

Sabine Erbstößer/ Aylin Jordan/ Detlef Pech

„Kratzeis“ – Erfahrungswelten erweitern.

Mentoringprojekt für Studierende des Grundschullehramtes. Ein Evaluations- und Projektbericht.

Zusammenfassung: „Kratzeis“ ist ein Mentoringprojekt, das sich an Studierende des Grundschullehramts richtet, die im Rahmen des Projekts für ein Semester eine Patenschaft mit einem Kind übernehmen. Die Einbindung als studienrelevante Lehrveranstaltung und die Kooperation von Schule, Universität und einem freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe können als Besonderheiten angesehen werden. Der Beitrag thematisiert die Einschätzung von Erfahrungen durch Studierende, die das Projekt durchlaufen haben.

Schlüsselworte: Mentoring, Patenschaften, Studium des Grundschullehramts, Schulsozialarbeit

‘Kratzeis’ – to widen the experience horizon

Abstract: Kratzeis is a mentoring project, which aims at primary school student teachers, who participate in a buddy-program with children in the context of the project for a semester. Two special features distinguish the project: the integration in a credit-earning course in the B.A. program for primary school education and the cooperation between a school, a university and a child and youth service organization. This article discusses the participating students' evaluation and experience of the project.

Keywords: Mentoring, buddy-program, primary school studies, social work in schools

1 Projektbeschreibung Überschrift

Im Projekt „Kratzeis“ bilden Grundschul Kinder, die in einem sozio-ökonomisch schwach ausgeprägten Berliner Bezirk leben, und ein_e Student_in des Grundschullehramts ein Tandem, das über ein Semester wöchentlich Freizeitaktivitäten miteinander unternimmt (vgl. Erbstößer 2013). Es werden Aktivitäten unternommen, die für die Kinder eine Erweiterung ihres bisherigen Erfahrungshorizonts darstellen. Die Studierenden lassen sich an mindestens einem Treffen von den Kindern ihre Wohnumgebung und Lieblingsorte zeigen. Ein gemeinsamer Ausflug aller Beteiligten bildet die Auftakt- und ein Abschlusstreffen die Schlussveranstaltung der Projektphase. Die teilnehmenden Schüler_innen besuchen die Jahrgangsstufen 1-5, werden bei Interesse von ihren Lehrer_innen für das Projekt vorgeschlagen und nehmen unter Einverständnis der Eltern daran teil. Die Studierenden werden während der Projektzeit von sozialpädagogischen Fachkräften durch Supervisions- und Intervisionssitzungen unterstützt. Das Projekt ist in eine studienrelevante Lehrveranstaltung im Grundschullehramtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin eingebunden. 2015 wird das Projekt zum fünften Mal durchgeführt. Es nahmen je 15 Schüler_innen und Studierende pro Durchgang am Projekt teil.

1.1 Projektziele

Den am Projekt teilnehmenden Schüler_innen soll Gelegenheit geboten werden, zusammen mit ihrer Tandempartnerin/ ihrem Tandempartner neue Erfahrungen zu sammeln, die ihnen außerhalb des Projekts vermutlich nicht zugänglich wären. Zu erwarten ist, nicht zuletzt durch die Auswahl der Lehrer_innen, dass es den teilnehmenden Kindern an schulrelevantem Erfahrungswissen mangelt – oftmals beruhen diese Einschränkungen auf der finanziellen Situation der Familien. Dies kann sich negativ auf den schulischen Erfolg der Kinder auswirken, da ein nachhaltiger Wissenserwerb an bereits vorhandene Wissensstrukturen anknüpft. Schlichter formuliert: Ein Text über den Zirkus ist leichter zugänglich, wenn konkrete Sinneseindrücke vom Geruch bis hin zum Ablauf in der Manege damit verknüpft sind. In diesem Zusammenhang zeigen Lange & Zerle (2010) unter Berufung auf Belz 2008 auf, dass unterschiedliche Freizeitaktivitäten und Fertigkeiten der Kinder eine unterschiedliche „Anschlussfähigkeit“ an das institutionelle Bildungssystem haben. Die Bewertung der Freizeitaktivitäten der Schüler_innen durch ihre Lehrer_innen und die möglichen Anknüpfungspunkte des kindlichen Erfahrungswissens an das Curriculum spielen hierbei eine zentrale Rolle. (ebd., S. 61/62). Kinder, die nicht oder nur bedingt Zugang zu entsprechenden Erfahrungsräumen haben, können in einer monokulturell (und -lingual) ausgerichteten Schule benachteiligt sein. Deutlich wird dies im 10. Kinder- und Jugendbericht, in dem hervorgehoben wird, dass vermehrt Anstrengungen unternommen werden müssten, um den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft zu überwinden. Damit Lernende einen aktiven Part in diesem (Selbst-)Bildungsprozess realisieren können, bedürfe es einer „entsprechenden bildungsanregenden Umgebung“ (BMFFSJ, S.341). Das „Kratzeis“-Projekt greift den Aspekt der außerschulischen, informellen Bildung auf und zielt darauf, in dieser Hinsicht benachteiligten Kindern durch die gemeinsame Freizeitgestaltung mit Studierenden neue Perspektiven zu eröffnen. So soll sich das Projekt insgesamt förderlich auf den Bildungsweg der teilnehmenden Schüler_innen auswirken.

Des Weiteren verweist der 10. Kinder- und Jugendbericht auf die Notwendigkeit von Schulsozialarbeit und begründet, dass „Schule, die unter den gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ihrem Fachpersonal alleine ihren Auftrag von Bildung und Erziehung nicht mehr erfüllen kann und sich deshalb zusätzlicher Fachkompetenzen versichern muss“ (BMFFSJ, S. 213). In der gesamten Lehramtsausbildung sind jedoch kaum sozialpädagogische Inhalte verankert. Das „Kratzeis“-Projekt möchte dem entgegenwirken und Studierenden Erfahrungen mit und Einblicke in die (Schul-)Sozialarbeit ermöglichen. Außerdem wird den überwiegend aus Mittelschichtsfamilien stammenden Studierenden ein Zugang zu Kindern und deren Umfeld eröffnet, die zumeist einen anderen sozio-kulturellen Hintergrund haben. Dies soll den Studierenden ermöglichen, zum einen Zugang zu lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder im Kontext der kindlichen Umgebung zu finden und zum anderen in eine Interaktion mit dem Kind zu treten, die nicht durch das Wissen um schulische Leistungen und das kindliche Verhalten im Umfeld Schule geprägt ist. So wird den Studierenden die Gelegenheit geboten, eine Perspektive auf Kinder zu entwickeln, die das Kind als Kind und nicht als Schüler_in in den Fokus rückt.

1.2 Kooperationspartner

Das Studienprojekt wird seit 2010 durch eine Kooperation des Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin, der Hugo-Heimann-Grundschule und Thessa e.V., einem

freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe, realisiert und wurde bereits zweimal durch Projektevaluationen begleitet.

Die Hugo-Heimann-Schule ist eine offene Ganztagschule und wird von ca. 270 Schüler_innen besucht, die von dreißig Lehrer_innen und Erzieher_innen unterrichtet und betreut werden. Die Schule liegt in Gropiusstadt im Berliner Bezirk Neukölln. Der Anteil von Schüler_innen mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 65%, wobei die meisten Familien der Schüler_innen dieser Gruppe eine Einwanderungsgeschichte mit türkischem Hintergrund aufweisen. Der überwiegende Anteil der Eltern hat eine „Schulbuchbefreiung“.

Thessa e.V. ist anerkannter Träger der Jugendhilfe. Drei Sozialpädagog_innen des Trägers ergänzen die pädagogische Arbeit der Schule durch sozialpädagogische Angebote, die sich an Schüler_innen, Eltern und Lehrer_innen wenden. Im Rahmen des „Kratzeis“-Projekts stehen Mitarbeiter_innen des Trägers für die sozialpädagogische Beratung und Supervision der Studierenden zur Verfügung.

1.3 Durchführung

Zunächst wählen Lehrer_innen der Grundschule Schüler_innen aus, von denen sie denken, dass sie vom Projekt profitieren würden. Weitere Vorgaben für die Auswahl der Kinder gibt es nicht. Des Weiteren informiert die Grundschule die Eltern der Kinder über Inhalte, Ziele und den Ablauf des Projekts, holt deren Einverständniserklärung ein und bietet einen Elterninformationsabend an.

Die Tandems werden dann auf Grundlage gemeinsamer, durch einen Fragebogen ermittelter, Interessen der Schüler_innen und der Studierenden gebildet.

Den Auftakt des Projekts für die Studierenden bilden reguläre Seminarsitzungen. In Auseinandersetzung mit entsprechender Fachliteratur werden den Studierenden Grundlagen zu den Bereichen Schulsozialarbeit, Freizeitgestaltung von Kindern und rechtliche Grundlagen der Kinder- und Jugendarbeit zugänglich gemacht.

Für die Schüler_innen ist das Kennlertreffen mit den Studierenden der Auftakt zum Projekt.

Noch bevor die Tandems ihre individuellen Unternehmungen beginnen, findet ein gemeinsamer Ausflug in der ganzen Gruppe statt.

Während der anschließenden Treffen gestalten die Tandems gemeinsam ein Tagebuch über ihre Aktivitäten. Außerdem nehmen die Studierenden in dieser Zeit verpflichtend an mindestens zwei Supervisionssitzungen teil. Die Tandemzeit endet für die Schüler_innen mit einem Fest, zu dem alle am Projekt beteiligten Personen eingeladen werden, also auch die Eltern und andere Bezugspersonen willkommen sind. An der Universität finden im Anschluss zwei Blocktermine zum Projekt statt, in denen die Studierenden ihre Eindrücke und Erlebnisse innerhalb der Tandems mit der Gruppe teilen und auch das Projekt insgesamt reflektieren können.

1.4 Besonderheit

„Kratzeis“ zeichnet sich durch zwei zentrale Alleinstellungsmerkmale aus.

Es ist erstens in der Kooperation von Universität, Grundschule und Träger der Kinder- und Jugendhilfe in dieser Form zumindest in Berlin einmalig. Da die Gelegenheit, sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise voneinander zu lernen, bei Schüler_innen und Studierenden gleichermaßen fokussiert wird, grenzt sich das Projekt von klassischen Mentoring-Projekten ab. Mentoring-Projekte basieren auf einer klaren Hierarchie zwischen Mentor und Mentee,

die sich aus einem Mehr an Erfahrung und Wissen des Mentors ergibt und gleichzeitig einen unproportional größeren Lernzuwachs auf Seiten des Mentees vorsieht. So definieren Stöger et al. ein idealtypisches Mentoring beispielsweise folgendermaßen:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/r erfahrenen MentorIn und seinem/r ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie des Vorankommens des/der Mentees.“ (Stöger et al. 2009, S.11)

Zweitens ist es für die Studierenden eine reguläre Lehrveranstaltung. D.h. im Gegensatz zu den meisten anderen Mentoring-Projekten handelt es sich um kein zusätzliches, ehrenamtliches Engagement, sondern ist in das reguläre Studium – wenngleich als Wahlmöglichkeit – eingebunden.

2 Konzeption der Evaluation

2.1 Ziele

Eine Evaluation des Projekts wurde 2012 erstmals durchgeführt und fokussierte die Selbstreflexion der Studierenden in Hinsicht auf das von ihnen im Projekt erworbene Wissen und die im Projekt erworbenen Erfahrungen. Für die Evaluation 2013 wurde als Schwerpunkt die Entwicklung des Verhältnisses der Tandempartner_innen aus Sicht der Studierenden auch über den Projektzeitraum hinaus gewählt. Dafür wurden Projektteilnehmer_innen der Jahrgänge 2011 und 2012 befragt. Es wurde untersucht, welche Faktoren auf welche Weise eine Fortführung des Kontakts zu den Kindern beeinflussten. Auf Grund der insgesamt positiven Rückmeldungen der Studierenden zum Studienprojekt wurde in der Evaluation außerdem thematisiert, wie und mit welcher Bedeutung die Studierenden das Projekt rückblickend in ihrem Studienverlauf einordnen.

