

Heike de Boer, Benjamin Braß, Henrik Bruns

GeKOS

Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit
Studierenden

Zwischenbericht und Evaluationsinstrumente

Stand: Juni 2017

Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Online veröffentlicht

Veröffentlicht am: 03.07.2017

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

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

Dieses Dokument umfasst den ersten Zwischenbericht zum Projekt GeKOS – Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden, der im September 2016 an die Schöpflin-Stiftung übergeben wurde, sowie zentrale Evaluationsinstrumente aus dem 1. und 2. Durchgang.

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

Inhalt

Zwischenbericht über den 1. Projektdurchgang an die Schöpflin-Stiftung, September 2016	1
Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang	35
Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang	43

Impressum

Prof. Dr. Heike de Boer
Benjamin Braß
Henrik Bruns

Universität Koblenz-Landau
Campus Koblenz
Universitätsstraße 1
56070 Koblenz

gekos@uni-koblenz.de

Vorwort	1
Einleitung	2
Ausgangslage und Motivation des Projekts	
Übergeordnete Zielstellungen	
Der Ansatz des Projekts	4
GeKOS – Ein Mentoring-Projekt	
GeKOS – Ein Professionalisierungsprojekt	
GeKOS – Ein Kooperationsprojekt	
Erste Ergebnisse	8
Überblick über das Evaluationsdesign	
Entwicklungsprozesse in den Tandems	
Ergebnisse der Projektteilnahme	
Die Projektorganisation aus Mentorensicht	
Fazit	28
Der Ertrag des Projekts	
Impulse für die Weiterentwicklung	
Nächste Schritte	
Literatur	32

Im Jahr 2015 sind laut aktuellen Zahlen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge über eine Million Menschen auf der Suche nach Asyl nach Deutschland gekommen. Dieser Trend hat sich im Jahr 2016 zwar verändert, die Zahl der Asylsuchenden geht aber erneut in die Hunderttausende. Und auch die Fluchtgründe existieren weiter. Immer noch gelangen wöchentlich Familien mit schulpflichtigen Kindern auf der Flucht vor Krieg, Vertreibung und Zerstörung nach Rheinland-Pfalz.

Vor dem Hintergrund des letztjährigen Anstiegs der Zahl an Menschen, die auf der Suche nach Asyl nach Deutschland kamen, haben wir am Institut für Grundschulpädagogik am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau GeKOS ins Leben gerufen. GeKOS steht für ‚Gemeinsam entdecken Kinder ihren Ort mit Studierenden‘ und will als Projekt ein Zeichen setzen – dafür, dass es sich lohnt, aufeinander zuzugehen; dafür, dass man gemeinsam Neues entdecken kann; und dafür, dass beide Seiten profitieren, wenn angehende Lehrerinnen und Pädagoginnen Neuankömmlinge ein Stück dabei begleiten, sich in ihrer neuen Heimat zurecht zu finden. Dieses Zeichen ist wichtiger denn je in einer Situation, in der die Rufe nach Abschottung lauter werden und in der mit der pauschalen Diffamierung von Menschen, die ihr altes Leben zurückgelassen haben, um sich hier ein neues aufzubauen, wieder Stimmen zu gewinnen sind.

Der vorliegende Bericht bündelt die Erfahrungen aus dem zurückliegenden ersten Projektjahr. Dass es ein erfolgreiches erstes Jahr war, ist eine Leistung, an der viele Personen und Institutionen beteiligt waren. Unser Dank und unsere Anerkennung geht an die 42 Studierenden, die im vergangenen Oktober eine Patenschaft übernommen und die Tandemarbeit bis zu ihrem erfolgreichen Abschluss im Juli dieses Jahres gewissenhaft und mit viel Engagement gestaltet haben. Ebenfalls danken möchten wir stellvertretend für die zahlreichen Kooperationspartner unseren Supervisorinnen, den Schulleitern und Kollegien unserer beiden Kooperationsgrundschulen, den ehrenamtlichen Flüchtlingshelferinnen und -helfern vor Ort und den Vertretern der städtischen und regionalen Verwaltungen, die uns mit Rat und Tat unterstützt haben. Ein besonderer Dank gebührt schließlich der Schöpflin-Stiftung sowie dem Bildungsministerium Rheinland-Pfalz, ohne deren großzügige Unterstützung nichts von alledem möglich gewesen wäre.

Koblenz, den 30. September 2016

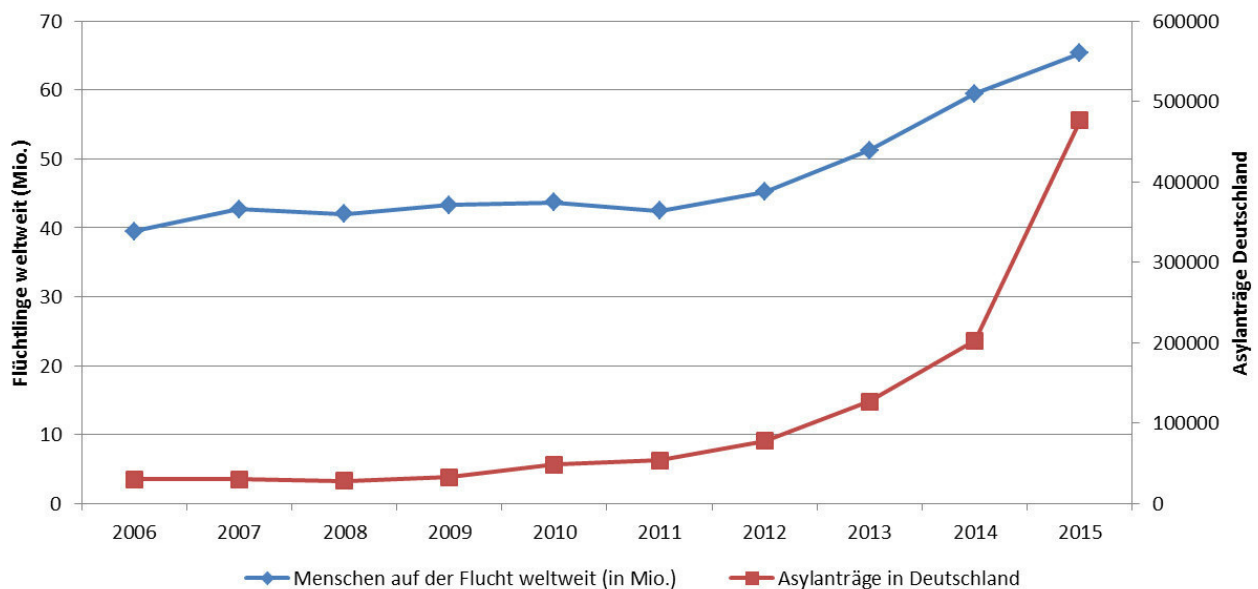
Prof. Dr. Heike de Boer
Leitung

Benjamin Braß
Koordination

Henrik Bruns
Evaluation

Einleitung

Seit Beginn der 2010er Jahre verzeichnet das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) einen Anstieg der Zahlen von Menschen auf der Flucht. Zu den Gründen zählen einerseits eine andauernde Verschärfung bestehender und die Entstehung neuer Konfliktlagen in vielen Ländern, die zu gewaltsamen Konflikten, Vertreibung, Repression und Verfolgung führen, so etwa ethnische Konflikte im Sudan, die Machtvakui in einigen Ländern des sogenannten Arabischen Frühlings, das (Wieder)Erstarken radikaler islamistischer Gruppierungen in mehreren Staaten des Nahen und Mittleren Ostens oder der inzwischen über fünf Jahre währende Bürgerkrieg in Syrien. Andererseits zeichnet sich spätestens seit der weltweiten Finanzkrise in den Jahren 2008 und 2009 auch eine deutlich verstärkte Flucht vor Armut ab. Ende 2014 waren laut UNHCR (2015a) knapp 60 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht, Ende 2015 bereits über 65 Millionen.



Seit Frühjahr 2015 fand dieser globale Trend seinen Weg nach Europa und erfuhr unter der Chiffre ‚Flüchtlingskrise‘ in der deutschen und europäischen medialen und politischen Öffentlichkeit zunehmend Beachtung. Der Grund dafür lag in einem massiven Anstieg der an den europäischen Außengrenzen verzeichneten Zahlen Schutzsuchender, die primär über Griechenland und die sogenannte Balkanroute insbesondere auch nach Deutschland gelangten. Europaweit wurden dabei über eine Million neu ankommende Menschen erfasst (UNHCR 2015b), die Dunkelziffer dürfte weit darüber liegen. In Deutschland wurden im Jahr 2015 insgesamt über eine Million Asylsuchende vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erfasst und 441.899 Erstanträge auf Asyl gestellt, davon 17.625 in Rheinland-Pfalz (BAMF 2015).

Der Blick auf Kinder und Pädagoginnen

Unter den Geflüchteten befinden sich Presseberichten zu Folge ungefähr zu einem Viertel Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren. Deren Situation ist doppelt prekär: Wie ihre Eltern leiden sie unter den Bedingungen und Folgen der Flucht sowie der zunächst einmal unklaren Situation im Aufnahmeland. Als Kinder haben sie allerdings besondere Bedürfnisse und befinden sich in einer biographisch sensiblen Phase. Der Ausschluss von Freizeitangeboten und Kontakt mit Gleichaltrigen auf Grund ökonomischer, sprachlicher und behördlicher Hindernisse wirkt hier besonders schwer (Berthold 2014). Gleichzeitig stehen die Kinder ihrer neuen Heimat, der Schule und der Möglichkeit, neue Freunde zu finden, sehr positiv und aufgeschlossen gegenüber, allen Hindernissen zum Trotz, wie Interviews mit neu angekommenen Kindern zeigen (World Vision Deutschland 2016). Integration durch Bildung kann an diesen Potentialen ansetzen, indem sie den Kindern Räume und Möglichkeiten dafür bietet, sich selbst als angenommen und kompetent zu erfahren, ihr kulturelles und sprachliches Wissen einzubringen und zugleich zu erweitern.

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

Vor diesem Hintergrund verfolgt GeKOS eine dreifache Motivation. Erstens positioniert sich das Projekt aus Sicht der Universität als Institution, die zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Pädagoginnen beitragen will. Aus dieser Perspektive stellt sich die Herausforderung, aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen in der Lehre aufzugreifen, den Studierenden als Erfahrung zugänglich zu machen und wissenschaftlich einzuordnen. Zweitens sieht das Projekt die Universität als zivilgesellschaftlichen Akteur. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, wie sie einen aktiven Beitrag leisten kann zum Umgang mit den Herausforderungen, die die Integration geflüchteter Menschen in Deutschland mit sich bringt. Konkret geht es darum, zur Verbesserung der Lebensbedingungen insbesondere geflüchteter Kinder in Deutschland beizutragen. Drittens wird die Universität als Ort der Forschung eingebunden, die neue Lösungen für neue Situationen generiert und dazu gehört nicht zuletzt auch der Gewinn von Erkenntnissen über die pädagogische Arbeit mit Kindern Geflüchteter. Aus dieser Perspektive geht es darum, wie die Wissenschaft Antworten auf die aktuellen Fragen gewinnen kann.

Es geht also um Dreierlei, um einen Beitrag zur Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in der Gegenwart, um die Qualifikation derer, die in der Zukunft mit ihnen arbeiten werden und um das Gewinnen wissenschaftlicher Erkenntnisse für alle, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen.

Ansatzpunkte des Projekts

GeKOS – Ein Mentoringprojekt

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

Dabei umfasst Bildung mehr als das, was in der Schule und Integrationskursen gelernt wird. Dies sind ohne Zweifel wichtige Bausteine gelungener Integration, aber alleine noch nicht hinreichend. So machen jüngere Studien darauf aufmerksam, dass die Gründe für die ungleiche Bildungsbeteiligung von zugezogenen gegenüber in Deutschland geborenen Kindern und Jugendlichen nicht allein in der Schule und auch nicht nur in der finanziellen Ausstattung zu suchen sind, sondern bei Unterschieden im sozialen und kulturellen Kapital beginnen. Ein wichtiges Beispiel dafür ist das Freizeitverhalten: Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund stehen tendenziell mehr Optionen zur Freizeitgestaltung offen, sie sind in größere Freundschaftsnetze eingebunden und haben dadurch mehr Möglichkeiten, unterschiedliche Aktivitäten zu erproben und Interessen zu entwickeln (Harring 2011). Gleichzeitig führen Freizeitkontakte über ethnische Grenzen hinweg zur Verringerung von Ungleichheiten und zum Abbau von Stereotypen auf beiden Seiten.

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

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

Im Zentrum von GeKOS stehen daher Tandems, in denen je eine erwachsene Mentorin für je ein Kind mit Fluchtgeschichte als Mentee verantwortlich ist. Wie Erfahrungen aus ande-

ren Mentoringprojekten zeigen, bietet die eins-zu-eins-Situation enorme Potentiale für beide Seiten (Baquero Torres & de Boer 2011). Gemeinsam gestalten die Tandems einmal wöchentlich ihre Freizeit und machen dabei vielfältige Erfahrungen. Sie spielen Gesellschaftsspiele, gehen in den Zoo oder ins Kino, malen und basteln oder zeigen sich gegenseitig ihre Lieblingsorte in der Stadt. Geht es anfangs noch viel um den Beziehungsaufbau und darum, dem Kind Angebote zu machen, bestimmen die Tandems nach und nach immer stärker gemeinsam, was sie machen möchten. Von Projektseite steht für Unternehmungen und Materialien ein Budget zur Verfügung, das die Tandems in ihrem Sinne nutzen können.

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

GeKOS – Ein Professionalisierungsprojekt

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

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

So beginnt die Teilnahme am Projekt mit einem zweitägigen einführenden Blockseminar, bei dem neben einer Einführung in die Struktur und den Ablauf des Projekts vor allem Grundfragen der Arbeit mit geflüchteten Kindern auf dem Programm stehen. Dazu zählen eine Einführung in die rechtlichen Hintergründe ebenso wie das Erkennen von Hinweisen auf Traumata, die Erarbeitung konkreter Vorschläge für Aktivitäten zum Kennenlernen bis hin zum Umgang mit den eigenen Ressourcen und den Grenzen der eigenen Zuständigkeit. Den Studierenden wird ausgiebig Raum gegeben, ihre eigenen Fragen zu stellen und sich gleichzeitig mit der anstehenden Aufgabe vertraut zu machen.



