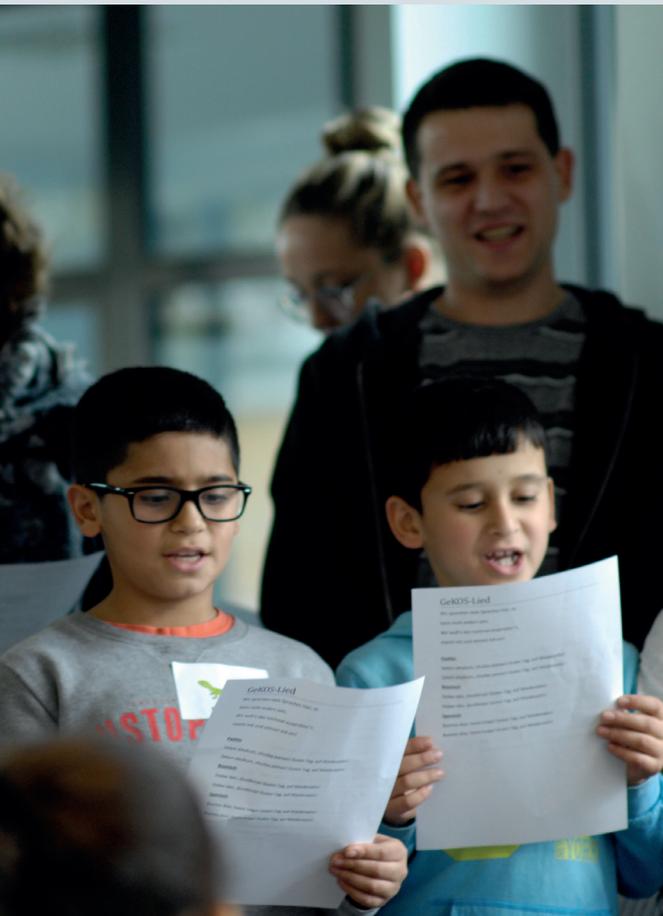


GeKOS

GEMEINSAM ENTDECKEN KINDER IHREN ORT MIT STUDIERENDEN



Ein Mentoring-Projekt für Studierende
und Kinder mit Fluchtgeschichte





Vorwort



*Prof. Dr. Heike de Boer,
Projektleitung*

„It was very good for Jalil and Marlon. This programme made them have some contact with other children and with teachers. Or like you with students. And they got to know other places that I could not take them for I didn't know Koblenz“¹

In diesem Zitat heben die Eltern von zwei GeKOS-Mentees hervor, welche Bedeutung das Projekt für ihre Kinder und auch für sie hatte. Ich erinnere aus einem gemeinsamen Gespräch mit dieser Familie, dass sie nach ihrer Flucht aus Syrien sechsmal den Ort wechseln musste, an dem sie in Deutschland untergebracht wurden, bis ihnen eine endgültige Wohnung in Koblenz zugewiesen wurde. Die Teilnahme am GeKOS-Projekt konnte dazu beitragen, das Ankommen in Koblenz ein wenig zu erleichtern, denn die Kinder konnten mit ihren GeKOS-Mentor*innen die Stadt, mögliche Freizeitaktivitäten und auch einige Peers kennenlernen. Ich habe sowohl die Kinder als auch die Eltern auf mehreren Start- und Last-Days gesprochen und war sehr beeindruckt davon, wie aufgeschlossen und interessiert sie sich gegenüber dem gemeinsamen Projekt zeigten. Sie freuten sich über die Möglichkeiten des Projektes und stellten das Positive in den Vordergrund: nicht die Odyssee, die hinter ihnen lag; nicht die Angst um ihre Eltern und Schwiegereltern, die sie im vom Bomben zerstörten Aleppo zurücklassen mussten und um deren Wohlergehen sie täglich bangten; nicht den Verlust ihrer gut bezahlten und anerkannten Arbeit, die sie aufgeben mussten, um viel später in Koblenz ohne jedes Netzwerk neu anfangen zu müssen.

Diese Erfahrung habe ich in den fünf GeKOS-Projekt-durchgängen wiederholt gemacht: Ich bin mit Eltern und Kindern in Kontakt gekommen, die sich, trotz zurückliegender und erlebter existentieller Belastungen, neugierig auf die Kontaktmöglichkeit zu den Studierenden und auf das Projektteam gefreut haben. Das hat mich nachhaltig beeindruckt und zugleich auch demütig gemacht. Denn das, was viele Kinder und ihre Familien, die am Projekt teilgenommen haben, erlebt haben, sprengt die Grenzen des für uns Vorstellbaren und führt in Gesprächen mitunter zu einem Gefühl von Hilflosigkeit oder

Ohnmacht, nichts tun zu können. Im Projekt haben wir nun immer wieder neu erleben dürfen, wie es möglich ist, sich beim gemeinsamen Spiel, bei Feiern und bei Unternehmungen kennenzulernen und voneinander und miteinander zu lernen. Die große beidseitige Frage, wie verständigen wir uns ohne die Sprache des Gegenübers sprechen zu können, konnte im Zusammensein mit viel Mimik und Gestik überwunden werden. Auf vielen Start-Days ließ sich beobachten, dass Kinder, Eltern und Studierende am ersten Projekttag gleichermaßen etwas unsicher und manche vielleicht auch ein bisschen ängstlich wirkten. Nach dem ersten gemeinsamen Lied und dem darauffolgenden Spiel änderten sich die Gesichtsausdrücke. Kinder und Studierende bugsiierten gemeinsam Luftballons durch den Hindernisparcours und kicherten und lachten dabei; und als die Kinder lachten, lachten auch die Eltern und freuten sich mit. Diese ansteckende Freude brach das Eis.

Für einige Studierende war es herausfordernd, ihre asymmetrische Haltung zu überwinden und sich nicht selbst einseitig als Helfer*innen zu sehen. Zu verstehen, wieviel Lernpotential in der Überwindung der eigenen Stereotype und unhinterfragten Muster liegt, wieviel Arbeit an der eigenen Person und der Rolle als zukünftige Lehrkraft notwendig ist, um Professionalität im Umgang mit Flucht, Migration und Mehrsprachigkeit zu entwickeln, zeigte sich als wichtiger Auseinandersetzungsprozess, für den es professionelle Unterstützung gab. An dieser Stelle war die Begleitung der Supervisorinnen elementar, die im bewertungsfreien Raum mit den Mentor*innen an ihren Verunsicherungen und z. T. auch Nöten gearbeitet haben und neue Handlungsmuster im Gespräch entwickelt haben.

Für viele Studierende war zentral, im geschützten und begleiteten Rahmen eigene Erfahrungen mit ihren Tandemkindern und Familien machen zu können, Hilfen und Unterstützungen durch das Projektteam zu erfahren und dabei im besten Falle über sich selbst hinauszuwachsen und die eigenen Grenzen zu verschieben.

¹ Dieses Zitat entstammt einem Interview, das C. Scheuermann und J. Buck im Rahmen ihrer Masterarbeit zum Thema „Beitrag von GeKOS zur Integration der Eltern und Kinder aus der Sicht der Eltern“ im Jahr 2018 durchgeführt haben. Es wurde sprachlich geglättet.



Ohne die fünfjährige Förderung des GeKOS-Projektes durch die **Schöpflin Stiftung und das Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz** wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Mein ausdrücklicher Dank gilt an dieser Stelle unseren Förderern, ihrer großen Unterstützung und ihrer Bereitschaft, im Prozess umzusteuern, wenn das Entwicklung des Projektes dies erforderlich machte. So war es möglich, innerhalb der fünf Jahre einzelne Projektbausteine und Finanzierungsmodalitäten gestützt durch die wissenschaftliche Begleitforschung in Rücksprache mit den Förderern zu ändern. Hier war besonders Anna Häßlin von der Schöpflin Stiftung eine wichtige, weitsichtige und unterstützende Ansprechpartnerin. So konnten auch wir als Projektteam von Jahr zu Jahr dazulernen und den Projektkontext optimieren.

Auch für die intensive Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und den Kontaktlehrkräften der Medardus-Grundschule in Bendorf, der Balthasar-Neumann-Grundschule, der Grundschule Rohrerhof und der Grundschule Rübenach möchte ich mich herzlich bedanken. In vielen gemeinsamen Gesprächen haben wir zusammen Lösungen für Herausforderungen gefunden und darauf hingewirkt, dass Synergien für alle Beteiligten entstehen können.

Ein so umfängliches Projekt kann immer nur so gut sein wie die Zusammenarbeit im Projektteam. Dazu hat Benjamin Braß als Projektkoordinator in besonderem Maße beigetragen. Er hat den Kontakt zu allen Netzwerkpart-

ner*innen verbindlich und zuverlässig gepflegt, individuelle Lösungen für Fragen der Mentor*innen entwickelt und die Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Hilfskräfte für die Start- und Last-Days koordiniert. Auch Henrik Bruns und Peter Falmann haben wesentlichen Anteil am Gelingen des GeKOS-Projektes. Sie haben als verantwortliche Mitarbeiter die empirische Begleitforschung mit den wissenschaftlichen Hilfskräften koordiniert und zusammen mit ihnen durchgeführt. Auch Cathrin Vogel hat die Begleitforschung im letzten Jahr wertvoll unterstützt.

Genauso wichtig war das Team engagierter, zuverlässiger und kreativer wissenschaftlicher Hilfskräfte. Über die fünf Jahre hindurch waren das: Isabelle Daun, Caroline Fischer, Catharina Fuhrmann, Sebastian Heel, Kim Heinen, Sandra Last, Kerstin Mertes, Meike Meuser, Roman Mihan, Dominik Müller, Luisa Schmitz, Lisa Seegler, Stephan Schneider, Martin Schreiner, Jana Veith und Sebastian Westphal. Auch den Supervisorinnen Helga Baron, Andrea Dobkowitz und Wiebke Lohfeld sowie allen anderen, die zwischenzeitlich am Projekt mitgearbeitet haben: Ihnen allen gilt mein ausdrücklicher Dank!

Danken möchte ich auch der Stadt Koblenz und allen Unterstützer*innen der Entscheidung, dass das GeKOS-Projekt ab Frühjahr 2021 als städtisches Projekt fortgeführt wird und damit auch in Zukunft Kinder, Eltern und Studierende von der Zusammenarbeit im Projekt profitieren können.

Frankfurt, den 20.11.2020



(Prof.'in Dr. Heike de Boer)



Vorwort.....	3
Inhaltsverzeichnis.....	5
Projektansatz und -aktivitäten [Teil 1]	7
• Entstehung und Motivation von GeKOS	7
• Integration: Soziale und kulturelle Teilhabe	9
• Die Ziele von GeKOS.....	10
• Das Mentoringkonzept von GeKOS	10
• Die Abläufe innerhalb von GeKOS.....	12
<i>Mentor*innen anwerben, auswählen und vorbereiten</i>	12
<i>Matching und Start Days</i>	12
<i>Treffen von Mentor*innen mit Mentees</i>	14
<i>Last-Days</i>	14
• Die Personen hinter GeKOS.....	17
• GeKOS als Netzwerkpartner	17
<i>Regionale Vernetzung</i>	17
<i>Nationale Vernetzung</i>	18
<i>Internationale Vernetzung</i>	19
• GeKOS im kontinuierlichen Veränderungsprozess.....	20
• GeKOS in Zeiten von Corona.....	20
• Zwischenresümee	22
Begleitforschung [Teil 2]	25
• Theoretische Grundlagen der Begleitforschung.....	25
• Methodisches Vorgehen	26
<i>Datenerhebung</i>	26
<i>Datenauswertung</i>	28
• Auswertung der Lerntagebücher	28
<i>Die Durchgänge im Spiegel der Lerntagebücher</i>	28
<i>Bedeutsame Situationen aus Sicht der Studierenden</i>	29
<i>Herausforderungen und Verantwortungsübernahme</i>	30
<i>Erfahrungen und Erträge für die pädagogische Arbeit</i>	32
<i>Entwicklung der Beziehung zu Mentees und Eltern</i>	33
<i>Kultur als Thema</i>	36
<i>Die eigene Entwicklung</i>	37
• Auswertung der Lebensweltgespräche.....	39
<i>Die Lebenswelt der Kinder</i>	39
<i>Gespräche führen mit zugewanderten Kindern</i>	40
<i>Gesprächshandeln, Wechselseitigkeit und Symmetrie</i>	44
• Flucht, Migration und Lehrer*innenbildung – Ein Fazit.....	45
<i>Herausforderungen akzeptieren und Verantwortung übernehmen</i>	45
<i>Grenzerfahrungen und Reziprozität zulassen</i>	46
<i>Ausblick</i>	48
• Vorträge und Publikationen zum Projekt.....	49
Projektberichte.....	49
<i>Aufsätze und Artikel</i>	49
Vorträge.....	49
Quellen	50



Projektansatz und -aktivitäten (Teil 1)



Entstehung und Motivation von GeKOS

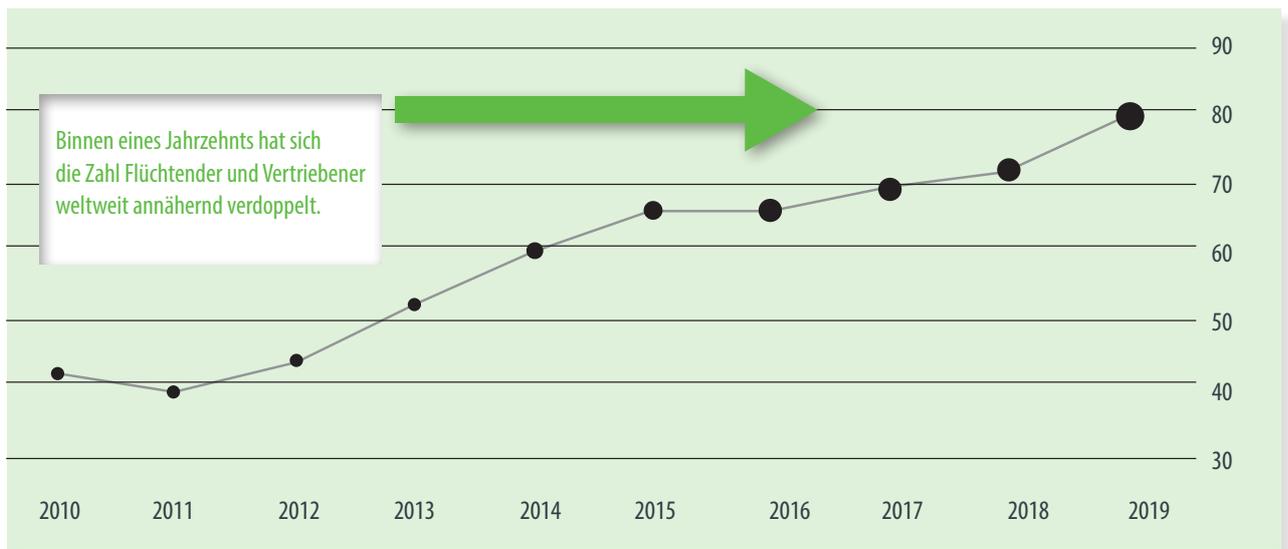
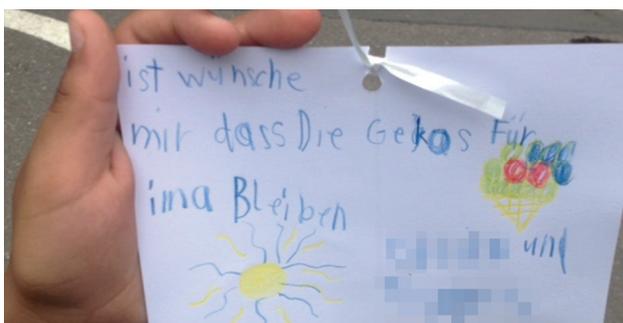


Abbildung 1: Menschen auf der Flucht (in Millionen; Daten aus UNHCR 2020, eigene Darstellung)

Die Geschichte von GeKOS beginnt im Jahr 2015. Ca. **850.000 Menschen kamen im Jahr 2015 auf der Flucht vor Kriegen, Armut, Hunger und Gewalt nach Deutschland** (BAMF 2016: 15) – mit der Hoffnung auf ein besseres Leben für sich und ihre Familie; **etwa ein Drittel von Ihnen sind Kinder und Jugendliche** (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen 2019: 2).

„Bisschen mit Bus, bisschen mit Zug“, so beschreibt ein zwölfjähriger Junge seinen Weg aus dem Kosovo nach Deutschland; dazwischen seien er und seine Familie auch gelaufen und er habe öfter Hunger und Durst gehabt (Andresen 2021, i.D.).

Trotz ihrer großen Zahl sind geflüchtete Kinder nach wie vor nur wenig im Blick und werden oft subsumiert unter die gesamte geflüchtete Familie (ebd.): Doch Kinder sind nicht bloß ein „Anhang ihrer Eltern“, sondern „eigenständige Persönlichkeiten und Träger eigener Rechte, mit ganz besonderen, kinderspezifischen Bedürfnissen“ (Berthold 2014: 10). Deshalb bedarf es auch besonderer Maßnahmen, die auf die Bedürfnisse von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zugeschnitten sind. Vor diesem Hintergrund wurde **im Herbst 2015 unter der Leitung von Prof'in Dr. Heike de Boer das Projekt GeKOS ins Leben gerufen**. Die wertschätzende Rückmeldung von Kindern und Eltern direkt im ersten Projektjahr spricht für sich:



GeKOS steht für „**Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden**“. Junge Menschen, die an der Universität ein Lehramt, Pädagogik, Psychologie oder Kulturwissenschaften studieren, treffen sich über ein Schuljahr wöchentlich mit einem Kind mit Zuwanderungsgeschichte, um gemeinsam den Nachmittag zu gestalten.

Dadurch profitieren beide Seiten:

- Die Kinder erhalten die Gelegenheit, mit einer eigenen Bezugsperson die neue Heimat zu erkunden. Das Projekt leistet einen **aktiven Beitrag zur Integration**, indem die Kinder im eigenen Tempo mit der Region, in der sie nun leben, kulturellen Gepflogenheiten und der deutschen Sprache vertraut werden können.
- Die Studierenden machen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Kindern, die ihnen im späteren Berufsleben zu Gute kommen. Die Erfahrungen werden außerdem projektbegleitend an der Universität reflektiert, sodass die Studierenden ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Haltungen weiterentwickeln können. Das Projekt trägt damit zur **Professionalisierung** derer bei, die in Zukunft mit zugewanderten Kindern pädagogisch arbeiten werden.

Zudem wird GeKOS umfassend wissenschaftlich begleitet. Ergebnisse der Begleitforschung werden auf nationalen und internationalen Tagungen sowie in mehreren Forschungsnetzwerken veröffentlicht und diskutiert.

Abbildung 2: Der Wunsch eines Mentees



Erfahrungen und Befunde aus dem Projekt werden so auch über Koblenz hinaus diskutiert und aufgegriffen. Das Projekt ist dadurch Teil eines wissenschaftlichen

Diskurses, der sich über die Grenzen der Region und des Bundeslandes erstreckt



Warum sprechen wir von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte?

Der Begriff Flüchtling ist eine juristische Kategorie. Als Flüchtling gilt ein Mensch nach geltendem Recht erst, wenn er bestimmte Voraussetzungen erfüllt und staatlich als solcher anerkannt ist. Ob jemand vom deutschen Staat als Flüchtling anerkannt wird oder nicht, steht erst am Ende eines mitunter langen Asylverfahrens fest (siehe BMZ o.J.). Mit dem Begriff Flüchtlingskind schließt man also all jene Kinder aus, deren Familien sich noch im Asylverfahren befinden.

Man könnte sie als Kinder mit Migrationshintergrund bezeichnen. Das ist nicht falsch, jedoch zu pauschal. Der Begriff wird oft unspezifisch gebraucht. Kritisch resümiert Hummrich (2017: 479f.), dass damit letztlich alle möglichen Personen bezeichnet werden können, „deren Biografie in irgendeiner Weise mit Migration zu tun hatte“.

Als Projekt für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte ist GekOS offen für Kinder, deren Weg nach Deutschland (noch) nicht als Flucht zu charakterisieren ist. Gleichzeitig liegt der Fokus auf Kindern, in deren Familien die Zuwanderungserfahrung noch präsent und einflussreich ist.



Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden



Rheinland-Pfalz

MINISTERIUM FÜR
WISSENSCHAFT, WEITERBILDUNG
UND KULTUR

Projektförderung von
01/2016 bis 12/2020

Schöpflin Stiftung:

Projektförderung von
11/2015 bis 10/2020

Kinder mit Zuwanderungsgeschichte
Beitrag zur Integration

angehende
Lehrer*innen &
Pädagog*innen
Beitrag zur
Professionalisierung

(inter-)nationaler
Forschungsdiskurs
Beitrag zur
Erkenntnisbildung

andere Projekte,
Initiativen, Träger usw.
Beitrag zur good practice

Abbildung 3: Förderer und Adressaten bei GekOS

Dank der Unterstützung der Schöpflin Stiftung und des Ministeriums für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz konnten in den letzten fünf Jahren nahezu 200 Studierende mit ebenso vielen Kindern gemeinsam die Region in und um Koblenz entdecken. Die Erfahrungen aus dieser Zeit sind in zahlreichen Vorträgen und Publikationen dokumentiert worden. Der vorliegende Abschlussbericht bündelt die wichtigsten

Erfahrungen und Befunde und bietet damit einen summarischen Überblick über fünf Jahre GekOS.

Im ersten Teil des Berichts stellen wir das Projekt vor: Welche Ziele verfolgt GekOS und warum? Wie werden diese Ziele verfolgt? Wer steht hinter GekOS, wie ist das Projekt organisiert und wie haben sich die Strukturen und Abläufe im Laufe der Zeit entwickelt? Im zweiten



Teil richten wir dann unseren Blick auf die Begleitforschung: Wie gehen wir methodisch vor? Inwieweit wurden die Ziele erreicht? Was sind zentrale Befunde und Erkenntnisse? Abschließend ziehen wir ein Resümee,

indem wir uns der Frage zuwenden, was sich nun, am Ende von fünf Jahren Projektarbeit, für die Zukunft aus unseren Erfahrungen lernen lässt.

Integration: Soziale und kulturelle Teilhabe

Ohne soziale und kulturelle Teilhabe ist Integration nicht vorstellbar. Integration ist ein komplexer Prozess, der wirtschaftliche soziale, kulturelle und bildungsorientierte Aspekte umfasst, die nicht losgelöst voneinander wirken, sondern sich wechselseitig bedingen (King & Lulle 2016: 53). Vor allem die Bedeutung der sozialen und kulturellen Integration wird in internationalen Studien als förderlich für Bildungsprozesse eingeschätzt (ebd.). Für Kinder sind dies Kontakte zu Gleichaltrigen und die Teilnahme an Freizeitangeboten. Unterschieden wird hier zwischen „social bonds“ und „social bridges“ (ebd.: 59). Unter „social bonds“ sind Kontakte zu Personen der gleichen Herkunft zu verstehen. Der Gebrauch der gemeinsamen Herkunftssprache und geteilter kultureller Praktiken verbindet und gibt Sicherheit. „Social bridges“ sind die interethnischen Kontakte, bspw. neue Beziehungen zu Personen des Aufnahmelandes.

Allerdings geben Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit in der **World Vision Kinderstudie 2018** deutlich häufiger an, mit ihrer Freizeit unzufrieden zu sein als Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit (Wolfert & Pupeter 2018a: 124f.). Sie sind seltener Mitglied in Vereinen und Gruppen, was nicht zuletzt daran liegt, dass in ihren Familien oftmals die finanziellen Mittel fehlen, um Mitgliedsbeiträge zu zahlen oder bspw. ein Musikinstrument anzuschaffen (ebd.: 107f.). Außerdem sind ihre Freundschaftsnetzwerke kleiner. Nahezu 40% der Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit geben an, keinen oder einen sehr kleinen Freundeskreis zu haben, nur etwa 20% verfügen über einen großen Freundeskreis (Wolfert & Pupeter 2018b: 133f.). Bei Kindern mit

deutscher Staatsangehörigkeit sind die Zahlenverhältnisse umgekehrt (ebd.).

In einer weiteren World Vision-Studie aus dem Jahr 2016 wurden Kinder mit Fluchterfahrungen interviewt. Diese Interviews berühren existentielle Themen wie Abschiede, Beziehungsabbrüche, lange Trennungen, Angst um das eigene Leben und Gewalt (World Vision 2016: 26ff.).

Ihre Lebenslage ist mehrfach eingeschränkt:

- **durch Grenzen der Bildungsbeteiligung** innerhalb wie außerhalb der Schule
- **durch Grenzen der Teilhabe** an Freizeitangeboten und Freundschaftsnetzwerken
- **durch Grenzen des Wohlbefindens** in Anbetracht erlittener Schwierigkeiten und andauernder Unsicherheiten

Doch auch Lehrer*innen geraten in Anbetracht der Erzählungen der Kinder über ihre Flucht immer wieder an die Grenze des Vorstellbaren (Andresen 2020, i.D.). Vor diesem Hintergrund argumentiert Gomolla (2016: 14): „Wenn die Strukturen und Schulorganisationen nicht konsequent auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Bandbreite an sprachlichen oder familial bedingten Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnissen ausgerichtet sind, wird der Umgang mit migrationsbedingter sprachlich-kultureller Heterogenität nicht nur von Berufsanfängern und Berufsanfängerinnen, sondern auch von praxiserfahrenen Lehrpersonen tendenziell als Verunsicherung erlebt“. Und aus demselben Grund bedarf es der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte und Pädagog*innen für diese herausfordernde Aufgabe.

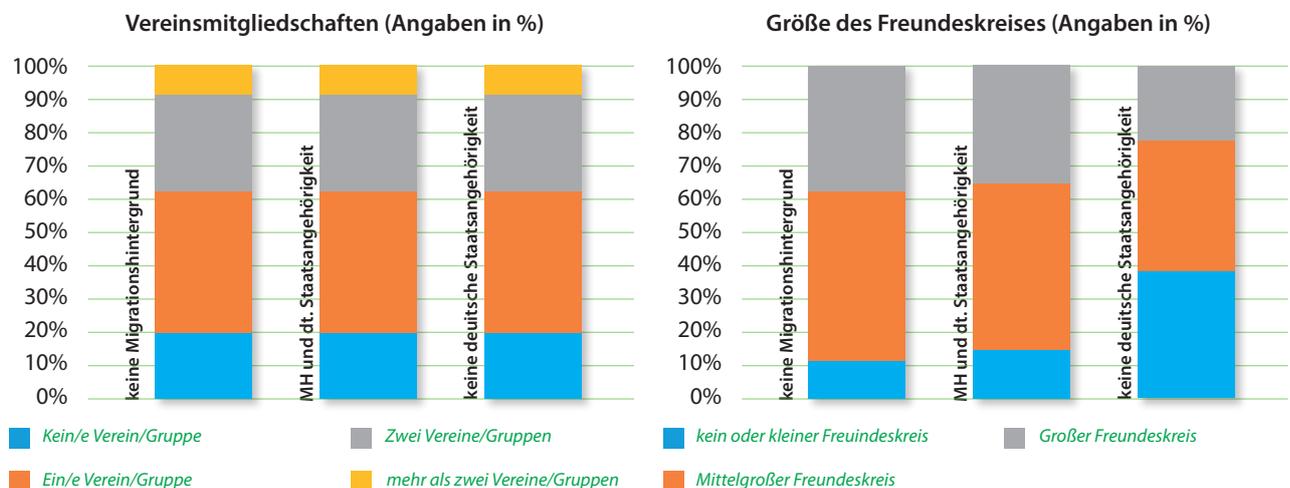


Abbildung 4: Vereinsmitgliedschaften und Freundschaften bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Daten aus Wolfert & Pupeter 2018a & b; eigene Darstellung)



Die Ziele von GeKOS

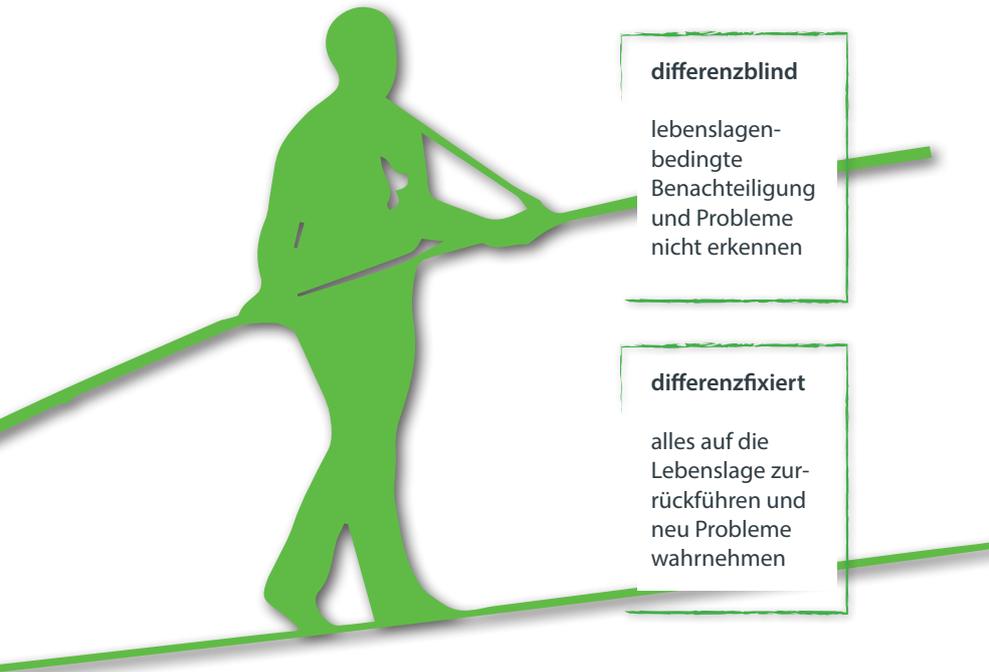


Abbildung 5: Differenzblindheit und -fixiertheit

Vor dem Hintergrund der dargelegten Situation ist es **elementar, Pädagog*innen für die besondere Lebenslage von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte zu sensibilisieren und professionalisieren**. Die pädagogische Arbeit mit zugewanderten Kindern umfasst einen Balanceakt zwischen zwei Extremen, die Mecheril (2002) als „Differenzblindheit“ und „Differenzfixiertheit“ bezeichnet. Auf der einen Seite gilt es, die spezifischen Benachteiligungen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte und die Grenzen, die aus ihrer Lebenslage erwachsen, nicht zu übersehen (das wäre Differenzblindheit). Auf der anderen Seite gilt es, zu sehen, dass Kinder nicht auf ihre Zuwanderungsgeschichte und die daraus resultierenden

Begrenzungen reduziert werden dürfen (das wäre Differenzfixiertheit). Sie verfügen über Stärken, Interessen und Ressourcen, die entdeckt, gefördert und ausgebaut werden können. Es gilt, zwischen diesen beiden Polen eine Balance zu finden.

Dazu benötigen zukünftige Lehrkräfte und Pädagog*innen ein großes pädagogisches und fachliches Handlungsrepertoire. Sie müssen in der Lage sein, Grenzen des eigenen Denkens und Handelns im Umgang mit zugewanderten Kindern zu erkennen, zu reflektieren und zu erweitern, um dem jeweiligen Kind, dessen Problemen und Potenzialen gerecht zu werden. Hier setzt das Projekt GeKOS an. Es möchte dazu beitragen, dass angehende Lehrer*innen und Pädagog*innen Erfahrungen mit Kindern mit Zuwanderungsgeschichte machen können und sie im Projekt reflexiv aufarbeiten. In diesem Sinne verfolgt GeKOS zwei große Ziele, welche sich im Mentoringkonzept verbinden:

- zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen und Pädagog*innen im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit beizutragen und
- die sozio-kulturelle Integration von Grundschulkindern mit Zuwanderungsgeschichte zu unterstützen.

Das Mentoringkonzept von GeKOS

Die GeKOS-Mentor*innen sind **Studierende, die an der Universität ein Lehramt, Pädagogik, Psychologie oder Kulturwissenschaft studieren**. Die Mentees sind **Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, die aktuell eine Grundschule besuchen**. Gemeinsam gestalten sie einmal wöchentlich ihre Freizeit und machen dabei vielfältige Erfahrungen:

- Sie spielen Gesellschaftsspiele,
- gehen in den Zoo oder ins Kino,
- malen und basteln,
- zeigen sich gegenseitig ihre Lieblingsorte in der Stadt
- und noch vieles mehr ...

Nach und nach bestimmen Mentor*in und Mentee immer stärker gemeinsam, was sie machen möchten. Von

Seiten des Projekts steht für Unternehmungen und Materialien ein Budget zur Verfügung, das sie in ihrem Sinne nutzen können.

Die gemeinsame Zeit ermöglicht den Kindern, Neues zu erleben, sich in die Freizeitgestaltung einzubringen, eigene Ideen zu entwickeln und sie umzusetzen. Die erwachsene Bezugsperson zeigt ihnen Möglichkeiten, die Freizeit in der neuen Heimat zu gestalten und steht ihnen auch bei Schwierigkeiten zur Seite, wenn sie auf neue Erfahrungen und Handlungsweisen stoßen. **Doch Mentoring ist keine Einbahnstraße, sondern eine Entwicklungschance für beide Seiten** (Baquero Torres & de Boer 2011).



Was ist Mentoring?

Mentoring in GeKOS ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem*einer Student*in als Mentor*in und einem Grundschulkind mit Zuwanderungsgeschichte als Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist das Lernen von- und miteinander.

„Wir haben mit Mali und Juri einen Ausflug zum Wildpark gemacht und die beiden waren ganz begeistert, weil sie vorher noch nie ‚in echt‘ Rehe gesehen haben. In diesem Moment ist mir bewusst geworden, wie unterschiedlich ihre Lebensweise in Syrien gewesen ist, allein bezogen auf das Klima und die Vegetation.“ (Valentina über den ersten gemeinsamen Ausflug mit ihrem Mentee)

Mentees und Mentor*innen spielen zusammen, planen gemeinsame Unternehmungen und entdecken die Region. Die Kinder erweitern ihre Kenntnis über die Region und deren Kultur sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten in Alltagssituationen. Zugleich können sie sich in der Tandemsituation mit ihren Interessen und Fähigkeiten einbringen und erhalten von einer eigenen Bezugsperson Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Sie können dadurch neue Erfahrungen machen – als aktiv Beteiligte, die an der Gestaltung der gemeinsamen Freizeit mitwirken.



„Einmal begann Alina mit einem anderen Jungen arabisch zu sprechen. Nach einiger Zeit habe ich gesagt, sie sollen sich lieber auf Deutsch unterhalten, da ich ja sonst gar nichts verstehen könne. Dies sollte keinesfalls ein Verbot für die andere Sprache sein, in anderen Situationen habe ich auch schon einige Male gefragt, was bestimmte Begriffe auf Arabisch heißen. Ich war aber in diesem Moment der Meinung, dass die beiden Kinder sehr gut Deutsch können und ihre Aussagen auf Deutsch formulieren können, um dies zu üben und natürlich auch ein wenig, damit ich sie verstehen kann. Beim Coaching kam diese Thematik des Sprachverbotes kurz auf und ich habe eine neue Sichtweise darauf bekommen: Wenn die Kinder in ihrer Sprache kommunizieren und ich nichts verstehe, fühle ich mich quasi so ähnlich, wie sie sich gefühlt haben müssen, als sie nach Deutschland gekommen sind, mit dem Unterschied, dass wir uns in dieser Situation jederzeit wieder auf Deutsch hätten unterhalten können.“ (Alina über ein Treffen in der ersten Projekthälfte)

Die teilnehmenden Studierenden erleben Kinder mit Zuwanderungsgeschichte während des Projekts in verschiedenen Situationen, machen Erfahrungen mit den Herausforderungen, vor denen ihre Mentees und deren Familien tagtäglich stehen und nehmen Anteil daran. Zugleich erwerben sie im Projekt Hintergrundwissen und reflektieren ihre Erfahrungen in der Supervision. Dadurch können sie ein Verständnis für die Ängste und Nöte, aber auch die Potenziale und Interessen zugewanderter Kinder aufbauen.



Die Abläufe innerhalb von GeKOS

Mai	Mentor*innen anwerben und auswählen	
Juni		
Juli		
August	Mentees anmelden	
September		
Oktober	Vorbereitung und Matching	
November	start day	Supervision
Dezember	Treffen von Mentor*innen und Mentees	
Januar		
Februar		
März		
April		
Mai		
Juni		
Juli		

Das Mentoring im Projekt GeKOS ist begrenzt auf einen Zeitraum von neun Monaten. Mentor*innen und Mentees lernen einander im November, kurz nach dem Beginn des Universitätssemesters, kennen und schließen ihre Mentoringbeziehung im Juli des Folgejahres, kurz vor den schulischen Sommerferien, ab. Dieser Zeitraum entspricht einem Projektdurchgang. Insgesamt gab es seit Herbst 2015 fünf Projektdurchgänge.

Die **Gliederung in Projektdurchgänge** gibt den Abläufen innerhalb von GeKOS eine typische Gestalt, die rechts dargestellt ist. Die Arbeit beginnt bereits vor dem eigentlichen Durchgang mit dem Anwerben und Auswählen

von Mentor*innen, der Anmeldung der Mentees und der Vorbereitung der künftigen Mentor*innen auf ihre Aufgabe. Das Kennenlernen der Mentees erfolgt bei einem großen Fest, dem Start Day, und abgeschlossen wird der Projektdurchgang mit einem weiteren Fest, dem last day. Dazwischen finden die wöchentlichen Treffen und parallel dazu eine supervisorische Begleitung statt.

Auf den folgenden Seiten werden die einzelnen Schritte näher beschrieben.

Mentor*innen anwerben, auswählen und vorbereiten

Obwohl GeKOS in die Lehre am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau integriert ist, handelt es sich nicht um einen Pflichtbestandteil des Studiums. **Aus diesem Grund müssen Studierende auf das Projekt aufmerksam gemacht werden und sich aktiv zur Teilnahme als Mentor*in entschließen.** Werbung ist daher ein wichtiges Aufgabengebiet innerhalb von GeKOS.



Abbildung 6: GeKOS-Flyer

Verschiedene Maßnahmen wie Flyer und Plakate dienen der Sichtbarkeit des Projekts. Besonders wichtig ist es zudem, **aktiv dorthin zu gehen, wo die Studierenden ohnehin schon sind.** GeKOS bringt sich mit Stationen zur Uni-Rallye, Workshops und Informationsständen in die Aktivitäten der studentischen Selbstverwaltung ein. Das Projekt wird zudem in Infoveranstaltungen, Vorlesungen und Seminaren vorgestellt. Dabei helfen ehemalige Mentor*innen, ein lebendiges Bild vom Projekt zu zeichnen, indem sie ihren Kommiliton*innen von berührenden, witzigen und spannenden Erfahrungen berichten, die sie während der eigenen GeKOS-Teilnahme gemacht haben.

Entscheiden sich Studierende dafür, an GeKOS teilzunehmen, erhalten sie zunächst einen Bewerbungsfragebogen. Darin werden relevante Vorerfahrungen sowie Einschätzungen zu eigenen Stärken, Vorlieben und Interessen abgefragt. Außerdem müssen die Studierenden begründen, warum sie als Mentor*in an GeKOS teilnehmen möchten.

Daten und Fakten zu den Mentor*innen

- Insgesamt haben in fünf Jahren **186 Studierende** teilgenommen.
- 9 von 10 Mentor*innen sind **weiblich**.
- Zwei Drittel von ihnen streben ein **Lehramt an Grundschulen an**. Danach folgen als zweitgrößte Gruppe mit etwa 20% der Teilnehmer*innen Studierende der Pädagogik. 5% studieren weder ein Lehramt noch Pädagogik.
- Durchschnittlich befinden sich die Teilnehmer*innen zu Beginn ihres Engagements im **fünften Semester**.

Ein Projektdurchgang beginnt im Oktober mit einem **zweitägigen Blockseminar**. Dort wird sowohl in die Ziele, den Ablauf und die Begleitforschung des Projekts eingeführt als auch rechtliche, soziologische und pädagogische Grundlagen vermittelt. Zudem wird der Umgang mit Grenzen, den eigenen Ressourcen sowie (möglichen) Traumata behandelt. Im Anschluss an die Veranstaltung erhalten die Studierenden ein **Mentoringhandbuch** mit den wichtigsten Informationen.

Während der Einführung haben die Studierenden die Möglichkeit, Fragen zu stellen und sich mit den anstehenden Aufgaben vertraut zu machen. Sie treffen dort auch auf ehemalige Mentor*innen, die ihre Erfahrungen teilen und für Fragen zur Verfügung stehen. Zudem lernen sie das Projektteam kennen, das sie während des Projektdurchgangs begleitet.

Matching und Start Days

Parallel zur Anwerbung und Vorbereitung der studentischen Mentor*innen werden an Kooperations-

schulen die Kinder angemeldet, die als Mentees am nächsten Durchgang teilnehmen. Dolmetscher, ehrenamtliche Flüchtlingshelfer oder engagierte Eltern agieren in diesem Prozess als Mittler. Sind die Eltern informiert und wünschen die Teilnahme ihres Kindes, erfolgt die Anmeldung.

Nach dem Einführungsseminar werden Mentor*innen und Mentees einander zugeteilt. Dieser **Matchingprozess** orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Sprach- und Kulturkenntnisse: Einige Studierende bringen bereits zu Projektbeginn Kenntnisse mit, die ihnen den Zugang zu Kindern aus bestimmten Herkunftsländern erleichtern.
- Geschlecht: Von einigen Eltern wird nicht gewünscht, dass ihre Töchter männliche Mentoren bekommen. Umgekehrt präferieren einige ältere Jungen männliche statt weibliche Mentoren.
- Alter: Studierende, deren Studienschwerpunkt in der frühkindlichen Bildung liegt, bieten sich als Mentor*innen für sehr junge Mentees an. Studierende, die ein Lehramt an weiterführenden Schulen anstreben, sind häufig als Mentor*innen für Mentees gut geeignet, die auf das Ende der Grundschulzeit zugehen.
- Interessen und sonstige Informationen: Die teilnehmenden Studierenden unterscheiden sich untereinander stark hinsichtlich ihrer Stärken, Vorlieben und Interessen. Außerdem gewinnt das Projektteam beim Einführungsseminar einen Eindruck von ihnen. Diese Informationen sind hilfreich, um z.B. bekannte Interessen oder Charakterzüge von Mentees bei der Zuteilung zu berücksichtigen.

Durch diese Voraussetzungen ist es in vielen Fällen gelungen, Tandems zusammenzustellen, die von Beginn an gut miteinander harmonierten. Trotz allem gab es in jedem Durchgang Tandems, die trotz aller Vorkehrungen Schwierigkeiten zu bewältigen hatten. Auf der anderen Seite gab es aber auch immer wieder „glückliche Zufälle“. Der Projektkoordinator erinnert sich an einen glücklichen Zufall



Der Projektkoordinator erinnert sich an einen glücklichen Zufall

Beim Start Day kam ich an einem Tisch vorbei, an dem sich eine Mentorin angeregt mit der Mutter ihres Mentees unterhielt – offenkundig in deren Muttersprache. Ich blieb stehen, denn laut meinen Unterlagen hatte sie keine entsprechenden Sprachkenntnisse angegeben. Die Klassenlehrerin des Mentees stellte sich neben mich und sagte mit einem breiten Lächeln: „Toll, oder? Die

Mutter spricht kein Deutsch und fast kein Englisch und jetzt kann sie sich das erste Mal mit jemandem in der Schule unterhalten.“

Später stellte sich heraus, dass die Mentorin tatsächlich die Sprache nicht angegeben hatte. Sie habe nie einen Kurs o.ä. darin gemacht, sondern „nur“ durch persönliche Bekanntschaften „ein paar Brocken“ der Sprache erlernt. Deshalb habe sie es nicht als „echte“ Sprachkenntnis gesehen. Es war also nichts weiter als ein glücklicher Zufall, dass ich sie diesem Mentee zugeteilt hatte.

Die eigentliche Arbeit der Mentor*innen beginnt mit einem gemeinsamen Fest, dem Start Day. Er findet an der Schule statt, wird vom Projektteam geplant und vorbereitet und dann in Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Lehrer*innen der GeKOS-Mentees durchgeführt. Eingeladen sind die Mentor*innen sowie die Mentees mit ihren Familien.

Der Start Day dient dazu, dass Mentor*innen und Mentees einander kennenlernen und die ersten gemeinsamen Schritte gehen können, ohne dabei komplett auf sich gestellt zu sein. Immerhin handelt es sich um eine sensible Situation: **Mentor*innen wie Mentees treffen in dieser Situation auf einen Menschen, den sie im kommenden Dreivierteljahr häufig sehen werden, der ihnen aber erst einmal völlig fremd ist.** Das Rahmenprogramm des Start Days ist deshalb darauf ausgelegt, sie bestmöglich bei den ersten gemeinsamen Schritten zu begleiten.



Abbildung 7: Das erste Treffen

Das beginnt bei der Wahl des Ortes. Die Schule ist den Mentees und meist auch ihren Familien vertraut. Auch die Anwesenheit der Lehrer*innen gibt Sicherheit. Die Mentor*innen und Mentees können ihnen als Personen, die mit den Mentees vertraut sind, Fragen stellen und um Unterstützung bitten.

Dies setzt sich bei der Gestaltung des Kennenlernens fort. Die Mentees erhalten Namensschilder mit Tierbildern und suchen anschließend in einem Raum nach dem Plakat mit diesem Bild, neben dem ihr*e Mentor*in bereitsteht. Einige ehemalige Mentor*innen helfen den





Abbildung 8: Hindernisse überwinden

Kindern dabei und begleiten den ersten Kontakt. Anschließend gehen die Tandems gemeinsam in einen anderen Raum, in dem die Möglichkeit besteht, bei Kaffee und Kuchen mit dem Mentee und seiner Familie ins Gespräch zu kommen.



Abbildung 9: Ein guter Start Day

Beim Durchqueren eines Hindernisparcours stehen die Tandems vor einer Aufgabe, die sie nur gemeinsam bewältigen können. Am Ende des Parcours erhalten sie ein Polaroidfoto und ein Tandemtagebuch. Das Buch begleitet sie durch die kommenden Monate und kann mit geteilten Erlebnissen gefüllt werden. Danach geht es ein weiteres Mal zurück an die Kaffeetafel. Termine für das erste Treffen werden vereinbart und Kontaktdaten ausgetauscht. Nach und nach werden dann die Mentees und Eltern verabschiedet. Für die Mentor*innen folgt noch eine Abschlussrunde, in der ihre Empfindungen und Fragen im Mittelpunkt stehen.

Treffen der Mentor*innen mit Mentees

Nach dem Start Day beginnen die wöchentlichen Treffen der Mentor*innen mit ihren Mentees. Vom ersten Tag an sind sie frei darin, wie sie diese Zeit gestalten.

Anfangs stehen meist Aktivitäten im Vordergrund, die ein Kennenlernen und Beziehungsaufbau ermöglichen wie z.B. Gesellschaftsspiele, Plätzchenbacken, das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern oder das Erkunden der Schule.

Zum Frühjahr hin folgen die ersten Ausflüge und Unternehmungen außerhalb der Schule. Ab diesem Zeitpunkt kann man auch kaum mehr für alle Tandems pauschal sagen, welche Aktivitäten typisch sind. Be-



Abbildung 10: Mentor*innen und Mentees unterwegs

liebte Ziele sind nahegelegene Spielplätze und Picknickorte, Zoos, Minigolfanlagen, Kinos und die Universität. Außerdem erfolgen in diesem Zeitraum von Projektseite aus Angebote wie Theaterführungen, Museumsrallyes, Experimentier- oder Malnachmittage. Aber ob Mentor*in und Mentee z.B. eher sportliche Aktivitäten planen oder lieber ins Museum gehen, ist ihnen überlassen. Eine Gemeinsamkeit bleibt den verschiedenen Tandems allerdings: Die Kinder lernen mit ihren Mentees ihr Lebensumfeld neu kennen und erweitern ihren Erfahrungshorizont. Die Mentor*innen werden dabei zu wichtigen Bezugspersonen für die Mentees. Sie sind Ansprechpartner*innen bei Fragen, Ermöglicher*innen für Ideen, die die Kinder sonst nie umsetzen konnten – und nicht zuletzt auch **Vertrauenspersonen**, denen sie auch Dinge anvertrauen, die sie niemand anderem erzählen können oder wollen.

Last Day

Nach einem Dreivierteljahr endet der jeweils aktuelle Projektdurchgang mit dem Last Day. Dazu sind erneut Mentor*innen, Mentees und deren Familien eingeladen, in der Schule mit dem Projektteam und den Lehrer*innen zu feiern.

Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung stehen die Tandems und ihre Erfahrungen während der gemeinsamen Zeit. Jedes Tandem bekommt die Gelegenheit, den Anwesenden von schönen Erlebnissen zu berichten. Manche stellen fest, dass sie bei Ausflügen unbemerkt anderen Tandems über den Weg gelaufen sind. Andere erzählen

ihre Lieblingswitze oder führen Selbstgebasteltes vor. Mit ihren Erzählungen zeichnen sie Stück für Stück ein lebendiges Bild davon, was GeKOS ausmacht. Der Last Day ist auch der Zeitpunkt, den Mentor*innen für ihr Engagement zu danken. Nachdem ihnen ihr Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme überreicht wird, erhält jeder und jede einen eigenen, wohlverdienten Applaus.

Wie beim Start Day besteht anschließend ausreichend Gelegenheit, sich mit dem Mentee und seiner Familie zu

unterhalten, Spiele zu spielen und einen ganz eigenen Abschluss zu finden. Der gemeinsame Abschluss findet dann auf dem Schulhof statt. Die Tandems gestalten Karten mit ihren Wünschen für die Zukunft und binden sie an Ballons, die anschließend gemeinsam steigen gelassen werden. Daraufhin erfolgt die Verabschiedung durch die Projektleitung und eine finale Abschlussrunde mit den Mentor*innen.



Abbildung 11: Erfahrungen teilen



Abbildung 12: Einander danken

Die Personen hinter GeKOS

Im Zentrum von GeKOS stehen die Mentor*innen und Mentees. Ihre Erfahrungen und Entwicklungen werden gerahmt von organisatorischen und Netzwerkstrukturen. Hinter dem Projekt steht ein Team, das sich im Folgenden vorstellt.



Dr. Heike de Boer ist seit 2010 Professorin für Grundschulpädagogik am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau. Sie hat GeKOS 2015 ins Leben gerufen und leitet das Projekt.

In ihrer Funktion als **Projektleitung**

- verantwortet sie die konzeptionelle und finanzielle Gestaltung des Projektes,
- multipliziert sie Resultate der wissenschaftlichen Begleitforschung in regionalen, nationalen und internationalen Kontexten und Tagungen sowie im Austausch mit der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz und der Schulaufsicht,
- stößt sie im Projektteam Modifizierungen des Projektdesigns sowie der Begleitforschung an und
- vertritt sie das Projekt im internationalen Kontext im „network inclusion4refugees“.



Benjamin Braß arbeitete von 2013 bis 2020 am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau. Er gehört zu den Gründungsmitgliedern von GeKOS und koordinierte das Projekt seit 2015.

Als Projektkoordinator verantwortet er u.a.

- die Anwerbung und die Vorbereitung der studentischen Mentor*innen sowie deren Begleitung bei organisatorischen Fragen und im Krisenfall,
- die Zuteilung von Mentor*innen zu Mentees und die Einteilung der Supervisionsgruppen,
- die Planung und Durchführung von Start und Last Days und
- die Kommunikation mit Kooperationsschulen, Förderern, Behörden, Politik und Verwaltung.





Peter Falmann arbeitete von 2017 bis 2020 im Projekt GeKOS.

Zu seinen Aufgaben als **Projektelevaluator** zählt u.a.

- die Auswahl der Erhebungsinstrumente, die Bildung von Auswertungsteams sowie die Planung von Auswertungszeiträumen,
- der Gesamtüberblick über die einzelnen Forschungsaktivitäten und das Zusammenführen von Teilergebnissen,
- die Darstellung von Befunden in Vorträgen und Publikationen gemeinsam mit der Projektleitung und
- die Entwicklung von Modifizierungen der Begleitforschung auf der Basis erhobener Daten.



Dr. Andrea Dobkowitz

arbeitete von 2015 bis 2020 als **Supervisorin** im GeKOS-Projekt.

Als Diplompädagogin und Lehrende für Therapie, Beratung und Supervision hat sie sich mit ihrem Wissen und Interesse in die Projektarbeit eingebracht und dabei den Alltag der Studierenden im Blick gehabt. Ein reger kollegialer Austausch brachte beiderseitige Ideen und Entwicklung.



Helga Baron

arbeitete von 2015 bis 2020 als **Supervisorin** im GeKOS-Projekt.

Als diplomierte Sozialpädagogin und systemische Familientherapeutin hat sie ihre langjährige Erfahrung in der Beratung von Migrant*innen und Familien sowie aus der Tätigkeit als selbstständiger Coach und Beraterin in die Projektarbeit eingebracht.

Zwischen den Aufgaben der Leitung, Koordination, Begleitforschung und Supervision bestehen zahlreiche Wechselwirkungen, sodass der Austausch innerhalb des Teams eine zentrale Bedingung für das Gelingen des Projekts ist. Die Zusammenarbeit findet zum einen in Form von regelmäßigen Treffen statt, in denen Erfahrungen ausgetauscht, Ergebnisse der Begleitforschung diskutiert und das Konzept der Begleitveranstaltungen gemeinsam modifiziert werden. Zum anderen herrscht in den Zeiträumen zwischen diesen Planungssitzungen ein Austausch (insbesondere zwischen der Projektkoordination und den anderen Teammitgliedern), um unvorhergesehenen Fragen und Herausforderungen gemeinsam begegnen zu können.

Zudem sind im Projekt einige **studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte** beschäftigt. Ihre Hauptaufgaben bestehen in der Mitwirkung bei der Öffentlichkeitsarbeit, Auftakt- und Abschlussveranstaltungen sowie in der Auswertung von Forschungsdaten. Als vorteilhaft hat sich dabei herausgestellt,

- 1) dass es im Team unterschiedliche Verantwortungsbereiche gibt und zugleich der enge Austausch die gemeinsame Weiterentwicklung ermöglicht,
- 2) die einzelnen Teammitglieder über unterschiedliche Kompetenzprofile verfügen und einander gut ergänzen,
- 3) dass das Team über einen langen Zeitraum ohne größere personelle Veränderungen zusammenarbeiten konnte und dadurch über viel Erfahrungswissen verfügt sowie gut aufeinander eingespielt ist und
- 4) dass den einzelnen Hilfskräften von Beginn an und im Projektverlauf zunehmend die Verantwortung für bestimmte Aufgaben übertragen wurde, sodass sie nach und nach in diese hineinwachsen und (insbesondere auch forschungsmethodische) Expertise entwickeln konnten.

Darüber hinaus lebt GeKOS von der **Zusammenarbeit verschiedener Akteure** und daher gehört eine Kooperation auf Augenhöhe zu den wichtigen Charakteristika des Projekts. GeKOS kooperiert

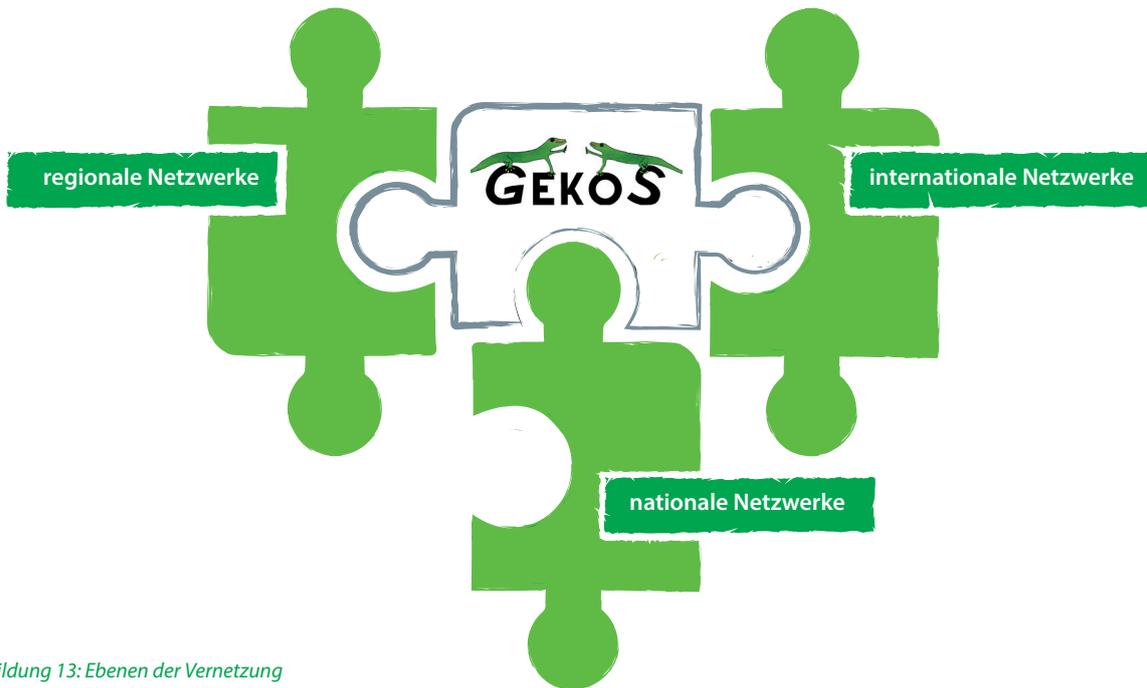


Abbildung 13: Ebenen der Vernetzung

- **regional:** mit Schulen in der Region, städtischen Institutionen sowie sozialen Einrichtungen
- **national:** als Teil des Netzwerkes „Stark durch Diversität“, mit anderen Projekten im Bereich Mentoring und Zuwanderung, der Initiative „Schule im Aufbruch“ sowie in Form von Symposien und Publikationen im Rahmen von Tagungen
- **international:** als Teil des Netzwerkes „network inclusion4refugees“ innerhalb der EERA.

GeKOS als Netzwerkpartner

Regionale Vernetzung

Eine zentrale Schaltstelle für die Qualität der Projektarbeit ist die Kommunikation zwischen dem Projektteam an der Universität und den Kooperationschulen. Die Schulen stellen den Kontakt zu Eltern und Kindern her, Mentor*innen und Mentees 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. Beide Seiten sind also darauf angewiesen, dass die jeweils andere Seite im Sinne der gemeinsamen Projektziele handelt.

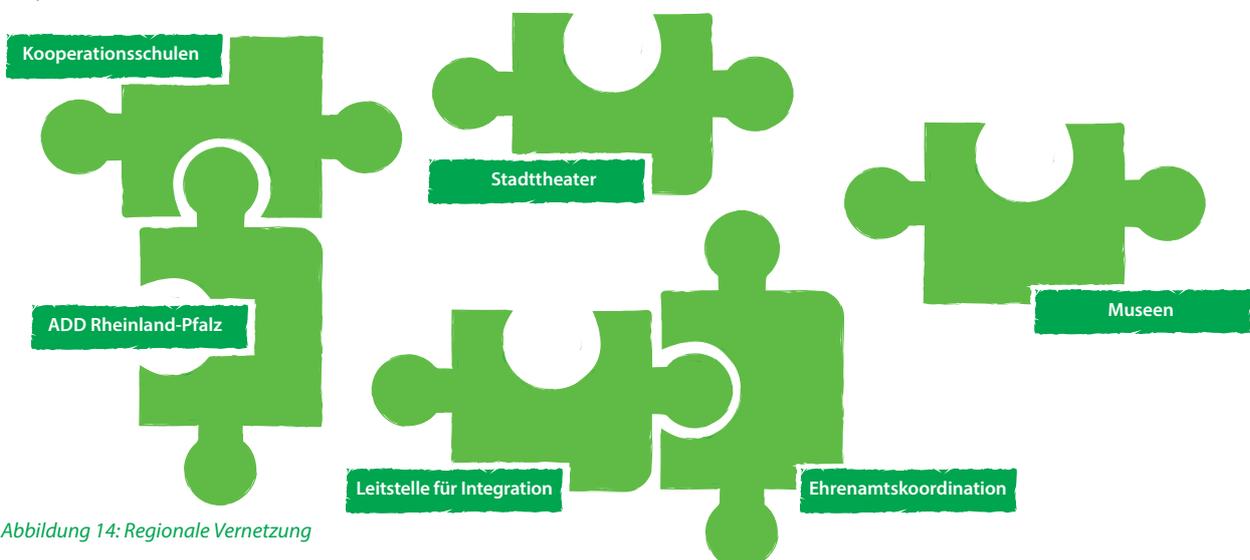


Abbildung 14: Regionale Vernetzung



Im Rückblick auf fünf Jahre GeKOS kristallisieren sich vor allem vier Faktoren heraus, die für eine konstruktive Zusammenarbeit wichtig sind:

- Von den Schulen und den dort arbeitenden Lehrkräften wird GeKOS als Gewinn für ihre Schüler*innen beschrieben. Dennoch darf man nicht aus den Augen verlieren, dass die GeKOS-Teilnahme auch eine Mehrarbeit für die Schulen bedeutet. GeKOS setzt daher auf **freiwillige und von den Schulen erwünschte Kooperationen**.
- Mit der GeKOS-Teilnahme verbinden Kinder und Eltern, aber auch die Schulen bestimmte **Erwartungen**. Umgekehrt wird von Seiten des Projektteams erwartet, dass die Kinder und Eltern durch die Schule gut über das Projekt informiert und verbindliche Zusagen zur Teilnahme eingeholt werden. Außerdem wird vorher kommuniziert, ob die Regeln und Abläufe an der Schule mit den Zielen und dem Ansatz des Projekts zusammenpassen.
- Wichtig für das Projekt sind **festе und zuverlässige Ansprechpartner*innen im Kollegium** (neben der Schulleitung), die bei Start und Last Days mitwirken und während des Projektes für Studierende in der Schule ansprechbar sind. Es ist unverzichtbar, zu Beginn und während einer Kooperation immer wieder Transparenz in den jeweiligen Erwartungen herzustellen.
- Eine langfristige Zusammenarbeit beruht zudem auf **Gemeinsamkeit, der Bereitschaft Konflikte anzusprechen und gemeinsam zu lösen sowie gegenseitiger Wertschätzung**. Dazu gehört das gemeinsame Feiern von Erfolgen ebenso wie gegenseitige Einladungen zu Vorlesungen, Workshops oder in die Ganztagschule.

Nationale Vernetzung

Die **deutschlandweite Vernetzung** von GeKOS ruht auf zwei Säulen:

- 1) Vernetzung mit weiteren Akteuren im Bereich Mentoring und Migration
- 2) forschungsbezogene Vernetzungen im Bereich Zuwanderung, Bildung und Mehrsprachigkeit

Im Zusammenhang der Förderung durch das rheinland-pfälzische Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur aus Mitteln der dritten Phase des Hochschulpakts (HSP3) wurde eine Infrastruktur für andere HSP3-geförderte Projekte bereitgestellt. GeKOS ist dort dem Cluster „Heterogenität & Internationalität“ zugeordnet. Auf diesem Wege kam es zum **Austausch mit anderen rheinland-pfälzischen Projekten**. Ein intensiverer Austausch entstand insbesondere zum SpraKult-Projekt am

Neben den Kooperationsschulen sind vor allem **städtische Stellen** wichtige regionale Kooperationspartner. Bereits zu Beginn des Projekts wurde in mehreren runden Tischen der Austausch mit der Stadt- und Schulverwaltung gesucht. Besonders unterstützend ist die **Leiterin der Koblenzer Leitstelle für Integration Beate Oster und Ilona Barbara Kuhl als Vertreterin der Schulaufsicht**. Die zuständigen Stellen haben sich seit Projektstart mit Expertise und Ideen eingebracht und auf diese Weise einen großen Beitrag zum guten Beginn und zur Anerkennung des Projekts in der Bildungsregion geleistet.

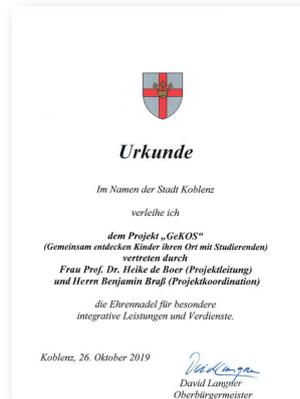


Abbildung 15:
Ehrennadel Integration

und den angrenzenden Landkreisen durchgeführt. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Projektarbeit wurden zudem an Studienseminaren, vor Schulleitungen und Schulräten vorgestellt und somit in die regionale Bildungslandschaft zurückgespeist. 2019 wurde das regionale Engagement von GeKOS mit der **Ehrennadel für besondere integrative Leistungen und Verdienste der Stadt Koblenz** gewürdigt.

In der Folgezeit wurden diese Kontakte aufrechterhalten und ausgebaut. Städtische Kultur- und Bildungsinstitutionen wie die **Museen und das Koblenzer Stadttheater** haben immer wieder Angebote für Mentor*innen und Mentees wie Rallyes und Führungen angeboten. Im Jahr 2017 wurde in Zusammenarbeit mit der städtischen Ehrenamtskoordination ein Kinotag für Kinder Asylsuchender aus Koblenz

Campus Landau. Neben einem Treffen der Projektteams 2017 bestand zwischen den jeweiligen Koordinationsstellen ein halbjährlicher telefonischer Austausch.



Auch mit **bundesweit agierenden Akteuren** wurde ein Austausch gesucht. Hervorzuheben ist erstens ein Besuch der Initiative „Schule im Aufbruch“ im Jahr 2019, bei dem rund 20 Kinder und Jugendliche Einblick in das Konzept gaben und mit Studierenden

Abbildung 17: Handreichung
Stifterverband

und Lehrenden über Wege diskutierten, Schule und Lehrerbildung neu zu denken. Zweitens ist GeKOS aktiv im Netzwerk „Stark durch Diversität“, das sich die Förderung interkultureller Kompetenzen in der Lehramtsausbildung zum Ziel gesetzt hat. Die Projektleitung ist in diesem Netzwerk gemeinsam mit Prof'in Dr. Nazri Hodaie als Patin für eine der drei national ausgerichteten Arbeitsgruppen zuständig.

GeKOS beteiligt sich aktiv am **wissenschaftlichen Diskurs im Kontext von Mentoring und Migration**. Unter anderem werden Erkenntnisse aus der Begleitforschung des Projekts auf den Tagungen der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE vorgestellt. Es wurden gemeinsame Symposien organisiert und Aufsätze verfasst, an denen Forschende aus anderen Projekten wie LUK!, Weichenstellung und Freiburg Salam beteiligt waren.

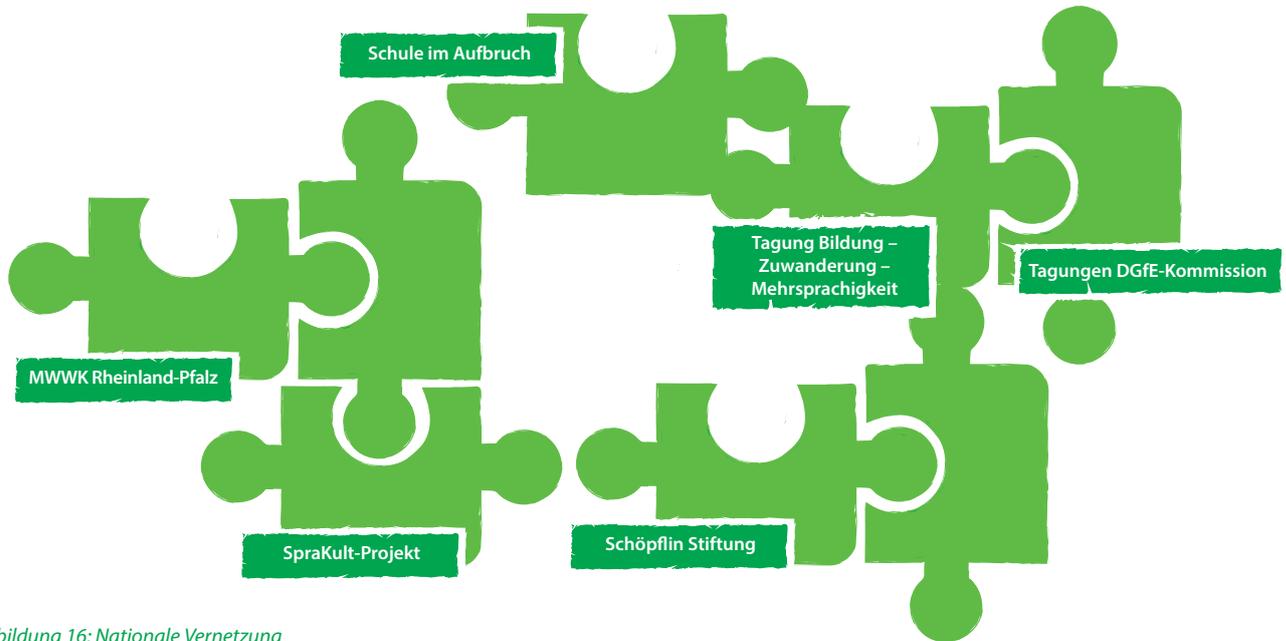


Abbildung 16: Nationale Vernetzung

Internationale Vernetzung

Auch am **internationalen Forschungsdiskurs** ist GeKOS beteiligt. Befunde der Begleitforschung werden auf den Jahreskonferenzen der European Educational Research Association vorgestellt und diskutiert. Die dort geknüpften Kontakte führten u.a. zu einer Beteiligung am „network inclusion4refugees“, in dem Forschende aus verschiedenen europäischen Staaten Formen des pädagogischen Umgangs mit den Herausforderungen bei der Integration Geflüchteter bündeln und den Transfer von good practice-Beispielen über Landesgrenzen hinweg vorantreiben. Diese Zusammenarbeit führte u.a. zu mehreren Netzwerktreffen und der Beteiligung an einem europäischen Sammelband.

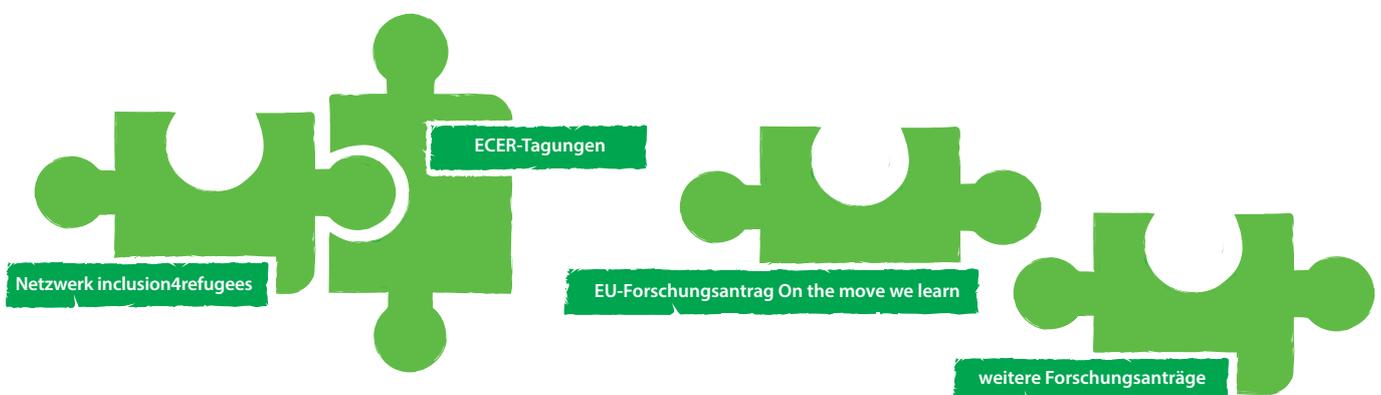


Abbildung 18: Internationale Vernetzung



GeKOS im kontinuierlichen Veränderungsprozess

In fünf Jahren GeKOS haben nicht nur Studierende und Kinder viel gelernt, sondern auch das Projektteam. Die Strukturen und Abläufe im Projekt sind geprägt von einer Mischung aus Konstanz und Veränderung. Manches hat sich bewährt, einiges wurde geändert, wenn sich in der Begleitforschung, in Rückmeldungen von Studierenden, Schulen oder Eltern oder in der alltäglichen Projektarbeit Verbesserungspotenziale zeigten. Zudem hat sich in den fünf Jahren das gesellschaftliche Klima im Umgang mit Zuwanderung und die Zuwanderungspolitik stark verändert. Während 2015 noch viele Kinder aus den Balkanstaaten teilgenommen haben und im ersten Projektjahr das Thema Abschiebung wiederholt präsent war, änderte sich in den folgenden Jahren die Zusammensetzung des beteiligten Schüler*innen. Die Veränderung des gesellschaftlichen Klimas im Umgang mit Zuwanderung und das generelle Abebben der anfangs großen Hilfsbereitschaft hat zudem mutmaßlich zur geringeren Aufgeschlossenheit mancher Studierender dem Projekt gegenüber beigetragen.

Zusammenfassend vollzogen sich die wichtigsten Veränderungen in den folgenden fünf Bereichen

- der Werbung für das Projekt,
- der Zusammenarbeit mit den und Zusammensetzung

- der Kooperationsschulen,
- der Konzeption der Auftakt-, Begleit- und Abschlussveranstaltungen und
- der Begleitforschung (mehr dazu im zweiten Teil des Berichts).

Auch die Begleitveranstaltungen wurden im Laufe der Zeit verändert. Durch die Rückmeldungen früherer Mentor*innen in Zufriedenheitsabfragen, durch Diskussionen mit den Supervisorinnen und im Team wurden sukzessive Änderungen vorgenommen. Sie ist gekennzeichnet von dem Bemühen, die Ansprüche einer Supervision mit der Realität des Studiums zu vereinbaren. Wünschenswert sind feste Gruppen, in denen die Teilnehmer*innen einander kennen und Vertrauen entwickeln können, um offen über Herausforderungen zu sprechen. Da sich ein Projektdurchgang über zwei Semester erstreckt, führen feste Supervisionsgruppen jedoch zwangsläufig zu Problemen, wenn sich am Übergang vom Winter- zum Sommersemester der Stundenplan der Mentor*innen verändert. Diesem Problem versuchten wir durch verschiedene Wahlpflichtmodelle zu begegnen. Als am zielführendsten erwies sich jedoch eine Reduktion der Gruppengröße, die wir im fünften Durchgang vornehmen konnten.

GeKOS in Zeiten von Corona

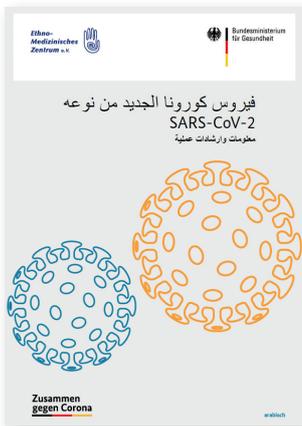


Abbildung 19: Arabischsprachige Broschüre zu Sars-CoV-2 (BMG 2020)

Auch das GeKOS-Projekt ist 2020 vor allem durch die Viruserkrankung SARS-CoV-2 gekennzeichnet. Die Schließung und dann schrittweise Wiedereröffnung von Schulen und Kindertagesstätten sowie die Beschränkungen von Kontakten, hat auch zur Veränderung der Tandemarbeit geführt.

Ab Mitte März 2020 konnten keine Treffen zwischen Mentor*innen und Mentees mehr stattfinden. Die

Tandems, die sich im November 2019 kennengelernt hatten, mussten ihre wöchentlichen Treffen einstellen und geplante Unternehmungen ausfallen lassen. Als sich nach einer ersten Phase des Abwartens zeigte, dass die Schulschließungen und Kontaktbeschränkungen auf absehbare Zeit anhalten würden, wurde der **Kontakt auf anderen Wegen** wieder aufgenommen.

Es war klar, dass es keine einheitliche Lösung für alle Tandems geben konnte, da sich der Kontakt seit dem Start

Day unterschiedlich entwickelt hatte. Die einzelnen Tandems unterschieden sich u.a. hinsichtlich

- der **Ausstattung und Wohnsituation** in der Familie des Mentees: Gibt es einen Rückzugsort, an dem der Mentee in Ruhe telefonieren, lesen, schreiben kann? Gibt es ein Smartphone, ein Tablet oder einen PC, den er nutzen kann, um mit dem*der Mentor*in zu sprechen? Besitzt er Gesellschaftsspiele, die man telefonisch oder per Videochat gemeinsam spielen kann?
- der bereits etablierten **Kontaktwege**, insbesondere auch zu Eltern: Verfügt der*die Mentor*in über die Telefonnummer eines Elternteils? Hat er*sie die Adresse der Familie? Haben Mentor*in und Eltern bereits Lösungen für möglicherweise bestehende Sprachbarrieren gefunden?
- ihrer bevorzugten **Umgangsformen**: Haben Mentor*in und Mentee ohnehin gerne und viel miteinander gesprochen? Oder setzt ihr Kontakt gemeinsam geteilte Aktivitäten voraus? Wie gern telefonieren oder schreiben Mentor*in und Mentee?

All diese verschiedenen Ausgangslagen galt es zu bedenken. Von Seiten des Projekts wurden daher **verschiedene Maßnahmen** getroffen, die die Studierenden beim

Finden eigener passender Lösungen unterstützen:

- Die Projektkoordination versandte jede zweite Woche einen **Newsletter mit aktuellen Informationen und Ideen für Aktivitäten**.
- Sowohl die Projektsprechstunde als auch die Supervision wurde auf **Videokonferenzen** umgestellt. Der Schwerpunkt der Supervision lag zum einen auf der Entwicklung von Ideen für den Kontakt zum Mentee und zum anderen auf der psychosozialen Begleitung der Studierenden.
- Um einen Überblick über weitere Unterstützungsbedarfe zu erhalten, wurden von zwei Mentor*innen in Zusammenarbeit mit der Projektkoordination **Kurzinterviews mit allen Mentor*innen** geführt.

Die Kontakte, die unter diesen Bedingungen entstanden, waren so vielfältig wie die Ausgangssituationen der Tandems. Es wurden Schnitzeljagden um die Wohnung des Mentees vorbereitet und dann per SMS gestartet, Briefe geschrieben, im Videochat gemeinsam Sport gemacht, wöchentlich telefoniert und noch vieles mehr.

Auch der Abschluss des Durchgangs stand unter dem Zeichen der Corona-Maßnahmen. Anstelle eines Last Days in der Schule standen die Mentor*innen vor der Herausforderung, **selbstständig einen Abschluss mit ihrem Mentee** zu finden. Geplant wurde dieser Abschluss in kleinen Gesprächsrunden, die die Projektkoordination und die Supervisorinnen zusammen moderierten. Zudem wurde der Abschluss in einer gemeinsamen Runde nachbereitet.

Frida

Ich würde sagen, dass sich der Kontakt natürlich dadurch, dass wir uns nicht mehr persönlich treffen konnten, irgendwie nicht mehr so schnell entwickelt hat wie am Anfang, also nicht so eng. Aber trotzdem habe ich das Gefühl, dass sie immer mehr aufgeblüht ist. Trotz alledem, über die Telefonate ist sie immer mehr aufgeblüht.

Fred

Als wir dann die erste Supervision hatten und uns dann Konzepte überlegt haben, wie wir das jetzt angehen können [...], das war für mich so ein neuer Punkt, wie ein neuer Start Day, weil es dann einfach ganz anders war. Ich kann das kurz erklären. Und zwar war das vorher so, dass wir sehr viel gespielt haben, sehr viel auf dieser Beziehungsebene war, aber Rani nicht allzu viel von sich preisgegeben hat, weil er halt am liebsten spielen wollte, raus wollte, irgendwas unternehmen wollte mit mir. Was auch sehr schön war, aber durch Corona hat man dann irgendwie so andere Seiten kennengelernt. Also dann hat er präsentiert, wie er tanzt, was für Kunststücke er gelernt hat in dieser Zeit. Hat mir seine Wohnung mal gezeigt, seine Geschwister. [...] Da kamen halt viele neue Dinge dazu, die vielleicht sonst so gar nicht möglich gewesen wären oder die sich gar nicht ergeben hätten.

Lorelei

Ich hab' das Gefühl, seitdem wir uns nicht mehr treffen konnten, war es quasi so wie ein Cut. [...] Es war ein bisschen so, als wäre das Projekt jetzt ein bisschen vorbei, weil wir uns nicht mehr sehen konnten. Und alles, was danach kam, war zwar auch irgendwie schön, mit Briefe schreiben und Videochat. Aber es war halt ... Dieses Kennenlernen ist einfach digital nicht möglich.



Zwischenresümee

Eine zentrale Erkenntnis im Rückblick auf fünf Jahre GeKOS ist, dass sich ein solches Projekt dynamisch entwickelt, immer wieder auf unvorhergesehene Geschehnisse reagieren muss und daher konstanter Aufmerksamkeit bedarf. Veränderungsnotwendigkeiten und Impulse kommen teils von außen wie im Fall der SARS-CoV-2-Pandemie, vor allem aber auch aus dem Projekt selbst. Unter dem gemeinsamen Dach von GeKOS kommt eine Vielzahl unterschiedlicher Menschen mit individuellen Ressourcen, Prägungen und Hintergründen zusammen. Daraus resultieren wechselseitige Erwartungen, die ein konstantes **Erwartungsmanagement** erfordern.

So bringen bereits zu Beginn der Teilnahme die **studentischen Mentor*innen** vielfältige, aber zugleich auch sehr unterschiedliche Erwartungen mit wie z.B.:

- ihre Fähigkeiten in neuen herausfordernden Zusammenhängen zu erproben
- zu helfen und dafür Wertschätzung und Dankbarkeit zu erfahren
- lieber praktisch zu arbeiten, als ein weiteres „theorie-lastiges“ Seminar zu belegen
- eine neue und interessante Lernchance zu bekommen.

Diese Erwartungen haben Einfluss auf die Projektarbeit und die Beurteilung des Projektertrages (mehr dazu im zweiten Teil des Berichts). Sie sind zudem eine alltägliche Herausforderung, weil sie untereinander und zu den Erwartungen anderer Beteiligter nicht immer passen. Stellenweise geraten die Erwartungen einzelner Studierender in Konflikt zu den Erwartungen, die von Schulen, Eltern und dem Projektteam an sie herangetragen werden.

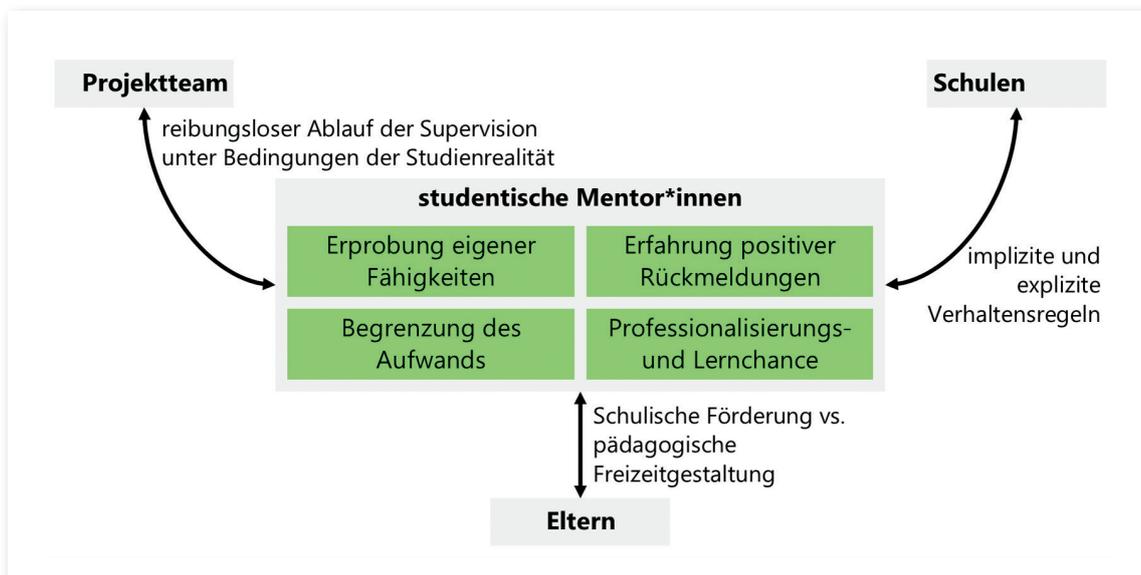


Abbildung 20: Erwartungen und Erwartungsträger im Projekt

An den **Kooperationsschulen** haben die Mentor*innen einerseits große Freiheiten in Bezug auf die konkrete Ausgestaltung der Arbeit mit ihrem Mentee. Schulische Inhalte können eine Rolle spielen, aber die Studierenden sind explizit nicht als Nachhilfelehrer*innen eingesetzt. Andererseits waren einzelne Studierende mit Förderansprüchen von Lehrer*innen, teils auch von **Eltern** konfrontiert. Zudem stellt sich die Frage, wie GeKOS in die schulischen Abläufe eingebettet wird. Erwartungen an die Mentor*innen bilden sich in den Schulregeln ab. Allerdings bestehen darüber hinaus noch weitere Erwartungen an deren Verhalten, die teils implizit bleiben.

Zwischen den Studierenden und dem **Projektteam** zeigt sich der Einfluss wechselseitiger Erwartungen vor allem dort, wo es um die Begleitveranstaltungen geht. In der Supervision ist ein pünktlicher Beginn wichtig. Außerdem ist sie stark abhängig von der Bereitschaft der

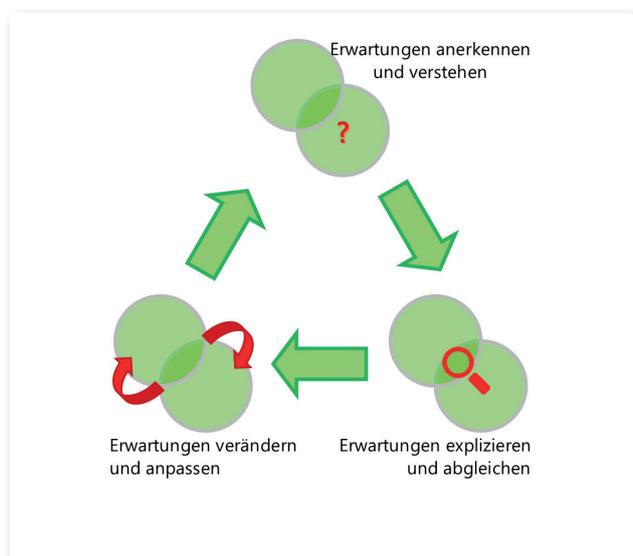


Abbildung 21: Erwartungsmanagement

Teilnehmer*innen, sich in das Gespräch einzubringen und schließlich haben sie einen Pflichtcharakter, d.h. ein wiederholtes Fehlen wird nicht toleriert. Die Studierenden sehen sich folglich der Erwartung gegenüber, regelmäßig und pünktlich an der Veranstaltung teilzunehmen und sie sind zudem für deren Verlauf und Ertrag mitverantwortlich. Zuweilen geraten diese Ansprüche jedoch in Konflikt zu den Realitäten des Studiums. Im Stundenplan wollen auch andere Veranstaltungen, ggf. auch noch Nebenjobs oder familiäre Verpflichtungen untergebracht werden.

Diese und noch viele weitere Erwartungen bestimmen den Alltag von GeKOS. Sie sind eine Herausforderung und bergen zugleich auch Entwicklungschancen. Geteilte und tragfähige Lösungen entstehen nach unserer Erfahrung dort, wo es gelingt, verschiedene Erwartungen anzuerkennen und zu verstehen, sie zu explizieren und abzugleichen sowie sie (gemeinsam) zu verändern und anzupassen.



Begleitforschung (Teil 2)



Mohab

QUESTIONNAIRE

1. How often do you use mobile phones?

2. How often do you use social media?

3. How often do you use mobile phones for work?

4. How often do you use mobile phones for entertainment?

Name: _____

Address: _____

Phone: _____

Signature: _____



Theoretische Grundlagen der Begleitforschung

Wie im ersten Teil dieses Berichts geschildert, wurden über die fünf Durchgänge des Projekts hinweg die beiden Ziele verfolgt,

- zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen und Pädagog*innen im Umgang mit Zuwanderung und Mehrsprachigkeit beizutragen und die
- sozio-kulturelle Integration von Grundschulkindern mit Zuwanderungsgeschichte zu unterstützen.

In der Begleitforschung wurden diese Ziele weiter aufgefächert, konkretisiert und deren Erreichung evaluiert. In der Auseinandersetzung mit empirischem Datenmaterial und der Diskussion mit Forschenden auf Kongressen und in Forschungswerkstätten wurden die Projektaktivitäten immer wieder auf den Prüfstand gestellt. Parallel wurden in der Auseinandersetzung mit bestehenden theoretischen Konzepten und empirischen Befunden aus anderen Projekten auch Erkenntnisse abgeleitet, die

für den wissenschaftlichen Diskurs von Relevanz sind.

Der nun folgende zweite Teil dieses Berichts dient der Darstellung unserer Datengrundlagen, Auswertungsmethoden, Befunde und Ergebnisse. Um diese Darstellungen nachvollziehen zu können, sind zuvor jedoch einige theoretische Grundlagen wichtig, die auf dieser und der kommenden Doppelseite dargestellt werden.

Wenn wir von Professionalisierung sprechen, beziehen wir uns auf Helpers strukturtheoretische Ausführungen. Helsper betrachtet den Lehrer*innenberuf als eine Profession und sieht ihn dadurch gekennzeichnet, „dass für das professionelle Handeln widerstreitende Orientierungen vorliegen, die entweder beide Gültigkeit beanspruchen können oder die nicht prinzipiell aufzuheben sind“ (Helsper 2016: 111).

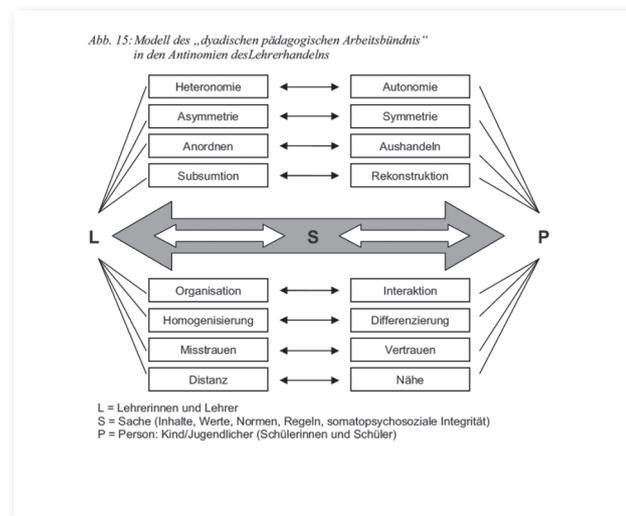


Abbildung 22:
Spannungsfelder nach Helsper
(entnommen aus Helsper
et al. 2009: S. 290)

Dadurch entstehen charakteristische **Spannungsfelder**:

- So stehen Lehrer*innen immer wieder vor der Herausforderung, im pädagogischen Alltag ad hoc Entscheidungen treffen zu müssen, ohne diese jedoch unter dem Handlungsdruck der Praxis ausführlich durchdenken und theoretisch absichern zu können (Praxisantinomie).
- Zugleich wird von ihnen erwartet, ihre Entscheidungen und Handlungen nachvollziehbar zu begründen, wofür jedoch im Alltag selten Zeit bleibt (Begründungsantinomie).
- Im alltäglichen Umgang mit den Schüler*innen sind professionell agierende Lehrer*innen in der Pflicht, eine Beziehung zu ihren Schüler*innen aufzubauen und dabei auch Nähe zuzulassen, zugleich jedoch ausreichende Distanz zu wahren, um sich selbst und den*die Schüler*in vor einer übergriffigen Vereinnahmung zu schützen (Näheantinomie).
- Dabei spielt Vertrauen eine Rolle, das einerseits notwendig für die pädagogische Beziehung ist, andernfalls aber manchmal gegeben werden muss, ohne zu wissen, ob es gerechtfertigt ist (Vertrauensantinomie).
- Die Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen ist grundsätzlich asymmetrisch, aber um Bildungsprozesse auszulösen, ist es notwendig, sich auf Augenhöhe zu den Schüler*innen zu begeben, d.h., punktuell Symmetrie herzustellen (Symmetrieantinomie).
- Schließlich sind Lehrer*innen als Bedienstete der Schule auf bestimmte organisatorische Regeln und Routinen verpflichtet, müssen aber zugleich in der Interaktion mit ihren Schüler*innen offen für Neues und Unerwartetes jenseits etablierter Routinen bleiben (Organisationsantinomie).



Für den Umgang mit diesen Spannungsfeldern gibt es keine allgemeingültigen Rezepte. Ein professioneller Umgang zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass immer wieder aufs Neue Lösungen gefunden werden, die der jeweiligen Situation und ihrer Spezifik gerecht werden (Helsper 2004). Und dazu wiederum ist es nötig, **dass Lehrer*innen in ihrem beruflichen Handeln reflektiert und reflektierend vorgehen** (Helsper 2016: 123).

Der Weg dorthin führt über die **Professionalisierung von (angehenden) Lehrer*innen**. Professionalisierung ist nach Helspers Verständnis mehr als der Erwerb pädagogisch-praktischer Fähigkeiten. Ebenso wichtig ist, dass angehende Lehrer*innen bereits während des Studiums Gelegenheiten zur Reflexion bekommen. Es geht darum, dass sie einerseits das Reflektieren lernen und andererseits durch Reflexion auf eigene Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen aufmerksam werden, die der Prüfung und ggf. Veränderung bedürfen. Sie müssen daher, so Helsper (2018: 37), **transformatorische Bildungsprozesse** durchlaufen.



Was ist transformatorische Bildung?

In der GeKOS-Begleitforschung beziehen wir uns auf die **Theorie transformatorischer Bildung**. Bildungsprozesse sind Koller zufolge (2016: 149) „höherstufige Lernprozesse [...], bei denen nicht nur neues Wissen angeeignet wird, sondern auch das Welt- und Selbstverhältnis des Subjekts eine grundlegende Transformation erfährt“.

Der Begriff der Transformation weist also darauf hin, dass sich ein Mensch, der einen Bildungsprozess durchläuft, verändert. Ausgelöst wird eine solche Transformation durch Erfahrungen, in denen die Sicht auf die Welt und sich selbst grundlegend in Frage gestellt wird (Koller 2015: 27f.). Dies geschieht vor allem beim Kontakt mit dem Fremden, das die eigenen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten übersteigt. In einer solchen Situation gibt es drei Möglichkeiten (ebd.: 30):

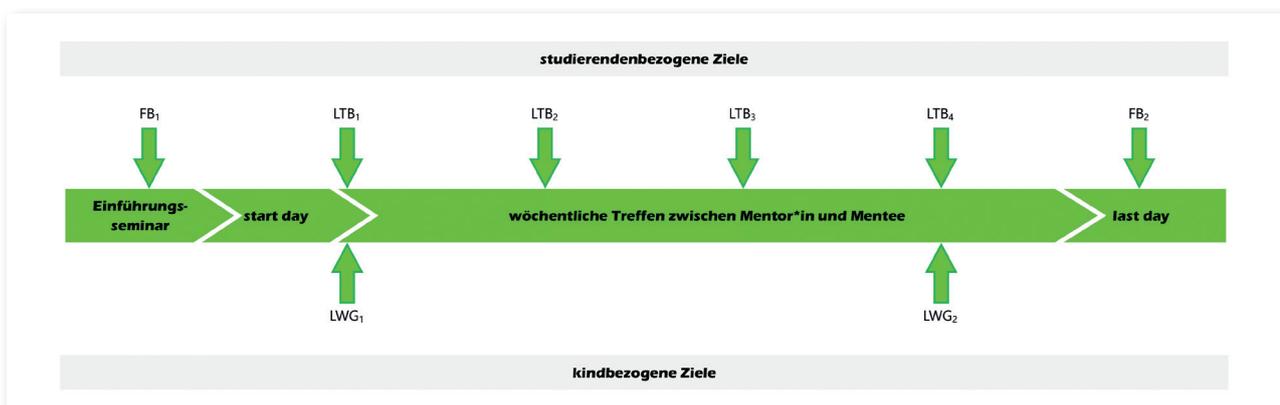
- die Abwehr des Fremden
- die Aneignung, durch die man das Fremde auf das Bekannte zurückführt
- das „Antworten auf den Anspruch des Fremden“ (ebd.), als ergebnisoffene Auseinandersetzung mit ihm

Im dritten Fall kann u.U. etwas Neues entstehen. Wenn dies geschieht, spricht Koller von einem **Bildungsprozess** (ebd.).

In der Begleitforschung wählen wir Einzelfälle (erlebte Situationen oder Entwicklungspfade einzelner Studierender, Interaktionssituationen zwischen Mentor*innen und Mentees u.ä.) als Ausgangspunkt, um von dort aus zu verstehen, wie sich in der Projektarbeit Professionalisierungs- und Integrationsprozesse vollziehen. Um diesen Erkenntnisinteressen nachzugehen, greifen wir auf vielfältiges Datenmaterial zurück. Im Laufe des Projekts wurden unterschiedliche Erhebungsinstrumente entwickelt, erprobt und fortlaufend angepasst. Auf der folgenden Doppelseite sind die wichtigsten Erhebungsinstrumente, die sich bewährt haben, dargestellt.

Methodisches Vorgehen

Datenerhebung





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?

<input type="radio"/>							
<input type="checkbox"/>							

5. Wie hat sich die Beziehung zu Ihrem Kind entwickelt?
6. Beschreiben Sie nun die aktuelle Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkinds mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

<input type="radio"/>							
<input type="checkbox"/>							

7. Wie hat sich die Beziehung zu den Eltern Ihres Tandemkinds entwickelt?
8. Was haben Sie über die Kultur Ihres Tandemkinds gelernt, was über Ihre eigene Kultur?
9. Wie haben Sie sich persönlich seit dem Start-Day weiterentwickelt?
10. In welchem Bereich möchten Sie sich persönlich noch weiterentwickeln?

Lerntagebücher (LTB) ...

Lerntagebücher werden im Projekt eingesetzt, um die studierendenbezogenen Ziele zu evaluieren. Zu vier Messzeitpunkten erhalten die Studierenden die Aufforderung, uns Erfahrungen anhand verschiedener Leitfragen (nach Erfahrungen, Herausforderungen, der Beziehung zu Kind und Eltern, kulturbezogenen Erkenntnissen und der eigenen Entwicklung) zurückzumelden. Die Fragen stammen teils aus theoretischen Überlegungen, teils von Studierenden selbst. Ihre Antworten bieten einen Einblick in „Lern- und Bildungserfahrungen sowie Professionalisierungsprozesse“ (de Boer et al. 2017: 9).



... im Laufe der Zeit

Im ersten Projektdurchgang wurden lediglich vier Fragen gestellt. Im zweiten und dritten Durchgang wurden die Lerntagebücher um weitere Fragen ergänzt, die die Studierenden selbst in der Einführungsveranstaltung als relevant benennen. Außerdem wurden einige Fragen neu formuliert, um „Lern- und Bildungsvorgänge [...] im Bereich kulturellen Lernens sowie der persönlichen Weiterentwicklung“ besser erheben zu können (de Boer et al. 2017: 15). Im fünften Projektdurchgang wurden nur zwei Lerntagebücher erhoben.



Lebensweltgespräche (LWG)

Um die kindbezogenen Ziele des Projekts zu evaluieren, werden sogenannte Lebensweltgespräche zwischen Studierenden und Kindern geführt und dokumentiert. Das erste Gespräch ist thematisch auf „Interessen und Lebenswelt der Kinder“ (de Boer et al. 2019: 13) ausgerichtet. Das zweite Gespräch wird durch Fotos der gemeinsamen Zeit ergänzt, um „wichtige gemeinsame Momente erneut zu erleben und seitens des Kindes auch zu verbalisieren“ (ebd.: 14). Die Studierenden werden beim Einführungsseminar geschult und erhalten ein Manual sowie Videobeispiele gelungener Gesprächsstrategien.



... im Laufe der Zeit

In den ersten beiden Projektdurchgängen wurden in Anlehnung an die 3. World Vision Kinderstudie Netzwerkanalysen durchgeführt, um die kindbezogenen Ziele des Projekts zu evaluieren. Zu diesem Zweck wurden die Kinder am Beginn und am Ende des Projektdurchlaufs gebeten, ihre Lebenswelt mit Bausteinen und Spielfiguren auf einer vorgegebenen Fläche darzustellen und dabei ihre Bauten zu erklären. Von der Situation wurden Audioaufnahmen und Beobachtungsprotokolle angefertigt. Zudem wurden die Bauten der Kinder mithilfe von Fotodokumentationen festgehalten.



Datenauswertung

Das vielfältige Datenmaterial bietet eine gute Grundlage, das Projekt umfassend in den Blick der Begleitforschung zu nehmen. Es ist aber auch eine Herausforderung, denn mit den unterschiedlichen Daten sind unterschiedliche Auswertungsmethoden verbunden, die auf die Eigenheiten des jeweiligen Materials abgestimmt wurden.

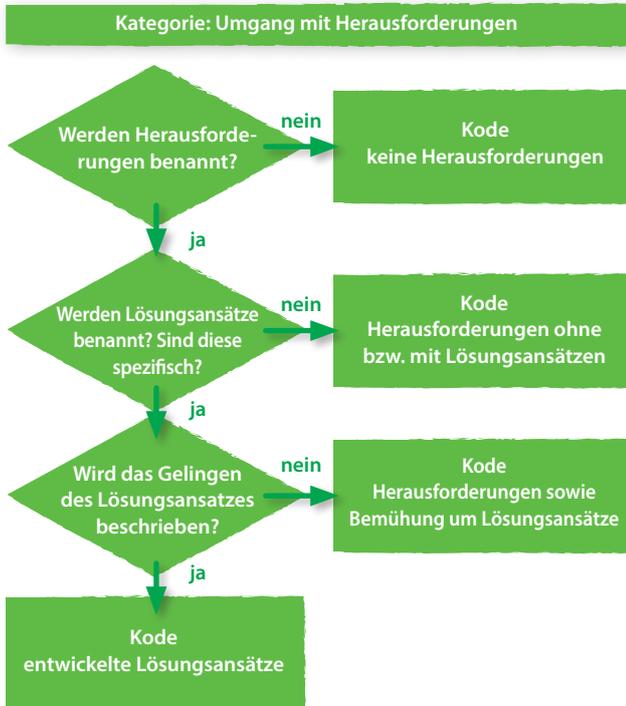


Abbildung 23: Kodierbeispiel

Die Lerntagebücher werden inhaltsanalytisch (Kuckartz 2018) „auf der Grundlage theoretisch begründeter und aus dem Material entwickelter Analysekat­egorien [...] ausgewertet“ (de Boer et al. 2017: 9). Die Auswertung erfolgt durch ein Team, das neben dem Projektevaluator (zunächst Henrik Bruns, später Peter Falmann) aus zwei bis drei wissenschaftlichen Hilfskräften besteht. Das Kategoriensystem besteht aus 36 Haupt- und zahlreichen Subkategorien. Seit dem vierten Durchgang wurden außerdem „spannungsgeladene, antinomische Konstellationen rekonstruier[t], die gleichzeitig dazu beitragen, Bildungsprozesse bei den beteiligten Studierenden anzuregen.“ (de Boer et al. 2020: 22). Mit diesen Kategorien lässt sich eine Vielzahl von Themen differenziert erfassen, es stellt aber gerade deswegen auch eine Herausforderung für die Kodierenden dar. Wichtig ist deshalb

- ein gut nachvollziehbarer Leitfaden, an dem sich die Auswertenden orientieren können (ein Auszug ist links zu sehen),
- eine Schulung der Auswertenden und
- die regelmäßige Prüfung der Übereinstimmung und Nachschulung der Auswertenden bei Abweichungen.

Die **Lebensweltgespräche** werden wie die Lerntagebücher inhaltsanalytisch ausgewertet, das Verfahren ist jedoch zweischrittig angelegt. Im ersten Schritt werden die Äußerungen der Kinder nach ihrer Länge kategorisiert. Unterschieden wird zwischen Ein-Wort-Antworten, Mehrwort-Antworten und umfangreicheren Erzählungen. Auf dieser Grundlage werden im zweiten Schritt interaktiv dichtere Sequenzen identifiziert, „die das klassische Frage-Antwortmuster aufbrechen und längere Antworten der Kinder zeigen“ (de Boer et al. 2020: 39) und einer vertieften Detailanalyse unterzogen.

Auswertung der Lerntagebücher

Die Durchgänge im Spiegel der Lerntagebücher

Die Themen, die die Mentor*innen im zweiten, dritten und vierten Durchgang in ihren Lerntagebüchern ansprechen, ähneln sich stark. Die beschriebenen Erfahrungen der Studierenden im ersten und letzten Durchgang unterscheiden sich davon drastisch.

Spezifisch für den ersten Durchgang war die Beteiligung einer großen Gruppe von Kindern aus den westlichen Balkanstaaten, deren Bleibestatus zu Beginn des Projekts ungeklärt war. Viele von ihnen waren im Verlauf des Projektdurchgangs von Abschiebung bedroht, für einige wurde sie zur Realität. Die Konfrontation mit dem Thema Abschiebung zieht sich entsprechend durch die studentischen Lerntagebücher. Die Mentor*innen geraten dabei an Grenzen der eigenen Handlungsmöglichkeiten:

„In der letzten Woche hat mir ‚mein Kind‘ erzählt, dass er und seine Familie ein Schreiben erhalten haben, dass sie definitiv zurück nach Serbien müssen. Schon die Wochen davor war das Thema immer wieder präsent, es gab Gespräche und eine Menge Schriftverkehr, doch jetzt scheint es festzustehen – der Asylantrag wurde abgelehnt. Es scheint nun aussichtslos, dass ‚mein Kind‘ in Deutschland bleibt.

Es ist ein sehr komisches Gefühl und es macht mich traurig, dass die Familie nicht bleiben darf. Vor allem für die Kinder tut es mir sehr leid. Mein Patenkind hat sich nach ca. zwei Jahren in Deutschland meines Erachtens sehr gut eingelebt und große Fortschritte bezüglich der deutschen Sprache gemacht. Außerdem hat er hier viele Freunde gefunden. Trotzdem bin ich mir sicher, dass er sich in seiner Heimat ebenfalls wohlfühlt.“ (Eichberger, Durchgang 1, LTB 3)

Die Lerntagebücher des fünften Durchgangs spiegeln hingegen die ab Februar einsetzenden pandemiebedingten Einschränkungen der Arbeit mit dem Kind wider.

Die Einträge der studentischen Mentor*innen aus dieser Zeit zeigen, dass sie den neuen Herausforderungen auf unterschiedliche Art und Weise nachgekommen sind. Herausforderungen zu übernehmen, bedeutete in diesem Durchgang auch, die von außen gesetzten Grenzen zu akzeptieren und den Vorschriften entsprechend zu agieren.

„Durch die Einschränkungen in der Kommunikation habe ich viele neue Ideen ausprobiert und neue Methoden entwickelt, um über die Distanz sinnvolle Sitzungen mit meinem Mentee abzuhalten. Neben einer großen Bandbreite von Spielen, die über Videotelefonie möglich sind, habe ich gelernt Gesprächsthemen und -taktiken zu nutzen, die zu einem offenen Umgang auf Augenhöhe beitragen. Besonders wichtig dabei war es, meinen Mentee immer ernst zu nehmen und seine Aussagen nicht auf sein Alter oder

seinen Wissenstand zu reduzieren.“ (Werner, Durchgang 5, LTB 2)

Auch die Rolle der Privatsphäre hat sich in dieser Zeit verändert. Beispielsweise hat Fred einen anderen Einblick in das Leben seines Mentees erhalten, den er vielleicht sonst nie bekommen hätte:

„Dass wir uns nun online treffen, hat zunächst natürlich einen kleinen Keil zwischen uns geschoben, den wir aber von Mal zu Mal ziemlich schnell entfernen konnten. Die Alternative hat zudem neue Möglichkeiten eröffnet. So konnte ich beispielsweise Geschwister, Eltern, sein Zuhause und ganz neue Einblicke in Mahits Leben erhalten, die sich sonst vielleicht nie eröffnet hätten. An den Reaktionen Mahits und dem großen Bedürfnis danach, mir Dinge zu erzählen und zu zeigen, hat sich mein positiver Eindruck zu unserer Beziehung nur noch mehr bestätigt.“ (Fred, Durchgang 5, LTB 2)

Bedeutsame Situationen aus Sicht der Studierenden

So heterogen die individuellen Erfahrungen der Studierenden in den Tandems wie auch die Kinder und die Situationen, in denen die Studierenden sich wiederfinden, so unterschiedlich stellen sich die Situation dar, die als bedeutsam charakterisiert werden.

Als bedeutsam erlebte Situationen (Kategorie 101 - in Prozenten)

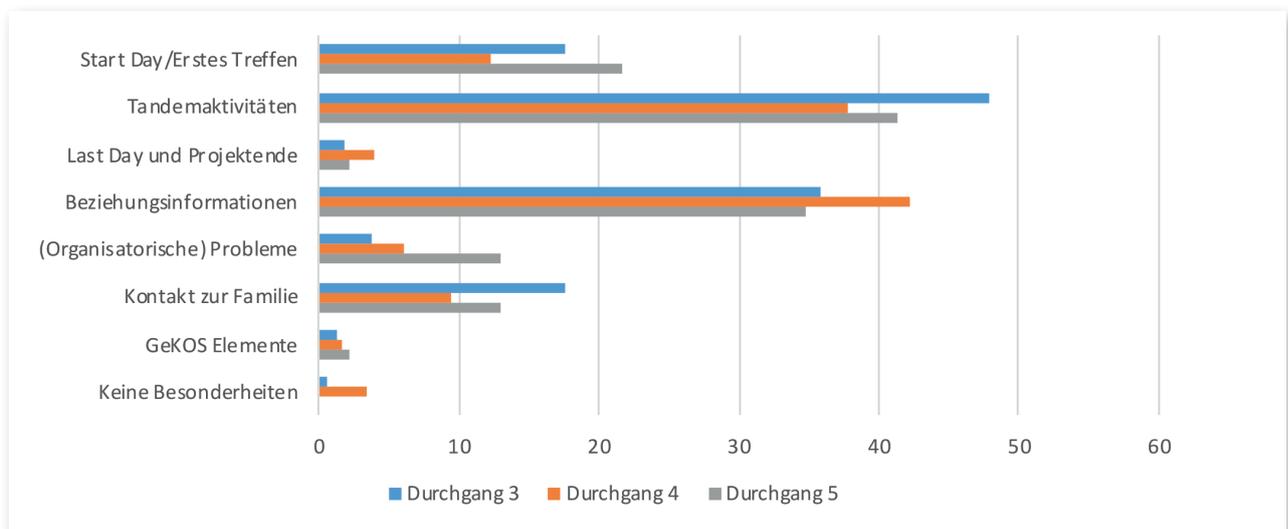


Abbildung 24: Bedeutsame Situationen aus Sicht der Studierenden

Im Zentrum der Erfahrungen stehen in allen Durchgängen die **Tandemaktivitäten**; 38% bis 48% aller Ausschnitte lassen sich dieser Kategorie zuordnen. Es folgen mit 36% bis 42% **Beziehungsinformationen**. Viele Einträge (18% bis 22%) beziehen sich außerdem auf das erste Treffen am Start Day. Vereinzelt genannt werden der Kontakt zur Familie (9% bis 18%) und organisatorische Probleme (4% bis 13%). In den letzten Lerntagebüchern wird der Projektabschluss und der Last Day schließlich zunehmend thematisiert.

Die Beziehung zum Tandemkind nimmt in den Einträgen eine besonders wichtige Rolle ein. Dabei geht es vor allem um **Wertschätzung**: die Wertschätzung des Kindes, aber auch die Wertschätzung, mit der die Familie des Kindes der*dem Mentor*in begegnet. Gerade zu Beginn der Projektzeit werden Situationen beschrieben, in denen die Mentor*innen sich über die Wertschätzung ihres Mentees freuen:



„Ganz besonders viel hat es mir bedeutet, wenn mein Mente mich begrüßt hat und man ihm die Freude ansehen konnte, mich zu sehen. Sobald er mich schon von Weitem sieht, fängt er an, auf mich zuzulaufen, strahlt über beide Ohren und ruft meinen Namen. Es ist ein ganz tolles Gefühl zu sehen, dass er die Treffen mit mir genießt, sich wohlfühlt und gerne Zeit zusammen mit mir verbringen mag. Das gibt mir Bestätigung, dass es vollkommen richtig ist, was und wie ich es tue. Ich freue mich sehr über diese Art von Rückmeldung und es motiviert mich hinsichtlich des Projekts.“ (Fred, Durchgang 5, LTB 1)

Alina thematisiert eine andere Facette der Beziehung, wenn sie schreibt:

„Als am Ende der Austausch der Adressen erfolgte, sagte die Mutter ‚meines‘ Kindes mir ihren Namen. Da ich ihn aller-

dings nicht richtig verstand, gab ich ihr Zettel und Stift und bat sie, es einfach gerade selbst aufzuschreiben. Sie nahm den Stift in die Hand und schrieb ganz mühsam und langsam Buchstabe für Buchstabe auf das Blatt. Dabei vergaß sie, glaube ich, auch manche Buchstaben. Sie besucht seit kurzem einen Deutschkurs und mir war überhaupt nicht bewusst gewesen, dass sie natürlich unsere Buchstaben auch erst einmal lernen musste. Ich fühlte mich sehr schlecht und hatte das Gefühl, ihr vor den Kopf gestoßen zu haben, denn ich glaube es war ihr ein bisschen unangenehm. Das hat mir so leid getan, denn dies war ja überhaupt nicht meine Absicht gewesen. Ich dachte nur es sei einfacher, wenn sie ihren Namen selbst schreibt.“ (Alina, Durchgang 2, LTB 1)

Herausforderungen und Verantwortungsübernahme

Im Rahmen des Projekts kommen die Studierenden oft an ihre eigenen Grenzen. Ihre Handlungsmöglichkeiten sind beschränkt durch verschiedene Strukturen. Dazu gehören die Rahmenbedingungen des Projekts, die z.B. die Kontaktaufnahme und Aufrechterhaltung des Kontakts mit den Familien einerseits ermöglichen, andererseits aber auch durch bestimmte Regeln einschränken. Zudem stoßen die Studierenden wiederholt an die eigenen Grenzen. Auch wenn alle Teilnehmenden mit Herausforderungen konfrontiert werden, nehmen nicht alle Studierenden ihre Herausforderungen explizit als solche wahr. Daher gelingt es auch nur einem Teil der Studierenden, eigene Lösungsansätze zu entwickeln.

Umgang mit Herausforderungen (Kategorie 202 - in Prozenten)

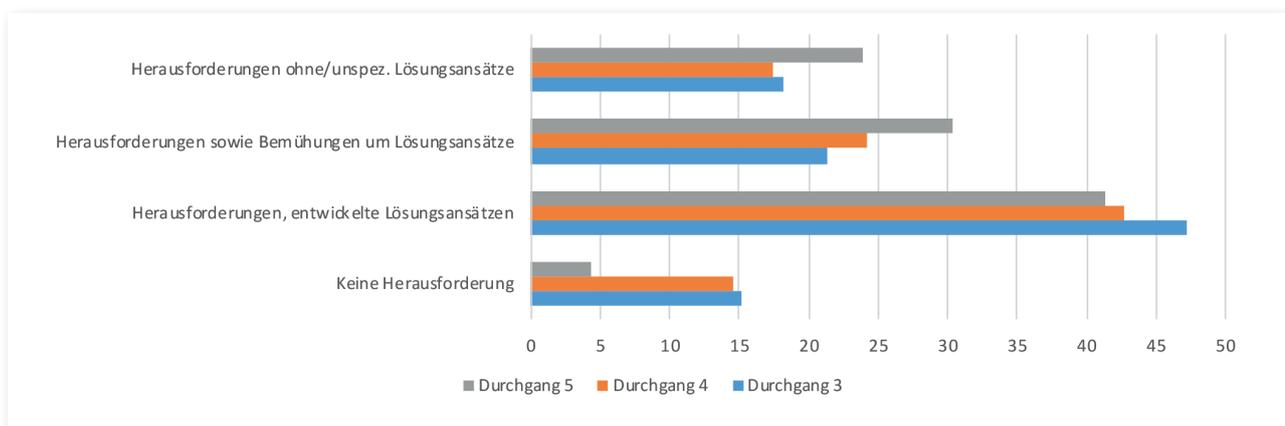


Abbildung 25: Umgang mit Herausforderungen auf Seiten der Studierenden

Werden Herausforderungen als solche erkannt, bemühen sich die Teilnehmer*innen mehrheitlich, Lösungsansätze zu entwickeln und ein großer Anteil der Einträge deutet darauf hin, dass dies auch gelingt (41% bis 47%). Bei einem etwas kleineren Anteil von 21% bis 34% der Studierenden bleibt es beim Bemühen.

Eine genauere Betrachtung der Einträge bietet einen guten Einblick zur Frage, welche Herausforderungen die Studierenden genau bearbeiten. Ein zentrales Thema ist der Umgang mit **Nähe und Distanz**. Pola beschreibt das folgendermaßen:

„Es kommt auf die jeweilige Situation an. Einerseits denke ich, dass wir gerne zusammen spielen, uns gegenseitig miteinander beiziehen und auch ‚vertrauen‘, andererseits zeigt sich jedoch manchmal, dass das ‚Vertrauen‘ nur in einem bestimmten Kontext gilt und wir halt eben doch keine Freunde, Familie o.Ä. sind, sondern Tandempartner. Und das ist auch absolut okay so!“ (Pola, Durchgang 4, LTB 4)

Diese Beschreibung zeigt, dass sie es schafft, Vertrauen und Nähe in Bereichen aufzubauen, die der Art der Beziehung angemessen sind, aber auch an anderen Stellen Distanz wahrt und die Tandembeziehung von

engeren personalen Beziehungen wie Freundschaften abgrenzt.

Ihre Kommilitonin Saskia sieht sich damit konfrontiert, dass ihr Mentee alles daransetzt, das gemeinsame Schlittschuhlaufen zu verlängern und gerät dadurch an ihre eigenen Grenzen. Sie erkennt diese Situation als Herausforderung und macht ihre Überforderung zum Thema der nächsten Supervisionssitzung. Sie nimmt somit die Unterstützung aktiv wahr, die es ermöglicht, die Grenzen des eigenen Handelns nicht nur zu thematisieren, sondern auch in diesem Rahmen Lösungsansätze zu entwickeln.

„Ja, gab es, als beim Schlittschuhlaufen mein Mentee nicht mehr nach Hause gehen wollte und bitterlich geweint hat. Zuerst habe ich ihm gesagt, dass wir zum Bus müssen, dass er anders sonst nicht nach Hause kommen kann. Er hat mir dann versichert, dass er den Weg nach Hause wüsste und dass ich selber nach Hause gehen soll. Ich habe ihm daraufhin erklärt, dass es meine Aufgabe ist, ihn nach Hause zu bringen. Er hat mir noch weitere Alternativen vorgeschlagen, z.B. dass sein Onkel oder seine Mutter ihn abholen könnten. Als er daraufhin von mir ein „Nein“ gehört hat, hat er aufgehört mit mir zu sprechen und hat viel geweint und alle Sachen um uns herum beschimpft, auch den Bus. Die ganze Busfahrt hat er geweint und nicht mit mir gesprochen. An diesem Punkt kam ich an meine Grenze, da

transparent macht. Desweiteren führt es dazu, dass ihr Mentee stärker an der Planung der Aktivitäten teilhat.

„Vor dem nächsten Ausflug habe ich nochmal kurz mit ihm besprochen und ihm direkt gesagt, was wir machen und wie lange wir dort bleiben. Er war einverstanden und so habe ich gelernt, schon alles vorab mit meinem Mentee anzusprechen, damit es später keine Diskussionen gibt. Jetzt sprechen wir uns immer ab, was wir in der nächsten Woche gemeinsam machen werden/können.“ (Saskia, Durchgang 3, LTB 2)

Das Erkennen von Herausforderungen ist der erste wichtige Schritt und die Voraussetzung dafür, passende Lösungsansätze zu entwickeln. In herausfordernden Situationen sind die Mentor*innen gefragt, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen bezüglich ihres Handelns zu treffen und umzusetzen.

Unter Pandemiebedingungen zeigt sich z.B. bei Madeleine, wie diese durch einen Besuch bei ihrem Mentee versucht, den Kontakt zu halten; zugleich setzt sie Grenzen und trifft die verantwortungsbewusste Entscheidung, der Einladung der Mutter in die Wohnung nicht nachzukommen, auch wenn ihr dies schwerfällt:

„Am 18.05. habe ich bei meinem Mentee einen Brief und ein Spiel vorbeigebracht. Ich hatte sowieso etwas in Kob-

Übernahme von Verantwortung (Kategorie 203 - in Prozenten)

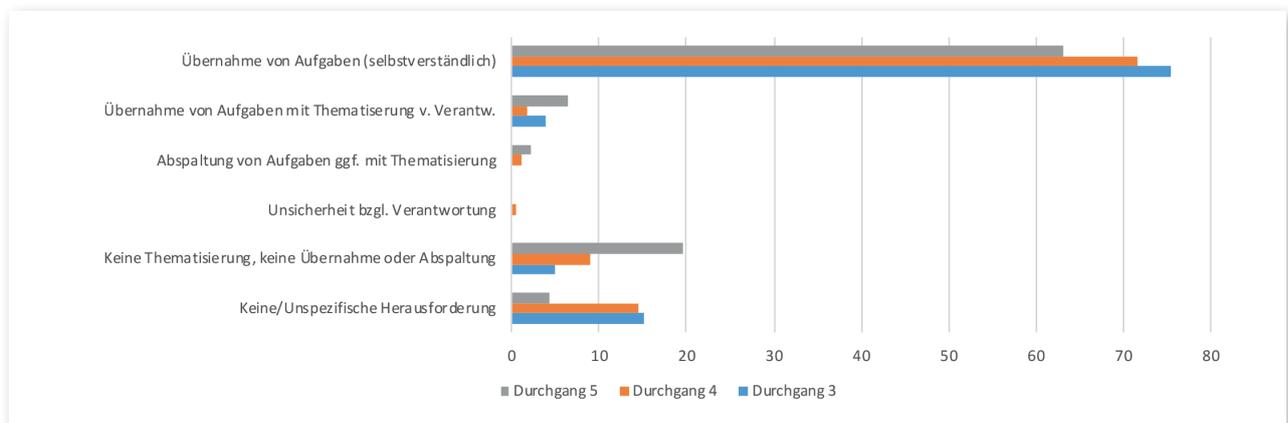


Abbildung 26: Verantwortungsübernahme für die Entwicklung von Lösungen

ich nicht wusste wie ich darauf richtig reagieren soll. Und so hab auch ich die ganze Busfahrt geschwiegen. Kurz vor der Haustür, hat er mir noch Mal verdeutlicht, dass er auf mich beleidigt ist und hat sich nicht (wie sonst immer) umgedreht, um mir zu winken. Auf der nächsten Supervisionssitzung habe ich das besprochen und habe zahlreiche Tipps bekommen, wie ich künftig auf solche Reaktionen/Situationen reagieren kann.“ (Saskia, Durchgang 3, LTB 2)

Saskia schafft es im Anschluss, die Hilfe aus der Supervision umzusetzen und anzunehmen. Ihr gelingt es, Grenzen zu setzen, indem sie ihrem Mentee den Rahmen und die Dauer der gemeinsamen Aktivität im Vorhinein

lenz zu erledigen und dachte, dass sich das gut verbinden lässt. Zunächst wollte ich es – aufgrund der geltenden Corona-Maßnahmen – nur vor die Tür stellen und per WhatsApp Bescheid geben, dass ich da war und etwas für meinen Mentee hinterlassen habe. Aber dann habe ich mich spontan entschieden zu klingeln. Ich bin einige Meter von der Tür zurückgewichen, um die Abstandsregelung zu wahren. Die ganze Familie erschien auf mein Klingeln in der Tür und es zeichnete sich ein Strahlen auf den Gesichtern ab – man muss es tatsächlich so sagen. Ich habe mich einige Minuten mit den Kindern und der Mutter unterhalten. Wir haben uns über die aktuelle Situation ausgetauscht und die Schwierigkeiten, die die Einschränkungen mit sich gebracht haben.



Neben der offensichtlichen Freude über mein Kommen war es am schönsten und für mich sehr bedeutsam, dass mich die Mutter zum ersten Mal gefragt hat, ob ich zu ihnen in die Wohnung kommen möchte. Gleichzeitig war dies auch ein trauriger Moment, da ich es mit Hinweis auf die Corona-Regelungen abgelehnt habe. Im Nachhinein bedauere ich diese Entscheidung ein wenig, da ich mir nicht hundertprozentig sicher bin, dass meine Begründung für die Ablehnung richtig verstanden wurde, aber ich musste mich in dieser Situation in Sekundenbruchteilen entscheiden und habe aufgrund der damals gesetzlichen Regelungen gehandelt. Da ich in den vergangenen Tagen oft über die Situation nachgedacht habe, bin ich zu dem Entschluss gekommen, meine Absicht nochmal klar darzulegen, entweder im telefonischen Gespräch oder per Brief.“ (Madeleine, Durchgang 5, LTB 2)

Verantwortung übernimmt auch Sabrina: Nach einem Streit zwischen ihrem Mentee und einem anderen, mit denen sie sich zuvor regelmäßig im Verbund getroffen hatten, entschließen sich die beiden Mentor*innen zu

einem klärenden Gespräch, obwohl sie sich mit der Situation zunächst überfordert fühlen:

„Bis vor drei Wochen haben sich mein Mentee und ich immer mit einer Kommilitonin, Reicharda, und ihrem Mentee Amir getroffen. Die beiden haben uns ganz zu Beginn des Projektes bereits gesagt, dass sie sich eigentlich nicht besonders gut verstehen, aber dass es trotzdem kein Problem sei, wenn wir uns gemeinsam treffen und etwas unternehmen würden. Ich hatte bisher auch immer das Gefühl, dass es den beiden gut tat, sich mal außerhalb des Klassenverbandes kennenzulernen und dass sie sich gut verstanden und viel Spaß bei unseren Treffen hatten. Vor drei Wochen allerdings haben sie sich heftig gestritten, also haben Reicharda und ich uns mit den beiden zusammengesetzt um ein klärendes Gespräch zu führen. Wie wir bzw. ich mit der Situation umgegangen bin, ist Antwort der nächsten Frage. Gefühlt habe ich mich in der Situation teilweise überfordert, genauso sehr aber auch nützlich und wertgeschätzt, weil die beiden Mentees sehr offen gesprochen und uns damit ihr Vertrauen gezeigt haben.“ (Sabrina, Durchgang 4, LTB 2)

Erfahrungen und Erträge für die pädagogische Arbeit

Die Zusammenarbeit mit den Kindern ermöglicht den Mentor*innen zahlreiche Erfahrungen, die auch für ihre professionelle Weiterentwicklung ertragreich sind. Die Mentor*innen entfalten diese Erfahrungen in vielen Einträgen.

Art der beschriebenen Erfahrung (Kategorie 301 - in Prozenten)

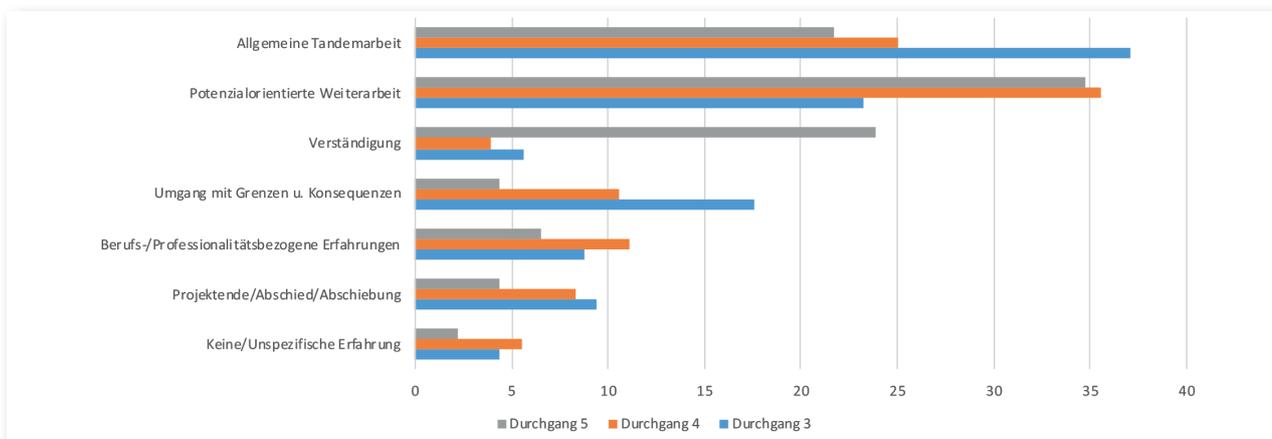


Abbildung 27: Arten von Erfahrungen im Projekt

Es zeigt sich, dass sie die Gestaltung der Tandemarbeit sehr beschäftigt. Zwischen 22% und 37% aller Einträge in Lerntagebüchern drehen sich um dieses Thema, eng gefolgt von Überlegungen zur potenzialorientierten Weiterarbeit, die in 23% bis 35% aller Einträge thematisch werden. Die Verständigung untereinander wird hingegen erstaunlich wenig thematisiert. Der fünfte Durchgang bildet diesbezüglich eine Ausnahme. Bedingt durch die Pandemie und die daraus folgenden Einschränkungen tritt dieses Thema verstärkt in 24% aller Einträge auf. In allen Projektdurchgängen beschäftigen die Mentor*innen sich auch mit berufs- und professionalitätsbezogenen Erfahrungen (6% bis 11%). So wird Dafne im Rahmen der Tandemarbeit bewusst, dass für eine professionelle pädagogische Beziehung zu Kindern

der wertschätzende Umgang miteinander ebenso wichtig ist, wie das Setzen von Grenzen. Dabei erkennt sie die Bedeutung gemeinsamer Regeln und eines klar kommunizierten Rahmens für einen reibungslosen Ablauf von gemeinsamen Aktivitäten:

„Es ist sehr wichtig liebevoll, aber konsequent zu sein. Ich habe bemerkt, dass mein Tandemkind klare Regeln braucht, damit die Treffen reibungslos vonstattengehen. Damit meine ich nicht, dass ich alles vordiktieren möchte, sondern dass ich gemerkt habe, dass das Zusammensein durch einen klaren Rahmen einfacher/besser funktioniert und somit auch mehr Spaß garantiert wird.“ (Dafne, Durchgang 4, LTB 2)

Entwicklung der Beziehung zu Mentees und Eltern

Eine wichtige Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Mentees ist der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen. Vertrauen bedarf der Nähe und zugleich ist es für die Mentor*innen wichtig, als erwachsene Person akzeptiert zu werden, die Grenzen aufzeigt und Regeln durchsetzt. Dafür bedarf es einer gewissen Distanz, um pädagogisch-professionell agieren zu können. Das Verhältnis von Nähe und Distanz spiegelt sich auch in den Lerntagebüchern wider.

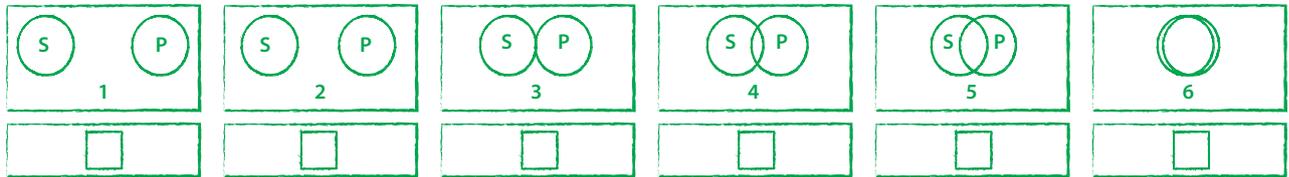


Abbildung 28: Skala zur Einschätzung der aktuellen Beziehung

Besonders greifbar wird dies an der Skala zur Einschätzung der Beziehungsentwicklung. Darin sollen die Studierenden anhand einer grafischen Darstellung einschätzen, als wie nah bzw. distanziert sie die Beziehung zu ihrem Mentee empfinden.

Beziehungsstatus Mentor*in-Mentee

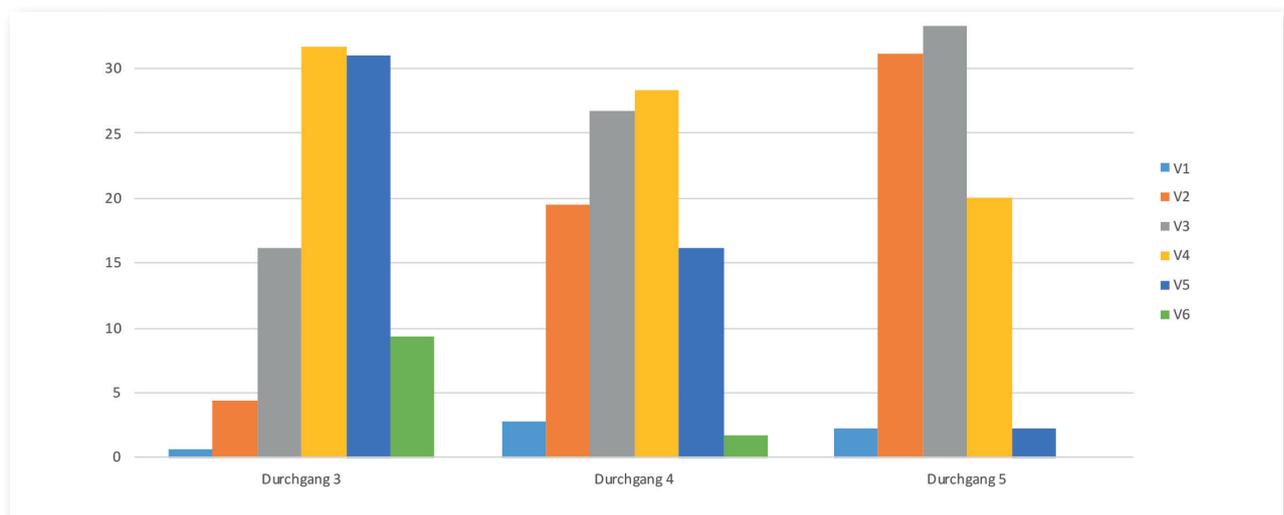


Abbildung 29: Einschätzung der Beziehung Mentor*in-Mentee

Der Balanceakt zwischen Nähe und Distanz wird in allen Durchgängen unterschiedlich erlebt. In der Skala platzieren sich die meisten zwischen der Ausprägung 2 (kein enger Kontakt) und 5 (enger Kontakt). Diese Bandbreite macht sichtbar, wie unterschiedlich die Mentor*innen die Entwicklung der Beziehung erleben. Die Durchgänge unterscheiden sich auch untereinander. Der fünfte Durchgang, in dem es zur ernstzunehmenden Herausforderung wurde, die Kommunikation trotz Einschränkungen aufrechtzuerhalten und die fehlenden unmittelbaren Treffen auszugleichen, zeigte sich als Spagat für die Mentor*innen und hat auch dazu geführt, dass sie eine stärkere Distanz wahrnehmen. Es dominieren die Ausprägungen 2 und 3 mit jeweils über 30%.

Auf den Prozess der Beziehungsentwicklung wirken die Voraussetzungen des*der Mentor*in ebenso ein wie Voraussetzungen auf Seiten des Mentees. Beide bringen ihre persönlichen Eigenschaften, Erfahrungen und Erwartun-

gen in den Prozess ein. Die Auswertung zeigt, dass die Themen Schüchternheit und Offenheit sowie Vertrauen sehr relevant sind.

Zu beachten ist, dass es sich bei Schüchternheit und Offenheit nicht um statische Eigenschaften handelt, sondern um Kategorien, die die Beziehung beschreiben. Die Lerntagebücher bilden die subjektive Wahrnehmung der Studierenden ab. Was dadurch offen bleibt, ist die Frage, inwiefern die Mentor*innen selbst dazu beigetragen haben, dass das Kind schüchtern oder offen wirkt und Vertrauen zeigt.

Die Aussagen der Mentor*innen in ihren Lerntagebüchern zeigen, dass sie sich damit beschäftigen, die Vorlieben und Interessen der Mentees kennenzulernen (15% bis 20% der Einträge) und im Prozess der Beziehungsgestaltung die eigene Rolle sowie die ihres Mentees zu klären (6% bis 11%). So reflektiert Silvia die Beziehungsent-



Bereich der Beziehungsentwicklung(Kategorie 402-K - in Prozenten)

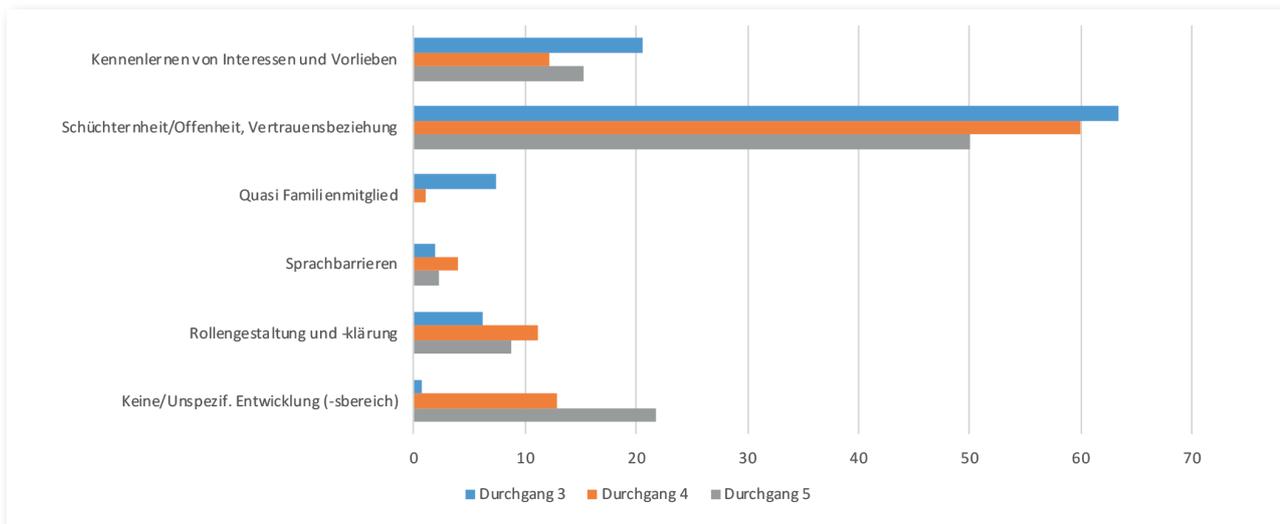


Abbildung 30: Bereich der Beziehungsentwicklung zum Mentee aus Sicht der Studierenden

wicklung in ihrem dritten Lerntagebuch als sukzessive gegenseitige Annäherung, die durch die gemeinsamen Ausflüge und Aktivitäten entstanden ist:

„Die gemeinsamen Ausflüge haben eine stärkere Bindung und größeres Vertrauen zwischen uns aufgebaut. Solche Erlebnisse verbinden einfach, und man lernt sich einfach nochmal auf einer anderen Ebene kennen: Plötzlich zeigen sich Facetten, die man vorher noch nicht entdeckt hat, wie z.B. Rachidas Liebe zum Tanz. Ihr unverkennbarer, (willens) starker Charakter und ihre interessante Persönlichkeit zeigen sich mir immer deutlicher und ich merke von Treffen zu Treffen immer wieder, was ich da doch für ein aufgewecktes Mädels erwischte habe und wie wenig ich sie am Anfang eigentlich kannte. Auch dass ich nun schon zweimal bei ihr daheim zu Besuch war, als ich sie nach Hause gebracht habe, war einfach schön, und ich merke, wie gern sie mich bei sich hat. Es ist ein etwas komisches Gefühl, dass das Ganze in zwei Monaten bereits vorbei ist. Einerseits werde ich dann wieder etwas mehr Zeit für Prüfungsvorbereitungen etc. haben, aber andererseits weiß ich jetzt schon, dass die Kleine mir fehlen wird.“ (Silvia Durchgang 3, LTB 3)

Die Eltern nehmen im Projekt GeKOS, verglichen mit typischen schulischen Szenarien, eine andere Rolle ein. Die Mentor*innen haben im Projekt die Möglichkeit, die Eltern nicht nur kennenzulernen, sondern können durch diese Kontakte, ganz besonders bei Besuchen zu Hause, mehr über die Familie erfahren, dadurch auch Einblicke in das Leben der Familien erhalten und kulturell geprägte Gepflogenheiten kennenlernen. Dabei entsteht mitunter ein Dilemma: Eine gewisse Nähe zu den Eltern ist wichtig und wünschenswert, um eine Vertrauensbeziehung aufbauen zu können; allerdings können zugleich Vereinnahmungen durch die Eltern entstehen. Der Kontakt zu den Eltern ist obendrein durch große Unsicherheit gekennzeichnet und bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass Studierende und Eltern gleichermaßen unsicher sind. Oft ist die sprachliche Verständigung eine

Herausforderung für beide Seiten. Die Zurückhaltung mancher Eltern kann viele Gründe haben wie Sprachbarrieren, Traumatisierung, Unsicherheit, welches Verhalten angemessen ist, was manche Studierende im Kontakt zu den Eltern auch mitdenken:

„Treffen mit Manafs Vater: Da mein Tandem am Start Day verhindert war, sollte zunächst ein Treffen mit mir und seinem Vater stattfinden. Dieses wurde über den Projektkoordinator und die ehrenamtliche Helferin an der Schule kommuniziert und organisiert. Leider ist der Vater am ausgemachten Termin nicht erschienen und hat im Nachhinein auch keine Tendenzen zur Kontaktaufnahme gezeigt. Da das Nichterscheinen vielerlei Gründe haben kann, habe ich dieses einfach zur Kenntnis genommen und nicht weiter darüber nachgedacht.“ (Siggi, Durchgang 3, LTB 1)“

Von anderen wird die Zurückhaltung der Eltern hingegen mit Desinteresse gleichgesetzt:

„Ich habe die Eltern bisher noch nicht kennengelernt. Sie haben auch bisher kein Interesse geäußert, mich kennenzulernen, was ich schade finde. Immerhin betreue ich ihren Sohn. Wenn ich die Eltern wäre, würde ich wissen wollen, mit was für Menschen mein Kind Zeit verbringt.“ (Anna, Durchgang 2, LTB 1)

Die Distanz zu den Eltern ist, verglichen mit den Beziehungen zu den Kindern, dementsprechend größer. Werden die Angaben auf der oben beschriebenen sechsstufigen Skala betrachtet, ist festzustellen, dass sich die Mehrheit der Studierenden im Bereich einer distanzierteren Beziehung positioniert. Die häufigste Nennung ist Kategorie 2 mit 35% bis 50%.

In Folge der beidseitigen Unsicherheiten werden das Kennenlernen, der damit verbundene Kontakt und die Verständigung am häufigsten thematisiert. Entsprechende Einträge machen zwischen 38% und 61% aller Einträge

Bereich der Beziehungsentwicklung(Kategorie 402-K - in Prozenten)

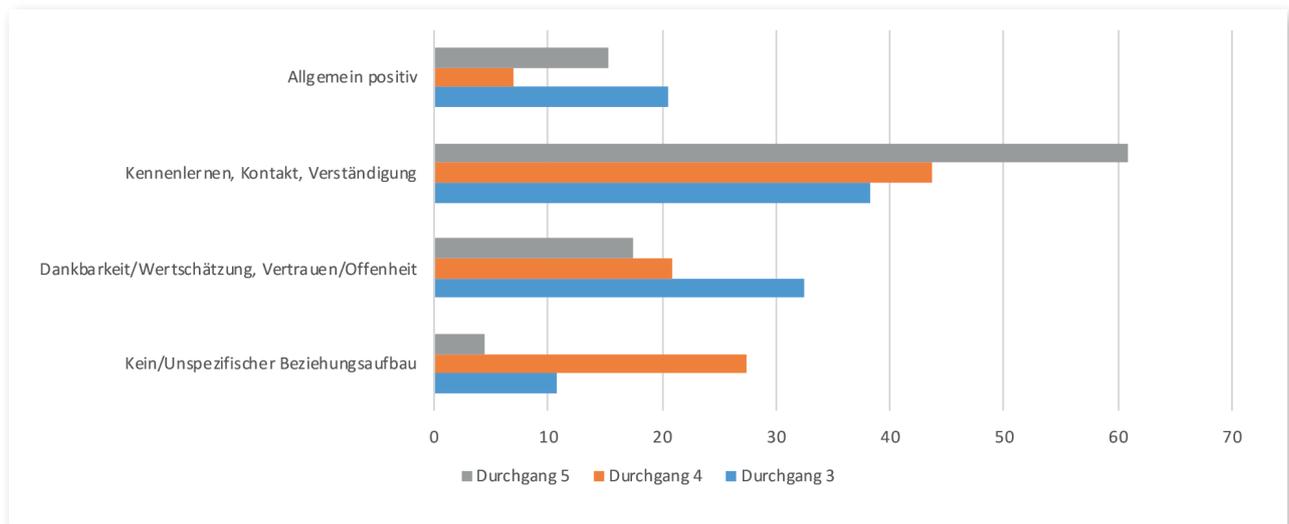


Abbildung 31: Bereich der Beziehungsentwicklung zur Familie aus Sicht der Studierenden

aus. Darüber hinaus spielen die Themen Dankbarkeit, Wertschätzung und Offenheit eine größere Rolle. Viele Einträge (17% bis 32%) weisen auf eine sukzessive positive Entwicklung hin, die in der explizit ausgedrückten Dankbarkeit der Eltern zum Ausdruck kommt.

Zugleich machen die Studierendenrückmeldungen auch auf ein Dilemma aufmerksam. Je vertrauter der Elternkontakt wird, desto mehr ziehen die Eltern die Studierenden zu Rate und bitten sie um Unterstützung. Eine Studentin schildert z.B. eine für sie schwierige Situation. Nach einem gemeinsamen Kaffee bittet die Mutter ihres Mentees sie um Hilfe:

„Die Mutter meines Kindes“ lud mich für einen Nachmittag zum Kaffee ein, da Radmila erkrankt war. Es war ein sehr einschneidendes Erlebnis bei der Familie. Mir wurde zum ersten Mal offiziell von der drohenden Abschiebung erzählt, die im Sommer bevorsteht. Die Offenheit und das entgegengebrachte Vertrauen der Mutter haben mich sehr gefreut und zugleich nachdenklich gestimmt. Für die Verantwortlichen empfand ich nichts außer Unverständnis und Ungerechtigkeit. Einer Familie, welche sich so stark versucht zu integrieren, werden Steine in den Weg gelegt, „nur“ weil sie keine Kriegsflüchtlinge waren?

Als ich mich verabschiedete und schon im Bus nach Hause saß, bekam ich einen Anruf auf meine Mailbox. Die Mutter von Radmila hatte auf diese gesprochen, in welcher sie mich fragte, ob ich vielleicht alte Sachen für sie habe, die ich nicht mehr brauchen würde. Diese Nachricht schockte mich, da es ein doch recht befremdliches Gefühl war, von einer gestandenen Frau so direkt um Hilfe gebeten zu werden. Ich habe mich sehr hilflos gefühlt. Natürlich wollte ich der Familie helfen, zugleich wollte ich auf keinen Fall zu „mitleidig“ auf ihre Frage reagieren. Mitleid kann meiner Meinung nach in solchen Situationen nicht helfen. Damit hätte ich es vielleicht auch Radmilas Mutter noch schwerer gemacht. Dies war ein weiterer Moment, in dem es mir

nicht leicht fiel, „professionell“ zu sein.“ (Trautwein, Durchgang 1, LTB3)

Die Studentin reflektiert hier das Dilemma, helfen zu wollen, ohne dabei „mitleidig“ zu werden. Sie möchte mit der Mutter und „gestandenen Frau“ auf Augenhöhe agieren und fühlt sich ratlos. Aus hier nicht dokumentierten Nebengesprächen wissen wir, dass die Studentin die Situation klug gelöst hat und mit der Mutter zu einer Koblenzer Kleiderkammer gefahren ist. Sie hat sich für einen Moment überfordert gefühlt und dann Verantwortung übernommen und eine eigenständige Lösung entwickelt.

Auch Maleen schildert dilemmatische Situationen mit der Familie ihres Mentees. Sie reflektiert, warum die Beziehungsentwicklung zu den Eltern schlechter geworden ist:

„Tatsächlich hat sich die Beziehung zu den Eltern verändert in dem Sinne, dass ich aktuell nicht mehr viel von der Familie/der Mutter höre. Zwar sage ich ihr auch Bescheid, wenn ich mal nicht kommen kann, aber das war es auch schon. Den Vater habe ich nach wie vor nicht kennengelernt, was aber nicht weiter tragisch ist. Der Mutter meines Mentees sende ich trotzdem regelmäßig Fotos von den gemeinsamen Treffen, auf die sie auch mit den typischen Herz-Smilies antwortet und sich bedankt. Anfangs habe ich sie manchmal gesehen, wenn sie meinen Mentee von der Schule abgeholt hat. Das ist allerdings nun auch schon 2,3 Monate her, dass ich sie das letzte Mal gesehen habe. Ich muss leider zugeben, dass ich der Einladung der Mutter von vor 2, 3 Monaten, die Familie auch mal zuhause zu besuchen, bisher nicht nachgekommen bin. Das liegt zum einen an der fehlenden Zeit meinerseits und zum anderen würde ich mir glaube ich ziemlich „komisch“ vorkommen, den kompletten Nachmittag bei der Großfamilie zu verbringen. Auch wenn ich bei anderen Familien, beispielsweise bei meiner Babysitter-Familie bin, halte ich mich nicht mehr lange dort auf, sondern gehe relativ schnell, um sie nicht „zu belästigen“. Ich glaube das ist ein ziemlich deutsches Ding :-D.“ (Maleen, Durchgang 4, LTB 4)



Kultur als Thema

Die Auseinandersetzung mit kulturellen Gepflogenheiten läuft in allen Tandems mit, wird allerdings nicht immer deutlich expliziert.

Bereich der kulturellen Lernerfahrung : Fremde Kultur(Kategorie 501 - in Prozenten)

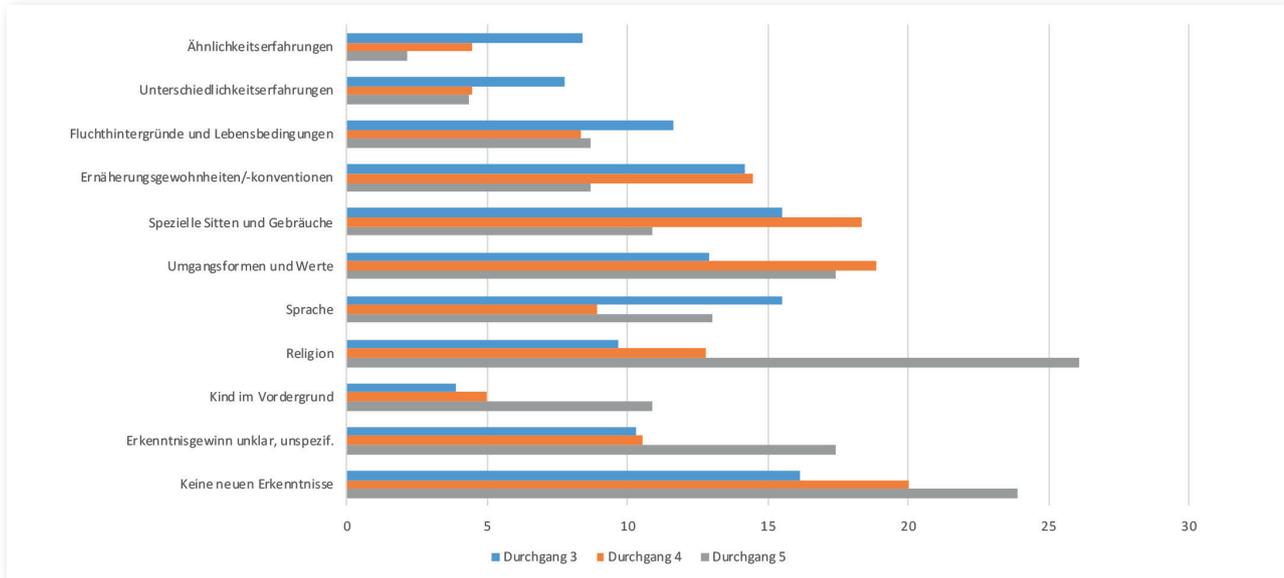


Abbildung 32: Kulturelle Lernerfahrungen auf Seiten der Studierenden

Einerseits erwähnen einige Mentor*innen konkrete Überlegungen zu speziellen Sitten und Gebräuchen (13% bis 19%), Umgangsformen und Werten (11% bis 18%), Ernährungsgewohnheiten und Konventionen, zum Gebrauch der Sprache (9% bis 15%) und religiösen Ritualen (10% bis 27%), sowie zu Fluchthintergründen und Lebensbedingungen (9% bis 12%). Ihre Berichte sind durchzogen von Kategorien der Erfahrungen der Ähnlichkeit (4% bis 8%) und Unterschiedlichkeit (4% bis 8%). Andererseits gab es in jedem Durchgang einen gewissen Prozentsatz (16% bis 24%) der Mentor*innen, die keine neuen Erkenntnisse bezüglich Kultur beschreiben.

Die Wahrnehmung der eigenen wie der fremden Kultur und die Auseinandersetzung damit nimmt verschiedene Ausprägungen an. Für Ella z.B. ist der erste Zugang zur Kultur des Tandemkinds von vermeintlich kleinen, aber überraschenden Erfahrungen geprägt:

„Ich kenne die Kultur eigentlich... dachte ich! Aber man muss selbst auf kleinere Dinge achten, wie z.B. Gummibärchen. Die dürfen die Kinder nämlich nicht essen.“ (Ella, Durchgang 2, LTB 1)

Ellas Antwort greift einen Aspekt aus der Arbeit mit ihrem Mentee heraus und verallgemeinert auf die gesamte Kultur. Auch Maleen schließt von dem, was sie in der Familie ihres Mentees beobachtet hat, auf alle Familien des entsprechenden Kulturkreises:

„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.“ (Maleen, Durchgang 4, LTB4)

Christina hingegen erkennt in der Beantwortung der gleichen Frage die Differenz zwischen der Kultur der Familie ihres Mentees und den individuellen Erfahrungen der Familie und sie macht diesen Unterschied auch sprachlich deutlich:

„Über die Kultur habe ich nicht viel gelernt, sondern eher über die Lebensweise der Familie in Aleppo vor der Flucht. Von den Eltern habe ich erfahren, dass vor dem Krieg das Leben in Aleppo sehr entspannt war. Abends waren die Straßen belebt und die Menschen genossen das Leben zu Hause auf dem Balkon oder unterwegs. Dies war vor allem in den Sommermonaten, weil es tagsüber zu warm/heiß war. Die Eltern vergleichen dieses Lebensgefühl mit dem Lebensgefühl meiner Heimatstadt Izmir (Türkei). Sie waren dort wenige Tage und hatten sich dort wie „zu Hause“ in Aleppo gefühlt.“ (Christina Durchgang 2, LTB 2)

Ähnlich beschreibt Silvia die wahrgenommene Gastfreundlichkeit als Charakterzug der konkreten Familie und verallgemeinert diesen nicht auf deren Kultur:

„Das schönste Erlebnis war für mich, dass ich von ihrer Mutter direkt nach der Begrüßung mit einer gewissen Selbstverständlichkeit ins Haus gebeten wurde, als ich Rachida gestern nach Hause gebracht habe. Das war für mich tolles Gefühl, weil es meiner Meinung nach ein Vertrauensbeweis

Bereich der kulturellen Lernerfahrung : Fremde Kultur(Kategorie 501 - in Prozenten)

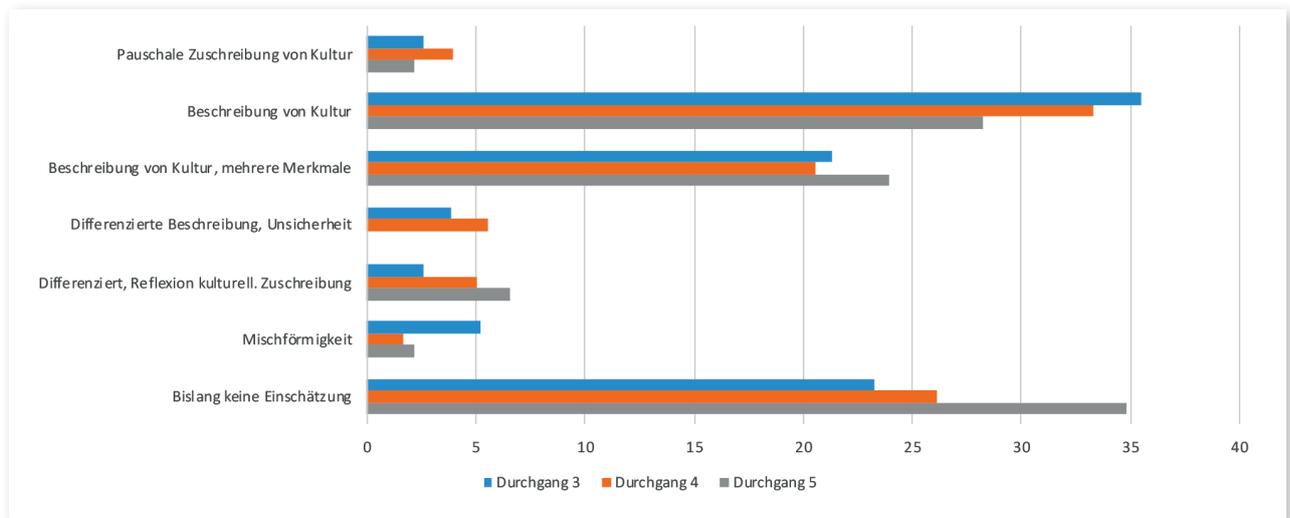


Abbildung 33: Reflexivität gegenüber der Kategorie ‚Kultur‘ auf Seiten der Studierenden

und (neben Höflichkeit) außerdem eine Sympathiebekundung ist. Mir wurden sogar direkt Hausschuhe hingestellt, außerdem Snacks und Getränke – Gastfreundlichkeit wird in Rachidas Familie offensichtlich großgeschrieben.“ (Silvia Durchgang 3, LTB 2)

In den letztgenannten Beispielen deutet sich eine gewisse Reflexivität gegenüber kulturellen Urteilen und Zuschreibungen an. Daher betrachten wir in der Begleitforschung diesen Bereich auch genauer. Es zeigt sich, dass Rückschlüsse auf „die Kultur“ des Mentees häufig von einzelnen (29% bis 35%), teils auch mehreren (21%) als dominant wahrgenommenen Merkmalen, ausgehen. Nur in weniger als 5% der Einträge werden differenziertere Beschreibungen kulturbezogener Phänomene vorgenommen. Wiederholt führt die Frage nach kulturbezogenen Lernerfahrungen daher zu Zuschreibungen, die manchmal positiv assoziiert sind, manchmal aber auch zu eher negativen Kulturalisierungen führen.

Nichtsdestotrotz gelingt einigen Studierenden das Vermeiden von Kulturalisierungen. Ein Beispiel dafür ist Pola, die davon ausgeht, dass sie und ihr Mentee

sich als individuelle Personen begegnen und weniger als Vertreter*innen zweier verschiedener Kulturen:

„Ich habe gelernt, dass Kultur in unserer Beziehung keine wichtige Rolle spielt und wir uns als individuelle Personen, anstatt Personen zweier fremder oder teilweise fremder Kulturen begegnen.“ (Pola, Durchgang 4, LTB 4)

Auch Sabrina zeigt in ihren Überlegungen, ähnlich wie Pola, Ansätze einer Perspektive, die das Kulturverbindende fokussiert:

„Ich habe gelernt, dass es auch über die Kulturen hinweg auch Gemeinsamkeiten gibt, die wohl in jeder Familie vorkommen. So hat Azdim mir bei unserem letzten Treffen erzählt, dass er sich immer öfter mit seinen Eltern streitet, weil er beispielsweise abends zu lang draußen bleibt oder in der Wohnung Fußball spielt und damit die Nachbarn stört. Ich fand es irgendwie schön, zu hören, dass wohl alle Kinder mit dem Älterwerden die gleichen Schwierigkeiten mit ihren Eltern bekommen, dass es also Dinge gibt, die wohl in den meisten Kulturen gleich sind und uns zeigen, dass wir alle Menschen sind – mit den gleichen Bedürfnissen und Sorgen.“ (Sabrina, Durchgang 4, LTB 4).

Die eigene Entwicklung

Obwohl von den teilnehmenden Mentor*innen sehr unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden, lassen sich dennoch typische Themenbereiche beschreiben, in denen sie eine eigene Entwicklung wahrgenommen haben. Im vierten und fünften Durchgang spielt mit 26% bis 28% aller Einträge vor allem die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit eine große Rolle. Über alle Durchgänge hinweg ist zudem die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen und das Sammeln entsprechender Erfahrungen bedeutsam für viele Studierende (12% bis 19%).

Der größte Anteil entfällt jedoch regelmäßig auf die Sicherheit im Umgang mit dem Kind als Entwicklungsbereich (18% bis 37%). Dies ist wenig erstaunlich, da erstens nicht alle Studierenden über umfangreiche Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern verfügen und zweitens Erfahrungen mit einer intensiven 1:1-Betreuung selten sind. Flankiert wird dieses Thema außerdem von anderen Themen, die in der pädagogischen Zusammenarbeit mit dem konkreten Mentee wichtig werden. Dazu gehört das Thema Sprache und Interaktion (bis zu 10%),



Bereich der Weiterentwicklung(Kategorie 601 - in Prozenten)

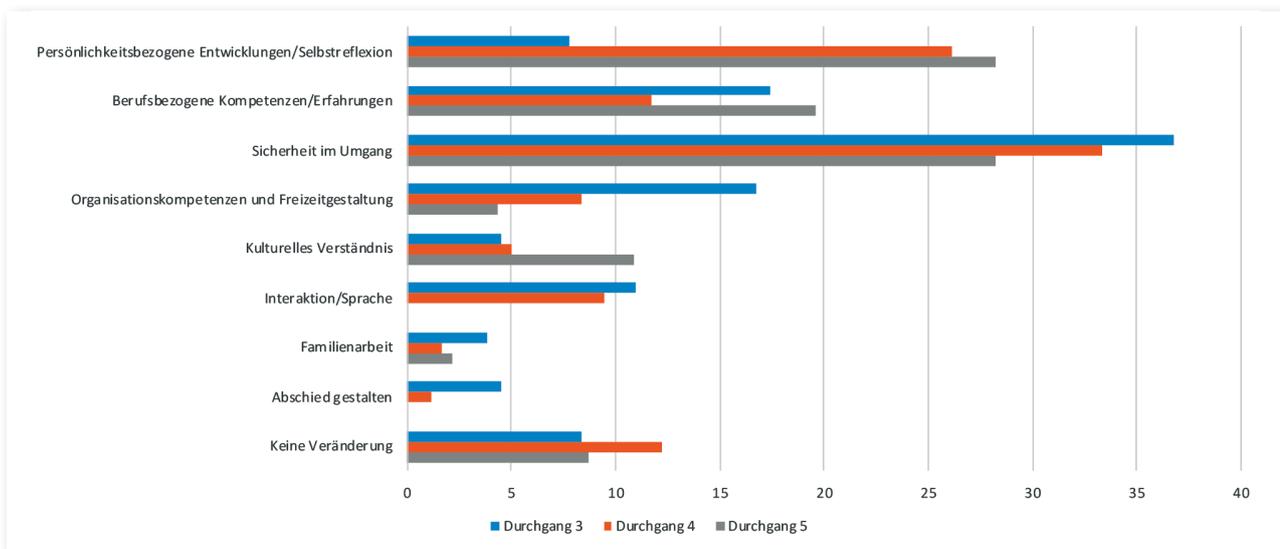


Abbildung 34: Bereiche der Weiterentwicklung aus Sicht der Studierenden

die Weiterentwicklung des eigenen kulturbezogenen Verständnisses (4 bis 11%) und die Arbeit mit der Familie des Mentees (2% bis 4%). Die Organisation gemeinsamer Aktivitäten und der Freizeitgestaltung spielt abschließend ebenfalls eine Rolle (4% bis 17%) in diesem Zusammenhang.

Einige Mentor*innen formulieren ihren eigenen Entwicklungszuwachs auch explizit. So schreibt Saskia:

„Aus meinen Erfahrungen habe ich gelernt, dass man auf-richtig sein muss und dass dadurch das gegenseitige Ver-trauen untereinander wächst. Während ich bei dem ersten Ausflug richtig Probleme hatte, meinen Mentee zu erklären, warum wir schon nach Hause gehen müssen, gibt es bei unseren aktuellen Ausflügen keine großen Diskussionen mehr. Nach unserem ersten Ausflug hatte ich ein ausführ-liches Gespräch mit ihm und nun sage ich ihm schon vorab, wohin wir fahren, was wir machen und wie lange wir dort bleiben können.“ (Saskia, Durchgang 3, LTB 3).

In den Lerntagebüchern wurden die Mentor*innen nicht nur gebeten, ihre zurückliegende Weiterentwicklung zu beschreiben, sondern auch einen Blick nach vorne zu richten. Überlegt werden sollte in diesem Sinne auch, in welchen Feldern sie sich noch weiterentwickeln möch-ten. Ein Bereich, der dabei wiederholt genannt wird, ist das Austarieren von Nähe und Distanz, wofür Sabrinas Eintrag ein anschauliches Beispiel liefert:

„Auch, wenn meine Aufgabe im GeKOS-Projekt ausdrücklich nicht im Lehren oder als Lernbegleitung vorgesehen ist, finde ich es trotzdem wichtig, die genannte Distanz zu bewahren. Worin diese liegt und wie ich mit Nähe und Distanz in einer solchen Tandempartnerschaft umzugehen habe bzw. wie es für mich und meinen Mentee am besten funktioniert, möch-te ich lernen. Sicher kann man dieses Verhalten nicht eins zu eins auf den Umgang mit anderen Kindern übertragen und auch nicht auf meinen späteren Umgang damit als Lehrerin.

Dennoch denke ich, dass allein die Beschäftigung mit dem Thema mich schon ein wenig vorbereiten oder zumindest sensibler machen kann.“ (Sabrina, Durchgang 4, LTB 1)

Im Kontrast dazu ist Paula vor allem daran interessiert, ihr Handlungsrepertoire für die Aktivitäten mit dem Mentee weiterzuentwickeln:

„Ich möchte noch mehr Spiele und Unterhaltungsideen ler-nen, die man in allen Situationen spontan mit Kindern spie-len kann und wobei sie eventuell auch viel lernen können. Im Umgang mit dem Kind lernt man immer wieder neue Spiele kennen.“ (Paula, Durchgang 2, LTB 1)

Reicharda wiederum beschäftigt sich mit der eigenen Ge-sprächsführung:

„Ich möchte mich vor allem in der Gesprächsführung wei-terentwickeln. Amir hat scheinbar viel zu erzählen und ich würde ihm gerne eine kleine Plattform dafür liefern. Ihm also die Möglichkeit liefern, sich während des Projektes in einer vertrauensvollen Umgebung über seine Bedürfnisse, Ängs-te, Wünsche oder Hoffnungen zu äußern. Eine Zeit, wo es um ihn geht. In der Schule kommt dies auf jeden Fall zu kurz und auch in einer größeren Familie in der jeder auch viel mit seinem Alltag zu kämpfen hat, kann man nicht immer aus-reichend zuhören. Daher möchte ich zum einen mehr Zeit mit ihm alleine verbringen und zum anderen die Gespräche etwas offener gestalten und auch mal auf Antworten war-ten. Ich unterbreche Schweigephasen oder Pausen schnell und unterdrücke so eventuell Gesprächsimpulse, weil ich viel und schnell spreche. Daran möchte ich gerne hauptsächlich arbeiten.“ (Reicharda, Durchgang 4, LTB 2)

Wieder andere Studierende wie Serafine beginnen, die eigenen Ansprüche zu hinterfragen:

„Ich möchte mich insofern weiterentwickeln, dass ich mir ein „dickeres Fell“ zulege und Sachen nicht mehr so lang mit

mir herumtrage. Das geht ja auch wieder in die Richtung professioneller mit herausforderndem Verhalten umgehen und es nicht persönlich nehmen. Abgesehen davon habe ich mir vorgenommen, mir nicht mehr so viel gleichzeitig aufzuhalsen. Und mein Leben nicht mehr mit Verpflichtungen vollzuschaukeln. Das GeKOS-Projekt neben der Uni und neben meinen Nebenjobs hat ziemlich viel zusätzlichen Stress verursacht. Viele meiner Kommilitonen machen nicht mal halb so viel wie ich und scheinen ein wesentlich entspannteres Leben zu haben. Es ist eine Frage der Prioritätensetzung, würde ich sagen. Und ich muss mich fragen, wozu ich was mache und was ich davon habe. Wie wir bei der letzten Supervision besprochen haben, hat mir das GeKOS-Projekt insofern etwas gebracht, als dass ich einen Einblick in Firas Familie hatte und die Gastfreundschaft kennenlernen durfte. Bezogen auf Fira hatte ich vermehrt frustrierende Erfahrungen, muss ich ehrlicherweise sagen. Da habe ich mir im Nachhinein gedacht: hätte ich meine freie Zeit doch lieber mit etwas Angenehmerem gestaltet. Diese Erfahrungen und dass ich so denke, haben mich wiederum verunsichert, weil ich mich, wie oben beschrieben,

gefragt habe, ob es an mir liegt und ob das etwas über mich als zukünftige Lehrerin bzw. meine Eignung als Lehrerin aussagt. Andererseits habe ich bei der Supervision auch von einigen anderen gehört, dass sie keine gute Beziehung zu ihrem Mentee aufbauen konnten, was mich beruhigt hat. Ich sollte vermutlich meine Ansprüche an mich selbst realistischer gestalten.“ (Serafine, Durchgang 4, LTB 4)

Und dann gibt es noch einige wenige Studierende, die wie Koralie keine Entwicklungsziele formulieren:

„Im Bezug auf Gekos möchte ich mich persönlich nicht weiterentwickeln.“ (Koralie, Durchgang 4, LTB 4)

Auch wenn das Projekt für alle Studierenden Möglichkeiten zur professionellen Weiterentwicklung bietet, beobachten wir zusammenfassend also auch einige Unterschiede hinsichtlich der Bereitschaft, Herausforderungen als Entwicklungschance zu begreifen bzw. sich selbst Ziele zu setzen.

Auswertung der Lebensweltgespräche

Die Lebenswelt der Kinder

Fünf Jahre lang haben Kinder mit Zuwanderungsgeschichte als Mentees an GeKOS teilgenommen und eine*n Mentor*in zur Seite gestellt bekommen. Dabei handelt es sich um alles andere als eine homogene Gruppe. Sie sind aus den unterschiedlichsten Ländern zugewandert. Viele Kinder stammen aus dem arabischen und persischen Raum, vor allem aus Syrien, einige auch aus Afghanistan, dem Libanon, Iran, Irak und Pakistan. Gerade im ersten Durchgang des Projekts haben ebenfalls viele Kinder aus Balkanstaaten teilgenommen: aus Nordmazedonien, Albanien, dem Kosovo und Montenegro. Und vereinzelt waren auch immer einige Kinder aus EU-Staaten dabei, aus Bulgarien, Rumänien und Kroatien.

Diese Kinder bringen alle möglichen Erfahrungen mit, sodass sich hinter der vermeintlich so einfachen Kategorie „Kinder mit Zuwanderungsgeschichte“ viele Gesichter verbergen. Ganz besonders äußert sich das im Projekt beim Thema Sprache. Drei verschiedene Dialekte des Arabischen sind dabei ebenso vertreten wie Farsi, Pashto und Urdu, Serbisch, Russisch, Mazedonisch und Griechisch und mal mehr, mal weniger sicheres Englisch. Für die Familien ist damit häufig auch ein anderes Schriftsystem verbunden. Für viele waren arabische, persische oder kyrillische Schriftzeichen die Norm und sie müssen sich in Deutschland nicht nur eine neue Sprache, sondern auch eine neue Schrift aneignen.

Schließlich ist noch zu bemerken, dass im Projekt stets annähernd gleich viele Jungen und Mädchen vertreten waren. Häufig sind damit nicht nur unterschiedliche Interessen verbunden, sondern vor allem auch unter-

schiedliche Verhaltensnormen, wie das folgende Beispiel sehr deutlich vor Augen führt:

„Alem erzählte mir immer wieder, wie gerne er Ballett tanzen würde oder mal eine Ballettvorführung sehen möchte, er aber seinen Schulfreunden nicht davon erzählen kann, da das „nichts für Jungs“ sei. Ich habe daraufhin immer wieder versucht, ihn zu ermutigen und ihm z.B. erzählt, dass auch Männer Ballett tanzen. Zwischen den Jahren gab es eine Ballettaufführung (der Nussknacker), die ich evtl. mit Alem besuchen wollte oder wir wollten den Film ‚Billy Elliot‘ schauen, in dem es um einen Jungen geht, der ebenfalls Ballett tanzt, obwohl er dafür von anderen belächelt wird. Als ich dies Alem vorschlug, sagte er, dass er das jetzt nicht mehr möchte, da es seine Eltern es ihm verboten haben. Ballett sei nur etwas für Mädchen.“ (Bettina, Durchgang 3, LTB 3)

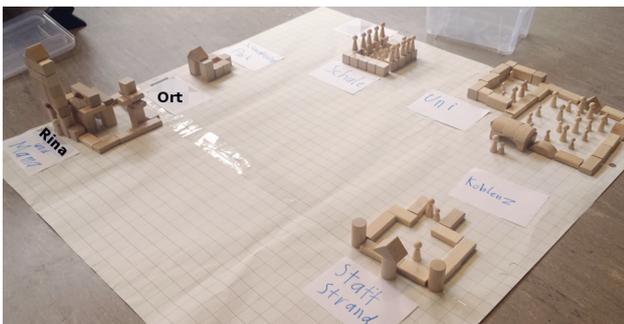
Nichtsdestotrotz sagen unsere Daten auch etwas über die Lebenswelt aus, wie sie sich für viele der Kinder darstellt, die an GeKOS teilnehmen. Einige Netzwerkanalysen können sichtbar machen, wie die Mentees neue Orte in ihrem Lebensraum gemeinsam mit ihren Mentor*innen entdeckt und erschlossen haben. Um mehr über ihre sozialräumliche Situation zu erfahren, haben die Studierenden gemeinsam mit den Kindern eine spielerische Aufstellung ihrer Lebenswelt durchgeführt. Am Anfang und am Ende der Tandemarbeit bauten die Kinder auf einer Fläche von 1 m² mit Hilfe von Bauklötzen und Spielfiguren ihre Lebenswelt mit den drei Schwerpunkten Kontakte, Aktivitäten und Orte auf. Mittels der Spielfiguren, die Personen repräsentieren, und der Bauklötze,



die für Orte und Aktivitäten stehen, können die Kinder handelnd ihre Bezüge darstellen und erklären. Dieser Prozess wird von den Studierenden angeleitet, beobachtet und protokolliert.



„Als Rina ihre Schule gebaut hat, meinte sie: „Ich glaube, dass unsere Schule so aussieht. Ich hab' die bloß einmal von oben gesehen.“ Sie hat versucht, sehr genau zu bauen. Die Personen bei der Schule sollten sie selbst, ihre Freundinnen Karina, Chiara, Hanna, Liva und ihre Lehrerin Frau Beus sein, die sie auch gern zu haben scheint. Dann hat sie mithilfe eines Zettels [Ort] dargestellt und einen Turm gebaut. Die Personen vor dem Turm sollten sie selbst und ich (Sandra) sein. [...] Dann hat sie das Haus ihrer Oma gebaut. Diese wohnt in [Ortsteil A]. Die Personen beim Haus ihrer Oma stellten ihre Oma, ihren Opa, ihre Mama, Lola (der Hund ihrer Oma), sie selbst und mich (Sandra) dar. Dazu sagte sie, dass ihre Oma einen Baum mit einem Vogelhaus im Garten hätte. Ihr eigenes Haus baute sie ebenfalls. Dieses liegt in [Ortsteil B] und sei nicht so groß und gefalle ihr nicht so gut, wie sie angab. Sie baute es sehr hoch und sagte, sie würde dort im 3. Stock wohnen.“ (Beobachtungsprotokoll zur LWA 1 von Rina)



„Am 13.06.2016 habe ich mit meinem Patenkind Rina die zweite Lebensweltaufstellung vorgenommen. Als Erstes hat sie ihr eigenes Haus in [Ortsteil B] erstellt. Daraufhin hat sie die Uni und den Stadt-Strand (ein Café an der Mosel) erstellt, die wir gemeinsam besucht haben. Die beiden Figuren sollten hierbei Rina und mich darstellen und die weitere Person die Eisverkäuferin. Als Nächstes hat sie ihre eigene Schule gebaut und mit Figuren belebt wirken lassen. Zuletzt, auch da die Zeit und Lust knapp wurde, hat sie noch den Schmetterlingspark in [Ort] gebaut. Sie hat alles benannt. Ich habe ihr gesagt, dass es schön wäre, wenn sie die Orte beschriftet. Bei manchen Wörtern hat sie mich nach der Schreibweise befragt, ansonsten hat sie alles selbstständig gemacht. Anschließend hat sie noch

erzählt, dass ich das große Männchen darstellen würde und sie das kleine.“ (Beobachtungsprotokoll zur LWA 2 von Rina)

Die Schule wird in den Lebensweltaufstellungen aller Kinder genannt. Dass sie für viele Kinder ein zentraler Ort ist, an dem sie andere Kinder treffen und neue Kinder kennenlernen, geht aus ihren Äußerungen hervor. Und oft treffen sie dort auch auf Lehrkräfte, die ihnen wohlgesonnen sind. Die Lebensweltaufstellungen aus den ersten beiden Projektjahrgängen zeigen allerdings auch, wie eng die Welt der Kinder ist. Häufig werden neben der Schule, dem nächsten Spielplatz und der eigenen Wohnung wenig andere Orte genannt. An diesem Fallbeispiel wird deutlich, dass durch den Kontakt mit der Mentorin neue Orte hinzukommen, die sie gemeinsam besucht haben: der Schmetterlingspark, die Universität und der an der Mosel gelegene Stadtstrand.

Die Gespräche, die die Studierenden im Kontext dieser Lebensweltaufstellungen führen, geben wichtige Aufschlüsse auch über den Prozess des Ankommens der Kinder in einem Stadtteil einer Kleinstadt und ebenso in der deutschen Gesellschaft. Sie brauchen viel Zeit, um endlich wieder an einem festen Ort ein wenig zu Hause zu sein. Es dauert, bis sie ihr Terrain erweitern und sich trauen, ihren neuen Ort kennen zu lernen und Aktivitäten auszuprobieren. Die Mentor*innen unterstützen die Kinder in diesem Prozess sehr und ermöglichen ihnen, neue Erfahrungen zu machen und sicherer zu werden. Doch was ist mit den vielen Kindern, die keine Mentorinnen oder Mentoren haben? Sie bleiben vielleicht lange „unter sich“, bevor sie sich trauen, ihre nächste Umgebung zu verlassen.

Ein Gesamtüberblick über die Lebensweltaufstellungen verdeutlicht, „dass die Mentoring-Arbeit die institutionelle Förderung in der Schule oder andere Förderangebote durch einen individuellen und niedrigschwelligen Zugang ergänzt“ (de Boer et al. 2017: 27).

Gespräche führen mit zugewanderten Kindern

Die Durchführung der Lebensweltaufstellungen zur Erfassung der Kinderperspektive erwies sich zwar einerseits als sehr illustrativ, war aber andererseits in vielen Fällen mit Problemen in der Durchführung verbunden. Die Resultate der Lebensweltaufstellungen waren häufig nicht zufriedenstellend, sehr different in der Durchführung und bildeten wesentliche Elemente der kindlichen Lebenswelten nicht ab.

Um ein ergiebigeres Ergebnis zu erzielen, wurde ein neues Verfahren eingeführt. Die Studierenden führten mit ihren Mentees zu Beginn und zum Ende des Projektdurchgangs ein Lebensweltgespräch. Am Projektanfang standen die

Interessen des Kindes im Zentrum und am Projektende die gemeinsamen Erlebnisse im Projekt. Für beide Gespräche wurden die Mentor*innen geschult und erhielten einen Gesprächsleitfaden mit Hinweisen zur Gesprächsführung sowie Vorschlägen für offene Fragen und narrative Impulse. Beim zweiten Gespräch wurden zusätzlich Fotos der gemeinsamen Tandemaktivitäten hinzugezogen.

Interessant ist dabei, dass in vielen Gesprächen Reziprozität im Gespräch, d.h. eine Wechselseitigkeit zwischen Mentor*in und Mentee entsteht. Dies geschieht in Situationen, in denen die Kinder sich als **Experten** (z.B. fürs Seilspringen) zeigen können, in denen es um ihre **Interessen** geht, in denen sie etwas **Überraschendes erzählen** (und ihre Mentor*in verblüffen und erstaunen) oder eine **gemeinsam geteilte Erfahrung** im Gespräch entfaltet wird.



Abbildung 35: Entstehung von Reziprozität im Gespräch

Sowohl die ersten Gespräche nach drei Monaten als auch die zweiten Gespräche nach sieben Monaten zeigen, dass nicht nur die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes, sich in der neuen Sprache ausdrücken zu können, relevant für das Gespräch sind, sondern vor allem auch die Gesprächshaltung und die Gesprächshandlungen der Studierenden. Die Gespräche gelingen besser, wenn die Mentor*innen ihren Mentees nicht als „allwissende Erwachsene“ begegnen, die das Gesagte bewerten und verbessern, sondern aktiv zuhören, nachfragen und um Verstehen bemüht sind. Dabei ließen sich Gesprächspraktiken der Mentor*innen identifizieren, durch die die Kinder zum Sprechen angeregt wurden, auch dann, wenn sie offensichtlich der deutschen Sprache nur rudimentär mächtig waren.



Abbildung 36: Gesprächspraktiken, die zum Erzählen anregen

Hervorzuheben ist weiterhin die große Varianz in den Lebensweltgesprächen, die je nach Tandem zwischen 2 und 17 Minuten umfassen; genauso wie die differente Qualität der Gespräche. Es zeigt sich, dass die Länge des Gesprächs nicht unbedingt auf die Deutschkenntnisse des Kindes, sondern vor allem auch auf die Gesprächsfähigkeit der Studierenden zurückgeführt werden kann. Auch wenn alle Studierenden gleichermaßen auf die Gespräche vorbereitet wurden, setzen sie diese sehr unterschiedlich um. Unterschiede bestehen hinsichtlich der

- Qualität der gestellten Fragen,
- Fähigkeit, an Erzählungen der Kinder Anschluss zu nehmen,
- Bereitschaft, Pausen zuzulassen
- und der Bereitschaft, aktiv zuzuhören.

Zur genaueren Analyse der Sprache des Mentees sowie der Entstehung von Wechselseitigkeit im Gespräch hat es sich als hilfreich herausgestellt, Aussagen anhand von vier Kategorien einzuordnen. Folgende Kategorien wurden im Projekt entwickelt:

- **Fragen** (z.B.: „Was is’ mit der Schwimmbad?“): Diese Kategorie bildet Fragen ab, die vom Mentee initiiert werden.

- **Minimalphrasen** (z.B.: „laufen“): Es werden einzelne Wörter oder Aufzählungen ohne Satzstruktur verwendet. Es handelt sich um die kürzeste, mögliche Antwort auf eine Frage der Mentor*in.
- **Satzphrasen** (z.B.: „ich laufe“): Satzphrasen grenzen sich zu Minimalphrasen durch ihre syntaktische Struktur ab. Diese muss nicht korrekt angewendet sein. Es ist erkennbar, dass sich der Mentee in einem Satz ausdrücken möchte; Subjekt und Prädikat sind vorhanden. Die Aussagen sind (größtenteils) verständlich.
- **Narration** (z.B.: „Ich laufe am liebsten mit Axel. Der ist mein bester Freund.“): Narrative Beiträge zeigen einen thematischen Zusammenhang. Der Mentee erzählt eine Geschichte, die sich über mehrere Äußerungen entwickelt und manchmal durch kurze Nachfragen der Mentor*in weiterentwickelt wird.

Analysen mit Hilfe dieses Kategoriensystems machen sichtbar, dass die Gespräche tendenziell von



Minimalphrasen und **Satzphrasen** dominiert werden. Ein Unterschied lässt sich im Bereich der Narration abbilden: Während im dritten Durchgang im ersten Gespräch in zwei Dritteln der Dokumente narrative Sequenzen nachweisbar sind, zeigen sich im zweiten Gespräch **einzelne narrative Sequenzen** in 90% der Transkripte.

Im vierten Durchgang zeigen sich bereits im ersten Gespräch bei knapp 85% der Transkripte narrative Sequenzen und dieser Anteil bleibt im zweiten Gespräch stabil. Die zunehmend weiterentwickelte intensive Schulung der Mentor*innen zeigt hier ihre Wirkung. Den Mentor*innen wurden gelungene Beispiele aus dem vorhergegangenen Durchgang vorgestellt und in einem Manual schriftlich zusammengefasst. Ein größerer Anteil der Transkripte (Gespräch 1: 90%, Gespräch 2: 80%) enthält darüber hinaus **Fragen der Kinder**. Dies ist ein Anzeichen dafür, dass sich zwischen einigen Mentor*innen und den Mentees Reziprozität entwickelt und die Gespräche auf „Augenhöhe“ geführt werden.

Im Folgenden sei das Gesagte noch einmal an zwei Fallbeispielen veranschaulicht. Im ersten Gesprächsausschnitt spricht die Mentorin Hendrike mit ihrem Mentee und stellt eine Frage nach der anderen. Sie stellt Kurzantwortfragen, es gibt keine Pausen und keine Nachfragen. Das erste Gespräch dauert 2:02 Minuten und das zweite Gespräch ist mit 3:05 Minuten ebenfalls sehr kurz.

00:00 Stud	also (I) was ist deine Lieblingsfarbe?
00:03 Kind	äh (.) gelb
00:06 Stud	gelb (I) 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

Dieses Gesprächsmuster durchzieht die gesamte Aufnahme und hinterlässt den Eindruck, das Kind werde von der Mentorin ausgefragt. Es entsteht kein Gespräch. Ganz anders bei Hendrikes Kommilitonin Wemka:

Stud 00:00	wir fragen uns selber sachen (.) willst du mich was fragen?
Kind 00:05	hm: nein ich will nichts fragen
Stud 00:07	du willst mich was fragen? (.) ja?
Kind 00:09	m: ja
Stud 00:10	was?
Kind 00:11	äh: weiß ich nicht
Stud 00:12	((lachend) du weißt es nicht)(1.0) hm: wie hats dir heu hehehe interessant ne? (.) wie hats dir denn im kino heute gefallen?
Kind 00:23	gut=
Stud 00:23	=gut (2.0) un:d du warst ja mit deiner anderen ment mentorin ja auch schon im kino ne:?
Kind 00:30	ja
Stud 00:31	und gehst du sonst mit deiner familie ins kino? oder [eher nicht so]
Kind 00:35	[hmm::]
Stud 00:36	ne? (.) was macht ihr so zusamm:?
Kind 00:40	((unverständlich))
Stud 00:42	ja wenn du mit deiner familie bist macht ihr dann alle zusammen was?= =manchmal gehen wir schwimmba:d
Kind 00:46	ja ins schwimmbad ((kind hustet)) dann mit deinen ganzen geschwistern auch
Stud 00:49	nein nur ich und mein schwesta [[[hustet]]]
Kind 00:55	[nur du und deine schwesta und deine mama und dein papa?]
Stud 00:57	hm nein mein papa nisch (.) manchmal geh ich mit mein papa manchmal mit mein schwesta manchmal geh ich mit mein mutta und mit schwesta
Kind 01:00	ah:: und dein ganz kleiner bruda: der bleibt dann zuhause:
Stud 01:10	manschmal kommt der mit maschmal nicht
Kind 01:14	



Das erste Gespräch von Wemka mit ihrem Mentee dauert knapp acht Minuten. Ähnlich wie Hendrikes Mentee antwortet auch Maruf, Wemkas Mentee knapp. Doch Wemka gelingt es immer wieder durch Nachfragen und Anschlussnehmen, zusätzliche Informationen von Maruf zu gewinnen.

Mentee gibt ohne Nachfrage etwas von sich preis

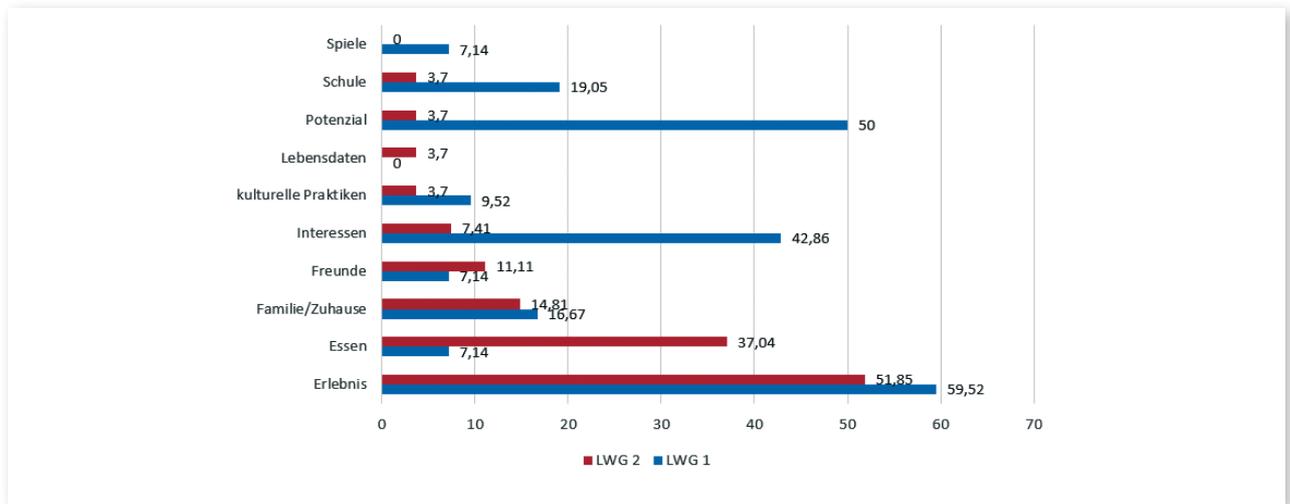


Abbildung 37: Themen, die die Kinder selbsttätig einbringen

Wenn sich ein Gespräch zwischen Mentor*in und Mentee entfaltet, lässt sich abschließend die Frage stellen, welche Themen von dem Kind ohne Nachfrage der Student*in eingebracht und entfaltet werden. Beim ersten Gespräch werden besonders gemeinsame Interessen häufig thematisiert, genauso wie Potenziale, also das, was die Mentees gut können und gerne tun. Im zweiten Gespräch, in dem an die gemeinsam erlebte Zeit erinnert wird, ändern sich die Themen. Am häufigsten wird über die gemeinsamen Erlebnisse gesprochen, über gemeinsames Essen, Kochen, Backen, über Erlebnisse mit Freunden, und über gegenseitig veranschaulichte kulturelle Praktiken (z.B. Ramadan, Weihnachten, Karneval etc.).

Mentorin gibt ohne Nachfrage etwas von sich preis

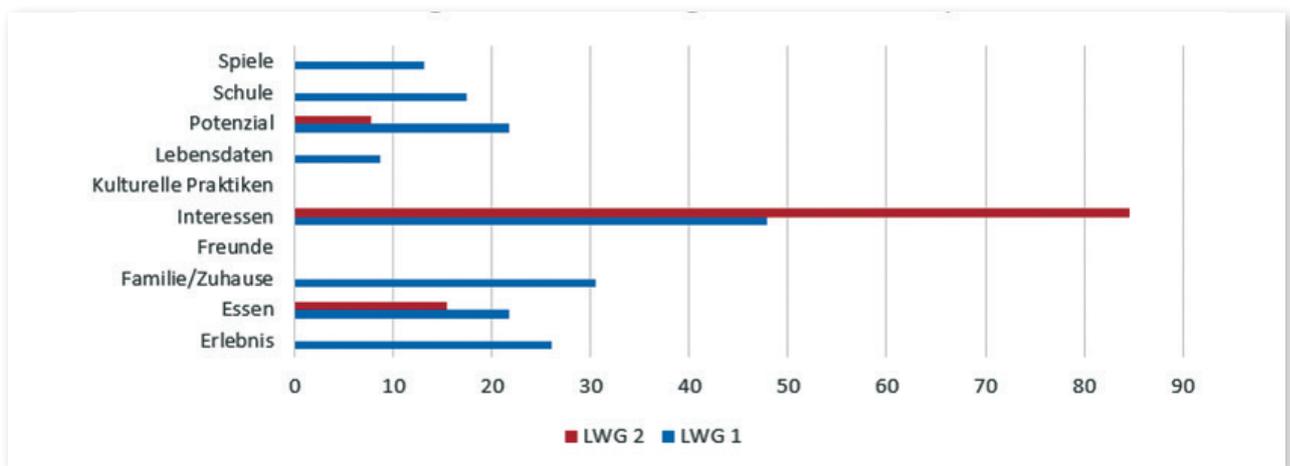


Abbildung 38: Themen, die die Studierenden selbsttätig einbringen

Stellenweise bringen die Mentees nicht nur eigene Themen ein, sondern sind auch an dem Leben der Mentor*innen interessiert. Doch das gelingt nur, wenn auch die Mentor*innen sich als Person in das Gespräch einbringen und die Haltung der beherrschenden Erwachsenen verlassen. Denn für die Entstehung von Vertrauen spielt die Gegenseitigkeit im Gespräch eine wichtige Rolle und damit eben auch, dass die Mentor*in von sich authentisch berichtet. Im ersten Gespräch geht es dabei vor allem um die eigenen Interessen und Vorlieben und um Informationen zur eigenen Lebenssituation und zur Familie. Im zweiten Gespräch sind die Themen mit dem Mentee ko-konstruiert und dementsprechend ähnlich.



Gesprächshandeln, Wechselseitigkeit und Symmetrie

In einer kurzen Kolumne mit dem Titel „Ohne Worte“ erzählt Peter Bichsel von einer Fahrt mit der Eisenbahn von Kairo nach Assuan. Er unterhält sich angeregt mit einem Ägypter in seinem Abteil. Über dessen Familie, seinen Beruf als Feuerwehrmann. Erst als sie sich verabschiedet haben, stellt Bichsel voller Schrecken fest, dass der Feuerwehrmann nur Arabisch gesprochen hat, er selbst aber kein Wort Arabisch beherrscht. „Aber ich wusste mit Sicherheit, dass er Offizier war und zu einem Kongress fuhr. (...) Ein großer Schrecken – irgendetwas war nicht mit rechten Dingen zugegangen.“ (Peter Bichsel 2014: Ohne Worte. In: ders.: Mit freundlichen Grüßen. Berlin: Insel Verlag, 158 ff. ²)

Die Erfahrung, die Peter Bichsel hier schildert, zeigt zweierlei: Man muss nicht dieselbe Sprache sprechen, um sich miteinander verständigen zu können. Verständigung ist auch jenseits von Worten möglich. Und dieselbe Sprache zu sprechen, ist nicht die einzige Voraussetzung dafür, sich dazu eingeladen zu fühlen, etwas von sich zu erzählen. Verstehen ist jenseits von Sprache möglich und hängt auch von der Bereitschaft ab, sich auf die jeweilige Situation und den Menschen einzulassen und ihn verstehen zu wollen (de Boer & Merklinger i.E.).

Diese Feststellung führt, bezogen auf die im Projekt geführten Gespräche, zu einer klaren Schlussfolgerung. Ob

die gemeinsamen Gespräche in dem Sinne gelingen, dass die Mentees längere Erzählsequenzen innehaben und man etwas über ihre Lebenswelt erfährt, hängt von mehreren Faktoren ab:

- ob die Studierenden Wechselseitigkeit ermöglichen und die Mentees als Expert*innen ansprechen für ihre Interessen, Erfahrungen, Erlebnisse und Potenziale,
- ob sie mit gesprächsfördernden Praktiken zum Erzählen ermutigen und zum Sprechen motivieren,
- ob sie sich selbst als authentische Person mit eigenem Erzählinteresse einbringen, ohne das Kind dabei sprachlich zu überfahren,
- ob die Mentor*innen die Mentees zu eigenen Fragen anregen und ihre Fragen zulassen.

Somit bilden die Lebensweltgespräche vor allem ab, wie es den Mentor*innen gelungen ist, sich auf die Kinder einzulassen und die Haltung des Voneinander und Miteinanderlernens einzunehmen. Besonders Kinder mit Zuwanderungsgeschichte, die neu in ihrem Umfeld sind, verstummen mitunter im Gespräch und trauen sich nicht, sich zu äußern. Sie befürchten Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden. Hier können dialogisch ausgerichtete Gesprächshandlungen der Mentor*innen dazu beitragen, zum Sprechen zu ermutigen und im Gespräch Erzählwürdigkeit gemeinsam herzustellen; die Mentor*innen können dies allerdings auch be- und verhindern.

² Die Idee zu dem Text von Peter Bichsel ist entnommen aus: Dehn, Mechthild (2017): Jeder ist mehrsprachig. Mechthild Dehn im Gespräch mit Ingrid Gogolin. Die Grundschulzeitschrift Heft 302, 45-47.



Flucht, Migration und Lehrer*innenbildung – ein Fazit

„Sprache ist genauso reich und arm, begrenzt und weit, offen und vorurteilsbeladen wie die Menschen, die sie nutzen“ (Gümüşay 2020: 24).

Genau diese Erfahrung konnten Studierende im GeKOS-Projekt machen. Offen, anregend und wertvoll erlebten zahlreiche GeKOS-Mentor*innen die Kontakte zu ihren Mentees und Familien: Nach Überwindung der ersten Scheu setzte die Verständigung mit Händen und Füßen, Google-Translator und Übersetzungsapps ein und bald spielten die unterschiedlichen Sprachhintergründe keine Rolle mehr. Doch in demselben Projekt gab es auch andere Einschätzungen: Die sprachliche Verständigung sei schwierig, kaum möglich und das Interesse der Eltern gering. Der von Kübra Gümüşay, Autorin des Buches *Sprache und Sein* (2020), im Eingangszitat so treffend benannte Zusammenhang, trifft auch auf die Erfahrungen im GeKOS-Projekt zu und wird durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung gestützt. Untersuchungen zur Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit belegen, dass Sprache nicht nur als Lerngegenstand fungiert, sondern dass mit ihr auch soziale Zugehörigkeiten und Ungleichheiten reproduziert werden (Dirim/Mecheril 2018: 60). Kindern und Eltern werden Kategorien zugewiesen, die sie als „Flüchtlinge“, „Migrant*innen“, „Nicht-Deutsch-Sprechende“ etc. konstruieren und auf ein Merkmal festlegen, das auf die gesamte Person übertragen wird. Gümüşay konstatiert:

„Es ist der Absolutheitsglaube, der aus Kategorien Käfige macht. Also die vermessene Vorstellung, die eigene, begrenzte, limitierte Perspektive auf diese Welt sei komplett, vollständig, universal. Der Hochmut, zu glauben, einen anderen Menschen in seiner ganzen Komplexität abschließend verstehen zu können. Oder gar eine ganze konstruierte Kategorie von Menschen abschließend verstanden zu haben. Mehr als 70 Millionen Menschen werden zu dem Geflüchteten.“ (Gümüşay 2020: 134)

Mit dem Mentoringprojekt GeKOS haben wir ein Projekt geschaffen, das dazu beigetragen hat, Kategorien aufzubrechen, Begegnungen zwischen Studierenden pädagogischer Studiengänge und Kindern und Familien mit Fluchthintergrund zu stiften und Kontakte zwischen Menschen mit ihren individuellen Geschichten und Be-

deutlichkeiten herzustellen. Das ist in vielen Fällen gelungen. Wenn ein kleiner Junge schreibt „Die GeKOS sollen immer an unserer Schule bleiben“ oder wenn sich ein Mädchen wünscht „Ich möchte auch eine eigene Studentin für mich“, wird sichtbar, dass die Mentor*innen die Herzen der Kinder erreicht haben.

Bezogen auf die Projektziele zeigt die Auswertung der Lerntagebücher in allen Durchgängen, die Auswertung der Zufriedenheitsabfragen und die Auswertung der Gesprächstranskripte, dass Lern- und Bildungsprozesse in verschiedenen professionalitätsrelevanten Bereichen durch die Projektarbeit stattfinden:

- Die Studierenden setzen sich mit der Lebenssituation des Mentees vor Ort ausgiebig auseinander, entwickeln eine intensive Beziehung zu dem Kind und werden zu einer bedeutenden Vertrauensperson.
- Sie entwickeln die Fähigkeit, mit ihren Angeboten an die Interessen und die Ressourcen des Kindes anzuschließen, mit ihm bzw. ihr gemeinsam den Nah-Raum zu erkunden und damit zur sozialen und kulturellen Integration beizutragen.
- Sie lernen, anfängliche Kommunikations- und Verständigungsprobleme zu bewältigen und entwickeln in den meisten Fällen gemeinsam mit Kindern und Eltern situationsbezogene Problemlösungen.
- Dabei überwinden sie anfängliche Sprachbarrieren und stellen in vielen Fällen fest, dass die Kommunikation auch ohne gemeinsame Sprache möglich ist.
- Im Umgang mit Kindern und Eltern geraten sie in dilemmatische, spannungsgeladene Situationen, für die sie Lösungen entwickeln.

Die Einträge in den Lerntagebüchern verweisen schließlich auch darauf, dass die Fähigkeiten gewachsen sind, das eigene Handeln zu reflektieren, die Perspektiven der Kinder einzunehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Dabei ist einschränkend festzustellen, dass dies nicht auf alle Studierenden zutrifft. So lässt sich für ca. ein Drittel der Studierenden sagen, dass sie in schwierigen Situationen nicht nach flexiblen Lösungen suchen.

Herausforderungen akzeptieren und Verantwortung übernehmen

Bereits im ersten Zwischenbericht 2016 trat das Thema „Herausforderungen“ hervor und es ist bis in den letzten Durchgang zentral geblieben. Den meisten Studierenden fehlt die Erfahrung, **eigenverantwortlich** mit Schulkindern zu arbeiten, einerseits **Nähe herzustellen** und **gleichzeitig Grenzen** zu markieren und **Distanz** auszuhalten.

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 einige Studierende scheint eine gelingende Projektarbeit darin zu liegen, dass es eben keine Herausforderungen gibt.



In diesem Kontext haben die Coachingprozesse und die Gespräche in Kleingruppen eine wichtige Funktion,

- wenn z.B. im Austausch mit der Gruppe aus anfänglich unbestimmbar scheinenden Unzufriedenheiten konkrete Fragen oder Themen herausgelöst werden,
- wenn eigene Herausforderungen z.B. 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.

Eine wichtige Erfahrung in diesem Prozess besteht darin, dass gelungene Situationen genauso wie misslungene Situationen zur pädagogischen Arbeit gehören und der größere Lern- und Bildungsprozess tatsächlich dann einsetzt, wenn für schwierige oder dilemmatische Situationen neue Lösungen gefunden werden. Die Studierenden erleben im Projekt verschiedene Spannungsfelder, für die es keine eindeutigen Handlungsoptionen gibt:

- Sie möchten an die Interessen und an die Potenziale des Kindes anschließen und zugleich Regeln und Grenzen setzen.
- Sie möchten mehrsprachige Situationen mit Kindern und Eltern schaffen und sind zugleich frustriert über Verständigungsschwierigkeiten.
- Mit den Eltern möchten sie den Kontakt pflegen, sie unterstützen und beraten, haben zugleich aber nur ein begrenztes Zeitbudget und müssen sich dementsprechend auch abgrenzen.
- Sie sehen die sprachlichen Herausforderungen, die viele Eltern in der Verständigung verunsichern, und zugleich deuten sie ihre Zurückhaltung als Desinteresse.
- Einzelne Lehrkräfte an den Schulen verlangen von den Studierenden, die schulische Unterstützung der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen, doch die Kinder wollen vor allem mit ihnen spielen und schöne Unternehmungen machen.
- Die Studierenden müssen im Rahmen des Projektes mit unterschiedlichen Personen aus unterschiedlichen Institutionen (Schule, Universität, Gemeinde, Eltern) Absprachen treffen, Aufgaben erfüllen und kooperieren, die manchmal diametral entgegengesetzte Vorstellungen haben.
- Sie bemühen sich, sich gut vorzubereiten und zu planen, geraten aber dennoch in unvorhersehbare Situationen und müssen situativ und flexibel reagieren (drohende Abschiebung; Zurückhaltung, Lustlosigkeit oder Verweigerung der Kinder).

Mit diesen Herausforderungen gehen sie unterschiedlich um. Die Auswertung der Lerntagebücher macht sichtbar, dass die Studierenden am zufriedensten sind, denen es gelingt, gemeinsam mit Kindern und Eltern Lösungen zu entwickeln, auf ‚**Augenhöhe**‘ zu kommunizieren und die nicht das Bedürfnis haben, für jede Situation fertige Pläne

und Anleitungen zu erhalten. In Problemfällen kommunizieren sie mit den Beteiligten, machen ihre Bedürfnisse transparent (im Kontakt mit der Schule, der Projektkoordination, den Supervisorinnen, den Eltern) und entwickeln nicht nur **situativ flexible Lösungen**, sondern **erweitern auch ihre eigenen Grenzen**. Sie empfinden weder die Sprache noch die Kultur als trennend und fokussieren das **Verbindende** und die **Potenziale der Kinder**. Ihre Sprache ist wenig (ab)wertend, sondern eher wohlwollend-wertschätzend. Sie sehen sich selbst als Lernende und sind dankbar für die Möglichkeit der Erfahrungen im Projekt. Sie möchten ihr eigenes Handeln ändern und professionalisieren und sehen in der Tandemarbeit eine große Chance, sich selbst zu entwickeln.

Demgegenüber steht ein nicht zu vernachlässigender Teil der Studierenden, der sich der Bearbeitung dieser Spannungen nicht gewachsen fühlt. Sie suchen nach Rezepten und genauen Anweisungen für jede einzelne Situation, wünschen sich eine Plan- und Kontrollierbarkeit der Tandemarbeit in allen Phasen, übernehmen wenig Verantwortung für ihr Handeln und suchen nach Zuständigen oder Expert*innen für vermeintlich gescheiterte Situationen. An den unterschiedlichen Bearbeitungsweisen der Studierenden zeigt sich, dass der Umgang mit Unsicherheit, mit Unwissen und Unkalkulierbarkeit manchmal schwer auszuhalten ist.

- Die im Projekt ausgelöste Verunsicherung führt im ersten Fall zur Entwicklung einer neuen Lernherausforderung und zu einer produktiven Lösungssuche im Sinne eines transformativen Bildungsprozesses (Koller 2014). Denn aus der Verunsicherung, der Irritation und der Befremdung erwächst eine situationsadäquate und ko-konstruierte Lösung, die alle Beteiligten zufrieden sein lässt.
- Dahingegen wird im zweiten Fall Widerstand und Abwehr produziert. Eigene Grenzen werden nicht verschoben und Unzufriedenheit und Schuldzuweisungen bleiben zurück.

Zwischen diesen beiden kontrastiven Bearbeitungsmustern liegen weitere zahlreiche ‚Mischfälle‘.

Grenzerfahrungen und Reziprozität zulassen

Ein wichtiger Lernprozess im Projekt besteht darin, nicht bei der Erwartung stehen zu bleiben, miteinander ausschließlich Spaß haben zu wollen. Denn in den gemeinsamen Erlebnissen werden zahlreiche Grenzerfahrungen gemacht. Die Studierenden stoßen auf Grenzen ihrer Mentees und können sich manchmal erst im Nachhinein erklären, wie eine Situation verstanden werden kann. Sie erleben, dass ihr Mentee weint oder trotzig reagiert und deuten es oft zunächst als fehlende Anerkennung oder Dankbarkeit. Im gemeinsamen Gespräch in der Supervision wird dann erkennbar, dass das Kind z.B. traurig sein kann oder auch trotzig wirkt,





- weil der schöne Nachmittag vorbei ist,
- weil der*die Mentor*in nur begrenzt Zeit hat oder
- weil es sich etwas nicht zutraut, was neu, ungewohnt oder beängstigend ist (z.B. schwimmen, Trampolin springen, klettern etc.).

So beschrieb eine Mentorin eine Situation, in der ihr Mentee nach dem Schlittschuhlaufen die ganze Busfahrt lang weint und nicht zu beruhigen ist (siehe auch S. 33). Erst beim nächsten Treffen wird im gemeinsamen Gespräch deutlich, dass das Kind sehr traurig darüber war, dass der schöne Nachmittag so schnell zu Ende gegangen ist. Beide, Kind und Studentin, haben danach eine gemeinsame Abmachung getroffen. Die Mentorin hat bei allen zukünftigen Unternehmungen jeweils frühzeitig darauf hingewiesen, wenn die Zeit weit fortgeschritten war. Viele Studierende haben im Projekt in zahlreichen Supervisionssitzungen auf diese Weise gelernt, die Grenzen der Kinder zu erkennen, zu verstehen und sie gemeinsam zu erweitern. Die Zusammenarbeit im Tandem ist nach erlebten Schwierigkeiten besonders dann gut weitergelaufen, wenn wirklich **gemeinsame Lösungen** entwickelt wurden. Wichtig ist hier die Erfahrung von **Partizipation** für die Mentees, also einbezogen und gefragt zu werden. Dies wurde auch in der Auswertung der Lebensweltgespräche deutlich. Je mehr sich die Mentor*innen auf die Äußerungen ihrer Men-

tees einlassen konnten, sich sprachlich eingestellt (d.h. Gesprächspausen zugelassen, Wartezeiten eingeräumt, Nachfragen oder Anschlussfragen formuliert und bei Erklärungen oder Beschreibungen geduldig zugehört) haben, desto mehr konnten sich die Kinder zeigen und ihre Aussagen entfalten.

Die Daten zeigen weiterhin, dass auch die Studierenden auf **eigene Grenzen** gestoßen sind und sie im besten Fall überwinden konnten. Denn auch sie haben die Erfahrung gemacht, z. B. dadurch verunsichert zu sein,

- dass ihr Mentee besonders am Anfang der Tandemzeit wenig gesprochen hat,
- nicht alle Vorschläge für gemeinsame Unternehmungen positiv aufgenommen hat,
- zu laut oder zu leise, zu wild oder zu schüchtern, zu ideenreich oder zu phlegmatisch wirkte,
- dass der Kontakt zu den Eltern besonders am Anfang des Projektes nur zögerlich gelungen ist.

Beide, Mentee und Mentor*in, sind der Herausforderung begegnet, sich aufeinander einzustellen und einzulassen und dabei Grenzen zu tangieren, zu kommunizieren und gemeinsam darüber hinaus zu wachsen. Darin lag ein großes Ziel von GeKOS, **voneinander und miteinander zu lernen**. Studierende, die sich auf diesen beidseitig-



reziproken Lernprozess eingelassen haben, konnten die eigenen Grenzen versetzen und einen transformativsten Bildungsprozess erleben.

Ausblick

GeKOS wurde 2015 ins Leben gerufen, existierte fünf Jahre und hat Patenschaften zwischen circa 200 Kindern und Familien mit Zuwanderungsgeschichte und 200 Studierenden gestiftet. Das Projekt begann genau in dem Jahr, in dem annähernd eine Million Menschen nach Deutschland flüchteten und die Bereitschaft in der deutschen Bevölkerung und auch unter den Studierenden sehr groß war, Geflüchtete zu unterstützen. Die Stimmung hat sich in den letzten Jahren sehr verändert, die Zunahme rassistischer und menschenfeindlicher Positionen und Äußerungen inmitten der deutschen Gesellschaft ist rasant gewachsen und auch im politischen Diskurs mehren sich die Stimmen, die das Grundrecht auf Asyl in Frage stellen und Migration generell ablehnend gegenüberstehen. Projekte, die im Kontext der Lehrer*innenbildung für die Themen Flucht und Migration sensibilisieren sind wichtiger denn je. Dennoch läuft GeKOS als Projekt der Universität Koblenz-Landau aus und wird nicht weiter gefördert. Das ist bedauerlich, denn auch 2020 fehlt in der Lehrer*innenbildung in vielen Bundesländern die (verpflichtende) Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten, Migration und Mehrsprachigkeit (vgl. El Maafalani 2020, 234).

Der Journalist Anant Agarwala schreibt in seinem jüngst veröffentlichten Bericht „Das Integrationsexperiment“ (September 2020 erschienen):

„Die gute Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, die anspruchsvoll wäre und gerecht, es gibt sie schlicht nicht, überhaupt bleibt sie schwer fassbar. In jedem Fall müsste sie darauf beruhen, in der großen Vielfalt in den Klassenzimmern kein Problem zu sehen, sondern einen möglichen Gewinn. Sie müsste Migration als jahrhundertalte Normalität erkennen, nicht als lästigen Sonderfall, obwohl sie von allen viel verlangt. Und sie müsste nach den Schwächen auch die Stärken vieler Flüchtlinge in den Blick nehmen, die häufig mehr Sprachen beherrschen als ein durchschnittlicher Gymnasiast (etwa Dari, Paschtu, Englisch

und Deutsch) oder praktisch versierter sind als ihre Mitschüler, weil sie bereits gearbeitet haben.“ (ebd.: 124).“

Doch wie und wo werden zukünftige Lehrkräfte für den schulischen Unterricht in der Einwanderungsgesellschaft professionalisiert, lernen Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit zu konzipieren sowie Kinder und Jugendliche in ihrem sozialen und kulturellen Integrationsprozess zu unterstützen? Aktuelle Ergebnisse der vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft initiierten Projekte „Stark durch Diversität – interkulturelle Bildung in der Lehrerbildung“ zeigen, dass es an deutschen Universitäten zwar vereinzelt qualitativ hochwertige Bildungsangebote für Lehramtsstudierende zum Thema Migration und Mehrsprachigkeit gibt. Da es sich aber in den meisten Fällen um einzelne oder additive Projekte handelt, bleibt die Nachhaltigkeit begrenzt (Stifterverband 2020). Auch Universitäten bedürfen einer Lehrer*innenbildung für die Einwanderungsgesellschaft, in der nicht nur Konzepte für mehrsprachiges, bildungs- und fachsprachliches Handeln entwickelt werden, sondern eine systemisch-konzeptionelle Perspektive eingenommen wird, in der sozio-kulturelle, religiöse und sprachliche Bedingungsfaktoren zusammengedacht werden.

Die wissenschaftliche Begleitforschung hat herausgearbeitet, dass GeKOS in genau diesem Kontext einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte und zur sozialen und kulturellen Integration der Kinder geleistet hat. Strukturen wurden etabliert, Bildungsnetzwerke in der Region aufgebaut, Sprachmittler*innen für zahlreiche Sprachen akquiriert und eingebunden und gemeinsame Kontexte für eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Schulen entwickelt.

Wir freuen uns deswegen besonders darüber, dass kurz vor Drucklegung dieses Berichtes der Stadtvorstand Koblenz entschieden hat, dass GeKOS in den nächsten Jahren weiter bestehen und als ein Projekt der Familienbildungsstätte Koblenz fortgesetzt wird. Damit gelingt eine nachhaltige regionale Verankerung, in der der Bildungstransfer durch die Zusammenarbeit von Universität und Stadt beispielhaft gelungen ist.



Bild: Wikipedia

Abschließen möchten wir diesen Bericht mit einem Gedanken von Ralph Waldo Emerson:

**Was ist Erfolg?
Viel zu lachen,
die Liebe von Kindern zu gewinnen,
die Welt zu einem klein wenig besseren Ort zu machen
als sie es war, bevor wir in sie hineingeboren wurden,
die gesellschaftlichen Verhältnisse in irgendeiner Beziehung zu verbessern (...)
Das ist Erfolg.**

(IN ANLEHNUNG AN RALPH WALDO EMERSON, 1803-1882)

Vorträge und Publikationen zum Projekt

Projektberichte

- de Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2020). GeKOS - Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. 4. Zwischenbericht. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.
- de Boer, H., Braß, B. & Falmann, P. (2018). GeKOS - Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. 3. Zwischenbericht. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.
- de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (2018). GeKOS - Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. 2. Zwischenbericht. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.
- de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (2017). GeKOS - Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. 1. Zwischenbericht. Koblenz: Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.

Aufsätze und Artikel

- de Boer, H. & Merklinger, D. (erscheint 2021): Grundschule im Kontext von Flucht und Migration. Stuttgart: Kohlhammer. Darin die Aufsätze:

Darin:

- de Boer, H.: *Wohlbefinden, Migration und Schule*
- de Boer, H. & Merklinger, D.: *Mehrsprachige Kinder zum Sprechen ermutigen: dialogische Gespräche*
- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A., Prestel, C., de Boer, H., Peters, A. & Koch, K. (2020). Umgang mit Diversität - der Beitrag von Mentoring- und Lernpatenprojekten für Professionalisierung und Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte. In N. Skorsetz et al. (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit* (S. 298-309). Wiesbaden: Springer VS.
- de Boer, H., Hohbauer, M. Stahl, C. & Wolf, C. (2020), Elternkooperation und Umfeldarbeit. In Stifterverband (Hrsg.), *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt* (S. 56-67). Essen.
- de Boer, H., Çetinöz, E., Hodaie, N. & Wolf, C. (2020), Selbstreflexive Haltungen entwickeln. In Stifterverband (Hrsg.), *Lehrkräftebildung für die Schule der Vielfalt* (S. 70-81). Essen.
- de Boer, H. & Falmann, P. (i. E.). „Das ist Meine“ – Erfahrungen und Spannungsfelder aus dem Mentoringprojekt GeKOS. *Theorie, Praxis, Reflexion: Forschungsberichte aus dem Netzwerk Stark durch Diversität*. Münster: Waxmann Verlag.
- de Boer H., Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager A. & Wenzler-Cremer, H. (2019). Reziprozität in Mentoring- und Lernpatenprojekten zwischen Studierenden und Kindern mit Zuwanderungshintergrund. In Donie, C. et al. (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 125-136). Wiesbaden: Springer VS.
- de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (2018). "It's Sad and Nice at the Same Time": Challenges to professionalization in pedagogical work with migrant children. In F. Dovigo (Hrsg.), *Challenges and opportunities in education for refugees in Europe. From research to good practices* (S. 1-30). Leiden, Boston: Brill Sense.
- de Boer, H. & Schwiderski, M. (2018). Professionalisierung durch Mentoring: Studierende unterstützen Flüchtlingskinder. In S. Miller et al. (Hrsg.), *Profession und Disziplin*. (S. 246-251). Wiesbaden: Springer VS.
- de Boer, H. (2017). Voneinander und miteinander lernen. Das Projekt „Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden“. *Grundschulzeitschrift* 303, 16-18.

Vorträge

- de Boer, H. (07.11.2019). Mit Migration und Mehrsprachigkeit im System Schule professionell agieren. Keynote zur 3. Tagung des Netzwerks Stark durch Diversität in der Lehrer*innenbildung. Mercator Institut Essen
- de Boer, H. & Falmann, P. (27.09.2019). Haltungsänderungen und transformative Bildungserfahrungen im Umgang mit kultureller Diversität im Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden. Beitrag zur 28. Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe „Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten“. Universität Erfurt
- de Boer, H. (26.09.2018). Soziale und kulturelle Integration durch das Mentoringprojekt GeKOS? Herausforderungen an die pädagogische Praxis und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Beitrag im Symposium „Beitrag von Mentoring- und Lernpatenprojekten für Professionalisierung und pädagogische Praxiserfahrungen



- angehender Lehrkräfte im Umgang mit Diversität“ bei der 27. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe „Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule“. Goethe-Universität Frankfurt
- de Boer, H. & Merklinger, D. (07.09.2018). Social and cultural integration & language learning in informal learning situations between refugee-children and student-mentors. Beitrag zur 19. European Conference of Educational Research [ECER], „Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?“. University of Bolzano
 - de Boer, H. (22.02.2018). Soziokulturelle Integration am Beispiel des Projektes GeKOS. Beitrag zur Tagung „Bildung - Zuwanderung - Mehrsprachigkeit“. Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz.
 - de Boer, H. & Merklinger, D. (08. & 09.01.2018) Integration of refugee children through education in German Primary schools. Beitrag zum internationalen Workshop „Refugee students in the education systems of Germany, Iceland, Ireland and Norway“. Marino Institute of Education in Dublin
 - de Boer, H. (29.11.2017). „Das ist Meine“ – Erfahrungen aus dem Mentoringprojekt GeKOS für Studierende und Kinder mit Fluchtgeschichte. Beitrag zur Ringvorlesung „Fluchtmigration – Bildung – Raum“. Universität zu Köln
 - de Boer, H. & Bruns, H. (27.09.2017). Wissenstransfer durch Mentoringprojekte - studentisches Mentoring mit Flüchtlingskindern aus der Perspektive der Beteiligten. Organisation des und Beitrag im Symposium „Reziproker Wissenstransfer in und durch Mentoring- und Lernpatenprojekte in der Bildungsregion“ bei der 26. Jahrestagung der DGfE-Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe „Wissenschaft und Transfer“. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
 - de Boer, H. (11.05.2017). Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden – ein Mentoringprojekt für Kinder mit Fluchtgeschichte im Spiegel erster Forschungsergebnisse. Vorstellung gegenüber der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Rheinland-Pfalz. ADD Koblenz
 - de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (18.11.2016). „It’s sad and nice at the same time...“ Challenges to professionalization in pedagogical work with migrant children. Beitrag zur Konferenz „Inclusion 2.0. Policies, practices, and cultures of schools for everyone“. University of Bergamo
 - de Boer, H. & Schwiderski, M. (26.09.2016). Professionalisierung durch Mentoring. Beitrag zur 25. Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik, Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe „Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs“. Universität Bielefeld
 - de Boer, H., Braß, B. & Bruns, H. (25.08.2016). Assuming Responsibility in Teacher Education. GeKOS – A Mentoring Project for University Students and Refugee Children. Beitrag zur 17. European Conference of Educational Research [ECER], „Leading Education: The Distinct Contributions of Educational Research and Researchers“. University College Dublin
 - de Boer, H. (22.06.2016). Kinder mit Fluchtgeschichte integrieren – Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität. Vortrag vor der gemeinsamen Schulleiterdienstversammlung der Schulratsbezirke Koblenz und Neuwied. Neuwied
 - de Boer, H. (02.05.2016). Chancen für die Lehrerbildung – Erfahrungen aus dem Projekt GeKOS. Ein Mentorenprojekt für Kinder mit Fluchtgeschichte und Studierende. Vortrag beim landesweiten Studententag der Fachleiterinnen und Fachleiter im Fach Grundschulbildung in Rheinland-Pfalz. Studienseminar Neuwied

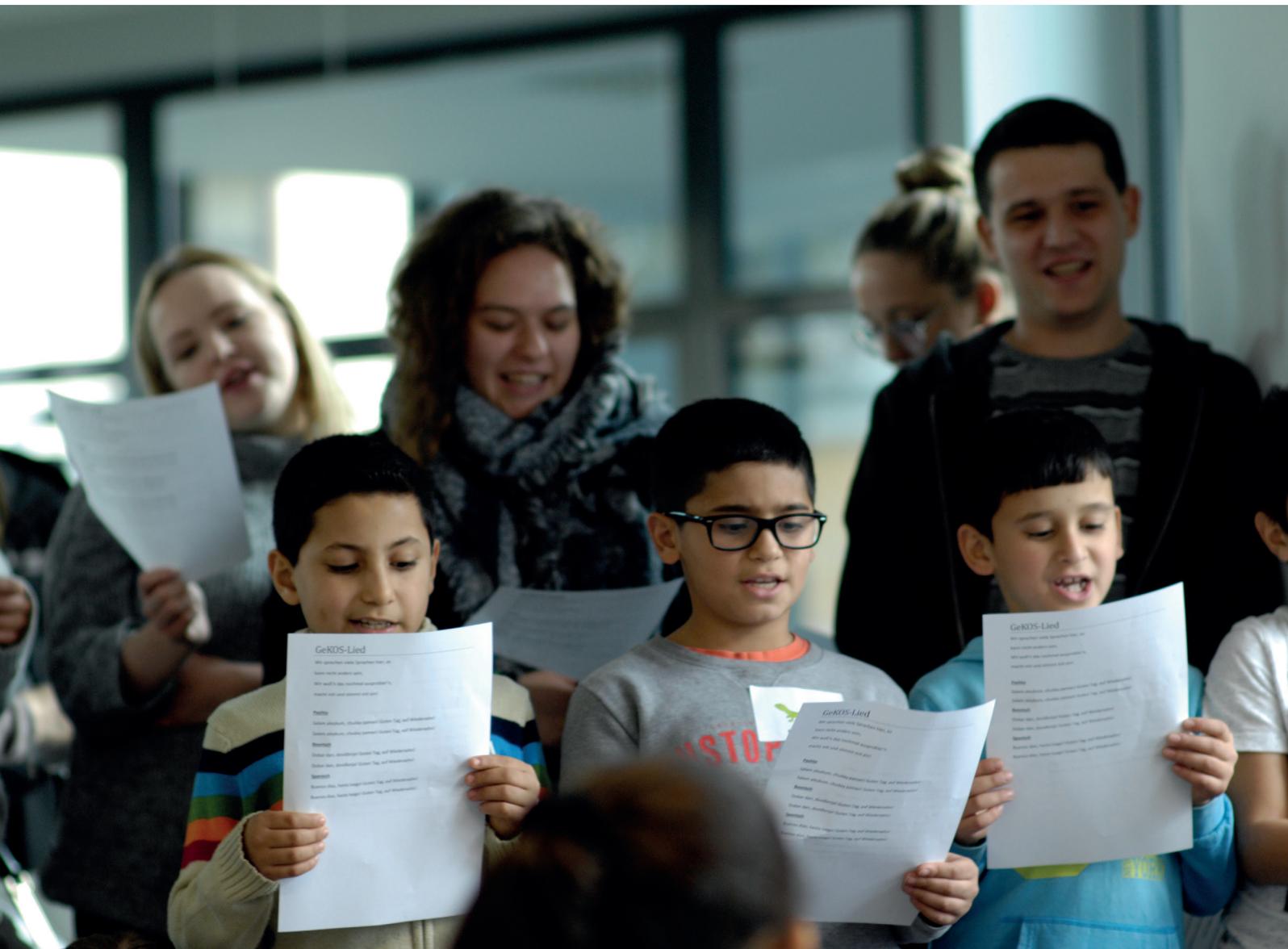
Quellen

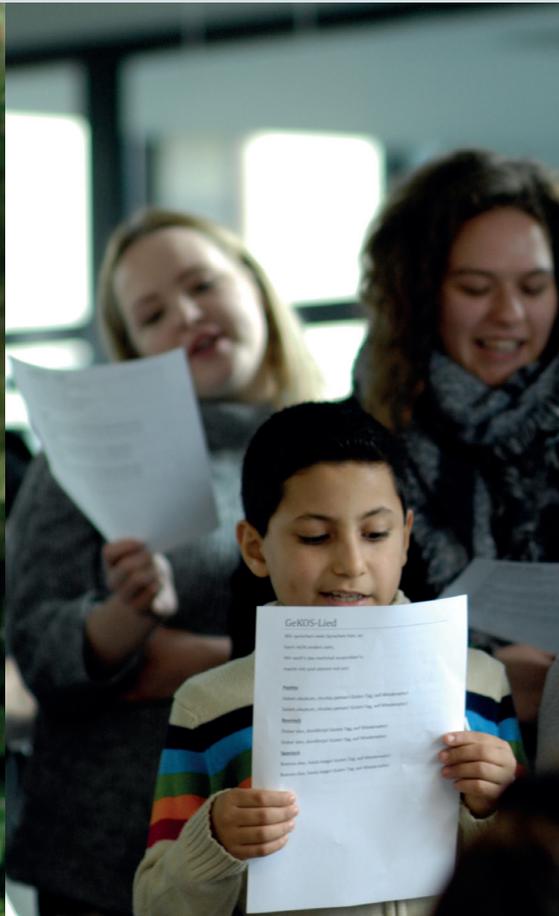
- Andresen, S. (i.D.). „Bisschen mit Bus, bisschen mit Zug.“ Zugänge der Kindheitsforschung zum Themenfeld Flucht. In: de Boer, H. & Merkliger, D.: Flucht und Migration im Kontext der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Agarwala, A. (2020). Das Integrationsexperiment. Berlin: Duden Verlag
- Baquero Torres, P. & de Boer, H. (2011). Studierende im Übergang. Zwischen der Konstruktion hilfebedürftiger Migrantenkinder und der Reflexion eigener Konstruktionsprozesse. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinthoffer (Eds.), Grundlegende Bildung ohne Brüche (S. 237-240). Wiesbaden: VS
- Berthold, T. (2014). In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: UNICEF
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2016). Migrationsbericht 2015. Abgerufen am 05.08.2020 unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.html?nn=403964>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ] (o.J.). Flüchtling, Asylsuchender, Binnenvertriebener, Klimamigrant, UNHCR. Begriffsbestimmungen und Erläuterungen. Abgerufen am 05.08.2020 unter https://www.bmz.de/de/themen/Sonderinitiative-Fluchtursachen-bekaempfen-Fluechtlinge-reintegrieren/hintergrund/definition_fluechtling/index.jsp
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2018). Machtreflexiv und differenzfreundlich: Schulische Bildung – Einführung. In: dieselben: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- El Mafaalani, A. (2020). Mythos Bildung: Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen [UNHCR] (2020). Global Trends. Forced Displacement in 2019. Abgerufen am 03.09.2020 unter



<https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>

- Gomolla, M. (2016). Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungs-gesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012–2014). Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration‘ (BQM). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16. Hamburg: HSU (Auch als Online-Publikation im Internet verfügbar unter: <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2016/3139/> [Zugriff: 20.04.2020]).
- Gümüşay, K. (2020). Sprache und Sein. Berlin: Hansa Verlag
- Hummrich, M. (2017). Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung. In M. S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), Bildung und Ungleichheit in Deutschland (S. 471-494). Wiesbaden: Springer VS
- King, R. & Lulle, A. (2016). Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities. A Policy Review. Luxemburg: Publications Office of the European Union
- Mecheril, P. (2002). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. IDA-NRW 8(4), 10-16
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2019). Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR
- Wolfert, S. & Pupeter, M. (2018a). Freizeit: Hobbys und Mediennutzung. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie (S. 95-125). Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Wolfert, S. & Pupeter, M. (2018b). Freundschaften: Soziales Erprobungsfeld für Kinder. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie (S. 126-147). Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- World Vision Deutschland e.V. (2016). Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf: World Vision Institut





 UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz
Institut für Grundschulpädagogik
Universitätsstr. 1
56070 Koblenz
www.uni-koblenz-landau.de

