

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Ambivalenz erleben:

Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung Studierender in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“.

Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Paderborn

vorgelegt von
Fredericke Dopheide

Warendorf, 28.09.2020

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Freitag
Zweitgutachter: Prof. Dr. Dietmar Heisler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Zielstellung	4
2. Kompetenzerwerb und Professionalisierung Studierender durch Service-Learning als Teil von Praxisphasen im Studium	8
2.1. Die Bedeutung von Praxisphasen im Studium	9
2.2. Annäherung an den Service-Learning-Begriff	11
2.3. Annäherung an den Professionsbegriff	16
2.4. Annäherung an den Kompetenzbegriff	19
2.5. Annäherung an die Diskussion um die pädagogische Kompetenz von Laien/Nicht-Professionellen	21
3. Mentoring und Coaching in der Lehrer/innenbildung	24
3.1. Annäherung an den Mentoring- und Coachingbegriff	24
3.2. Forschungsstand zu Mentoring und Coaching allgemein	26
3.3. Kompetenzerwerb Studierender durch Mentoring und Coaching.....	32
4. Die Service-Learning-Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“	35
4.1. Das Mentoringprojekt „Balu und Du“	36
4.1.1. Aufbau und Ziele	36
4.1.2. Das Mentoringverständnis im Projekt „Balu und Du“ und Anforderungen an die Mentor/innen und Mentees.....	37
4.1.3. Qualifikation Studierender im Projekt „Balu und Du“.....	45
4.1.4. Aktueller Forschungsstand	60
4.2. Das Coachingprojekt „Offenes Ohr“	65
4.2.1. Aufbau und Ziele	65
4.2.2. Das Coachingverständnis im Projekt „Offenes Ohr“ und Anforderungen an die Coaches und Coachees	66
4.2.3. Qualifikation Studierender im Projekt „Offenes Ohr“	73
4.2.4. Aktueller Forschungsstand	80
5. Kompetenzentwicklung in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“: Einschätzungen der beteiligten Personen.....	84
5.1. Erkenntnisinteresse und methodologische Kriterien der vorliegenden Studie	84
5.1.1. Entwicklung der Forschungsfrage.....	84
5.1.2. Zur Forschungsperspektive der Dokumentarischen Methode.....	85
5.1.3. Kritische Reflexion der Rolle der Forscherin.....	90
5.1.4. Forschungstagebuch und Forschungswerkstatt	93
5.2. Methodisches Design, Erhebung und Auswertung	95

5.2.1.	Leitfadeninterviews mit Schülerinnen und Schülern	96
5.2.2.	Ableitung von Grundreizen mittels Qualitativer Inhaltsanalyse für die Gruppendiskussionen mit Studierenden...	105
5.2.2.1.	Grundreize für die Gruppendiskussion mit Teilnehmenden des Projekts „Balu und Du“	109
5.2.2.2.	Grundreize für die Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden des Projekts „Offenes Ohr“	115
5.2.3.	Gruppendiskussionen mit den Studierenden	120
5.2.4.	Vorgehen bei der Auswertung von Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode nach Bohnsack. Erklärung der einzelnen Interpretationsschritte am Beispiel der eigenen Studie	130
5.2.5.	Vorgehen bei der Auswertung von Interviews mittels Dokumentarischer Methode	141
5.2.6.	Transkriptionsregeln	142
5.3.	Die Fallbeschreibungen: Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Spannungsfeldern	144
5.3.1.	Zwischen Nähe und Distanz	145
5.3.2.	Zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen	155
5.3.3.	Zwischen Identifikation und Abgrenzung	167
5.3.4.	Zwischen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Tätigkeit	187
5.3.5.	Zwischen erfahrungsbasiertem und theoretisch fundiertem Wissen	200
5.3.6.	Zwischen universitären und schulischen Rahmenbedingungen ..	207
5.3.7.	Zwischen Stärken- und Defizitorientierung	212
5.3.8.	Zwischen Freiwilligkeit und Zwang	221
5.3.9.	Zwischen unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen	226
6.	Für die Rolle der Balus und Coaches qualifiziert sein und werden?	
	Professionalisierung im Kontext von Service-Learning	238
	Literaturverzeichnis	256

1. Einleitung und Zielstellung

Der Erwerb pädagogischer Kompetenzen ist für (Lehramts-)Studierende im Rahmen ihrer universitären Ausbildung ein wichtiger Zielhorizont, der insbesondere in den Praxisphasen zum Tragen kommt, die ein obligatorisches Element des Studiums sind. Die Kultusministerkonferenz (KMK) (2004) formuliert für die Lehrer/innenbildung konkrete „Kompetenzen in den Bildungswissenschaften, die für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von besonderer Bedeutung sind“ (KMK 2004). Solche Kompetenzen sind beispielsweise die Vermittlung von Normen und Werten, Konfliktlösefähigkeiten, individuelle Förderung usw. (vgl. KMK 2004)¹. Für Bauer (2005) macht u.a. der Erwerb ebensolcher (individueller) Kompetenzen und Bewältigungsstrategien die Professionalisierung pädagogischer Arbeit aus (vgl. Bauer 2005, S. 51). Bei genauer Aufarbeitung dieser Kompetenzbereiche wird schnell deutlich, dass pädagogisches Handeln mit Ungewissheiten einhergeht. Das eine „richtige pädagogische Handeln“ gibt es nicht, da dies immer auch von anderen Faktoren (wie beispielsweise der Singularität des Einzelfalls, dem Gegenüber usw.) abhängig ist und nicht nur vom pädagogisch Handelnden selbst. Diese nicht unaufhebbare Ungewissheit führt nicht zuletzt zu damit zusammenhängenden Antinomien (vgl. Schrittmesser 2011, S. 111). Der Umgang mit einem solchen Antinomieerleben seitens der Pädagog/innen mache professionelle pädagogische Arbeit erst aus (vgl. Schrittmesser 2011, S. 111). In der Fachliteratur lässt sich eine große Anzahl von Beiträgen und Diskussionen zur Professionalisierung (vgl. z.B. Bauer 2000, Baumert/Kunter 2006, Reintjes/Bellenberg/Brahm 2018) und zum Kompetenzerwerb Studierender (vgl. z.B. Bach 2013, Bauer 2005, Rapold 2006, Dieck/Kucharz u.a. 2010) finden. Alle Beiträge sind mit der Hoffnung verbunden, Studierende adäquat auf das pädagogische Praxisfeld und dessen Herausforderungen vorzubereiten. Doch noch bis heute ist es nicht gelungen und deshalb immer noch ein zentrales Anliegen, die beiden o.g. Anteile (universitäre Ausbildung und Praxisphasen) insofern miteinander in Bezug zu bringen, dass von den Studierenden keine Kluft mehr zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen wird und einem sowohl wissensbezogenen als auch gleichzeitig praxisnahen Kompetenzerwerb nichts mehr im Wege steht. Dies ist in der Forschung zur Lehrer/innenausbildung seit geraumer Zeit ein Bestreben, dem aber zugleich immer wieder attestiert wird, versagt zu

¹ Nach 2004 sind diese Standards immer wieder angepasst worden. Beispielsweise im Jahr 2015 haben die KMK und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) die gemeinsamen Empfehlungen „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ verabschiedet.

haben (vgl. z.B. Nonnenmacher 2000). Der Kompetenzerwerb in universitären Praxisphasen bleibt deshalb ein unerschöpflicher Dauerbrenner in der Forschung (vgl. z.B. Villiger 2015, BMBF 2019).

Die relativ junge Implementierung von Service-Learning an Hochschulen stellt einen Versuch dar, Studierenden erfahrungsbasiertes Lernen zu ermöglichen (vgl. Reinders 2016, S. 12) und damit Theorie und Praxis zueinander in Beziehung zu setzen. Service Learning bietet „als Verknüpfung von wissenschaftlich fundierter Lehre und bürger-schaftlichem Engagement nicht nur der Zivilgesellschaft einen konkreten Nutzen, sondern trägt auf Hochschulebene durch die Anwendung praxis- und kompetenzorientierter Lehr- und Lerninhalte maßgeblich sowohl zur Verbesserung der Beschäftigungs-fähigkeit („employability“) und der Berufschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen als auch zu deren Persönlichkeitsbildung bei“ (HRK-nexus 2014). Die Begleitforschung zu dieser Lehr-Lernform steht noch deutlich am Anfang, sodass bis jetzt wenig allgemeingültige Aussagen über deren Wirksamkeit und die Gelingensbe-dingungen getroffen werden können (vgl. z.B. Reinders 2016, S. 14, Lange 2017 und 2019).

In der vorliegenden Arbeit soll sich der dargestellten Forschungsdesiderate angenom-men werden. Im Fokus steht die Kompetenzerweiterung Studierender durch Service-Learning im Rahmen ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses. Untersucht werden soll am Beispiel der zwei Service-Learning-Projekte „Balu und Du“ (Mento-ringprojekt für Grundschulkinder) und „Offenes Ohr“ (Coachingprojekt für Schülerin-nen und Schüler an weiterführenden Schulen), inwiefern sich die Studierenden in den Rollen als Mentor/innen und Coaches durch die Projektteilnahme für ihren späteren (Lehrer/innen-)Beruf qualifizieren. Das Interesse für diese Fragestellung entwickelte sich durch die jahrelange Mitarbeit der Autorin in den beiden Projekten. Durch die Projektkonzeptionen suggeriert, zeigen die beiden Projekte viel Potenzial für Studie-renden (z.B. die Ausbildung von Beratungskompetenzen, Kommunikationskompeten-zen, usw.) und stoßen wahrscheinlich nicht zuletzt durch die Bezeichnung als Service-Learning-Projekte auf viel Zustimmung, gepaart mit den überzeugenden wissenschaft-lichen Belegen, die den Zugewinn und den Profit auf Seiten der Teilnehmer/innen be-stätigen. Da in den Publikationen zum größten Teil der Zugewinn für die Mentees bzw. Coachees im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 4), stellte sich die Autorin immer wieder die Frage, was die Arbeit der Studierenden als nicht voll ausgebildete Pädagog/innen in sich trägt, das diese Projekte so erfolgreich werden lässt. Schülerinnen und Schüler

erhalten bereits ein großes Angebot von zusätzlichen Hilfestellungen z.B. durch Sozialarbeiter/innen, Lehrerinnen und Lehrern usw., nehmen dieses zusätzliche Angebot durch die Studierenden aber offensichtlich trotzdem gerne an. Fraglich ist, was das Besondere an ebendiesen Angeboten ist und was die Studierenden nicht nur für die Projektteilnahme und ihre spätere berufliche Zukunft, sondern darüber hinaus im Sinne des Service-Learning-Gedankens auch für den gesellschaftlichen Service qualifiziert. Die in dieser Arbeit eingenommene Perspektive stellt genau diese Fragen und setzt damit die Studierenden in den Mittelpunkt, woraus sich folgender Gang der Arbeit ergibt:

In Kapitel 2 erfolgt eine theoretische Annäherung an den Kompetenzerwerb Studierender innerhalb ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses, verbunden mit dem dringenden Versuch, Wissen und Können zusammenzudenken. Die Bedeutung von Praxisphasen, insbesondere von Service-Learning als spezielle Form von Praxisphasen wird in Kapitel 2.1. und 2.2. dargestellt. In Kapitel 2.3. erfolgt dann eine theoretische Annäherung an den Professionsbegriff: Pädagogische Kompetenzen werden als Voraussetzung für professionelles pädagogisches Handeln angesehen. Da die Studierenden, die sich in den Projekten engagieren, allerdings nicht als Professionelle wahrgenommen werden können, da sie sich noch in ihrer Ausbildung befinden, kann ihr Status kritisch in Frage gestellt werden. Demnach wird sich in Kapitel 2.5. der Diskussion um pädagogische Kompetenzen von Laien bzw. Nicht-Professionellen angenähert, um den Status der Balus und Coaches zu klären – laut Makrinus (2013) eine paradoxe Rollenstruktur zwischen Lehrerstand (in diesem Fall eher Pädagog/innenstand) und Novizenschaft (vgl. Makrinus 2013, S. 241).

Um den beiden zu untersuchenden Service-Learning-Projekten in ihren Formaten (Mentoring und Coaching) gerecht zu werden, folgen in Kapitel 3 eine begriffliche Annäherung an ebendiese Unterstützungsformate und eine Darstellung existierender Forschungsbefunde. In Kapitel 4 werden die beiden Projekte „Balu und Du“ (Kapitel 4.1.) und „Offenes Ohr“ (Kapitel 4.2.) in ihrem Aufbau und ihren Zielen (Kapitel 4.1.1. und 4.2.1.) sowie in ihrem Mentoring- bzw. Coachingverständnis (Kapitel 4.1.2. und 4.2.2.) vorgestellt, um anschließend theoretisch zu diskutieren, welche Qualifikationen die Studierenden für die sich ergebenden Anforderungen in den Projekten mitbringen bzw. erwerben müssen, um den Tätigkeiten als Balus und Coaches gerecht werden zu können (Kapitel 4.1.3. und 4.2.3.). Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand über den Kompetenzerwerb Studierender in den Projekten skizziert (Kapitel 4.1.4. und 4.2.4.) und Forschungslücken sichtbar gemacht.

In Kapitel 5 wird die eigene empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit dargestellt. Untersucht werden der Kompetenzerwerb Studierender sowie diesbezügliche Gelingsbedingungen aus Perspektive der beteiligten Mentor/innen und Mentees sowie Coaches und Coachees. In Kapitel 5.1. werden das Erkenntnisinteresse und die methodologischen Kriterien der vorliegenden Studie sowie die Forschungsperspektive der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack, die der Arbeit zugrunde gelegt wird, dargestellt (Kapitel 5.1.1. und 5.1.2.). In der Auseinandersetzung mit der Methodologie und Methode schien gerade die Dokumentarische Methode zur Erforschung der Fragestellung besonders geeignet, da die Perspektive der Forscherin, welche in der vorliegenden Studie durch die Mitarbeit in den Projekten eine besondere ist, nicht als Störfaktor angesehen wird, sondern vielmehr als Zugewinn einer Perspektive im Sinne der komparativen Analyse. Einen besonderen Anteil der vorliegenden Arbeit macht deshalb die kritische Reflexion der Rolle der Forscherin (Kapitel 5.1.3.) aus. Das Führen eines Forschungstagebuchs und die Arbeit in einer Forschungswerkstatt (Kapitel 5.1.4.) wurden dabei vor allem als Unterstützung zur kritischen Selbstreflexion gewählt.

In Kapitel 5.2.2. werden das methodische Design, die Erhebung und die Auswertung der vorliegenden Arbeit abgebildet. Zunächst wurden Leitfadeninterviews mit den Mentees und Coachees der beiden Projekte durchgeführt, auf Grundlage derer im Anschluss Grundreize für die Gruppendiskussionen mit den Studierenden generiert wurden (Kapitel 5.2.1. bis 5.2.3.). Das Vorgehen der Analyse der Interviews und Gruppendiskussionen im Sinne der Dokumentarischen Methode wird exemplarisch am Datenmaterial in Kapitel 5.2.4. und 5.2.5. transparent gemacht. Dafür wurde das erhobene Material in Gänze transkribiert, sodass in Kapitel 5.2.4. die der Arbeit zugrunde liegenden Transkriptionsregeln für Leser/innen zur Verfügung gestellt werden. Die Ergebnisse, im Sinne der Dokumentarischen Methode in Fallbeschreibungen zusammengestellt, werden in Kapitel 5.3. präsentiert. Die Fallbeschreibungen sind in Kategorien gegliedert, was zum einen der Nachvollziehbarkeit für die Leser/innen und Leser dient und zum anderen die Sichtweisen der Befragten akzentuiert. Abschließend werden in Kapitel 6 die gestellte Forschungsfrage der Arbeit beantwortet und ein Ausblick für weitere Forschungsdesiderate, die sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie ergeben, gegeben und darüber hinaus Empfehlungen für die Praxis der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ sowie allgemein für außerunterrichtliche Unterstützungsformate für Schülerinnen und Schüler durch Studierende aufgezeigt.

2. Kompetenzerwerb und Professionalisierung Studierender durch Service-Learning als Teil von Praxisphasen im Studium

Praxisphasen im Lehramtsstudium erhalten eine zunehmende Bedeutung. Sie sollen vor allem positiven Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Studierenden sowie auf die Theorie-Praxis-Verzahnung nehmen (vgl. z.B. Bach 2013). Eine bedeutende Rolle im Rahmen dieser Praxisphasen nehmen Service-Learning-Projekte ein, die in der vorliegenden Arbeit in den Mittelpunkt gestellt und untersucht werden sollen. Kurz gesagt werden hier gesellschaftlicher Service und eine theoretische Auseinandersetzung mit Fachinhalten im Rahmen einer Hochschulveranstaltung (Learning) miteinander verknüpft (vgl. Seifert u.a. 2012).

Um sich der Forschungsfrage der Arbeit zunächst theoretisch anzunähern, soll im Folgenden die Bedeutung von Praxisphasen für Studierende im Lehramtsstudium betrachtet werden sowie die damit verbundenen Ziele (Kapitel 2.1.). Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als dass die Service-Learning-Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ vor allem von Lehramtsstudierenden wahrgenommen werden und als Praktika im Lehramtsstudium angerechnet werden können. Im nächsten Schritt wird sich dem Service-Learning-Begriff angenähert, der eine spezielle Rolle innerhalb der Praxisphasen einnimmt (vgl. Kapitel 2.2.). Fokussiert wird hier vor allem die „Learning“-Komponente auf Seiten der Studierenden, da sie im Mittelpunkt der Arbeit steht. Nähert man sich dem Service-Learning-Begriff an, wird schnell deutlich, dass der Teilnahme an Projekten wie „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ eine Chance auf pädagogische Professionalisierung zugeschrieben wird, die mit dem Ziel einer Kompetenzerweiterung auf Seiten der Studierenden einhergeht. Deshalb soll sich dann in den Kapiteln 2.3. und 2.4. dem „pädagogischen Professionsbegriff“ sowie dem „pädagogischen Kompetenzbegriff“ angenähert werden – als dringender Versuch, Wissen und Können zusammenzudenken. In Erweiterung dazu wird in Kapitel 2.5. die Diskussion um die Arbeit von Laien bzw. Nicht-Professionellen vorgestellt, da die Studierenden als nicht vollständig Ausgebildete pädagogisch verantwortungsvolle Tätigkeiten übernehmen und zu Recht in Frage gestellt werden kann, inwiefern sie für diese überhaupt ausreichend qualifiziert sind bzw. werden.

2.1. Die Bedeutung von Praxisphasen im Studium

„Schulpraktika bilden in den derzeitigen Lehramtsstudiengängen in Deutschland ein obligatorisches Element. Sie werden sowohl länder-, lehramts- als auch hochschulspezifisch in unterschiedlichen Praxismodellen umgesetzt, wodurch sie inhaltlich und organisatorisch sowie im Umfang zum Teil erheblich differieren [...]. Dennoch besteht auf wissenschaftlicher Ebene weitgehende Einigkeit hinsichtlich der Aufgaben und Zielsetzungen von Schulpraktika [...]“ (Bach 2013, S. 90). Neben dem Ziel der kritischen Prüfung der Berufswahl stellt Bach (2013) den Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzerweiterung sowie die Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verknüpfung als weitere, übergeordnete Ziele von Praktika für Studierende dar. Ähnliche Ziele benennt auch Reintjes (2018), der vor allem die reflexive Verknüpfung von Erfahrungen in authentischen Kontexten und theoriebasierten Wissensbeständen als wichtig herausstellt (vgl. Reintjes 2018, S. 8). Dadurch können die Studierenden ihrer Meinung nach stabile Handlungsmuster für die Praxis aufbauen, um im Berufseinstieg zu bestehen (vgl. Reintjes 2018, S. 9). Neuweg (2005), Dieck u.a. (2010) und Weyland (2014) stellen hingegen weniger die Bedeutung handlungspraktischer Routinen in den Vordergrund, sondern vielmehr den Selbstreflexionsprozess innerhalb von Praxisphasen. Da im Rahmen dieser Arbeit die Frage nach der Kompetenzerweiterung der Studierenden im Zuge ihrer Professionalisierung im Fokus steht, ist es unerlässlich, neben den theoretischen und konzeptionellen Überlegungen über den Kompetenzerwerb Studierender (vgl. Kapitel 2), die empirisch vorliegenden Befunde in den Blick zu nehmen.

Nachfolgend soll ein kurzer Überblick über die vorliegenden Ergebnisse skizziert werden. Viele existierenden Studien beziehen sich auf den Bereich schulischer Praxisphasen, welcher gerade im Zuge der Einführung des Praxissemesters in Lehramtsstudiengängen an Relevanz und Ausmaß gewonnen hat (vgl. z.B. Rothland/Biederbeck (Hrsg.) 2018) und fokussieren deshalb nicht, wie in der vorliegenden Arbeit, den außerunterrichtlichen Bereich. Nichtsdestotrotz liefern ebendiese Studien auch wichtige Hinweise für außerschulische Praxisphasen im Lehramtsstudium, deren Ziele mit den Praxisphasen im außerschulischen Bereich einhergehen.

Belegbar ist, dass Lehramtsstudierende schulischen Praxisphasen im Studium einen hohen Stellenwert zuschreiben und diese positiv einschätzen (vgl. z.B. Flach/Preuss 1997, Wild-Näf 2001, Bargel u.a. 2008). Sie werfen ihrem Studiengang im Gegenzug

Praxisferne vor und beurteilen die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte ihres Studiums eher als irrelevant (vgl. Flagmeyer/Hoffe-Graff 2006).

Der Idee, dass Studierende in Praktika eine Wechselseitigkeit von Theorie und Praxis feststellen können, widersprechen die Ergebnisse von Schüssler/Keuffer (2012)². Sie zeigen, dass Studierende lehramtsbezogener Studiengänge eher den Wunsch nach „rezeptartigem Wissen“ verspüren als nach einer Theorie-Praxis-Verzahnung. Auch andere Studien weisen in diesem Zusammenhang eher ernüchternde Ergebnisse auf. Die Ergebnisse des Forschungsprojekts KOPRA beispielsweise zeigen, dass eine Theorie-Praxis-Verknüpfung nicht automatisch durch lange Praxisphasen entsteht, sondern auf theoriegeleitete Praxisreflexionen angewiesen ist (vgl. auch Müller 2010; Dieck u.a. 2010; Schubarth u.a. 2012). Auch Schubarth u.a. (2012) konnten im Forschungsprojekt ProPax³ keine Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses feststellen. Fischer u.a. (2016)⁴ kommen in ihrer Studie ebenfalls nicht zu dem Ergebnis, dass das Praxissemester eine Verzahnung von Theorie und Praxis mit sich bringe. „Die Ergebnisse sprechen stattdessen dafür, dass sich im Studienverlauf und innerhalb eines Praxissemesters die Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis tendenziell in Richtung eines stärkeren Anwendungsbezugs von Theorien verändern und dass sich der Widerspruch zwischen Theorie und Praxis eher vergrößert“ (Fischer u.a. 2016, S. 60). Ebenfalls stützen die Ergebnisse der ESIS Studie⁵ die bisherigen Befunde, dass offensichtlich eine Kluft zwischen universitär erworbenem Wissen und dem planungsbezogenen Handeln in der Praxis wahrgenommen wird (vgl. Bach u.a. 2014, S. 178; vgl. auch Hascher 2007).

² Schüssler/Keuffer (2012) untersuchen in einer qualitativen Studie die subjektiven Theorien von Studierenden zum Praxisbezug im Lehramtsstudium.

³ Schubarth u.a. (2009) stellen in ihrer Studie die Frage, inwieweit die Kompetenz „Unterrichten“ bei den Studierenden durch das Schulpraktikum verbessert wird, in den Vordergrund. In einer Längsschnittstudie wurden Studierende mittels Fragebögen vor Beginn des Schulpraktikums (n=24) und nach Absolvierung des Schulpraktikums (n=23) zum Stand ihrer Kompetenzen befragt.

⁴ Fischer u.a. (2016) untersuchen in ihrer Studie die Einstellungen Lehramtsstudierender zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Bachelor- und Masterstudiengängen. Genauer wird überprüft, in welche Richtung sich Einstellungen Studierender zum Theorie-Praxis-Verhältnis im Praxissemester verändern. Die Daten basieren auf der Fragebogenstudie des Projekts ISaBEL (Intensität und Stabilität berufsbezogener Einstellungen im Lehramtsstudium), welche an der Universität Flensburg durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine Längsschnittstudie.

⁵ Bach u.a. (2014) untersuchen die Entwicklung Studierender in Schulpraktika (ESIS). Im Sinne eines Multiinformatendesigns werden sowohl die Selbsteinschätzungen der Studierenden als auch die korrespondierenden Fremdeinschätzungen ihrer Mentoren erfasst. Messzeitpunkte der Studie sind vor und nach den schulpraktischen Studien und dem allgemeinen Schulpraktikum der Universität Hildesheim. Befragt wurden zu jedem Messzeitpunkt 450-500 Studierende sowie ca. 250 betreuende Mentor/innen.

Bach u.a. (2014)⁶ konnten allerdings eine moderate Korrelation zwischen der Qualität der Beziehung zum Mentor/zur Mentorin und der Kompetenzentwicklung im Praktikum nachweisen. „Je zufriedener die Studierenden mit der Zusammenarbeit sind, desto stärker entwickelt sich ihre selbsteingeschätzte allgemeindidaktische Planungskompetenz im Praktikum. Offensichtlich steht der Lernerfolg in einer bedeutsamen Beziehung zur wahrgenommenen Beziehungsqualität zum Mentor“ (Bach u.a. 2014, S. 179). Dieser Befund deckt sich ebenfalls mit anderen Ergebnissen, die auf die Zentralität von Mentor/innen in Praxisphasen hinweisen (vgl. z.B. Schubarth u.a. 2009 und Hascher 2007). Diese Ergebnisse zeigen die auch in dieser Arbeit vielfach betonte Wichtigkeit von hinreichender Betreuung Studierender in schulpraktischen Ausbildungsphasen im Zuge ihrer Kompetenzentwicklungsprozesse.

Makrinus (2013) findet in ihrer Studie heraus, dass die Studierenden ihre Weiterentwicklung im Rahmen ihres Praktikums ambivalent erleben und sich im paradoxen Rollenverhältnis zwischen Lehrerstand und Novizenschaft sehen. Während einige Studierende bereits ein professionelles Selbstbild aufgebaut haben und das Praktikum lediglich als Chance auf Kompetenzerweiterung angesehen habe, zogen sich andere in ihren „unterweisungsbedürftigen Novizenstatus“ zurück (vgl. Makrinus 2013, S. 241).

Insgesamt ist kritisch anzumerken, dass die bereits vorliegenden Studien zu Praxisphasen im Studium und deren Ergebnisse stark kritisiert und problematisiert werden, da sie beispielsweise keine Konsistenz in ihren Untersuchungsdesigns aufweisen, bundesländer-, schulform- und studienordnungsspezifisch sind etc. und dementsprechend wenig vergleichbar bzw. generalisierbar sind (vgl. z.B. Besa/Büdcher 2014).

2.2. Annäherung an den Service-Learning-Begriff

Über die oben gezeigte Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium hinaus sollen ergänzend die Ziele und der Mehrwert von Service-Learning als besonderer Teil von Praxisphasen in den Blick genommen werden.

Service-Learning stellt eine Form von Hochschullehre dar, „in der die Vermittlung curricularer Inhalte verbunden wird mit gemeinnütziger Tätigkeit im regionalen Umfeld“ (Hofer 2017, S. 1). Anders als in „regulären Praktika“ spielt beim Service-Learning nicht nur der Ertrag auf Seiten der Studierenden eine Rolle, sondern vor allem auch das ehrenamtliche gesellschaftliche Engagement. Engagierte Menschen „setzen

⁶ Siehe Fußnote 5.

sich für das Gemeinwohl ein, sei es im sozialen, ökologischen, politischen oder kulturellen Bereich. Sie tun etwas für andere Menschen und für die Gesellschaft und sammeln dabei demokratische Erfahrungen (Service)“ (Seifert u.a. 2012, S. 12ff.). Im Service-Learning erhält die Einbindung in universitäre Curricula eine besondere Bedeutung. Das studentische Engagement wird nicht losgelöst oder zusätzlich zu Universitätsveranstaltungen absolviert, „sondern als Teil von Unterricht und eng verbunden mit dem fachlichen Lernen“ (Seifert u.a. 2012, S. 12ff.). Die für die Weiterentwicklung der Studierenden festgelegten Ziele decken sich weitestgehend mit den oben für die Praxisphasen benannten Zielen. Erstens wird im „aktuellen Diskurs zu ‚Service Learning‘ an Hochschulen [...] davon ausgegangen, dass der angestrebte Theorie-Praxis-Bezug einen Zugewinn [...] darstellt“ (Lange 2017, S. 33). Zweitens wird der Ausbau an pädagogischen und sozialen Kompetenzen auf Seiten der Studierenden erhofft und drittens soll ihre Reflexionskompetenz gefördert werden (vgl. Lange 2017, S. 33). Nach Godfrey u.a. (2005) können diese Ziele aber nur erreicht werden, wenn drei didaktische Grundprinzipien eingehalten werden: Realitätsbezug, Reziprozität und Reflexion. Unter Realitätsbezug versteht man die Ansiedlung des Lernsettings im realen Leben sowie innerhalb realer gesellschaftlicher Unterstützungsbedarfe. Dass sowohl die Studierenden als auch die unterstützenden Personen wechselseitig verlässlich sind und gegenseitig voneinander lernen, wird als Reziprozität bezeichnet. Die Studierenden sollen durch didaktische Anleitung zur Reflexion über das Verhältnis von akademischer Theorie und realer Praxis angeleitet werden (vgl. Godfrey u.a. 2005 und Rein-
ders 2016).

Auch wenn die Theorie-Praxis-Verzahnung sowohl in Praxisphasen als auch im Service-Learning immer als ein zentrales Ziel benannt wird, bleibt diese bis heute umstritten. Noch immer besteht keine Einigkeit über die Realisierbarkeit einer Theorie-Praxis-Verzahnung durch Praxisphasen oder Service-Learning, da weiter eine Kluft zwischen beiden wahrgenommen wird (vgl. Vodafone Stiftung 2012), die es bis heute zu überwinden gilt (vgl. Patry 2014)⁷. In der vorliegenden Arbeit soll sich den kritischen Ausführungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses nach Patry (2014) angeschlossen werden. