

Heike de Boer, Benjamin Braß, Peter Falmann

GeKOS

Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit
Studierenden

4. Zwischenbericht

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Online veröffentlicht

Veröffentlicht am: 03.01.2020

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

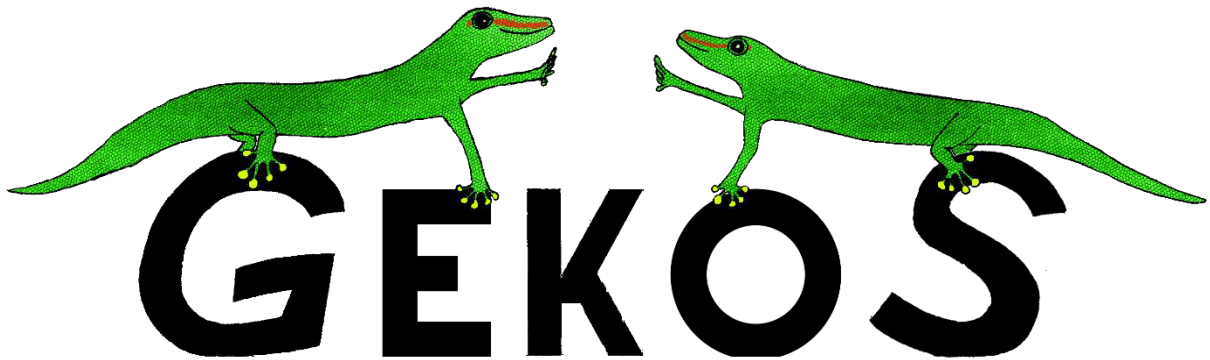
<https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/gpko/fup/gekos/>

Dieses Dokument umfasst den dritten Zwischenbericht zum Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden, der im Oktober 2019 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.



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU



Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden

Vierter Projektbericht
– Oktober 2019 –

Gefördert durch

Schöpflin Stiftung :



RheinlandPfalz

MINISTERIUM FÜR
WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG
UND KULTUR

Dieser Bericht wurde verfasst von
Heike de Boer (Projektleitung)
Benjamin Braß (Projektkoordination)
Peter Falmann (Projektelevaluation)
Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
Institut für Grundschulpädagogik
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Erfahrungen aus der Projektkoordination.....	4
1. Studierende: Unterschiedliche Motive und Vorstellungen.....	4
2. Schulen: Unterschiedliche Ideen und Arbeitsabläufe	6
2.1. Erwartungen explizieren und Verbindlichkeiten schaffen.....	7
2.2. Für divergierende Erwartungen sensibel bleiben	8
3. Begleitveranstaltungen:.....	9
4. Zusammenfassung.....	12
Methodik der Begleitforschung	13
5. Instrumente der Datenerhebung und -auswertung.....	14
Ergebnisse der Begleitforschung	18
6. Herausforderungen erkennen	18
7. Welche Themen beschäftigen die Studierenden?	20
8. Spannungsfelder ausbalancieren	21
8.1. Im Spannungsfeld von Anteilnehmen und Vermeidung von Re-Traumatisierung...	22
8.2. Im Spannungsfeld von Betroffenheit und einseitiger Dramatisierung.....	23
8.3. Im Spannungsfeld von Differenzblindheit und Differenzfixiertheit.....	24
8.4. Im Spannungsfeld von Lehrer*innen- und Freund*innensein.....	26
8.5. Im Spannungsfeld von Unterstützung der Familien und eigenen Zuständigkeitsgrenzen.....	28
8.6. Im Spannungsfeld von Sehen und Gesehen werden.....	29
8.7. Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen an die kindliche Gesprächsfähigkeit und Anpassung der eigenen Gesprächsführung	30
9. Unterstützung und Wertschätzung der Studierenden.....	36
Schlussfolgerungen.....	39
Literatur	42

Vorwort

Dieser Zwischenbericht markiert das Ende des vierten GeKOS-Projektjahres.

Seit Beginn des Projekts berichten wir jährlich über unsere Fortschritte und Erkenntnisse. Wandel war dabei unser stetiger Begleiter. Gewandelt hat sich der gesellschaftliche und politische Kontext, in dem wir arbeiten, in Deutschland, in Europa und weltweit. Gewandelt haben sich die Strukturen an der Universität und im Projekt. Gewandelt haben sich nicht zuletzt auch die Studierenden und Kinder, die an GeKOS teilnehmen. Und auch wir als Team haben uns gewandelt, in unserer Zusammensetzung, aber auch individuell.

Mit diesem Bericht wird der Wandel auch in die Form unserer Berichtlegung Einzug halten. Wir haben vier Jahre lang Erfahrungen und Erkenntnisse sammeln können, die wir in diesem Bericht stärker in den Vordergrund stellen wollen. Selbstverständlich informiert er auch weiterhin über die Geschehnisse, die sich seit seinem Vorgänger zugetragen haben. Aber er ist durchzogen von einer anderen analytischen Perspektive.

Integration und Professionalisierung, unsere beiden Hauptziele, sind ein spannungsreiches Geschehen, dessen Spuren sich in unserem Datenmaterial abbilden. Auch die alltägliche Projektarbeit bleibt von Spannungen nicht unberührt. Im Gegenteil, sie ist oft genug ein Balanceakt zwischen verschiedenen Polen, der nicht ohne Spannungen bleibt. Deshalb stellen wir in diesem Bericht die Spannungsfelder in den Vordergrund, die wir im Rahmen von GeKOS rekonstruieren können. Der erste Teil schildert Erfahrungen aus der Projektkoordination, in denen die Spannungen sichtbar werden, die die Durchführung eines solchen Projekts mit sich bringt. Der zweite Teil fokussiert Ergebnisse der Begleitforschungen, die auf Spannungsfelder aufmerksam machen und ist entlang dieser Spannungsfelder gegliedert. Am Schluss nehmen wir eine Zusammenfassung vor und ziehen Schlussfolgerungen für den kommenden Projektdurchgang.

Bevor wir beginnen, soll allerdings eines konstant bleiben: Wir bedanken uns herzlich. Bei unseren Förderern, der Schöpflin-Stiftung sowie dem Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, die uns (nicht nur) finanziell unterstützen. Bei unseren Kooperationspartnern, die sich seit Jahren mit uns den anstehenden Herausforderungen stellen und mit uns gemeinsam Lösungen dafür finden. Und natürlich bei den Studierenden, die mit großem Engagement dem Projekt Leben einhauchen.

Koblenz, den 10. Oktober 2019

Prof. Dr. Heike de Boer
Leitung

Benjamin Braß
Koordination

Peter Falmann
Evaluation

Erfahrungen aus der Projektkoordination

Jeder Projektdurchgang ist unterschiedlich. Natürlich gibt es auf der einen Seite Ziele und Strukturen, die über die einzelnen Projektdurchgänge hinweg gleichbleiben wie z.B.:

- die Ziele, zur sozialen und kulturellen Integration zugewanderter Kinder und zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen und Pädagog*innen beizutragen
- der Mentoringansatz des Projekts
- die enge Zusammenarbeit mit Grundschulen in der Region und weiteren städtischen Akteuren

Diese und weitere Konstanten der Projektarbeit sind in den einleitenden Kapiteln früherer Projektberichte dokumentiert. Auf der anderen Seite gibt es aber auch in jedem Projektdurchgang Veränderungen und neue Herausforderungen, an und mit denen das Projekt sich weiterentwickelt. In diesem Kapitel werden Erfahrungen aus der Projektorganisation im vierten Durchgang gebündelt und daraus Erkenntnisse abgeleitet, die die empirische Perspektive im weiteren Bericht ergänzen.

1. Studierende: Unterschiedliche Motive und Vorstellungen

Ein Projekt wie GeKOS lebt von den teilnehmenden Studierenden. Im vierten Projektdurchgang entschlossen sich mehr Studierende als je zuvor dazu, als Mentor*innen am Projekt teilzunehmen. 45 junge Menschen meldeten sich in den Sommermonaten 2018 zum Projekt an.

Hinter dem Entschluss der Studierenden zur Projektteilnahme stehen ganz unterschiedliche Motive:

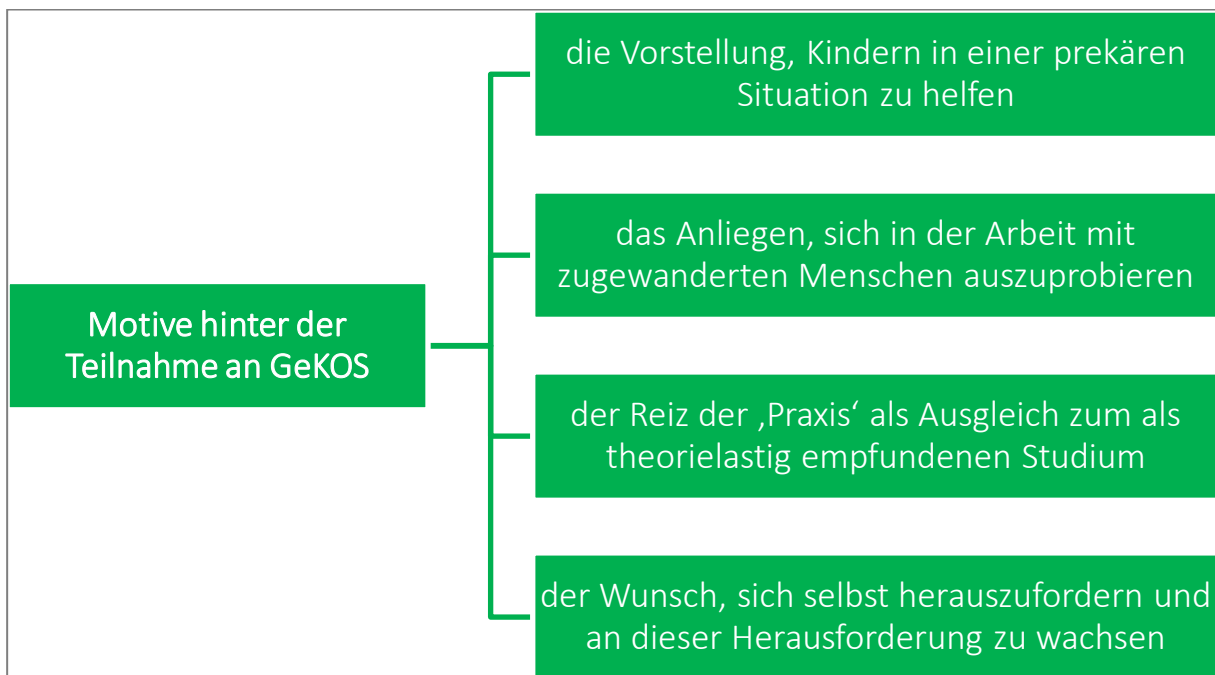


Abbildung 1: Motive hinter der Teilnahme an GeKOS

Verbunden damit sind ebenso unterschiedliche Vorstellungen vom Ablauf des Projekts. Einige Studierende haben bereits zu Beginn ihrer Teilnahme klare Vorstellungen von den

Aufgaben, die auf sie zukommen, weil sie sich z.B. mit ehemaligen Teilnehmer*innen ausgetauscht haben, andere haben womöglich nur einen Flyer gesehen und sich daraufhin beworben.



Diese unterschiedlichen Motive und Vorstellungen führen zu unterschiedlichen Erwartungen, die beeinflussen, wie die Studierenden sich im Projekt verhalten. Exemplarisch seien hier einige Beispiele benannt:

- Einige Studierende sprachen den Projektkoordinator bereits auf der Einführungsveranstaltung an, weil sie gerne Angebote organisieren wollten. Eine Studentin, die nebenberuflich künstlerische Angebote für Erwachsenengruppen anbietet, wollte und konnte sich im Projekt bei der Leitung eines Malnachmittags für acht freiwillig teilnehmende Tandems erproben. Zwei andere Studierende wirken an den Experimentierlaboren des Instituts für Grundschulpädagogik mit und planten gemeinsam mit den Projektverantwortlichen und weiteren Dozentinnen der Universität mehrere Experimentiernachmittage für GeKOS-Tandems. Dadurch konnte das Begleitprogramm im vierten Durchgang deutlich erweitert werden. Die Studierenden erwarteten, sich mit ihren besonderen Fähigkeiten einbringen zu können und diese in neuen, herausfordernden Zusammenhängen zu erproben.

- Mehrere Studierende thematisierten in Gesprächen mit dem Projektkoordinator ihre Erwartung, den Mentees eine möglichst schöne Zeit zu bieten und ihre Enttäuschung, wenn dies aus ihrer Sicht nicht gewürdigt wurde. Gemeinsam wurde die Möglichkeit erarbeitet und umgesetzt, die Mentees selbst stärker in die Planung von Aktivitäten zu involvieren. Dazu mussten sowohl die Erwartungen an sich selbst als auch an die Mentees offengelegt und verändert werden.
- In anderen Fällen wurden Erwartungen durch das Projekt, die Schulen oder die Eltern und deren Widerspruch zu studentischen Erwartungen zum Thema. Zu nennen sind hier u.a. drei Studentinnen, die nach der Einführungsveranstaltung ihre Anmeldung zurückzogen, da sie den Aufwand falsch eingeschätzt hatten. Mehrere Studierende erwähnten im Laufe der Projektteilnahme, dass sie teilnehmen, um Menschen in Not zu helfen und stellten vor diesem Hintergrund einzelne Projektbestandteile (insbesondere die Begleitveranstaltungen) in ihrer Bedeutung in Frage. Weitere Beispiele werden in den folgenden Kapiteln geschildert.

Übereinstimmend zeigen diese Erfahrungen, dass die Erwartungen der Studierenden, die sie bereits zu Beginn des Projekts mitbringen, einen erheblichen Einfluss auf die Projektarbeit haben. Ein Projekt wie GeKOS spricht augenscheinlich unterschiedliche Studierende mit unterschiedlichen Motiven an. Zudem handelt es sich um eine Form von Lehre, die in der Universität sonst nicht etabliert ist, sodass die Vorstellungen der Studierenden vom Projektablauf nahezu zwangsläufig unterschiedlich sind. Diese Verschiedenheit ist eine Bereicherung, da sie auch interessante Erfahrungen der Studierenden untereinander erlaubt, aber es handelt sich zugleich um eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Projektorganisation.

2. Schulen: Unterschiedliche Ideen und Arbeitsabläufe

Eine zentrale Schaltstelle für die Qualität der Projektarbeit ist die Kommunikation zwischen dem Projektteam an der Universität und den Kooperationschulen, denn

- die Schulen stellen den Kontakt zu den teilnehmenden Eltern und Kindern her
- Studierende und Kinder treffen sich in der Schule und nutzen vor allem zu Beginn eines Durchgangs deren Räume und Materialien
- das Projektteam an der Universität bereitet die Studierenden u.a. auch auf die Gegebenheiten an den einzelnen Schulen vor

Auch in diesem Zusammenhang spielen wechselseitige Erwartungen sowie Erwartungen an die Studierenden eine erhebliche Rolle. Das Projektteam muss sich darauf verlassen können, dass die Kinder und Eltern von Seiten der Schule ausreichend über das Projekt informiert werden und verbindliche Zusagen zur Teilnahme eingeholt werden. Außerdem wird erwartet, dass die Regeln und Abläufe an der Schule den Zielen und dem Ansatz des Projekts entsprechen. Umgekehrt erwartet die Schule, dass die Studierenden über diese Regeln und Abläufe informiert sind und deren Einhaltung im Zweifel auch vom Projektteam eingefordert wird. Es ist daher unabdingbar, dass die Erwartungen des Projektteams und der Schulen an das Verhalten der Studierenden sowie die Regeln und Abläufe im Projekt einander entsprechen oder zumindest nicht im Widerspruch zueinander stehen.

2.1. Erwartungen explizieren und Verbindlichkeiten schaffen

Dieser Punkt soll ebenfalls an zwei Beispielen aus dem vierten Projektdurchgang illustriert werden. An einer der beiden Kooperationsschulen waren im vorigen Durchgang einige Abstimmungsschwierigkeiten aufgetreten. Beim *start day* fehlten mehrere der angemeldeten Kinder. Zugleich erschienen andere Kinder und deren Eltern im Glauben, ihre Kinder an diesem Tag noch zur Teilnahme an GeKOS anmelden zu können. Zudem waren kaum Lehrkräfte der Schule zugegen und die Anwesenden zeigten wenig Interesse, das Projektteam bei der Organisation der Veranstaltung zu unterstützen.

Im Nachgang erfolgten mehrere Gespräche zwischen der Schulleitung, den Kontaktlehrer*innen, der Projektleitung und dem Projektkoordinator. Thematisiert wurde der Informationsfluss gegenüber den Eltern, die Abstimmung zwischen der Schule und dem Projektteam über die teilnehmenden Kinder und die Aufgabenverteilung am *start day*. Bei diesen Gesprächen wurden zum einen längere Vorlauf- und Planungszeiten sowohl gegenüber den Eltern als auch zwischen den Beteiligten beschlossen. Zum anderen wurden die Aufgaben aller Beteiligten geklärt und verbindlich festgehalten.

Im vierten Durchgang waren sowohl am *start day* als auch am *last day* alle Kinder und in den meisten Fällen auch beide Elternteile anwesend. Dies ist primär auf die frühzeitige und wiederholte Information der Eltern durch die Schule zurückzuführen. Da zudem beim *start day* die Schulleitung sowie mehrere Lehrkräfte, die auch für die Anmeldung der Kinder im Vorfeld verantwortlich waren, anwesend waren, konnten zwei Familien kurzfristig kontaktiert werden, die den Termin andernfalls vergessen hätten. Während des Projektdurchgangs wurde den Studierenden trotz baulich bedingter Raumknappheit ein eigener Raum zur Nutzung bereitgestellt. Für einen Tag in der Woche wurde durch Vermittlung der Schule ein nahe gelegener Jugendraum durch die Kirchengemeinde zur Verfügung gestellt.

Diese Erfahrung zeigt, wie durch eine offene und lösungsorientierte Thematisierung von gegenseitigen Erwartungen tragfähige Lösungen gefunden werden können. In der Kommunikation zwischen den Beteiligten wurden verschiedene Aspekte sichtbar, die besondere Beachtung verdienen:

- die nicht immer gegebene Verbindlichkeit auf Seiten der Eltern, zugesagte Termine einzuhalten
- die Mundpropaganda unter Eltern, die einander vom Projekt erzählen
- die Relevanz von Ansprechpartner*innen auf allen Seiten, die sich gegenseitig kennen und über die jeweiligen Zuständigkeiten informiert sind

Um den Gegebenheiten angemessene Lösungen zu finden, genügt es jedoch nicht, diese Herausforderungen zu identifizieren, sondern es bedarf auch einer Einsicht in die Möglichkeiten und Grenzen der beteiligten Akteure. So stellte sich heraus, dass eine sorgfältige Planung der Abläufe an der Schule mehr Zeit für Abstimmungen im Kollegium benötigt als die Projektkoordination auf Seiten der Universität vermutet hatte. Auf der anderen Seite hatten die schulischen Beteiligten den Unterstützungsbedarf des

Projektteams durch das Kollegium beim *start day* unterschätzt. Diese Sensibilisierung für die Bedingungen der Arbeit auf der jeweils ‚anderen Seite‘ ist von hoher Bedeutung, um Lösungen zu etablieren, die auch tatsächlich unter diesen Bedingungen funktionieren.

2.2. Für divergierende Erwartungen sensibel bleiben

Eine weitere Erfahrung aus dem vierten Projektdurchgang unterstreicht die hohe Relevanz der Klärung von Erwartungen zwischen dem Projektteam und den Kooperationsschulen und macht zugleich darauf aufmerksam, dass zentrale Ziele und Abläufe im Projekt immer wieder aufs Neue Gesprächsgegenstand sein müssen.

In der Arbeit mit den Mentees haben die Studierenden recht große Freiheiten in Bezug auf die Gestaltung der Treffen. Im Zentrum steht bei GeKOS gerade nicht die Bearbeitung eines vorgegebenen Curriculums und schulischer Inhalte, sondern eine Gestaltung der Treffen in Abhängigkeit von Interessen und Wünschen des Kindes. Insbesondere das gemeinsame Spielen und das Unternehmen von Ausflügen im Stadtteil, später auch darüber hinaus hat dabei einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Schulische Inhalte können gelegentlich ebenfalls eine Rolle spielen, z.B. wenn ein Kind um Hilfe bei Hausaufgaben bittet, aber die Studierenden sind zuvorderst nicht als Nachhilfelehrer*innen oder Förderkräfte eingesetzt.

Aus Sicht der Lehrkräfte in den beteiligten Kooperationsschulen erscheint es allerdings naheliegend, die Studierenden mit Förderaufgaben zu betrauen. Im ersten Projektdurchgang war dies häufiger Thema, sodass entsprechende Gespräche an den Schulen geführt wurden, um für alle Beteiligten Klarheit über den Auftrag der Studierenden zu schaffen.

Zu Beginn des vierten Durchgangs kam es an einer der Kooperationsschulen zu Beschwerden seitens einiger Studierender, die ihre Vorstellungen vom Projekt enttäuscht sahen. Dies verweist z.T. auf die unterschiedlichen studentischen Erwartungen, wie sie oben beschrieben wurden. Es lassen sich in diesem Fall aber auch einige organisatorische Gründe ausmachen, die zu Unmut beitragen:

- Den Studierenden wurden an der Schule feste Räume zugeordnet. Von Seiten der Schule war damit intendiert, dass die Tandems einen gemeinsamen Rückzugsraum haben. Einige Studierende interpretierten dies jedoch als Verbot, sich mit ihren Mentees außerhalb der Räume aufzuhalten. Da die Projektkoordination, der diese Neuerung nicht bekannt war, auf der Einführungsveranstaltung das Erkunden der Schule und ihrer Umgebung als möglichen Einstieg in die gemeinsame Zeit beschrieben hatte, sahen die Studierenden darin zudem eine Falschinformation.
- In einzelnen Fällen wurde den Studierenden von Lehrer*innen die Förderung bestimmter schulischer Fähigkeitsbereiche (vor allem Lesen) aufgetragen. Auch die Kontaktperson zu den Eltern adressierte einzelne Mentor*innen mit entsprechenden Aufträgen, wo sie die schulische Förderung als besonders dringlich ansah. Nicht auszuschließen ist, dass das Projekt auch den Eltern gegenüber als primär schulische Förderung dargestellt wurde. Dies sahen die betreffenden

Studierenden als Widerspruch zu den vorher kommunizierten Zielen und Abläufen im Projekt.

- Verschärfend hinzu kam der Umstand, dass drei bzw. teils vier verschiedene Akteure (Projektteam, Schulleitung, Kontaktperson zu Eltern, tlw. Klassenlehrer*innen) mit den Studierenden kommunizierten und dabei teils widersprüchliche Informationen gaben.

Die Situation konnte durch eine gemeinsame Klarstellung des Projektkoordinators und der Schulleitung, die in Kopie auch dem Kollegium sowie der Kontaktperson zu den Eltern zuging, teilweise entschärft werden. Allerdings war zu diesem Zeitpunkt bereits einiger Unmut entstanden, der sich womöglich hätte vermeiden lassen. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung lässt sich festhalten, dass grundsätzliche Erwartungen und die dahinterstehenden Motive und Vorstellungen von Abläufen auch auf Ebene der Zusammenarbeit mit den Schulen regelmäßig thematisiert werden müssen. Obwohl diese nach jahrelanger Zusammenarbeit als geklärt erscheinen, ist dennoch nicht auszuschließen, dass sich im Detail Erwartungen an die Studierenden und vermeintlich ‚selbstverständliche‘ Abläufe im Projekt nach und nach auseinanderentwickeln.

3. Begleitveranstaltungen:

Die Tandemarbeit wird gerahmt von verschiedenen Veranstaltungen, die über das Projektteam an der Universität koordiniert und angeboten werden. Dazu zählen

- Ausflüge und Unternehmungen und
- das projektbegleitende Coaching der Mentor*innen

Die Ausflüge und Unternehmungen, die im vierten Durchgang angeboten wurden sind der folgenden Abbildung zu entnehmen.

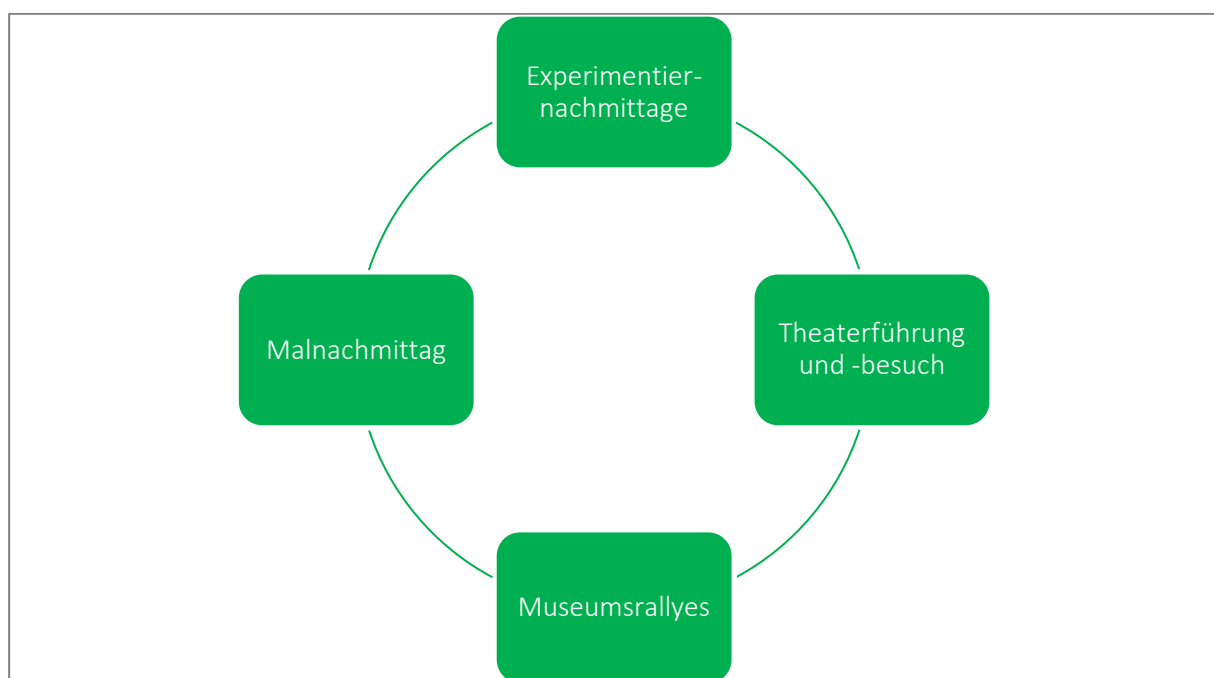


Abbildung 2: Zentral organisierte Ausflüge und Unternehmungen

In Bezug auf das projektbegleitende Coaching wurden beim Übergang zum vierten Durchgang erneut einige Anpassungen vorgenommen:

- Es wurden im Nachgang zur Einführungsveranstaltung vier feste Gruppen gebildet, die jeweils über den gesamten Projektdurchgang in ihrer Zusammensetzung stabil blieben.
- Die Gruppenanzahl wurde auf vier erhöht, um mehr terminliche Wahlmöglichkeiten für die Studierenden und kleinere Gruppengrößen zu erreichen.
- Die Terminfrequenz wurde auf insgesamt acht Veranstaltungen gesenkt, die sich auf neun Monate verteilen. Im Gegenzug wurden die Termine verlängert. Jeder Termin erstreckte sich über 135 Minuten, d.h. es wurde bspw. in einer Gruppe um 9:45 Uhr begonnen und das Coaching endete um 12:00 Uhr.

Auch dabei wurden einige Erfahrungen gemacht, die für kommende Durchgänge wichtige Informationen und Schlussfolgerungen bereithalten. Erneut spielen dabei Erwartungen eine erhebliche Rolle:

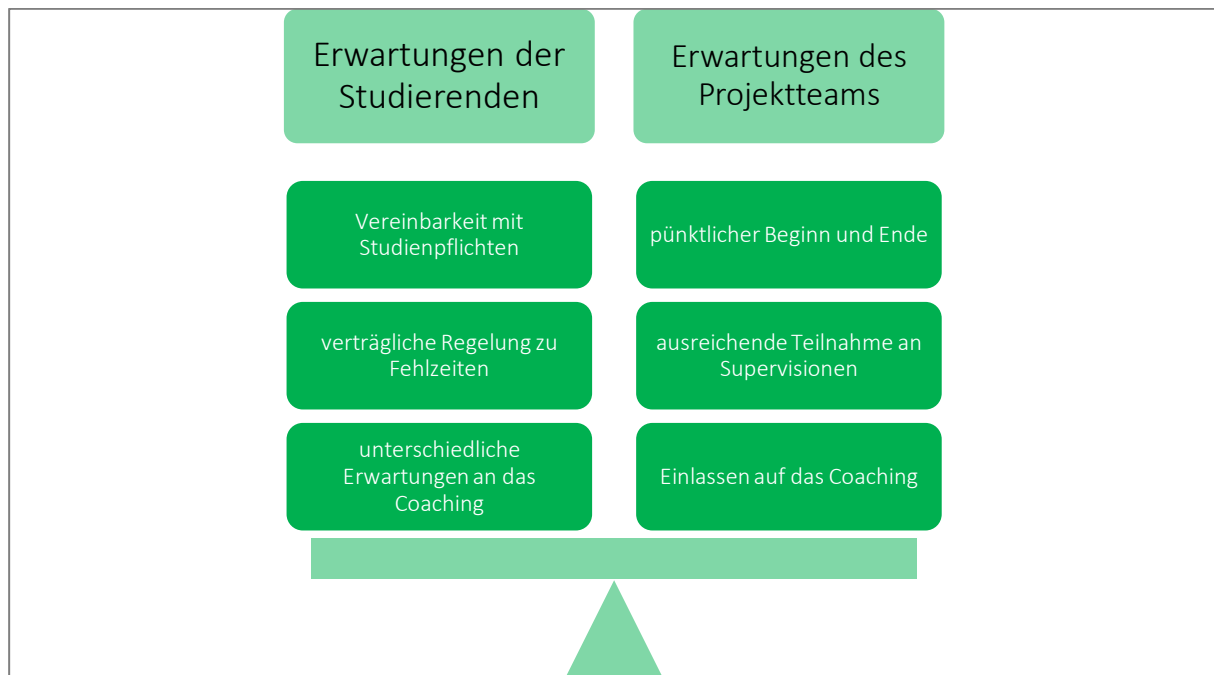


Abbildung 3: Erwartungen zur Begleitveranstaltung

Die verlängerten Termine wurden grundsätzlich gut angenommen, bargen aber für einige Studierende folgende Schwierigkeit: Universitäre Veranstaltungen beginnen in der Regel eine Viertelstunde nach geraden Stunden und enden eine Viertelstunde vor geraden Stunden. Dies bedeutete bspw. für einige Studierende, dass ihre Vorlesung um 9:45 Uhr endete und zum gleichen Zeitpunkt mehrere Gebäude weiter das Coaching begann. Es war daher unausweichlich, dass einige Studierende regelmäßig zu spät kamen oder früher gehen mussten. Zugleich wurde von Seiten der Supervisorinnen Pünktlichkeit erwartet, um einen gemeinsamen Sitzungsbeginn und ein gutes Hineinfinden in die Arbeit zu gewährleisten. Dies führte zu Beginn des Projektdurchgangs zu Aushandlungsprozessen, in denen die studentische Erwartung, ihre Studienverpflichtungen anzuerkennen und die Pünktlichkeitserwartung der

Supervisorinnen in einen für die ganze Gruppe tragfähigen Kompromiss überführt werden musste.

Die geringere Zahl der Termine befindet sich in einem gewissen Spannungsverhältnis zur üblichen und von den Studierenden erwarteten universitären Regelung, dass in Veranstaltungen ein zweimaliges Fehlen toleriert wird. In Verbindung mit den festen Gruppenzugehörigkeiten kann dies dazu führen, dass teilweise sehr lange kein Coaching besucht werden kann. Auf Grund einer besonders schweren Grippewelle im Winter 2018/19 ließ sich auch die Anzahl der tolerierten Fehlzeiten nicht senken, sodass an der Regelung festgehalten wurde. Dies führte allerdings dazu, dass einzelne Studierende teils über mehrere Monate an keinem Coaching teilnehmen konnte. Dies wurde bei dringendem Gesprächsbedarf durch die Projektkoordination aufgefangen, zudem bot eine Supervisorin im Frühjahr Zusatztermine an. Für den nächsten Durchgang ist dies entsprechend bei der Terminierung zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Erwartungen und Motive Studierender im Projekt werden durch die festen Gruppenzugehörigkeiten teilweise verstärkt. Die Supervisorinnen berichten von starken Unterschieden in der Motivation und Redebereitschaft zwischen den einzelnen Gruppen, die von Beginn an bestanden und sich mit der Zeit teils noch verfestigten. In Gruppen, die dem Format überwiegend positiv gegenüberstehen, kann sich dies als Vorteil erweisen, da auch eher zögerliche Studierende zur Beteiligung motiviert werden. In Gruppen mit überwiegend ablehnender Haltung gegenüber dem Format kann es allerdings zum gegenteiligen Effekt kommen und auch grundsätzlich am Coaching interessierte Studierende verlieren ihre Motivation.

Schließlich ist in diesem Zusammenhang auch auf gegenseitige Erwartungen zwischen den Supervisorinnen und der Projektkoordination hinzuweisen. Gerade die organisatorische Rahmung des Coachings und dessen verbindliche Einhaltung durch die Studierenden wurden im vergangenen Durchgang wiederholt zum Thema. Die Supervisorinnen erwarten von der Projektkoordination,

- dass die Studierenden über die Rahmenbedingungen der Treffen informiert sind,
- dass die Studierenden auf die einzelnen Coachinggruppen gleichmäßig aufgeteilt und für eventuelle Verteilungsschwierigkeiten organisatorische Lösungen gefunden werden,
- dass bei mangelnder Verbindlichkeit auf Seiten der Studierenden Regelungen getroffen und durchgesetzt werden und
- dass sie selbst über eventuelle Veränderungen der einzelnen Gruppen und spezielle Informationen über die Studierenden frühzeitig informiert werden.

Zugleich sind die Coachinggruppen ein pädagogischer Raum, der bewusst der Intervention durch die Projektkoordination weitgehend entzogen ist, damit die Studierenden sich frei über Herausforderungen austauschen können. Insofern ist die Projektkoordination darauf angewiesen, von den Supervisorinnen informiert zu werden, wenn organisatorische Probleme bestehen, um handeln zu können. Für die Supervisorinnen ist dies mit der Herausforderung verbunden, der Projektkoordination

eine Problembeschreibung zu liefern, die ihr als außenstehendem Akteur ein Verständnis des Problems ermöglicht.

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Erfahrungen, die hier wiedergegeben wurden, zeigen, dass die Organisation eines Projekts wie GeKOS immer (auch) Erwartungsmanagement bedeutet. Die Vielzahl an Akteuren, die mit unterschiedlichen Motiven und Vorstellungen am Projekt beteiligt sind, führt u.a. dazu, dass immer wieder Aushandlungsprozesse von Nöten sind, in denen zwischen verschiedenen Erwartungen vermittelt werden muss.

Dabei zeichnen sich Spannungsfelder ab, die nicht ohne weiteres aufgelöst werden können, sondern Flexibilität und Kompromissfähigkeit erfordern:

- Spannungen zwischen den offiziellen Projektzielen und deren Deutung durch einzelne Beteiligte: Auf der einen Seite folgt GeKOS expliziten Zielen, die eingangs angesprochen wurden. Diese sind allen Beteiligten bekannt. Auf der anderen Seite sind verschiedene Personen mit verschiedenen Zuständigkeiten und z.T. großem Einfluss auf einzelne Projektbereiche beteiligt. So sind die Supervisorinnen für die Begleitveranstaltungen zuständig und in der methodischen Gestaltung weitgehend frei. Kontaktlehrkräfte organisieren den Kontakt zu Eltern und die Eltern selbst haben natürlich ebenfalls einen Einfluss auf das Projekt. Und vor allem die Studierenden, die die gemeinsame Zeit im Tandem verantworten, haben große Gestaltungsspielräume.

Bei der großen Zahl beteiligter Personen ist es unausweichlich, dass die Ziele manchmal unterschiedlich verstanden und interpretiert werden. Daraus können Diskrepanzen entstehen, die sich u.a. dann zeigen, wenn Studierende zur schulischen Förderung aufgefordert werden, obwohl sie auf der Einführungsveranstaltung auf die Gestaltung gemeinsamer Freizeitaktivitäten wie Spiele vorbereitet wurden. Dies zeigt sich aber z.B. auch dann, wenn Studierende dem Coaching distanziert gegenüberstehen, weil sie den Professionalisierungsgedanken in dieser Form nicht teilen. Es gilt daher, Ziele und die damit verbundenen Erwartungen an alle Beteiligten wiederholt zu thematisieren und bei auftretenden Irritationen für unterschiedliche Zielvorstellungen sensibel zu bleiben.

- Spannungen zwischen notwendigen organisatorischen Rahmungen und der Vereinbarkeit mit dem Studium: Auf der einen Seite sind bestimmte organisatorische Rahmungen notwendig für das Funktionieren des Projekts, wie z.B. die Zeiten und Räume der Coachingsitzungen, die Schulregeln und schulischen Zeitstrukturen oder die Regelmäßigkeit der Treffen mit den Mentees. Auf der anderen Seite handelt es sich bei den Mentor*innen um Studierende, an die in ihrer Studierendenrolle auch von anderer Seite Erwartungen gestellt werden, mit denen sie die Aufgaben im Rahmen von GeKOS vereinbaren müssen. Dazu zählen Pflichtveranstaltungen in bestimmten Semestern, Anwesenheitspflichten in Seminaren oder vorgeschriebene Praktika in der vorlesungsfreien Zeit.

Zwischen diesen unterschiedlichen Erwartungen in der Mentor*innen- und in der Studierendenrolle müssen die studentischen Mentor*innen vermitteln und für sich machbare Lösungen finden. Teils ist dabei auch die Kompromissfähigkeit von Akteuren im Projektteam und an den Schulen gefordert, vor allem, was Terminfragen betrifft. Generell gilt es, den diesbezüglichen Anliegen der Studierenden gegenüber stellenweise entgegen zu kommen, zugleich aber auch unhintergehbare Verbindlichkeiten klar zu kommunizieren und einzufordern.

- Spannungen zwischen dem Hilfs- und dem Professionalisierungsmotiv: Auf der einen Seite gehört es zu den erklärten Zielen von GeKOS, einen Beitrag zur Integration der Mentees zu leisten. Die Studierenden sind in diesem Zusammenhang in der Rolle der Helfenden. Auf der anderen Seite werden sie aber auch selbst als Lernende betrachtet und sind verpflichtet, an entsprechenden Projektbausteinen (Begleitveranstaltungen, Lerntagebuch) teilzunehmen. Dies führt zuweilen zu einem Widerstand durch Studierende, die sich nur als Helfende sehen und die professionalisierungsbezogenen Aufgaben als lästige Zusatzverpflichtungen wahrnehmen. Da das Ziel einer Professionalisierung im Projekt gesetzt ist, erscheint es unumgänglich, die entsprechenden Bestandteile den Studierenden gegenüber als verbindlich darzustellen. Zum Teil zeigen sich dabei auch Umdenkprozesse bei Studierenden, die ihren Widerstand aufgeben und sich auf bspw. das Coaching stärker einlassen. Der aufgezeigte Konflikt zwischen verschiedenen Motiven ist nichtsdestotrotz eine Herausforderung für die Projektkoordination und die Supervisorinnen.

Methodik der Begleitforschung

Bevor auf die Ergebnisse der Begleitforschung eingegangen werden kann, ist zunächst eine Klärung der methodischen Grundlagen erforderlich. Zum Teil kann dabei auf ältere Berichte verwiesen werden. Da allerdings auch in diesem Durchgang einige Anpassungen vorgenommen wurden, wird im Folgenden die Methodik erläutert.

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

- 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.
- Wissenschaftliche Forschung: Die Erkenntnisse werden zweitens genutzt, um Anforderungen an zukünftige Lehrer*innen und Pädagog*innen im Umgang mit Kindern mit Migrations- und Fluchtgeschichte ausdifferenzieren. Hieraus werden Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung abgeleitet sowie ein Beitrag zum aktuellen nationalen und internationalen Forschungsdiskurs geleistet.
- 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.

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	summativ
organisationsbezogen	Zielförderlichkeit der Organisations- und Angebotsstrukturen des Projekts	formativ und summativ

Tabelle 1: Zielebenen, Ziele und Evaluationszugänge

5. Instrumente der Datenerhebung und -auswertung

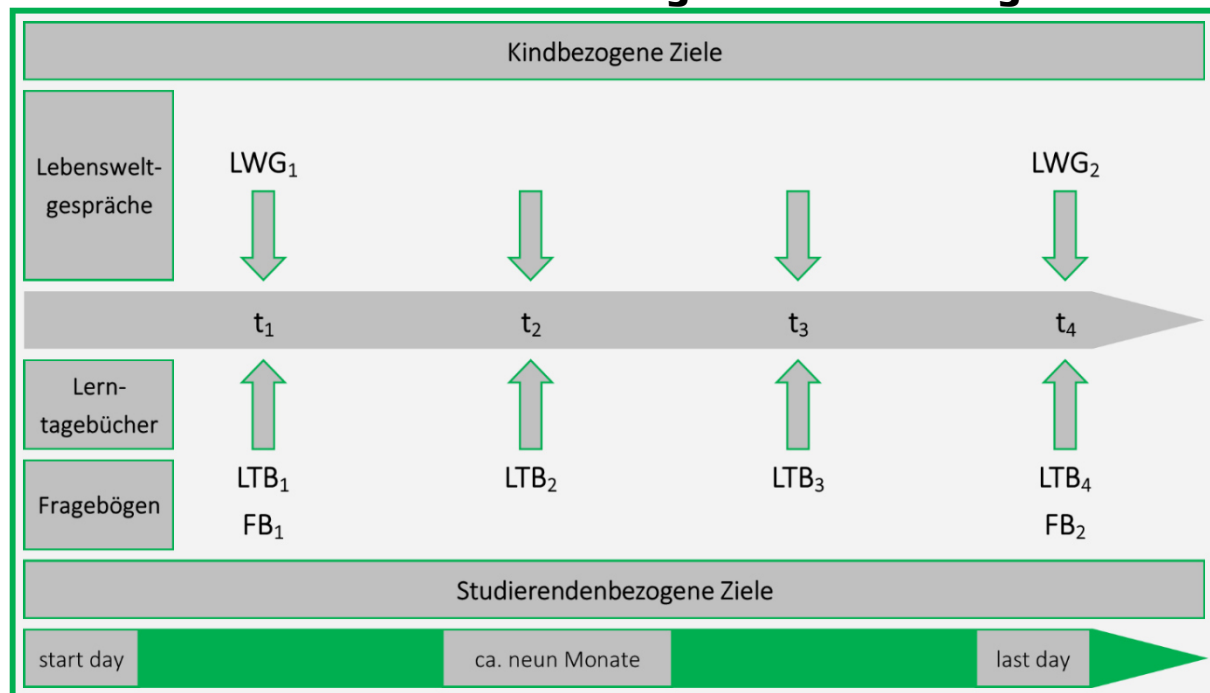


Abbildung 4: Das Erhebungsdesign im Überblick

Die Lern- und Bildungserfahrungen sowie Professionalisierungsprozesse der Studierenden im Rahmen der Tandemarbeit werden prozessbegleitend zu vier Messzeitpunkten mit Hilfe von Online-Lerntagebüchern (vgl. Gläser-Zikuda 2010) erhoben. Dies ermöglicht sowohl eine Darstellung des Entwicklungsverlaufs von Studierenden über die Projektteilnahme hinweg als auch einen Vergleich erreichter Entwicklungsstände über verschiedene Zeitpunkte. Das Instrument ist untenstehend dokumentiert.



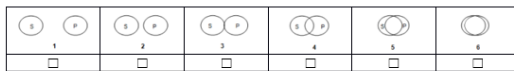
Ihr Name:
 Nehmen Sie sich einmal Zeit, die letzten Wochen Revue passieren zu lassen und über das Erlebte nachzudenken. Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

1. Was waren bedeutsame Situationen für Sie und warum? Beschreiben Sie, wie Sie diese Situationen erlebt haben. Wie haben Sie sich gefühlt?

2. Gab es Herausforderungen für Sie in der bisherigen Tandem-Arbeit? Wie sind Sie damit umgegangen?

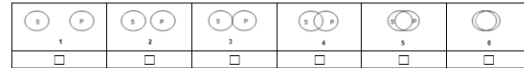
3. Welche Konsequenzen ziehen Sie aus den Erfahrungen der letzten Monate für die weitere Tandemarbeit?

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 **persönlich** seit dem letzten Lerntagebucheintrag weiterentwickelt?

7. In welchen Bereichen möchten Sie sich **persönlich** noch weiterentwickeln?

Abbildung 5: Lerntagebuch – das verwendete Instrument

Die damit erzeugten Daten werden auf der Grundlage theoretisch begründeter und aus dem Material entwickelter Analysekategorien mit Hilfe qualitativer, inhalts- und dokumentenanalytischer Methoden ausgewertet. Das Kategoriensystem kann eine Vielzahl von Themen differenziert erfassen, stellt damit aber eine Herausforderung für die Kodierer da. Im aktuellen Durchgang wurden die Subkategorien umstrukturiert, um eine hierarchische Logik im Aufbau zu erreichen und dadurch das Verständnis für die Subkategorien und somit die Anwendung zu erleichtern. Ein Beispiel für den Aufbau des Codesystems und seine Logik findet sich in der Abbildung auf der folgenden Seite.

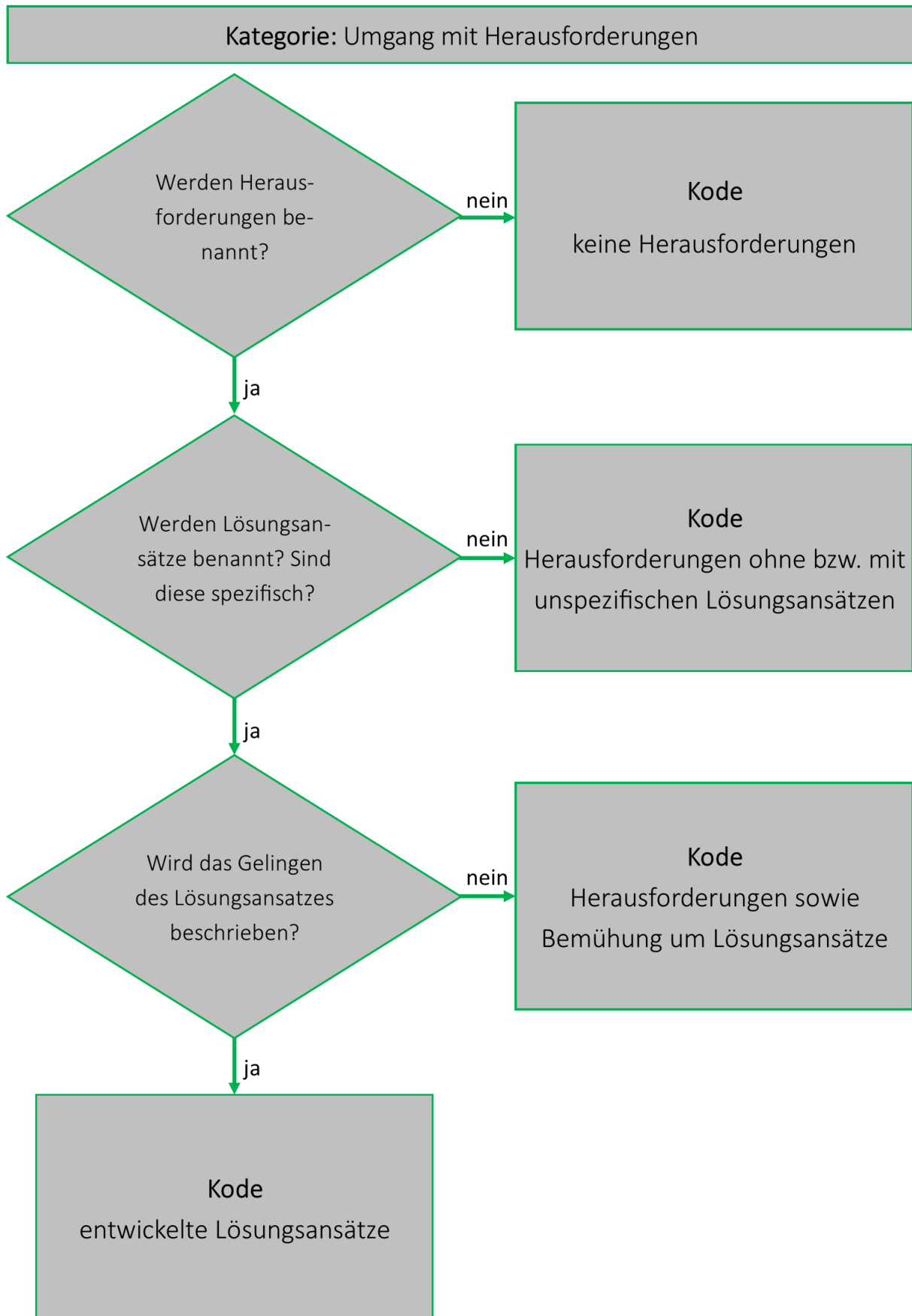


Abbildung 6: Hierarchisches Kodiersystem (beispielhaft an der Kategorie „Umgang mit Herausforderungen“)

Dadurch hat sich die Reliabilität des Instruments verglichen mit dem Vorjahr nochmals steigern lassen. Es konnte durch ein Team von drei Kodierer*innen mit sehr hoher

Übereinstimmung (87,7% der vergebenen Codes im letzten Kodierdurchgang) eingesetzt werden.

Der Umgang mit kultureller Diversität ist ein wichtiger Bestandteil des Projekts. Die Lerntagebücher geben einen Einblick in diese Prozesse. Um allerdings die Haltungen der Projektteilnehmer*innen diesbezüglich einheitlich und standardisiert zu erfassen, wurde im aktuellen Projektdurchgang ein Fragebogen eingesetzt. Das von López und Pareja (2016) entwickelte Instrument untersucht die Haltungen der Studierenden im Umgang mit kultureller Diversität und wurde bereits in Spanien und Italien verwendet. Es ermöglicht dadurch nicht nur die Nutzung eines erprobten Instruments, sondern auch einen internationalen Vergleich. Zudem ermöglicht der am Projektanfang und Projektende im Prä-Post-Design eingesetzte Fragebogen einen Vergleich zwischen den Projektteilnehmer*innen und einer Kontrollgruppe. Der Fragebogen besteht aus 79 likert-skalierten Items mit jeweils 4 Ausprägungen (,stimme gar nicht zu‘ bis ,stimme voll und ganz zu‘) und erfasst folgende Antwortdimensionen, die López und Pareja auf der Grundlage einer Faktorenanalyse sowie theoretischen Überlegungen gebildet haben:

Dimension	Faktoren	Beispielitem
Betrachtung kultureller Diversität als Problem	kulturelle Diversität aus der Perspektive der Überlegenheit der hegemonialen Kultur	Minderheitskulturen in einem Land müssen Werte und Gebräuche ablegen, die der Rechtsordnung der Mehrheit widersprechen
	negative Haltungen bezüglich Schüler*innen aus Kulturen, die sich von der Gastkultur unterscheiden	Schüler aus Minderheitskulturen zeigen für gewöhnlich Lernschwierigkeiten
positive Grundhaltung bezüglich kultureller Diversität	idealisiertes Bild von kultureller Diversität	Immigration gibt sozialen Kontexten einen multikulturellen Charakter
Bildungspraxis, die kulturelle Diversität begünstigt	Bildungspraktiken, die mit kultureller Diversität sensibel umgehen	Das Studium bereitet angehende Lehrer darauf vor, sensibel mit kultureller Diversität umzugehen
Bildungspraxis, die kulturelle Diversität nicht begünstigt	kulturelle Diversität als ein Phänomen, das sich auf bestimmte soziogeographische Räume begrenzt	Nur Lehrer, die mit Schülern aus anderen Kulturen arbeiten, benötigen eine spezielle Ausbildung für kulturelle Diversität
	Bildung als ein Faktor, der die dominante Kultur reproduziert	Das derzeitige System der Leistungsbewertung bestraft Schüler aus anderen Kulturen
[unspezifische Komponente]	Multikulturalität und positive Diskriminierung	Das Bildungssystem muss Maßnahmen ergreifen, um mögliche kulturbedingte Ungleichheiten zu kompensieren

Tabelle 2: Dimensionen, Faktoren und Beispielitems im Fragebogen (vgl. López & Pareja 2016, Übers. d. Verf.)

Die Analyse der Fragebögen ist zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Zwischenberichtes noch nicht abgeschlossen. Die Ergebnisse sind für die Veröffentlichung in einer internationalen Fachzeitschrift vorgesehen.

Zur Evaluation der kindbezogenen Ziele wurden im vierten Durchgang, wie im letzten Projektjahr, Lebensweltgespräche mit den Kindern durchgeführt. Die Studierenden erhalten in der Einführungsveranstaltung im Oktober sowie kurz vor den zweiten Gesprächen im Mai eine Schulung zum Führen guter Gespräche mit Kindern. Im ersten gemeinsame Gespräch zwischen Mentee und Mentor*in sollen primär die Interessen und Lebenswelt der Kinder thematisiert werden. Dieses Gespräch dokumentiert zugleich auch die Verbindungsaufnahme und den Beziehungsaufbau zum Kind. Am Ende des Projekts führen die Studierenden mit den Schüler*innen 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.

Die Gespräche werden auf Tonband aufgenommen und anschließend nach dem Transkriptionssystem GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Eigennamen in den Transkripten werden anonymisiert. Örtliche Bezüge werden unkenntlich gemacht und weitere Informationen, die zur Identifikation von Personen und/oder Familien führen könnten, werden entfernt.

Ergebnisse der Begleitforschung

6. Herausforderungen erkennen

Im Projekt befinden sich im aktuellen Durchgang 2018/19 90 Kinder und Studierende, 45 Tandems. Alle haben sich im Projekt kennen gelernt und sich unter ähnlichen Bedingungen über ein dreiviertel Jahr lang einmal wöchentlich nachmittags getroffen. Doch auch wenn der Rahmen gleich ist, unterscheiden sich die Kinder und auch die Studierenden. Die Kinder haben z.B. unterschiedliche Nationalitäten und unterschiedliche Projekterfahrungen.

Viele Kinder stammen aus dem arabischen Raum, was angesichts der aktuellen Zuwanderungsbewegungen nicht verwunderlich ist. Einige stammen jedoch auch aus Ost- und Südosteuropa. Zudem besteht für Kinder, bei denen weiterhin der Bedarf besteht, die Möglichkeit, an mehr als einem Projektdurchlauf teilzunehmen. Elf Kinder nehmen zum zweiten Mal an GekOS teil, fünf Kinder zum dritten Mal.

Auch die Gruppe der Mentor*innen unterscheidet sich und hier ist besonders folgender Befund interessant: Auch wenn sie einerseits die gleichen Projektangebote erfahren und die gleichen Aufgaben bearbeiten, ist andererseits der Unterschied in der Durchführung der Aufgaben, die zur wissenschaftlichen Begleitforschung gehören, eklatant; das gilt für die Bearbeitung der Reflexionsaufgaben in den Lerntagebüchern genauso wie für die gemeinsamen Gespräche mit den Kindern am Beginn und Ende des Projektzeitraums. Einige Studierende beantworten die Fragen in den Lerntagebüchern sehr ausführlich, dokumentieren das Erlebte und reflektieren ihren eigenen Entwicklungsprozess genau. Andere Studierende schreiben sehr kurze und knappe

Lerntagebücher, bleiben eher allgemein in ihren Formulierungen und schreiben weder von konkreten Erfahrungen noch von Herausforderungen oder eigenen Entwicklungen.

Auch die Gespräche, die am Anfang und am Ende des Projektes geführt werden, fallen sehr unterschiedlich aus.

- Sie unterscheiden sich in der Länge der Gespräche. Diese dauern z.B. zwischen zwei und 17 Minuten.
- Unterschiede gibt es vor allem auch hinsichtlich ihrer Qualität. Dabei wird sichtbar, dass die Länge des Gesprächs nicht unbedingt auf die Deutschkenntnisse des Kindes, sondern vor allem auch auf die Gesprächsfähigkeit der Studierenden zurückgeführt werden können.
- Auch wenn alle Studierenden gleichermaßen auf die Gespräche vorbereitet wurden, setzen sie sie sehr unterschiedlich um, was die Qualität der gestellten Fragen sowie die Fähigkeit, an Erzählungen der Kinder Anschluss zu nehmen, Pausen zu lassen und zuzuhören angeht.

In allen empirischen Daten zeigt sich, dass die Mentor*innen von Jahr zu Jahr mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind.

- Eine wichtige empirische Erkenntnis besteht darin, dass Herausforderungen im Projekt dazu beitragen, dass Studierende sich pädagogisch entwickeln können.
- Eine weitere Erkenntnis besteht darin, dass die Herausforderungen als Herausforderung bewusst wahrgenommen werden müssen, damit sie bearbeitet werden können. Eine Herausforderung zu erkennen bedeutet auch, eine gewisse Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft zu haben.

Aus diesem Grund wird in jedem Durchgang untersucht, **ob** und **wie** Herausforderungen benannt werden. Im **vierten Durchgang** (2018-2019; 45 Mentor*innen) werden am Anfang des Projekts

- in 26,6% der Lerntagebücher zunächst keine Herausforderungen benannt.
- Doch schon im zweiten Lerntagebuch erkennen mehr Studierende als am Anfang, wo für sie Herausforderungen liegen und nur noch 13,3% der Studierenden schreiben, dass es für sie keine Herausforderungen gibt.
- Im letzten Lerntagebuch sind es nur noch 8,9% (4 Mentor*innen).

Es ist anzunehmen, dass die regelmäßigen Coachings zu diesem Veränderungsprozess beigetragen haben.

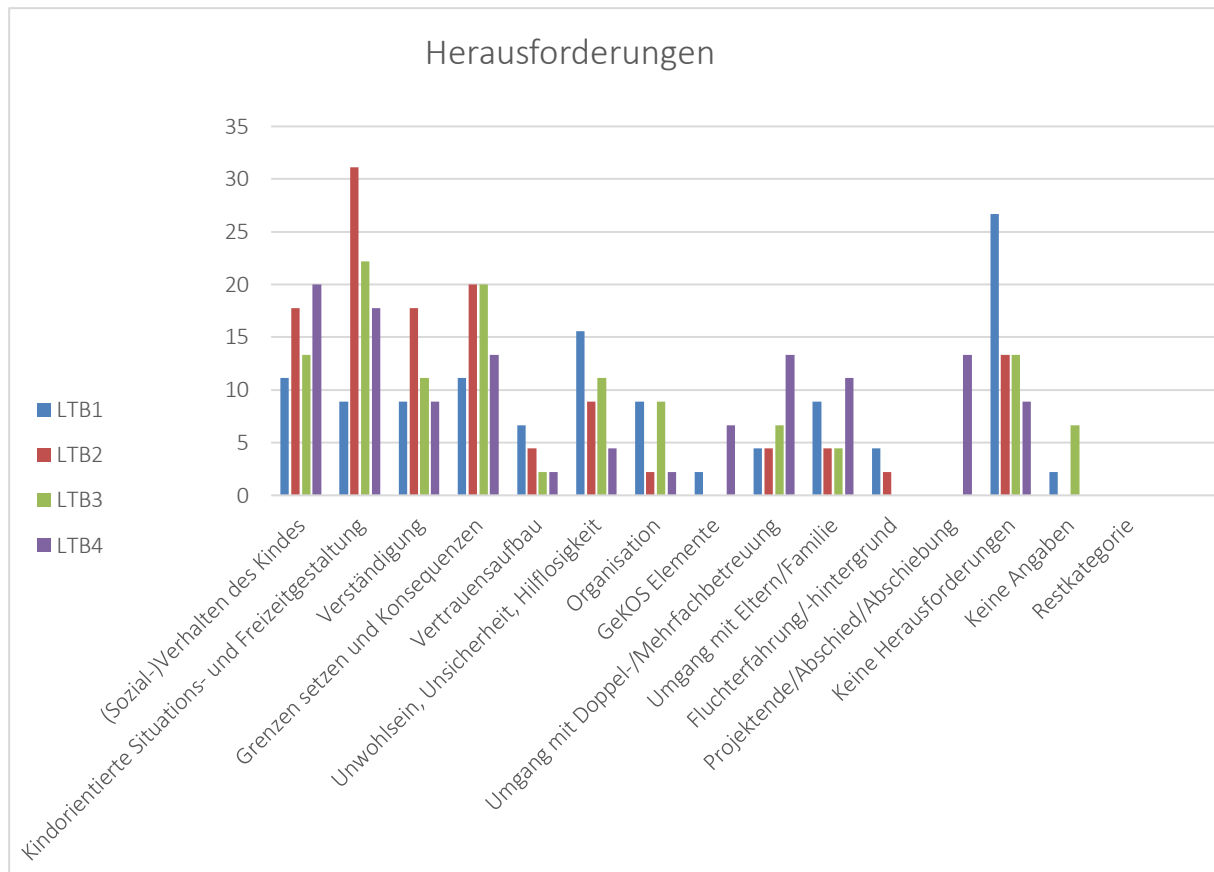


Abbildung 7: Arten von pädagogischen Herausforderungen über die gesamte Projektlaufzeit

So stellt Reicharda z.B. fest, dass sie sich selbst durch das Ausformulieren ihrer Gedanken im Lerntagebuch über ihre eigenen Ziele bewusstgeworden ist:

Nach der Evaluationsrunde habe ich festgestellt, dass es abgesehen vom GeKOS-Team auch für mich persönlich wichtig und hilfreich sein kann, wenn man Situationen, die man als „normal“ und nicht „an die Grenzen bringend“ einstuft, schriftlich oder öffentlich reflektiert. Dadurch erhält man i.d.R. neue Blickwinkel, die einem vorher nicht klar waren und man entdeckt vielleicht einen Handlungsbedarf, den man vorher nicht verspürte. Ich denke also, dass ich mich insofern weiterentwickelt habe, dass ich mich mehr öffnen kann. D.h. zu verbalisieren/ mitzuteilen was mich gerade in der Tandemarbeit beschäftigt, auch wenn ich nicht das Gefühl habe, Hilfe dabei zu benötigen. Die Ziele, die ich soeben für die weitere Beziehungsentwicklung formuliert habe, sind mir so konkret erst durch das Ausformulieren bewusst geworden. (Reicharda, LTB 2)

Das Lerntagebuch trägt in diesem Sinne auch bei etlichen Studierenden zum ‚Verstehen durch Schreiben‘ bei; Schreiben hat hier eine erkenntnisstiftende Funktion.

7. Welche Themen beschäftigen die Studierenden?

Mit der Planung und Gestaltung gemeinsamer Freizeitaktivitäten setzen sich viele Studierende besonders am Anfang der Projektteilnahme auseinander.

- So wird in 30% der zweiten Lerntagebücher (siehe Abbildung) die Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten als Herausforderung benannt. Die Bearbeitung dieser Themen erfolgt nicht immer reibungslos.

- Im aktuellen Projektjahr berichten 16% der Mentor*innen über Unsicherheit und Hilfslosigkeit am Anfang des Projekts. Die Erfahrungen der Kinder, die z.T. auch von Schicksalsschlägen berichten, kombiniert mit hohen Erwartungen an sich selbst, den Kindern gerecht zu werden, führen zu Verunsicherungen.
- Das die Mentor*innen Laufe des Projektes an Sicherheit gewinnen und Lösungen entwickeln, wird auch dadurch sichtbar, dass im letzten Lerntagebuch weniger als 5% von Unsicherheit berichten.
- Ein weiteres zentrales Thema, das von Studierenden besonders am Anfang als Herausforderung beschrieben wird, ist die gemeinsame Verständigung und das gegenseitige Verstehen.

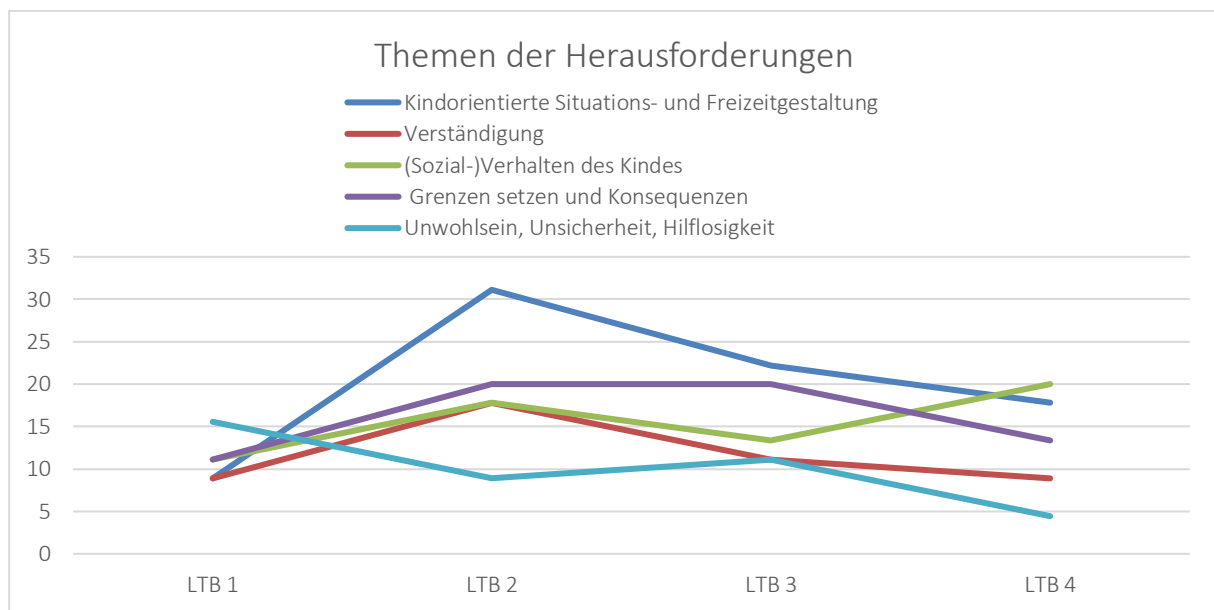


Abbildung 8: Themen im Zeitverlauf

In der zweiten Hälfte des Projektes stehen Fragen im Mittelpunkt, in denen die Studierenden darum bemüht sind, ihre eigene Rolle zu finden:

- Das Thema der Ausbalancierung von Nähe und Distanz im Umgang mit dem Kind und auch den Eltern gewinnt an Bedeutung.
- Besonders im dritten und vierten Lerntagebuch rückt dabei das Thema ‚Grenzen setzen‘ stark in den Fokus und wird in etlichen Lerntagebüchern thematisiert. Die Mentor*innen versuchen, Regeln zu entwickeln und fordern von sich, die Einhaltung der Regeln konsequent zu verfolgen sowie von den Kindern, die Regeln umzusetzen.

8. Spannungsfelder ausbalancieren

In den analysierten Daten lassen sich aus strukturtheoretischer¹ Sicht spannungsgeladene, antinomische Konstellationen rekonstruieren, die gleichzeitig dazu

¹ Strukturtheorien sind Professionstheorien, in denen davon ausgegangen wird, dass Lehrer*innenhandeln von unauflösbaren Widersprüchen zwischen gleichermaßen wichtigen Anforderungen geprägt ist (vgl. Helsper 2002). Professionalität zeigt sich an der Entwicklung von Lösungen, die beiden einander widersprechenden

beitragen, Bildungsprozesse bei den beteiligten Studierenden anzuregen. Zunächst lassen sich Antinomien finden, die typisch für die grundschulpädagogische Arbeit mit Kindern im Allgemeinen sind. Im Kontext kindgerechter Freizeitgestaltung ist das z. B. die Spannung zwischen

- den Wünschen des Kindes einerseits sowie erforderlichen Regeln andererseits,
- der didaktischen Planung im Vorfeld und der flexiblen Anpassung an situative Erfordernisse,
- den kindlichen Bedürfnissen nach Nähe bei gleichzeitiger Anforderung an rollenförmige Distanz
- dem Umgang mit der prinzipiellen Unsicherheit und Fehleranfälligkeit pädagogischer Handlungssituationen.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu konstatieren, dass auch Flüchtlingskinder *zunächst einmal Kinder sind, die unabhängig von ihrer Nationalität und kulturellen Zugehörigkeit agieren* (vgl. Maywald & Wiemert 2016). Die pädagogische Arbeit stößt in diesem Sinne auf Herausforderungen, die *typisch für die Arbeit mit Kindern* sind und die sich z.T. aus entwicklungsbezogenen Aufgaben ergeben.

Darüber hinaus lassen sich kontextspezifische antinomische Konstellationen und Spannungsfelder ausdifferenzieren, welche sich einerseits aus den besonderen Lebenslagen von Familien mit Zuwanderungshintergrund (insbesondere sprachlicher und kultureller Differenz, unsicherem Aufenthaltsstatus, z.T. prekären Lebensverhältnissen sowie dem Umgang mit Fluchterfahrungen und Traumata) und andererseits aus Mentoring-Konstellationen mit Kindern ergeben (vgl. de Boer et al. 2019).

8.1. Im Spannungsfeld von Anteilnehmen und Vermeidung von Re-Traumatisierung

Bei unserem letzten Treffen warteten wir gemeinsam auf den Bus und kamen dabei ins Gespräch. Es ging über die Sprachen, die wir sprechen, und von diesem Thema kamen wir irgendwann auf seine Fluchtgeschichte. Er erzählte mir, wie es zu der Flucht kam. Ich war zunächst überrascht, wie offen er darüber erzählte. Doch schon bald schien ihm das Thema nicht mehr so recht zu sein. Ich hatte das Gefühl, dass dies Erinnerungen wachrief, die er eigentlich lieber vergessen möchte. Dennoch scheint es für ihn sehr wichtig zu sein, über seine Heimat zu erzählen, auch wenn das nicht immer angenehm ist. Ich habe das Gefühl, dass wir offen miteinander sprechen können, er mir vertraut und an der gemeinsamen Zeit schätzt, dass ich mich für ihn, seine Familie und seine Herkunft interessiere. Er deutete öfter an, dass in Syrien viele Araber seine Familie nicht dahaben möchten, weil sie Kurden sind, und er das nicht versteht. Mich hat die Unterhaltung sehr bewegt. Ich bin in Deutschland geboren und aufgewachsen und hatte nie Berührungspunkte mit Anfeindungen, geschweige denn Verfolgung und Hass. (Reicharda, LTB 2)

Die Studierenden werden immer wieder in für sie überraschenden Situationen mit bedrückenden Erzählungen von Fluchterfahrungen und psychologischen Traumata

Anforderungen (wie z.B. nach Nähe und Distanz) in einem ausgewogenen Verhältnis gerecht werden (vgl. Helsper 2004).

konfrontiert. Oft sind es Situationen, in denen Mentorin und Mentee fast beiläufig im Gespräch sind, hier im Zitat ist es die gemeinsame Wartezeit auf den Bus. In anderen Fällen geschieht es beim Spiel oder beim gemeinsamen Kaffeetrinken mit Kindern und Eltern. Die Studierenden bemühen sich in diesen Situationen auf der einen Seite gleichermaßen aus pädagogischen wie persönlichen Gründen um ein Verstehen. Auf der anderen Seite versuchen sie jedoch, eine zu intensive Auseinandersetzung mit den biographischen Hintergründen auch angesichts der Gefahr einer Re-Traumatisierung zu vermeiden.

Als ich meinen Mentee am Startday kennen gelernt habe, hat er mir sehr viele Situationen und Geschichten aus dem Heimatland Syrien erzählt. Ein einschneidender und für mich irgendwie trauriger Moment war, als mein Mentee folgendes zu mir sagte: „Der Ort in Syrien, wo ich gewohnt habe, ist vom Krieg zerstört worden.“ Ich hatte nicht das Gefühl, dass mein Mentee Mitleid wollte, sondern eine Person, die sich für seine Geschichten interessiert und jemanden brauchte, der viele Fragen dazu stellt. Auch nach den beiden Treffen danach hat mein Mentee mir noch weitere Geschichten aus seinem Heimatland erzählt, welche ich mir gerne anhöre, um die Lebenswelt des Kindes vor und nach der Flucht nachvollziehen zu können. Die geschilderte Situation war allerdings bisher die einschneidendste Situation für mich, die mir auch noch sehr lange in Erinnerung bleiben wird. (Serafine, LTB 2)

Immer wieder werden ähnliche Erlebnisse im Lerntagebuch reflektiert und ziehen weiterführende Überlegungen nach sich, z.B. dass die Studierenden, diese Erfahrungen nicht erwartet haben und irritiert darüber sind, dass es quasi ‚nebenbei‘ erzählt wird; wiederholt zeigen sich Studierende auch erstaunt darüber, dass Kinder derartig einschneidende Erfahrungen haben und dennoch in vielen Situationen wie ganz ‚normale‘ Kinder spielen.

8.2. Im Spannungsfeld von Betroffenheit und einseitiger Dramatisierung

Eine weitere kleine Herausforderung war, dass sich mein Mentee bei IKEA etwas aussuchen durfte. Als wir bei der Kinder-Möbelabteilung ankamen, hat er sich sofort in ein Hochbett gelegt und mir erzählt, dass er zuhause kein eigenes Zimmer und kein eigenes Bett hat. Dies fand ich sehr bedauerlich, da es in meiner Kultur und in dem Kreis, in dem ich aufgewachsen bin, üblich und „normal“ ist, ein eigenes Kinderzimmer und ein eigenes Bett zu haben. Für mich bedeutete dies als Kind Gemütlichkeit und einen Ort zum Zurückziehen. Ich habe einen kurzen Moment überlegt, ihm tatsächlich ein Bett zu kaufen, es fiel mir dann umso schwerer, ihm zu sagen, dass wir leider kein Bett kaufen könnten (aus finanziellen Gründen und da dies evtl. von der Familie gar nicht erwünscht ist). Letztendlich hat sich mein Mentee für ein kleines Zelt entschieden, was er zuhause mit Kissen und Decken bestücken kann. Somit war ich sehr glücklich, ihm wenigstens für zuhause einen kleinen Rückzugsort geschenkt zu haben.“ (Marleen, LTB2)

Marleen wird hier mit den prekären Lebensverhältnissen der Familie ihres Mentees konfrontiert und ist betroffen (z.B. beengte Wohnverhältnisse, begrenzte materielle Möglichkeiten). Sie möchte einerseits helfen und realisiert andererseits, dass sie dies finanziell überfordern würde und möglicherweise von der Familie auch nicht erwünscht sein könnte. Damit zeigt sie einerseits Empathie für die Situation ihres Mentees. Dieser Perspektivwechsel ist eine wichtige Grundlage für pädagogisch-professionelles Fallverstehen; zugleich ist eine zu große Anteilnahme als Voraussetzung für

pädagogisch- angemessenes Handeln genau wie eine einseitige Dramatisierung der Gegebenheiten kontraproduktiv.

8.3. Im Spannungsfeld von Differenzblindheit und Differenzfixiertheit²

Außerdem habe ich mitbekommen, dass vor allem die Väter ziemlich streng sein können und oftmals „auf den Tisch hauen“. Die Mütter sind eher für das Emotionale in der Familie verantwortlich. Insgesamt erkenne ich in der Kultur ziemlich viele konservative Strukturen, die aber völlig okay sind. (Marleen, LTB4)

In diesem Zitat nimmt Marleen eine Kulturalisierung vor. Sie verallgemeinert erstens von ihrer Erfahrung mit *einer* Mutter und *einem* Vater auf *alle* Mütter und Väter dieser kulturellen Zugehörigkeit. Zweitens reduziert sie damit das Verhalten der Eltern auf ihre kulturelle Zugehörigkeit. Sie sieht (noch) nicht, dass auch die Gruppe der Familien mit Fluchtgeschichte in sich nicht nur sehr heterogen bezüglich der nationalen Herkunft, sondern auch hinsichtlich der bildungs- und schichtspezifischen Zusammensetzung ist. Welches Verhalten als ‚deutsch‘ oder als ‚anders‘ bezeichnet wird, entscheidet sich häufig entlang einer – als statisch empfundenen – ethnokulturellen Grenze. Diese wird dann als alleinige Differenzdimension herangezogen, ohne die Dynamik und die Veränderbarkeit der Identitäts- und Lebensentwürfe (nicht nur) im Kontext der Migrationsgesellschaft zu berücksichtigen. In diesem Fall ist es die Differenzlinie entlang des Bildes von Männer- und Frauenrollen in der arabischen Gesellschaft. Marleen verkennt hier, dass es ähnliche Zuschreibungen auch im Kontext deutscher Genderkonstruktionen gibt.

Gleichzeitig erkennt sie, dass die Begegnung mit ihrem Mentee und seinen Eltern das Thema ‚fremde Kulturen‘ zu einem neuen Lernfeld gemacht hat. So schätzt sie ihre eigene Entwicklung folgendermaßen ein:

Ich denke, dass ich unbewusst offener gegenüber anderen Kulturen geworden bin. Natürlich kann man dies in einem so kurzen Zeitraum noch nicht wirklich reflektieren, aber ich denke dass sich das in den nächsten Monaten noch zeigen und verstärken wird. Ich denke das kommt daher, dass man sich bei dem Projekt ganz aktiv mit der anderen Kultur auseinandersetzt und sich austauscht und viele Dinge erfahren kann, die man sonst nur in negativer Weise im Sinne von Vorurteilen über die Medien mitbekommt. (Marleen, LTB 2)

Die Einträge in ihren Lerntagebüchern spiegeln ihre Selbsteinschätzung und zeigen, dass sie sich in ihrem Mentoringprozess sehr regelmäßig mit dieser Thematik reflexiv beschäftigt hat.

² Die Begriffe gehen auf einen Text von Mecheril (2002) zurück. Differenzblindheit beschreibt eine Wahrnehmung, in der relevante Unterschiede (z.B. Benachteiligungen, die Lernprozesse verhindern) nicht erkannt werden. Differenzfixiertheit hingegen beschreibt eine Wahrnehmung, in der ausschließlich Unterschiede fokussiert werden. Die migrationspädagogische Herausforderung besteht nach Mecheril darin, weder in das eine noch in das andere Extrem zu verfallen, d.h. Unterschiede wahrzunehmen, sie aber nicht zu verabsolutieren (vgl. Mecheril 2002).

Codesystem	LTB1_Maleen	LTB2_Maleen	LTB3_Maleen	LTB4_Maleen
501 Bereich der kulturellen Lernerfahrung: Fremde Kultur				
501a Ähnlichkeitserfahrungen				
501b Unterschiedlichkeitserfahrungen				
501c Fluchthintergründe und Lebensbedingungen				
501d Ernährungsgewohnheiten/-konventionen				
501e Spezielle Sitten und Gebräuche	■	■		
501f Umgangsformen und Werte		■		■
501g Sprache				
501h Religion				
501i Kind im Vordergrund				
501j Erkenntnisgewinn unklar, unspezif.				
501k Keine neuen Erkenntnisse			■	
501x Keine Angabe				
501y Restkategorie				

Abbildung 9: Kulturelle Lernerfahrungen bei Marleen

Auch die Mentorin Serafine reflektiert in ihrem Lerntagebuch über ‚Kultur‘ und nimmt in diesem Kontext einen entscheidenden Perspektivwechsel vor. Sie fühlt sich selbst von dem Vater ihres Mentees der Gruppe der ‚Deutschen‘, die immer nur deutsch reden wollen und selten auf andere zugehen, pauschal zugeordnet und erlebt damit selbst eine Kulturalisierung.

Ich saß bei Firas Familie im Wohnzimmer und wir tranken Tee. Firas Vater war zum ersten Mal auch dabei. Er spricht nicht so gut Deutsch wie Firas Mutter. Halb auf Deutsch, halb von der Mutter übersetzt, beschwerte er sich, dass „die Deutschen“ immer verlangen, dass immer und überall Deutsch gesprochen wird. Außerdem gefällt es ihm nicht, dass man in Deutschland nie mal von jemandem in der Öffentlichkeit angesprochen wird, einfach um sich zu unterhalten (dazu habe ich gesagt, dass ich in meinem bisherigen Leben in Deutschland auch sehr selten auf der Straße von einem Fremden einfach so angesprochen worden bin – das liegt also nicht an ihnen). Einerseits kann ich die Frustration nachvollziehen, andererseits habe ich mich durch diese Pauschalisierung („die Deutschen“) angegriffen gefühlt und wusste nicht, wie ich darauf reagieren soll. Als ich zu Hause war, habe ich nochmal darüber nachgedacht und mir vorgestellt, wie oft sich wohl Firas Eltern schon angegriffen gefühlt haben, weil sie als „die Migranten“ über einen Kamm geschert und stigmatisiert wurden. (Serafine, LTB 2)

Mecheril (2002) konstatiert in diesem Kontext, dass es um die Entwicklung eines angemessenen Fallverstehens im Spannungsfeld zwischen Differenzblindheit und Differenzfixiertheit geht. Die Studentin Serafine zeigt hier mit ihrer Reflexion sehr schön, dass sie in dieser Situation plötzlich versteht, wie es sich anfühlt, wenn kulturelle und subsumierende Zuschreibungen erfolgen.

Smila fällt es hingegen schwer, eine differenzierte Perspektive einzunehmen:

Da mein Kind evangelisch ist, sind wir beide Christen und unsere Kulturen unterscheiden sich kaum. Da er aus Bulgarien kommt und er und seine Eltern Wirtschaftsflüchtlinge sind, glaube ich, dass der materialistische Wert bei ihnen sehr groß geschrieben wird. (Smila, LTB 1)

Sie argumentiert kulturalisierend, indem sie alle Bulgaren zu Wirtschaftsflüchtlingen macht, die materialistisch sind. Auch ihre Perspektive, dass sich christliche Kulturen nicht unterscheiden wirkt kategorisch. Sie agiert im Hinblick auf die Religion

differenzblind, im Hinblick auf die Thematik Wirtschaftsflüchtlinge jedoch differenzfixiert. Die Differenz Wirtschaftsflüchtlinge/andere Einwohner Deutschlands mündet in Zuschreibungen, die ausschließlich auf dieser Differenz beruhen. Aus der zugeschriebenen Differenz leitet sie stereotype Urteile ab.

8.4. Im Spannungsfeld von Lehrer*innen- und Freund*innensein

Ich möchte die Grundhaltung beibehalten, meinen Mentee nur indirekt zum Sprachgebrauch zu animieren und nicht aufzufordern oder abzufragen, damit mein Mentee nicht das Gefühl hat ich wäre seine Lehrperson. Er soll sehen, dass er mit mir spielen und Spaß haben darf und wir ganz ohne Druck Zeit miteinander verbringen können. (Pola, LTB 2)

Spannungen resultieren auch aus dem Changieren zwischen unterschiedlichen Rollen und Systembezügen, wenn Studierende z.B. im Rahmen von Hausaufgabenunterstützung einerseits aus der Perspektive der Kinder und Eltern Überforderung zu vermeiden suchen und die Zumutung schulischer Anforderungen kritisch reflektieren; andererseits vertreten sie als zukünftige Lehrkräfte auch die schulischen Normen und Lernzumutungen. Diese Situation zwingt die Studierenden, ihre eigenen pädagogischen Fähigkeiten immer wieder mit Blick auf das Kind und die Einbindung des Kindes in die Gesellschaft anzupassen (siehe Abbildung).

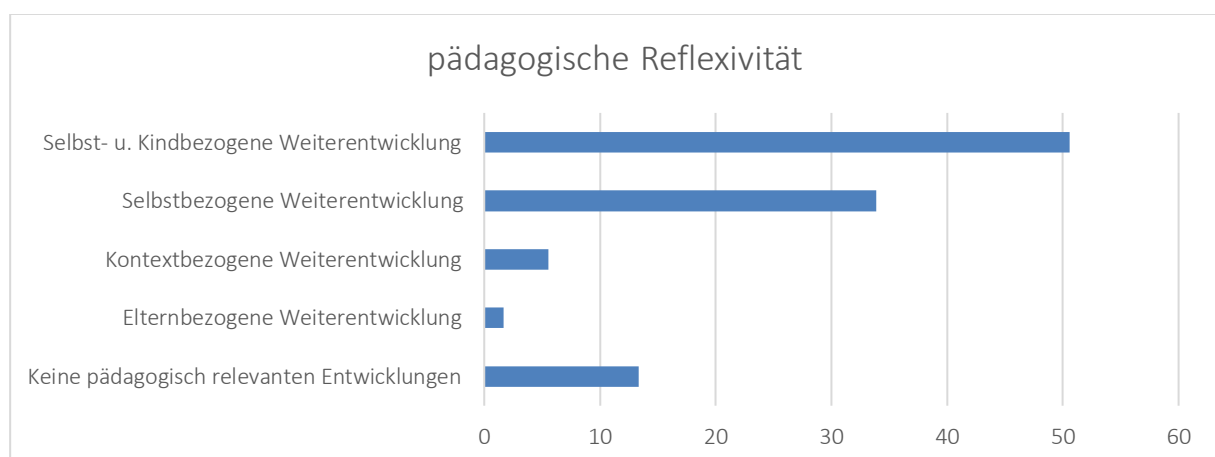


Abbildung 10: Reflexivität und Formen der wahrgenommenen Entwicklung

Diese Prozesse regen die Studierenden zum Denken an, dementsprechend finden wir in der Hälfte der gesamten Lerntagebucheinträge Textstellen, in denen nicht nur die eigene persönliche Entwicklung, sondern vor allem die eigene Entwicklung im Hinblick auf den Umgang mit dem Kind und somit die pädagogische Weiterentwicklung thematisiert wird. Dabei spielen nicht nur schulische, sondern auch gesellschaftliche Normen eine Rolle. Marleen erlebt ein solches Dilemma, sie möchte einerseits nicht ‚auf Regeln herumreiten‘ und andererseits auch aus der Perspektive der Erwachsenen zur Entwicklung von Werten beitragen.

Wir waren bereits 3 Mal in [Stadt] in einer Eisdiele Eis essen. Mein Mentee durfte sich beim ersten Mal 2 Kugeln aussuchen, welche er nach 5 Minuten in den Müll geworfen hat, weil er „satt war“. Nach 10 Minuten hat mein Mentee mich dann gefragt, ob er sich noch eine Kugel bestellen kann. Ich habe es ihm das erste Mal erlaubt, weil ich im Rahmen des Projekts nicht auf Prinzipien und strengen Regeln „herumreiten“ wollte. Es hat mich allerdings schon sehr

gestört. Nachdem dies dann auch das 2. Mal Eis essen gehen passiert ist, wurde ich ein wenig sauer und habe meinem Mentee dann auch erklärt, dass Essen und auch das Eis sehr teuer ist und man sich deshalb, wenn man nicht so viel Hunger hat, eben nur 1 Kugel holen sollte, bevor man es letztendlich wegwerfen muss. (Marleen, LTB 4)

Der Studentin missfällt der nachlässige Umgang ihres Mentees mit Nahrungsmitteln. Im Miteinander möchte Marleen Werte grundlegen und ihrem Mentee Adnan Grenzen aufzeigen, die er von alleine nicht einhält. Dazu gehört der Umgang mit Lebensmitteln und Geld. Adnan versteht möglicherweise noch nicht, dass im Rahmen des Projekts und auch im Leben Geld eine begrenzte Ressource darstellt, genauso wie Nahrungsmittel. Zuerst setzt sie auf die Einsicht von Adnan und verzichtet bewusst auf die Ausübung ihrer Macht über die Finanzen. Nachdem sie merkt, dass das nicht funktioniert, spricht sie das Thema an und verdeutlicht ihm ihre Position. Sie verlässt die Rolle der ‚Gleichgesinnten‘ oder ‚Freundin‘ und positioniert sich als Erwachsene und zukünftige Lehrperson, die sich wünscht, dass bestimmte Werte akzeptiert werden.

Doch dieser Lernprozess gelingt nicht immer, das zeigt das Fallbeispiel von Koralie.

Eine Herausforderung für mich war die Atmosphäre an der Schule, da uns dort die Sachen anders erklärt wurden als in den Einführungsveranstaltung. Deshalb gab es Missverständnisse. Wir haben das Thema während der Supervision angesprochen und letztlich Herrn Braß um ein Gespräch gebeten. Sollte sich die Situation in der Schule nicht verändern, werde ich das Projekt leider abbrechen, da ich es nicht einsehe meine Freizeit mit Stress zu verbinden. (Koralie, LTB 1)

Anders als Marleen sieht Koralie sich als ausschließlich zuständig für eine problemfreie Freizeitgestaltung, ohne sich selbst dabei als Lernende oder in der Rolle der zukünftige Lehrerin betrachten.

Während Koralie jede Form der Auseinandersetzung mit Herausforderungen bezogen auf den Ort Schule ablehnt und dementsprechend auch nicht für sich als Lernfeld nutzen kann, beschäftigt sich Wilhelmina lange damit, welchen Einfluss die Schule auf ihren Mentee hat:

Ich hatte letzte Woche ein einschneidendes und unglaublich frustrierendes Erlebnis. Nachdem Ajdina in den vergangenen Wochen spürbar auftaute und in meiner Gegenwart immer öfter lächelte oder lachte und mich sogar teilweise von sich aus ansprach (was vorher noch NIE vorgekommen war), war meine Motivation für die Treffen wieder angestiegen. Letzte Woche aber sprach mich im Gang eine Lehrerin an, als ich gerade mit Ajdina zu ihrem Klassenraum ging. „Sind Sie ihr GEKOS?“, fragte mich die Lehrerin, „Haben Sie auch Gespräche mit der?“ Ich war etwas verwirrt und erklärte, dass Ajdina durchaus mit mir kommuniziert, aber eben nur sehr kurze Sätze formuliert oder Ja-/Nein-Antworten gibt. Die Lehrerin redete dann in Ajdinas Gegenwart lautstark schlecht über sie und ihre große Schwester, die wohl noch stiller als Ajdina ist. Laut der Lehrerin hätte Ajdinas Schwester eindeutig eine „Störung“ und „sowas gehört nicht hierher“.... Von diesem Augenblick an hat Ajdina an dem Tag kein einziges Wort mehr mit mir geredet. Egal was ich gesagt oder gefragt habe, sie schwieg beharrlich und kommunizierte nur noch mit Nicken oder Kopfschütteln. Als ich sie fragte, ob die Frau ihr Angst gemacht hat und sie deshalb nicht mehr mit mir redet, schüttelte sie zwar den Kopf, aber anders kann ich mir ihren Verhaltensumschwung nicht erklären. Ich habe mich während des ganzen Treffens total

über diesen Zwischenfall geärgert und bin sehr traurig, dass dieses Ereignis Ajdina scheinbar so einen Rückschlag versetzt hat. (Wilhelmina, LTB 4)

Sie ist erschrocken über die abwertende Sprache der Lehrerin und reflektiert das Verstummen ihres Mentees als Folge dieser Erfahrung.

8.5. Im Spannungsfeld von Unterstützung der Familien und eigenen Zuständigkeitsgrenzen

Ich habe an der Adventsfeier meines Mentees teilgenommen, an dem auch seine Mutter war, die ich bereits vom Startday kannte. Wir verstehen uns sehr gut und haben sehr lange miteinander gesprochen, bis sie mich fragte, ob ich ihrer Tochter (nicht meinem Mentee!) bei ihnen zuhause nicht eventuell Nachhilfe geben könnte (In Englisch, Mathe und Deutsch). Ich weiß nicht genau, ob sie meine Rolle als Geko so versteht, dass ich nicht nur meinem Mentee bei allem möglichen helfe, sondern auch anderen Familienmitgliedern. Klar wäre ich dafür bereit, allerdings gibt es mein Zeitplan momentan nicht her. Mir wäre es auch irgendwie unangenehm, dafür Geld zu verlangen, was aber in der Rolle als „Nachhilfelehrerin“ angemessen wäre. An dieser Stelle hatte und habe ich einen kleinen Rollenkonflikt mit mir selbst auszumachen und bin gespannt, was sich aus ihrem Vorschlag noch ergeben wird. (Marleen, LTB 1)

Auch die Eltern bitten die Studierenden um Unterstützung und treten bei der Bewältigung von Alltagsanforderungen als Hilfebedürftige in Erscheinung. Im Zitat hoffen die Eltern darauf, dass die Mentorin auch das Geschwisterkind schulisch unterstützen kann. Die Studentin gerät dadurch in ein Rollendilemma. Andere Studierende werden von den Familien gebeten, Elternbriefe zu übersetzen, Behördenmitteilungen zu erklären oder Bestellungen im Internet vorzunehmen. So steht dieses Zitat stellvertretend für viele weitere Lerntagebucheinträge, in denen die Studierenden angesichts erbetener Hilfeleistungen, die deutlich über die Mentorenschaft hinausgehen, lernen müssen, sich abzugrenzen und eigene Zuständigkeits- und Kompetenzgrenzen auszuloten.

Eine zu starke Abgrenzung führt allerdings dazu, dass der Kontakt zu den Eltern schwieriger wird und die Eltern sich zurückziehen. So berichtet Koralie, dass die zurückgewiesenen Angebote der Familie sie zu besuchen, auch dazu geführt haben, dass diese Angebote nicht mehr gemacht werden:

Am Anfang hat mich der Vater nach jedem Treffen gefragt, ob ich noch mit nach Hause kommen möchte. Mittlerweile fragt er das nicht. Ich denke, dass das daran liegen könnte, dass ich jede Woche gesagt habe, dass ich keine Zeit habe, da ich aufgrund der Fahrgemeinschaften wieder zurück nach [Stadt] musste. (Koralie, LTB 3)

8.6. Im Spannungsfeld von Sehen und Gesehen werden



Die gegenseitige Wertschätzung, sowohl im Umgang mit dem Mentee als auch mit den Eltern, ist ein weiteres zentrales Thema der Studierenden in den Lerntagebüchern. Sie möchten sich als Personen, die sich um die Kinder kümmern, von den Eltern gesehen und wertgeschätzt fühlen. Wenn Eltern eines Mentees nicht offen auf sie zugehen, bewerten sie dies am Anfang häufig als Desinteresse. Diese Erfahrung macht auch Fabia zu Beginn des Projektes.

Während ich beim Start Day noch das Gefühl hatte, die Eltern seien weniger interessiert an mir, entwickelte sich im Laufe der Wochen eine ganz andere Beziehung. Ich war an zwei Tagen nach dem Treffen noch mit in ihrer Wohnung. Dort haben wir uns gut unterhalten und ich wurde sehr nett umsorgt. Der Vater meines Mentees hat einige Probleme mit dem Institut, bei dem die Deutsch-Tests absolviert werden. Dabei konnte ich ihm helfen, worüber sich die Familie sehr gefreut hat. Den Vorschlag meines Mentees, dass ich bei ihnen einmal zum Essen vorbei kommen könnte, fanden auch die Eltern schön und fragten mich sofort, ob es Dinge gibt, die ich nicht esse. Mit Reflexion auf das erste Aufeinandertreffen am Start Day denke ich, waren die Eltern einfach noch unsicher und wollten mich in einem ruhigeren Umfeld näher kennen lernen. (Fabia, LTB 1)

 1	 2	 3	 4	 5	 6
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 11: Diagramm zur Einschätzung der Beziehungsentwicklung

Fabia gelingt der Perspektivwechsel und sie kann sich das anfänglich als Desinteresse erlebte Verhalten der Eltern im Laufe der Zeit als Zurückhaltung erklären. In ihrem ersten Lerntagebuch schätzt sie die Beziehung zu den Eltern mit Hilfe des Venn-Diagramms, wie oben abgebildet, ein. Sie versteht, dass auch die Eltern sie erst kennenlernen und eine Beziehung zu ihr aufbauen mussten. Damit kann sie eine sehr wichtige Erfahrung als Bildungserfahrung formulieren. Empirische Untersuchungen im Kontext der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund zeigen, dass eine fehlende Kooperationsbereitschaft meistens nicht mit einem Desinteresse der Eltern zusammenhängt, wie die Studentin im obigen Beispiel vermutet, sondern darauf zurückgeführt werden kann, dass die Deutschkenntnisse der Eltern oftmals nicht ausreichen, was Verunsicherungen nach sich zieht (vgl. Boos-Nünning 2015: 2f.).

So schreibt eine Studentin von ihren Erfahrungen mit schwieriger Elternkommunikation und stellt fest, dass sie nicht gut mit der ‚Stille‘ umgehen kann. Anders als Fabia (siehe oben) deutet Gabi diese Erfahrung jedoch nicht als Prozess des Beziehungsaufbaus.

Die Kommunikation mit den Eltern gestaltet sich sehr schwierig. Nur seine Mutter habe ich einmal durch Zufall an der Bushaltestelle getroffen. Sie kann so gut wie kein Deutsch, hat daher nur sehr schüchtern „Hallo“ gesagt und wollte auch, nachdem mein Mentee ihr meine Frage übersetzt hatte, nichts Genaueres über mich wissen. Dabei war ich zwar freundlich, habe mich dann aber schnell wieder verabschiedet, da ich nicht gut mit der Stille zwischen uns umgehen konnte... Die Eltern haben anscheinend auch kein Interesse daran, mich näher kennen zu lernen. Das ist schade. (Gabi, LTB 1)

Gabi interpretiert das Verhalten der Eltern als Desinteresse. Auch ihre weiteren Lerntagebucheinträge zeigen, dass sie bis zum Schluss keinen Zugang zu ihnen findet. Einen Zugang zu den Eltern zu finden ist eine besondere Herausforderung, die nicht nur Gabi Schwierigkeiten verursacht. Fast ein Viertel (22.2%) der Studierenden markieren auf dem Venn Diagramm ihre Beziehung zu den Eltern des Kindes auf der niedrigsten Stufe (siehe Abbildung).

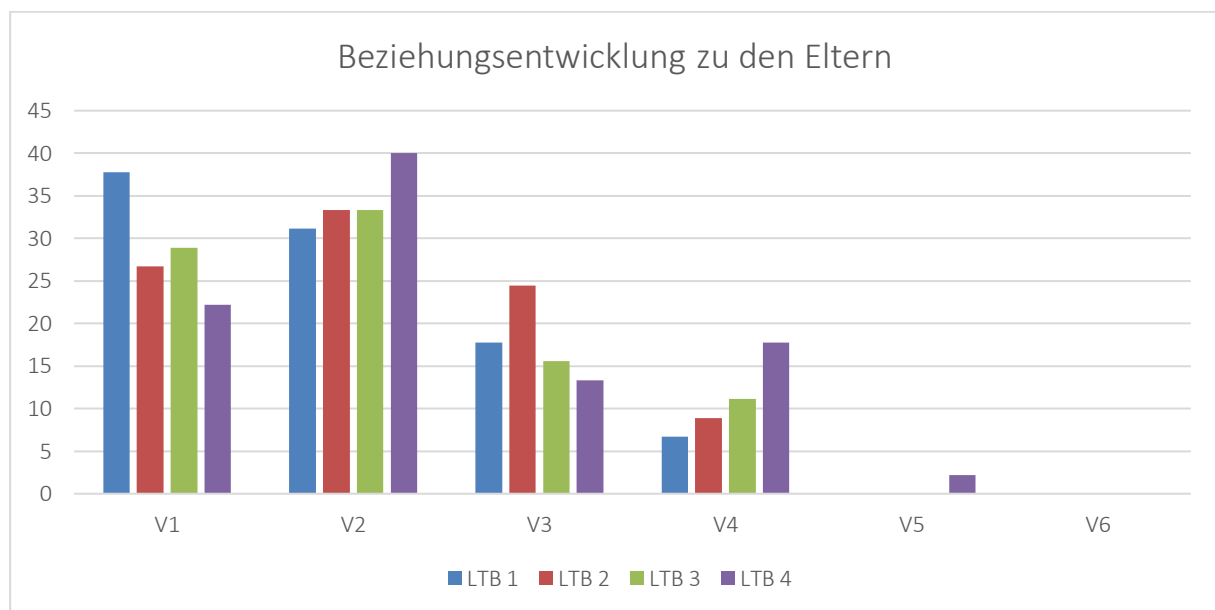


Abbildung 12: Beziehungsentwicklung zu den Eltern

Sichtbar wird, dass die unterschiedlichen Deutungen der Handlungen der Eltern die Haltung der Studierenden beeinflussen. Während ein Teil der Studierenden erkennen kann, dass auch die Beziehung zwischen Eltern und ihnen wachsen muss und gemeinsam entwickelt werden kann, zeigt ein weiterer Teil der Studierenden, dass sie die Bringschuld bei den Eltern sehen.

8.7. Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen an die kindliche Gesprächsfähigkeit und Anpassung der eigenen Gesprächsführung

Im Projekt zeigt sich durchgängig, wie entscheidend die Bereitschaft und die Fähigkeit, die eigene Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, für die Qualität des Kontaktes zu Kindern und Eltern ist. So konstatiert die Mentorin Sabrina, wie sie ihre eigene

Kommunikationsentwicklung beobachtet hat und feststellt, dass dieser Prozess eine positive Wirkung auf ihren Mentee hat.

Ich denke, dass ich ganz gut gelernt habe, mit Azdim ins Gespräch zu kommen, gleichzeitig aber auch Momente der Stille auszuhalten bzw. diese nicht als unangenehm wahrzunehmen. Meines Erachtens nach strahlt das auch auf Azdim ab und die Atmosphäre ist meist entspannt, sodass entweder mir oder Azdim spontan Gesprächsthemen einfallen, oder es ergeben sich aus unserer Umgebung welche.

Durch das lange Streitgespräch, aber auch z.B. die Gespräche über Azdims weitere Schullaufbahn bzw. die Entscheidung darüber, habe ich eine Entwicklung in meiner Kommunikationsfähigkeit wahrgenommen. Ich habe gelernt, durch genaues Zuhören wichtige Punkte herauszufiltern und durch vorsichtiges aber gezieltes und überlegtes Nachfragen ein Nachdenken oder sogar Selbstreflexion bei meinem Gegenüber zu bewirken. (Sabrina, LTB 2)

Sabrinas Bemühen, mit Azdim gut ins Gespräch zu kommen, bildet sich auch in der Analyse der Sprachstruktur ab.

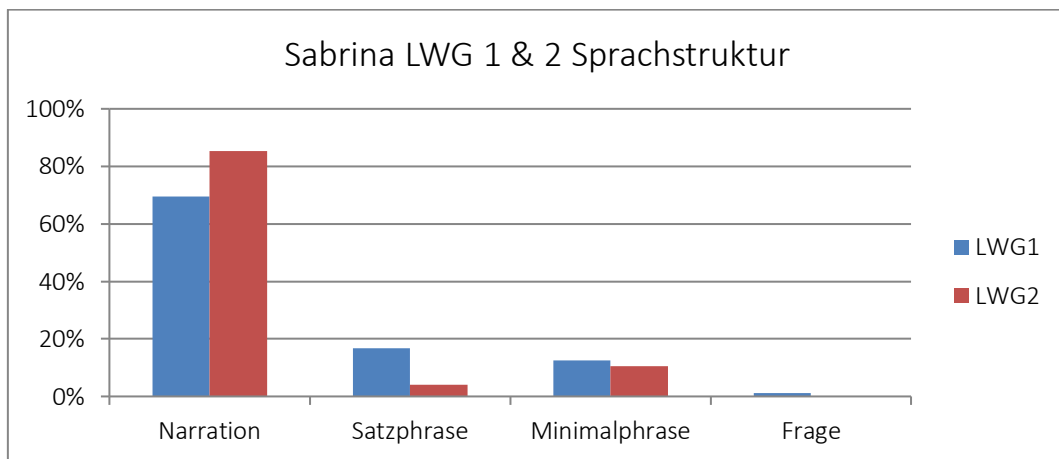


Abbildung 13: Sprachstruktur in Sabrinas Lebensweltgesprächen

In beiden Gesprächen gelingt es ihr, Azdim zu längeren narrativen³ Phasen zu motivieren. Bereits das erste Gespräch zeigt einen sehr hohen Anteil von Narrationen; im zweiten Gespräch wird dieser Anteil noch gesteigert.

Dass das Thema Kommunikation ein zentrales Lernthema für Sabrina im Projekt wird, zieht sich kohärent durch ihre Lerntagebucheinträge, genauso zeigt es sich in den transkribierten Gesprächen. Sie hat auch den Anspruch, ein ‚Streitgespräch‘ mit Azdim führen zu können (siehe Zitat oben) und transparent zu machen, wenn sich etwas ändern muss. Sie reflektiert, wie sie auf das Gespräch unterstützend Einfluss nehmen kann.

³ Zur Darstellung der kommunikativen Dichte wurden die Äußerungen des Mentees in vier Kategorien zugeordnet. Minimalphrasen beinhalten Einzelwort-Äußerungen ohne erkennbare Satzstrukturen. Satzphrasen grenzen sich von Minimalphrasen ab mit einer hervorstechenden syntaktischen Struktur bestehend mindestens aus einem Subjekt und einem Verb. Die Kategorie Narration bezeichnet die Verknüpfung von mehreren Sätzen zu thematisch zusammengehörigen Sequenzen, die sowohl monologisch sein können, als auch auf Anregung (z.B. Zwischenfrage) des*der Mentor*in, weitergeführt werden.

Im Gegensatz zu Sabrina sieht Smila keinen Zusammenhang zwischen ihrer Kommunikationsfähigkeit und der des Kindes. Smila reflektiert auch nicht ihren eigenen Anteil an schwierigen Situationen, sondern ‚schraubt ihre Ansprüche‘ zurück. Damit vergibt sie sich selbst und dem Mentee eine wichtige Lernchance.

Ich habe seit dem letzten Tagebucheintrag meine Ansprüche zurückgeschraubt und bin nun offener an die Treffen drangegangen. Zudem habe ich gemerkt, dass mein Mentee auch Spaß daran hat, alleine was mit mir zu unternehmen und nicht immer mit anderen zusammen. Das habe ich mir zu Herzen genommen und habe dann auch mehrmals was alleine mit ihm gemacht.

Außerdem denke ich nicht mehr so sehr, dass sie uns dankbar sein sollten, denn es sind Kinder und als Kind habe ich meine Dankbarkeit auch nicht immer gezeigt, obwohl es in Bezug auf die Höflichkeit auseinandergeht. Mittlerweile bin ich einfach froh, wenn mein Mentee Freude am Treffen hat. (Smila, LTB 3)

Die Lebensweltgespräche werden dominiert von einem Frage-Antwort-Muster und Minimalphrasen seitens des Kindes.

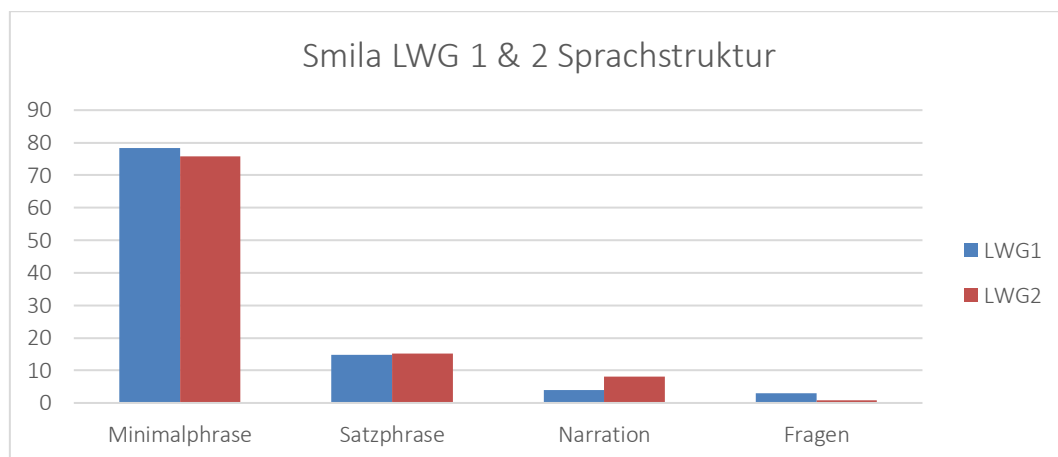


Abbildung 14: Sprachstruktur in Smilas Lebensweltgesprächen

Smilas Gesprächsführung lässt ihrem Mentee wenig Raum die eigenen Gedanken zu entfalten und somit kommt es auch weder zu längeren Erzählstrukturen seitens des Kindes noch zu Fragen an die Mentorin, was auch den fehlenden dialogischen Charakter dieser Gespräche deutlich macht.

8.7.1. Fabia im Gespräch mit Ayub

Auch in weiteren Lerntagebüchern wird sichtbar, dass das Thema ‚Kommunikation‘ ein wichtiges Lernfeld ist. In ihrem vierten Lerntagebuch konstatiert Fabia, wie bedeutend die Kommunikation mit dem Kind ist und stellt fest:

...dass wir einfach viel mehr darüber sprechen müssen, was wir vom anderen erwarten und was wir uns wünschen. (Fabia, LTB 4)

Sie fordert von Ayub nach einem misslungenen Kinobesuch (siehe Zitat unten) ein klärendes Gespräch und ist am Ende erstaunt darüber zu erfahren, wieviel Wertschätzung ihr Mentee ihr entgegenbringt:

04:04 Kind wia ham einen tisch mit so ein großen ding wo man ein kerze rein
k legn kann die hat gewechselt
04:11 Stud oke das heist (.) auf eurem tisch steht jez das selbstgemachte
teelicht (-) cool un wir ham ja hier ma gebackn ne hier ham wir
die muffins gemacht (.) da ham wir waffeln gebackn un da ham wir
pizza gebackn (.) welches backn fands du denn am coolsten

Hier erinnert sie sich daran, dass Ayub ein Geschenk für seine Mutter gebastelt hat und fragt nach „wie es gelaufen ist“. Ihre zugewandte und interessierte Reaktion bringt Ayub dazu, mehr zu berichten. So erstaunt nicht, dass im zweiten Gespräch die Minimalphrasen zurück gegangen und mehr Satzanteile zu finden sind. Der Anteil der Narrationen ist im ersten und im zweiten Gespräch sehr hoch. Beide Gespräche machen sichtbar, dass ihr gelungen ist, sich auf ihren Mentee einzustellen und ihn zu motivieren, von sich zu erzählen.

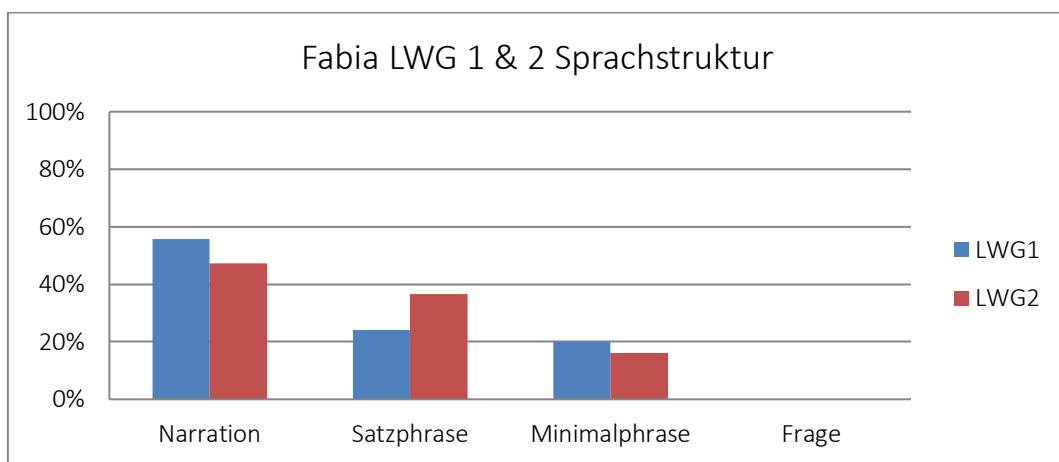


Abbildung 15: Sprachstruktur in Fabias Lebensweltgesprächen

8.7.2. Hendrike im Gespräch mit Yasin

Anders als Fabia sucht Hendrike weder nach Erklärungen noch versucht sie gemeinsame Lösungen zu entwickeln. So schreibt sie im letzten Lerntagebuch zum Punkt ‚eigene Weiterentwicklung‘,

dass Yasin besser auf [sie] hören soll. (Hendrike, LTB 4)

Sie formuliert hier keinen eigenen Entwicklungsbedarf, sondern erwartet Yasins Verhaltensänderung. Ihre Haltung spiegelt sich in ihrer Gesprächsführung wieder.

Hendrike führt zwei sehr kurze Gespräche. Das erste Gespräch dauert 2:02 und das zweite Gespräch 3:05.

00:00 Stud also (|) was ist deine Lieblingsfarbe?
00:03 Kind äh (.) gelb
00:06 Stud gelb (|) was machst du gerne in der pause?
00:09 Kind fussball
00:11 Stud was machst du gerne nach der schule?
00:15 Kind spielen
00:16 Stud und was spielst du da? und mit wem?
00:19 Kind mit meinem bruder
00:21 Stud bruder (-) was machst du wenn dir langweilig ist?
00:26 Kind oh ich filter auf
00:29 Stud hast du ein Lieblingsessen? (--) was isst du gerne?
00:34 Kind brot

In diesem Ausschnitt aus dem ersten Gespräch stellt sie eine Frage nach der anderen, ohne an die Aussagen von Yasin anzuknüpfen, sodass eher der Eindruck entsteht, sie fragt Yasin ab. Das Diagramm unten zeigt, dass es keine Erzählsequenzen gibt und viele Minimalphrasen. Ihr gelingt es noch nicht, Yasin ins Gespräch zu integrieren.

8.7.3. Pola im Gespräch mit Adrian

Besonders eindrücklich ist in diesem Kontext wiederum Polas Entwicklung. Polas Mentee Adrian ist das jüngste Kind im Projekt, erst sehr kurz in Deutschland und sehr zurückhaltend. Sie entwickelt im Laufe der ersten Wochen den Eindruck, dass ihr Mentee viel Zeit zum Spielen braucht und nicht, wie von der Schule gewünscht, zusätzlichen Sprachförderunterricht am Nachmittag.

Die bedeutsamste Situation für mich war es zu sehen, dass mein Mentee freiwillig anfängt einzelne Worte zu sprechen. Im vorherigen LTGB hatte ich mir vorgenommen mein Kind weniger zum Sprechen anzuleiten oder aufzufordern um so den Druck aus der Situation zu nehmen. Denn es ist auch okay wenn das Kind erst einmal nicht spricht. Ich habe weiterhin in möglichst vielen Situationen handlungsbegleitendes Sprechen genutzt, Sachen kommentiert und versucht Gelegenheiten zu bieten die implizit zum Sprechen anregen. Z.B. wusste ich schon, dass mein Mentee „gut“ und „nicht gut“ versteht. Als wir dann Lego gebaut haben, habe ich ihm meine Sachen gezeigt und ihn gefragt ob sie denn „gut“ oder „nicht gut“ wären. Durch diese kleinen und spielhaft eingebundenen Anreize schien es mir erstmalig gelungen zu sein, dass mein Mentee Lust hatte auch selbst eigene Wörter einzubringen anstatt auf Aufforderungen zum Sprechen zu reagieren. Zudem beginnt er nun mich ebenfalls (auch wenn es mit Händen und Füßen ausgedrückt wurde) in seine Handlungen und Vorhaben miteinzubeziehen, was vorher nie der Fall war. Er zeigt also z.B. auf eine Lego Anleitung und erklärt mir nicht Gestiken welche Vorlage er davon gerne mit mir zusammen nachbauen würde und welche Wände ich dazu bauen soll. Dies schenkt mir neue Motivation und zeigt, dass sich man sich langsam als Tandem versteht, miteinbezieht und anfängt zu vertrauen. (Pola, LTB 2)

Pola beschreibt, wie sie Schritt für Schritt versucht, Adrian im handlungsbegleitenden Sprechen zu erreichen. Dabei spürt sie zunächst auch, dass sie sich selbst unter Erfolgsdruck setzt:

Ich persönlich habe besonders durch die Supervisionstreffen auch Druck für mich selber abbauen können der Situation nicht gerecht werden zu können. Anfangs dachte ich ich müsse immer super ausgereifte pädagogisch wertvolle Ideen zur Gestaltung der Zeit planen, um zur Förderung des Mentee beitragen zu können. Aber ich habe erkannt, dass auch wenn etwas nicht so funktioniert wie ich mir das gedacht habe, dies keineswegs schlimm ist und ich auch nicht darauf beharren muss. (Pola, LTB 2)

Die Reflexion im Coaching trägt dazu bei, dass sie Druck abbauen kann. Sie wird darin bestätigt, Vertrauen aufzubauen und die kleinen Erfolgsschritte zu würdigen

Bedeutsam für mich war es zu erkennen, dass mein Gekos-Kind kleinere Schritte in Richtung Vertrauen macht als z.B. andere Gekos-Kinder und dies absolut okay ist, denn auch ein kleiner Schritt bedeutet Vorankommen, auch wenn es mal zwei Schritte nach vorne und wieder einen zurück geht! Ausführliche Situation siehe bei Punkt 2. (Pola, LTB 4)

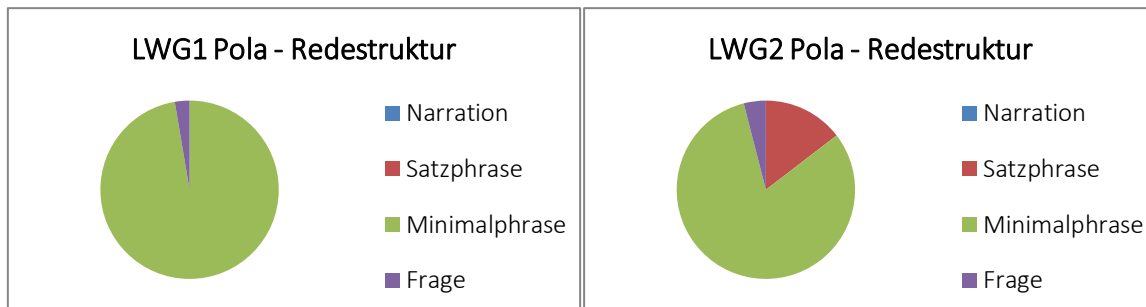


Abbildung 16: Sprachstruktur in Polas LWGs im Vergleich

Polas Vorgehensweise hat Erfolg. Im zweiten Gespräch gelingt es ihr, Adrian stärker einzubinden und er formuliert kleine Sätze.

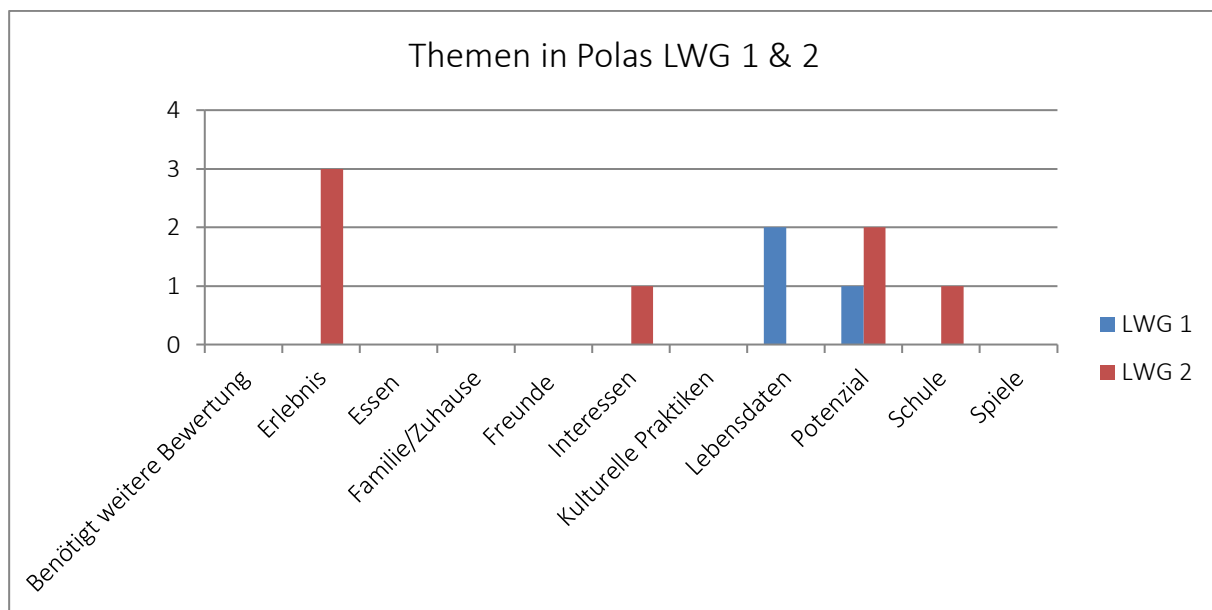


Abbildung 17: Themen in Polas Lebensweltgesprächen

Es gelingt ihr auch, mehr über ihn zu erfahren, über seine Interessen, seine Vorlieben beim Essen und Spielen. Während es ihr im ersten Gespräch kaum gelungen ist, etwas über ihn zu erfahren und das Gespräch eher den Charakter von Sprachunterricht hatte, in dem sich Vor- und Nachsprechen abwechseln, gelingt ihr im zweiten Gespräch eine stärkere Kindorientierung. Erkennbar wird, dass sie im zweiten Gespräch sich und Adrian weniger unter Erfolgsdruck setzt und es ihr besser gelingt an Adrians Äußerungen anzuschließen. Damit entstehen neue Spielräume, die Adrian nutzt.

9. Unterstützung und Wertschätzung der Studierenden

GeKOS als Professionalisierungsprojekt stellt den Studierenden die nötigen Rahmenbedingungen und Ressourcen bereit, um als Mentor*innen die neu zugewanderten Kinder in ihrer sozialen Integration effektiv unterstützen zu können. Die Studierenden müssen sich in einer sowohl sozial als auch institutionell komplexen Situation zurechtfinden. Sie werden sowohl mit organisatorischen als auch mit zwischenmenschlichen Herausforderungen konfrontiert. Am Projektanfang müssen sie sich in der Schule zurechtfinden und die Aktivitäten so gestalten, dass sie den geschriebenen und mündlich vereinbarten Normen und Regeln der Institution

entsprechen. Zudem müssen sie menschliche Beziehungen zum Mentee und auch zu der Familie aufbauen, wobei sie unter anderem auch mit Konsequenzen von Traumata konfrontiert werden. In solchen Situationen können die Mentor*innen an ihre Grenzen geraten. Im Projekt wird von Anfang an kommuniziert, dass sie sich Unterstützung bei den Projektpartnern suchen können, um für alle Beteiligten zufriedenstellende Lösungen zu finden. Die Befragung der Studierenden am Projektende zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmer auch aktiv Unterstützung sucht, um schwierige Situationen zu lösen (siehe Abbildung).

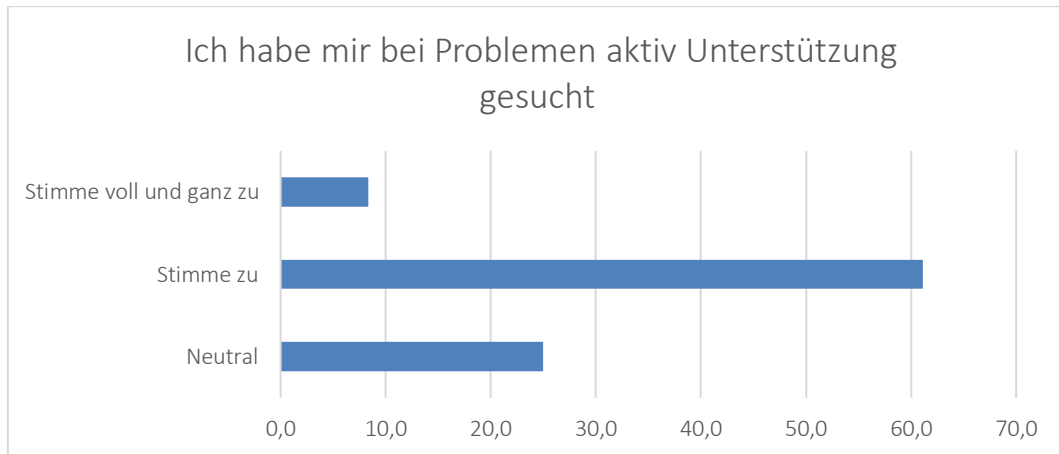


Abbildung 18: Eigener Umgang mit Unterstützungsbedarf

Ein Zeichen der Zufriedenheit der Studierenden wird durch das Gefühl der Wertschätzung deutlich gemacht.



Die Wertschätzung seitens des Kindes und dessen Familie deutet darauf hin, dass die Studierenden einerseits gut von den Familien angenommen wurden, andererseits, dass

ihre Aktivitäten mit dem Kind auch auf positive Resonanz gestoßen sind (siehe Abbildung).

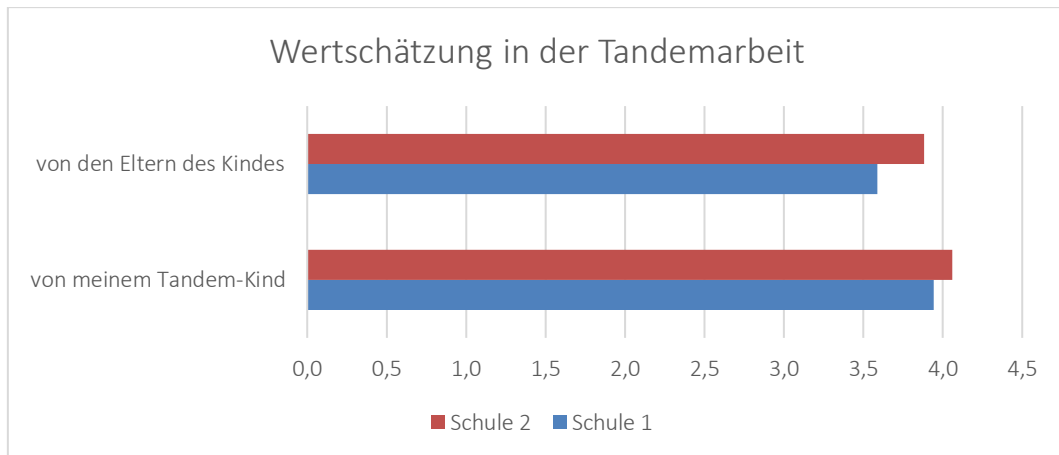


Abbildung 19: Wertschätzung durch Kinder und Eltern

Der Kontakt zu den Projektpartnern bestimmt oft die spätere Qualität der Zusammenarbeit. Die Kontaktaufnahme und der Kontaktaufbau zu den Schulen und den jeweiligen Kontaktpersonen gestaltet sich für die Studierenden nicht immer einfach, vor allem weil diese Ansprechpartner sich bemühen die Normen und Erwartungen der Institution Schule zu vermitteln. Die Studierenden haben insgesamt eine weder überwiegend positive noch eine überwiegend negative Einstellung zu den Kontaktlehrkräften. Die Studierenden suchen in erster Linie Unterstützung bei der Koordination, wenn es um organisatorische Probleme geht, allerdings wenden sie sich auch mit Vertrauen der Koordination zu, wenn es zu Problemen mit den Familien kommt, bei denen sie sich unsicher fühlen. Im Falle von pädagogischen und menschlichen Herausforderungen können sie sich an die Supervisorinnen wenden und finden in ihnen nach eigenen Aussagen gute Ansprechpartner um ihre Fragen zu klären (siehe Abbildung).

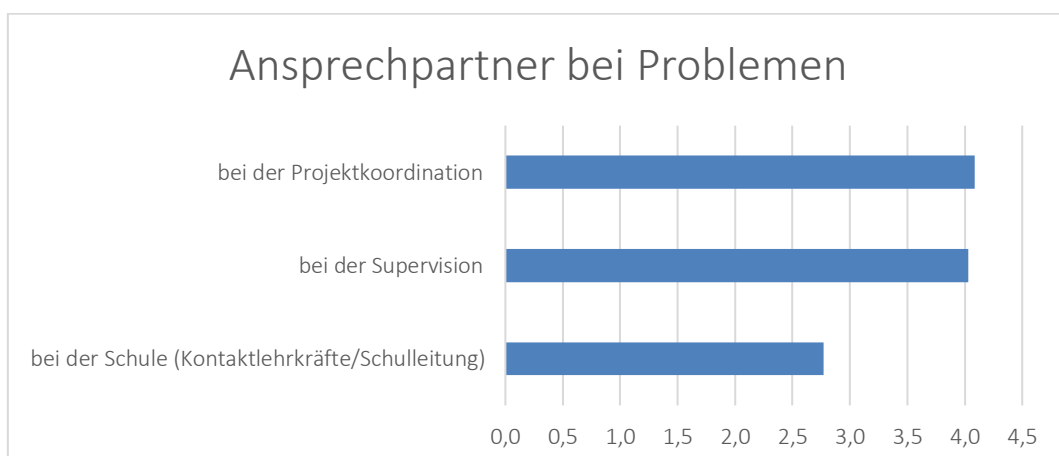


Abbildung 20: Ansprechpartner bei Problemen

Die Studierenden finden durch den intensiven Kontakt sowohl zur Projektkoordination als auch zu den Supervisor*innen in beiden Instanzen nicht nur gute Ansprechpartner*innen, sondern fühlen sich von diesen auch wertgeschätzt. Die Supervision bietet zudem auch eine gute Reflexionsfläche um die eigenen

handlungsbezogenen Unsicherheiten zu thematisieren, wie es in der folgenden Aussage deutlich wird:

Weiterhin ist die Herausforderung, dass mein Mentee kaum redet und auch nonverbal kaum kommuniziert, Somit ist es oft sehr ruhig und ich weiß nicht, wie er die Sachen findet, die wir machen. ... Nachdem in der Supervision darüber gesprochen wurde, bin ich da jedoch entspannter. Ich mache mir keinen Druck mehr wenn er nicht redet und lasse ihn einfach schweigen. Manchmal frage ich ihn etwas, was er dann meistens mit „ja“ oder „nein“ beantwortet. (Noralie, LTB 2)

Durch den Austausch mit den Supervisor*innen werden Unsicherheiten nicht nur angesprochen, sondern zusammen mit den anderen Mentor*innen dazu auch mögliche Lösungswege erarbeitet, die, wie dieses Beispiel zeigt, auch in der Praxis umgesetzt werden.

Durch intensive Vorbereitung und Kommunikation bemüht sich die Projektkoordination in den teilnehmenden Schulen gleiche Situationen zu ermöglichen. Es werden dennoch Unterschiede sichtbar und die Angaben der Studierenden zeigen, dass sie sich in den teilnehmenden Schulen nicht gleichermaßen wertgeschätzt fühlen. Es ist ein Zeichen dafür, dass sich einerseits das Format gut bewährt hat, allerdings müssen von Jahr zu Jahr im Austausch mit den Schulen die Ziele und Erwartungen immer wieder reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden, um einen geteilten Erwartungshorizont zu kreieren (siehe Kapitel 2).

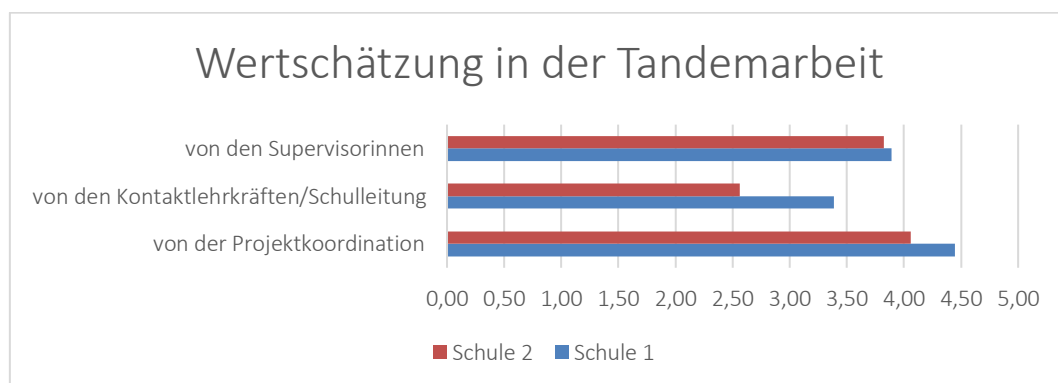


Abbildung 21: Wertschätzung durch das Projektteam und Kooperationspartner

Die Zufriedenheit der Studierenden durch die wahrgenommene Wertschätzung nicht nur seitens des Kindes und dessen Familie, sondern auch durch das Projektteam zeigt, dass das Projekt einen Rahmen bieten kann, in dem sich die Studierenden auch durch die erfahrene Wertschätzung dazu angeregt fühlen, mit neu zugewanderten Kindern konstruktiv zusammenzuarbeiten.

Schlussfolgerungen

GekOS hat sich zum Ziel gesetzt, dazu beizutragen, zukünftige Pädagog*innen und Lehrkräfte darauf vorzubereiten,

- professionelle Handlungsmuster im Umgang mit der zunehmenden Diversität kindlicher Lebenszusammenhänge zu entwickeln
- und zur reflexiven Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen beizutragen.

Die theoriegeleitete und reflexive Bearbeitung der Erfahrungen im Mentoringprozess ist eine zentrale Voraussetzung dafür. So werden die wöchentlichen gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit dem Mentee durch ein einführendes Blockseminar, zwei projektbegleitende Treffen zum Austausch, zweiwöchentliche Coachingsitzungen und regelmäßige schriftliche Dokumentationen im Lerntagebuch gerahmt. Besonders die Kombination aus Lerntagebucheinträgen und Coachingsitzungen fördert die reflexive Verarbeitung des Erlebten.

Dabei ist auffällig, dass bereits ein Ergebnis des Bildungs- und Professionalisierungsprozesses darin liegt, Herausforderungen bewusst wahrnehmen und sprachlich als solche kenntlich machen zu können. Für die Studierenden haben die Coachingsitzungen in diesem Prozess eine wichtige Bedeutung,

- wenn z. B. im Austausch mit der Gruppe aus anfänglich unbestimmbar scheinenden Unzufriedenheiten konkrete Fragen oder Themen herausgelöst werden,
- wenn eigene Themen manchmal erst durch die Fragen oder Erzählungen von Kommiliton*innen in Erscheinung treten
- oder aber durch Gespräche der Studierenden untereinander, mit der Projektkoordination oder mit beteiligten Lehrkräften.

Die Herausforderungen ergeben sich unter anderem aus zahlreichen antinomischen Spannungsfeldern, die keine eindeutigen und linearen Handlungen nach sich ziehen, sondern eigenverantwortliche und situativ abgewogene Aktivitäten erfordern, die meistens besser gemeinsam mit dem Mentee oder den anderen Beteiligten entwickelt werden können. Durch diese „herausfordernden“ Situationen werden bei vielen Studierenden Bildungsprozesse ausgelöst, an deren Anfang zunächst irritierende Erfahrungen oder Krisenerfahrung stehen. Die Studierenden erleben Situationen, die sie mit ihnen vertrauten Routinen und Mustern nicht mehr bearbeiten können. Sie haben mehrere Möglichkeiten damit umzugehen (vgl. auch Koller 2015):

1. Sie können sich entziehen und die „Schuld“ für die Irritation bei anderen suchen.
2. Sie können die Irritation so umdeuten, dass sie ihre alten Muster wieder guten Gewissens einsetzen können
3. oder sie überschreiten ihre Komfortzone und verändern ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster.

Zur wirksamen Bildungserfahrung wird die Herausforderung, wenn, wie unter drittens geschildert, neue unbekannte Handlungsmuster gewagt werden – also nicht die Anwendung bekannter Routinen und Muster, sondern die gemeinsame Entwicklung von Lösungen durch Mentor*in und Mentee oder weiteren Beteiligten lösen transformative Bildungsprozesse aus und rufen die Entwicklung neuer, reflexiver Muster hervor. Diese Entwicklung trägt besonders zur Professionalisierung bei, indem meistens zugleich antinomische Spannungsfelder bearbeitet werden.

Von besonderer Bedeutung ist in diesem Kontext das Handeln im Spannungsfeld von Differenzblindheit und Differenzfixiertheit. Es wird sichtbar, dass einige Studierende beginnen, kulturbezogene Stereotypisierungen zu hinterfragen und kritisch zu

beleuchten. Einerseits leistet das Projekt damit einen wichtigen Beitrag dazu, reflexive Handlungsmuster im Umgang mit Diversität zu entwickeln – andererseits kann das Projekt diese Entwicklung nicht garantieren. Besonders die Studierenden, die das projektbezogene Angebot des Coachings und die projektbezogene Aufgabe des Lerntagebuchs konstruktiv für sich nutzen, erfahren sich als Lernende und können zahlreiche berufsbezogene Felder für ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung identifizieren. Interessanterweise gibt es eine Schnittmenge zwischen den Studierenden, die ausführlich ihre Lerntagebücher bearbeiten und zugleich auch ausführliche, kindbezogene Gespräche führen.

Vor dem Hintergrund dieser schlussfolgernden Überlegungen, entstehen weiterführende Fragen, denen im letzten Projektdurchgang nachgegangen wird:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bearbeitung der Lerntagebücher und der Durchführung der Gespräche?
- Wie hängen die Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Lerntagebücher zusammen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Alter und den Vorerfahrungen der Studierenden und der Entstehung von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen?
- Welche Situationen sind besonders bildungswirksam?
- Welche Kinder machen im Projekt bezogen auf die Lebensweltgespräche die größten Fortschritte? Und inwiefern lassen sich Bezüge zum Handeln der Studierenden herstellen?
- Welche Themen und welche Gesprächshandlungen der Studierenden rufen bei den Kindern besonders ausführliche Erzählanteile aus?
- Inwiefern hängen die Bildungsprozesse mit der Zufriedenheit bezogen auf den Schulkontakt und/oder auch bezogen auf die Supervisionsgestaltung zusammen?

Literatur

- de Boer, H., Inckemann, E., Frey, A., Lautenschläger, A. & Wenzler-Cremer, H. (2019). Reziprozität in Mentoring- und Lernpatenprojekten zwischen Studierenden und Kindern mit Zuwanderungshintergrund. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.). *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 125-136). Wiesbaden: Springer VS
- Boos-Nünning, U. (2015). *Bildungsbrücken bauen. Stärkung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Handbuch für die Elternbildung*. Münster/New York: Waxmann
- Gläser-Zikuda, M. (2010). Einsatz von Lerntagebüchern. Zur Förderung selbstregulierten und selbstreflexiven Lernens. *Schulverwaltung* 33 (1), 11-13
- Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? In B. Koch-Priewe, U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- 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 2015
- López López, M. C. & Hinojosa Pareja, E. F. (2019). Construction and validation of a questionnaire to study future teachers' beliefs about cultural diversity. *International Journal of Inclusive Education* 20 (5), 503-519
- Maywald, J. & Wiemert, H. (2016). „Ich empfehle, den Begriff Flüchtlingskind einem Kind nicht wie einen Stempel aufzudrücken“ (Interview). *Jugendhilfe-Report Köln* 10 (1), 7-11
- Mecheril, P. (2002). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. *IDA-NRW* 8 (4), 10-16