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

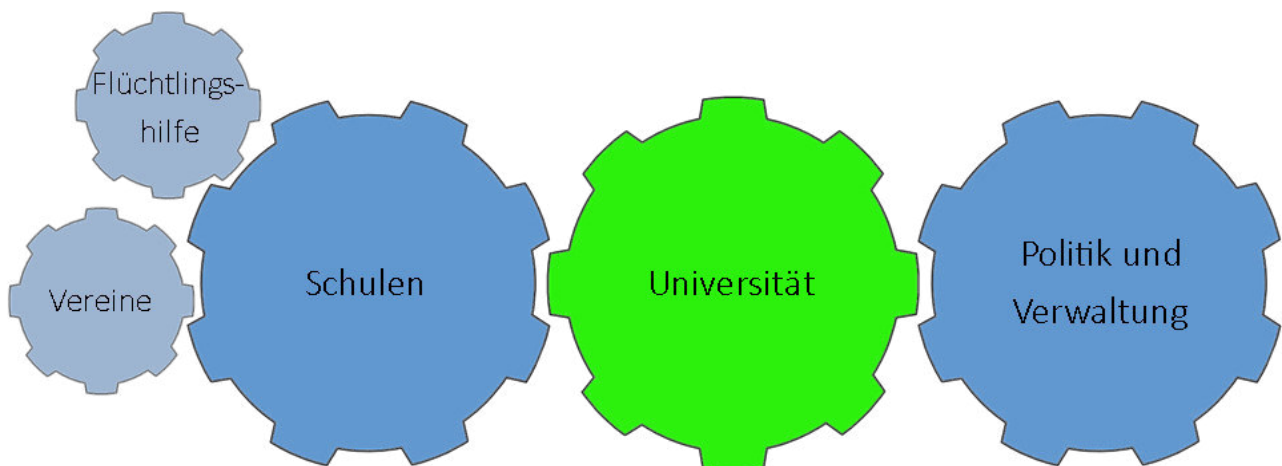
Im Zeitraum zwischen *start* und *last day* finden die wöchentlichen Treffen im Tandem statt. Während dieser Zeit erhalten die Studierenden Einblicke in die Lebenswelten, die Familien und den Alltag der Kinder und lernen auf diese Weise andere Lebenszusammenhänge kennen. Dabei machen sie auch Erfahrungen,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

GeKOS – Ein Kooperationsprojekt

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

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

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



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

Evaluationsdesign und erste Ergebnisse

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

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

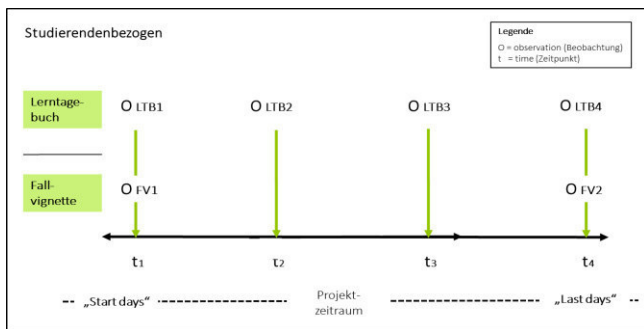
Im Sinne angewandter Forschung wurden im Rahmen der Begleitforschung bei GeKOS daher Daten sowohl aus einem Kontroll- und Verbesserungs- als auch aus einem Erkenntnis- und Entwicklungsinteresse heraus erhoben.

Zusammenhang von Zielen und Evaluationsinstrumenten

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

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

Instrumente der Datenerhebung und -auswertung



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

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

Lerntagebuch
(Gläser-Zikuda 2010)

Bitte setzen Sie hier Ihren persönlichen Code ein:

Zur Einleitung: Diesen Code setzen sich aus dem Teller zusammen:
 1) die ersten beiden Buchstaben des Vornamens Ihrer Mentor (z. B. AN für Angelika),
 2) Ihr Geburtsjahr (nur der Tag ohne Monat und Jahr, z. B. 22),
 3) das Geburtsjahr Ihrer Mentor (z. B. 1988)

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. Versetzen Sie sich in die Lage Ihres Kindes: Was würde Ihr Kind sagen, wenn man sie ihn fragt, wie sie/er die Situation wahrgenommen und erlebt hat? Begründen Sie Ihre Einschätzung.
3. Gab es Herausforderungen für Sie in der bisherigen Tandem-Arbeit? Wie sind Sie damit umgegangen?
4. Was nehmen Sie sich für die zukünftige Tandem-Arbeit vor?

Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Böder trifft zu?

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

Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Wie stellen Sie sich Ihre Beziehung idealerweise in vier Wochen vor? Was müsste passieren, damit das so eintritt?

Datenerhebung

- Lerntagebuch (4x)
- Fallvignette (2x)

Datenauswertung

- Strukturierende Inhaltsanalyse
- Leitfragenanalyse

UNIVERSITÄT KOBLENZ-LANDAU

GEKOS

Fallbeispiel
Dilan ist ein innerlicher Junge. Er ist still und spricht wenig.
Innen, wenn er gefasst wird, was er gerne machen möchte, sagt er: „Wähl ich nicht.“ Er macht keine eigenen Vorschläge. Manchmal erreicht er sich komplett und kommuniziert nicht. Er sagt vor allem, was er nicht machen möchte: Er möchte nichts ins Schwimmbad, er möchte auch nicht Schilfrad fahren und er möchte nicht auf dem Wochenmarkt. Er sagt, er hat die keine Lust zu. Wenn er gefasst wird: „Was wiederst du denn lieber machen?“, sagt er nicht. Seine Eltern sprechen kein Deutsch.

Fragen
Was gibt Ihnen durch den Kopf, wenn Sie dieses Beispiel lesen?

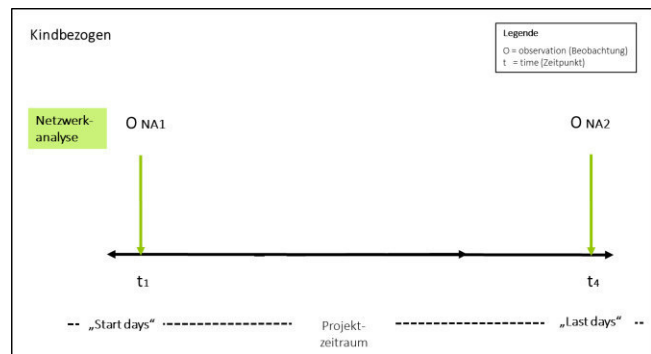
Welche Fragen haben Sie, wenn Sie dieses Beispiel lesen?

Was würden Sie als Mentee/ als Mentor von Dilan tun?

Fallvignette
(Hummrich 2016)

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

Zur Evaluation der kindbezogenen Ziele wird im Anschluss an die 3. World Vision Kinderstudie (World Vision 2013) ein lebensweltorientierter Ansatz zu Grunde gelegt und die soziale und kulturelle Integration der Kinder über Netzwerkanalysen erhoben. Jeweils am Anfang und am Ende eines Projektdurchgangs bauen die Kinder ihre Lebenswelt mit Hilfe von Bausteinen und Spielfiguren auf einer 1x1m großen Fläche und werden aufgefordert, handlungsbegleitend ihre Bauwerke zu erklären. Das abgebildete Netzwerk enthält wichtige Bezugspersonen, Orte sowie Aktivitäten des Kindes. Dieser Prozess wird von den Studierenden beobachtet, protokolliert und auf Tonband aufgenommen, sodass ein Beobachtungsprotokoll und eine Audiosequenz zur Situation vorliegen. Die Aufstellung wird zudem fotografisch dokumentiert. Die Audiosequenzen werden transkribiert und gemeinsam mit den Fotos leitfragengestützt analysiert.



Das Anliegen der Evaluation auf Ebene der Projektorganisation besteht in der Gewährleistung zielförderlicher Strukturen und Prozesse sowie der Zufriedenheit mit der Organisation und dem Projektmanagement. Zur Evaluation wurde zum einen eine Zufriedenheitsabfrage bei den Studierenden zum Projektende mithilfe eines standardisierten Fragebogens vorgenommen. Zum anderen wurden ausführliche Projektsitzungsprotokolle im Rahmen des dreimaligen Austausches mit den Supervisorinnen angelegt und ausgewertet.

In der folgenden Darstellung von Ergebnissen wird, soweit nicht anders vermerkt, mit Prozentzahlen stets bezeichnet, in welchem Anteil des entsprechenden Instruments sich die jeweilige Kategorie zuordnen lässt. So ist z.B. die Angabe „Tandemaktivitäten: 45%“ zu lesen als: „In 45% aller Lerntagebücher werden Tandemaktivitäten beschrieben“. Dabei sind Mehrfachkategorisierungen möglich, sodass sich die einzelnen Anteile in der Regel auf mehr als 100% aufsummieren. Sofern in der Darstellung einzelner Befunde Namen genannt werden, so handelt es sich dabei um Codenamen.

Entwicklungsprozesse bei den Studierenden

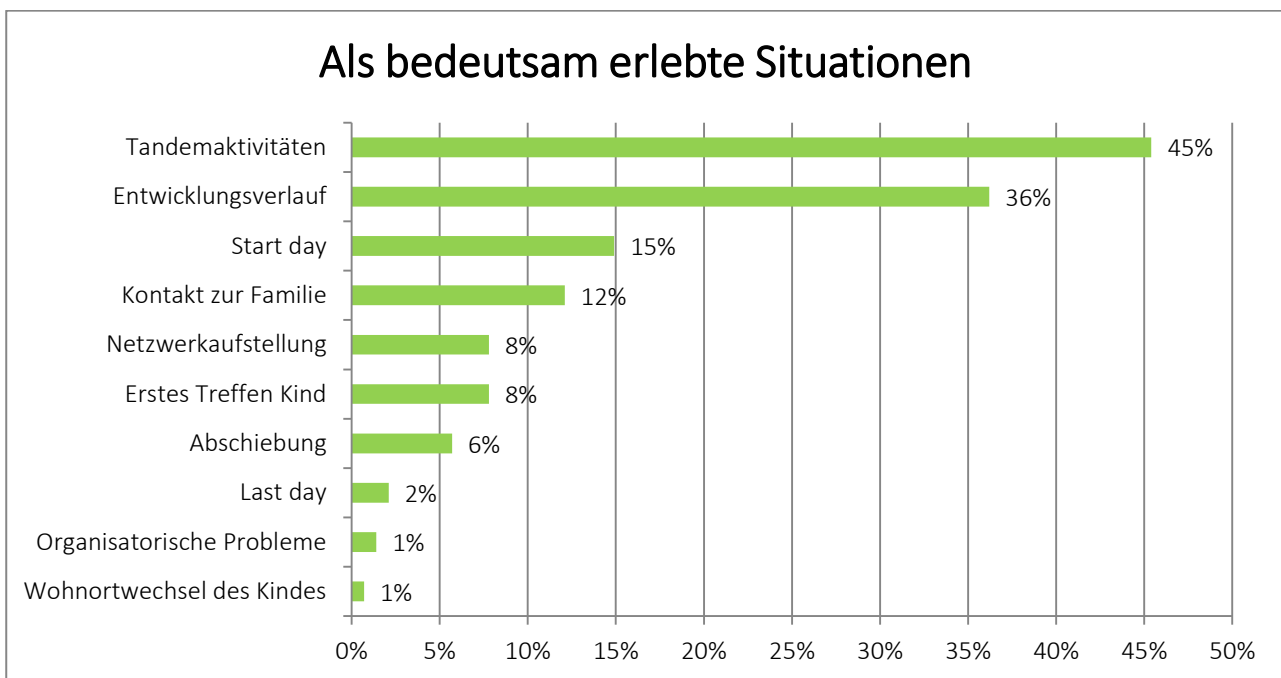
Die studierendenbezogenen Ziele werden in prozess- und ergebnisbezogene Teilziele aufgefächert. Dabei nimmt das Evaluationsdesign Bezug auf die Idee, dass sich Professionalität im Umgang mit Migration und Flucht über Lern- und Bildungserfahrungen in der Differenz von „Eigenem“ und „Fremden“ entwickelt (Meyer-Drawe 1996; Koller 2012). Im Projekt werden daher die folgenden Prozessziele zu Grunde gelegt:

Die Studierenden setzen sich auseinander mit...

- ...der besonderen Lebenssituation des Flüchtlingskindes vor Ort
- ...den Interessen und Potentialen des Kindes
- ...den Möglichkeiten, gemeinsam mit dem Kind den Nahraum zu erschließen

- ...den besonderen Belastungen und/oder Traumatisierungen des Kindes
- ...den Vorstellungen und Bedürfnissen des Kindes
- ...der Perspektive des Kindes auf schulisches Lernen
- ...Ängsten, Stereotypen und Fremdenfeindlichkeit
- ...kulturellen Differenzen
- ...eigenen Denk- und Handlungsmustern
- ...eigenen Lernherausforderungen

Die Lerntagebücher zeigen, dass die Studierenden an diversen Lebenssituationen der Kinder partizipiert haben und dabei auch selbst ein Teil der Lebenswelt der Kinder geworden sind. Dadurch haben sie viel über die besonderen Lebensbedingungen der Kinder mit Fluchtgeschichte sowie auch ihrer Familien erfahren. Hierfür besonders bedeutsam waren Situationen wie Hausbesuche, die Teilnahme am Familienleben, Geburtstage und Ausflüge. In den Lerntagebucheinträgen wird deutlich, dass die gewonnenen Einblicke in die Lebenssituationen geflüchteter Menschen vor Ort und die Erfahrungen während der Flucht die Studierenden oftmals auch emotional berühren. Hierzu gehören die Erfahrung des beengten Platzes bei den Familien, die fehlende Ruhe zu Hause, Einblicke in die schwierige materielle Lage der Familien mit Fluchtgeschichte, die ständig präsente Gefahr der Abschiebung und die Angst der Eltern davor sowie Traumata der Kinder.



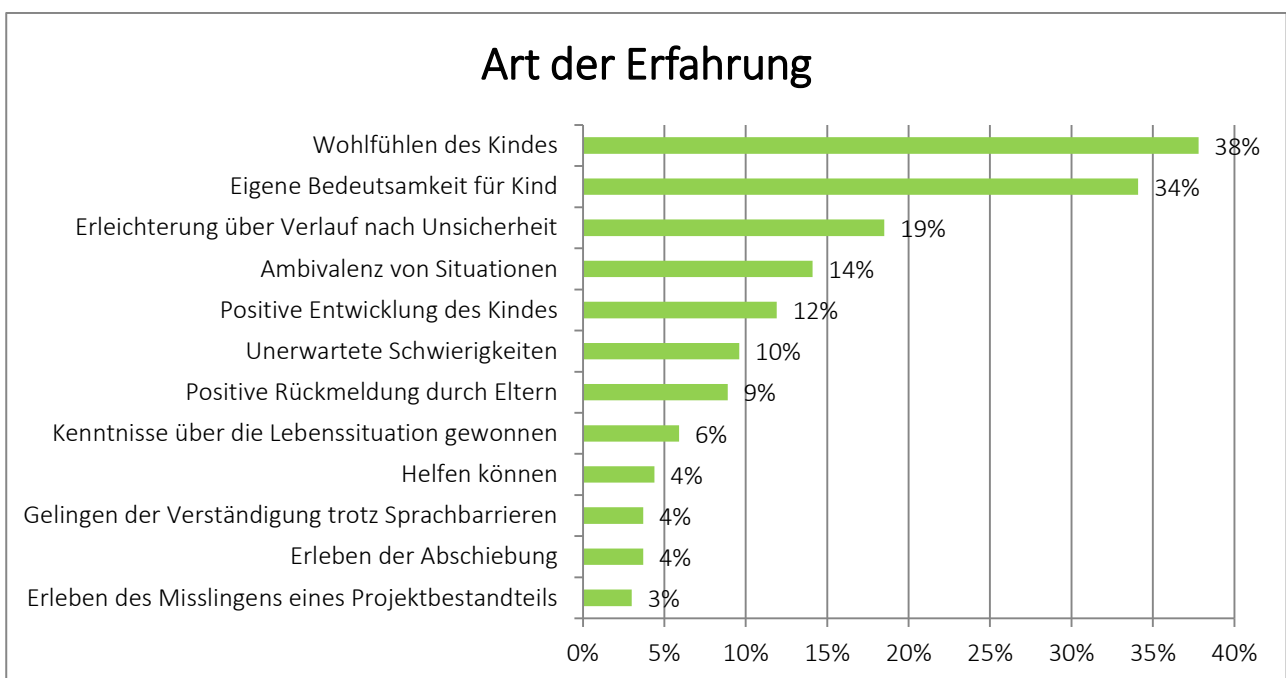
Über alle Lerntagebücher hinweg werden gemeinsame Tandemaktivitäten sowie auch die stattfindenden Entwicklungen reflektiert. Aber auch die ersten Treffen mit dem Kind, mit den Eltern und der start day als Einstiegsritual in das Projekt werden von den Studierenden beschrieben und als wichtig hervorgehoben. Deutlich wird an den studentischen Reflexionen, dass besonders die ersten Wochen für viele von ihnen aufregend waren und zu Unsicherheiten geführt haben. Für manche war es der erste persönliche Kontakt zu Eltern, für

andere das erste Treffen mit dem Kind oder der erste Hausbesuch, denen die Studierenden mit Sorge entgegenblickten.

