt.

Bevor der nächste Ausschnitt folgt, erklärt Muaz, dass er, nachdem er mit seinem Vater eine Runde gefahren ist und sein Vater ihm das auch immer erlaubt hat, nachhause gegangen ist. Dies scheint Wanda auch erstmal nachzuvollziehen, solange es im eigenen Garten stattfindet.

Daran anknüpfend lenkt sie im nächsten Sequenzausschnitt den Fokus auf den Garten am Haus, in dem Muaz und seine Familie nun in Deutschland leben:

04:44	Wanda	und jetzt habt ihr hier bestimmt nen schöneren garten da wo ihr (.) karotten und so weiter angepflanzt habt oder?
04:48	Muaz	ja (.) aber die garten gehört nich uns
04:52	Wanda	ne? is der von dem ähm also gehört der allen zusammen die im haus [bei euch] wohnen?
04:56	Muaz	[hm_hm]
04:58	Wanda	okay (--) aber trotzdem bekommt ihr da bestimmt im (.) sommer ganz leckere: (.) früschte und könnt bestimmt leckeres gemüse ernten
05:07	Muaz	ja

Fallbeispiel 5: Der Garten in Deutschland

Wanda erkundigt sich mit der ersten Frage nach Muaz' aktuellem Garten. Mit „und jetzt“ und „hier“ fokussiert sie nun die Gegenwart und kommt zum aktuellen Lebensort. Die Verwendung von „bestimmt“ impliziert, dass ihre Vermutung gesetzt ist. Wanda nimmt zudem durch den Komparativ „schöneren“ eine Hierarchisierung zwischen Muaz' altem und neuem Lebensort vor. Sie stützt ihre These damit, dass sie „hier“ im Garten „karotten und so weiter angepflanzt“ haben. Mit „oder?“ fordert sie eine Bestätigung von Muaz ein. Muaz kommt dieser Aufforderung auch zunächst mit „ja“ nach, schränkt dann jedoch mit dem Argument „aber die garten gehört nicht uns“ ein. Er leitet hier mit „aber“ ein und widerspricht der Hierarchisierung von altem und neuem Lebensort. Deutlich wird, dass es für Muaz einen Unterschied macht, ob ihm und seiner Familie der Garten gehört oder nicht. Demgegenüber hatten sie den Garten in Syrien „nur für“ sich. Wanda widerspricht Muaz nun eingeleitet mit „okay (--) aber trotzdem“, bevor sie noch hervorhebt: „bekommt ihr da bestimmt im (.) sommer ganz leckere: (.) früschte und könnt ihr bestimmt leckeres gemüse ernten“. Sie bleibt selbstkohärent dabei, dass der Garten in Deutschland schöner als der in Syrien ist. In diesem Absatz adressiert Wanda Muaz zum einen als Kind, das nun in Deutschland lebt und das

den Garten hier schöner finden soll. Zum anderen readdressiert sie ihn als Kind mit eigenen Perspektiven, nachdem Muaz sie als Person adressiert, die auch eigene Perspektiven hat.

6 Fazit

Mit der analytischen Betrachtung des Gesprächsvollzugs sowie der Adressierungen und Readdressierungen werden die folgenden Adressierungspraktiken sichtbar:

Wanda	Muaz
<ul style="list-style-type: none"> • adressiert Muaz als Kind, das eigene Perspektiven hat, die sie verstehen möchte, indem sie sich bei ihm rückversichert (meinst du?) und offen für Widerspruch ist (<i>oda hm?, aber mit helm oda?, gell?, ne?</i>); • adressiert Muaz als Experten durch verschiedene Äußerungssignale (<i>hm, ah::, oh</i>) und indem sie fragend Anschluss an von ihm Gesagtes nimmt (<i>von bergen?, im garten meinst du?</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> • adressiert Wanda als Person, die zu ihm differente Perspektiven hat und formuliert Widersprüche in Form von relativierenden Phrasen und Konjunktionen (<i>manchmal nicht und manchmal schon, ja – aber, ja – und dann</i>); • adressiert Wanda als interessierte und am Verstehen orientierte Gesprächspartnerin, indem er markiert durch Konjunktionen Details zu seinem Lebensort Syrien ergänzt (<i>und, dann</i>) und Begründungen einbringt (<i>weil</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • adressiert ihn als Kind, das der sprachlichen Unterstützung bedarf, indem sie Formulierungsvorschläge mit Reformulierungsindikatoren einbringt, ohne Muaz dabei zu entmündigen (<i>meinst du so eins was durch die berge fahren kann?, im garten meinst du?, wie und dann gehst du wieder nach haus?</i>); • verwendet Überraschungssignale (<i>ECHT?, ehrlich?, WIE::</i>) und formuliert im Komparativ (<i>schöneren garten</i>). 	

Abb. 1: Adressierungspraktiken

Durch die Adressierungspraktiken macht Wanda Muaz zum Kind, das kein Motorrad fahren und einen Helm tragen sollte sowie zum Kind, das den Garten in Deutschland schöner als den in Syrien finden sollte. Sprachlich misst sie der Äußerung Muaz' zum großen Garten weniger Relevanz bei. Muaz hingegen nimmt diese Adressierung als Kind mit begrenzten Handlungsspielräumen nicht an. In der Zurückweisung der Adressierung werden „Möglichkeitsräume des Sich-Anders-Verhaltens“ (ebd.) sichtbar. Muaz konstituiert sich als Kind, das in Syrien gelebt hat und dort mehr Möglichkeiten hatte als ihm der aktuelle Lebensort bieten kann.