2.2 Durchführung

Für die Evaluation wurde ein qualitativer Zugang gewählt. So wurden zunächst alle 30 studentischen Teilnehmer_innen der Jahrgänge 2011 und 2012 angeschrieben und um eine grobe Einschätzung des Projekts gebeten. Insgesamt meldeten sich 11 Studierende zurück, von denen fünf zu einem Interview bereit waren. Drei Studierende gaben an, noch (nach einem, bzw. zwei Jahren) Kontakt zu ihrem Projekt-Patenkind zu pflegen und alle Studierenden meldeten zurück, dass das Projekt eine Bedeutung für ihr Studium gehabt hätte. Mit den fünf Studierenden wurden halb-strukturierte Interviews geführt. Die Daten wurden ergänzt durch die Auswertung von weiteren Interviews, die zum Abschluss jedes Durchganges im Rahmen des Abschlussfestes mit allen Tandems durchgeführt werden.

3 Ergebnisse

3.1 „Kratzeis“ im Studium

Die Studierenden beschrieben das Studienprojekt als besondere Erfahrung, die bei vielen der Befragten auf ein sehr großes Interesse stieß. Dies nicht zuletzt durch die praxisnahe Konzeption, die Möglichkeit einer Begegnung mit Kindern und die Thematisierung der Schulsozialarbeit – Aspekte die im weiteren Studienverlauf sonst kaum Berücksichtigung fanden.

Alle interviewten Projektteilnehmer_innen gaben an, durch die Teilnahme am Projekt Einblicke in sozio-kulturelle Kontexte erhalten zu haben, die sie bisher in keinem anderen Kontext erfahren hatten. Dies trifft insbesondere auf die Studierenden zu, die im Projektzeitraum einen engen persönlichen Kontakt zu den Familien aufbauten. Eine Studentin berichtete, dass sie durchaus „verhärtete Fronten“ zwischen Minderheitenkultur und Mehrheitsgesellschaft aus Sicht der Familie kennenlernte, die sich in einer Unterscheidung von „wir“ und „ihr“ ausdrückte. Durch den guten Kontakt zur Familie wurde die Studentin aber als Teil des „Wir“ begriffen und erhielt somit Zugang zu Gedanken und Ansichten, die ihr sonst als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft verschlossen geblieben wären.

Aber auch durch das bloße Abholen und Zurückbringen der Kinder erlebten die Studierenden die Wohnumgebung und ein Stück weit auch die familiäre Situation der Kinder. Diese unterschied sich hinsichtlich der sozialen Schicht, des kulturellen Hintergrunds und/oder der Familienkonstellation von den Erfahrungswelten der Studierenden. So lernten Projektteilnehmer_innen beispielsweise migrationsbedingte Probleme einer Familie kennen oder die organisatorischen Herausforderungen im Alltag einer alleinerziehenden Mutter.

Besonders ansprechend für die Studierenden war in diesem Zusammenhang die Erfahrung, theoretisches Wissen aus dem Studium praktisch erfahrbar zu machen und beobachten zu können, dass sich die Theorie in der Praxis bestätigte und andersherum. Dies traf insbesondere auf den bildungsfernen Hintergrund der Familien zu:

„Also man hört das immer alles so schön in der Theorie und das klingt immer alles total ja abgeklärt, so Bildungsferne und sozial schwacher Haushalt und keine Literatur in der Wohnung und dann kommt man halt in so eine Familie und sieht es das erste Mal und die Kinder sind ja, also die haben ja volle Kinderzimmer, da ist ja Spielzeug ohne Ende, aber da ist kein einziges Buch. Und das war für mich total erhellend eigentlich, dass man da wirklich mal konkret dran ist, dass man merkt, die Kinder, die aus diesen Familien kommen, haben andere Voraussetzungen als andere Kinder, wo zu Hause die Bücherregale voll sind.“ (Julia)¹

Ein weiterer Aspekt, den die Studierenden einhellig am „Kratzeis“-Projekt hervorhoben, war die besondere Beziehung zum Kind, die sich im Verlaufe des Projekts entwickelte. Die regelmäßigen und teilweise sehr langen Treffen, bei denen der Fokus nur auf dem Kind und seinen Interessen lag, ließ eine einzigartige Beziehung zwischen den Studierenden und den Kindern entstehen, die sich deutlich von anderen Interaktionen mit Kindern, etwa dem Babysitterkind, unterschied. Diesen Lernzuwachs werteten alle Studierenden als sehr wertvoll, insbesondere weil es eine Interaktion mit einem fremden Kind ermöglichte, die außerhalb eines schulischen Kontexts lag und somit einen direkteren und persönlicheren Zugang zum Kind ermöglichte.

Auf ihre (Lehr-)Erfahrung im späteren Praktikum sahen die Studierenden jedoch zunächst keinen Einfluss durch das Studienprojekt, da die Situation für sie eine völlig andere war. Für die Studierenden war es im Praktikum eine Herausforderung, als Lehrkraft vor einer Klasse agieren zu müssen, sodass das Finden der eigenen Rolle und das Erproben der Durchführung des eigenen Unterrichts deutlich im Vordergrund standen. Die persönlichen Erfahrungen aus „Kratzeis“ reflektierten sie kaum vor dem Hintergrund ihrer Unterrichtserfahrungen. Nur ein_e Student_in gab an, dass das Projekt dabei geholfen hätte, bei der Wahrnehmung von Schüler_innen auch zu berücksichtigen, dass deren Verhaltensweisen durch private Situationen geprägt sein können, die in der Schule nicht sichtbar würden und dass man sich darum bemühen sollte, diesbezüglich mit den Kindern in Kontakt zu treten – vermutete aber

¹ Die Namen dieser und aller weiteren Projektteilnehmer_innen sind geändert.

auch, dass das Wissen um und die Sensibilität der eigenen Mentorin im Praktikum für die persönlichen Verhältnisse ihrer Schüler_innen diese Einsicht forcierte.

Die Ausrichtung des Projekts auf den Aspekt der Schulsozialarbeit wurde von den Studierenden ebenfalls positiv bewertet. Insbesondere das Kennenlernen der Supervision wurde sowohl als gewinnbringende persönliche Erfahrung gewertet als auch als wichtiger Hinweis für das spätere Berufsleben. So empfanden es die meisten Student_innen als überaus hilfreich, in der Supervision gemeinsam mit den anderen Projektteilnehmer_innen ihre Schwierigkeiten im Projekt besprechen zu können. Außerdem wurde der Kontakt zu Schulsozialarbeiter_innen als wichtig gewertet, weil die Studierenden so einen Einblick in das Aktionsfeld eines weiteren Akteurs im schulischen Kontext erhalten konnten. Sie erachteten diese Erfahrung als für ihr künftiges Berufsleben bedeutsam, da sie nun eher zu wissen meinten, wann und wo sie bei Problemen im schulischen Alltag Unterstützung einholen könnten oder sollten.

Das „Kratzeis“-Projekt wurde so von den befragten Studierenden für ihr Studium in vielerlei Hinsicht als gewinnbringend gewertet. Darüber hinaus stellte es eine ungewöhnlich persönliche und auch emotionale Studienerfahrung dar, die insbesondere den Aspekt der individuellen sozialen Interaktion mit einem fremden Kind in den Vordergrund rückte. Somit wurde im Projekt der soziale Aspekt des Berufs Lehrerin/Lehrer unterstrichen, der aus Sicht dieser Studierenden sonst im Studium keine Berücksichtigung findet. Insgesamt motivierte das Projekt durch die positiven Erfahrungen dazu, das Studium erfolgreich zu beenden. Alle befragten Studierenden würden die Teilnahme am Projekt weiterempfehlen.

3.2 Entwicklung des Kontakts der Projekt tandems

Julia und Seval („Kratzeis“- Tandem 2011)

Julia zeigte bereits durch ihre Teilnahme am Projekt deutliches Interesse, da sie es zusätzlich belegte. Das Verhältnis mit dem Kind wurde schnell sehr intensiv, indem das Kind Vertrauen und große Zuneigung zeigte. Auch Sevals Mutter verhielt sich Julia gegenüber sehr herzlich und baute eine persönliche Beziehung zu ihr auf. So verbrachte die Studentin nach den vier- bis fünfstündigen Treffen mit ihrer Tandempartnerin meist noch gemeinsame Zeit in der Familie des Kindes, beispielsweise beim gemeinsamen Essen. So baute Julia eine enge Bindung zu dem Kind auf und auch einen guten und persönlichen Kontakt zu der Mutter und den Geschwistern. In Julias Schilderungen kommt deutlich zum Vorschein, dass sie sehr einfühlsam und behutsam im Umgang mit der Familie war und ist, um ein gutes Verhältnis zur Familie zu ermöglichen. Dies nicht zuletzt auch durch ein sehr hohes zeitliches und persönliches Engagement. So ging sie beispielsweise über die Treffen mit Seval hinaus auf die Wünsche der Geschwister ein und nahm sich auch die Zeit, um mit ihnen zu spielen. Im Umgang mit der Mutter bemühte sie sich, sehr sensibel damit umzugehen, ihre eigene Meinung in Bezug auf von ihr wahrgenommene Problemlagen zu äußern, um die Mutter nicht zu kränken oder belehrend zu wirken. Die Mutter fasste so viel Vertrauen und brachte Julia viel Offenheit entgegen, wodurch die Studentin tiefe Einblicke in den Alltag der Familie, in ihre Werte, ihre Familiengeschichte und ihre Sorgen erhielt.

Julia beobachtete die Auswirkungen der familialen (bildungsfernen) Praxen der Familie auf Sevals Schulleistungen und bemühte sich, vorsichtig und sensibel Hilfestellung zu leisten. Sie erlebte, dass in Sevals Familie die Kinder viel Zuwendung von ihren Eltern erfuhren und es auch an Spielzeug oder ähnlichem nicht mangelte, aber die Kinder (und die Eltern abgesehen von religiösen Texten) keine Bücher besaßen. Sevals Mutter legte dennoch großen Wert auf gute Schulleistungen ihrer Kinder, doch Julia kam zu der Vermutung, dass der

Mutter das Verständnis dafür fehlte, wie sich gute Schulleistungen entwickelten. Sie las selber nicht gerne vor, da sie sich im Deutschen nicht sicher fühlte. Den Kindern wurde ferner keine Anerkennung für Aktivitäten, die Literalität anbahnen – wie das Verfassen eigener Geschichten – entgegengebracht. So vermutete Julia bald, dass die eher schlechten Schulleistungen des Kindes weniger mit dem Potenzial des Kindes zusammenhingen als vielmehr mit dem mangelnden Anreiz und einer entsprechenden Förderung im familialen Umfeld.

Zum Ende der Projektlaufzeit war ein so enges Verhältnis zwischen der Studentin und der gesamten Familie entstanden, dass eine Beendigung des Kontakts nicht in Erwägung gezogen wurde. Allerdings musste Julia aus zeitlichen Gründen die Treffen auf einen längeren zeitlichen Abstand (ein bis zwei Mal im Monat) legen, da sie meist einen ganzen Tag mit der Familie verbrachte, z.B. Ausflüge mit Seval und ihrem Bruder unternahm und mit der Mutter und ihren Freundinnen Tee trank.

Nach einiger Zeit wurde der Kontakt zur Familie wieder intensiver, sodass teilweise sogar bis zu zwei Besuche in der Woche stattfanden. In dieser Zeit versuchte Julia Seval schulisch zu unterstützen, indem sie ihr Nachhilfe im Fach Deutsch erteilte. Julia resümierte: „Aber das [die Nachhilfe] hat nicht funktioniert. Und dann habe ich eher die Strategie angewendet (...) Literatur reinzutragen.“ Seither schenkt sie Seval und ihren Geschwistern regelmäßig Bücher und beobachtete damit erstaunliche Erfolge. Das Kind verbesserte sich im Deutschunterricht um zwei Noten auf dem Zeugnis und gewann sogar einen Lesewettbewerb.

Durch diesen intensiven Kontakt zur Familie entstand allerdings auch eine Situation, die Julia in ihrer Rolle überforderte. Die Mutter teilte zunehmend sehr große private Probleme mit Julia und kommunizierte auch, dass sie von der Studentin Hilfe bei der Bewältigung dieser Probleme benötigte.

Julia beschreibt, dass sie zunehmend in die Probleme „eingespannt“ wurde, indem sie beispielsweise Gespräche führen sollte und sich in dieser Situation bald überfordert fühlte. Deshalb zog sie die Projektmitarbeiterin der Humboldt-Universität ins Vertrauen und führte ein Beratungsgespräch. Diese Möglichkeit war, auch lange nach Beendigung des Projekts, für Julia sehr hilfreich und wichtig.

„Und das ja, war für mich auch eine wichtige Erfahrung, bis wohin das geht und wo man sich dann halt auch Hilfe holen muss oder sollte, so.“

Julia zog aus dieser Erfahrung die Konsequenz, den Kontakt zur Familie wieder zu reduzieren, was ihr gut gelang. Dies auch aufgrund der Tatsache, dass die Kontaktaufnahme stets von ihr ausging und nicht von Sevals Mutter.

So trifft sich Julia nach wie vor mit der Familie, nun allerdings in größeren zeitlichen Abständen und mit weniger persönlicher Beteiligung an familiären Problemen.

Katharina und Emma („Kratzeis“- Tandem 2011)

Katharina hat vor Beginn des „Kratzeis“-Projekts erwartet, dass sie die Gelegenheit bekäme, sich um ein Kind kümmern zu können, um es so besser kennenzulernen; gewünscht hatte sie sich auch, dass eine Freundschaft zu dem Kind entstehen würde.

Während der Projektlaufzeit baute sie dann in der Tat ein gutes Verhältnis zu ihrem Patenkind auf, das sie als „lebensfrohen und netten“ Menschen beschrieb und das seinerseits schnell Vertrauen zu Katharina fasste.

Den Umgang mit der Familie beschrieb Katharina als zunächst distanziert. Sie nahm wahr, dass die Familie zunächst Schwierigkeiten damit hatte, ihr Kind mit einer fremden Person mitgehen zu lassen, ohne vorher Genaueres über die Studentin oder die gemeinsamen Aktivitäten zu erfahren. Auf dieses Bedürfnis der Eltern ging Katharina bereitwillig ein: „[Vor

den Ausflügen] habe ich aber immer versucht, mich auch mit der Familie hinzusetzen, weil ich eben auch gemerkt habe, da ist Gesprächsbedarf.“ So war es Katharina möglich eine Vertrauensbasis als Grundlage für das Gelingen des Projekts zu schaffen.

Allerdings war es für sie schwierig, der Mutter gegenüber ihre Rolle als Projektpatin (nur für Emma klarzumachen. Denn diese forderte wiederholt und mit starkem Nachdruck ein, dass Katharina auch die weiteren drei Geschwister mit in die Aktivitäten einbeziehen würde. Erst beim dritten Treffen und nach Rücksprache mit der Projektmitarbeiterin der Humboldt-Universität gelang es Katharina sich gegen die Mutter durchzusetzen, sodass die weiteren Unternehmungen – wie eigentlich im Projekt vorgesehen – nur mit Emma unternommen werden konnten. Diese gemeinsame Zeit beschrieb die Studentin folgendermaßen:

„Und ich habe auch gleich gemerkt, wie Emma ganz anders war, wenn wir dann doch mal alleine unterwegs waren, dann hat sie wirklich mal so Sachen auch von sich erzählt und so und da kam sie nie dazu, wenn wir eben wie gesagt da in dieser großen Runde waren.“

Der Kontakt zu Emmas Familie gestaltete sich für Katharina also durchaus ambivalent. Zum einen beschreibt sie im Interview am Ende der Projektzeit das Verhältnis zu der Familie als überaus offen und zugeneigt. Sie wurde sehr herzlich in der Familie empfangen und eingeladen. So war es ihr möglich, Einblicke in alltägliche Situationen der Familie zu erhalten, die durch den Kontext der Migration, aber auch durch den ökonomischen Status der Familie geprägt waren. Sie erlebte die Eltern als bemüht und fürsorglich, gleichzeitig wurde deutlich, dass sie ihren Kindern in mancherlei Hinsicht keine Unterstützung bieten konnten, etwa wenn es um die Suche nach einer Nachhilfelehrerin ging. Die Familie, insbesondere die Mutter von Emma, ließ Katharina an ihrem Familienalltag teilhaben:

„[Die] haben mir auch total so aus ihrem persönlichen Leben erzählt, (...) wie so ihr Alltag aussieht, wie so der Rhythmus ist. Emma hat ja noch drei Geschwister und das (...) kleine Kind ist eben sehr schwer krank (...). Und das habe ich halt alles auch mitbekommen, wie das für die Mutter ist.“

Doch die Tatsache, dass die Mutter ihre Rolle als Projektpatin von Emma nicht klar akzeptierte, sondern sich Katharina wiederholt als „Nanny“ gesehen fühlte, gestaltete die Entwicklung des Kontakts zu Emma und ihrer Familie als insgesamt schwierig. Obwohl am Ende des Projektzeitraums der Wunsch bestand, den Kontakt zu Emma und ihrer Familie aufrecht zu erhalten, scheiterte dies letztlich daran, dass die Erwartungshaltungen an die gemeinsamen Treffen von Katharina und Emmas Mutter zu weit auseinander lagen. Zum Zeitpunkt des Interviews, ca. zehn Monate nach dem letzten Kontakt zum Patenkind, fand Katharina es immer noch „sehr, sehr schade“, dass die Treffen nicht weitergeführt werden könnten und erwog, wieder Kontakt zum Kind herzustellen.

Fatma und Sercan („Kratzeis“- Tandem 2012)

Fatma war schon, als sie das erste Mal von dem Studienprojekt erfuhr, von der Konzeption begeistert und wollte unbedingt daran teilnehmen. Im Projekt genossen Fatma und Sercan die gemeinsamen – teilweise sehr langen – Unternehmungen und bauten ein vertrauensvolles und inniges Verhältnis zueinander auf, das im Laufe des Projekts immer offener wurde. Fatma betonte im Interview mehrmals, dass Sercan ein Scheidungskind sei. Diesen Umstand nahm sie sehr ernst und bemühte sich so um einen einfühlsamen und verantwortungsbewussten Umgang mit ihrem Patenkind. So achtete sie beispielsweise nach dem Treffen darauf, dass der Abschied voneinander nicht zu abrupt war.

Der Kontakt zu Sercans Mutter gestaltete sich weitestgehend problemlos. Zwar äußerte die Mutter den Wunsch, dass Fatma ihrer Tochter Nachhilfe geben sollte, akzeptierte aber, dass dies im Projekt nicht möglich war. Die Studentin wurde von der Mutter nach den Aktivitäten auch gelegentlich zum Essen in die Familie eingeladen, ein engerer persönlicher Kontakt entstand dadurch aber nicht.

Dennoch war es Fatma allein durch die Abhol- und Bringsituationen möglich, Einblicke in den Familienalltag zu gewinnen, der durch die alleinerziehende Situation der Mutter geprägt war. Sercan wurde beispielsweise auch von einer Freundin der Mutter betreut, bei der Fatma sie manchmal abholte und so die organisatorischen Herausforderungen im Alltag der Familie kennenlernte.

Den Abschluss des Projektes beschrieb Fatma als sehr emotional und schwierig. Sercan äußerte im gemeinsamen Interview beim Abschiedsfest, dass sie ihre Tandempartnerin vermissen würde und Fatma berichtete im Interview:

„... die Trennung war für sie aber so ein bisschen hart. Also sie hat dann irgendwie Tränen richtig gehabt, also sie hat dann wirklich geweint. Und das war dann für mich aber in dem Moment halt auch total schmerzhaft ...“.

Hinzu kam, dass Sercan ein Geschenk für ihre Patin mitgebracht hatte, Fatma aber in Absprache mit der gesamten Gruppe keine Aufmerksamkeit für Sercan vorbereitet hatte.

Die Studentin entschloss sich trotz der scherzhaften Trennungssituation die gemeinsamen Treffen zu beenden, da sie sich in ihrem Alltag nicht dazu in der Lage sah, regelmäßige Treffen weiterhin zeitlich zuverlässig zu ermöglichen:

„... weil sie ist ja auch ein Scheidungskind und sie pendelt halt auch zwischen Mama und Papa und dann aber auch noch einmal die Freundin und ich wollte halt jetzt auch nicht sozusagen in ihrem Leben auftauchen, sehr viel Zeit mit ihr verbringen und dann aber halt wieder trennen.“

Dennoch vereinbarte sie ein weiteres Treffen, bei dem sie Sercan und ihre Mutter zu Hause besuchte, weil sie das Treffen beim Abschiedsfest, das ein unwohles Gefühl bei ihr hinterlassen hatte, nicht so stehen lassen wollte. Als schwierig empfand sie bei diesem Treffen, dass die Mutter erneut den Wunsch äußerte, dass Fatma für Sercan Nachhilfe geben sollte und es sich so andeutete, dass weitere Treffen eventuell in Hinsicht auf die Erwartungshaltung an die Gestaltung der gemeinsamen Zeit zu Differenzen zwischen der Mutter und der Studentin führen könnten.

Melanie und Luca („Kratzeis“- Tandem 2011)

Melanie wünschte sich zu Beginn des Projekts, ihren Tandempartner, Luca, richtig gut kennenzulernen. Die beiden entdeckten während ihrer Treffen viele Gemeinsamkeiten, geteilte Vorlieben und viele Facetten der Stadt, auch kulinarische.

Das Auftreten von Lucas Eltern beschrieb Melanie als höflich und funktional. Sie konnte Luca problemlos abholen und zurückbringen, ein weiterer Kontakt zu der Familie entstand allerdings nicht; nicht zuletzt, weil die Mutter oft arbeiten und der Vater nicht sehr präsent war. Einen Einblick in ein Leben in Gropiusstadt, das sie aus ihrer Sicht mit all den Hochhäusern als „ziemlich besonders“ beschrieb, zu erhalten, war für sie aber auch ohne weitere Eindrücke vom Familienleben sehr interessant. Dies auch im Hinblick auf Lucas familiäre Situation, die sich von ihren eigenen Kindheitserfahrungen deutlich unterschied.

Zum Ende des Projekts hatte sich ein vertrauensvolles und liebevolles Verhältnis zwischen den beiden entwickelt, das sie als „richtige“ Freundschaft beschrieben. So gaben sie

im Interview am Projektende an, dass sie sich auch künftig treffen wollen würden. Sie verblieben mit dem Versprechen, sich zu schreiben und zu telefonieren.

Melanie löste ihr Versprechen bald ein, indem sie Luca einen Brief schickte. Sie erhielt jedoch keine Antwort. Da die Eltern auf sie insgesamt keinen „motivierten“ oder „engagierten“ Eindruck gemacht hatten, war sie sich nicht einmal sicher, ob Luca den Brief tatsächlich erhalten hatte. Sie akzeptierte schließlich, dass der Kontakt abgebrochen war, auch wenn dies für sie zunächst emotional schwierig war.

„Ich habe schon öfters darüber nachgedacht, ja. Und auch dass es/ also jetzt wo ich wieder in einer Schule arbeite und merke und dass ich wieder mit Kindern arbeite und dann merke ich, wie schön es war, auch diesen besonderen Kontakt zu einem Kind zu haben. Das war auch richtig schön, richtig schön intensiv und dann Sachen außerhalb der Schule zu machen, das war einfach total toll.“

Sie versuchte deshalb nicht erneut, mit Luca in Verbindung zu treten und hat seither auch nichts mehr von ihm gehört.

Thomas und Tobias („Kratzeis“- Tandem 2012)

Thomas hatte vor dem „Kratzeis“-Projekt keine konkreten Erwartungen für die Zeit mit dem Kind formuliert. Er hatte gehofft, dass es für beide Tandempartner eine angenehme Zeit werden würde und ließ das Projekt „einfach auf [sich] zukommen“. Er war sich vor dem Projekt schon relativ sicher, dass er den Kontakt zum Kind nur über den Projektzeitraum halten wollte. Für ihn war es wichtig, von Anfang an einen klaren Rahmen für sich und auch für das Kind zu schaffen.

„Weil das war auch viel Zeit und Fahrerei und ich wollte dann lieber von Anfang an irgendwie so eine klare Situation haben, als das so offen zu gestalten und dann so auslaufen zu lassen. (...) [D]as war aus meiner Sicht die richtige Entscheidung.“

Das Projekt verlief für Thomas und Tobias reibungslos. Thomas beschreibt Tobias Charakterzüge im Interview zum Projektende mit einer sehr sensiblen Wahrnehmung und Wertschätzung und auch Tobias beschreibt Thomas als „lustig“, „witzig“ und voller „guter Ideen“. Sie berichten im Interview von ihren Unternehmungen, die beiden viel Freude bereitet hatten.

Auch der Kontakt mit den Eltern gestaltete sich sehr offen, freundlich und unkompliziert. Ohne Einschränkungen oder Einwände ließen sie Thomas und Tobias das Projekt zeitlich und inhaltlich gestalten und auch wenn das Zurückbringen etwas später wurde, waren sie sehr entgegenkommend. Sie waren am Projekt interessiert und führten nach jedem Treffen eine kurze Unterhaltung mit dem Studenten, zu der sie ihn auch stets in die Wohnung baten. Allerdings fühlte sich Thomas nie länger eingeladen.

Auch die Beendigung des Projekts verlief aus seiner Sicht unproblematisch. Er berichtet, sich auf einer persönlichen Ebene sehr gut mit dem Kind verstanden zu haben, aber es fiel ihm auch nicht schwer, den Kontakt zu beenden, weil schon wieder so viele andere Anforderungen auf ihn zukamen, dass er froh war, seine Zeit nun darauf richten zu können. Er nahm wahr, dass das Kind indirekt den Wunsch äußerte, das Projekt fortzuführen, indem es ankündigte, sich auch für das nächste Projekt anzumelden, weil dann eine Möglichkeit bestünde, wieder als Tandem zusammen zu kommen, sofern Thomas ebenfalls wieder teilnehmen würde. Da er aber von Anfang an klar kommuniziert hatte, dass mit dem Projekt auch ihre Treffen enden werden, ging er davon aus, dass auch Tobias auf die Beendigung des Kontakts vorbereitet war und damit umgehen könne. Thomas betrachtete es im positiven

Sinne als Herausforderung, diese Entscheidung zu treffen, konsequent durchzusetzen und „damit zu leben“.

4 Resümee und Ausblick

Aus den Interviews lässt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Verläufe der Entwicklung des Kontakts zwischen den Studierenden und den Kindern sowie deren Familien erkennen, die insbesondere durch drei entscheidende Faktoren beeinflusst werden:

- Inwieweit die Eltern das „Kratzeis“-Projekt in seiner Konzeption unterstützen;
- ob und inwieweit ein persönlicher Zugang zu den Eltern des Kindes entsteht und
- mit welchen Erwartungen – auch hinsichtlich des zeitlichen Rahmens – die Studierenden in das Projekt gehen.

Ferner werden die Verläufe natürlich auch immer durch die sich im Projekt eingestellte emotionale Bindung der Tandempartner_innen nuanciert.

Schwierigkeiten entstanden bereits in der anfänglichen Projektdurchführung in einem Tandem, indem die Mutter des Kindes die Rolle der Studierenden als Projektpatin nicht unterstützte. Im Beispiel von Katharina und ihrem Patenkind Emma wurde deutlich, dass der Kontakt zur Familie dadurch getrübt wurde, dass Katharina sich einem hohen Druck ausgesetzt sah, ihre Rolle als Projektpatin zu definieren und durchzusetzen. Es war der Studentin schließlich möglich, ihren Standpunkt für den Projektzeitraum durchzusetzen und darüber hinaus ein persönliches und durchaus vertrauensvolles Verhältnis zu der Mutter ihrer Tandempartnerin aufzubauen, nach Beendigung des Projekts wurde die Diskrepanz zwischen dem Anliegen der Studierenden und der Erwartungshaltung der Mutter so groß, dass die Studierende entgegen ihrer Wünsche den Kontakt zur Familie allmählich abbrach.

Auch am Beispiel von Fatma und Sercan war zu erkennen, dass die Mutter des Kindes ein anderes Verständnis von der Rolle der Studierenden im Projekt hatte, da sie darum bat, dass Fatma ihrer Tochter im Projekt Nachhilfeunterricht erteilen würde. Dieser Umstand unterstrich die Entscheidung der Studentin, an ihrem Entschluss festzuhalten, den Kontakt zum Kind nur für den Projektzeitraum zu ermöglichen, obwohl sie eine signifikante emotionale Bindung zum Kind entwickelt hatte.

Die Analyse der Interviewdaten aller anderen Projekt tandems machte deutlich, dass ein reibungsloser Ablauf des Projekts möglich war, sofern die Eltern dem/der Studierenden gegenüber das Vertrauen aufbrachten, eigenständig und weitestgehend unabhängig Unternehmungen mit ihrem Kind zu unternehmen und sofern sie akzeptierten, dass die Treffen im Projekt ausschließlich für *Unternehmungen* mit *einem* Kind genutzt werden sollten.

Die Entwicklung eines persönlichen Verhältnisses zur Familie des Kindes gestaltete sich in den jeweiligen Projekt tandems ganz unterschiedlich. Das zeigen Beispiele wie das der Studentin Julia, die ein freundschaftliches Verhältnis zum Kind, seiner Mutter und seinen Geschwistern entwickelte. Mit sehr hohem zeitlichen und emotionalen Einsatz begleitete sie die Familie auch nach dem Projekt, sowohl bezogen auf den schulischen Erfolg ihres Patenkindes als auch auf die Bewältigung persönlicher Probleme der Familie. Ganz anders das Beispiel von Melanie, die das Verhalten der Familie ihr gegenüber als freundlich distanziert und dem Projekt gegenüber als eher unmotiviert oder desinteressiert beschreibt. So ist sie sich auch nicht sicher, ob eine Fortsetzung der gemeinsamen Treffen, die sie sich eigentlich gewünscht hätte, womöglich an der Haltung der Eltern scheiterte. Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass bei einem intensiveren Kontakt zu den Familien der Kinder ein diffe-

renzierter Einblick in die Lebenslagen der Familien ermöglicht wurde, den die Studierenden als sehr wertvoll einschätzen. Das Projekt scheint so einen vielschichtigen Erfahrungszuwachs ermöglicht zu haben. Gleichzeitig fiel es bei zunehmendem persönlichen Kontakt aber schwerer, der Konzeption des Projekts treu zu bleiben und sich während der Besuche in der Familie zumindest für eine gewisse Zeit ausschließlich um das Patenkind zu kümmern.

Ferner wurde deutlich, dass für die Entwicklung des Kontakts nach dem Projekt entscheidend war, mit welchen Erwartungen hinsichtlich des zeitlichen Rahmens die Studierenden in das Projekt starteten. Die drei Studierenden, die angaben, ein Kind sehr gut kennenlernen zu wollen, also auch eine emotionale Bindung zum Kind aufzubauen, waren zum Ende des Projekts daran interessiert, das Projekt weiterzuführen. Dies gelang allerdings nur in einem Fall. Für einige Studierende war es aufgrund der emotionalen Bindung zum Kind, zumindest anfänglich, durchaus schwierig zu akzeptieren, dass der Kontakt dauerhaft beendet werden würde. Andere Studierende, die eher mit der Erwartungshaltung in das Projekt gegangen sind, eine schöne gemeinsame Zeit mit dem Kind zu gestalten, den Fokus also eher auf die gemeinsamen Unternehmungen legten, planten schon zu Beginn des Projekts, den Kontakt nicht über den Projektzeitraum hinaus aufrechtzuerhalten. Sie hielten daran, vor allem aus zeitlichen Gründen, fest.

Insgesamt zeichnete sich bei allen drei Studierenden, die sich mit zeitlicher Nähe zum Projektende dazu entschlossen, den Kontakt zum Kind nicht weiterzuführen, ein fürsorgliches Verantwortungsbewusstsein für ihre Tandempartner_innen ab. Sie legten großen Wert darauf, dass nach dem Projekt keine Situationen entstehen würden, in denen sie Versprechen nicht einhalten könnten oder die Kinder Erwartungen entwickeln könnten, die nicht erfüllt werden könnten. Hier spielte vor allem der zeitliche Aspekt eine große Rolle, da sich die Studierenden nicht dazu in der Lage sahen, neben all ihren weiteren Verpflichtungen einen regelmäßigen, langfristigen und zuverlässigen Kontakt zum Kind zu pflegen. Ihnen erschien es daher sinnvoller, dem Projekt ein klares Ende zu setzen, um nicht zuletzt den Kindern den Abschied zu erleichtern.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass alle Studierenden in der Evaluation angaben, eine besondere Beziehungen zu einem Kind aufgebaut zu haben, die nicht mit Beziehungen zu anderen Kindern, etwa Nachhilfeschüler_innen, verglichen werden könne. Der Umgang mit der Situation des Projektendes erforderte von allen Studierenden ganz unterschiedlich die Übernahme von Verantwortung und wurde so zu einer Herausforderung, aus der vielfältige Lernsituationen entstanden. Als Beispiel kann die Erfahrung genannt werden, den Kontakt zum Kind aus Verantwortungsbewusstsein abubrechen, obwohl dies in dem Moment emotional schwer fiel, oder aber den Kontakt zum Kind zu beenden, obwohl dies indirekt signalisierte, das Projekt weiterführen zu wollen. Ebenso war ein hohes Maß an Verantwortung von einer Studierenden gefordert, als sie der Familie ihrer Projektpatin in großen persönlichen Problemen helfen sollte. Alle Studierenden werteten diese Erfahrungen als lehrreich.

Die Konzeption des „Kratzeis“- Projektes hat sich insgesamt in hohem Maße bewährt. Die Studierenden erlebten es als besondere Studienerfahrung, die sich durch eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischem Erleben hervorhob, insbesondere hinsichtlich eines Eintauchens in eine andere soziale und/oder kulturelle Lebenswelt – eine Möglichkeit, die sonst kaum eröffnet wird.

„... und deswegen finde ich das [Projekt] eine total gute Möglichkeit, Leute einfach in die Welt zu bringen, sozusagen. Also uns an den Mann zu bringen, sozusagen. Und zu zeigen, wie die Realität ist und das kann halt funktionieren und das kann schief gehen, aber man hat in jedem

Fall eine super Erfahrung und man kriegt Einblicke in die Realität eben und das ist ja so ein Raum, in den wir sonst nicht wirklich eintreten." (Julia)

Literatur

- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 492-501.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFFSJ) (1998): 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Bestrebung und Leistungen der Jugendhilfe in Deutschland (Bundestagsdrucksache 13/11368). Bonn.
- Erbstößer, S. (2013): „Kratzeis“ - Wenn Lehramtsstudierende und Kinder sich begegnen. In: Grundschule, H. 7/8 2013, S. 23-25
- Flick, U. (2007): Qualitative Forschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Gogolin, I. (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster; München (u.A.) Waxmann.
- Kardorff von, E. (2005): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U.; Kardorff von, E.; Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.
- Lange, A./ Zerle, C. (2010): Zwischen Sponge Bob und Sportverein: Freizeitgestaltung von Kindern heute. In: Heinzl, F.: Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main, Grundschulverband e.V.
- Ramm, B. (2009): Das Tandem-Prinzip – Mentoring für Kinder und Jugendliche. Hamburg, edition Körber-Stiftung.
- Stöger, H.; Ziegler, A.; Schimke, D. (Hrsg.) (2009): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich, Pabst.



Pech, Detlef, Prof. Dr.

Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin Angaben



Erbstößer, Sabine

Grundschullehrerin und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Humboldt-Universität zu Berlin



Jordan, Aylin

Promotionsstipendiatin des Avicenna-Studienwerks und Kollegiatin im Graduiertenkolleg „Inklusion - Bildung - Schule“ an der Humboldt-Universität zu Berlin