Fallbeispiel: Frau Bley über den Kontakt zur Familie

Für mich sind die Situationen bei ihr zu Hause immer sehr bedeutsam, da ich viel über ihre Familienkonstellation, ihre Hintergründe und auch die unterschiedliche Kultur kennen lerne. Gleichzeitig sind aber auch ihre Eltern und Geschwister (mein Patenkind natürlich auch, nur habe ich das Gefühl dass sie selten von sich aus etwas Gezieltes fragt) an mir und meinem Leben interessiert. dadurch sprechen wir oft über die Unterschiede, aber auch über Schule(Schulalltag), Bildung, Freizeit, etc. Ich freue mich immer wenn sie Sachen sagen wie „Du bist wie ein Teil der Familie und immer willkommen in unserem Haus.“ Oder: „Wir sehen wie glücklich du unsere Tochter machst und dafür sind wir dir sehr dankbar. Das Mindeste ist, dass wir dich mit dem Auto nach Hause bringen, denn bei uns in der Kultur gibt man jedem das zurück was er einem gegeben hat“

Ebenso verschieden wie die beschriebenen Situationen sind auch die Arten von Erfahrungen, die die Studierenden in diesen Situationen beschreiben. Die untenstehende Grafik zeigt jene Arten von Erfahrungen, die von den Studierenden in den Lerntagebüchern am häufigsten reflektiert worden sind.



Insgesamt lassen sich drei große Gruppen identifizieren:

1. *Auf das Kind bzw. auf die Beziehung zum Kind bezogene Erfahrungen:* Hierzu gehören Erfahrungen, dass das Kind sich wohlfühlt, bedeutsam für das Kind zu sein und dass das Kind sich positiv entwickelt. Diese bilden ein wichtiges Zentrum der Lern- und Bildungserfahrungen im Mentoringprojekt.

2. *Erfahrungen des Gelingens und Bewältigens pädagogischer Herausforderungen:* Hierzu zählt das Meistern von subjektiv als unsicher empfundenen Situationen den anfänglichen Befürchtungen zum Trotz.
3. *Erfahrung und Verarbeitung der Komplexität pädagogischer Situationen:* Diese Gruppe umfasst die Erfahrung von und Auseinandersetzung mit komplexen, herausfordernden Situationen in der Tandem-Arbeit wie Ambivalenzen, unerwarteten Schwierigkeiten bis hin zum Erleben der Abschiebung des Mentees. Die Studierenden machen insofern auch Erfahrungen mit komplexen sowie fachlich und emotional anspruchsvollen pädagogischen Handlungssituationen und lernen, hiermit umzugehen.

Zusammengefasst werden somit im Projekt Erfahrungen gemacht, die sowohl die Beziehungs- als auch die Aufgabendimension pädagogischer Arbeit betreffen und zentrale Problemstellungen und Spannungskonstellationen der Arbeit mit Flüchtlingskindern berühren.

Von übergreifender Bedeutung für die Studierenden über die gesamte Projektlaufzeit ist weiterhin, dass das Kind sich bei ihnen wohlfühlt (37,8%) und sie als Mentorinnen eine wichtige Bedeutung für das Kind hatten (34,1%). Dies zeigt sich auch darin, dass sie auf die Frage nach dem Erleben des Kindes aus ihrer Sicht berichten, wie wichtig es für das Kind gewesen ist, Aufmerksamkeit von der Mentorin zu erhalten, sich der anderen Person zu öffnen und ihr vertrauen zu können. Auch das Erleben der positiven Entwicklung des Kindes gehört zu den in den Lerntagebüchern beschriebenen häufigen Erfahrungen (11,9%). Zu einer wichtigen Bezugsperson für das Kind geworden zu sein und ihm durch die eigene Mitwirkung im Projekt viel gegeben zu haben, stellt in der Gesamtschau eines der wichtigsten Erfolgserlebnisse im Projekt dar und hat zur Stärkung der professionellen Rolle im Projekt geführt. Dies lässt sich an den folgenden Beispielen gut illustrieren:

Fallbeispiel: Frau Geißen über Dankbarkeit

Weitere bedeutende Situationen waren für mich, wenn wir etwas unternommen haben, z.B. Eis essen waren, dann hat sie sich danach nicht nur einmal bei mir dafür bedankt. Und nicht so ein einfaches „Danke“ sondern ein wirkliches „Danke“, was von Herzen kam. In diesen Situationen habe ich auch gemerkt, wie leicht ich ihr eine Freunde machen kann und wie sie es auch genießt und schätzt, dass sie das erleben darf.

Auch eine bedeutende Situation für mich war letztens in der Lernzeit. Die Lehrerin, die die Lernzeit betreut, hatte mein Kind gefragt, was wir denn heute unternehmen werden. Daraufhin erzählte sie auch, was wir die letzten Male unternommen haben und fragte mich, ob sie unser gemeinsames Buch zeigen dürfe. Ich bejahte natürlich und sie führte das Buch ganz stolz der Lehrerin vor, mit Kommentaren zu jeder Seite und zu jedem Bild. Das hat mich auch ein bisschen stolz gemacht, da ich ja mit ihr zusammen das Buch gestaltet habe und mir gezeigt, dass es sich wirklich gelohnt hat, all diese Dinge mit ihr zu machen.

Wie bereits erwähnt, machen die Studierenden vor allem zu Beginn der gemeinsamen Arbeit, aber auch im Laufe des Projektdurchgangs immer wieder die Erfahrung, dass Situationen sich trotz anfänglicher Befürchtungen besser entwickeln als vorausgesehen (18,5%). Auch dies lässt sich am besten an den Aussagen der Studierenden selbst veranschaulichen.

Fallbeispiel: Frau Gauß zum start day

Als ich das erste Mal mein Tandemkind getroffen habe hatte ich das Gefühl, dass sie sehr schüchtern sei und nicht gerne mit mir reden wollte. Doch als wir dann das erste Spiel gespielt haben, hat sich die Schüchternheit aufgelöst und mein Tandemkind war sehr offen mir gegenüber, wie auch seine Familie.

Fallbeispiel: Frau Schupp zu den ersten Treffen

Zu Beginn habe nur ich Vorschläge gemacht, was wir machen können, inzwischen schlägt mein Kind auch von sich aus etwas vor oder aus Gesprächen ergeben sich neue Ideen für gemeinsame Beschäftigungen. Das freut mich, da ich so erfahre, was er gerne machen möchte und wohl auch gerne etwas mit mir macht.

Die zahlreichen Einträge zur Ambivalenz von Situationen (14,1%) sowie zu unerwarteten Schwierigkeiten (9,6%) zeigen schließlich, dass die Studierenden neben allen positiven Erfahrungen auch emotional bedeutsame Erlebnisse im Umgang mit komplexen und spannungsgeladenen Situationen haben und diese ebenfalls zu meistern lernen. Die Lerntagebücher zeigen zudem, dass sich jene studentischen Mentorinnen von Kindern, deren Familie akut von Abschiebung bedroht waren, intensiv damit auseinandergesetzt haben (3,7%). Die berichteten Erlebnisse und Reflexionen bringen einerseits intensive Gefühle der Hilflosigkeit und Wut zum Ausdruck; dabei zeigen sich Versuche, Ursachen in den politischen Umständen zu finden und somit in Bezug auf größere Kontexte zu verarbeiten.

Fallbeispiel: Frau Trautwein zur Abschiebung ihres Kindes

Die Tatsache, dass ich bis heute nicht weiß, ob die Familie sich schon wieder in Makedonien befindet oder ob sie immer noch um das Bleiberecht in Deutschland kämpft, verschlimmert die Situation für mich. Neben der Hilflosigkeit, die einen großen Teil meiner Gefühlswelt ausmacht, bin ich auch sehr wütend, weil die Politik nicht mehr Herr der Lage der momentanen Flüchtlingssituation ist und sich auf Sachen konzentriert, die in meinen Augen weniger relevant sind (Abschiebung vieler Familien, die mit allen versuchen, sich hier zu integrieren und ein neues Leben aufzubauen) und bei so wichtigen Themen wie beispielsweise der Silvesternacht in Köln erst im Nachhinein anfängt zu agieren.

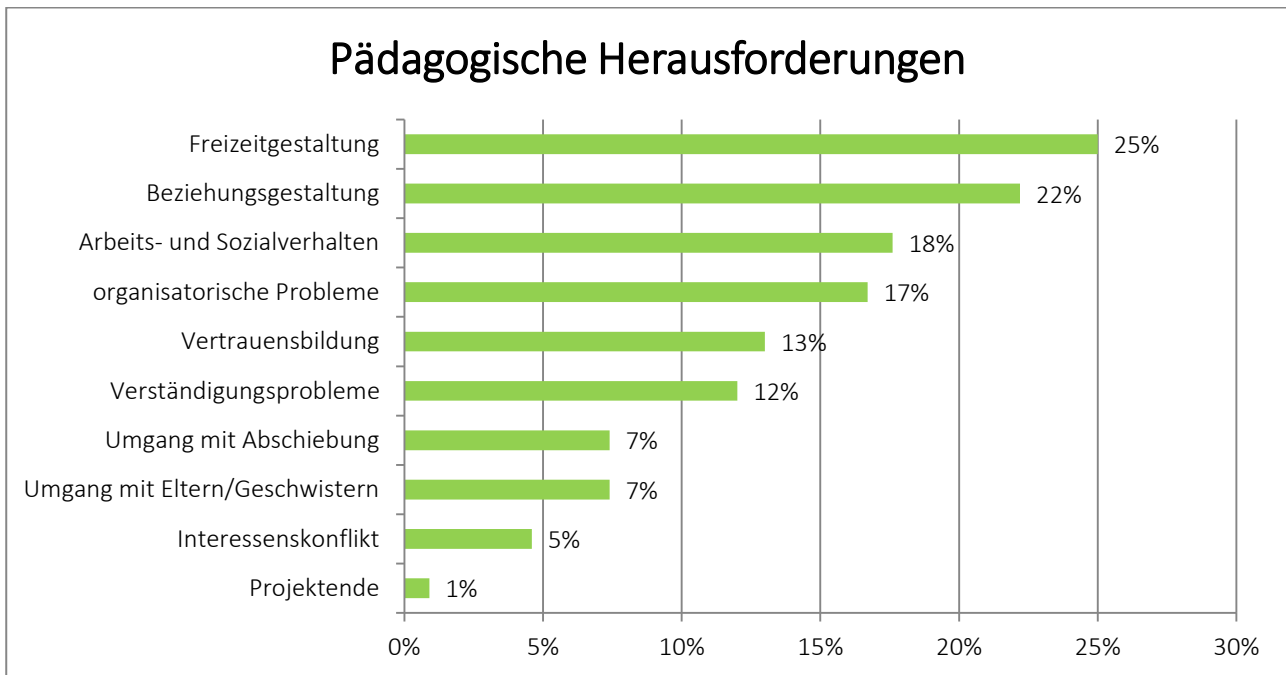
Andererseits sehen die betreffenden Studierenden in der Situation durchaus auch eine Herausforderung an das eigene Handeln und die eigene pädagogische Professionalität, wie Frau Trautweins weitere Ausführungen verdeutlichen:

Fallbeispiel: Frau Trautwein zur Abschiebung ihres Kindes

Für mich persönlich, war dieser ganze Abschnitt zwischen Abschiebung und Bleiben eine sehr intensive Erfahrung. Auf der einen Seite war ich hilflos. Ich konnte nichts für die Familie tun, obwohl ich es mir oftmals sehr gewünscht habe. Auf der anderen Seite musste ich lernen, auch mit solchen Situationen „professionell“ umgehen zu können.

Der Umgang mit Herausforderungen

Die Lerntagebuchaufzeichnungen illustrieren anschaulich, dass es Anforderungen auf verschiedenen Ebenen gibt, denen sich die Studierenden stellen. Neben dem gemeinsamen Aushandeln von passenden Freizeitaktivitäten und der vertrauensvollen Gestaltung der Beziehung versuchen sie oft auch auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Kinder einzuwirken und mit ihnen Regeln auszuhandeln.



Zu den zentralen pädagogischen Herausforderungen, die die Studierenden gleichermaßen ‚umtreiben‘ und von allen Teilnehmenden in den Lerntagebüchern beschrieben werden, gehören über die gesamte Projektspanne hinweg die Freizeitgestaltung (25%), die Beziehungsgestaltung (22,2%) sowie die Mitarbeit und das Verhalten des Kindes (17,6%) als zentrale Bestandteile der pädagogischen Aufgabenstruktur der Tandem-Arbeit; darüber hinaus werden auch Probleme im Umgang mit organisatorischen Herausforderungen im Projekt thematisiert (16,7%). Auch die Analyse auf Ebene der einzelnen Lerntagebücher zu den vier Messzeitpunkten zeigt, dass mit den genannten pädagogischen und organisatorischen Aufgaben ein Kern-Bestandteil der Herausforderungsstruktur des GeKOS-Projekts für die Studierenden beschrieben ist. Neben diesen übergreifenden Anforderungen werden zudem partikuläre Herausforderungen thematisiert wie z.B. der bereits benannte Umgang mit Abschiebung (7,4%) oder Interessenskonflikte (4,6%).

In der vergleichenden Analyse der Lerntagebücher über die Zeitpunkte hinweg wird darüber hinaus deutlich, dass je nach Phase des Projekts für die Studierenden bestimmte Herausforderungen im Zentrum standen. Während zu Beginn des Projekts in den Lerntagebüchern am häufigsten organisatorische Probleme (20,5%) sowie auch Kommunikations- und Verständigungsprobleme mit Kindern und ihren Eltern (15,9%) thematisiert wurden, werden diese in den späteren Tagebüchern weniger häufig aufgegriffen. So werden Kommunikations- und

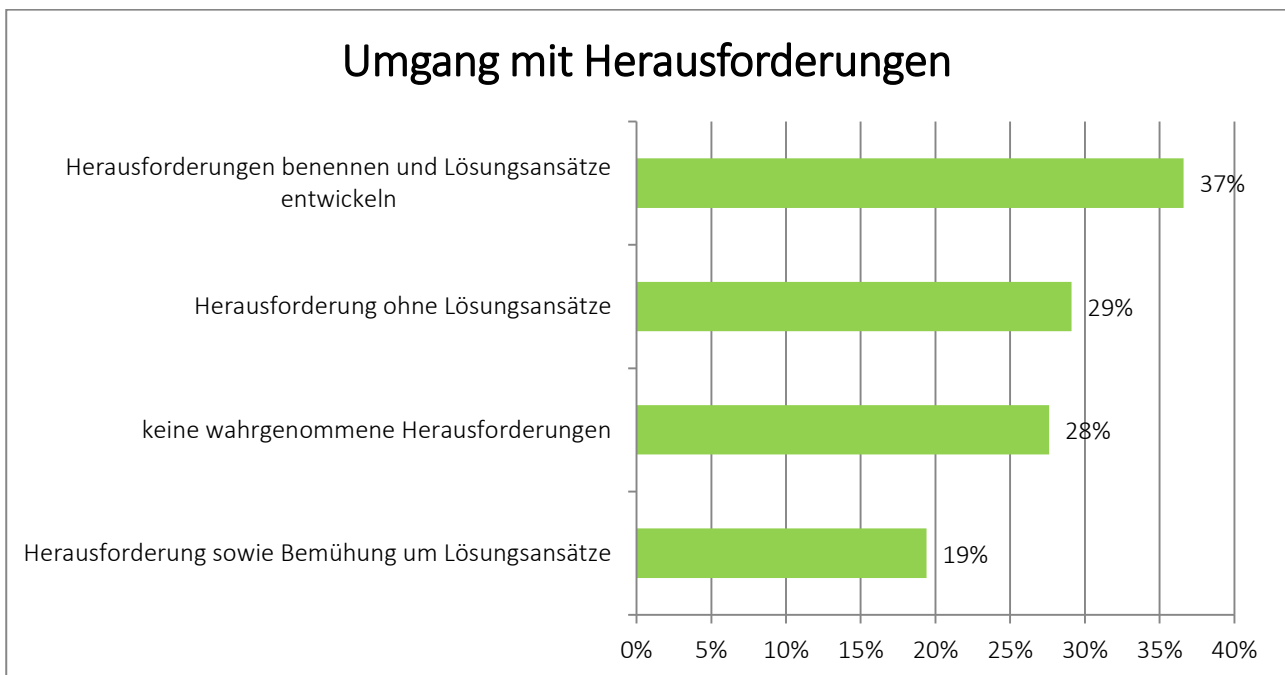
Verständigungsprobleme im letzten Lerntagebuch nur noch einmal thematisiert (3,4%), und die Häufigkeit der Problematisierung von organisatorischen Herausforderungen nimmt ebenso deutlich ab (10,3%). Hierin zeigt sich, dass zahlreiche der zu Beginn präsenten Probleme von den Studierenden im Projektverlauf mit steigendem Erfahrungsrepertoire zunehmend selbstständig bewältigt werden. Die qualitative Auswertung der Lerntagebücher bestätigt dies und macht u.a. deutlich, dass Studierende die anfängliche, von vielen Studierenden als zentral empfundene Aufgabe der Überwindung der Sprachbarrieren im Umgang mit dem Flüchtlingskind, aber auch mit den Eltern in ganz eigener Weise meistern lernen.

Fallbeispiel: Frau Feuser zur Kommunikation mit allen Sinnen

Manchmal, wenn mein Kind mir etwas erzählen möchte, verstehe ich noch nicht immer alles, aber mit Händen und Füßen klappt es dann meistens.

Fallbeispiel: Frau Schlick zur Kommunikation mit Eltern

Die einzige Herausforderung stellt die deutsche Sprache dar, die besonders von Daniels Mutter noch kaum beherrscht wird. Auch Daniel spricht noch nicht viel, aber wesentlich mehr als seine Mutter. Eine wirkliche Herausforderung stellte die geringe Beherrschung der deutschen Sprache jedoch bis her noch nicht dar, weil die Verständigung mit viel Geduld, Gestik, Mimik und einer guten Portion Humor beiderseits (Umgang mit der Herausforderung) immer gut funktioniert hat und bis jetzt noch keine gravierenden Missverständnisse aufgetreten sind.



Dabei unterscheiden sich die Studierenden deutlich hinsichtlich der Art und Weise, in denen sie den Herausforderungen begegnen. Während in über einem Drittel der Lerntagebücher (36,65%) nicht nur Herausforderungen benannt, sondern auch Lösungsansätze beschrieben werden, die gemeinsam mit den Kindern und manchmal auch mit Kindern und Eltern entwickelt worden sind, gibt es hingegen ein weiteres Drittel von Studierenden, die Herausforderungen beschreiben, ohne Lösungsansätze zu benennen. Dies deckt sich mit der Erfahrung der Projektkoordination, dass es immer wieder vorkommt, dass Studierende nach Verant-

wortlichen für die entstandenen Probleme suchen und von der Schulleitung, Flüchtlingsshelferinnen, der Projektleitung oder den Supervisorinnen Lösungen für die wahrgenommenen Schwierigkeiten erwarten. In einigen Fällen war es etwa der Fall, dass Kinder am vereinbarten Tag fehlen, das Treffen vergessen haben oder krank sind und Studierende umsonst kamen. Während eine Studentin z.B. die Lösung entwickelt, den Eltern immer am gleichen Tag eine Erinnerungs-SMS zu schicken, bleiben andere bis zum Schluss verärgert darüber, dass ihr Kind fehlt, ohne selbst weitere Absprachen zu treffen. Erkennbar wird allerdings auch, dass einige Mentorinnen die begleitende Supervision nutzen, um selbst Lösungen zu entwickeln.

Fallbeispiel: Frau Weinert zu Ideen aus der Supervision

In unserer Supervision haben wir zusätzlich einige Ideen gesammelt, die man mit den Kindern durchführen kann. Davon haben mir vor allem praktische Sachen wie Backen, Instrumente basteln oder gemeinsam ein Video zu drehen gefallen. Diese Projekte würde ich gerne mit meinem Kind durchführen. Außerdem würde ich mich freuen auch größere Projekte, wie einen Zoobesuch mit ihm machen zu können, welcher zeitlich gut in die Frühlingsmonate und somit in meine Semesterferien passen könnte.

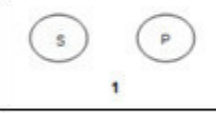
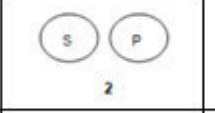
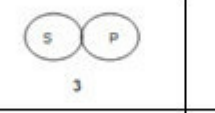
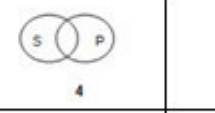
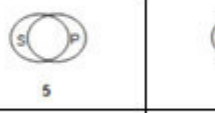

Ergebnisse der Projektteilnahme

In Bezug auf die Ergebnisse der Projektteilnahme bei den Studierenden werden die folgenden Teilziele in der Evaluation geprüft:

- Wissen über die besondere Lebenssituation und Lebenswelt des Flüchtlingskindes hier in Deutschland
- Wissen über die Kulturabhängigkeit von Deutungen und Deutungsmustern
- Fähigkeit zu Perspektivwechsel (d.h. Einnehmen der Sichtweise des Flüchtlingskindes, Beschreibungen von Situationen aus der Perspektive des Kindes)
- Fähigkeit zur Reflexion eigener Deutungen
- Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation mit dem Kind (Beziehungsaufbau und -verstärkung)
- Fähigkeit, gemeinsam mit den Kindern den Nahraum situationspezifisch zu erschließen
- Fähigkeit, die Interessen und Ressourcen des Kindes in den Blick zu nehmen
- Fähigkeit, das Sprachhandeln herauszufordern und zu unterstützen
- Fähigkeit, den Kindern und Eltern situationspezifisch Hilfestellungen nach Bedarf und auf Anfrage zu geben
- Fähigkeit, mit Eltern und Lehrern fallbezogene Absprachen zu treffen
- Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Lernprozesses und zur Identifizierung weiterer Lernbedarfe
- Fragende & offene Grundhaltung im Umgang mit Kindern
- Bereitschaft, die für das professionelle Handeln charakteristischen Widersprüche und Spannungen auszuhalten, anzunehmen und damit produktiv umzugehen (Nähe und Distanz, Umgang mit Nicht-Wissen und Unsicherheit etc.)
- Wahrnehmung und konstruktiver Umgang mit eigenen Grenzen in schwierigen Situationen
- Bereitschaft zum offenen Umgang mit Kommunikationsschwierigkeiten

Über den gesamten Verlauf des ersten Projektjahres machen die Einträge in den Lerntagebüchern sichtbar, dass in den meisten Tandems eine enge Beziehung zwischen der Mentorin und dem Kind entsteht. Dies zeigen einerseits die Schilderungen über das Vertrauen der Kinder zu den Mentorinnen, über den Abschiedsschmerz von Kindern zum Ende der Tandemarbeit, die Freude bei der Begrüßung etc. sowie Berichte, dass die Mentorin eine große Bedeutung für das Kind bekommen hat. Andererseits waren die Studierenden im Lerntagebuch aufgefordert, den derzeitigen Stand der Beziehung mit Hilfe eines Diagramms einzuschätzen und anhand dessen zu reflektieren.

Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

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

Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Gemessen an dieser Einschätzung zeigt der Vergleich der Lerntagebücher, dass sich die Beziehung über die Projektteilnahme bzw. Zeitspanne hinweg in den meisten Tandems kontinuierlich intensiviert hat. Während die Mentorinnen die Beziehung zu ihrem Kind zu Beginn meist im Mittelfeld ansiedeln, schätzen sie die Beziehung nach und nach als enger ein, bis sie im vierten und letzten Eintrag mehrheitlich eine der beiden oberen Kategorien zur Beschreibung wählen.

Gleichzeitig ist Nähe und Distanz ein Thema, über das sich die Studierenden auch unabhängig von der Evaluation Gedanken machen; das Ausbalancieren zwischen beidem wird als Herausforderung empfunden, wobei sich dies nicht nur auf das Verhältnis von Mentorin und Mentee bezieht. Das Thema spielt ebenso eine Rolle im Umgang mit den Eltern. Für viele Studierende spielt die Beziehung zu den und Akzeptanz durch die Eltern eine wesentliche Rolle und sie werden auch von den Eltern als Ansprechpartner und Helfer wahrgenommen:

Fallbeispiel: Frau Ehlers über den ersten Hausbesuch

Erstes Treffen fand bei der Familie zu Hause statt. Es wurde gemeinsam gegessen und viel erzählt und gelacht. Ich habe bei Übersetzungen und Anträgen geholfen. Ich habe mich trotz Sprachbarrieren sehr wohl gefühlt, dadurch dass ich sehr freundlich und offen durch die Familie empfangen wurde.

Andererseits konfrontiert der Kontakt zu den Eltern auch mit Abgrenzungsschwierigkeiten. Die Studierenden versuchen, ein gutes Verhältnis zu den Eltern aufzubauen, achten dabei aber zugleich darauf, nicht zeitlich von ihnen so sehr vereinnahmt zu werden, dass es auf Kosten der Zeit mit dem Kind oder der eigenen Verpflichtungen geht. Außerdem müssen sie sich zu den Erziehungsvorstellungen der Eltern verhalten und mit Widersprüchen zu ihren eigenen pädagogischen Werten taktvoll umgehen. In einem Abschlussfragebogen wird der

Umgang mit Nähe und Distanz sowie die Möglichkeit der Abgrenzung von einer Teilnehmerin z.B. als persönliche Lernherausforderung definiert:

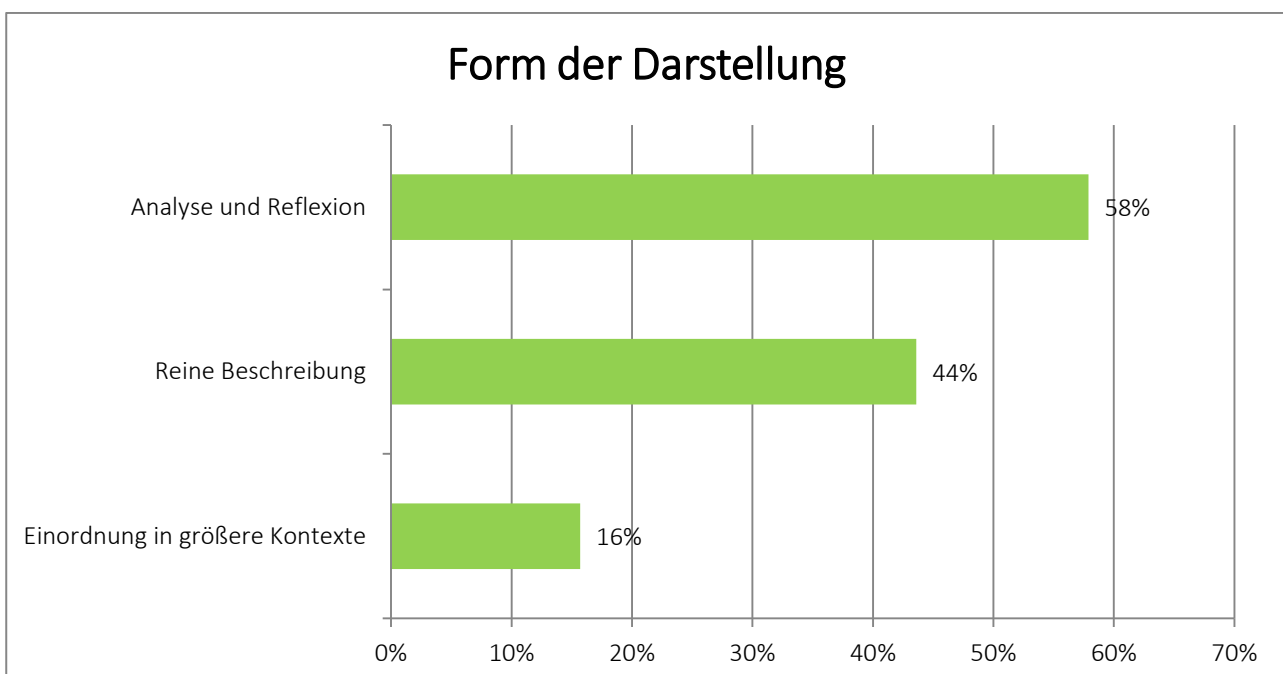
Auch die Arbeit mit den Eltern selbst hat mir verdeutlicht, wie schwer es manchmal sein kann, trotz einer Meinungsverschiedenheit professionell und souverän zu wirken. Ich bin mir bewusst darüber geworden, dass ich definitiv an meinem Nähe-/Distanzverhältnis arbeiten muss und mich emotional von solchen Differenzen nicht beeinflussen lassen kann.

Richtet man den Blick auf die Art und Weise der Darstellung von Erfahrungen in den Lerntagebüchern, lässt sich daraus etwas über die Analysefähigkeit der Studierenden ableiten. Es zeigt sich, dass im überwiegenden Teil der Lerntagebücher (57,9%) Situationen analysierend und reflektierend dargestellt, das eigene Handeln aus der Retroperspektive beleuchtet und besondere Ereignisse schreibend reflektiert werden, wie im folgenden Beispiel erkennbar:

Frau Zapp über das Anknüpfen an Interessen

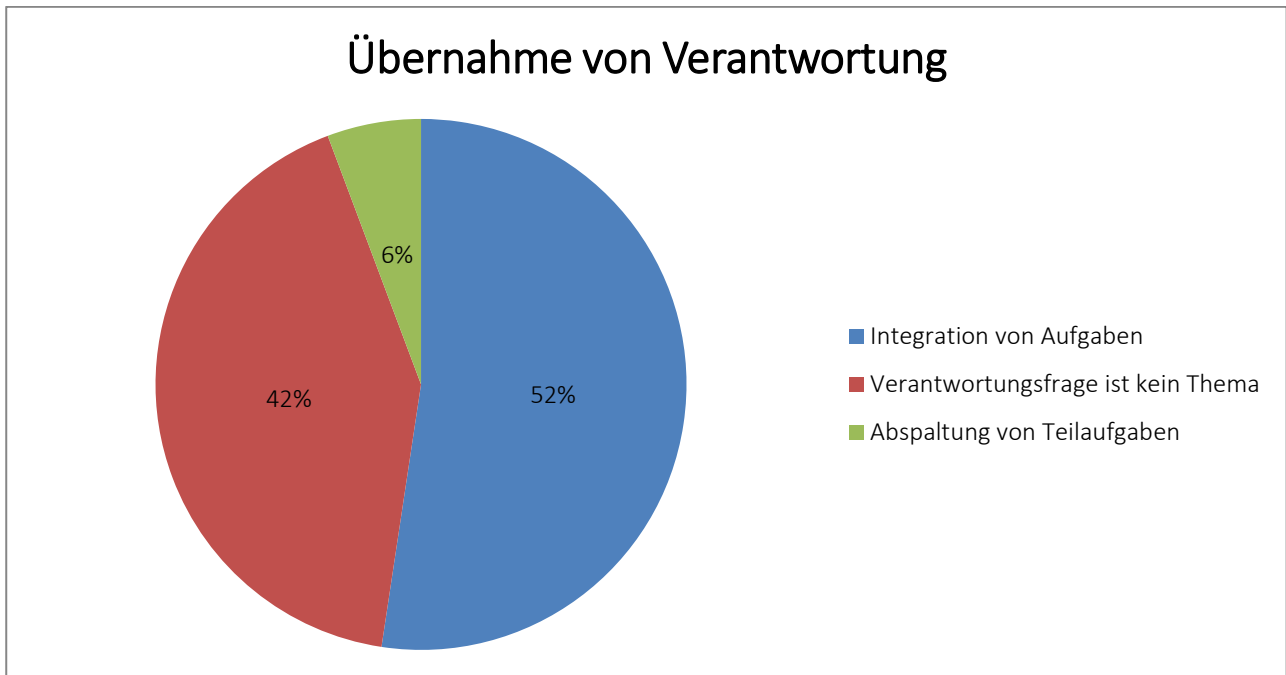
Ejup spricht nur sehr wenig Deutsch und antwortet sehr oft mit „weiß nicht“ ohne auf die Frage einzugehen und eigene Ideen einzubringen. Er ist sehr passiv und zeigt nur beim Spielen Freude. Deshalb habe ich dieses Interesse genutzt, um mehr über ihn herauszufinden und ein „Steckbrief-Memory“ gebastelt.

Gleichzeitig bleiben jedoch viele andere (43,6%) bei einer reinen Beschreibung, manchmal auch ohne ihre Handlungen im Einzelnen zu dokumentieren; nur ein geringerer Anteil (15,7%) der Lerntagebuch-Einträge ordnet das Erlebte in größere politische oder bildungspolitisch-pädagogische Diskurse ein.



Auch weitere reflexive Leistungen der Studierenden steigen im Laufe der Zeit. So zeigen sie sich zunehmend in der Lage, Situationen aus der Perspektive ihres Kindes zu rekonstruieren. Die Kategorie Verantwortungsübernahme schließlich zeigt, dass in über der Hälfte der

Lerntagebuch-Einträge von Studierenden die eigene Verantwortung reflektiert und die Zuständigkeit für ihr pädagogisches Handeln gesehen wird, sodass sich diese Studierenden der Entwicklung einer Passung von Aufgaben und Adressaten stellen. In einem kleinen Teil der Einträge werden bedeutende Aufgaben abgespalten und die Verantwortung für z.B. fördernde Aufgaben oder die Terminvereinbarung an andere Akteure im Projekt externalisiert; in 42% der Einträge wird die Frage der Verantwortung nichtberücksichtigt.



Deutungs- und Analysefähigkeiten der Studierenden

In der vergleichenden Gegenüberstellung der Fallvignetten zu den beiden Erhebungszeitpunkten lassen sich drei übergeordnete Entwicklungsrichtungen unterscheiden:

1. *Sichtbare Veränderungen:* Bei einer großen Gruppe von Fallvignetten zeigen sich z.T. deutliche wünschenswerte Veränderungen im Sinne der Projektziele, also ein Beitrag zur Entwicklung oder Verbesserung in einigen der angestrebten Zieldimensionen, z.B. erkennbar an einer stärkeren Orientierung an den Ressourcen des Kindes, an seinen Voraussetzungen und Interessen und der Hinzuziehung der Eltern usw., einer größeren Sensibilität für Belange der Kinder mit Fluchtgeschichte sowie einem erweiterten Repertoire an Ideen zur Lösung des Problems.
2. *In der Qualität nahezu unveränderte Fallvignetten:* Bei einer etwas kleineren Gruppe von Fallvignetten bleiben die Antworten in ihrer Qualität relativ unverändert, z.B. gemessen an der stagnierenden Differenziertheit der angeführten Erklärungen für das im Fallbeispiel aufgeführte Problem, ähnlichen Handlungsvorschlägen, keiner klaren oder umfassenderen Perspektivübernahme etc.

3. *Unspezifische/willkürliche Veränderungen*: Schließlich existiert eine kleine Gruppe von Fallvignetten, in denen sich zwar Veränderungen zeigen, welche jedoch in ihrer Qualität nicht eindeutig besser, sondern anders sind.

Bei der näheren Analyse zeigt sich zudem, dass sich in vielen Fallvignetten Lernerfahrungen aus der Tandemarbeit und/oder der Supervision niederschlagen, insbesondere in den Analysen und Deutungen der Studierenden sowie den entwickelten Handlungsvorschlägen. Diese Erfahrungen führen zu einem erweiterten Repertoire an professionellen Analyse- und Deutungsmöglichkeiten, einer höheren Sensibilität für interkulturelle Problem- und Fragestellungen sowie verbesserten Handlungsmöglichkeiten zur Lösung der Problemstellung. Die Bedeutung der Tandem-Erfahrungen und der Supervisionen für die veränderten Analysen- und Deutungen sowie das erworbene Handlungsrepertoire wird entweder *explizit* zum Ausdruck gebracht oder zeigt sich *implizit*, insofern sich die in den Supervisionsgruppen behandelten Themen bzw. erarbeiteten Lernerfahrungen der Supervisionen auch in solchen Fallvignetten spiegeln, in denen diese nicht konkret aufgegriffen werden.

Bezogen auf die Einzelfragen der Fallvignetten lassen sich folgende Befunde festhalten:

Zu Frage 1: „Was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie dieses Beispiel lesen?“

Hier zeigt sich bei vielen Studierenden im vorher-nachher-Vergleich ein vergrößertes Spektrum an Erklärungsmöglichkeiten und Gründen für das Verhalten des Kindes. Einige der Fallvignetten zeigen, dass sich die Studierenden als Personen einbringen, dabei aber ihre Ängste und Sorgen zu reflektieren vermögen.

Zu Frage 2: „Welche Fragen haben Sie, wenn Sie dieses Beispiel lesen?“

Die von den Studierenden aufgeworfenen Fragen sind z.T. bei der zweiten Erhebung im Vorher-Nachher-Vergleich gerichteter und zielen bewusster auf die Ermittlung von relevanten Interessen und Voraussetzungen des Kindes ab.

Zu Frage 3: „Was würden Sie als Mentorin/als Mentor von Dilan (Kind im Fallbeispiel) tun?“

In zahlreichen Fallvignetten zeigen sich über die Fallvignetten hinweg im Vorher-Nachher-Vergleich folgende Lerngewinne im Sinne der Projektziele:

- ein erweitertes Repertoire an didaktischen Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung der geschilderten Problemsituation
- ein erprobendes bzw. experimentelles Verhalten sowie damit in Verbindung stehend
- die Fähigkeit zum Denken in Alternativen zum Finden einer angemessenen Problemlösung

Dabei spiegelt sich über die verschiedenen Fallvignetten hinweg in den beschriebenen Problemlösungsvorschlägen eine Art Muster wieder: Auffallend ist,

- dass viele Studierende bei der zweiten Fallvignette gezielt das *Umfeld* des Kindes als Ressource in den Blick nehmen zur Bearbeitung der Problemstellung (Freunde, Lehrer, Eltern) und

- dass sich spezifische Herausforderungen der Arbeit mit Kindern mit Fluchtgeschichte herauskristallisieren.

Erkennbar wird insgesamt die Fähigkeit zu einem erprobenden, für Alternativen offenen Verhalten, dass sich auf ein vergrößertes Repertoire an didaktischen Handlungsmöglichkeiten stützen kann. Der in den Fallvignetten sichtbar werdende Zugewinn an professionellen Analyse- und Handlungskompetenzen für die Arbeit mit Kindern mit Flucht- aber auch mit Migrationshintergrund wird auch durch die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren Lerngewinnen im Projekt gestützt. Diese wurden im Rahmen der Zufriedenheitsevaluation erhoben. So beschreiben Studierende u.a. eine vergrößerte Sensibilität sowie neue Sichtweisen für die pädagogische Arbeit in diesem Kontext:

Ich denke, dass mir die Erfahrungen, die ich im GeKOS-Projekt sammeln konnte, im Hinblick auf meinen späteren Beruf, sehr weitergeholfen haben.
Ich bin durch das Projekt sensibilisiert worden und werde das Verhalten von Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund in meinem späteren Beruf aus einem ganz anderen Blickwinkel heraus betrachten und Gründe für das jeweilige Verhalten heranziehen bzw. berücksichtigen, an die ich wahrscheinlich vor dem Projekt nicht gedacht hätte.
Somit denke ich, dass mir das Projekt für meine pädagogische Arbeit wirklich sehr viel genutzt hat und ich die gesammelten Erfahrungen in meinem späteren Beruf einbringen kann.

Die Erfahrungen im Projekt werden dabei als praxisrelevant erlebt und als Beitrag für die Berufsbiographie gewertschätzt:

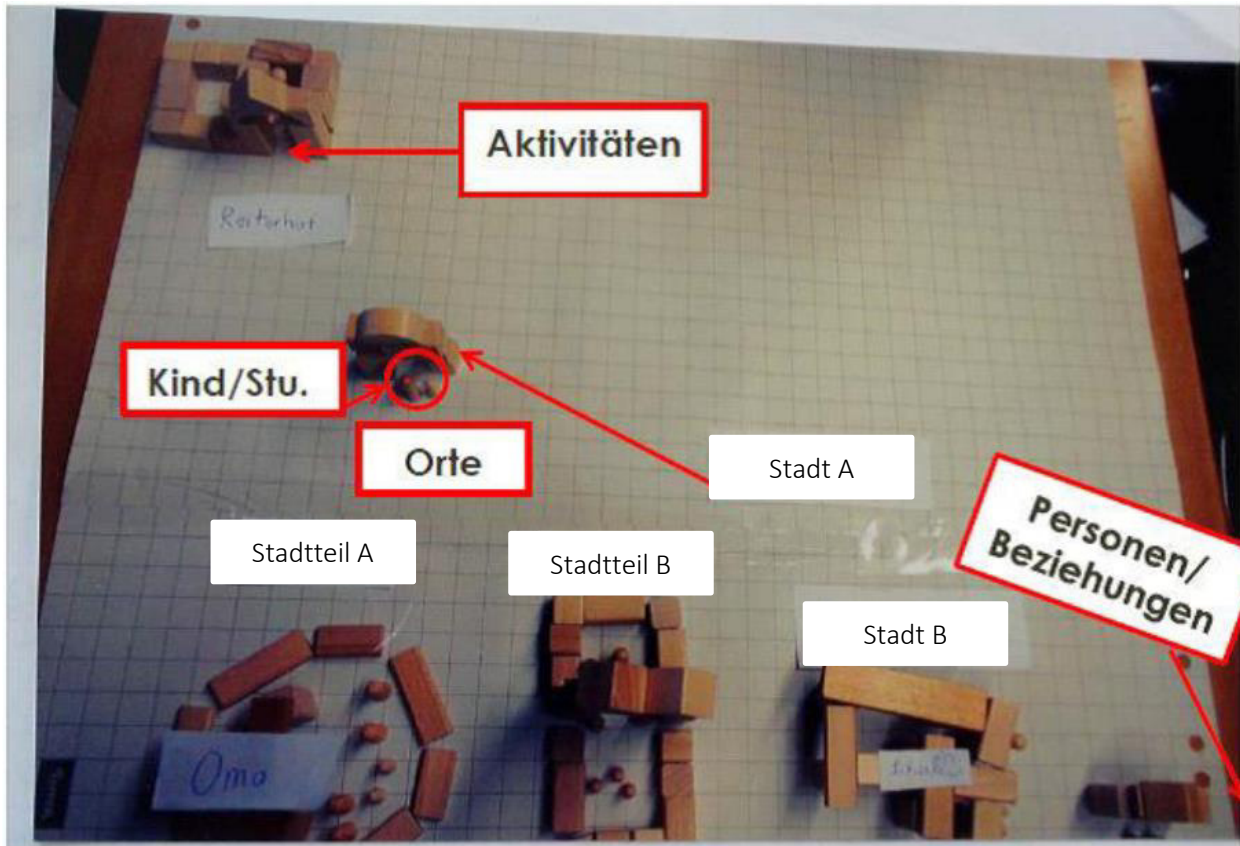
Generell kann ich aber nur nochmal sagen, dass ich wirklich froh bin, dass ich bei diesem tollen Projekt mitgemacht habe. Ich denke, dass ich wirklich viele Erfahrungen auch später in meiner beruflichen Praxis berücksichtigen werde.

Zu den geschilderten beruflich bedeutsamen Erfahrungen gehört auch die überraschende Einsicht, dass kulturelle Differenzen weniger groß sind als im Vorfeld angenommen und dass Gemeinsamkeiten erfahren worden sind. In eine ähnliche Richtung wiesen die Befunde zum Thema Sprache. Als durchaus herausfordernd, aber gleichzeitig sehr gewinnbringend wird nämlich die Erfahrung in der Arbeit mit Kindern mit wenig Deutschkenntnissen erlebt sowie die Einsicht, dass der Aufbau einer pädagogischen Beziehung auch über Sprachbarrieren hinweg gelingen kann:

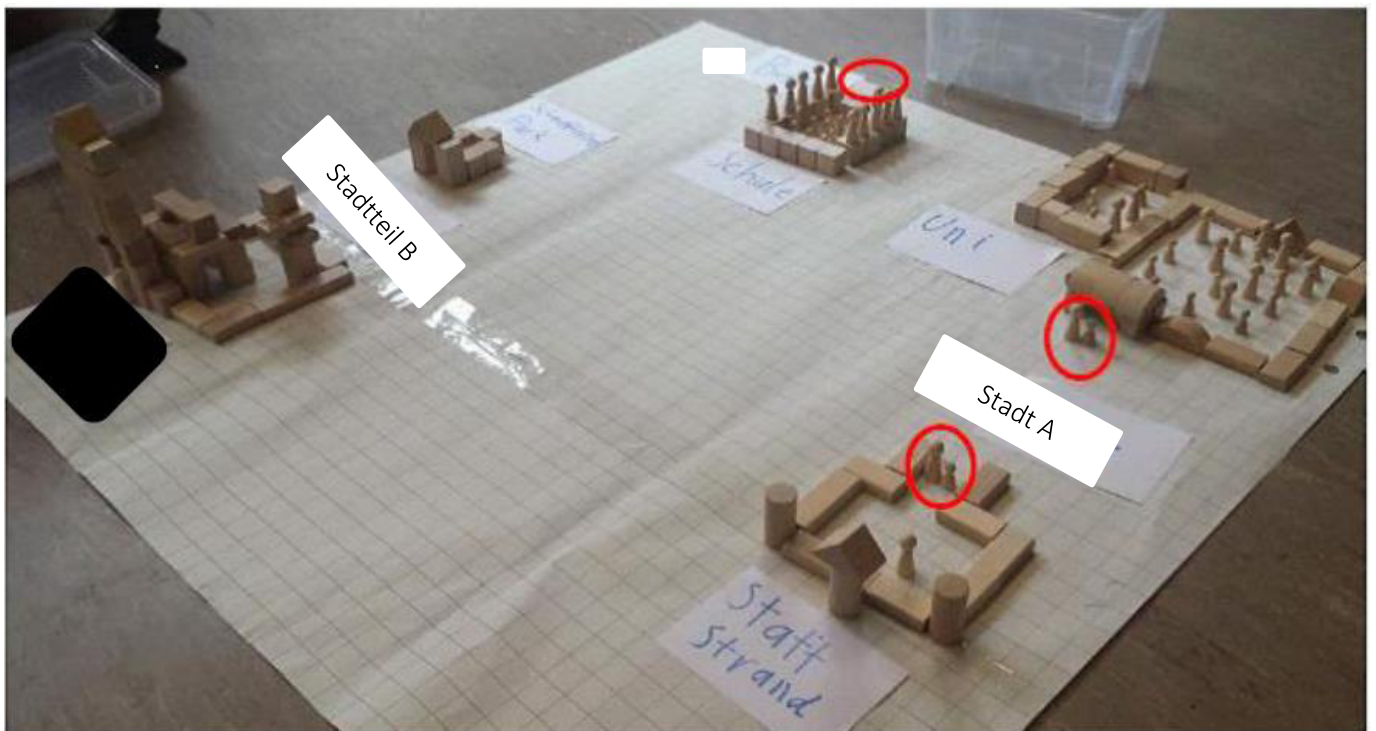
Die Arbeit mit einem Kind, welches die deutsche Sprache erst seit kurzem lernt, hat mir viele Erfahrungen gebracht – vor allem die bedeutsame Erkenntnis, dass die Sprachbarriere keineswegs eine Barriere zwischen dem Kind und mir bedeutet.

Die Entwicklung der Kinder

In Anlehnung an die 3. World Vision Kinderstudie (World Vision 2013) wird die Methode der spielerischen Aufstellung der sozialräumlichen Kontakte der Kinder gewählt. Mittels der Spielfiguren (Personen) und der Bauklötze (Orte und Aktivitäten) können die Kinder handelnd ihre Bezüge darstellen und mit wenigen Worten erklären.



Als mein Kind ihre Schule gebaut hat, meinte sie: „Ich glaube das 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 und ihre Lehrerin sein, die sie auch gern zu haben scheint. Dann hat sie mithilfe eines Zettels [Stadt A] dargestellt und einen Turm gebaut. Die Personen vor dem Turm sollten sie selbst und ich sein. Als Begründung gab sie an, dass dort der Fluss sei und wir Schiffe angucken würden. Dann hat sie das Haus ihrer Oma gebaut. [...] Die Personen beim Haus ihrer Oma stellten ihre Oma, ihren Opa, ihre Mama, den Hund ihrer Oma, sie selbst und mich dar. Dazu sagte sie, dass ihre Oma einen Baum mit einem Vogelhaus im Garten hätte. Ihr eigenes Haus baute sie ebenfalls. Dieses liegt im Ort 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. Die Personen bei ihrem Haus sollten sie selbst, zwei Nachbarkinder und deren Oma und Opa sein. Im 3. Stock stellte sie eine Figur hin, die ihre Mutter darstellen sollte. Anschließend baute sie etwas abgelegen einen Reiterhof und erzählte, dass dort 2 Ponys wären, die sie Samstags dort reiten würde. Im Anschluss würde sie immer zu ihrer Oma fahren. Zum Schluss stellte sie das Haus ihrer besten Freundin dar. Zwei Figuren stellten dabei sie selbst und ihre Freundin dar.



Am 13.06.2016 habe ich mit meinem Patenkind die zweite Lebensweltaufstellung vorgenommen. Sie hat dabei vor allem Orte dargestellt, an denen wir zusammen gewesen sind. Zuvor habe ich ihr den Auftrag gegeben, wie bereits beim letzten Mal ihre „Welt“ zu bauen, was sie gerne erstellen möchte und vielleicht auch Orte, die in der Zeit seit dem letzten Mal hinzugekommen sind und die sie gerne einbringen möchte. Die einzelnen Bauten hat sie unmittelbar nach Fertigstellung selber mit meinem Handy fotografiert. Sie hat sehr ausführlich und konzentriert gebaut. Als Erstes hat sie ihr eigenes Haus erstellt. Daraufhin hat sie die Uni und den Stadt-Strand erstellt, die wir gemeinsam besucht haben. Die beiden Figuren sollten hierbei uns darstellen und die weitere Person beim Stadt-Strand die Eisverkäuferin. Als Nächstes hat sie ihre eigene Schule gebaut und, wie auch bereits bei der Uni, mit Figuren belebt wirken lassen. Zuletzt, auch da die Zeit und Lust knapp wurde, hat sie noch den Park 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 selber und selbstständig gemacht. Anschließend hat sie noch erzählt, dass ich das große Männchen darstellen würde und sie das Kleine, das bei jedem Ort (mit Ausnahme des Parks, da sie den Großteil der Klötze in den beiden Kisten, die wir verwendeten, bereits benutzt hatte) zu finden ist.

Diese Lebensweltaufstellung an einer beteiligten Schule zeigt, dass die Mentorin bereits bei der ersten Netzwerkaufstellung im Dezember 2015 vom Kind berücksichtigt wird und eine zentrale Rolle neben Schule und Familie (Mutter und Oma) zugewiesen bekommt. Ein halbes Jahr später im Juni 2016 baut das Kind neue Orte hinzu, die sie mit ihrer Mentorin besucht hat. Der Schmetterlingspark in [Stadtteil], die Universität und der an der Mosel gelegene Stadt-Strand werden genannt, worin sich zeigt, dass sie ihr Terrain gemeinsam mit der

Studentin erweitert hat. Sie stellt sich gemeinsam mit der Studentin als Paar in ihrer Lebenswelt dar und verleiht damit der Studentin eine wichtige Bedeutung.

In weiteren Lebenswelten bekommen die Studentinnen ein fiktives Bett in das Zuhause des Kindes gebaut, sind gemeinsam auf dem Spielplatz, am Rhein, essen Eis oder treffen sich in ‚ihrem Raum‘. Sichtbar wird bei einigen, allerdings nicht bei allen Lebensweltaufstellungen, dass die Studentinnen eine zentrale Bedeutung für die Kinder bekommen und dazu beigetragen haben, dass sie nicht nur neue Orte kennengelernt, sondern auch eine für sie wichtige Vertrauensperson gewonnen haben.

Die Netzwerkanalysen differieren allerdings stark hinsichtlich ihrer Ausführungsqualität und sind deswegen nicht in vollem Umfang vergleichbar. Die Ton- und Bildaufnahmen unterscheiden sich immens und sind leider nicht komplett verwertbar. Besonders die Tonaufnahmen machen große Unterschiede in der Formulierung der Instruktion sichtbar. Enggeführte Fragen, Unterbrechungen und Suggestivfragen führen zu Verzerrungen im Gespräch und zeigen, dass die ‚offene‘ Gesprächsführung für die meisten Studierenden eine große Herausforderung darstellt. Um die mit der Netzwerkanalyse gewonnenen Daten besser vergleichen zu können, wird im nächsten Durchgang eine ausführlichere Einführung in die Methode erfolgen. Ebenso relevant wird es sein, die Studierenden zu motivieren, sich selbst auch als Forscherinnen zu verstehen, die ihren eigenen Mentoringprozess beforschen; die Netzwerkanalyse kann in diesem Kontext als wichtiges Forschungsmittel begriffen werden, mit der die eigene Beziehungsentwicklung dokumentiert wird.

Ergebnisse zur Projektstruktur und -organisation

Im Rahmen der Zufriedenheitsevaluation wurde die Bewertung der Studierenden zu allen zentralen Bausteinen des Tandem-Projekts eingeholt, wobei einerseits Zustimmungsfragen (stimme gar nicht zu/stimme voll und ganz zu) sowie offene Fragen zur Gewinnung von Hinweisen auf Verbesserungsmöglichkeiten eingesetzt wurden. Die beiden Eröffnungsveranstaltungen können im Gesamt als gelungen betrachtet werden und erfüllen ihre Funktion, wobei von den Studierenden zum *start day* verschiedene Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge geäußert werden: Zwar wird er durchgehend als hilfreich für den Erstkontakt mit dem Kind betrachtet sowie auch für das Kennenlernen insbesondere der Kinder, aber auch der Eltern; weniger hilfreich erscheint er einigen der Studierenden zur Herstellung des Erstkontakts mit den Ansprechpartnern in der Schule. Der *last day* wurde mit seinen Aktivitäten durchgehend von den Studierenden als sehr positiv und hilfreich bewertet. So stimmt der überwiegende Teil der Studierenden, die sich an der Befragung beteiligt haben, zu bzw. sogar voll zu, dass er gelungen war, den gemeinsamen Abschluss des Projekts zu begehen, zu einer persönlichen Verabschiedung vom Kind beizutragen und sehen wenig Verbesserungsbedarf für den nächsten Durchlauf.

Die Supervision als zentrales Unterstützungsangebot wird von den Studierenden überwiegend als passendes Format angesehen, das insbesondere als hilfreich für den Erfahrungsaustausch der Mentorinnen beurteilt wird, Lernen durch die Erzählungen anderer Tandems

ermöglicht sowie die Möglichkeit bietet, organisatorische Probleme ebenso wie eigene spezifisch pädagogische Fragestellungen einzubringen. So werden z.B. die Möglichkeit des „Erfahrungen vergleichen und Ratschläge bekommen“ geschätzt oder die „gute Betreuung bei Stresssituationen“. Der Erfahrungsaustausch wird als Lerngelegenheit geschätzt:

Der Erfahrungsaustausch war sehr wichtig. Man erfuhr etwas über die verschiedenen Kinder und Mentoren, konnte im Idealfall etwas auf die eigene Arbeit mit dem Kind übertragen. Vor allem das Bewusstmachen der Erlebnisse tat gut.

Der zentralen Funktion entsprechend wird auch die Wichtigkeit der Supervision zur Bearbeitung konfliktreicher sowie unbewusster Konstellationen zum Ausdruck gebracht:

Die Supervision hat mir geholfen, Themen, die mich unterbewusst beschäftigt (teilweise) bedrückt haben), zu reflektieren und zu durchdenken, so dass ich danach einen klareren Kopf habe und mit einem besseren Gefühl nach Hause gehen konnte.

Es wurde vieles reflektiert, über das man sich so keine Gedanken gemacht hätte. Das war hilfreich und hat einen weitergebracht in der pädagogischen Arbeit mit dem Kind.

Andererseits geben die Bewertungen Hinweise darauf, dass die Supervision von einigen Studierenden als Forum zur Diskussion organisatorischer Fragestellungen missverstanden oder aber auf die Bearbeitung akuter, persönlicher Probleme reduziert wurde, sodass die angedachte Funktion des exemplarischen Lernens und der persönlichen Weiterentwicklung durch erfahrungsorientierte Fallarbeit noch nicht umfassend genutzt wird:

Für mich persönlich hatte die Supervision keine große Bedeutung, da ich weder mit der Organisation des Projekts, noch in der Tandemarbeit zu irgendeinem Zeitpunkt Schwierigkeiten hatte. Natürlich war es interessant zu erfahren, wie es den anderen geht, aber dafür hätte ich für mich persönlich keine Supervision gebraucht, wodurch es für mich eher ein „Zeitabsitzen“ war.

In einer Sitzung haben wir ein Problem besprochen, dass ich mit meinem Kind hatte. Das hat mir weitergeholfen. Ansonsten hatten wir keine Schwierigkeiten zu besprechen, weshalb die Supervision für mich nicht mehr sinnvoll war.

Von anderen Studierenden wiederum wurde die Supervision auch im Falle des Fehlens eines akuten Problems als produktiv empfunden:

Die Supervision hat mir geholfen, das erlebte mit dem Kind zu verstehen und zu reflektieren. Da in meiner Arbeit mit dem Kind keine Probleme aufgetaucht sind, die mit der Supervision zu lösen waren, war sie für mich nicht von elementarer Bedeutung, sondern eher eine allgemeine Weiterbildung über das Projekt hinaus.

Die Auswertung im Bereich „Begleitforschung des Projekts“ zeigt einerseits, dass das Lerntagebuch und die Fallvignette wie angedacht nicht nur evaluative Funktion haben, sondern

auch vielfach die Reflexion anregen und somit Lernen befördern kann. Zumeist werden 15-45 Minuten verwendet. Auch die Lebensweltaufstellung ermöglicht einigen Studierenden neue Einblicke in die Lebenswelt, obwohl dies nicht generalisierbar ist. Die auszufüllenden Instrumente werden jedoch angesichts der Mehrfachbelastungen der Projektteilnahme neben dem Studium z.T. auch als zusätzliche Anforderung empfunden. Eventuell ist hierauf die Abnahme des Rücklaufs bei den Instrumenten sowie ein beiläufiges, wenig sorgfältiges Ausfüllen der Lerntagebücher im letzten Durchlauf zurückzuführen.

Zum Ausdruck kommt in der Zufriedenheitsevaluation zudem vielfach der Wunsch der Studierenden nach mehr Informationen, größerer Transparenz sowie verbesserter Kommunikation primär über die Abläufe im Projekt; zudem ist die Zielstruktur der Begleitforschung stärker zu vermitteln. Die Projektziele sind allerdings der Einschätzung der Studierenden zu Folge klar vermittelt worden. Dazu passend wird auch eine stärkere Einbeziehung der Studierenden in die Projektorganisation sowie Abstimmungstreffen und Zwischenevaluationen mit den Studierenden gewünscht.

Durchgängig positiv wird die projektbegleitend angebotene, individuelle sowie persönliche Unterstützung der Studierenden durch die Projektkoordination sowie die schnelle und lösungsorientierte Bearbeitung von aufkommenden Problemen bewertet. Diese wurde als Wertschätzung empfunden, wobei auch die Nähe zu den Studierenden zum Erfolg beitrug:

Bei Fragen konnte man sich immer an Benjamin Braß wenden, der einem immer schnell versucht hat zu helfen und Probleme zu lösen.

Benjamin Braß stellt selbst Kontakt mit den zuständigen Personen her und suchte nach einer bestmöglichen Lösung.

Auch die Supervisor/innen wurden als Unterstützungspersonen wahrgenommen.

Der Wunsch nach stärkerer Unterstützung sowie auch Unzufriedenheit zeigte sich bei den Studierenden jedoch im Hinblick auf die Kontaktlehrkräfte und die Schulleitung sowie die Flüchtlingshelferinnen. Dazu passend fühlten sich die Studierenden zwar bis auf wenige Ausnahmen von den Tandem-Kindern sowie den Eltern wertgeschätzt; Unzufriedenheiten betrafen jedoch Abstimmungsfehler mit den Vertretern der Schule.

Weiterführende Impulse für die Gestaltung des Begleitprogramms

Zur Anpassung der Begleitveranstaltung im nächsten Projektdurchlauf wurde zudem im Rahmen der Zufriedenheitsevaluation eine Bedarfsabfrage zu möglichen Themen durchgeführt, wobei aus einer Auswahl fünf auszuwählen und in eine Rangordnung zu bringen waren:

	Rang	Punktzahl
Hintergründe von Flucht und Vertreibung	1	30

Umgang mit Emotionen in pädagogischen Beziehungen	2	26
Ankommen in Deutschland	3	20
Mädchen und Jungen in anderen Gesellschaften	4	17
Rolle als Mentor/in	5	16
Weitere		
Elternarbeit	6	15
Mehrsprachigkeit in der Schule	7	11
Leben im Asylbewerberheim	8	10
Fluchtwege	9	8
Leben in islamischen Gesellschaften	10	8
Werte und Normen in Erziehung und Schule	11	4
Kindheit in Syrien	12	4

Zusammenfassung

Bezogen auf die Projektziele zeigt die Auswertung der Online-Lerntagebücher, der Fallvignette im prä-post-Vergleich und die Auswertung der Zufriedenheitsabfrage, dass ein deutlicher Zugewinn in verschiedenen professionalitätsrelevanten Bereichen durch die Projektarbeit konstatiert werden kann.

1. Die Studierenden setzen sich mit der Lebenssituation des Flüchtlingskindes vor Ort ausgiebig auseinander.
2. Sie entwickeln eine intensive Beziehung zu dem Kind und werden zur bedeutenden Vertrauensperson.
3. Sie entwickeln die Fähigkeit, mit ihren Angeboten an die Interessen und die Ressourcen des Kindes anzuschließen, mit ihm bzw. ihr gemeinsam den Nahraum zu erkunden und damit zur sozialen und kulturellen Integration beizutragen.
4. Sie lernen, anfängliche Kommunikations- und Verständigungsprobleme zu bewältigen und entwickeln in den meisten Fällen gemeinsam mit Kindern und Eltern situationsbezogene Problemlösungen.
5. Dabei überwinden sie anfängliche Sprachbarrieren und stellen fest, dass die Kommunikation auch ohne gemeinsame Sprache möglich ist.
6. Im Umgang mit Kindern und Eltern geraten sie auch in dilemmatische, spannungsgeladene Situationen, für die sie Lösungen entwickeln.
7. Die Analysen der Fallvignetten machen darüberhinaus sichtbar, dass sich bei dem überwiegenden Teil der Studentinnen das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten deutlich erweitert hat.
8. Besonders an der zum Ende des Durchgangs bearbeiteten Fallvignette zeigt sich weiterhin, dass die Studierenden gelernt haben, in schwierigen Situationen systemisch zu denken und das Umfeld (Eltern, Schule, Flüchtlingshelferinnen) einzubeziehen und ‚in Alternativen‘ zu denken.
9. Die Einträge in den Lerntagebüchern verweisen schließlich auch darauf, dass die Fähigkeit, das eigene Handeln zu reflektieren, die Perspektive der Kinder einzunehmen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, gewachsen ist.
10. Dabei ist einschränkend zu konstatieren, dass dies nicht auf alle Studierenden zutrifft. So lässt sich für ca. ein Drittel der Studierenden feststellen, dass sie in schwierigen Situationen nicht nach flexiblen Lösungen suchen.

Durch die Auswertung von Lerntagebucheinträgen und Zufriedenheitsabfrage kann weiterhin herausgearbeitet werden, dass die Studierenden zahlreiche Spannungsfelder erfahren und für den Lehrerberuf typische Antinomien (vgl. Helsper 2014) erleben:

1. Sie möchten an die Interessen und an die Potentiale des Kindes anschließen und zugleich Regeln und Grenzen setzen.
2. Auch 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.
3. Die Eltern werden im Punkt Zeit manchmal zu Konkurrenten der Kinder, denn sie suchen ebenso den Kontakt und den Austausch mit den Studentinnen.
4. Die Schule (vor allem die beteiligte Ganztagschule) verlangt von den Studierenden, die Regeln der Schule anzuerkennen; doch die Kinder wollen vor allem mit ihnen spielen und schöne Unternehmungen machen.
5. 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.
6. Sie bemühen sich, sich gut vorzubereiten und zu planen und geraten 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 jene Studierende, denen es gelingt, gemeinsam mit Kindern und Eltern Lösungen zu entwickeln, auf ‚Augenhöhe‘ kommunizieren und nicht das Bedürfnis haben, für jede Situation fertige Pläne und Anleitungen zu erhalten; sie kommen im Projekt am besten zurecht und sind am zufriedensten. 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 vor allem die Potentiale der Kinder. Ihre Sprache ist wenig wertend bzw. abwertend, 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 eine große Chance durch die Tandemarbeit, 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 Plan- und Kontrollierbarkeit der Tandemarbeit in allen Phasen, übernehmen wenig Verantwortung für ihr Handeln und

suchen nach Zuständigen oder Experten für vermeintlich gescheiterte Situationen. An den unterschiedlichen Bearbeitungsweisen der Studierenden zeigt sich der gemeinsame Bezug auf das Problem des Umgangs mit Unsicherheit, mit Unwissen und Unkalkulierbarkeit. Die im Projekt ausgelöste Verunsicherung führt im ersten Fall zur Entwicklung einer neuen Lernherausforderung und produktiven Lösungssuche im Sinne eines transformativen Bildungsprozesses (Koller 2015); denn aus der Verunsicherung, der Irritation und der Befremdung erwächst eine situationsadäquate und ko-konstruierte Lösung, die alle Beteiligten zufrieden sein lässt, während im zweiten Fall Widerstand und Abwehr produziert wird, keine Verschiebung der eigenen Grenzen geschieht und Unzufriedenheit zurückbleibt. Zwischen den beiden kontrastiven Bearbeitungsmustern liegen noch zahlreiche 'Mischfälle', die unter anderem auch deutlich machen, dass es aus Studierendenperspektive Mängel gibt, die das Projekt erschwert haben.

Die Entwicklung der Lern- und Bildungserfahrungen im Projekt müssen somit auch den jeweiligen Kontexten an den beiden beteiligten Schulen Rechnung tragen. So zeigt sich an einer der beiden Grundschulen, dass der Informationstransfer von der Schule zu den Studierenden nicht immer gelungen ist. Einige Studierende berichten, dass Sie mehrmals umsonst zur Schule gekommen sind, ohne dass sie darüber informiert wurden, dass ihr Kind z.B. krank war. Auch die Einbindung in den Ganztags der Schule, wird in zweierlei Hinsicht problematisiert. Sie führt dazu, dass sich einige Studentinnen in der Rolle der Hilfslehrerinnen fühlen und damit sehr unzufrieden sind. Zum anderen bedauern sie, dass es erst nach einem halben Jahr möglich war, mit den Kindern das Schulgelände zu verlassen und außerschulische Unternehmungen zu realisieren. Ein dritter Aspekt, der bemängelt wird, ist darauf zurückzuführen, dass aus Sicht der Studentinnen nicht alle Kinder „echte Flüchtlingskinder“ sind, da sie schon länger in Deutschland leben. Sie führen ihre sinkende Motivation im Projekt z.T. auf diese Erklärung zurück.

Interessanterweise zeigt sich, dass die zu Projektbeginn noch als nachteilig eingeschätzte Situation, dass eine der beiden Schulen keine Ganztagschule ist, sich als Vorteil erwiesen hat. Von Anfang an müssen die Studierenden sehr selbständig agieren, die Kinder jeweils zu Hause abholen und zurückbringen. In diesen Übergangssituationen haben sie von Anfang Kontakt zu den Eltern. Sie müssen für die komplett ausstattungsleeren Räume jedes mal Spiele, Materialien etc. mitbringen und organisieren sich arbeitsteilig in Teams aus mehreren Mentorinnen und Mentees. Bei Schwierigkeiten nehmen sie direkt mit den Eltern oder der Projektkoordination Kontakt auf und suchen nach Lösungen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich für die weitere Auswertung einige Fragen: Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Lern- und Bildungserfahrungen der Studierenden

- und der zugeordneten Schule?
- und ihrem Lebensalter?

- und ihren Auslandserfahrungen und/oder der Studiengangzugehörigkeit (Lehramt/Pädagogik)?
- und der jeweiligen inhaltlichen Ausgestaltung der Supervision durch die drei Supervisorinnen?

Für den nächsten Durchgang gilt es, wichtige Modifikationen vorzunehmen, um den Ertrag des Projekts noch einem größeren Teil der Studierenden zugänglich zu machen:

1. Reduzierung der Zahl der Supervisionssitzungen und stattdessen mehr thematische Angebote im laufenden Projektjahr
2. Einbindung der Studierenden aus dem Pilotjahr als Alumni
3. Einrichtung eines wöchentlich gepflegten Online-Forums für Fragen an das Projektteam, regelmäßiger Zwischenabfragen nach aktuellen Herausforderungen per Mail und einer gemeinsamen Feedbackrunde nach den ersten Monaten
4. Gezielte Einführung in die Netzwerkanalyse und in Kommunikationsmethoden
5. Einbindung der Mentorinnen als ‚Forscherinnen‘, die die Wirkung ihres eigenen Handelns untersuchen (um den notwendigen Evaluationsschritten auch aus Mentorinnensicht mehr Sinn zu geben)
6. Anbindung der studierendenbezogenen Erhebungsinstrumente an die Begleitveranstaltungen, um die Verbindlichkeit und Rücklaufquote zu erhöhen
7. Etablierung zusätzlicher Ansprechpartnerinnen für das Projekt an den beteiligten Schulen zur Verbesserung des Informationsflusses

Literatur

- Baquero Torres, P. & H. de Boer (2011). Studierende im Übergang: Zwischen der Konstruktion hilfebedürftiger Migrantenkinder und der Reflexion eigener Konstruktionsprozesse. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinhoffer (Hrsg.), Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 237-240
- Berthold, T. (2014). In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] (2015). Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: Dezember 2015. Online abgerufen am 25.07.2016 unter http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2015.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2012). Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen. Online abgerufen am 30.09.2016 unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf?__blob=publicationFile
- Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen [UNHCR] (2015a). Global Trends.Forced Displacement in 2015.Online abgerufen am 25.07.2016 unter <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html>
- Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen [UNHCR] (2015b). Europe Refugees & Migrants Emergency Response. Nationalities of Arrivals to Greece, Italy and Spain. Online abgerufen am 25.07.2016 unter <http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/MonthlyTrendsofNationalities-ArrivalstoGreeceItalyandSpain-31December2015.pdf>
- Harring, M. (2011). Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 216-240
- Koller, H.-C. (2015). Probleme und Perspektiven einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-37
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

- Meyer-Drawe, K. (1996). Von anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 85-98
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. Toronto: Centre for the Study of Education and Work
- Steinbach, A. (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Bd. 1: Grundlagen, Diversitäten, Fachdidaktiken. Schwalbach i. Taunus: Debus Pädagogik, 335–370
- Treibel, A. (2011). Migration in modernen Gesellschaften (5. Aufl.). Weinheim: Juventa
- World Vision Deutschland (2016). Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Friedrichsdorf: World Vision
- World Vision Deutschland (2013). „Wie gerecht ist unsere Welt?“ Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang



Ihr Name:

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

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?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

2. Versetzen Sie sich in die Lage Ihres Kindes: Was würde Ihr Kind sagen, wenn man sie/ihn fragt, wie sie/er die Situation wahrgenommen und erlebt hat? Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

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







Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

4. Was nehmen Sie sich für die zukünftige Tandem-Arbeit vor?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang

Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

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

Begründen Sie Ihre Einschätzung.

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Wie stellen Sie sich Ihre Beziehung idealerweise in vier Wochen vor? Was müsste passieren, damit das so eintritt?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang



UNIVERSITÄT
KOBLENZ · LANDAU



Fallbeispiel

Dilan ist ein iranischer Junge. Er ist still und spricht wenig.

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

Ihr Name:

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Fragen

Was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie dieses Beispiel lesen?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Welche Fragen haben Sie, wenn Sie dieses Beispiel lesen?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Was würden Sie als Mentorin/ als Mentor von Dilan tun?

Klicken Sie hier, um Text einzugeben.

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang



Abschluss-Fragebogen

Im Weiteren möchten wir gerne Ihre Meinung zu wichtigen Aspekten des Projekts erfahren. Dies hilft uns, das Projekt für den nächsten Durchlauf zu verbessern. Nehmen Sie sich daher ein paar Minuten Zeit, um die folgenden Fragen zu beantworten. Die Teilnahme ist anonym, so dass Sie offen und ehrlich antworten können.

A. Einführende Angaben

In welche Schule geht Ihr Flüchtlingskind?

- Schule A
- Schule B

B. Zur Einführungsveranstaltung

- | | Stimme gar
nicht zu | Stimme
nicht zu | Neutral | Stimme zu | Stimme voll
und ganz zu |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 1. Ich habe das Gefühl, über alle wesentlichen Dinge zum Projekt informiert worden zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Sollten bei der nächsten Informationsveranstaltung noch Informationen ergänzt werden und wenn ja, welche?

3. Gibt es Informationen, auf die bei der nächsten Informationsveranstaltung verzichtet werden könnte?

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang

B. Start Day

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
4. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit dem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit den Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit den Ansprechpartner/innen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für das gemeinsame Kennenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Sollte beim nächsten Start Day etwas anders gemacht werden und wenn ja, was?

C. Last Day

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
9. Die Aktivitäten auf dem Last Day waren geeignet, den gemeinsamen Abschluss zu begehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Die Aktivitäten auf dem Last Day waren geeignet für die persönliche Verabschiedung vom Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Sollte beim nächsten Last Day etwas anders gemacht werden und wenn ja, was?

D. Supervision

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
12. Das Treffen in festen Gruppen ist wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Der Vorgang der Gruppenbildung funktionierte gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
14. Die Terminfindung funktionierte gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Der Umgang mit Fehlsitzungen war angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Das Format der Supervision war geeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Die Supervision war hilfreich für den Erfahrungsaustausch zwischen den Mentoren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Die Supervision war hilfreich für die Bewältigung von Anforderungen im Tandem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Die Supervision war hilfreich für die Klärung von bedeutsamen Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ich habe die Supervisionen dazu genutzt, eigene Themen einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich hatte in den Supervisionssitzungen die Möglichkeit, Themen einzubringen, die mir wichtig waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Fassen Sie in zwei bis drei Sätzen zusammen, welche Bedeutung die Supervision für Sie hatte.

E. Zur Begleitforschung des Projekts

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
23. Das Lerntagebuch hat meine Reflexion über die Tandem-Arbeit angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Die Fallvignette hat mich zum Nachdenken über den Fall angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Durch die Lebensweltaufstellung habe ich etwas Neues über die Lebenswelt des Kindes erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Die Instruktion zur Lebensweltaufstellung war hilfreich zur Durchführung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Wieviel Zeit haben Sie jeweils für die Anfertigung der Aufgaben durchschnittlich verwendet? (Angabe in Minuten)					
	0-15	15-30	30-45	45-60	>60
Lerntagebuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fallvignette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang

F. Informationsfluss und Kommunikation

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
28. Ich habe mich gut über die Abläufe im Projekt informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Ich habe mich gut über die Ziele der Begleitforschung informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Ich habe mich gut über die Projektziele informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Bei offenen Fragen habe mich aktiv um Informationen bemüht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. Zusammenarbeit und Unterstützung

32. Ich habe mich während der Tandem-Arbeit wertgeschätzt gefühlt:

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
von meinem Tandem-Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Eltern des Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von der Projektkoordination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Kontaktlehrkräften/Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Flüchtlingshelfer/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Ich hatte während der Tandemarbeit das Gefühl, bei Problemen eine/n Ansprechpartner/in zu haben.

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
bei der Schule (Kontaktlehrkräfte/Schulleitung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Projektkoordination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Supervision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei den Flüchtlingshelfer/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
34. Ich habe mir bei Problemen aktiv Unterstützung gesucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Wenn ja: Inwiefern war die Unterstützung hilfreich?

Anhang 1: Evaluationsinstrumente 1. Durchgang

36. Im Falle eines begleitenden Seminars: Welche der folgenden Themen fänden Sie nützlich? Wählen Sie auf Basis Ihrer Erfahrungen im Tandem aus folgenden Vorschläge fünf Themen aus und ordnen Sie nach Wichtigkeit:

“Fluchtwege”, “Rolle als Mentor*in”, “Mehrsprachigkeit in der Schule”, “Umgang mit Emotionen in pädagogischen Beziehungen”, “Werte und Normen in Erziehung und Schule”, “Leben im Asylbewerberheim”, “Hintergründe von Flucht und Vertreibung”, “Ankommen in Deutschland”, “Leben in islamischen Gesellschaften”, “Kindheit in Syrien”, “Mädchen und Jungen in anderen Gesellschaften”, “Elternarbeit”

1
2
3
4
5
37. Welche Themen würden Sie sich noch für ein Begleitseminar wünschen?

H. Gesamtbeurteilung

38. Wie beurteilen Sie den Nutzen der Projekterfahrungen für eine pädagogische Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund?
39. Fassen Sie kurz die für Sie bedeutsamen Lernerfahrungen Ihrer Projektteilnahme zusammen.
40. Was sollte aus Ihrer Perspektive beim zweiten Projektdurchlauf anders gemacht werden?

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung.

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang



Ihr Name:


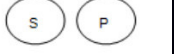


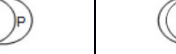
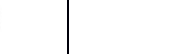
Nehmen Sie sich einmal Zeit, die letzten Wochen Revue passieren zu lassen und über das Erlebte nachzudenken. Beantworten Sie bitte folgende Fragen:

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

2. Gab es Herausforderungen für Sie in der bisherigen Tandem-Arbeit und/oder Situationen, an denen Sie an Ihre Grenzen gekommen sind? Wie sind Sie damit umgegangen?

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


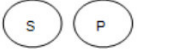

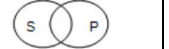


4. Beschreiben Sie die aktuelle Beziehung zu Ihrem Tandemkind mit Hilfe des Diagramms. Welches der Bilder trifft zu?

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

Wie hat sich die Beziehung zu Ihrem Kind entwickelt?

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

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

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

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

5. Was haben Sie über die Kultur Ihres Tandemkindes gelernt, was über Ihre eigene Kultur?

6. Wie haben Sie sich seit dem letzten Lerntagebucheintrag weiterentwickelt?

7. In welchen Bereichen möchten Sie sich noch weiterentwickeln?

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

Fallbeispiel

Dilan ist ein iranischer Junge. Er ist still und spricht wenig.

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

Ihr Name:

Fragen

Versuchen Sie, die Situation zu analysieren.

Worin sehen Sie die pädagogische Herausforderung in der Situation?

Was würden Sie der Mentorin/dem Mentor von Dilan raten?

Welche Informationen würden Ihnen weiterhelfen, die Situation zu verstehen? Entwickeln Sie Fragen.

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang



Abschluss-Fragebogen „Tandemaktivitäten“

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die gemeinsamen Tandemaktivitäten. Zudem möchten wir gerne Ihre Einschätzung erfahren, inwiefern das Projekt dazu beiträgt, dass Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund in Koblenz ankommen und die Sprache sowie Land und Leute kennenlernen. Nehmen Sie sich daher ein paar Minuten Zeit, um die folgenden Fragen zu beantworten. Die Teilnahme ist anonym, so dass Sie offen und ehrlich antworten können.

A. Gemeinsame Aktivitäten

- Nachfolgend finden Sie eine Auflistung von einigen möglichen Tandemaktivitäten. Kreuzen Sie an, welche Sie während der gemeinsamen Tandemarbeit unternommen haben (Mehrfachnennungen möglich).

<input type="checkbox"/>	Gesellschaftsspiele	<input type="checkbox"/>	Basteln
<input type="checkbox"/>	Sportliche Aktivitäten (z.B. Fußball, Basketball, Boule, Seilspringen)	<input type="checkbox"/>	Gemeinsames Kochen
<input type="checkbox"/>	Schwimmen	<input type="checkbox"/>	Unterstützung bei den Hausaufgaben
<input type="checkbox"/>	Theater/Museum	<input type="checkbox"/>	Unterstützung im Alltag (z.B. Einkaufen)
<input type="checkbox"/>	Kino, DVD		
<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Ausflüge (Tragen Sie diese bitte unten in das freie Feld ein.)		
<input type="checkbox"/>	Sonstiges (Tragen Sie diese bitte unten in das freie Feld ein.)		

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

2. Welche Tandemaktivitäten sind bei Ihrem Mentee gut angekommen? Welche Aktivitäten sind bei ihm weniger gut angekommen?

Gut angekommen

Weniger gut angekommen

B. Gegenseitiger Austausch und gemeinsame Gestaltung

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
2. Mein Mentee konnte mitbestimmen, wie die gemeinsame Freizeit gestaltet wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Mein Mentee hat eigene Aktivitäten und Spiele vorgeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mein Mentee und ich haben uns gegenseitig darüber ausgetauscht, was wir gerne in unserer Freizeit machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mein Mentee und ich haben uns gegenseitig über unsere Vorlieben ausgetauscht (z.B. Lieblingsgerichte, Musikgeschmack).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich kenne Interessen und bevorzugte Freizeitaktivitäten meines Mentees (z.B. Hobbies, Sport).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich kenne Vorlieben (z.B. Lieblingsorte, -essen, -musik) meines Mentees.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mein Mentee hat während der gemeinsamen Zeit Lieblingsaktivitäten oder -spiele entwickelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich habe Tandemaktivitäten gefunden, die den Interessen und Voraussetzungen meines Mentees entsprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
10. Ich habe Schwierigkeiten gehabt, Tandemaktivitäten zu finden, die meinem Mentee Spaß machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ein Treffen nicht stattgefunden hat, war mein Mentee traurig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mein Mentee hat mit mir offen über Ängste, Sorgen und Probleme gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Die Beziehung zwischen dem Mentee und mir ist vertrauensvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Unterstützung in einzelnen Bereichen

14. Inwiefern haben Ihrer Einschätzung nach die gemeinsamen Tandemaktivitäten Ihren Mentee in folgenden Bereichen unterstützt? (1=schwach, 2=eher schwach; 3=eher stark; 4= stark)

	1	2	3	4	Keine Angabe
Üben und Verbessern der deutschen Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen neuer Freizeitaktivitäten (z.B. Spiele, Sportarten, Aktivitäten)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen von Orten mit Spielmöglichkeiten für Kinder (z.B. Spielplätze, Sportanlagen, Wald und Wiesengebiete)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen der Stadtteile von Koblenz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen heimischer Gepflogenheiten, Sitten und Gebräuche (z.B. deutsche oder regionale Küche, Feste oder Feiern)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen heimischer Normen und Werte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennenlernen von Menschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufbau neuer Freundschaften mit Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompensation von Alltagsstress und Belastungen ("Abschalten können")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Begründen Sie Ihre Einschätzungen:

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung.

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang



Abschluss-Fragebogen „Angebot und Organisation“

Im Weiteren möchten wir gerne Ihre Meinung zu wichtigen Aspekten des Projekts erfahren. Dies hilft uns, das Projekt für den nächsten Durchlauf zu verbessern. Nehmen Sie sich daher ein paar Minuten Zeit, um die folgenden Fragen zu beantworten. Die Teilnahme ist anonym, so dass Sie offen und ehrlich antworten können.

A. Einführende Angaben

In welche Schule geht Ihr Flüchtlingskind?

- Schule A
- Schule B

B. Zur Einführungsveranstaltung

- | | Stimme gar
nicht zu | Stimme
nicht zu | Neutral | Stimme zu | Stimme voll
und ganz zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 41. Ich habe das Gefühl, über alle wesentlichen Dinge zum Projekt informiert worden zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

42. Sollten bei der nächsten Informationsveranstaltung noch Informationen ergänzt werden und wenn ja, welche?

43. Gibt es Informationen, auf die bei der nächsten Informationsveranstaltung verzichtet werden könnte?

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

B. Start Day

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
44. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit dem Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit den Eltern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für den Erstkontakt mit den Ansprechpartner/innen in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Die Aktivitäten auf dem Start Day waren hilfreich für das gemeinsame Kennenlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Sollte beim nächsten Start Day etwas anders gemacht werden und wenn ja, was?

C. Last Day

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
49. Die Aktivitäten auf dem Last Day waren geeignet, den gemeinsamen Abschluss zu begehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Die Aktivitäten auf dem Last Day waren geeignet für die persönliche Verabschiedung vom Kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Sollte beim nächsten Last Day etwas anders gemacht werden und wenn ja, was?

D. Coaching

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
52. Ich fand es gut, dass man die Coaching-Gruppen frei wählen konnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
53. Ich fände ein Treffen in festen Gruppen besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Die Terminfindung funktionierte gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Das Format des Coachings war geeignet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Das Coaching war hilfreich für den Erfahrungsaustausch zwischen den Mentoren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Das Coaching war hilfreich für die Bewältigung von Anforderungen im Tandem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Das Coaching war hilfreich für die Klärung von bedeutsamen Fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Ich habe das Coaching dazu genutzt, eigene Themen einzubringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Ich hatte in den Coachingsitzungen die Möglichkeit, Themen einzubringen, die mir wichtig waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

61. Fassen Sie in zwei bis drei Sätzen zusammen, welche Bedeutung das Coaching für Sie hatte.

62. Sollte im nächsten Durchlauf das Format und/oder die Organisation der Coachings geändert werden und wenn ja, wie?

E. Zur Begleitforschung des Projekts

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
63. Das Lerntagebuch hat meine Reflexion über die Tandem-Arbeit angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Die Fallvignette hat mich zum Nachdenken über den Fall angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Durch die Lebensweltaufstellung habe ich etwas Neues über die Lebenswelt des Kindes erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Die Instruktion zur Lebensweltaufstellung war hilfreich zur Durchführung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
67. Wieviel Zeit haben Sie jeweils für die Anfertigung der Aufgaben durchschnittlich verwendet? (Angabe in Minuten)					
	0-15	15-30	30-45	45-60	>60
Lerntagebuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fallvignette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Informationsfluss und Kommunikation

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
68. Ich habe mich gut über die Abläufe im Projekt informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Ich habe mich gut über die Ziele der Begleitforschung informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Ich habe mich gut über die Projektziele informiert gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Bei offenen Fragen habe mich aktiv um Informationen bemüht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

G. Zusammenarbeit und Unterstützung

72. Ich habe mich während der Tandem-Arbeit wertgeschätzt gefühlt:

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
von meinem Tandem-Kind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Eltern des Kindes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von der Projektkoordination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Kontaktlehrkräften/Schulleitung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
von den Flüchtlingshelfer/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

73. Ich hatte während der Tandemarbeit das Gefühl, bei Problemen eine/n Ansprechpartner/in zu haben.

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
bei der Schule (Kontaktlehrkräfte/Schulleitung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Projektkoordination	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei der Supervision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bei den Flüchtlingshelfer/innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

	Stimme gar nicht zu	Stimme nicht zu	Neutral	Stimme zu	Stimme voll und ganz zu
74. Ich habe mir bei Problemen aktiv Unterstützung gesucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. Wenn ja: Inwiefern war die Unterstützung hilfreich?

H. Gesamtbeurteilung

76. Wie beurteilen Sie den Nutzen der Projekterfahrungen für eine pädagogische Arbeit mit Kindern mit Flucht- und Migrationshintergrund?

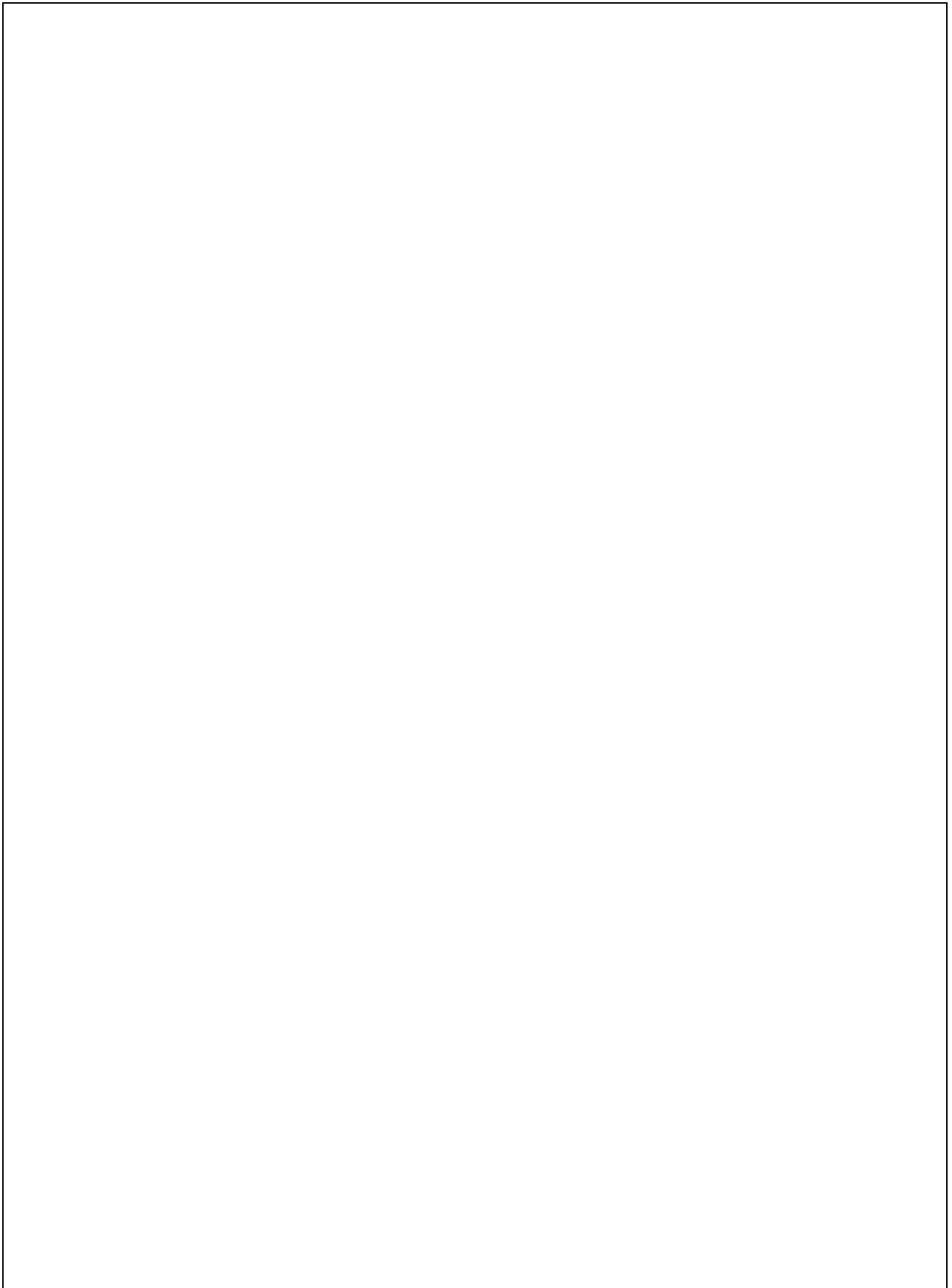
77. Fassen Sie kurz die für Sie bedeutsamen Lernerfahrungen Ihrer Projektteilnahme zusammen.

78. Was sollte aus Ihrer Perspektive beim nächsten Projektdurchlauf anders gemacht werden?

Vielen Dank für Ihre Mitwirkung.

Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

Zusatzblatt für Ergänzungen



Anhang 2: Evaluationsinstrumente 2. Durchgang

Leitfaden für die Durchführung der Lebensweltaufstellung

Mit der Aufstellung möchten wir etwas über die Lebenswelt aus Perspektive der Kinder erfahren und herausfinden, ob die gemeinsame Tandemarbeit einen Beitrag dazu geleistet hat, dass die Kinder im letzten Jahr ‚ihren Ort‘ sowie auch ‚Land und Leute‘ besser kennengelernt haben. Daher möchten wir erfahren,

- welche Orte für die Kinder von Bedeutung sind
- wer wichtige Bezugspersonen für sie sind und über welche Personen sie erzählen
- welche Aktivitäten für sie wichtig sind und was sie - auch zusammen mit Euch - unternommen haben.

Je mehr wir über die Lebenswelt der Kinder und ihre Erlebnisse erfahren und je mehr sie über diese Punkte erzählen, desto besser.

Es ist daher wichtig, dass die Kinder einerseits Zeit und den nötigen 'Raum' bekommen, über ihre Lebenswelt und über das, was ihnen wichtig ist, zu berichten. Andererseits könnt ihr das Bauen und Erzählen mit offenen Nachfragen unterstützen. Als Hilfe für die Durchführung und um hinterher die Aufstellungen der Kinder analysieren zu können, haben wir im Folgenden einen Leitfaden zusammengestellt.

1. Vor dem Bauen: Bauklötze aus der Kiste holen, um den Lärm des Klötzesuchens auf der Aufnahme zu reduzieren

2. Arbeitsauftrag an das Kind am Anfang: Baue mit den Klötzen und Figuren deine Welt hier in [Stadt]. Welche Orte kennst du, wer ist dir wichtig und was machst du gerne?

3. Während des Bauens:

- Das Kind bitten, zu sprechen und handlungsbegleitend zu erklären; Nachfragen stellen: Was ist das? Was machst du dort? Wer ist noch dort? Wer ist das?
- Das Kind nicht unterbrechen und ausreden lassen
- Dem Kind Zeit lassen nachzudenken und Wartezeiten einräumen
- Kinder fragen: An welche Orte Erinnerst du dich, an denen wir gemeinsam waren? Möchtest du die auch bauen? Was haben wir noch gemeinsam gemacht?
- Beschriftung des Gebauten mit Edding und groß

4. Nach dem Bauen:

- Fotos aus drei Perspektiven machen (Draufsicht und von zwei Seiten)
- Prüfen, ob auf den Fotos die Schrift lesbar und alles gut zu erkennen ist