Der Blick auf den Gesamtkorpus macht sichtbar:

- Studierende nehmen Adressierungen vor, die durch Migrationskontexte geprägt sind:³ Die Kinder werden z. B. zu Kindern, die v. a. sprachliche Unterstützung brauchen.
- Studierende nehmen Positionierungen vor, die der generationalen Ordnung entsprechend erwartbar erscheinen: Z. B. positionieren sie sich als diejenigen, die den Gesprächsverlauf organisieren.
- Sie adressieren die Kinder im Verhältnis dazu als Kinder, deren Perspektiven zu legitimieren sind.

Es gibt aber Sequenzen wie die vorgestellt, in denen die Kinder diese Adressierungen und Positionierungen zurückweisen und sich als eigenverantwortlich mit eigenen Perspektiven auf ihr Leben zeigen. Das gelingt besonders dann, wenn

- Studierende Kinder als Wissende adressieren, indem sie thematisch vertiefende Anschlussfragen stellen,
- sich als Lernende oder Unwissende positionieren,
- Kinder sich so als Kinder mit spezifischem Wissen zeigen können.

Inwiefern Grundschul Kinder mit Fluchterfahrungen beeinflussen können, zu *Wem* sie werden, hängt auch vom Gesprächshandeln der Lehrkräfte ab. Es ist daher bedeutsam, Studierende für ihr Gesprächshandeln im Migrationskontext zu sensibilisieren, denn die besten differenzsensiblen Konzepte scheitern, wenn die Adressierungspraktiken der Lehrkräfte z. B. diskriminierend sind (vgl. de Boer/Vogel i.D.). Kindheits- und Grundschulforschung im Migrationskontext stellen wichtige Bezugsfolien dar, indem sie auf die Differenz zwischen den Perspektiven von Kindern mit Fluchterfahrungen und erwachsenen Lehrkräften hinweisen (vgl. World Vision 2016; Kämpfe 2019). Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion eigener sprachlicher Adressierungspraktiken relevant, durch die Kindern Positionen z. B. mit Ressourcen/Fähigkeiten oder mit Defiziten zugewiesen werden (vgl. de Boer 2021, S. 41).

3 Weiterführend ist zu berücksichtigen, dass die Kinder durch das Projekt und die Fokussierung auf subjektivierende Adressierungspraktiken im Migrationskontext bereits als spezifische Kinder (als Kinder mit Fluchterfahrungen) hervorgebracht werden, womit Fragen der Reifizierung berührt werden (vgl. Machold 2022, S. 26ff.).

Literatur

- Andresen, Sabine (2021): „Bisschen mit Bus, bisschen mit Zug.“ Zugänge der Kindheitsforschung zum Themenfeld Flucht. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45-62.
- Betz, Tanja (2022): Kindheitsforschung meets Schülerinnen- und Schülerforschung. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann, S. 33-44.
- Butler, Judith (2017): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- de Boer, Heike (2021): Migration, Wohlbefinden und Schule. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-44.
- de Boer, Heike/Braß, Benjamin/Falmann, Peter (2021): Abschlussbericht: GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Ein Mentoring-Projekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. URL: <https://www.uni-koblenz.de/de/bildungswissenschaften/institut-fuer-grundschulpaedagogik/ab-grundschulpaedagogik/gekos/medien/gekos-projektbericht.pdf/>, [Abrufdatum: 30.11.2023].
- de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (2021): Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: Dialogische Gespräche führen. In: de Boer, Heike/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 83-104.
- de Boer, Heike/Vogel, Cathrin (i.D.): Subjektivierungsprozesse in dyadischen Gesprächssituationen zwischen Kindern mit Fluchterfahrung und Lehramtsstudierenden. In: Röhner, Charlotte/Schwitek, Jessica/Potsi, Antoanneta (Hrsg.): *Transmigration und Place-Making geflüchteter Kinder und Jugendlicher*. Opladen: Barbara Budrich.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Springer.
- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.
- Heinzel, Friederike (2021): Kindheit und Grundschule. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 1-30.
- Kämpfe, Karin (2019): *Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Orientierungen von Kindern im Kontext von Migration und Differenz*. Wiesbaden: Springer.
- Knappik, M (2018): *Schreibend werden: Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv Media.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2022): Subjektivierung von Schüler:innen. In: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*. Münster: UTB/Waxmann, S. 99-109.
- Machold, Claudia (2022): Forschungsethische Reflexion einer langzeitethnografischen Kindheitsforschung zu Differenz. In: Joos, Magdalena/Alberth, Lars (Hrsg.): *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 24-38.
- Pokitsch, Doris (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine/Kuhlmann, Nele/Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodische Perspektive auf die Erforschung von ‚Anerkennung‘. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93, S. 193-235.
- Ricken, Norbert/Rose, Nadine (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 20-67.
- Rose, Nadine (2012): *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden: Springer, S. 159-175.
- Selting, Magret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2): In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zu verbalen Interaktion 10 (1). URL: <http://www.gespraechsforschung-online.de/heft2009/heft2009.html>, [Abrufdatum: 30.11.2023].
- World Vision (2016): Angekommen in Deutschland. Geflüchtete Kinder erzählen. Zusammen mit der Hoffnungsträger Stiftung. Friedrichsdorf: World Vision.

Autorin

Vogel, Cathrin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz