

Heike de Boer, Benjamin Braß, Peter Falmann

GeKOS

Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit
Studierenden

3. Zwischenbericht

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Online veröffentlicht

Veröffentlicht am: 05.02.2019

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos/>

Dieses Dokument umfasst den dritten Zwischenbericht zum Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden, der im Oktober 2018 an die Schöpflin-Stiftung übergeben wurde.

Das Projekt GeKOS wird vom Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz im Rahmen der Programmbudgets Hochschulpakt III sowie von der Schöpflin-Stiftung mit Sitz in Lörrach von 2016 bis 2020 finanziell gefördert. Zudem gewährte das rheinland-pfälzische Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen im Jahr 2015 eine Anschubfinanzierung.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Aufbau des Berichts	2
Ansatz des Projekts	2
GeKOS – Ein Mentoring-Projekt	
GeKOS – Ein Professionalisierungsprojekt	
GeKOS – Ein Kooperationsprojekt	
Veränderungen und Entwicklungen	7
Makroskopische Trends	
Kooperationsschulen	
Studentische Teilnehmer*innen	
Begleitung der Studierenden	
Begleitforschung	12
Forschungsdesign	
Lern- und Bildungserfahrungen, Professionalisierung	
Fallverstehen	
Soziale und kulturelle Integration	
Methodenreflexion	
Fazit	48
Bildungsprozesse	
Reflexivität	
Soziale und kulturelle Integration	
Literatur	53

Mit dem vorliegenden Bericht nehmen wir Rückschau auf das dritte Jahr des GeKOS-Projekts. In den drei Jahren seit dem Projektbeginn haben sich 120 Kinder und Studierende kennengelernt, ein Jahr lang ihre Nachmittage zusammen gestaltet, neue Orte und Aktivitäten wie auch gemeinsame Interessen entdeckt und Erfahrungen gemacht, die sie über das Projektende hinaus mitnehmen werden. Sie haben Weihnachtskekse gegessen und Eis gegessen, Schneemänner gebaut und in der Sonne gepicknickt, sie waren gemeinsam im Zoo und im Theater, an Karneval waren sie als Piraten und im Museum als Detektive unterwegs. Nicht nur die Kinder haben dabei viel gelernt, sondern auch die Studierenden. Ihre Erfahrungen sind das beste Beispiel dafür, dass beide Seiten profitieren, wenn bereits länger hier lebende Menschen Neuankommlinge ein Stück dabei begleiten, sich in ihrer neuen Heimat zurecht zu finden.

Und auch wir als Projektteam lernen durch die Rückmeldungen aller Beteiligten und den Blick auf die Ergebnisse der Begleitforschung stetig dazu. Unsere Aufgabe ist es, für die gemeinsamen Erfahrungen der Tandems gute Rahmenbedingungen zu schaffen, die mit den aktuellen Bedarfen und Herausforderungen Schritt halten. Es ist daher ein Anliegen dieses Berichts, die Entwicklungen in der Projektorganisation zu veranschaulichen, die sich im dritten Projektjahr zugetragen haben.

Die gemeinsamen Erfahrungen der Tandems sind so vielfältig wie die beteiligten Personen selbst. Kein Bericht kann all die Geschichten einfangen, die in einem Projektjahr entstehen. Wie in den Vorjahren bündeln wir daher auch in diesem Bericht zentrale Befunde aus der Begleitforschung des Projekts und wollen auf diese Weise einen kleinen Einblick in die Erfahrungen und wechselseitigen Lernprozesse der beteiligten Studierenden und Kinder geben.

Schließlich ist dies auch ein Ort, danke zu sagen: Wir danken unseren Förderern, der Schöpfelin-Stiftung und dem rheinland-pfälzischen Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, die durch ihre Unterstützung GeKOS überhaupt erst möglich machen. Danken möchten wir weiterhin unseren regionalen Partner*innen, allen voran den engagierten Personen an unseren Kooperationschulen. Und schließlich gebührt unser Dank den Studierenden und Kindern, die das Projekt als Mentor*innen und Mentees lebendig werden lassen.

Koblenz, den 30. September 2018

Prof. Dr. Heike de Boer
Leitung

Benjamin Braß
Koordination

Peter Falmann
Evaluation

Aufbau des Berichts

Der vorliegende Bericht knüpft an den letzten Bericht aus dem Oktober 2017 an. In diesem Bericht wurde der ursprüngliche Projektansatz gebündelt dargestellt, aktuelle Veränderungen im Projekt beschrieben und anhand ausgewählter Befunde der Begleitforschung auf den zweiten Projektdurchgang zurückgeblickt, der von Oktober 2016 bis Juli 2017 stattfand. Der vorliegende Bericht versteht sich entsprechend als Rückschau auf den dritten Durchgang des Projekts. Von Oktober 2017 bis Juni 2018 nahmen 41 Studierende und 42 Kinder daran teil.

Auch die Gliederung des Berichts entspricht der Gliederung seines Vorgängers:

1. Der erste Teil veranschaulicht den Projektansatz. Dieser Teil dient als Einführung für Leser*innen, die die anderen Projektberichte nicht gelesen haben und kann von Leser*innen übersprungen werden, die bereits mit dem Ansatz vertraut sind.
2. Der zweite Teil stellt Veränderungen und Entwicklungen im gesellschaftlichen und organisatorischen Kontext des Projekts dar, die für die alltägliche Arbeit von Relevanz sind.
3. Im dritten Teil werden Anpassungen des Forschungsdesigns sowie Befunde und Ergebnisse der Begleitforschung zum dritten Projektdurchgang berichtet.
4. Der vierte Teil versteht sich als Schlusswort und abschließende Bündelung der Befunde sowie Ausblick auf die Zukunft. In diesem Teil wird der Zusammenhang zum letzten Bericht und zum anstehenden vierten Durchgang des Projekts hergestellt.

Ansatz des Projekts

Kinder mit Fluchtgeschichte haben im Vergleich zur Gesamtgruppe der Geflüchteten besondere Bedürfnisse und befinden sich in einer biographisch sensiblen Phase. Der Ausschluss von Freizeitangeboten und Kontakt mit Gleichaltrigen auf Grund ökonomischer, sprachlicher und behördlicher Hindernisse wirkt hier besonders schwer (Berthold 2014). Gleichzeitig stehen die Kinder ihrer neuen Heimat, der Schule und der Möglichkeit, neue Freunde zu finden, sehr positiv und aufgeschlossen gegenüber, allen Hindernissen zum Trotz, wie Interviews mit neu angekommenen Kindern zeigen (World Vision Deutschland 2016). Integration durch Bildung kann an diesen Potentialen ansetzen, indem sie den Kindern Räume und Möglichkeiten dafür bietet, sich selbst als angenommen und kompetent zu erfahren, ihr kulturelles und sprachliches Wissen einzubringen und zugleich zu erweitern.

Für diese Aufgabe braucht es gut ausgebildete und darauf vorbereitete Lehrerinnen und Pädagoginnen. Dabei kann es keine ‚one size, fits all‘-Lösungen geben, die Verschiedenheit der Kinder und ihrer Erlebnisse ist dafür schlicht zu groß. Vielmehr stellt sich die Herausforderung, im Einzelfall immer wieder neu herauszufinden, was gebraucht wird und funktioniert. Das bedeutet, nicht nur über ein großes Handlungsrepertoire zu verfügen, sondern auch Barrieren bei sich selbst und anderen zu überwinden, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und aktiv nach Können und Gemeinsamkeiten zu suchen. Dies sind wesentliche und allgemeine Kennzeichen pädagogischer Professionalität (Steinbach 2015).

Vor diesem Hintergrund verfolgt GeKOS eine dreifache Motivation. Erstens möchte das Projekt im Kontext der universitären Grundschulbildung an der Universität Koblenz zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Pädagoginnen beitragen. Aus dieser Perspektive stellt sich die Herausforderung, aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen in der Lehre aufzugreifen, den Studierenden als Erfahrung zugänglich zu machen und wissenschaftlich einzuordnen. Zweitens möchte GeKOS einen aktiven Beitrag zur Integration zugewanderter Menschen in Koblenz leisten. Konkret geht es darum, zur Verbesserung der Lebensbedingungen insbesondere geflüchteter Kinder in Deutschland beizutragen. Drittens wird das Institut für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz als Ort der Forschung eingebunden, um neue Lösungen für neue Situationen zu generieren und dazu gehört nicht zuletzt auch der Gewinn von Erkenntnissen über die pädagogische Arbeit mit Kindern Geflüchteter. Aus dieser Perspektive geht es darum, wie die wissenschaftliche Begleitforschung dazu beitragen kann, Antworten auf die aktuellen Fragen zu gewinnen.

Es geht also um Dreierlei, um einen Beitrag zur Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in der Gegenwart, um die Qualifikation derer, die in der Zukunft mit ihnen arbeiten werden und um die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse für den Forschungsdiskurs.

GeKOS – Ein Mentoringprojekt

Bildung ist ein wesentlicher Schlüssel zur Integration – das gilt für Erwachsene und Kinder gleichermaßen. „Bildung“, so formuliert es etwa der Nationale Aktionsplan Integration (BMBF 2012, S. 3), „ist der Türöffner für individuelle Teilhabe und Entwicklungsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft“ und die Verbesserung der Bildungsbeteiligung zugewanderter Menschen eine wichtige bildungspolitische wie auch pädagogische Aufgabe.

Dabei umfasst Bildung mehr als das, was in der Schule und Integrationskursen gelernt wird. Dies sind ohne Zweifel wichtige Bausteine gelungener Integration, aber alleine noch nicht hinreichend. So machen jüngere Studien darauf aufmerksam, dass die Gründe für die ungleiche Bildungsbeteiligung von zugezogenen gegenüber in Deutschland geborenen Kindern und Jugendlichen nicht allein in der Schule und auch nicht nur in der finanziellen Ausstattung zu suchen sind, sondern auch in Unterschieden im sozialen und kulturellen Kapital beginnen. Ein wichtiges Beispiel dafür ist das Freizeitverhalten: Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund stehen tendenziell mehr Optionen zur Freizeitgestaltung offen, sie sind in größere Freundschaftsnetze eingebunden und haben dadurch mehr Möglichkeiten, unterschiedliche Aktivitäten zu erproben und Interessen zu entwickeln (World Vision 2013/2018). Gleichzeitig führen Freizeitkontakte über ethnische Grenzen hinweg zur Verringerung von Ungleichheiten und zum Abbau von Stereotypen auf beiden Seiten.

Diese Zusammenhänge gelten für Kinder mit Fluchtgeschichte prinzipiell in ähnlicher Weise, vielleicht sogar verstärkt. Es fehlt in ihren Familien nicht nur an Mitteln und Unterstützungsmöglichkeiten, um Freizeitangebote, z.B. durch Vereine, wahrzunehmen. Ihre Eltern sind ebenfalls Neuankömmlinge in diesem Land, denen vielfach das Wissen darüber fehlt, welche Freizeitmöglichkeiten die neue Heimat für ihre Kinder bereithält. Hinzu kommen die Strapazen der Flucht und die Unsicherheit über den familiären Aufenthaltsstatus, was den Blick auf andere, dringender erscheinende Probleme lenkt.

Angesichts dieser Überlegungen verfolgt GeKOS das Anliegen, informelles Lernen im gemeinsamen nachmittäglichen Miteinander zu bieten. Das Projekt zielt darauf ab, den Kindern Freizeiterfahrungen zu ermöglichen, bei denen sie nebenbei etwas über ihre neue Heimat, die regionalen Gebräuche und Besonderheiten lernen. Dabei kommen sie nicht nur mit neuen Orten, Aktivitäten und Personen in Berührung, sondern vor allem auch mit der deutschen Sprache. Solche, unter dem Begriff des inzidentellen Lernens (Schugurensky 2000) zusammengefassten Lernprozesse bilden eine wesentliche Ressource für die Integration und das schulische Lernen.

Im Zentrum von GeKOS stehen daher Tandems, in denen je eine erwachsene Mentorin für je ein Kind mit Fluchtgeschichte als Mentee verantwortlich ist. Wie Erfahrungen aus anderen Mentoringprojekten zeigen, bietet die eins-zu-eins-Situation enorme Potentiale für beide Seiten (de Boer, Braß & Bruns 2018). Gemeinsam gestalten die Tandems einmal wöchentlich ihre Freizeit und machen dabei vielfältige Erfahrungen. Sie spielen Gesellschaftsspiele, gehen in den Zoo oder ins Kino, malen und basteln oder zeigen sich gegenseitig ihre Lieblingsorte in der Stadt. Geht es anfangs noch viel um den Beziehungsaufbau und darum, dem Kind Angebote zu machen, bestimmen die Tandems nach und nach immer stärker gemeinsam, was sie machen möchten. Von Projektseite steht für Unternehmungen und Materialien ein Budget zur Verfügung, das die Tandems in ihrem Sinne nutzen können.

Die gemeinsame Zeit im Tandem ermöglicht den Kindern, Neues zu erleben und für eine Weile aus dem Alltag herauszutreten. Die erwachsene Bezugsperson zeigt ihnen neue Möglichkeiten auf und steht ihnen auch zur Seite, wenn sie auf Erfahrungen und Handlungsweisen stoßen, die ihnen neu sind, sie vielleicht irritieren oder ihnen fremd vorkommen. Umgekehrt erhalten sie auch die Chance, sich in die gemeinsame Freizeitgestaltung einzubringen, mit ihren Ideen gewertschätzt zu werden und sie umzusetzen. Um sich zu verständigen, müssen beide Tandempartner etwas über die Sprache des jeweils anderen lernen und die Kinder erweitern so auch ihre sprachlichen Fähigkeiten.

GeKOS – Ein Professionalisierungsprojekt

Jede Patenschaft dauert neun Monate und wird intensiv von Seiten der Universität betreut und begleitet. Bei den Mentorinnen handelt es sich um Studierende lehrerbildender und pädagogischer Studiengänge, die an der Universität Koblenz-Landau am Campus Koblenz eingeschrieben sind und sich freiwillig für die Übernahme einer Patenschaft entschieden haben. Im Rahmen des Studiums wird ihnen die Mitarbeit bei GeKOS äquivalent zu einem Seminar anerkannt.

Mit der Übernahme einer Patenschaft legen sich die Studierenden fest, sich über einen Zeitraum von neun Monaten einmal die Woche mit ihrem Mentee zu treffen. Die Tandemarbeit während dieser neun Monate wird von Seiten der Universität intensiv betreut und begleitet.

So beginnt die Teilnahme am Projekt mit einem zweitägigen einführenden Blockseminar, bei dem neben einer Einführung in die Struktur und den Ablauf des Projekts vor allem Grundfra-

gen der Arbeit mit geflüchteten Kindern auf dem Programm stehen. Dazu zählen eine Einführung in die rechtlichen Hintergründe ebenso wie das Erkennen von Hinweisen auf Traumata, die Erarbeitung konkreter Vorschläge für Aktivitäten zum Kennenlernen bis hin zum Umgang mit den eigenen Ressourcen und den Grenzen der eigenen Zuständigkeit. Den Studierenden wird ausgiebig Raum gegeben, ihre eigenen Fragen zu stellen und sich gleichzeitig mit der anstehenden Aufgabe vertraut zu machen.

Die eigentliche Tandemarbeit beginnt mit einem für alle Mentorinnen, Mentees und deren Familien gemeinsamen Fest, dem *start day*. Hier besteht die Gelegenheit, in einer entspannten Atmosphäre den Mentee und seine Familie erstmalig kennenzulernen. Der *start day* ist geprägt durch ein Rahmenprogramm mit Aktivitäten, die den ersten Kontakt erleichtern. Auch das Ende der Tandemarbeit wird mit allen gemeinsam gestaltet. Beim *last day* sind erneut Mentorinnen, Mentees und Familien eingeladen, die schöne Zeit Revue passieren zu lassen und schließlich Abschied zu nehmen.

Im Zeitraum zwischen *start* und *last day* finden die wöchentlichen Treffen im Tandem statt. Während dieser Zeit erhalten die Studierenden Einblicke in die Lebenswelten, die Familien und den Alltag der Kinder und lernen auf diese Weise andere Lebenszusammenhänge kennen. Dabei machen sie auch Erfahrungen, die im Spannungsfeld von Eigenem und Fremdem führen und sie in ihrem Handeln und ihrer Reflexivität herausfordern (vgl. Koller 2015). Um die Erweiterung der Grenzen des eigenen Denkens und Handelns im Umgang mit Migration und Flucht zu begleiten, erhalten sie einerseits Reflexionsaufgaben, die sie in Form eines Lernjournals bearbeiten. Dieses Lernjournal wird zugleich für die Evaluation genutzt und erlaubt Einblicke in die Reflexionsprozesse der Studierenden. Andererseits nehmen sie an Supervisionsveranstaltungen teil, bei denen herausfordernde Momente der Tandemarbeit aufgegriffen, gemeinsam besprochen und analysiert werden. So werden nicht nur Lösungen für akute Herausforderungen in der Gruppe entwickelt, sondern an der exemplarischen Auseinandersetzung mit den eingebrachten Fällen auch wesentliche Reflexionsfähigkeiten entwickelt, die sowohl der laufenden Tandemarbeit zu Gute kommen als auch für den späteren Beruf eine Kernkompetenz darstellen.

GeKOS – Ein Kooperationsprojekt

GeKOS ist ein universitäres Projekt und gleichzeitig eingebunden in die Bildungslandschaft der Region. Um die Teilnahme am Projekt für Familien und Kinder möglichst niederschwellig zu gestalten, war es von Anfang an ein wesentliches Anliegen, bereits bestehende Vertrauensbeziehungen zu nutzen und die Akteure der lokalen Flüchtlingshilfe einzubinden.

Die am Projekt beteiligten Kinder besuchen zwei kooperierende Grundschulen. Sie werden in Zusammenarbeit mit Schulleitungen und Klassenlehrerinnen ausgewählt und ihre Eltern gezielt angesprochen. Da viele von ihnen kein oder nur sehr wenig Deutsch sprechen, geschweige denn lesen können, werden Informations- und Einladungsschreiben von Studierenden oder externen Dolmetschern in verschiedene Sprachen übersetzt, darunter Arabisch, Albanisch und Serbisch. Außerdem werden lokale Flüchtlingshilfe-Initiativen eingebunden, die Orientierungskurse oder Patenschaften für Eltern übernommen haben. Sie unterhalten zu

vielen Eltern vertrauensvolle Verhältnisse und übernehmen daher für das Projekt neben den Klassenlehrerinnen eine wichtige Funktion als *gatekeeper*.

Auch während der Tandemarbeit kommt dem Austausch mit Schulen und Flüchtlingshelfern eine wichtige Rolle zu. Einerseits ergeben sich bei den Studierenden immer wieder Fragen zu schulischen Aspekten oder der Wunsch, ihr Kind auch im Unterricht zu erleben. Andererseits profitieren auch Schulen und Flüchtlingshelfer von den Berichten der Studierenden, die häufig eine ganz andere Seite an den Kindern erleben. Auf diese Weise ergeben sich Synergieeffekte und der Gedanke der gegenseitigen Unterstützung wird auch auf der organisatorischen Ebene umgesetzt.

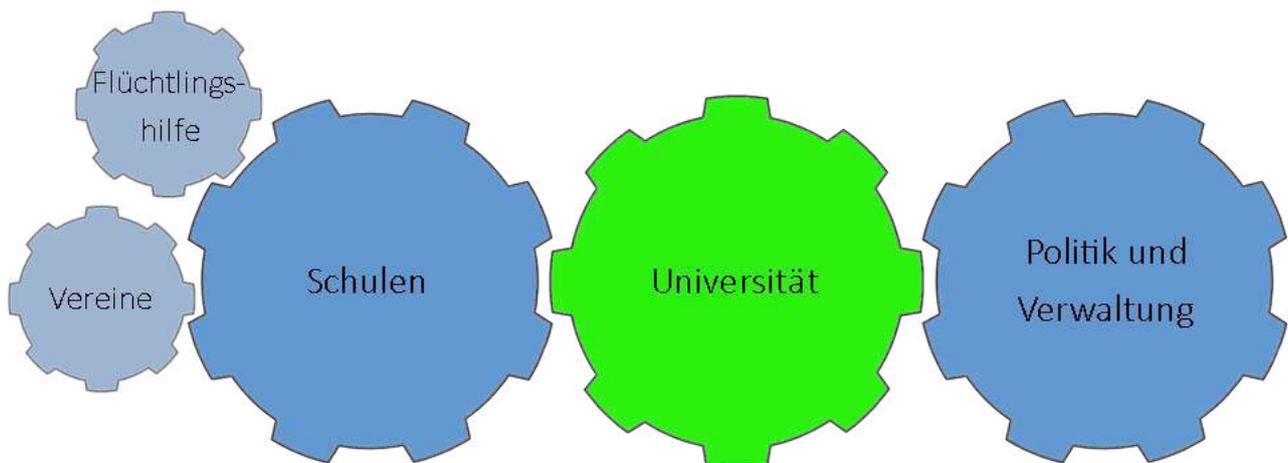


Abbildung 1: Kooperationspartner im GekOS-Projekt

Die direkte Zusammenarbeit mit Schulen und Helfern wird gerahmt vom regelmäßigen Austausch mit der lokalen Politik und Verwaltung. Die Stadt Koblenz wird als gestaltender Akteur der Flüchtlingspolitik vor Ort über die enge Abstimmung mit der Leitstelle für Integration, dem Ehrenamtsbüro und dem Schulverwaltungsamt sowie runde Tische eingebunden. Auch die Schulaufsicht ist über das Projekt informiert und unterstützt es mit organisatorischer und rechtlicher Expertise. Innerhalb der Universität schließlich werden Anerkennungsfragen mit dem Fachbereich und dem Prüfungsamt der Universität abgestimmt.

Veränderungen und Entwicklungen

Makroskopische Trends

Eine der wesentlichen Motivationen, aus denen heraus GeKOS im Jahr 2015 entstanden ist, war die steigende Zahl von Flüchtlingen weltweit und in Deutschland. Auf globaler Ebene sind die Flüchtlingszahlen seitdem weiter gestiegen. Ende 2017 waren 68,5 Millionen Menschen auf der Flucht, erneut ein Rekord. Zudem kam es, nachdem einige Jahre lang eine Abschwächung des Anstiegs festgestellt werden konnte, zwischen 2016 und 2017 zu einer erneuten Beschleunigung des Zuwachses. Derzeit kann daraus noch kein Trend abgeleitet werden. Insgesamt bleibt der Umgang mit Flucht und erzwungener Migration jedoch eine wachsende globale Herausforderung.

In Deutschland gab es im Jahr 2017 zum ersten Mal seit 2008 einen Rückgang bei den gestellten Asylanträgen. So wurden im gesamten Jahr 222.683 Anträge auf Asyl gestellt. Dieser Wert liegt nur geringfügig über der Anzahl der Asylanträge, die 2014 gestellt wurden. In einem ähnlichen Ausmaß ging die Anzahl der positiv beschiedenen Asylanträge (Summe aus Zuerkennung des Flüchtlingsstatus', subsidiärem Schutz und Abschiebungsverbot) zurück, die mit 261.642 ebenfalls deutlich unter dem Vorjahresniveau lagen.

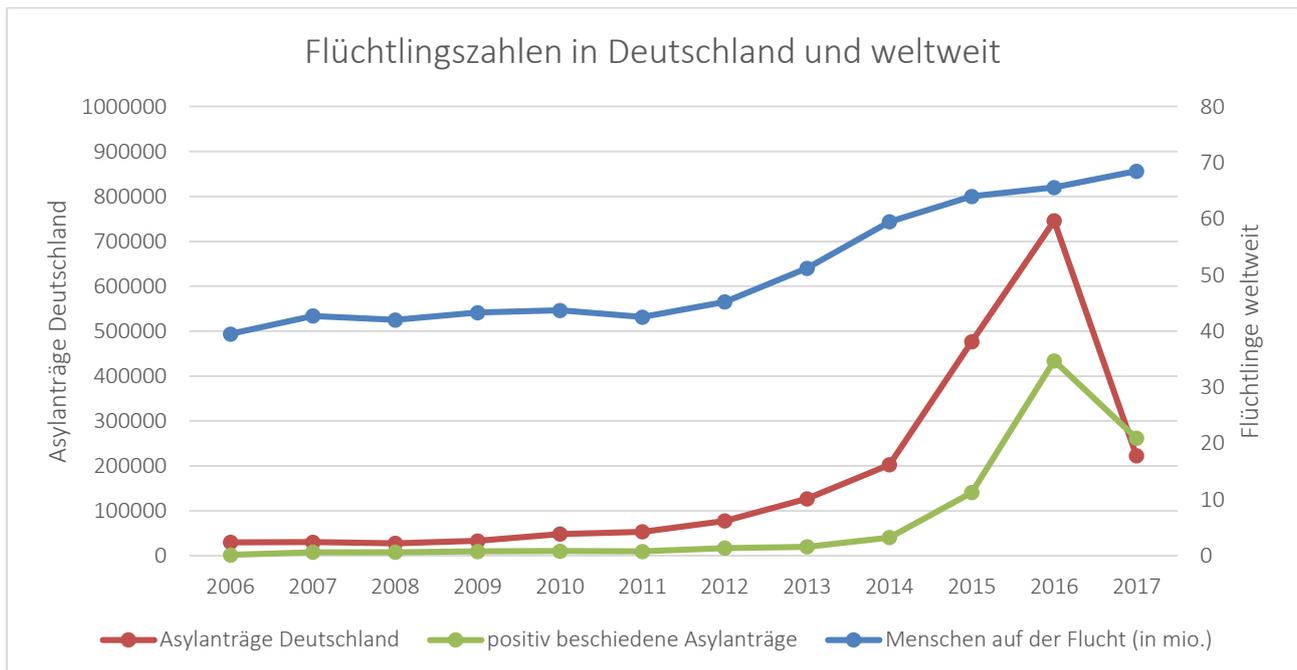


Abbildung 2: Flüchtlingszahlen in Deutschland und weltweit (Datenquellen: UNHCR, BAMF)

Nichtsdestotrotz bleibt die Integration neu zugewanderter Menschen eine gesellschaftliche Aufgabe von hoher Relevanz. Hierbei ist insbesondere auch die kommunale Ebene von Interesse, da auf nationaler Ebene die Anzahl Asylsuchender rückläufig sein kann, während bestimmte Regionen weiterhin einen erhöhten Zuzug geflüchteter Menschen verzeichnen. So ist für die Region Koblenz ein weiterer Anstieg der Zahlen geflüchteter Menschen festzustellen.

Zwischen Oktober 2016 und Oktober 2017¹ ist die Anzahl von Personen ausländischer Herkunft in Koblenz um 963 gestiegen. Diese Steigerung entspricht jener aus den Vorjahren. Den größten Anteil an diesem Zuwachs haben Personen nichteuropäischer Herkunft (807 Personen), unter denen sich wiederum vor allem Personen befunden, die aus dem arabischen Raum, insbesondere Syrien, zugewandert sind (vgl. Kostatis 2017). Die Lage im Landkreis ist ähnlich.

Der Bedarf, die Integration neu zugewanderter und geflüchteter Menschen zu unterstützen, besteht in der maßgeblichen Region weiterhin in ungebrochenem Ausmaß. In einer noch kleinteiligeren Perspektive lässt sich dabei für Koblenz-Stadt feststellen, dass sich die Verteilung auf die Stadtteile weitgehend konsolidiert hat. Im letzten Bericht waren auf Grund politischer Entscheidungen noch starke Wanderungsbewegungen zwischen den Stadtteilen festzustellen. Diese Situation hat sich insofern geändert, als dass die Anteile in den Stadtteilen seit 2016 weitgehend stabil geblieben sind.

Kooperationsschulen

Die relative Stabilität der Verteilung geflüchteter Menschen auf die Stadtteile und innerhalb der Region führt dazu, dass im Vergleich zum letzten Projektbericht keine Veränderung der Kooperationsschulen vorgenommen wurde. In der folgenden Tabelle sind wesentliche Eckdaten zu beiden Schulen für das Schuljahr 2017/18 angegeben.

	Schule A	Schule B
<i>Klassenzahl</i>	16	8
<i>Kinder bei GeKOS (3. Durchgang)</i>	26	16
<i>Organisationsform</i>	offenes Ganztagsangebot	Halbtagschule mit Nachmittagsbetreuung
<i>Kontaktpersonen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verantwortlich: Schulleitung ▪ Ansprechpartner für Studierende: 2 Lehrerinnen ▪ Kontaktperson zu Eltern: ehrenamtliche Helferin (ehem. Lehrerin an der Schule & Verantwortliche für Orientierungskurse) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ verantwortlich: Schulleitung ▪ Ansprechpartner für Studierende: 2 Lehrerinnen ▪ Kontaktpersonen zu Eltern: 2 ehrenamtliche Helferinnen (Mutter mit Migrationshintergrund; Gemeindepfarrerin)
<i>Integration von GeKOS in Schulalltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schwarzes Brett mit Fotos aller Tandems, Freizeitmöglichkeiten und aktuellen Ankündigungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nutzung von Räumen und Materialien des Betreuungsangebots ▪ Schlüssel zu den Räumlichkeiten der Schule

¹ Da jeder Projektdurchgang im Oktober startet und für das Berichtsjahr 2017 zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Projektberichts noch keine Jahresstatistik verfügbar ist, wird auf den Bevölkerungsbericht für den Monat Oktober 2017 Bezug genommen.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einbezug in Unternehmungen, die von Flüchtlingshelferinnen organisiert werden ▪ Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht ▪ Nutzung von Räumen und Materialien des Ganztagsangebots 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht ▪ Möglichkeit zur Ableistung eines vertiefenden Praktikums an der Schule für Mentorinnen mit Studienfach Grundschulbildung
--	---	---

Abbildung 2: Übersicht über die Kooperationsschulen

Studentische Teilnehmer*innen

Die Anzahl studentischer Mentor*innen ist im dritten Durchgang gegenüber dem zweiten leicht gestiegen. Für den dritten Durchgang konnten 41 Studierende als Teilnehmer*innen gewonnen werden. 38 Studierende meldeten sich dabei während des regulären Anmeldezeitraums zur Projektteilnahme an, 3 weitere wurden kurz nach Projektbeginn gewonnen, um auf Bitten der Schulen zur Aufnahme von weiteren, kurzfristig neu aufgenommenen Kindern zu reagieren.

Die Werbemaßnahmen gegenüber den Studierenden können somit als Erfolg betrachtet werden, da sie zu einer langfristigen Stabilisierung der Teilnehmerzahlen geführt haben. Als besonders effektiv zeigen sich weiterhin Maßnahmen der direkten Werbung wie die Vorstellung des Projekts in universitären Veranstaltungen, die Beteiligung an studentischen Aktionen und das Veranstellen von Informationsständen. Passive Werbemaßnahmen wie das Auslegen von Flyern und digitale Werbemaßnahmen leisten einen kleineren, aber ebenfalls relevanten Beitrag zur Rekrutierung neuer Teilnehmer*innen. Hinzu kommt zudem zunehmend der Weg der Mundpropaganda durch ehemalige sowie im Fall der 3 zusätzlich gewonnenen Studierenden aktuelle Mentor*innen.

Aus diesem Grund wurden die bestehenden Werbemaßnahmen während des dritten Durchgangs größtenteils beibehalten und ausgebaut:

- Vorstellung des Projekts in universitären (Info-)Veranstaltungen mit Einbindung von Mentor*innen aus dem aktuellen Durchgang (Grundschulbildung, Bildungswissenschaften, B.A. Pädagogik, B.A. Kulturwissenschaft)
- Beteiligung an studentischen Aktionen (Station an Uni-Rallye, Workshop und Stand während der SommerUni)
- passive Sichtbarkeit am Campus und in der Stadt (Flyerauslage, GeKOS-Werbung auf Informationsbildschirmen im Bereich der Mensen)
- digitale Werbemaßnahmen (Facebook-Werbung, Newsletter des AStA und der Fachschaften)

Aktuell wird in Zusammenarbeit mit zwei Tandems aus dem dritten Durchgang, einer Schule und dem Institut für Wissensmedien am Campus Koblenz ein Werbefilm erstellt, der auf der Projekthomepage sowie in Veranstaltungen gezeigt werden soll.

Parallel dazu wurden die Anerkennungsmöglichkeiten im Studium weiter ausgebaut. Neben den bereits bestehenden Anerkennungsmöglichkeiten ist die Option hinzugekommen, die Projektteilnahme als Praktikum im Bereich der lehrerbildenden Studiengänge und im Zwei-Fach-Bachelor-Studium anerkennen zu lassen. Dadurch wird das Projekt für weitere Studierende attraktiv, für die vorher keine Anerkennungsmöglichkeiten bestanden. Weiterhin erhalten alle Studierenden außerdem einen Engagement- und Kompetenznachweis des Landes Rheinland-Pfalz.

Begleitung der Studierenden

Wie die anderen Bereiche ist auch die Begleitung der Studierenden von einer zunehmenden Konsolidierung der Vorgehensweisen gekennzeichnet. Analog zu den bisherigen Durchgängen wurden den studentischen Mentor*innen im dritten Durchgang eine digitale Vernetzungsplattform sowie ein Mentoringhandbuch zu folgenden Themen zur Verfügung gestellt:

- Politische Ausgangslage, Motivation und Ziele des Projekts
- Hintergrundinformationen und Grundwissen zu Flucht und Asyl
- Überblick über Personen und Ansprechpartnerinnen im Projekt
- Organisationsfragen
- ein Anhang mit allen Formularen, ausgewählter Literatur sowie Kontaktinformationen zu Hilfs- und Beratungsstellen

Angesichts der im vorigen Durchgang festgestellten Notwendigkeit, Zuständigkeits- und Kompetenzgrenzen stärkere Beachtung zu schenken, wurde diesem Aspekt bei der Einführungsveranstaltung zusätzliche Aufmerksamkeit gewidmet. So wurde ein zweistündiger Block für die Thematik genutzt. Zum einen wurde Konsequenzen für die Mentoringarbeit aus den Zielen des Projekts informiert, zum anderen wurden anhand von Datenmaterial aus dem vorigen Projektdurchgang mögliche Herausforderungen veranschaulicht. Außerdem gab es Raum zum Nachdenken und Austausch über die eigenen Vorstellungen der Studierenden bezüglich ihrer Rolle im Projekt und im Kontakt mit den Mentees. Im daran anschließenden Block standen vier ehemalige Mentor*innen aus dem zweiten Projektdurchgang in Kleingruppen für Fragen zur Verfügung, sodass die neuen Mentor*innen auch die Möglichkeit erhielten, Einblicke aus erster Hand zu diesem und weiteren Themen zu erhalten.

Während der Tandemarbeit wurde erneut mit einem Coachingansatz gearbeitet. Dieser wurde auf der Basis studentischer Rückmeldungen sowie im Austausch mit den Supervisorinnen modifiziert. So äußerten die Supervisorinnen den Wunsch, wieder in festen Gruppen mit der Coachingarbeit zu beginnen, nachdem die Studierenden im zweiten Durchgang aus einem Pool von Terminen frei wählen konnten. Dies führte dazu, dass einzelne Studierende erst sehr spät im Durchgang mit den ersten Coachings begannen. In der Folge stellten einige der betreffenden Studierenden fest, dass der Besuch von Coachings bereits früher hilfreich gewesen wäre und sich Herausforderungen dadurch sinnvoller hätten lösen lassen, dass sie aber nicht früher Coachings besucht hatten, da sie die Sinnhaftigkeit des Formats aus bisherigen Erfahrungen heraus nicht einschätzen konnten. Außerdem führte der teilweise erst sehr späte Beginn mit dem Besuch von Coachings zu einer erheblichen Heterogenität der Teilnehmer*innen in einzelnen Sitzungen, da einige Studierende schon einige Coachingsitzungen erfahren

hatten, während andere erstmalig an einer teilnahmen. Schließlich führte die hohe Fluktuation von Teilnehmer*innen dazu, dass der Vertrauensaufbau der Studierenden untereinander viel Zeit in Anspruch nahm und Herausforderungen bis weit in den zweiten Durchgang hinein kaum oder nur zögerlich angesprochen wurden.

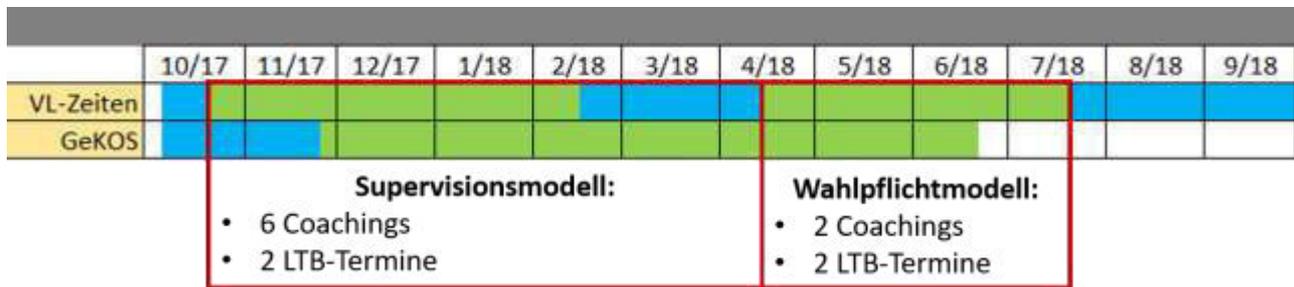


Abbildung 3: Coachingmodell für den dritten Projektdurchgang (blau = vorlesungsfreie Zeit bzw. Zeitraum vor start days)

Aus diesem Grund wurde für den dritten Durchgang ein zweistufiges Modell vereinbart, das sich an einer semesterweisen Aufteilung orientiert. Im Wintersemester 2017/18 nahmen die Studierenden im Zwei-Wochen-Rhythmus an Coachings teil. Dieses Format orientierte sich von der Struktur her an klassischer Supervision in stabilen Gruppen. Die Aufteilung der Studierenden auf die Gruppen erfolgte in der Einführungsveranstaltung nach dem Kennenlernen der Supervisorinnen und einer Information über die Veranstaltungstermine. In der verbleibenden Projektzeit im Sommersemester, d.h. von April bis Juli 2018, hatten die Studierenden die Wahl zwischen insgesamt 14 Terminen bei den verschiedenen Supervisorinnen, von denen sie 4 verbindlich besuchen mussten. Die Teilnahme daran wurde wie gehabt mit einem Laufzettel quittiert. Integriert in dieses Modell wurden außerdem Termine angeboten, in denen die Studierenden sich über ihre Lerntagebücher austauschen konnten, um eine stärkere Verzahnung zwischen studentischen Reflexionsprozessen und der Begleitforschung zu erreichen.

Neben den Begleitveranstaltungen in Form von Coachings wurden zwei Gesprächsrunden mit allen Studierenden durchgeführt, um aktuelle Ideen, Anliegen und Herausforderungen zu besprechen. Die erste dieser Runden fand Ende Januar 2018 statt und wurde vor allem zur Sammlung von Unternehmungsideen im anstehenden Frühjahr genutzt. Die zweite dieser Runden fand Ende Mai 2018 mit einem Fokus auf der Planung der anstehenden zweiten Lebensweltinterviews (siehe Kapitel ‚Begleitforschung‘) statt.

Schließlich wurden die Aktivitätsangebote für die Studierenden erheblich ausgeweitet. Von Seiten des Projekts wurde in Zusammenarbeit mit der Leitstelle für Integration und mit Hilfe einer privaten Förderung für jedes Tandem je ein Exemplar des ressourcenstärkenden Kinderbuchs ‚Wir haben etwas unglaublich Großes geschafft‘ erworben. Im Frühjahr 2018 wurde in Zusammenarbeit mit der Theaterpädagogik am Koblenzer Stadttheater von Seiten des Projekts ein Puppentheaterbesuch mit anschließender Theaterführung für alle interessierten Tandems organisiert. Im April und Mai desselben Jahres fanden in Zusammenarbeit mit dem Mittelrhein-Museum und dem Landesmuseum Museumsrallyes statt, bei denen sich die Kinder gemeinsam mit ihren Mentor*innen interaktiv mit künstlerischen und archäologischen Exponaten auseinandersetzen konnten. Die Angebote wurden sehr positiv aufgenommen und werden auch im kommenden Durchgang fortgesetzt.

Begleitforschung

Forschungsdesign

Mit der Begleitforschung zum Projekt werden drei erkenntnisleitende Forschungsinteressen und Zielsetzungen verfolgt.

1. *Evaluation*: Erstens dient sie der zielbezogenen Bewertung des Projekts. Die Ergebnisse werden dabei zur Überprüfung und Kontrolle des Projekterfolgs sowie zur Reflexion und Modifizierung genutzt.
2. *Wissenschaftliche Forschung*: Die Erkenntnisse werden zweitens genutzt, um Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Pädagoginnen im Umgang mit Kindern mit Migrations- und Fluchtgeschichte auszudifferenzieren. Hieraus werden Konsequenzen für die Lehrerbildung abgeleitet sowie ein Beitrag zum aktuellen nationalen und internationalen Forschungsdiskurs geleistet.
3. *Integration*: Das Projekt trägt zur Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in die Region bei. Durch Fachvorträge auf Schulleiter- und Fachleiterversammlungen werden die Projektergebnisse multipliziert und für die Sensibilisierung des pädagogischen Personals in der Region eingesetzt.

Im Sinne angewandter Forschung wurden im Rahmen der Begleitforschung bei GeKOS daher Daten sowohl aus einem Kontroll- und Verbesserungs- als auch aus einem Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse heraus erhoben.

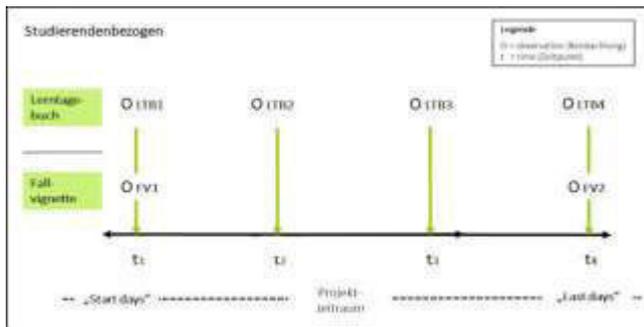
Zusammenhang von Zielen und Evaluationszugängen

Die Evaluation bewegt sich entsprechend der Projektziele auf verschiedenen Ebenen. Die einzelnen Ebenen sind in der untenstehenden Tabelle beschrieben und einzelnen Evaluationszugängen zugeordnet.

Zielebene	Ziele	Evaluationszugang
studierendenbezogen	Beitrag des Projekts zur Professionalisierung der Studierenden im pädagogischen Umgang mit Kindern mit Fluchtgeschichte (Prozess- und Ergebnisdimension)	summativ
kindbezogen	Beitrag des Projekts zur sozialen und kulturellen Integration der Kinder mit Fluchtgeschichte durch informelles Lernen, Beitrag zur Sprachentwicklung (Ergebnisdimension)	summativ
organisationsbezogen	Zielförderlichkeit der Organisations- und Angebotsstrukturen des Projekts	formativ und summativ

Tabelle 2: Zusammenhang von Zielen und Evaluationszugängen

Instrumente der Datenerhebung und -auswertung



Die Lern- und Bildungserfahrungen sowie Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Rahmen der Tandemarbeit werden prozessbegleitend zu vier Messzeitpunkten mit Hilfe von Online-Lerntagebüchern erhoben. Dies ermöglicht sowohl eine Darstellung des Entwicklungsverlaufs von Studierenden über die Projektteilnahme hinweg als auch einen Vergleich erreichter Entwicklungsstände mit Ausgangspunkten.

Zur Erfassung der professionellen Deutungs- und Verstehenskompetenzen sowie der Fähigkeiten zur Erarbeitung von Problemlösungen werden von den Studierenden je zum Beginn und zum Ende eines Projektdurchgangs Fallvignetten mit fünf Aufgaben zu pädagogischen Schlüssel-situationen bearbeitet.

GEKOS

Ihr Name:

Nehmen Sie sich einmal Zeit, die letzten Wochen zurück zu schauen und über das Erlebte nachzudenken. Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

1. Was waren bedeutsame Situationen für Sie und warum? Beschreiben Sie, wie Sie diese Situationen erlebt haben. Wie haben Sie sich gefühlt?
2. Gibt es Herausforderungen für Sie in der bisherigen Tandem-Arbeit und/oder Situationen, an denen Sie an Ihre Grenzen gekommen sind? Wie sind Sie damit umgegangen?
3. Welche Konsequenzen ziehen Sie aus den Erfahrungen der letzten Monate für die weitere Tandemarbeit?
4. Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

Wie hat sich die Beziehung zu Ihrem Kind entwickelt?

Beschreiben Sie nun die aktuelle Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkinds mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

Wie hat sich die Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkinds entwickelt?

5. Was haben Sie über die Kultur Ihres Tandemkinds gelernt, was über Ihre eigene Kultur?
6. Wie haben Sie sich seit dem Start Day weiterentwickelt?
7. In welchen Bereichen möchten Sie sich noch weiterentwickeln?

Fallvignette
(Hummrich 2016)

Fallbeispiel
Erika ist ein lehrtaugliches Kind. Sie ist still und spricht wenig. Immer, wenn er gefragt wird, was er gerne machen möchte, sagt er: „Weiß ich nicht.“ Er macht keine eigenen Vorschläge. Manchmal versucht er sich komplett und kommuniziert nicht. Er sagt vor allem, was er nicht machen möchte. Er möchte nicht ins Schwimmbad, er möchte nicht mehr in die Mittelschule und er möchte nicht auf dem Weidenacker sein. Er sagt, er hat die letzte Zeit die Wiese ergründet. „Was würden du denn lieber machen?“ sagt er nicht. Bevor diese spezielle Zeit beginnt.

Ihr Name:

Fragen
Wie stellen Sie diese Situation mit Ihrer...?

Welche sehen Sie die pädagogische Herausforderung in der Situation?

Was würden Sie für die nächsten beiden Monate von Erika erwarten?

Welche Aktivitäten würden Sie mit Erika machen, die Sie dazu beitragen könnten, Erika zu unterstützen?

Welche sind Ihre Perspektiven von...? Wie könnte es die Situation ändern?

Datenerhebung

- 4x Lerntagebuch
- 2x Fallvignette

Datenerhebung

- Strukturierende Inhaltsanalyse
- Leitfragenanalyse

Lerntagebuch
(Gläser-Zikuda 2010)

Abbildung 4: studierendenbezogene Evaluationsinstrumente

Die erzeugten Daten werden auf der Grundlage theoretisch begründeter und aus dem Material entwickelter Analysekategorien mit Hilfe qualitativer, inhalts- und dokumentenanalytischer Methoden ausgewertet.

Zur Evaluation der kindbezogenen Ziele werden ab dem dritten Durchgang Lebensweltinterviews mit den Kindern durchgeführt. Beim ersten gemeinsamen Gespräch zwischen Mentee und Mentor*in sollen primär die Interessen und Lebenswelt der Kinder thematisiert und auf

Tonband aufgenommen werden. Diese erste Aufnahme dokumentiert zugleich auch die Verbindungsaufnahme und den Beziehungsaufbau zum Kind. Am Ende des Projekts führen die Studierenden mit den Schülern ein zweites gemeinsames Gespräch. Grundlage dieses Gesprächs sind Fotos, die gemeinsame Tandemaktivitäten abbilden und somit die Möglichkeit bieten, wichtige gemeinsame Momente erneut zu erleben und seitens des Kindes auch zu verbalisieren.

Anpassungen im Forschungsdesign

Das Forschungsdesign hat sich folgendermaßen verändert.

1. Die Analyse der Lerntagebücher: Mit Hilfe eines sehr stark differenzierten Kategoriensystems können eine Vielzahl an Themen abgebildet werden. Allerdings erschwert diese Vielfalt auch die Analyse über mehreren Kodierer*innen. Es sind jeweils drei Personen eingebunden, die mit der Anwendung eines Codier-Manuals den entsprechenden Textstellen passende Codes zuordnen. Im Idealfall vergeben alle Kodierer*innen denselben Code für dieselbe Textstelle. Allerdings können Codes, die zu nah aneinander liegen teils schwer eindeutig zugeordnet werden. Eine Textstelle, die zum Code „Sprache“ codiert wird, kann zum Beispiel auch dem Code „Kultur“ zugeordnet werden. Ziel des Durchgangs war es, über die Klärung von Begrifflichkeiten und die Anpassung des Kategoriensystems ein hohes Maß an Reliabilität, also eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den drei Kodierer*innen zu erreichen.
2. Die Analyse der Fallvignetten: Ein Raster zur Analyse der Fallvignetten wurde bereits im vorherigen Durchgang erarbeitet und eingesetzt. Ziel war es auch in diesem Fall, die Reliabilität der Ratings zu steigern und die dazu notwendigen Anpassungen durchzuführen.
3. Die Durchführung der Lebensweltaufstellungen zur Erfassung der Kinderperspektive, angelehnt an das Verfahren der World Vision-Studien (2013/2018), erwies sich zwar einerseits als sehr illustrativ, war aber andererseits in vielen Fällen mit Problemen in der Durchführung verbunden. Die Studierenden fühlten sich z.T. überfordert, auch waren die Resultate der Lebensweltaufstellungen häufig nicht zufriedenstellend, da sie auf Grund der Durchführung wesentliche Elemente der kindlichen Lebenswelten nicht abbildeten. Um ein ergiebigeres Ergebnis zu erzielen, wurde ein neues Verfahren eingeführt. Bei den von uns so bezeichneten Lebensweltgespräche führen Studierende gemeinsam mit den Mentees am Projektanfang ein Gespräch über die Interessen des Kindes und am Projektende über gemeinsame Erlebnisse. Das zweite Gespräch basiert auf Fotos der Tandemaktivitäten und einem Gesprächsleitfaden mit vorbereiteten narrativen Impulsen.
4. Einbettung der Lerntagebücher und Fallvignetten in Supervisionssitzungen und Lehrveranstaltungen: Um die Rücklaufquote zu erhöhen, wurden beide Instrumente diesmal organisatorisch in feste Bestandteile des Projekts eingebettet. Die Fallvignetten wurden im Rahmen des *start days* und *last days* durchgeführt. Die Lerntagebücher wurden als wichtiges Mittel zur Reflexion in die Supervision eingebunden.

Zielbereich: Lern- und Bildungserfahrungen, Professionalisierung

Erfahrungs- und Aufgabenstruktur im Projekt

Die im Folgenden dargestellten Prozentwerte geben den Anteil an allen Lerntagebüchern an, in denen der entsprechende Code vergeben wurde. So wurden z.B. in 47,8% aller Lerntagebücher Tandemaktivitäten kodiert (siehe untenstehende Abbildung). Da in ein und demselben Lerntagebuch z.T. auch mehrere Codes aus einer Kategorie vergeben werden können (z.B. neben „Tandemaktivitäten“ noch „Kontakt zur Familie“), kann die Summe der Prozentwerte in einer Kategorie mehr als 100% betragen.

Die Lerntagebücher bieten einen wichtigen Einblick in den Professionalisierungsprozess der Mentor*innen. Die Analyse der als bedeutsam erlebten Situationen sowie die Analyse des Themas bzw. Inhalts der Erfahrung ermöglicht einen Einblick in die studentischen Lernprozesse. (Frage 1: Was waren bedeutsame Situationen für Sie und warum? Beschreiben Sie, wie Sie diese Situationen erlebt haben. Wie haben Sie sich gefühlt?)

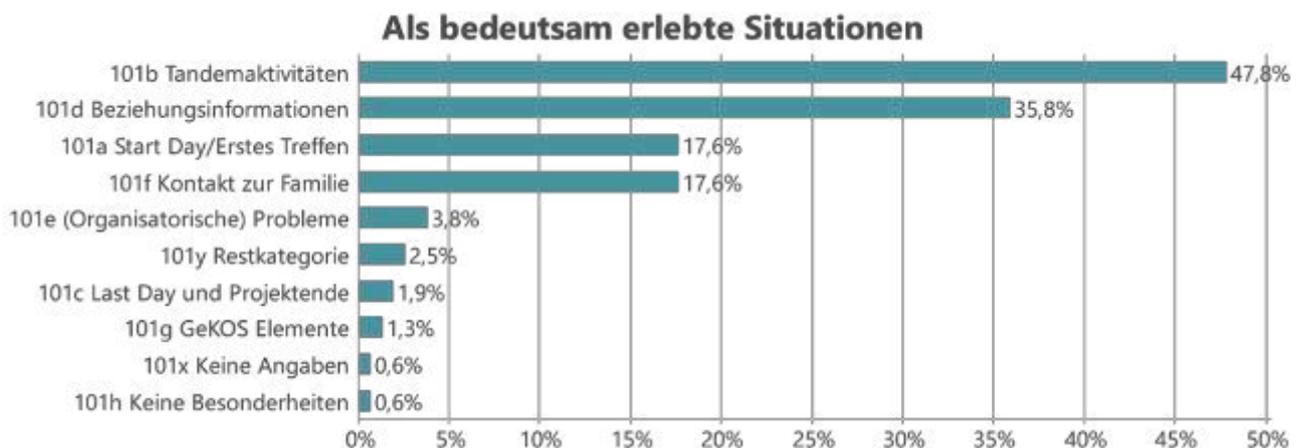


Abbildung 5: Als bedeutsam erlebte Situationen

Die Ergebnisse des aktuellen Durchlaufs knüpfen an die Ergebnisse des vorherigen Projektdurchlaufs an:

- Kontakt zum Kind: Am häufigsten berichten die Mentor*innen von Tandemaktivitäten mit dem Kind (47,8 %), zudem wird häufig (35,8 %) die Beziehung mit dem Kind thematisiert (17,8%).
- Kontakterfahrung mit der Familie: Auch in diesem Durchlauf war der Kontakt zur Familie prägend (17,8%). Die Beziehung zu Eltern und Geschwistern bleibt weiterhin ein wichtiger Bestandteil des Projekts, wobei in den Lerntagebüchern neben Erfolgen und Wertschätzung auch Probleme thematisiert werden.

Die Studierenden reflektieren in ihren Lerntagebüchern über die Erfahrungen mit dem Kind, über die Familie und die Kultur und Lebenswelt der Familien. Diese neuen Erfahrungen lösen unterschiedliche Gefühle aus, die unter der Rubrik Selbstbezug gefasst werden. Die damit verbundenen Schwierigkeiten werden ebenfalls abgebildet. Im Einzelnen können ähnlich zum vorherigen Projektdurchlauf mehrere Schwerpunkte gebildet werden.

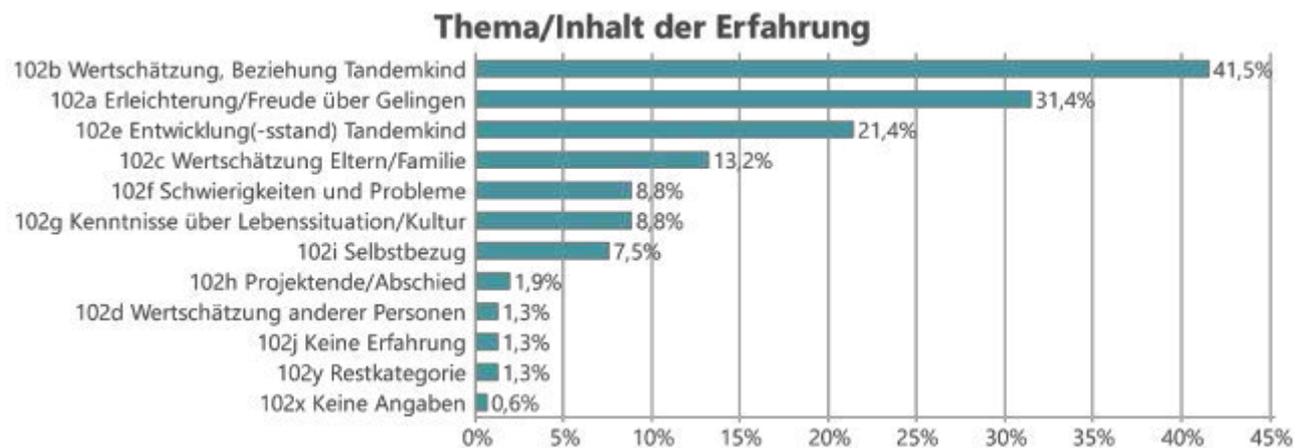


Abbildung 6: Thema und Inhalt der jeweils beschriebenen Erfahrungen

Die eigene Bedeutsamkeit für das Tandemkind und die Wertschätzung gehört zu den wichtigsten Erlebnissen (41,5 %) sowie die Erleichterung bzw. Freude über das Gelingen der Tandem-Arbeit (31,4 %). Die Kategorie Selbstbezug spielt in diesen Erkenntnissen auch eine wichtige Rolle (7,5%). Zur Illustration der Ergebnisse werden im Folgenden einige Ausschnitte aus den Lerntagebüchern näher betrachtet.

Die bedeutsamste Situation war für mich als mein Kind nach unserem zweiten Treffen extra schon einen Stuhl bereitgestellt hatte. Da ich immer mittwochs meine zwei Stunden mit meinem Tandemkind verbringe von 13:00-15:00 Uhr haben wir immer noch eine Stunde in der Lernzeit. Sie hatte den Stuhl extra schon für mich parat gestellt und das hat mich unheimlich gefreut! Es hat mir gezeigt, dass ihr der Tag genauso wichtig ist wie mir und dass er zu einer wichtigen Routine geworden ist. Ich habe mich sehr glücklich gefühlt und mir ist noch viel bewusster geworden was für eine schöne und wichtige Arbeit das Treffen ist. Mir wurde deutlich ich werde zu einer wichtigen Bezugsperson für mein Tandemkind geworden bin. (LTB 1, Sana²)

Auch das nächste Zitat zeigt sehr schön, wie die Studierenden am Anfang Bestätigung und Wertschätzung durch die Kinder suchen.

Als ich bei Alem Zuhause war, erzählten mir die Eltern (bzw. übersetzte Alems Schwester für die Eltern), dass er sich immer sehr auf unsere GeKOS-Treffen freuen würde und die Nacht davor oft nicht schlafen kann, weil er so aufgeregt sei. Ich weiß zwar, dass Alem und ich immer eine schöne Zeit zusammen haben und er sich freut, mich zu sehen. Dass er die gemeinsame Zeit aber so sehr genießt und dies auch seiner Familie mitteilt, freute mich dann doch sehr und ich fühlte mich sehr wertgeschätzt. (LTB 3, Bettina)

Dieses Zitat macht ebenso deutlich, wie sehr sich das Kind auf die Mentorin freut, so sehr, dass es nachts kaum schlafen kann.

Auch der Entwicklungs- und Lernstand des Kindes ist ein wesentlicher Fokus. So wird häufig (21,4 %) über den Entwicklungsstand des Kindes berichtet. Ebenso ist das gewonnene Vertrauen der Familie für die Studierenden bedeutend und wird (13,2%) in deren Wertschätzung

² Die Namen von Studierenden und Kindern wurden anonymisiert.

sichtbar. Die Wertschätzung anderer Personen wird hingegen eher selten (1,3 %) thematisiert.

Ein nicht zu vernachlässigender Anteil (8,8 %) der Beiträge beschäftigt sich schließlich mit neu erworbenen Kenntnissen über die Lebenssituation und Kultur der Kinder. Die Einträge sind sowohl von positiven Erfahrungen als auch von Problemsituationen geprägt. So schreibt eine Studentin in ihrem vierten Lerntagebuch von einer besonderen Erfahrung, die zeigt, dass ihr Mentee viel Vertrauen zu ihr aufgebaut hat:

Eine Situation ist, als Jalil mir etwas über seine Fluchtgeschichte erzählt hat und ich erfahren habe, unter welchen schlimmen Bedingungen seine Familie das Meer überquert hat. Sie sind in einem Boot mitgefahren, das mit Menschen überladen war und in das immer weiter Wasser floss. Das Wasser musste mit Bechern immer wieder aus dem Boot geschüttet werden. Jalil kann nicht schwimmen und wäre beim Ausstieg aus dem Boot beinahe ertrunken, hätte ihm ein Mann nicht geholfen. Einerseits war ich sehr geschockt unter welchen Bedingungen Jalil und seine Familie das Meer überquert haben. Andererseits war ich überrascht mit welcher Gelassenheit er das erzählt hat, anscheinend scheint er das gut überwunden zu haben. (LTB 4, Rine)

Unter dieser ersten Fragestellung werden teilweise bereits Schwierigkeiten beschrieben, vor allem aber dann bei Frage 2 (folgender Abschnitt) dargestellt.

Umgang mit Herausforderungen im Projekt

Die Studierenden berichten in den Lerntagebüchern von Schwierigkeiten und Herausforderungen sowie ihrem Umgang damit (Frage 2: Gab es Herausforderungen für Sie in der bisherigen Tandem-Arbeit und/oder Situationen, an denen Sie an Ihre Grenzen gekommen sind? Wie sind Sie damit umgegangen?).

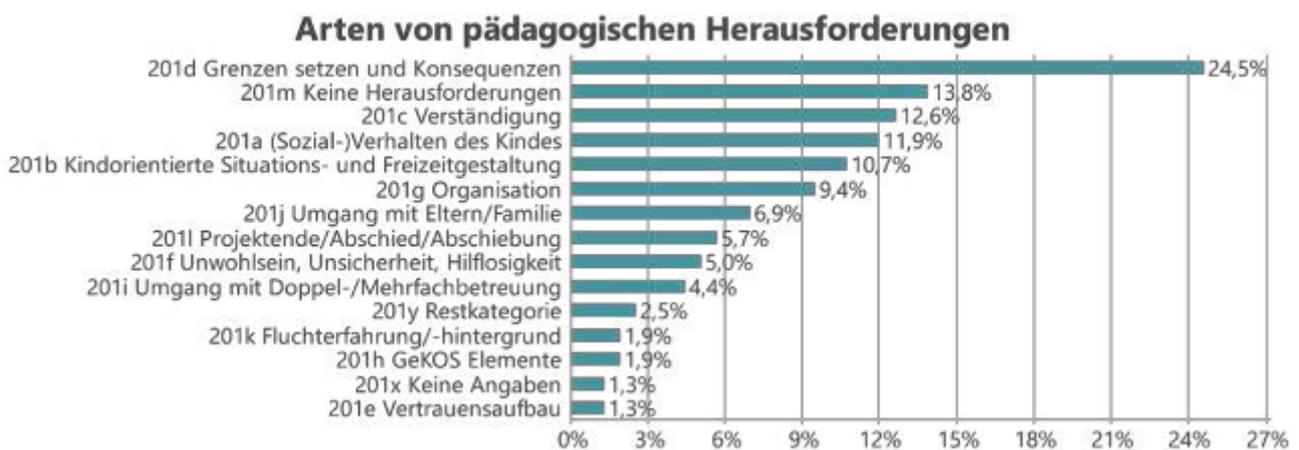


Abbildung 7: verschiedene Arten pädagogischer Herausforderungen im Projekt

Die benannten Herausforderungen lassen sich thematisch gruppieren:

Auf das Kind bezogene Herausforderungen: Grenzen setzen und Konsequenzen sichtbar machen (24,5 %), kindorientierte Situations- und Freizeitgestaltung und das Sozialverhalten des Kindes (11,9 %) und Vertrauensaufbau (1,3 %) sind die bestimmenden Kategorien in diese Gruppe. Auch diese Kategorie lässt sich durch Ausschnitte aus den Lerntagebüchern konkret veranschaulichen.

Eine andere Situation hat mir eine andere Seite von ihm offenbart. Das war unser erster Ausflug und wir waren Schlittschuhlaufen. Die zwei Stunden auf dem Eis waren sehr schnell vorbei und als ich ihm erklärt hab, dass wir bald losmüssen, hat er es nicht verstanden und wollte nicht gehen. Als weitere 15 Minuten vergingen, die ich ihm noch länger auf dem Eis erlaubt habe zu bleiben, wollte er noch immer nicht gehen. In dieser Situation war ich sehr ratlos und habe ihm gesagt, dass wir aber zum Bus müssen. Dann hat er angefangen zu weinen. Diese Situation war die schlimmste, die ich bisher in unserer Zeit erlebt habe. Ich konnte ihn mit nichts ablenken. Auch die ganze weitere Busfahrt nach Hause hat er geweint und war sehr böse auf mich. Auch ich war frustriert, da ich nicht genau wusste wie ich in so einem Fall agieren soll, denn bisher hat er noch nie vor mir geweint. (LTB2, Saskia)

Die Auseinandersetzung mit Situationen, in denen die Kinder andere Vorstellungen haben als die Studentinnen, häufen sich besonders im zweiten und dritten Tagebuch. Diese Situationen führen dann auch zu Gesprächen in der Supervision. So berichtet diese Studentin:

Ja, dass wir direkt vorab die Regeln besprechen mit ihm. Zum Beispiel habe ich heute wieder auch einen Ausflug vor. Das wird ein Ausflug ins Trampolino sein und ja diese Besprechung in der Supervision hat mir halt den großen Tipp gegeben, dass ich vorab mit ihm abkläre: Wie sind die Regeln? Wann fahren wir nachhause? Und das ist halt auch da in dem Sinne keine Diskussionen mehr gibt, genau. Dass ich dann ihn auch vorwarne, wie ich dann reagieren würde, falls er sich nicht an die Regeln dann auch hält, genau. [lacht] (Zitat aus Masterarbeit Koster 2018)

In den Lerntagebüchern lassen sich hierzu vermehrt Beispiele finden, die zeigen, dass gerade das Gespräch in der Supervision zu neuen Handlungsoptionen führt.

Weitere Herausforderungen in Bezug auf die Lebenssituation bzw. Fluchtgeschichte des Kindes: Die Verständigung (12,6 %) sowie der Umgang mit Eltern und Familie (6,9 %) und der Umgang mit Doppel- und Mehrfachbetreuungen (4,4%) ergänzt durch die Fluchterfahrung (1,9%) bestimmen diese Gruppe. Das folgende Zitat illustriert, welche Verständigungs Herausforderungen manchmal entstehen.

Als wir zusammen gebacken haben, wollte sie partout nicht ihre Hände waschen gehen, konnte mir aber nicht sagen, warum. Ich merkte aber, dass es ihr irgendwie unangenehm war. Ich bin dann mit ihr zum Wasserhahn gegangen und dort stellte sich heraus, dass sie den Wasserhahn nicht aufbekam, mir dies aber nicht mitteilen konnte. Solche, durch sprachliche Hürden verursachte, Situationen kommen häufiger vor, ich gewöhne mich aber langsam daran und versuche dann mit Gesten oder anderen Wörtern Dinge zu umschreiben. (LTB 1, Teresa)

Auf sich selbst bezogene Herausforderungen: Gefühle von Unwohlsein, Unsicherheit und Hilflosigkeit werden in 5,5% der Fälle beschrieben.

Auf Projektbestandteile bezogene Herausforderungen: Die Organisation stellt die Projektteilnehmer*innen vor Herausforderungen und wird in 9,4% der Fälle thematisiert. In den meisten Fällen geht es hier um das eigene Zeitmanagement. Der feste wöchentliche Termin mit den Kindern lässt sich für viele Studierenden nicht ohne weiteres mit ihrer Semesterplanung, mit Praktika und Prüfungszeiträumen vereinbaren.

Ein weiteres Thema, das die Studierenden herausfordert, ist das Projektende und der Abschied. Auch das Thema Abschiebung führt zu Herausforderungen im Projekt und wird in 5,5%

der Fälle genannt, zudem werden in 1,9% der Aussagen GeKOS-Elemente (projektbegleitende Aufgaben) direkt thematisiert.

Neben der Art der pädagogischen Herausforderung ist es zentral, wie die Mentor*innen mit diesen Herausforderungen umgehen und welche Niveaus von pädagogischen Lösungswegen sie erarbeiten können. Die folgende Abbildung zeigt die relativen Häufigkeiten verschiedener Möglichkeiten des Umgangs mit diesen Herausforderungen.

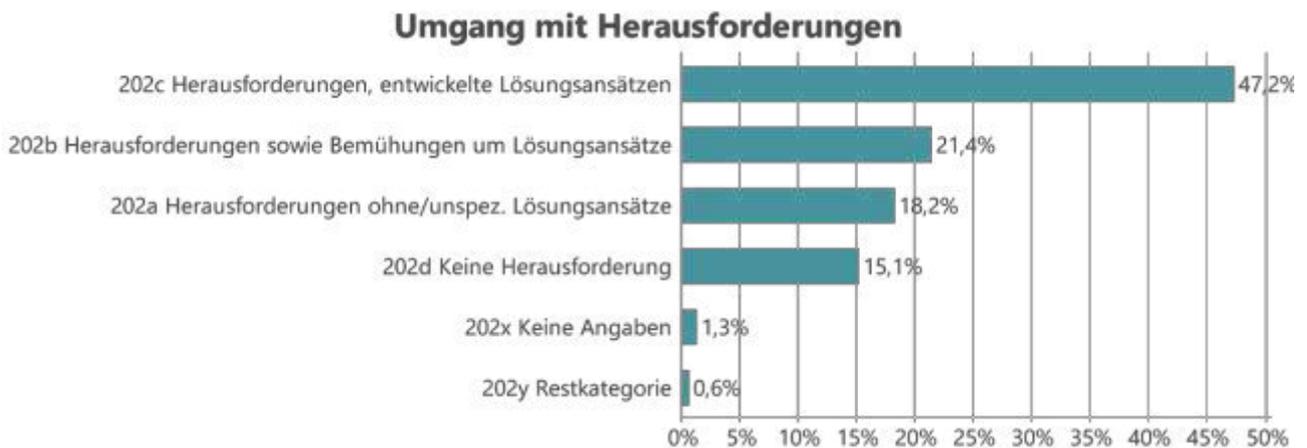


Abbildung 8: Umgang mit pädagogischen Herausforderungen im Projekt

Eine hohe Anzahl der Aussagen (47,2%) deutet darauf hin, dass die Studierenden als Antwort auf diese Herausforderungen konkrete Lösungsansätze entwickeln, etwas weniger als die Hälfte (21,4 %) bemüht sich darum. Auf der anderen Seite gibt es einen gewissen Anteil an Einträgen (18,2 %), in denen keine Bemühung um Lösungsansätze thematisiert wird, bzw. es wird nicht explizit thematisiert. Weiterhin sehen 15,1% der Studierenden keine Herausforderung für sich. Diese Feststellung ist interessant und verändert sich, sobald die Lerntagebücher nicht mehr kategorienbezogen, sondern als ganzer Text gelesen werden. So zeigt sich manchmal in der Beantwortung der Folgefragen, dass es durchaus Herausforderungen gab, die allerdings an anderer Stelle im Lerntagebuch reflektiert werden. Eine Herausforderung als Herausforderung erkennen und benennen zu können, gelingt offensichtlich nicht ohne weiteres.

Die Entstehung einer Herausforderung und die gemeinsame Bearbeitung mit dem Mentee wird in den folgenden Beispielen deutlich. Im zweiten Lerntagebuch schreibt eine Studentin:

Alem erzählte mir immer wieder wie gerne er Ballett tanzen würde oder mal eine Ballettvorführung sehen möchte, er aber seinen Schulfreunden nicht davon erzählen kann, da das „nichts für Jungs“ sei. Ich habe daraufhin immer wieder versucht ihn zu ermutigen und ihm z.B. erzählt, dass auch Männer Ballett tanzen. Zwischen den Jahren gab es in der Rhein Mosel Halle eine Ballettaufführung (der Nussknacker), die ich evtl. mit Alem besuchen wollte oder wir wollten den Film „Billy Elliot“ schauen, in dem es um einen Jungen geht, der ebenfalls Ballett tanzt, obwohl er dafür von anderen belächelt wird. Als ich dies Alem vorschlug, sagte er, dass er das jetzt nicht mehr möchte, da es seine Eltern es ihm verboten haben. Ballett sei nur etwas für Mädchen. (LTB 2, Bettina)

Im anschließenden dritten Lerntagebuch wird die Herausforderung erneut aufgegriffen:

Alem und ich haben eine Lösung für die „Ballettproblematik“ gefunden. Wir haben uns nun schon mehrmals in der Schule eine Choreografie ausgedacht, diese danach getanzt und auch gefilmt. Wir

hatten beide sehr große Freude daran und Alem war sichtlich stolz, mir zu zeigen was er bisher schon geübt hat und kann. Die Idee hierzu kam von ihm. Ich war und bin sehr glücklich darüber nun eine Möglichkeit gefunden zu haben, seine Freude am Tanzen zu unterstützen, ohne dass seine Eltern hiervon etwas mitbekommen müssen. Es ist zwar kein Geheimnis, aber ich denke nicht, dass Alem das Zuhause erzählt. (LTB3, Bettina)

Die Studentin beschäftigt sich mit diesem Thema in mehreren Lerntagebüchern und unter mehreren Fragen. Es fällt ihr schwer zu akzeptieren, dass die Eltern ihrem Sohn verbieten, sich mit Ballett zu beschäftigen. Dementsprechend reflektiert sie dieses Thema auch im Umgang mit der Beziehung zu den Eltern (Frage 4) und auch in Frage 5 (Gelerntes über die Kultur des Tandemkindes). Zudem führt dieses Thema für sie auch zu einer veränderten Wahrnehmung von Verantwortung für ihren Mentee. Denn sie erkennt, dass es Themen und Beschäftigungen gibt, die er nur mit ihr teilen kann.

Der Umgang mit pädagogischen Herausforderungen setzt auch die Übernahme von Verantwortung voraus. Inwiefern die Studierenden in ihren Lerntagebüchern Spuren von Verantwortungsübernahme zeigen, ist in der folgenden Grafik dargestellt

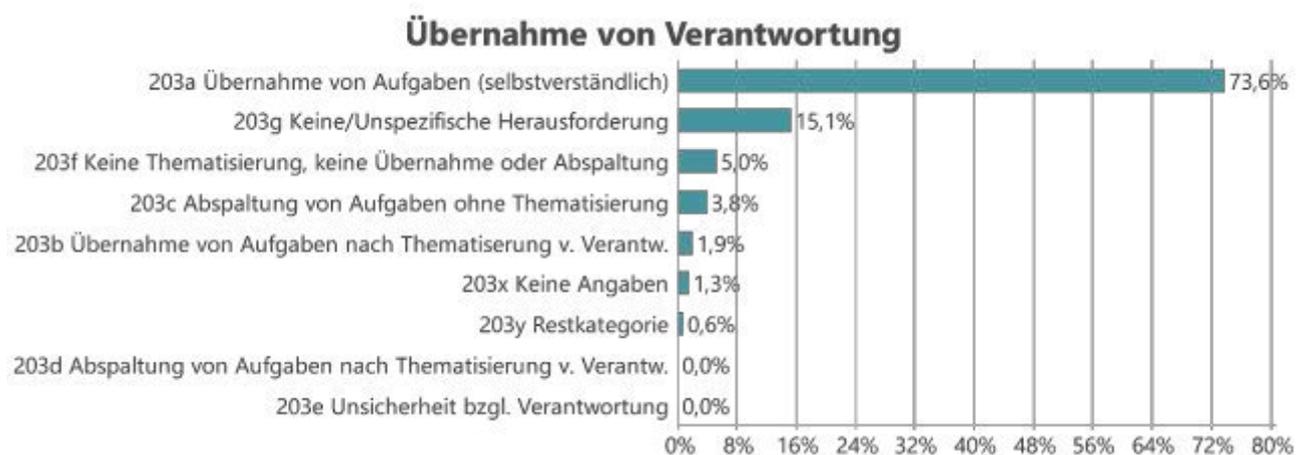


Abbildung 9: Übernahme von Verantwortung für pädagogische Herausforderungen

Bei vorherigen Projektdurchläufen war auffällig, dass Studierende sich nicht immer in der Lage fühlten, Verantwortung für die Lösung der anstehenden Herausforderungen zu übernehmen. Im Gegensatz dazu übernehmen in diesem Projektjahr 73,6 % der Studierenden Verantwortung

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Studierenden überwiegend in der Lage sind, im Rahmen des Projektes Herausforderungen zu erkennen, geeignete Lösungswege zu suchen und diese in den meisten Fällen auch erfolgreich umzusetzen.

Dementsprechend zeigt die Auswertung der Lerntagbücher, dass die Erfahrungen, die im Rahmen des Projekts gemacht werden, sehr wertvoll für die pädagogische Arbeit sind. In der folgenden Abbildung wird die Bandbreite der daraus gezogenen Konsequenzen abgebildet.

Auswertung der Erfahrung für die pädagogische Arbeit

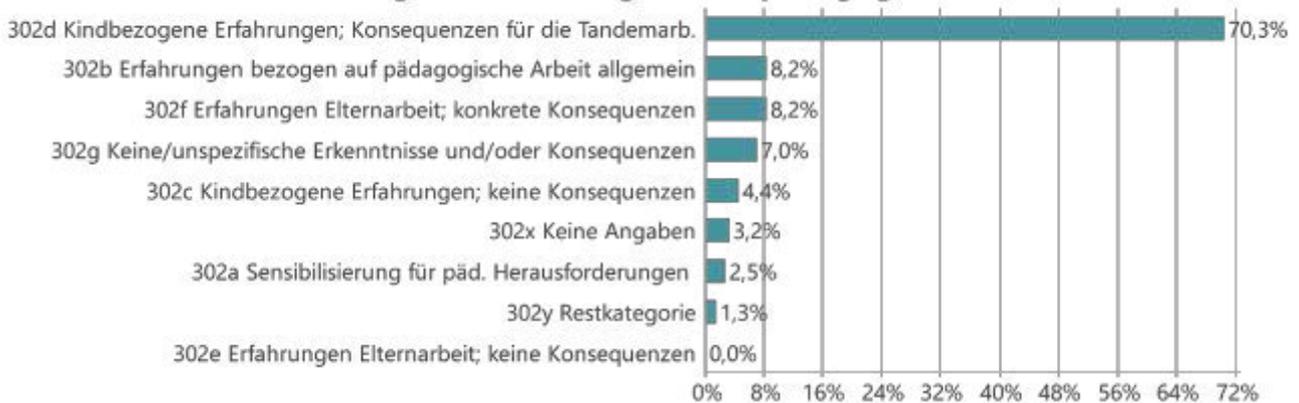


Abbildung 10: Auswertung der Erfahrung für die weitere pädagogische Arbeit

Die überwiegende Mehrheit (70,3 %) der Erfahrungen bezieht sich auf das Kind und führt zu Konsequenzen für die Tandemarbeit. Ein Beispiel für die erstgenannte Kategorie ist der folgende Ausschnitt aus einem Lerntagebuch:

Als ich das Erlebnis mit den „Kabelsystemen“ in einem Seminar zum Thema Mehrsprachigkeit erzählt habe, wies mich die Dozentin darauf hin, dass dies mir eventuell auch eine andere Seite von Rachida bezüglich ihrer Interessen offenbaren würde. Sie gab mir den Tipp, zum Beispiel einfach mal einen Experimentierkasten zum Thema Stromkreisläufe o.ä. aus der Lernwerkstatt der Uni auszuleihen und mit Rachida auszuprobieren. Das werde ich auf jeden Fall in die Tat umsetzen – bisher waren die meisten unserer gemeinsamen Aktivitäten nämlich eher „mädchenhaft“ und so ist dies eine schöne Abwechslung, die hoffentlich auch ihrem Interesse in dieser Richtung entspricht und es vielleicht auch fördert. Auch mit den unter Punkt 1 erwähnten Reimen lässt sich sicher in Zukunft in Bezug auf Rachidas Wortschatz arbeiten. Einmal habe ich ein deutsch-türkisches Bilderbuch mitgebracht, was aber eher ein recht typisches „Lernbuch“ war, in dem es vor allem um das Beschreiben der Bilder ging. Dies kam nicht schlecht bei Rachidaan, aber sicherlich hat sie mehr Spaß an richtigen Geschichten, nach denen ich in der Stadtbibliothek auf jeden Fall noch schauen werde. (LTB 2, Silvia)

Dieses Zitat zeigt sehr eindrücklich, wie die Erfahrungen im Projekt auch genutzt werden, um sie in weiteren universitären Veranstaltungen zu bearbeiten und neue Ansätze für die eigenen Fragen zu entwickeln.

Beziehungsentwicklung zum Mentee

Im Rahmen des Projekts müssen die Mentor*innen sowohl zu dem Kind als auch zu den Eltern eine Vertrauensbeziehung aufbauen. Dieser Prozess erfordert Geduld und Empathie seitens der Studierenden. Zwei separate Fragen wurden hierzu gestellt, die die Beziehungsentwicklung zum Kind bzw. zu den Eltern betreffen. Mit der ersten Frage (Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?) sollen die Mentor*innen den Beziehungsstatus mit Hilfe eines Venn-Diagramms abbilden (siehe Tabelle 3).

Darauffolgend sollen die Studierenden die Beziehungsentwicklung auch schriftlich beschreiben (Frage: Wie hat sich die Beziehung zu Ihrem Kind entwickelt?). In den darauffolgenden Fragen wird die Beziehung zu den Eltern auf dieselbe Weise abgebildet. (Fragen: (1) Beschreiben Sie nun die aktuelle Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkinds mit Hilfe des Diagramms.

Welches der Bilder trifft zu? (2) Wie hat sich die Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkindes entwickelt?). Die folgende Abbildung stellt die Entwicklungen der Beziehung zum Kind dar.

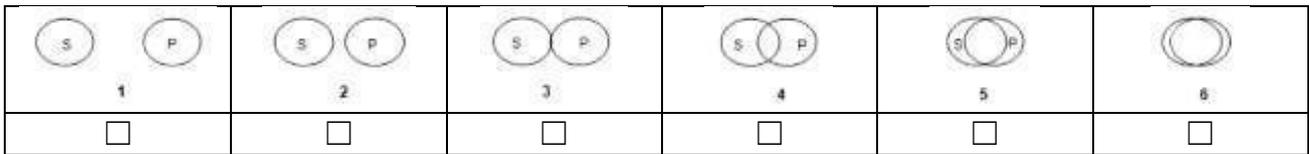


Tabelle 3: Venn-Diagramm zur Erfassung der Beziehungsentwicklung

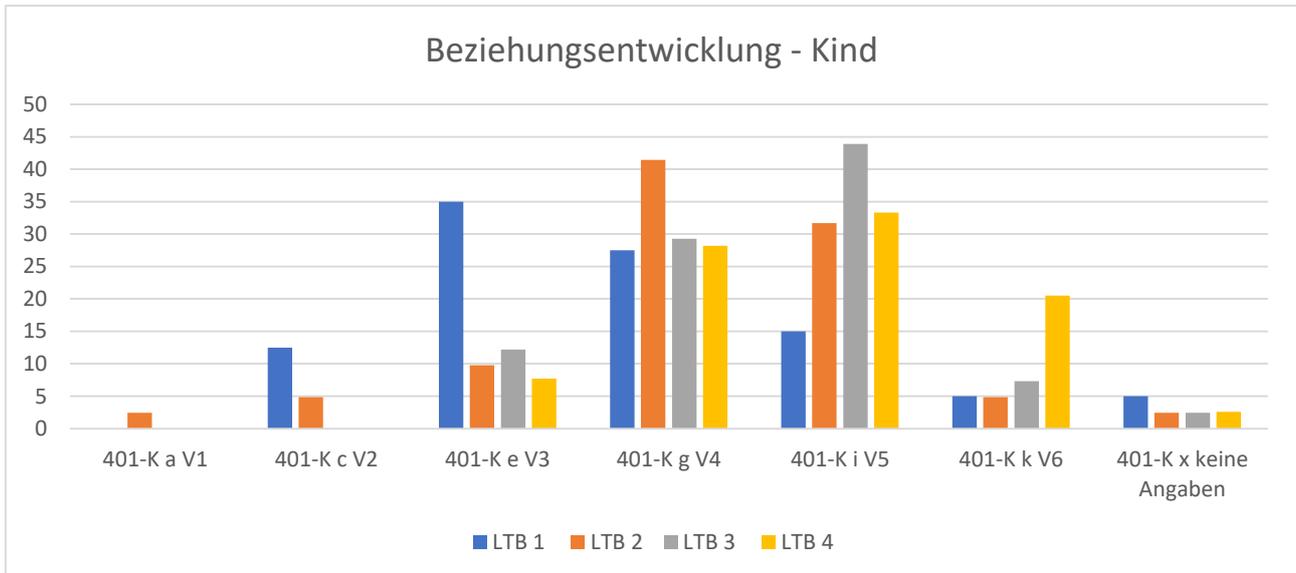


Abbildung 11: Beziehungsentwicklung zum Mentee

Am Projektbeginn positionieren sich die Studierenden überwiegend in der Mitte (Venn 3: 35 % Venn 4: 27,5%). Sie haben bereits Kontakt etabliert mit dem Kind, nehmen aber zugleich eine gewisse Distanz wahr. Es gibt zudem einen relevanten Anteil (12,5 %) an Studierenden, die ein stärker distanzierteres Verhältnis zu ihren Mentees beschreiben. Andere Studierende fühlen sich hingegen sofort sehr eng mit dem Kind verbunden (Venn 5: 15%, Venn 6: 5 %).

In den zweiten Lerntagebüchern wird sichtbar, dass die Beziehungen sich in der Regel vertiefen. Der Anteil der Studierenden, die sich dem Kind näher fühlen, steigt (Venn 4: 41,5 %; Venn 5: 31,5 %). Auf der anderen Seite kreierte die erste Lernerfahrung und die erste Herausforderung in diesem Bereich bei einem kleinen Anteil der Studierenden (Venn 1: 2,5 %; Venn 2: 4,88 %) eine gewisse Distanz.

In den dritten Lerntagebüchern beschreibt keine*r der Mentor*innen eine stark distanzierte Beziehung zum jeweiligen Mentee (Venn 1/Venn2: jeweils 0%). In 41,5% der Fälle wird eine Beziehung beschrieben, die gleichermaßen Elemente von Nähe und Distanz enthält. Ein großer Teil der Studierenden (43,9%) wählt die fünfte Darstellung, die eine große Nähe zeigt, sowie einige wenige die sechste Darstellung (7,3 %). Diese Entwicklungstendenzen lassen sich auch im letzten Tagebuch bestätigen.

Der Anteil der Studierenden mit einer tendenziell eher distanzierteren Beziehung zum Mentee sinkt weiter (Venn 3: 7,7%). Der Anteil der Projektteilnehmer*innen mit einer tendenziell eher engen Beziehung zum Kind bleibt konstant (Venn 4: 28,3%) Im Weiteren fühlen sich viele Studierende stark oder sehr stark verbunden (Venn 5: 33,3 %; Venn 6: 20,5%). Die Aufgabe

wird in den Lerntagebüchern nur von einem sehr geringen Anteil der Studierenden nicht beantwortet (LTB1: 5 %, LTB 2: 2,4%; LTB 3: 2,44 %, LTB 4: 2,56 %).

Betrachtet man die Bereiche der Beziehungsentwicklung wird ein differenziertes Bild geboten, wie es in der folgenden Abbildung dargestellt wird.

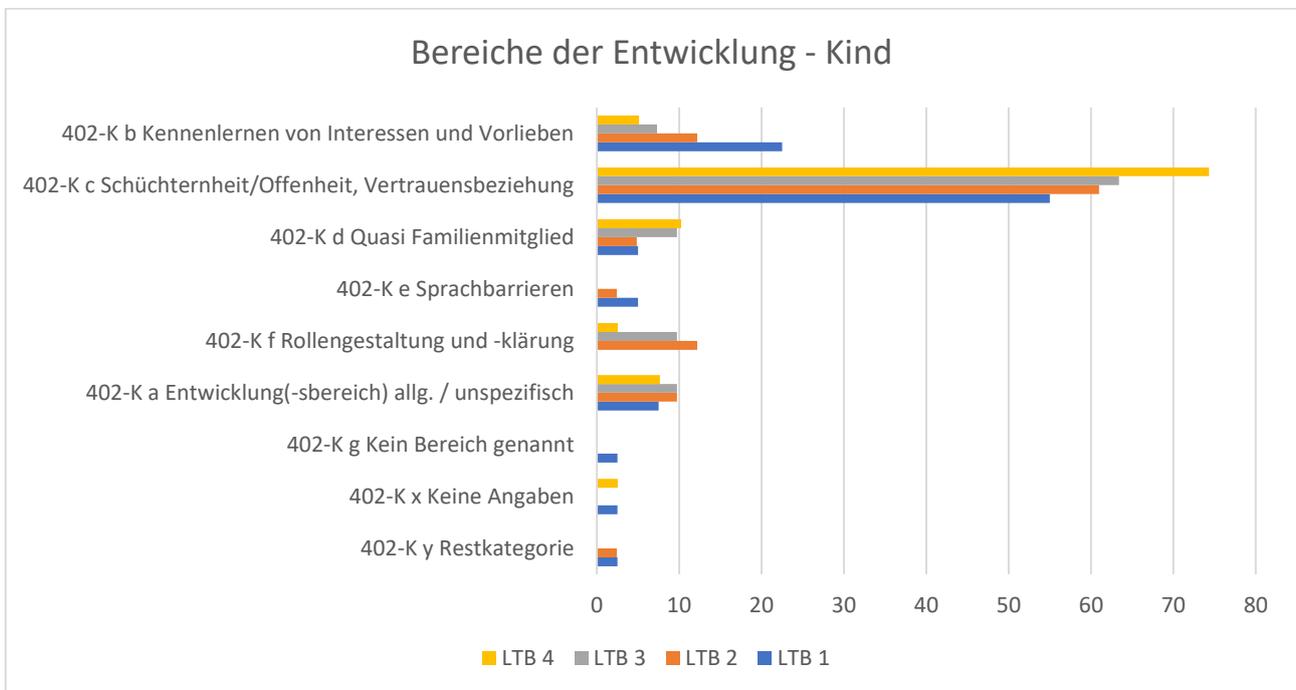


Abbildung 12: Bereiche der Beziehungsentwicklung zum Mentee

Es ist ersichtlich, dass in den verschiedenen Phasen des Projekts verschiedene Bereiche Wichtigkeit erlangen. Zentral in diesem Prozess über den gesamten Projektverlauf bis zu den letzten Lerntagebüchern sind Faktoren wie Schüchternheit einerseits und Offenheit sowie der Aufbau einer Vertrauensbeziehung andererseits (LTB1: 55 %; LTB 2: 60,1 %, LTB 3: 63,4 %, LTB 4: 74,36 %).

Am Anfang dominiert das Kennenlernen von Interessen (LTB 1: 22,5 %) und nimmt im Verlauf des Projektes dann ab (LTB1: 22,5 %; LTB2: 12,2 %, LTB 3: 7,3 %; LTB 4: 5,1 %). Beim Beziehungsaufbau spielt besonders die Rollengestaltung eine wichtige Rolle. Sind die Rollen geklärt, wird dieses Thema immer weniger thematisiert (LTB1: 0 %; LTB 2: 12,2 %; LTB 3: 9,7 %, LTB 4: 2,6 %).

Die Sprache als Barriere wird interessanterweise nur in den ersten zwei Lerntagebüchern angesprochen (LTB1: 5 %; LTB 2: 2,4 %), was darauf hindeutet, dass die Studierenden lernen, während des Projekts diese Barriere zu überwinden. Auch die Verbundenheit mit der Familie wird in allen Lerntagebüchern genannt (LTB 1: 5%; LTB 2: 4,9 %, LTB 3: 9,8 %, LTB4: 10,2 %), was ein Zeichen dafür ist, das der Beziehungsaufbau mit dem Kind auch seitens der Familien unterstützt wird, was für die Akzeptanz des Projekts spricht.

Die Studierenden sprechen zudem wiederholt über die Entwicklung der Beziehung, ohne spezifisch zu werden (LTB 1: 7,5 %; LTB2: 9,8 %, LTB 3: 9,8 %, LTB 4: 7,7 %) oder Konkretes zu

benennen (LTB 1: 2,5%; LTB 4: 12,8 %), in welchen Bereichen die wahrgenommene Entwicklung stattfand.

Zusammenfassend betrachtet, baut die Mehrzahl der Studierenden eine vertiefte Beziehung zum Kind durch das Kennenlernen der Interessen und Vorlieben des Kindes und durch die Überwindung von sprachlichen Herausforderungen auf, was auch seitens der Familien unterstützt wird. Auch die Rollenklärung spielt in im Rahmen des Projekts eine zentrale Rolle.

Beziehungsentwicklung zu den Eltern

Wie die Analysen zum Beziehungsaufbau zum Kind sehr deutlich zeigen, spielt im Projekt auch der Kontakt zur Familie des Kindes eine wichtige Rolle. Ein bedeutender Aspekt des pädagogischen Handlungsrepertoires wird auch im Umgang mit den Familienmitgliedern gesehen. Die besondere Lebenswelt und Erfahrung der Familien stellt die Studierenden vor eine sehr spezielle Herausforderung. Im folgenden Bereich werden relevante Aspekte beim Beziehungsaufbau zu den Eltern thematisiert.

Die folgende Abbildung zeigt die Entwicklung des Beziehungsaufbaus zu den Eltern.

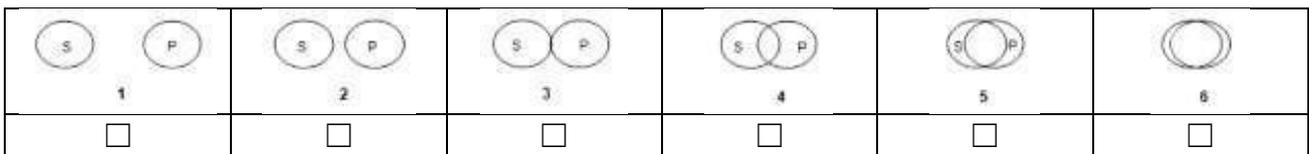


Tabelle 4: Venn-Diagramm zur Erfassung der Beziehungsentwicklung

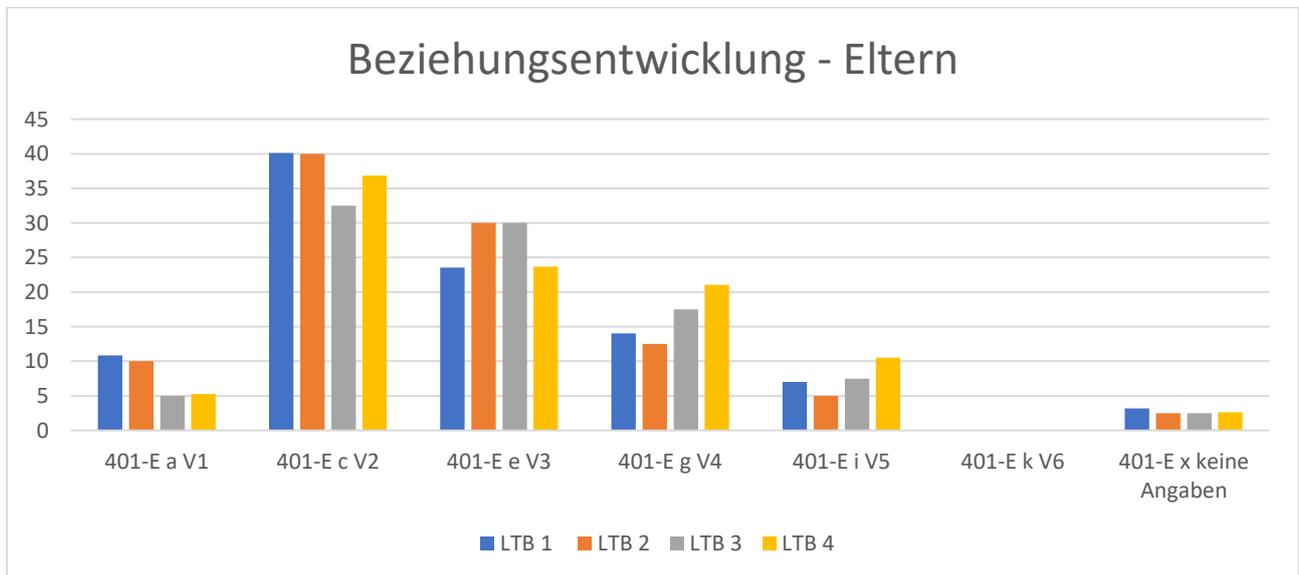


Abbildung 13: Beziehungsentwicklung zu den Eltern

Dem Diagramm ist zu entnehmen, dass sich die Beziehung zu den Eltern, ähnlich wie im Falle des Kindes zwar tendenziell vertieft, der Beziehungsstatus ist allerdings eher geringen Veränderungen unterworfen. Einerseits ist es für die Studierenden wichtig, eine respektvolle und wertschätzende Beziehung zu den Eltern aufzubauen, andererseits benötigt es eine professionelle Distanz. Die Ergebnisse der Auswertung des Venn-Diagramms spiegeln diese Ambivalenz.

Eine beachtliche Anzahl der Mentor*innen beschreibt eine relativ große Distanz (Venn 1) zu den Eltern in den ersten zwei Lerntagebüchern (LTB 1: 10,9 %; LTB 2: 10 %), was sich dann in späteren Lerntagebüchern anteilmäßig reduziert (LTB 3: 5 %; LTB 4: 5,3 %).

Die meisten Studierenden beschreiben ihre Beziehung zu den Eltern als vertrauensvoll, ohne sie als nah zu kennzeichnen (Venn 2). Diese Tendenz bleibt über alle vier Lerntagebücher konstant (LTB 1: 40,1 %; LTB 2: 40,0 %; LTB 3: 32,5 %, LTB 4: 36,7 %). Fast ein Drittel der Studierenden fühlt sich den Eltern stärker verbunden, erkennt aber weiterhin eine tendenziell eher distanzierte Beziehung (Venn 3). Zwischenzeitlich steigt die Einschätzung des Beziehungsverhältnisses beim zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt (LTB 1: 23,6 %; LTB 2: 30 %; LTB 3: 30 %), sinkt aber bei der vierten Erhebung auf das ursprüngliche Niveau zurück (LTB 4: 23,7 %).

Die Studierenden vertiefen in der Regel Ihre Beziehung zu den Eltern etwas, allerdings bilden die Ergebnisse die Erwartung an eine im weitesten Sinne professionelle Grundhaltung von Lehrkräften im Umgang mit Eltern ab; keine der Teilnehmer*innen hat einen Beziehungs-Status angegeben, der in Richtung Identifikation mit den Eltern verweist. Auch bei dieser Frage hat sich ein kleiner Anteil der Studierenden nicht geäußert (LTB1: 3,1 %; LTB 2: 2,5 %; LTB 3: 2,5 %; LTB 4: 2,6 %).

Auch wenn sich insgesamt eine geringe Entwicklung in der Beziehung zu den Eltern abbildet, zeigt die differenzierte Darstellung von Entwicklungsbereichen, welche Veränderungen die Studierenden konkret wahrgenommen haben.

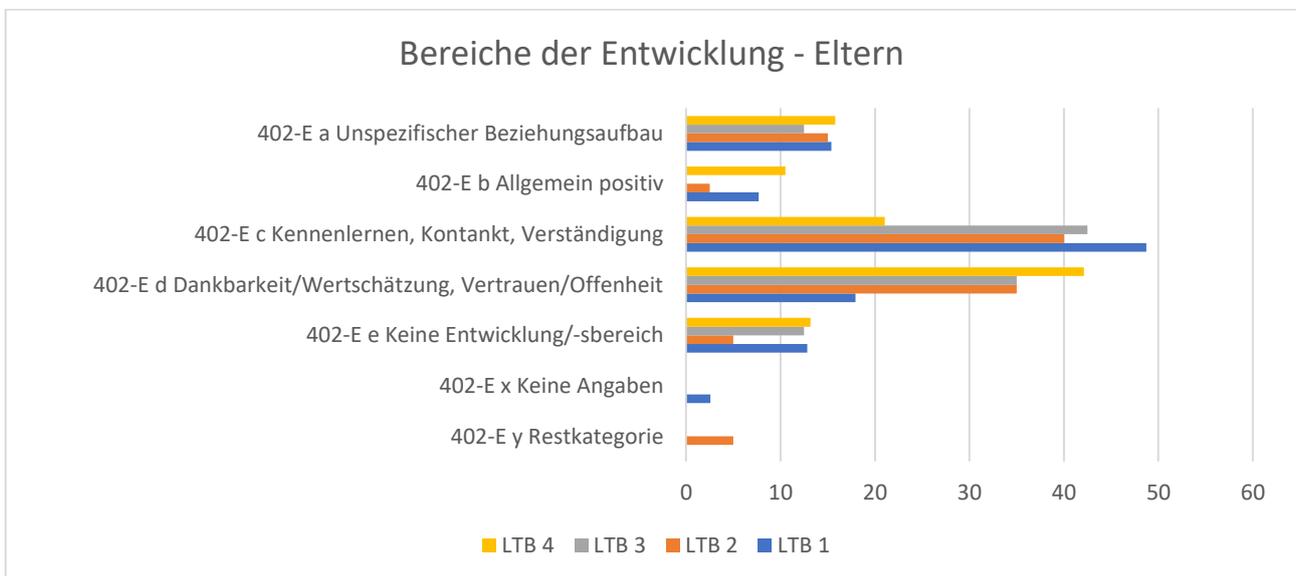


Abbildung 14: Bereiche der Beziehungsentwicklung zu den Eltern

Ein differenzierteres Bild ergibt sich zudem aus der vertieften Betrachtung einzelner Lerntagebucheinträge.

Ich bekam durch die Planung unseres ersten Ausfluges die Möglichkeit erstmals die Mutter der Jungs etwas besser kennenzulernen. Sie hat mich zum Tee trinken eingeladen und an die Jungs und mich kleine Apfelstücke verteilt, dazu gab es noch Kekse und einen selbst gemachten Kuchen. Ich habe mich also rundum wohl gefühlt. Leider war es mir nicht möglich direkt mit der Mutter zu sprechen, da sie weder Deutsch noch Englisch oder Französisch versteht. Also haben die Jungs unser Gespräch

übersetzt und es hat tatsächlich sehr gut funktioniert. Ich konnte erfahren, dass ein Teil ihrer Familie noch im Herkunftsland ist, dass sie deswegen ständig Angst hat. Sie ist froh, dass sie jetzt in dem Haus leben und nicht mehr in dem Camp indem sie vorher waren. Sie findet es auch schön, dass meine Schwester und ich uns jeden Montag um die Jungs kümmern und sie hat sich dafür auch mehrmals bei uns bedankt. (LTB 2, Lena)

Wie das Zitat zeigt, ist es am Anfang des Projekts zentral, die Eltern kennenzulernen. Zugleich sind mit dem Kennenlernen auch Informationen über die Familienverhältnisse verbunden, die die Studierenden zuweilen hilflos machen. In manchen Lerntagebüchern entwickeln sich aus diesen Erfahrungen direkte Ziele für die eigene Weiterentwicklung:

Ich würde mich gerne im Bereich der Kommunikation mit der Mutter weiterentwickeln. Wir haben bereits überlegt, einen Brief zu übersetzen, jedoch hat die Schulleiterin uns mitgeteilt, dass Sie Analphabetin ist. Demnach würde ich es mir wünschen, mit der Mutter mal sprechen zu können. (LTB 1, Pina)

Die Darstellung in den Lerntagebüchern im Umgang mit den Eltern changieren allerdings auch zwischen den Polen, sich abgrenzen zu wollen vor zu viel Vereinnahmung durch die Eltern einerseits und andererseits der vergeblichen Mühe, Kontakt herzustellen:

Treffen mit Manafs Vater: Da mein Tandem am start day verhindert war, sollte zunächst ein Treffen mit mir und seinem Vater stattfinden. Dieses wurde über Herrn Braß und die ehrenamtliche Helferin an der Schule kommuniziert und organisiert. Leider ist der Vater am ausgemachten Termin nicht erschienen und hat im Nachhinein auch keine Tendenzen zur Kontaktaufnahme gezeigt. Da das Nichterscheinen vielerlei Gründe haben kann, habe ich dieses einfach zur Kenntnis genommen und nicht weiter darüber nachgedacht. (LTB 3, Siggi)

Nach anfänglichen Kommunikationsschwierigkeiten mit dem Vater von Manaf hat sich ein reger Austausch eingestellt. Herausfordernd ist dabei teilweise die unverbindliche Art bezüglich der Kommunikation und auch dem Ausmachen von Treffen. Ich hoffe, dass sich dies vereinfacht, wenn ein persönliches Treffen stattgefunden hat. (LTB 2, Siggi)

Das Gespräch mit Herrn Ababneh hat in gewisser Weise zu einer Erleichterung geführt, das offene Fragen geklärt werden konnten und wir einen sehr guten Austausch hatten. Es wurde mir dabei sehr gut deutlich, warum es ihm in den letzten Wochen so schwergefallen ist, den Kontakt zu halten und wir konnten zusammen eine Absprache erarbeiten, auf deren Grundlage die zukünftige Arbeit meiner Meinung nach sehr gut gelingen kann. (LTB 3, Siggi)

Zahlreiche Lerntagbücher zeigen auch, dass Vertrauen, Dankbarkeit, Wertschätzung und Offenheit im Kontakt mit den Eltern thematisiert werden. Den Studierenden gelingt es, eine Beziehung mit den Eltern aufzubauen, die von einer gewissen Distanz charakterisiert wird und zugleich wachsende Wertschätzung und Vertrauen zeigt. Die positiven Erfahrungen werden in vielen Tagebüchern zusätzlich thematisiert (LTB 1: 7,7 %; LTB2: 2,5 %; LTB 3: 0%; LTB 4: 10,5 %). Ein relevanter Anteil der Studierenden spricht auch in diesen Fall von einer Entwicklung ohne die einzelnen Bereiche explizit zu benennen (LTB 1: 15,4 %; LTB 2: 15 %; LTB 3: 12,5 %; LTB 4: 15,8 %). Es ist zu beachten, dass durchschnittlich ein Achtel der Studierende keine Entwicklung in den Lerntagebüchern benennt (LTB 1: 12,8 %; LTB 2: 5%; LTB 3: 12,5 %; LTB 4: 13,2 %).

%). Ein sehr kleiner Anteil der Studierenden hat die Frage nicht beantwortet (LTB 1: 2,6 %), was zeigt, dass dieser Bereich seitens der Studierenden als wichtig wahrgenommen wird.

Erfahrungen kulturellen Lernens

Die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund wird auch bestimmt von kulturellen Erfahrungen, die durch die Berührung mit der „fremden Kultur“ gemacht werden. Um zu erfahren, welche Eindrücke die Studierenden hier sammeln, wird eine Frage zu dieser Thematik gestellt (Was haben Sie über die Kultur Ihres Tandemkindes gelernt, was über Ihre eigene Kultur?). Die folgenden Abbildungen verdeutlichen die Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur.

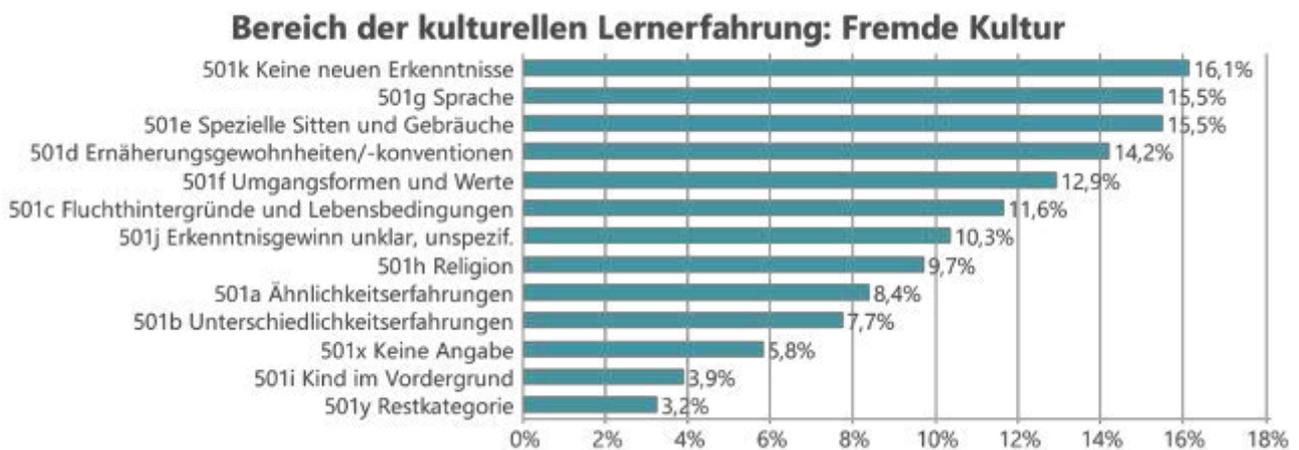


Abbildung 15: Bereiche von Lernerfahrungen zur fremden Kultur

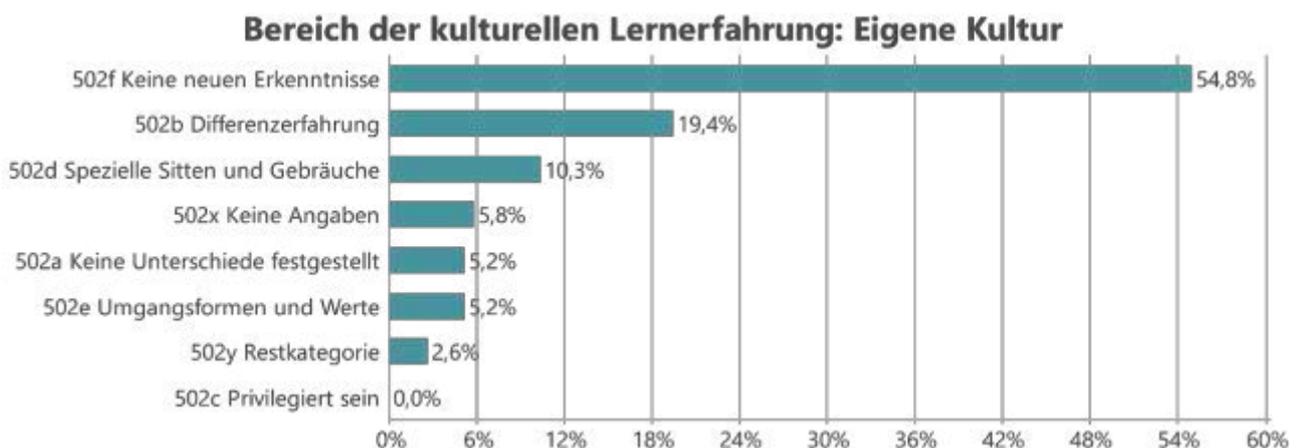


Abbildung 16: Bereiche von Lernerfahrungen zur eigenen Kultur

Besonders auffällig ist bei der Betrachtung der Daten, dass einige (16,1 %) der Studierenden berichten, keine neuen Erkenntnisse über die Kultur des Kindes gewonnen zu haben. Obwohl die Mehrzahl der Studierenden erfolgreich neue Kenntnisse über die fremde Kultur generieren, wird bei sehr vielen (54,8 %) nicht sichtbar, inwiefern sie ihr Verständnis bezüglich der eigenen Kultur verändert haben. Die Analyse der Daten verdeutlicht weiterhin, dass eines der zentralen Themen der Lernerfahrungen spezielle Sitten und Gebräuche sind. Die Studierenden lernen sowohl über die Sitten und Gebräuche der fremden Kultur (15,5 %) und durch die Differenz-Erfahrung auch über die eigene Kultur (19,4 %).

Silva hat mir viel über dem Ramadan erzählt. Unter anderem auch Dinge, die ich früher noch nicht wusste, zum Beispiel, dass bei ihnen in der Familie oft Kinder ab neun Jahren schon mit fasten, aber dann nur an bestimmten Tagen in der Woche.

Was meine eigene Kultur angeht, habe ich mal wieder gesehen, dass hier Regeln teilweise sehr rigide eingehalten werden. Als Silva und ich beispielsweise aus dem Kino kamen und mit der geschlossenen Packung des restlichen Popcorns in den Bus einsteigen wollten, verweigerte der Busfahrer uns dies. Selbst als ich vorschlug das Popcorn in meinen Rucksack zu packen und es während der Fahrt nicht rauszuholen, protestierte der Busfahrer. So musste ich schließlich das Popcorn wegschmeißen, damit wir einsteigen konnten. Silva hat das überhaupt nicht verstanden und hat noch die ganze Rückfahrt lang von dem weggeschmissenen Popcorn gesprochen. (LTB 4, Teresa)

Ergänzend zu den Sitten und Gebräuchen werden Ernährungsgewohnheiten und -konventionen am häufigsten genannt (14,2 %). Zusätzlich zu den äußeren Merkmalen der Lebenswelten wird Sprache als Teil der kulturellen Lernerfahrung häufig (15,5 %) erwähnt.

Sadin erzählt oft von den verschiedenen Sprachen die er spricht. Über Traditionen oder Feste die seine Familie feiert habe ich leider noch nichts gelernt. Allerdings ist mir aufgefallen, wie seltsam unser Brauch mit dem Adventskalender auf Außenstehende wirken kann. Es fiel mir relativ schwer Sadin zu erklären, wann welches Türchen aufgemacht wird. Zudem gibt mir Sadin immer die Hand, wenn er mich sieht. Ich glaube er hat gelernt, dass das höflich ist und in Deutschland so gemacht wird. (LTB 1, Leonor)

Neu erworbene Sprachkenntnisse z.B. in Form von Begrüßung oder Basisvokabular in der fremden Sprache stärken oft die Beziehung zwischen den Mentor*innen und ihren Mentees. Um ein besseres Verständnis über die Lebensweisen zu entwickeln wird häufig außerdem (9,7 %) Religion thematisiert.

Ich habe viel über seine Religion, den Islam erfahren: Zum Beispiel, dass auch die kleinen Kinder in die Moschee gehen, das hätte ich nicht gedacht. Und sie bekommen Geschichten über Mohammed und die Geschichte des Islams erzählt. In einer Geschichte versteckt sich Mohammed während dem Krieg in einer Höhle, damit er nicht getötet wird. Die Spinne rettet ihm das Leben, indem sie die Höhle zu spinnt und Mohammed einpuppt. Sobald der Krieg beendet ist, lässt die Spinne Mohammed wieder frei und er ist am Leben und kann den Glauben verbreiten. Demnach dürfen Muslime keine Spinnen töten. Ich hätte nicht gedacht, dass diese Geschichten eine so tragende Bedeutung haben. (LTB 3, Rine)

Es steht in einigen Fällen (3,9 %) das Kind im Vordergrund der Lernerfahrungen. Die Analyse zeigt zudem, dass die Studierenden sich mit den Ähnlichkeiten (8,4 %) und Unterschieden (7,7 %) zwischen der eigenen und der fremden Kultur bewusst auseinandersetzen.

Ich bringe meinen Mentee nach jedem Treffen nach Hause und bis jetzt ist noch keines der Zusammentreffen mit den Eltern an der Haustür ohne ein Hereinbitten ihrerseits abgelaufen. Ich bin ein paar Mal nach den Treffen für kurze Zeit mit hereingekommen und mir wurde zusätzlich zu den Erzählungen, die ich von Ayoub bei jedem Treffen bekam, weitere Einzelheiten zu dem Familienleben erzählt. Mir wurde vor allem von dem Vater viel über ihr altes Leben erzählt. Er vertraute mir auch private Dinge an, wie die Suche nach einer neuen Arbeit aus gesundheitlichen Gründen oder die Suche nach einer größeren Wohnung.

Er und die Mutter erklärten mit auch viele Rezepte ihrer typischen Gerichte wie z.B. die Limonade, die 3 Tage in der Zubereitung braucht, welche mir oft angeboten wurde.

Einige Traditionen, wie z.B., dass man ein Getränk bei dem Besuch beim Gastgeber nicht ablehnen darf, hat der Vater mir erklärt. Anderes habe ich eher nebenbei erfahren, wie die Anforderungen des Ramadans, den die Mutter und der Vater als gläubige Menschen mitmachen. Ebenfalls sehr interessant für mich zu beobachten war die intrinsische Motivation der Kinder im Ramadan, im Vergleich zu den Erwachsenen. (LTB 4, Hermine)

Eine andere Studentin schreibt:

Ihre Familie ist sehr offen und gastfreundlich, also sehr typisch für die Kultur. Da ich bisher nur einmal da war, habe ich noch nicht so einen umfassenden Eindruck bekommen können.

Am Nikolaustag haben wir Lebkuchenhäuser gemacht und die Verwirrung war der Familie ins Gesicht geschrieben, weil sie damit nicht anfangen konnten. Aufgefallen ist mir auch, dass Bräuche oft gar nicht hinterfragt werden, weil sie „normal“ geworden sind und man aufgrund dessen diese nicht erklären kann. (LTB 1, Jule)

Die Lernerfahrungen bezüglich der eigenen Kultur bestätigen diese Tendenzen. 19 % der Studierenden haben Differenzenerfahrungen gesammelt. Die bewusste Auseinandersetzung mit den Unterschieden wird besonders sichtbar an der hohen Nennung zur Kategorie Umgangsformen und Werte (12,9 %). Die persönlichen Einladungen zu den Familien ermöglichen es den Studierenden, ein besseres Verständnis über die Lebensweisen zu entwickeln. Neben dem Aufbau der persönlichen Beziehung zwischen Kind und Familie werden vor allem auch Fluchthintergründe als häufiges Thema (11,6 %) genannt.

Die Reflexivität gegenüber Kultur ist eine bedeutende Fähigkeit, um Stereotypisierungen und Kategorisierungen aufzubrechen. Die Studierenden zeigen, dass sie sich bewusst mit dem Thema Kultur auseinandergesetzt haben (siehe folgende Grafik).

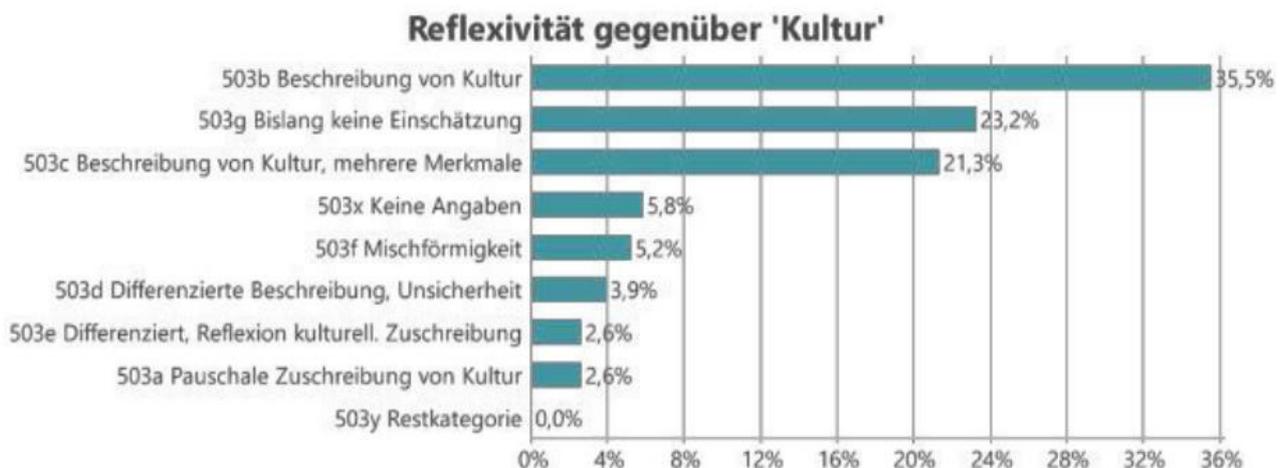


Abbildung 17: Reflexivität gegenüber der Kategorie 'Kultur'

Wie in meinem letzten Lerntagebuch beschrieben, ist eine sehr bedeutsame Situation, dass Aysan ihr Kopftuch trägt. Mittlerweile habe mich dran gewöhnt. Es ist nicht so, dass ich es akzeptiere. Sondern

viel mehr toleriere. Es ist dennoch für mich schwer nachzuvollziehen warum Sie es in der Schule trägt und nicht mit mir. Sehe darin einen Widerspruch eine Art Doppelmoral. (LTB 3, Melina)

Die Studentin ist irritiert, dass die Eltern von Aysan bezogen auf das Kopftuch einen Unterschied zwischen Schule und privaten Unternehmungen machen.

Die Auswertung macht deutlich, dass die Aussagen am häufigsten (35,5 %) auf der Ebene der Beschreibung von Kultur bleiben, bzw. einzelne Merkmale beschrieben werden (21,3 %). Die Reflexion bleibt eher auf einer oberflächlichen Ebene, es kommt selten zu differenzierten Beschreibungen (3,9 %) oder zur differenzierten Reflexion (2,6%).

Weiterentwicklung aus Sicht der Studierenden

Im Rahmen einer Entwicklung zum professionellen Handeln ist es zentral, dass Studierende sich bewusst eigene Handlungsziele setzen können und die eigene Weiterentwicklung reflektieren können. Um diesen Prozess anzustoßen, wurde eine Frage nach der eigenen Entwicklung im Projekt gestellt (Wie haben Sie sich persönlich seit dem letzten Lerntagebucheintrag weiterentwickelt?), zudem eine Frage nach den Vorstellungen bezüglich der eigenen Entwicklung (In welchen Bereichen möchten Sie sich persönlich noch weiterentwickeln?). Die folgende Abbildung verdeutlicht die Veränderung über die Zeit in den Angaben der Studierenden.

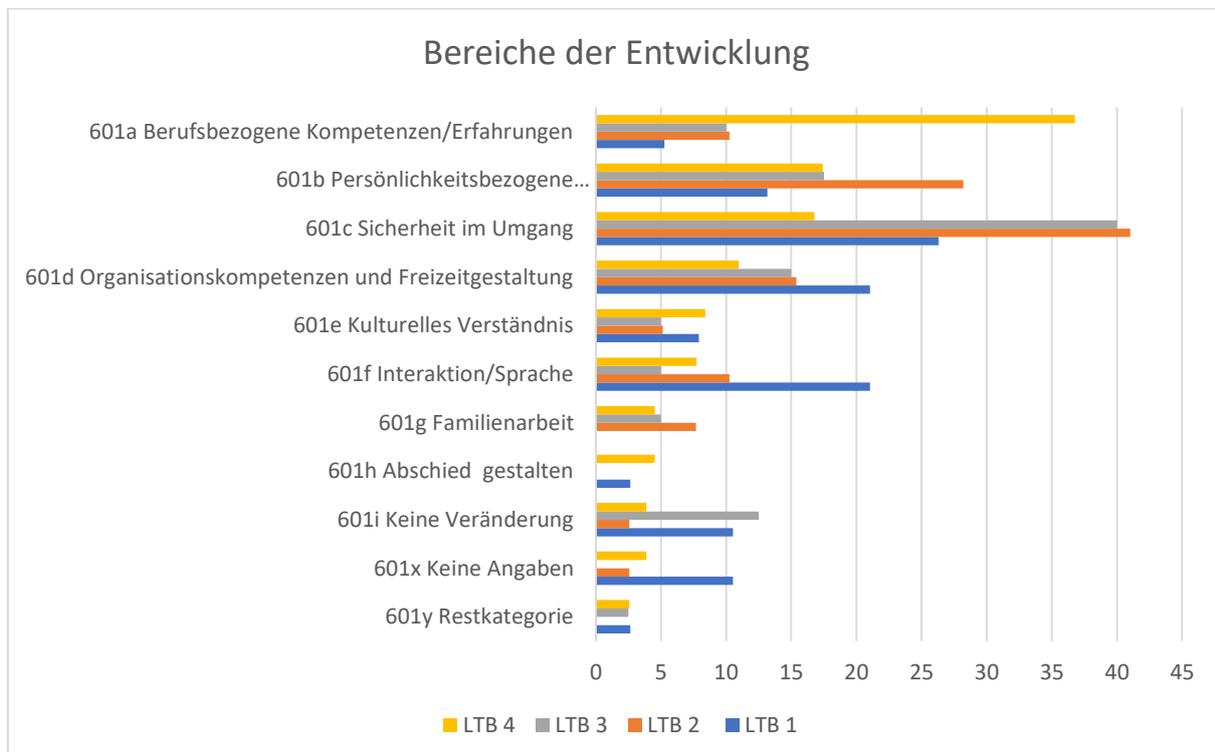


Abbildung 18: Bereiche der Entwicklung

Es wird deutlich, dass über die vier Messzeitpunkte verschiedene Aspekte der Weiterentwicklung wichtiger werden. Beim ersten Lerntagebuch sind sowohl Interaktion und Sprache mit 21 % als auch Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung (21%) zentrale Bereiche für

die Entwicklung. Die Sicherheit mit Umgang mit dem Kind wird noch stärker als Entwicklungsbereich sichtbar (26,3 %).

Ich möchte durchsetzungsfähiger werden. Manchmal habe ich das Gefühl, dass ich versuche zu nett zu sein, worunter meine Autorität etwas leidet. Daran will ich arbeiten und es verbessern, weil es mich selbst manchmal sehr stört. (LTB I, Sven)

Beim zweiten Lerntagebuch ändern sich die Prioritäten. Obwohl die Sicherheit im Umgang mit dem Kind noch stärker in den Vordergrund rückt und in 41 % aller Lerntagebücher angesprochen wird, kommen nun persönlichkeitsbezogene Entwicklungen und Selbstreflexion mit 28,2 % als wichtiger Bereich der Entwicklung hinzu. Dies zeigt sich u.a. im folgenden Zitat:

Mir ist aufgefallen, dass ich oftmals noch in zu verschachtelten Sätzen rede, die Raed dann nicht gleich versteht. Deshalb möchte ich daran arbeiten mich kindgerechter, kürzer und präziser auszudrücken, um eine flüssigere Kommunikation herzustellen. Dies soll nicht heißen, dass ich unsere Kommunikation schlecht finde, ganz im Gegenteil! Ich finde das klappt schon sehr gut, nur das wäre einfach noch ein Punkt der ausbaufähig ist und der auch im Berufsalltag einer Lehrerin später sehr wichtig ist. (LTB 1, Lena)

Auch an weiteren Beispielen lässt sich dieser Aspekt illustrieren:

Ich bin denke ich offener gegenüber neuen Situationen geworden und merke, dass die Verantwortung, die mir in der Zeit übertragen wird, guttut. Für etwas die Verantwortung zu übernehmen, ist für mich eine tolle Sache und steigert auch das Selbstbewusstsein ein wenig. Mein Selbstbewusstsein könnte noch stärker werden, gerade im Hinblick auf das Zugehen auf die Eltern. Die Mutter und ich verstehen uns gut, jedoch möchte ich noch selbstbewusster werden, um ihr auch ein paar Fragen zu ihrer Herkunft stellen zu können. (LTB 2, Carla)

Zudem werden die Bereiche von berufsbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen (10,2 %), Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung (15,4 %) sowie Interaktion und Sprache (10,3 %) oft thematisiert.

Im dritten Lerntagebuch bleibt die Sicherheit im Umgang mit dem Kind dominant (40 %), ebenso die Weiterentwicklung in Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung (15 %). Persönlichkeitsbezogene Entwicklungen und Selbstreflexion (17,5 %) nehmen als Entwicklungsbereiche leicht ab. Interaktion und Sprache (5 %) sowie Familienarbeit (5 %) sind Bereiche, die ebenfalls weniger thematisiert werden. Auffällig ist, dass von einem relativ hohen Anteil (12,5 %) der Studierenden kein Veränderungsbedarf angesprochen wird.

Im letzten Lerntagebuch dominiert (36,8 %) der Bereich der berufsbezogenen Kompetenzen und Erfahrungen.

Gerade das Anstreben einer professionellen Haltung ist für mich von großer Wichtigkeit. Es handelt sich dabei um einen stetigen Prozess der niemals abgeschlossen ist. Ich lerne immer wieder was Neues dazu, woraus sich nach und nach meine Rolle und pädagogische Haltung entwickelt. Dazu gehört z.B. das Auseinandersetzen mit erfahrenen Personen wie den Supervisoren oder leitenden Be-

teiligten des Projekts, aber auch das praktische Erfahren von neuen Situationen und Herausforderungen. Insofern geht es mir vor allem darum Unsicherheiten zu beseitigen und diese in Fähigkeiten und Wissen umzuwandeln. (LTB 3, Sven)

Ähnlich zu den vorherigen Lerntagebüchern bleiben sowohl Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung (11 %) als auch die persönlichkeitsbezogenen Entwicklungen und Selbstreflexion (17,4 %) wichtig. Das folgende Beispiel illustriert diesen Zusammenhang sehr schön:

Ich muss aufpassen, Rachida nicht zu überfordern, was die deutsche Sprache angeht, sondern spielerisch und kleinschrittig vorzugehen. In der Hinsicht darf ich vielleicht auch nicht zu streng und perfektionistisch mit mir selber oder zu verkrampft sein, sondern einsehen, dass ich nicht von einem Tag auf den anderen Rachidas Liebe zur deutschen Sprache wecken kann. Auch möchte ich in nächster Zeit herausfinden, wie es um Rachidas soziale Kontakte in der Schule steht. Ich muss sie und vielleicht auch ihre Mutter und ihre Lehrerin mal fragen, wie es mit Freundschaften aussieht, da es mich interessieren würde, ob sie bereits Anschluss unter Gleichaltrigen gefunden hat. Da sie nun fast zehn Jahre alt ist, aber in der ersten Klasse von lauter jüngeren Kindern umgeben ist und noch nicht so viel Deutsch spricht wie die meisten anderen, könnte das nämlich etwas kompliziert aussehen, fürchte ich. Mir wäre es sehr wichtig, dass sie Freunde hat, da dies zum wirklichen Ankommen in einem Land dazugehört und natürlich auch die Lust am Deutschlernen wecken kann. (LTB 4, Silvia)

Ein anderer Student setzt sich mit der Frage folgendermaßen auseinander:

Ich habe in Vertretungsstunden außerhalb meines Tandems gemerkt, dass ich an einigen Stellen bestimmter reagieren muss. Seit dieser Erfahrung habe ich mein Auftreten vor Klassen grundlegend geändert. Inzwischen klappt es besser.

Ich möchte mich als Person, vor allem als Lehrperson, finden, sodass ich meine eigene Lehrart erarbeiten kann. (LTB 3, Bastian)

Insgesamt zeigt sich ein gemischtes Bild mit wechselnden Prioritäten bezüglich der Entwicklungsbereiche. Das ist nicht erstaunlich, denn die Differenzen sind auf die unterschiedlichen Kinder, ihre Kontexte und familiären Zusammenhänge zurückzuführen, genauso wie auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden selbst.

Auffällig ist, dass relativ viele Studierende beim dritten Lerntagebuch keine Veränderung festgestellt haben. Unter anderem zeigt sich eine gewisse Sicherheit im Umgang mit dem Kind und eine Entwicklung der Organisationskompetenzen, sodass die Studierenden eine momentane Zufriedenheit empfinden. Eine positive Tendenz zeigt die hohe Thematisierung der Sicherheit im Umgang mit dem Kind über alle vier Tagebücher. Persönlichkeitsbezogene Entwicklungen und Selbstreflexion sowie Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung werden auch in allen Tagebüchern konstant erwähnt. Eine positive Entwicklung am Projektende wird daran sichtbar, dass die Studierenden berufsbezogene Kompetenzen und Erfahrungen als anteilmäßig wichtigsten Bereich nennen, was für den Erfolg des Projekts im Sinne einer berufsfeldbezogenen Professionalisierung spricht.

Ich denke, dass ich zunehmend darüber reflektiere, wie ich mich selbst als künftige Lehrperson weiterentwickeln kann. Besonders im Bereich Mehrsprachigkeit fällt mir auf, dass viele Mentoren sich

„überfordert“ fühlen, wenn Mentees untereinander in einer anderen Sprache streiten. Da einem als Mentorin in dem Moment nur die Mimik und Gestik der Kinder als Deutungsmittel bleibt, schränken einen die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse schließlich in der direkten Reaktion auf die Situation ein. Wie schon oben genannt möchte ich mich vor allem sprachlich weiterentwickeln. Durch Ayoub bekomme ich einen Einblick in eine andere Kultur. Zukunftsorientiert möchte ich mich auch anderen Kulturen annähern und mehr über sie lernen, um meine interkulturelle Handlungsfähigkeit zu verbessern. (LTB 3, Hermine)

Das oben dargestellte Zitat zeigt auch, dass sich pädagogische Reflexivität entwickelt. Die folgende Grafik illustriert dies:



Abbildung 19: Pädagogische Reflexivität bei der rückblickenden Betrachtung der eigenen Entwicklung

Deutlich wird, dass selbst- und kindbezogene Weiterentwicklungen mit 58,7 % zentral sind. Auch die rein selbstbezogene Entwicklung nimmt mit 27 % der Antworten einigen Raum ein. Zusätzlich zu nennen ist, dass 5,2 % der Studierenden eine professionelle Weiterentwicklung bezogen auf dem Umgang mit den Eltern sehen und bei 8,4 % keine pädagogisch relevante Entwicklung beschrieben wird.

Beabsichtigte Weiterentwicklung aus Sicht der Studierenden

Zusätzlich zur retrospektiven Betrachtung bereits erfolgter Entwicklungen werden potenzielle Bereiche künftiger Weiterentwicklung auch erfasst. Diese werden in der folgenden Abbildung gebündelt für alle vier Lerntagebücher dargestellt.



Abbildung 20: Beabsichtigte Weiterentwicklung

Die differenzierte Betrachtung der Ergebnisse entspricht in hohem Maße den tatsächlichen Entwicklungsbereichen in den folgenden Lerntagebüchern. Der Wunsch nach mehr Sicherheit im Umgang mit dem Tandemkind ist bei allen vier Messzeitpunkten dominant (16,8 % im Durchschnitt). Die potenzielle Entwicklung in persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften und Selbstreflexion (16,8 %) sowie eine Verbesserung bei Organisationskompetenzen und Freizeitgestaltung (14,8 %) sind genauso stark erwünscht wie berufsbezogene Kompetenzen und Erfahrungen (12,3 %). Ebenfalls ähnlich zur Abbildung der tatsächlichen Entwicklungen in den Lerntagebüchern werden Interaktion und Sprache (14,8 %), sowie ein besseres kulturelles Verständnis (13,5 %) und die Verbesserung der Familienarbeit (7,7 %) als Zielebene genannt. Ein zusätzlicher Bereich, der hier auftaucht ist die Gestaltung des Abschieds (6,5 %), der für die Studierende eine hohe emotionale und professionelle Herausforderung darstellt.

Die Erwartungen variieren über die vier Lerntagebücher aber es lässt sich eine Überlappung zwischen den Zielbereichen der Entwicklung und den tatsächlichen Entwicklungsbereichen, die in den Lerntagebüchern abgebildet wurden, feststellen, was darauf hindeutet, dass die Lerntagebücher auch als Professionalisierungsinstrument eingesetzt werden können.

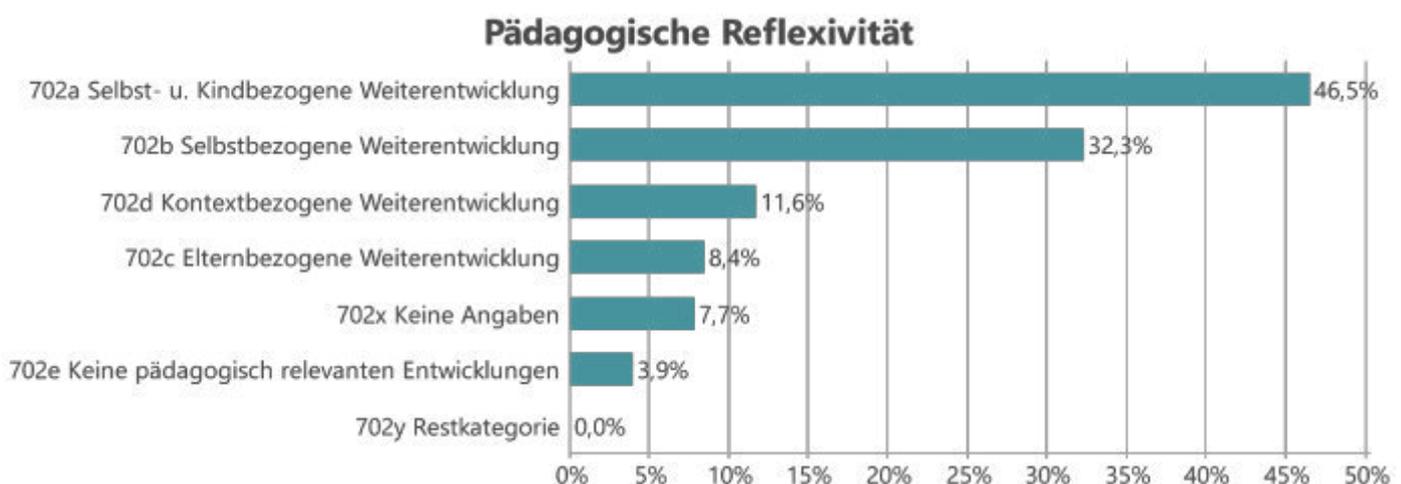


Abbildung 21: Pädagogische Reflexivität

Bei der Analyse der pädagogischen Reflexivität bei der beabsichtigten pädagogischen Weiterentwicklung werden dieselben Tendenzen sichtbar wie bei den Bereichen der tatsächlichen Entwicklungen. Die selbst- und kindbezogene Weiterentwicklung dominiert (46,5 %), gefolgt von der selbstbezogenen Entwicklung (32,3 %). Die Studierenden nennen die kontextbezogene Weiterentwicklung etwas öfter (11,6 %) als die professionelle Weiterentwicklung bezogen auf den Umgang mit Eltern (8,4 %). Weiterhin ist bei 3,9 % der Fälle kein pädagogisch relevanter Entwicklungsbedarf festzustellen.

Zielbereich: Fallverstehen

Die Arbeit mit pädagogischen und entscheidungs- und handlungsorientierten Fallbeispielen ermöglicht es, zu erfassen, wie sich die Fähigkeit zum reflexiven Fallverstehen der Studierenden verändert hat. Die entscheidenden Merkmale für die Erfassung des Fallverstehens wurden bereits in vorherigen Projektdurchlauf entwickelt und im aktuellen Durchgang in ein Auswertungsschema integriert.




Fallbeispiel
 Dilan ist ein iranischer Junge. Er ist still und spricht wenig. Immer, wenn er gefragt wird, was er gerne machen möchte, sagt er: „Weiß ich nicht.“ Er macht keine eigenen Vorschläge. Manchmal entzieht er sich komplett und kommuniziert nicht. Er sagt vor allem, was er nicht machen möchte: Er möchte nicht ins Schwimmbad, er möchte auch nicht Schlittschuhlaufen und er möchte nicht auf den Weihnachtsmarkt. Er sagt, er hat da keine Lust zu. Wenn er gefragt wird: „Was würdest du dann lieber machen?“, sagt er nichts. Seine Eltern sprechen kein Deutsch.

Ihr Name:

Fragen

1. Wie deuten Sie diese Situation mit Dilan?
2. Worin sehen Sie die pädagogische Herausforderung in der Situation?
3. Was würden Sie der Mentorin/dem Mentor von Dilan raten?
4. Welche Informationen würden Ihnen weiterhelfen, die Situation zu verstehen? Entwickeln Sie Fragen.
5. Nehmen Sie Dilans Perspektive ein: Wie könnte er die Situation erleben?

Die Fallvignette besteht aus fünf Fragen, die fünf Aspekte der pädagogischen Reflexivität behandeln. Mit der Hilfe eines Analyserasters werden die fallbezogenen Reflexionsfähigkeiten der Studierenden eingeschätzt.

Im Folgenden werden sowohl die relevanten Merkmale als auch die Ergebnisse für die einzelnen Dimensionen des entwickelten Fallverstehens auszugsweise abgebildet.

In der Analyse der Fallvignetten wird die Differenziertheit der Sichtweise der Studierenden bezogen auf jede beantwortete Frage der Fallvignette eingeschätzt. Jede Frage wird anhand von drei Unterkategorien bewertet (siehe Anhang). Die Kategorien haben mehrere vordefinierte Bestandteile. Wenn nur einer dieser Bestandteile sichtbar wird, wird das Urteil „1“ zugeordnet. Werden alle Bestandteile der Kategorie angesprochen, wird von einer differenzierteren Sichtweise gesprochen und das Urteil „2“ vergeben. Die Scores der Unterkategorien werden anschließend summiert um die Komplexität der Antwort einzuschätzen. Bei einem Summenscore von höchstens 4 sprechen wir von einer eindimensionalen Sichtweise, da lediglich eine Unterkategorie mehrdimensional beurteilt wurde und dadurch der Betrachtung Komplexität fehlt. Wenn ein summierter Wert von 5 erreicht wird, wurde in mindestens 2 Unterkategorien eine komplexe Deutung vorgenommen, sodass man von einer mehrdimensionalen Sichtweise sprechen kann. Erst wenn alle drei Unterkategorien höhere Komplexität aufweisen und insgesamt 6 Punkte verteilt wurden, können wir von einer komplexen Antwort sprechen.

Im Folgenden wird verdeutlicht, wie z.B. die Situationsdeutung beurteilt wird. Es werden *mehrere mögliche Erklärungen* genannt und dadurch werden für das Deutungsrepertoire 2 Punkte vergeben. Diese beziehen allerdings *nur kindspezifische Faktoren* ein, ohne sich auf die spezielle Situation von Kindern mit Zuwanderungshintergrund zu beziehen und damit wird für die Spezifik der Erklärungen nur 1 Punkt vergeben. Dabei werden jedoch auch Situations- und Kontextfaktoren (z.B. Verhalten des Mentors) benannt und es können für die Mehrdimensionalität der Erklärung 2 Punkte vergeben werden. Wenn die Punktzahl summiert wird, ergeben sich 5 Punkte, was einer mehrdimensionalen Deutung der Situation entspricht.

Im Folgenden wird verdeutlicht, wie z.B. die Situationsdeutung beurteilt wird. Es werden *mehrere mögliche Erklärungen* genannt und dadurch werden für das Deutungsrepertoire 2 Punkte vergeben. Diese beziehen allerdings *nur kindspezifische Faktoren* ein, ohne sich auf die spezielle Situation von Kindern mit Zuwanderungshintergrund zu beziehen und damit wird für die Spezifik der Erklärungen nur 1 Punkt vergeben. Dabei werden jedoch auch Situations- und Kontextfaktoren (z.B. Verhalten des Mentors) benannt und es können für die Mehrdimensionalität der Erklärung 2 Punkte vergeben werden. Wenn die Punktzahl summiert wird, ergeben sich 5 Punkte, was einer mehrdimensionalen Deutung der Situation entspricht.

Frage	Kriterium		Pkt. 1	Pkt. 2	
Wie deuten Sie diese Situation mit Dilan?	Deutungsrepertoire	Es wird nur eine mögliche Erklärung genannt.		X	Es werden mehrere mögliche Erklärungen genannt.
	Spezifik der Erklärungen	Es werden entweder nur kindspezifische Erklärungsaspekte genannt oder nur solche, die sich spezifisch auf die Situation von Kindern mit Zuwanderungshintergrund beziehen.	X		Es werden sowohl kindspezifische Aspekte genannt als auch solche, die spezifisch für Kinder mit Zuwanderungshintergrund sind.

	Mehrdimensionalität	Die Deutung bezieht sich auf das Kind sowie seine Empfindungen und Hintergründe.		X	Neben kindbezogenen Empfindungen und Hintergründen werden in der Deutung auch Situations- und Kontextfaktoren (Verhalten des Mentors, der Eltern, der Lehrer, Zusammenspiel der verschiedenen Faktoren etc.) miteinbezogen.
		Gesamt		5	3-4 Pkt. = eindimensional 5 Pkt. = mehrdimensional 6 Pkt. = komplex

Tabelle 4: Beurteilungskriterien der Situationsdeutung

Situationsdeutung

Dabei zeigt sich eine positive Entwicklung durch die Teilnahme am Projekt. Beim ersten Messzeitpunkt sind bei 30 % der teilnehmenden Studierenden eindimensionale Antworten zu beobachten, dies reduziert sich beim zweiten Messzeitpunkt auf 20,5%. Diese Tendenz wird bestätigt von der steigenden Anzahl der mehrdimensionalen Antworten (von 40 % auf 51,3 %) bei der zweiten Datenerhebung. Eine hohe Anzahl der Mentor*innen (30%) hat eine komplexe Sichtweise. Dieser Wert bleibt auch während des Projektverlaufs konstant.

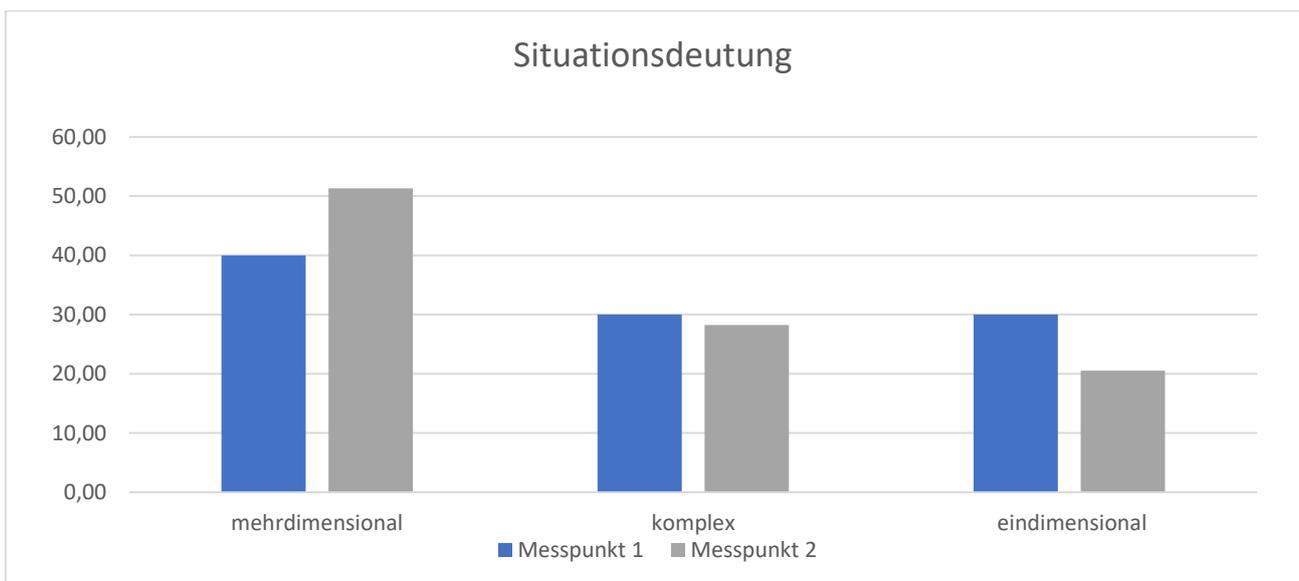


Abbildung 22: Entwicklung der Fähigkeit zur Situationsdeutung

Darstellung pädagogischer Herausforderungen

Die Fähigkeit zur Darstellung pädagogischer Herausforderungen ist nicht nur für die Beteiligung an interkulturellen Projekten nötig, sondern ist allgemein wichtig für professionelles pädagogisches Handeln. Bei der Auswertung der Antworten auf die Frage „Worin sehen Sie die pädagogische Herausforderung in der Situation?“ wird das Vorstellungsvermögen bei der Darstellung von Teilaspekten der pädagogischen Herausforderung, zudem die Orientierung am Kind und damit die Interessen, Bedürfnisse und Potentiale des Kindes als auch die Abbildung spezifischer Dimensionen, die für Kinder im Allgemeinen oder mit Migrationshintergrund relevant sind, berücksichtigt.

Fallexploration durch Fragen und Informationen

Ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Handlungsweisen besteht in der Klärung von Unsicherheiten. Angehende Lehrkräfte benötigen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine Situation differenziert betrachten zu können. Dazu ist es nötig, zusätzliche Fragen an das Verhalten des Kindes zu entwickeln. Die Antworten auf die Aufforderung „Welche Informationen würden Ihnen weiterhelfen, die Situation zu verstehen? Entwickeln Sie Fragen“ dienen der Untersuchung dieses Aspektes. Die Orientierung an den Interessen, Bedürfnissen und Potentialen des Kindes ist hier genauso wichtig wie die Fähigkeit, kindspezifische Fragen zu entwickeln. Eine erfolgreiche Diagnose bedarf eines offenen explorierenden Denkens auf Seiten der Mentor*innen.

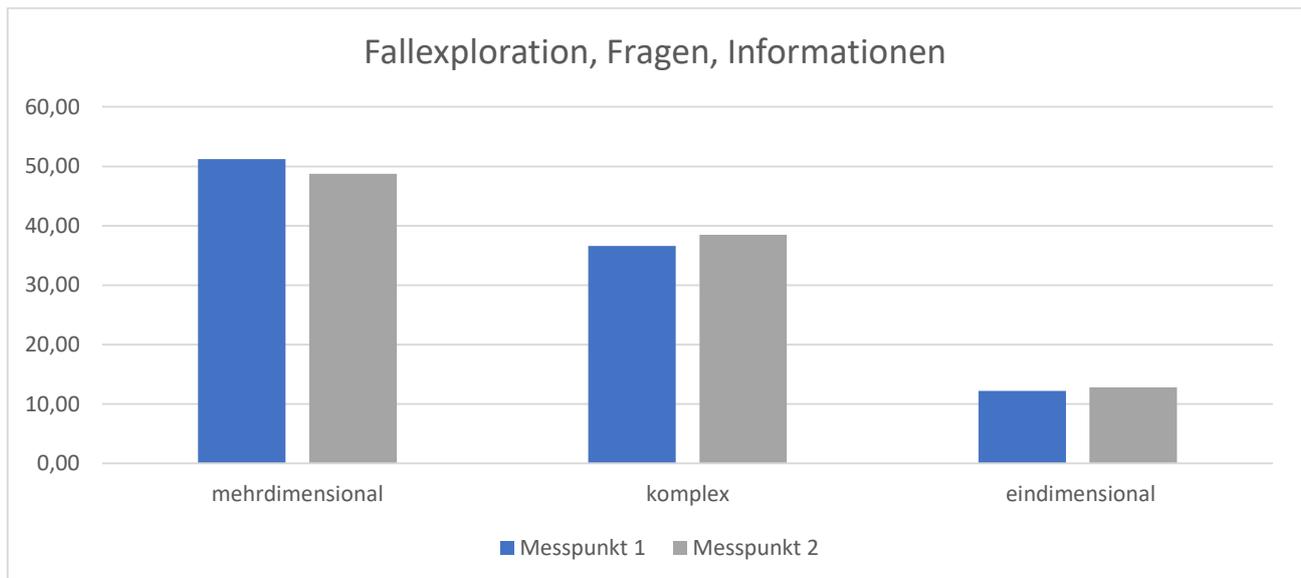


Abbildung 23: Entwicklung der Fähigkeit, Fragen an den Fall zu formulieren

Mehr als die Hälfte (51,2 %) der Mentor*innen zeigt eine mehrdimensionale Annäherung zur Fallexploration am Projektanfang, die sich minimal verringert bis zum Projektende (48,7 %). Erfreulich ist die hohe relative Häufigkeit der komplexen Antworten von 36,6 % am Projektanfang, die am Projektende noch höher ausfällt (38,5 %). Es sind lediglich 12,2 % der Studierenden, die eindimensionale Fragen stellen und dadurch lassen sich keine differenzierten Lösungssätze über ihren Fragen abbilden.

Perspektivübernahme

Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (Einnehmen der Sichtweise des Flüchtlingskindes, Beschreibungen von Situationen aus der Perspektive des Kindes) ist unerlässlich, um die Lage der Kinder mit Fluchtgeschichte besser zu verstehen und um adäquate professionelle Antworten auf Fragen stellen zu können. Die Sensibilität für die besondere Situation der Flüchtlingskinder wird durch ihre Antworten besonders sichtbar.

Für die Beurteilung des Umfangs der Perspektivübernahme wird untersucht, ob die Rekonstruktion sich lediglich auf emotionale Aspekte beschränkt oder auch weitere wichtige Momente des Erlebens – Situationswahrnehmungen, Bedürfnisse und Wünsche, Hintergründe – berücksichtigt. Weiterhin ist bei dieser Dimension wichtig, ob in der Darstellung nur kindtypische Erlebensweisen oder auch spezifische Aspekte des Erlebens von Kindern mit Zuwanderungshintergrund rekonstruiert werden. Die Art der Rekonstruktion ist insofern zentral, als

dass damit sichtbar wird, ob Erlebnisinhalte nur benannt, oder im Zusammenhang begründet und nachvollziehbar dargestellt werden.

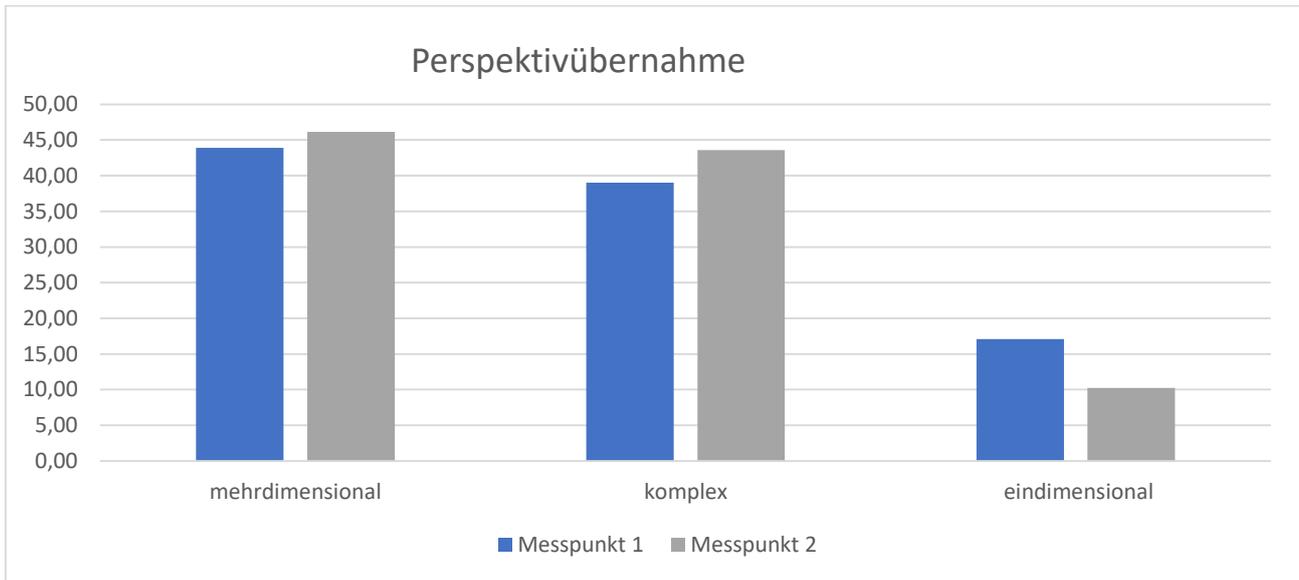


Abbildung 24: Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme

Eine hohe Anzahl der Mentorinnen (39 %) verfügt bereits zu Projektbeginn über eine komplexe Sichtweise und ist fähig, nicht nur emotionale Empfindungen, sondern sowohl die Bedürfnisse des Kindes und auch die Hintergründe zu rekonstruieren. Zudem werden nicht nur kindtypische Erlebensweisen dargestellt, sondern auch Aspekte des Zuwanderungshintergrundes reflektiert. Die Anzahl der Mentor*innen, die eine komplexe Sichtweise zeigen, ist am Ende des Projekts noch etwas höher (43,6 %). Die meisten Mentor*innen (43,9 %) verfügen bereits über eine mehrdimensionale Fähigkeit zur Perspektivenübernahme am Anfang des Projekts und eine leicht steigende zu 46,1% am Ende des Projekts. Die Entwicklung in den relativen Häufigkeiten der Perspektivenübernahme deutet darauf hin, dass die Mentor*innen diesbezüglich überwiegend mit guten Voraussetzungen in das Projekt einsteigen und die Zusammenarbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund in einzelnen Fällen einen positiven Einfluss auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer*innen hat.

Zielbereich: Soziale und Kulturelle Integration der Kinder

Gespräche mit den Mentees



Dialog I nach 3 Monaten

Ziel dieses Gespräches ist

- mit den Kindern gemeinsam heraus zu bekommen, wofür sie sich interessieren und was sie gerne mit ihnen machen möchten.
- Außerdem geht es darum, eine Sprachaufnahme von einer Situation am Anfang des Mentoringprozesses zu haben. Im nächsten Jahr wird es am Ende des Projektdurchgangs dann noch ein weiteres Gespräch geben, das aufgezeichnet wird, sodass beide Situationen verglichen werden können.

Wichtig ist

- ✓ kurze Fragen
- ✓ und offene Fragen zu stellen
- ✓ einfache Formulierungen zu wählen
- ✓ langsam und deutlich zu sprechen
- ✓ Pausen und Wartezeiten einzulegen

Falls die Kinder Schwierigkeiten haben, Sie zu verstehen:

- nennen Sie Beispiele, was Sie gerne in Ihrer Freizeit machen,
- wofür Sie sich interessieren

Wichtig ist, dass die Kinder merken,

- ✓ dass Sie sich für sie interessieren,
- ✓ dass sie Zeit haben, nachzudenken
- ✓ zu sprechen, auch mit Händen und Fuen
- ✓ dass es kein richtig und falsch gibt



Dialog II nach 7 Monaten

NARRATIVE IMPULSE zur Vorbereitung

jetzt haben wir uns sieben (mit den Fingern zeigen) Monate getroffen und stetig zusammen erlebt. Mich interessiert, wovon du dich gerne erinnerst.
Ich habe dir ein Foto mitgebracht. Du würdest in der Schule. Du hast du mir einen Wehrnachtrag vorgelesen, mit ganz viel deutschem Text und verschiedenen Strophen und ich konnte mir das gar nicht so schnell merken. Ich habe versucht, es dir nach zu sprechen und habe viele Fehler gemacht. Wovon erinnerst du dich da?
Ich habe noch mehr Fotos mitgebracht.

Wählen Sie für das Gespräch 9 Fotos aus den letzten 7 Monaten aus, die unterschiedliche Unternehmungen dokumentieren. Ordnen Sie die Fotos langsam als Bild nach dem anderen in Dreierreihen auf dem Boden an und geben Sie dem Kind Zeit, die Fotos anzusehen.

Erklären sie dem Kind dann, warum es geht:

jetzt suchst DU dir erstmal ein Foto aus. Wovon erinnerst du dich gerne? (Kind erzählen lassen, Pausen zulassen). Nachfragen erklären: Wie meinst du das (bei Nichtverstehen)?
Erzählung ergänzen; Ich erinnere mich auch gut an die Situation (z.B.) ... Da ist dir ein gelber Schmetterling auf die Nase geflogen.
jetzt suchst du dir wieder ein Foto aus. Wovon erinnerst du dich da gerne? (erst Kind, dann Student/in)

...

Lassen Sie insgesamt 5 oder 6 Fotos auswählen (ind. der Fotos, die Sie ausgewählt haben) und kommen Sie darüber ins Gespräch. Am Ende überlegen Sie gemeinsam, welche verschiedenen Ort/Plätze Sie zusammen neu kennen gelernt haben:

Am Anfang hast du gesagt, dass du in der Stadt nur Kaufleute kennst. Was kennst du jetzt noch?
Ich habe eine Menge von dir gelernt. Zum Beispiel wusste ich nicht, wie du mit deinen Freunden Fangen spielst. Das hat mir viel Spa gemacht, als du mir das beigebracht hast.
(Sie können auch Bezug nehmen auf gemeinsame Aktivitäten mit anderen Kindern, Fragen stellen, wie sie heien etc.)

Lass uns überlegen, was wir zusammen neu kennengelernt haben, (Kind anfangen lassen)
Zum Schluss: jetzt haben wir über viele Fotos gesprochen. Und was war jetzt das Schönste von allem für dich? (Kind erzählen lassen) Und für mich war ... das am schönsten."

Analyseprozess und zentrale Befunde

Sowohl die ersten Gespräche nach drei Monaten als auch die zweiten Gespräche nach sieben Monaten zeigen, dass nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, sich in der neuen Sprache ausdrücken zu können, relevant für das Gespräch sind, sondern vor allem auch die Gesprchshaltung und die Gesprchshandlungen der Studierenden. Damit die Kinder sich in dieser *face to face*-Situation trauen, „frei“ zu sprechen, bedarf es elementar auf der Seite der Studierenden einer dialogischen Grundhaltung. Das bedeutet, sich selbst auch als Lernende zu sehen, die etwas Neues von dem Kind erfahren möchte und echtes Interesse an dem Gespräch hat; genauso wie die Fähigkeit aktiv zuzuhören, gegebenenfalls einzelne Begriffe zur Formulierung anzubieten, Bewertungen im Sinne von „genau“ und „richtig“ zurückzuhalten sowie aktiv zuzuhören, also nicht zu unterbrechen und Zeit zu lassen.

Um die Gespräche in ihrer Komplexität besser untersuchen zu können, wurden sie in mehreren Schritten analysiert:

- Zunächst wurden alle Gespräche transkribiert (nach der Konvention von GAT 2)
- Dann wurden die Kinderuerungen hinsichtlich ihrer Länge kodiert, unterschieden nach Einwortantworten, Mehrwortantworten und Antworten, die über mehrere Zeilen im Transkript gehen

- Auf der Basis dieser ersten Kodierung wurden interaktiv dichtere Stellen herausgefiltert, die das klassische Frage-Antwortmuster aufbrechen und längere Antworten der Kinder zeigen
- Diese Sequenzen wurden erneut inhaltsanalytisch untersucht und kodiert

Zu allen zweiten Gesprächen haben die Studierenden nicht nur die Audiodatei, sondern auch die jeweiligen Fotos, die im gemeinsamen Gespräch thematisiert wurden, eingereicht.

Folgende Kategorien ließen sich abstrahieren:



Abbildung 25: Hauptkategorien der Analyse der Gespräche mit Mentees

Alle Sequenzen, in denen die Kinder einen höheren Sprechanteil einnehmen, sind Beispiele dafür, wie *Reziprozität* im Sinne von *Wechselseitigkeit* im Gespräch gelungen ist. Das sind erstens Situationen, in denen es den Studierenden gelingt sich mit den Kindern gemeinsam im Gespräch zu erinnern und gemeinsam, d.h. abwechselnd zu sprechen:

Gespräch 2, Rine: gemeinsames Erinnern

Stud 01:24	was haben wir da gemacht?
Kind 01:26	wir haben da flummis gemacht
Stud 01:30	ja
Kind 01:31	das hat spaß gemacht (-) weil (.) das zuerst (.) das ist so (klebrich) wenn man zuerst das ins hand nimmt (.) und ich hab da so mal versucht wenn der klebrich ist den runterfallen lassen aber der kann_n nicht weil der an mein hand ganze zeit klebt
Stud 01:37	(hm_hm) (15sek) aber der is schon gesprungn ne? (also es) hat schon geklappt
Kind 01:54	(ja) (-) und ich hab den bis jetzt
Stud 01:56	hast du immer noch
Kind 01:57	ja
Stud 01:58	und der is noch ganz? ((Mentor lacht)) ja cool () ja und anfangs ehm is das doch auch festgeklebt ne (an) dieser form () da hat das nicht so richtig funktioniert
Kind 02:04	(ja) (-- hm_hm

An diesem kleinen Ausschnitt wird sichtbar, wie sich Mentee und Mentorin zusammen an die Situation erinnern als sie gemeinsam Flummis hergestellt haben. Die Reaktion der Mentorin zeigt, dass sie sich darüber freut, dass ihr Mentee den Flummi noch hat.

Zweitens treten durch Reziprozität gekennzeichnete Sequenzen auf, wenn das Kind die Expertenrolle einnimmt und dem*der Mentor*in etwas erklärt.

Gespräch 2, Silvia: Kinder als Experten

Kind 10:20 ich hab ich hab so großes ferien hm sechs woche gehen (.) gehen zu
[herkunftsland] und mein cousine eh gehen zu (.) eh mein (.) mein
mein mama mama eh ist (.) eh (.) bruder eh von bruder ist mädch/
(--) kind? ähm zu immer das? (.) das immer (.) und dann (xxx xxx)
und dann und dann mein cousine eine woche gehen zu schwimmen ehm
zum (.) zu [herkunftsland] gAnzes warm ganz ganz ganz von warm
Stud 11:03 boah
Kind 11:04 und dann (.) und ische eine woche gehen zu schwimmbad
Stud 11:07 ((kichert)) also dann=
Kind 11:09 =mein mein haus und dann zwei kilometre (.) eh eh zwei kilometre
schwimmbad
Stud 11:18 wow [das ist ja total nah]
Kind 11:19 [das guck mal] mein haus hier
Stud 11:21 ja
Kind 11:22 und das und das schwimmbad ist hier
Stud 11:23 ach das heißt (.) dein haus ist ganz in der nähe von dem schwimmbad?
Kind 11:27 ja (.) und da isch will a::lle woche gehen
Stud 11:30 aha wie schö::n jede woche könnt ihr ins schwimmbad [gehen]

Der Mentee erklärt hier der Mentorin, dass es in der Heimat ein Schwimmbad ganz in der Nähe gibt und sie sich darauf freut, dort täglich hinzugehen. Die Studentin staunt darüber („boah“) und das Kind erklärt genauer, wie nah Schwimmbad und ihr zu Hause beieinander liegen.

Drittens berichten Kinder in weiteren Sequenzen davon, dass sie etwas sehr gerne tun oder sich für etwas besonders interessieren und lassen die Mentorin daran teilhaben:

Gespräch 1, Bettina: Kinder berichten von Interessen

Kind 05:33 eehm (--) ich wollte den seil mitn_mitbringen aber ich ha_ich hab
vergessen mitzubringen
Stud 05:40 kein problem (|) dann kannst du mir das nächste mal zeigen (|)
vielleicht kannst du mir auch erklären
Kind 05:44 mit die (.) das (-) gucken
Stud 05:50 erzähl ruhig
Kind 05:51 die_diese machen dann so (|) diese guck diese (-) ich kann so weiter
machen
Stud 05:59 aah
Kind 06:00 ich kann mein hände so machen
Stud 06:03 hm_mh
Kind 06:03 und nochmal noch springen (|) aber ich kann so machen guck
Stud 06:07 ja
Kind 06:07 so (-) so schnell dann machen
Stud 06:10 wow (.) das letzte mal gabs da noch_n bisschen
Kind 06:13 ja da war nicht so gut weil ich hab den nicht so gut gelernt jetzt
hab ich_kann ich sehr gut
Stud 06:18 perfekt (|) das freut mich (|) du meinst so über kreuz machen ja?
ja schön

Entscheidend für den Erzählfluss des Kindes ist die Reaktion der Mentorin, die genau nachfragt und ihn bittet, ihr zu erklären, was er beim Seilspringen Neues dazu gelernt hat.

Viertens geschehen manchmal auch Überraschungen im Gespräch und die Kinder verblüffen die Mentor*innen, wie im folgenden Beispiel:

Gespräch 2, Melina: Überraschendes

Kind 03:57 ich hab mir noch das bild ausgesucht (-) als (.) als die melina mich in in der schule mit kopftuch gesehen hat und dann war sie auch (.) äh richtig aufgeregt so mich zu sehn (|) und dann haben wir auch an dem tag ehm ein vulkan gemacht (-) aus (.) backpulver
Stud 04:37 und warum meintest du dass ich aufgeregt waar ehm dich mit kopftuch zu sehn?
Kind 04:41 weil du hast mich nie so gesehn (|) wusstest das auch gar nicht
Stud 04:45 nee (|) aber meinst du das hat mich gestört oder?
Kind 04:48 nein
Stud 04:49 nee ne
Kind 04:49 mh_mh
Stud 04:50 was hab ich den dann gemacht? mit dem kopftuch?
Kind 04:52 dann hatte_wollte die melina; das auch ausprobieren ((Beide lachen))
Stud 04:56 und wie sah das aus?
Kind 04:57 die sah wie ayas mutter aus
Stud 05:00 und aber stand mir das oder nicht?
Kind 05:02 doch das stand dir richtig
Stud 05:04 oke (.) ja das is mich_ich fands auch ungewohnt aber es war nicht schlimm (|) also es war (|) aber ich wusste das von frau äh frau wirt dass du das trägst (|) aber es war schon ja ne interessante erfahrung auch für mich (.) (es) war auf jeden fall nen bisschen (.) ja es war wie schon gesagt aber es is ja auch alles nich schlimm (|) du kannst fragen was du möchtest

Das Kind erstaunt die Mentorin mit der Erklärung, dass sie gemerkt hat, dass ihre Mentorin aufgeregt war, weil sie sie mit Kopftuch in der Schule gesehen hat. An der Reaktion der Studentin zeigt sich, dass sie diese Äußerung erstaunt und sie fragt ihren Mentee, warum sie aufgeregt gewesen sein kann. An der Äußerung der Schülerin wird wiederum sichtbar, dass auch für sie diese Situation herausstechend war.

Gesprächspraktiken

Auf der Ebene der Gesprächshandlungen lassen sich verschiedene Gesprächspraktiken der Mentor*innen identifizieren, die dazu beitragen, dass die Kinder sich zum Sprechen angeregt fühlen.



Abbildung 26: gesprächsförderliche Praktiken in Lebensweltinterviews

Die Studierenden unterstützen die Kinder durch verschiedene Handlungen:

- sie fragen nach und zeigen, dass sie genau verstehen wollen
- sie geben den Kindern Zeit zum Sprechen
- sie geben einzelne Formulierungshilfen, ohne die Kinder zu entmündigen (*scaffolding*)
- sie stellen offene Fragen und erwarten keine bestimmten Antworten
- sie bewerten nicht (stimmt, genau, gut...)

Die Lerntagebucheinträge spiegeln, dass die Studierenden diese Entwicklungen selbst reflektiert haben bzw. sich bewusst damit auseinandergesetzt haben, ihre eigenes Gesprächshandeln im Umgang mit dem Kind zu modifizieren:

Ich muss aufpassen, Rachida nicht zu überfordern, was die deutsche Sprache angeht, sondern spielerisch und kleinschrittig vorzugehen. In der Hinsicht darf ich vielleicht auch nicht zu streng und perfektionistisch mit mir selber oder zu verkrampft sein, sondern einsehen, dass ich nicht von einem Tag auf den anderen Rachida Liebe zur deutschen Sprache wecken kann. (LTB 3, Silvia)

Diese Studentin hat in allen vier Lerntagebüchern immer wieder reflektiert, wie sie ihren Mentee im Sprachlernprozess unterstützen kann. Ihr Interesse an dieser Frage hat auch dazu geführt, dass sie ihre Bachelorarbeit dazu geschrieben hat. Ihre intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema spiegelt sich auch in der Auswertung der Gespräche wieder. Im zweiten Gespräch sinkt der Anteil der Einwortantworten ihres Kindes von 93 % auf 53%, gleichzeitig steigt nicht nur der Anteil der Mehrwort- und Mehrsatzformulierungen, sondern auch der Anteil der eigenen Fragen des Kindes an die Mentorin.

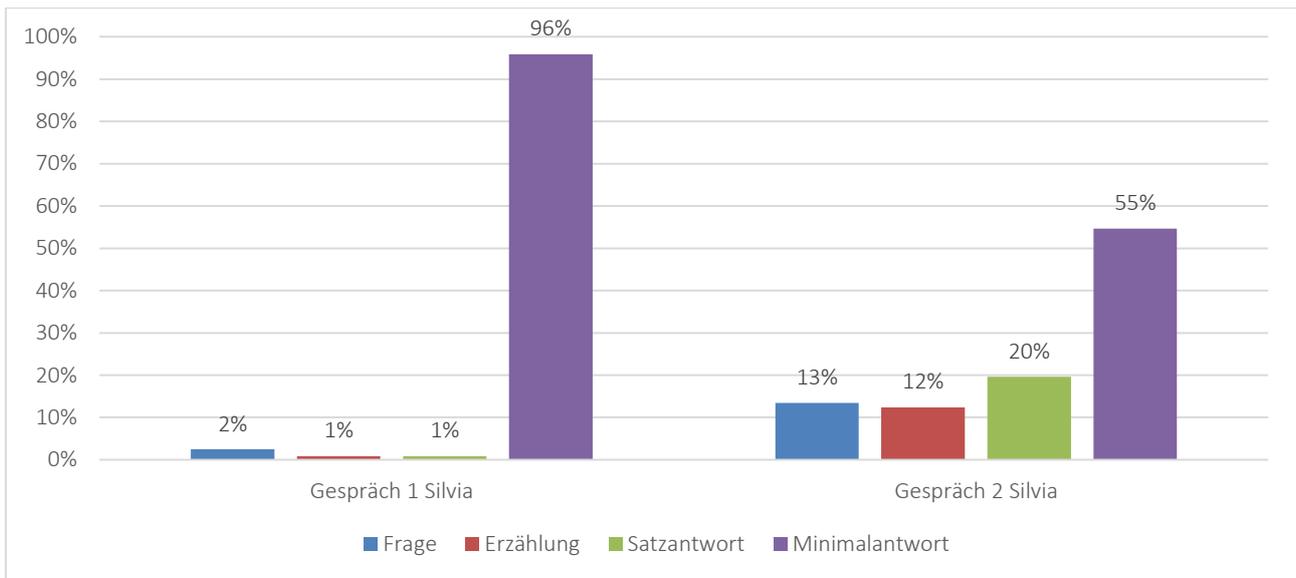


Abbildung 27: Entwicklung des Gesprächsverhaltens von Silvia

Auch die beiden folgenden Grafiken veranschaulichen das Gesprächsverhalten zweier Studentinnen, die sich intensiv mit ihrem eigenen Sprechverhalten auseinandergesetzt haben. Sie zeigen, wie sich der Anteil der Einwortantworten zugunsten von Mehrwortantworten und Erzählungen verschoben hat.

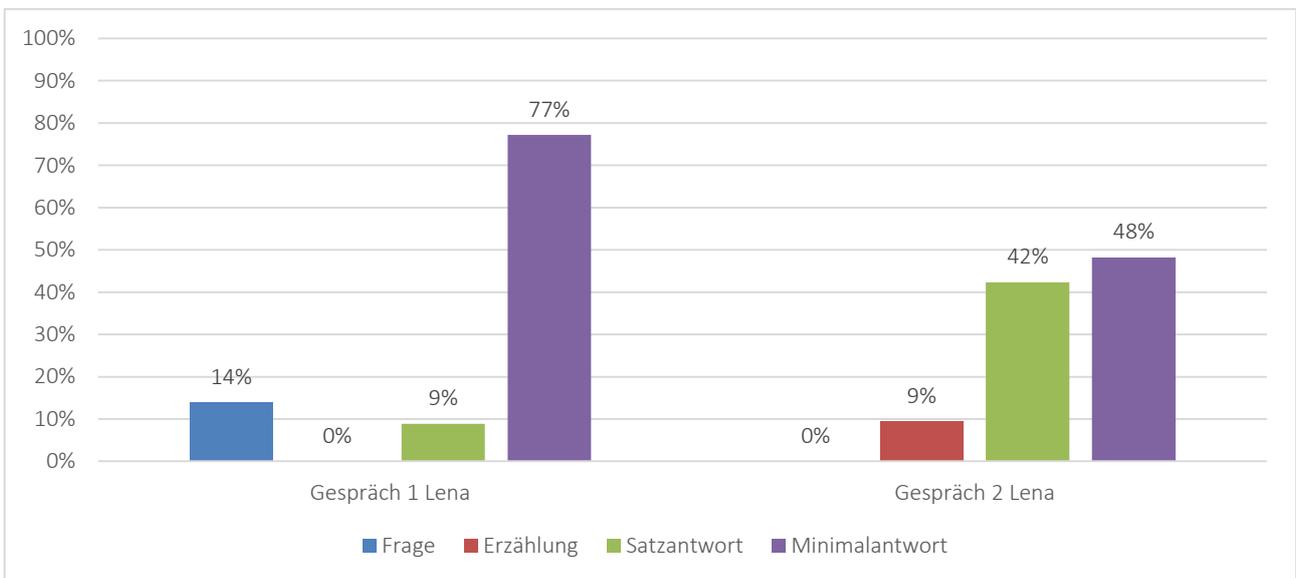


Abbildung 28: Entwicklung des Gesprächsverhaltens von Lena

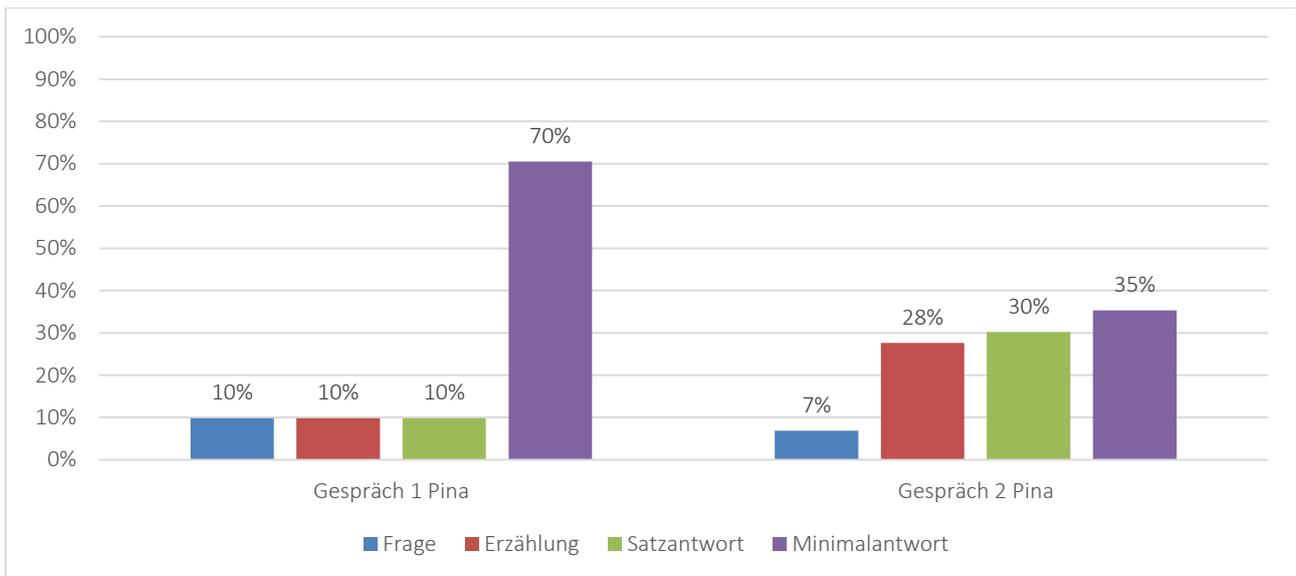


Abbildung 29: Entwicklung des Gesprächsverhaltens von Pina

Hier ließen sich noch zahlreiche weitere Beispiele aus den Lerntagebüchern zitieren. So liegt die Hypothese nahe, dass etliche Studierende ihre audiographierten Gespräche mit den Kindern auch dazu nutzen, um ihr eigenes Gesprächsverhalten zu reflektieren und zu modifizieren. Dazu folgendes Zitat:

Auch habe ich aufgrund meiner intensiven Beschäftigung mit unserem Sprachverhalten vieles über ihre und meine Art zu sprechen sowie das Potenzial verschiedener Gesprächssituationen für den (Zweit-)Spracherwerb erfahren. So konnte ich anhand von Audio-Aufnahmen mein sprachliches Verhalten reflektieren (und hoffentlich auch ein wenig verbessern) und einige Sprachförderstrategien mit Rachida erproben, was mir im kommunikativen Umgang mit ihr hilft und im Idealfall auch für meine zukünftige Tätigkeit als Grundschullehrerin von Vorteil ist. (LTB 4, Silvia)

Supervision

Supervision ist ein fester Bestandteil des GeKOS-Projekts und dient im Projekt verschiedenen Zwecken. Sie ist eine unterstützende Maßnahme, die auch wertvolle Reflexionsmöglichkeiten bietet. Die Studierenden erleben Situationen mit hohen persönlichen und pädagogischen Herausforderungen. Diese Grenzerfahrungen können zur Entwicklung angehender Lehrkräfte maßgeblich beitragen, wenn die benötigte professionelle Unterstützung vorhanden ist. Diese Unterstützung hat in den verschiedenen Durchläufen des Projekts verschiedene Formate angenommen. Die Veränderungen sind im einführenden Kapitel zu organisatorischen Entwicklungen im Projekt beschrieben.

Die Supervision hat in diesem Durchlauf auch eine evaluationsunterstützende Funktion erhalten. In den vorherigen Projektjahren hatte es große Schwierigkeiten bereitet, die Studierenden dazu zu bewegen ihre Lerntagebücher zu erstellen. Nachdem die Basis der Reflexion dieses Mal die Lerntagebücher gebildet haben, haben die Studierende die Möglichkeiten der Reflexion mehr wahrgenommen und die Lerntagebücher auch ausgefüllt. Dieses Format hat sich also in diesen Durchlauf sehr gut bewährt.

Die Studierenden müssen dieses Angebot verbindlich wahrnehmen, was auch ihrerseits eine hohe Zeitinvestition erfordert. Es ist positiv zu vermerken, dass sich nur eine einzige Studierende über die Häufigkeit kritisch geäußert hat. Tendenziell haben die Studierenden die Supervision wenig in den Lerntagebüchern erwähnt (15 individuelle Einträge), allerdings dann in sehr positiver Weise. Die Reflexion betraf Themen, die eher typische pädagogische Herausforderungen betreffen wie z.B. das Setzen von Grenzen oder den Umgang mit Trotz. Allerdings kamen auch spezielle Themen auf, die Kinder mit Migrationshintergrund betreffen. Viele der Kinder sind traumatisiert und müssen mit Verlusten von Familienmitgliedern umgehen. Trauer ist ein komplexes Thema, das in verschiedenen Kulturen unterschiedlich verarbeitet wird. Diese Situation stellt die Studierende vor große Herausforderungen, was mit viel Zweifel verbunden ist, wie im folgenden Lerntagebuch deutlich wird:

Beim nächsten Treffen planten wir, zum Ehrenbreitstein zu fahren, aber sie wollte nicht. Ich konnte sie nicht überreden und sie wollte auch sonst nichts Anderes machen. Auf alle meine Fragen antwortete sie mit „Ich weiß nicht“ und es war klar, dass etwas nicht stimmte, aber sie wollte es mir nicht sagen. Je mehr ich nachfragte, desto verschlossener wurde sie. Nach Hause wollte sie auch nicht, sie hat sich nicht mehr vom Stuhl bewegt. Ich machte mir Sorgen, da sie auch sagte, sie hätte Bauchschmerzen. Irgendwann erzählte sie, dass jemand aus dem Herkunftsland gestorben ist, aber was sie mir erzählte war sehr vage. Sie fing an zu weinen, als sie es erzählte und ich versuchte sie zu trösten. Ich wollte nicht weiter nachhaken und hatte ein schlechtes Gewissen, dass ich so viel gefragt habe, aber in dem Moment machte ich mir große Sorgen um ihren Zustand und dachte es wäre eventuell was Gesundheitliches, ich war auch ratlos. (LTB 3, Biggi)

Anschließend hat sie Ihr Problem bei der Supervision thematisiert und hilfreiche Lösungsansätze mitnehmen können.

Jedenfalls sprach ich dies bei der Supervision an und es kamen einige Ideen, wie ich damit umgehen kann und insgesamt fühlte ich mich sicherer und nicht so alleine mit der Situation, nachdem ich darüber gesprochen habe. Außerdem hatte ich auch Angst, dass Awa wie Aya auch keinen Spaß mehr am Projekt hatte und fragte mich, ob ich was falsch machte. Aber das war es definitiv nicht. Ich denke, dass sie sich über das Projekt freut, weil sie dann mal woanders ist und die eventuell bedrückende Situation zuhause nicht so präsent ist. Das ist aber nur eine Vermutung, die wir bei der Supervision aufgestellt haben. (LTB 3, Biggi)

Methodenreflexion

Die Messinstrumente haben sich erneut bewährt. Sowohl die Fallvignetten als auch die Lerntagebücher haben Befunde für die Reflexionsfähigkeiten der Studierenden und somit der Ergebnisse der Professionalisierungsmaßnahmen geliefert.

- Fallvignetten: Das Analyseraster für die Auswertung der Fallvignetten hat sich bewährt und musste nicht verändert werden. Es war allerdings die Klärung einzelner Begrifflichkeiten nötig, um die gewünschte Trennschärfe zwischen den Unteraspekten, die die Niveaus der Aussagen bestimmen, zu erreichen. Dazu wurden an dem bereits vorhandenen Codier-Handbuch Überarbeitungen vorgenommen mit der Ergänzung von spezifischen Definitionen zu kritischen Begriffen. Im Auswertungsverfahren werden für die Unterkategorien Werte verteilt, die dann anschließend summiert werden, um

die Dimensionalität der einzelnen Antworten zu definieren. Dementsprechend wurde die Übereinstimmung der Coder bei der Verteilung der Codes einerseits auf der Ebene der einzelnen Urteile und andererseits über die Summen berechnet. Das Anpassungsverfahren verlief sehr erfolgreich, sodass über zwei Coder für die einzelnen Unterkategorien in 7 Fallbeispielen eine Übereinstimmung von 88,72 % erreicht wurde. Die Unterschiede in den einzelnen Urteilen können dazu führen, dass das Niveau der Aussagen sich ändert, was in der Übereinstimmung der Niveaus der einzelnen Items sichtbar wird. Obwohl dies einen leicht negativen Einfluss auf die Ergebnisse hat, wird eine hohe Übereinstimmung von 81,54 % erreicht, was die Reliabilität des Verfahrens garantiert.

- **Lerntagebücher:** Im Fall der Lerntagebücher wurde das Kategoriensystem angepasst, um eine bessere Reliabilität zu erreichen. Die einzelnen Kategorien und Unterkategorien wurden ausführlich besprochen, um den Interpretations-Freiraum enger zu gestalten. Die Ergebnisse der Besprechung wurden anschließend in Form von Definitionen im Codier-Handbuch hinterlegt. Um das Kategoriensystem zu verbessern wurden Codes zusammengefügt, in einzelnen Fällen neu strukturiert und wo es möglich war auch hierarchisch neu geordnet. Diese Veränderungen wurden bei der Analyse der dritten Lerntagebücher finalisiert und anschließend alle restlichen Lerntagebücher (LTB 4 darauf folgend LTB 1 und LTB 2) neu kodiert, um die Vergleichbarkeit der Daten herzustellen. Die Optimierung des Verfahrens war erfolgreich. Für die Analyse der dritten Lerntagebücher könnte bei 3 Codern in 5 Lerntagebüchern eine Übereinstimmung von 72,12 % erreicht werden. Es gab in den Fall insgesamt 19 Codes, bei denen die Entscheidungen unterschiedlich ausgefallen sind. Für die letzten Lerntagebücher ließ sich die Reliabilität nochmals steigern. Es wurden 7 Lerntagebücher gemeinsam von 3 Codern parallel codiert und in diesem Verfahren eine Übereinstimmung von 80,1 % erreicht.

Die Ziele einer höheren Intercoder-Übereinstimmung und Reliabilität wurden in diesen Durchgang erreicht. Es ist für das kommende Projektjahr als Ziel zu definieren, die Unterschiede bei den Urteilen und vor allem die Anzahl der betroffenen Kategorien weiterhin zu senken.

Fazit und Ausblick

Dieser Projektdurchgang zeigt mehr als die beiden vorhergehenden Durchgänge, dass es etablierte und bewährte Projektstrukturen gibt, die zum Gelingen beitragen:

1. Das modifizierte und sehr vielseitig ausgerichtete Werbekonzept von GeKOS hat dazu beigetragen, dass 43 Studierende eine Patenschaft übernommen haben (deutlich mehr als im zweiten Durchgang).
2. Die Studierenden wurden von Anfang an in den Forschungsprozess einbezogen und dazu aufgefordert, Fragen an ihren Professionalisierungs- und an den Entwicklungsprozess der Mentees zu stellen. Diese Fragen wurden in das Forschungsinstrumentarium eingearbeitet.
3. Das Konzept der Begleitveranstaltungen wurde erneut geändert und an die Rückmeldungen der Studierenden angepasst. So gab es im Wintersemester 14-tägige Supervisionsitzungen in festen Gruppen; im Sommersemester konnten die Gruppen noch einmal gewechselt werden. In den Supervisionen wurde gemeinsam überlegt, was für die individuelle Reflexion in den Lerntagebüchern relevant sein könnte.
4. Sowohl der Einbezug der Studierenden in den Forschungsprozess als auch die Verknüpfung von Supervision und Reflexionen in den Lerntagebüchern (LTB), hat dazu geführt, dass die LTBs umfangreicher und aussagekräftiger als im letzten Durchgang sind.
5. Gespräche an einer der beiden Projektschulen haben dazu beigetragen, dass es klarere Verantwortliche an den Schulen gibt, die auch für die Studierenden ansprechbar sind. Die Zufriedenheitsabfrage der Studierenden zeigt allerdings, dass die Studierenden sich an den Schulen nicht immer genügend in ihrer Arbeit unterstützt und wertgeschätzt fühlen.
6. Neben den 14-tägigen Supervisionssitzungen gab es zwei zusätzliche Gesamttreffen mit allen Mentor*innen. Geklärt wurden einerseits Fragen und Unstimmigkeiten. Andererseits wurden die Mentor*innen darin geschult, wie sie ihre Mentees im Spracherwerb unterstützen und zum freien Erzählen anregen können. Die Auswertung der Gespräche mit den Kindern zeigt, dass sich die Sprache einiger Mentees sehr positiv entwickelt hat.
7. Der Wechsel der Datenerhebung von der Lebensweltanalyse auf zwei an den Interessen der Mentees ausgerichtete Gespräche hat sich bewährt und befördert neue und wichtige Informationen über die Kinder.
8. Die in Anlehnung an das Projekt ausgerichtete Tagung „Bildung, Zuwanderung, Mehrsprachigkeit“ im Februar 2018 am Campus Koblenz wurde von einigen Mentor*innen gezielt genutzt. Es finden sich Verweise in den LTBs, die zeigen, dass die Studierenden hier vermehrten Fortbildungsbedarf für sich konstatieren.

Bildungsprozesse

Auf der Basis der dargestellten Veränderungen, konnte die Begleitforschung in diesem Durchgang erfolgreicher durchgeführt werden. Mehr als in den Lerntagebüchern der beiden vorhergegangenen Durchgänge wird nun sichtbar, wie anspruchsvoll die Mentoringarbeit aus der Perspektive der Studierenden ist. Sie werden als ganze Person gefordert und sehen sich immer wieder in Situationen, die sie vorher so noch nicht erlebt haben und für die sie noch kein Handlungsrepertoire entwickeln konnten. Das Projekt trägt grundlegend dazu bei, die

Studierenden auf die zukünftige Arbeit als Lehrkraft im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren und vorzubereiten.

Die Studierenden schreiben über sehr unterschiedliche Situationen, die sie im Rahmen der Mentoringarbeit erleben, die sie verunsichern und irritieren und für die sie Lösungen entwickeln. Während vor allem im ersten Durchgang noch nach „Schuldigen“ gesucht wurde, wenn es Schwierigkeiten gab, zeigen die Studierenden dieses Durchgangs in hohem Maße, dass sie die übertragene Verantwortung annehmen und ausgestalten. Etliche berichten in ihren Lerntagebüchern, dass sie „selbstbewusster“ geworden sind, indem sie einerseits gelernt haben, Grenzen zu markieren und sich andererseits an Aufgaben gewagt haben, die sie sich vorher nicht zugetraut haben; auch dadurch, dass sie ihre Unsicherheit überwunden haben, konstatieren sie, im Laufe des Projektes offener im Umgang mit den Eltern und Kindern geworden zu sein.

Am Anfang fordert die Studierenden vor allem der Kontakt zu den Eltern heraus und führt zu Verunsicherungen, die bewältigt werden müssen. Sie berichten wiederholt von Schwierigkeiten, Kontakt zu den Eltern herzustellen, und deuten dies immer wieder als Desinteresse elternteils. Im Laufe des Projektes treten dann die Eltern als eigenständige Personen mit ihren Sorgen und Herausforderungen deutlicher hervor. Einige der Studierenden erkennen, dass auch die Eltern unsicher sind, sich nicht trauen, auf sie zuzugehen oder es auch nicht können. Plötzlich erfährt eine Studentin, dass eine Mutter Analphabetin ist und nicht lesen kann; eine andere Mutter ist allein mit ihren Kindern nach Deutschland gekommen und hat großes Heimweh nach ihrer Familie im Herkunftsland. In einer anderen Familie ist die Oma gestorben und der Vater trauert so, dass er über Wochen keinen Kontakt zum Studierenden herstellt. Im Laufe des Projektes geraten die Kinder und Eltern als Personen und als Menschen in den Blick, die auch nach der Flucht in Deutschland unter schwierigen Bedingungen leben und manchmal auch leiden. Die Studierenden begreifen, dass die fehlende Kontaktaufnahme meistens nicht auf fehlendes Interesse zurückzuführen ist, sondern dass es gute und sehr menschliche Gründe dafür gibt. An dieser Erfahrung wachsen sie als Person und auch als zukünftige Lehrkraft. Das betrifft allerdings nicht alle Studierenden.

Ob es gelingt, dass diese herausfordernden Situationen zu Bildungssituationen für die Studierenden werden, hängt auch davon ab, ob sie Verunsicherungen und Herausforderungen zulassen können und sich entscheiden, ihre Fragen z. B. in der Supervision zu bearbeiten. Dass dieser verpflichtenden Begleitveranstaltung nicht alle Studierenden gegenüber aufgeschlossen sind, zeigt eine aktuelle Masterarbeit, in der zehn Studierende zur Supervision befragt wurden. Sichtbar wird in der Masterarbeit genauso wie in der Auswertung der Lerntagebücher, dass die Studierenden ihre eigene Entwicklung eher bewusst thematisieren können, wenn sie sich selbst als Lernende im Projekt verstehen und offen für Veränderungen und Neues sind. Diese Haltung ist eine Voraussetzung dafür, dass die eigenen Handlungen reflexiv bearbeitet werden können und es zur Erprobung neuer, unbekannter Handlungsweisen kommen kann.

Reflexivität

So zeigt die Evaluation hinsichtlich der Entwicklung von Reflexivität, dass sich die individuellen Reflexionsprozesse in den Lerntagebüchern der Mentor*innen besonders mit Fragen beschäftigen, die ihr eigenes Rollenverhalten und das Verhalten des Kindes betreffen, bzw. den Zusammenhang von beidem. Zu einem ebenfalls hohen Prozentsatz geht es auch um die Kontakte zu den Eltern.

Mehrfach weisen die Studierenden darauf hin, welche Rolle die Supervision dabei spielt:

- gemeinsam mit der Gruppe und der Supervisorin werden Lösungen entwickelt,
- im Austausch mit der Gruppe werden aus anfänglich unbestimmbar scheinenden Unzufriedenheiten konkrete Fragen oder Themen herausgelöst,
- gelernt wird nicht nur an den eigenen Themen, sondern auch an der Besprechung der Fragen der anderen Studierenden,
- manchmal werden die Fragen der Mentorinnen erst durch die Fragen oder Erzählungen der Kommilitoninnen ausgelöst

Sichtbar wird in diesem Prozess, dass es auch um die Auseinandersetzung mit sehr persönlichen Fragen, Ängsten und Herausforderungen geht, die viele Studierende im leistungsorientierten universitären Kontext nicht ohne Weiteres besprechen möchten. Zentrale Befunde in diesem Kontext sind:

- Bewertungsfreie und fest installierte Reflexionsräume, z. B. Supervision oder Coaching unterstützen nicht nur den Reflexionsprozess, sondern machen überhaupt erst sichtbar, was ein Reflexionsthema sein könnte und wie vielfältig die Themen und Herausforderungen sind.
- Die Reflexionen der Studierenden zeigen, dass es viele Herausforderungen in der Mentoringarbeit gibt, die im Spannungsfeld von Nähe und Distanz, Leiten und Öffnen, Sicherheit und Unsicherheit, sowie Eigenem und Fremden, liegen (vgl. auch de Boer/Braß/Bruns 2018).
- Die beschriebenen Herausforderungen machen deutlich, dass es vor allem um die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle geht.
- Bezogen auf die sprachliche Verständigung gibt es am Projektanfang große Unsicherheiten, die sich im Verlauf des Projektes reduzieren.
- Besonders die Studierenden, die das projektbezogene Angebot „Supervision“ und die projektbezogene Aufgabe „Lerntagebuch“ konstruktiv für sich nutzen, erfahren sich als Lernende und können für sich zahlreiche berufsbezogene Bereiche identifizieren, in denen sie sich weiterentwickeln möchten.

Soziale und kulturelle Integration

Die soziale und kulturelle Integration der Kinder wird durch die Tandemarbeit unterstützt und vertieft. Die Mentees erweitern mit ihren Mentor*innen nicht nur ihren Bewegungskreis, sondern lernen auch neue Aktivitäten kennen. Viele Mentor*innenpaare schließen sich zusammen, sodass die Kinder auch engere Kontakte zu anderen Peers aufbauen können und

Gruppenaktivitäten erleben; z.B. backen, kochen basteln sie gemeinsam oder sie spielen Gesellschaftsspiele zusammen; sie gehen ins Kino oder zum Bowlen, besuchen Parks, Burgen, Zoos, Museen oder das Theater zusammen, sie gehen Schlittschuh,- Rollschuhlaufen, sie schwimmen oder klettern zusammen. Dabei erweitern die Kinder nicht nur ihr Terrain, sondern sie trauen sich an neue Bewegungen und unbekannte Spiele, die manchmal auch zu einer Herausforderung für sie werden können. Das bedeutet, dass die Kinder sich manchmal dem Unbekannten zunächst verwehren und Widerstand zeigen. Die Studierenden merken, dass sie Geduld benötigen und Vertrauen aufbauen müssen, und dass sie die Kinder darin unterstützen können, Zutrauen in die eigenen Potentiale zu entwickeln.

Dass die Kinder die Treffen mit den Studierenden sehr mögen, merken diese einerseits an ihren Zuneigungsbekundungen; andererseits aber auch daran, dass die Kinder nicht nach Hause wollen, schimpfen und zetern, wenn die gemeinsame Zeit vorbei ist, sich weigern aufzuräumen oder in den Bus zu steigen, um nach Hause zu fahren. So sind die schönen Unternehmungen für die Mentor*innen auch mit der Notwendigkeit verbunden, Grenzen zu setzen, Regeln aufzustellen und transparent durchzusetzen, genauso wie damit, den Kindern klar zu machen, dass sie nicht jeden Tag für sie da sein können.

Je transparenter die Bedingungen und Regeln durch die Studierenden gesetzt werden, desto besser kommen die Tandems miteinander klar. Dieser Zusammenhang hängt wiederum auch davon ab, wie sehr es den Mentor*innen gelingt, Herausforderungen als solche zu erkennen, der Reflexion zugänglich zu machen und das eigene Verhalten dementsprechend zu verändern, ohne die Reziprozität in der Beziehung aufzugeben.

Dass dieser Prozess bei einigen Studierenden besonders gut gelingt, zeigen die zweimalig durchgeführten Dialoge mit den Kindern. Feinfühlig spüren die Mentees, wann die Studierenden es „ernst“ meinen, ihnen auf Augenhöhe begegnen, eine echte Frage stellen oder echtes Erstaunen zeigen. In diesen Momenten fangen die Kinder an zu erzählen, auch wenn ihnen manchmal die Worte fehlen. Sie erzählen mit Händen und Füßen, wechseln ins Englische oder werden aufgeregt und schnell beim Reden.

Damit solche Gesprächssituationen entstehen können, bedarf es Studierender, die den Kindern als Erwachsene mit echten Fragen begegnen, die etwas Neues verstehen oder wissen wollen und sich selbst als Lernende zeigen.

Nehmen die Studierenden hingegen die Haltung einer erwachsenen Person ein, die alles weiß und sich einseitig in der Rolle der Unterstützenden und Helfenden sieht, bleiben auch die Gespräche asymmetrisch. Da dies in vielen Fällen vermutlich nicht bewusst oder absichtlich geschieht, ist die reflexive Aufarbeitung der gemeinsamen Erlebnisse zentral für das Projekt.

Integration wird in deutschen Schulen noch immer einseitig als Bringschuld der neu Zugewanderten gesehen (vgl. Mercator 2015). Die Analysen der empirischen Begleitforschung von GEKOS zeigen, dass eine große Herausforderung darin besteht, dass sich Lehrkräfte und Studierende als zukünftige Lehrpersonen als aktiven Teil dieses Integrationsprozesses sehen lernen und die Bereitschaft entwickeln, das eigene Handeln reflexiv zu bearbeiten, zu modifizieren und sich darauf einzulassen, gemeinsam mit neu zugewanderten Kindern und Eltern neue Wege zu finden und zu gestalten

Bislang gibt es im Studiengang Grundschulbildung an der Universität Koblenz keine curricular verankerten Angebote, die auf die dargestellten Herausforderungen vorbereiten. Dafür bedarf es dringend der langfristigen Etablierung dieses und ähnlicher Projekte, in denen Lehramtsstudierende im *face to face*-Kontakt mit zugewanderten Kindern und Familien lernen, Unsicherheiten und Stereotype zu überwinden und professionelles Handeln im Umgang mit Mehrsprachigkeit und Zuwanderung aufzubauen.

Berthold, T. (2014). In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.

de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (2018). „It's sad and nice at the same time“. Challenges to Professionalization in Pedagogical Work with Migrant Children. In F. Dovigo (Hrsg.), Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe. From Research to Good Practices (S. 1-30). Leiden, Boston: Brill Sense Publishers

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (laufend). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Online verfügbar unter <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl>

Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2012). Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Online abgerufen am 14.08.2017 unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamtbarrierefrei.pdf?__blob=publicationFile

Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen [UNHCR] (laufend). Global Trends. Online verfügbar unter <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html>

Gläser-Zikuda, M. (2010). Einsatz von Lerntagebüchern. Zur Förderung selbstregulierten und selbstreflexiven Lernens. Schulverwaltung 33 (1), 11-13

Hummrich, M. (2016) Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), Was ist der Fall? (S. 13-37). Wiesbaden: Springer VS

Koller, H.-C. (2015). Probleme und Perspektiven einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), Bildung im und durch Sachunterricht (S. 25-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Mercator-Institut (2015). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Online abgerufen am 09.10.2018 unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf

Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Toronto: Centre for the Study of Education and Work

Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Bd. 1: Grundlagen, Diversitäten, Fachdidaktiken (S. 335-370). Schwalbach i. Taunus: Debus Pädagogik

World Vision Deutschland (2018). „Was ist los in unserer Welt?“ Kinder in Deutschland 2018.
4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz

World Vision Deutschland (2016). Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf: World Vision

World Vision Deutschland (2013). „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013.
3. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz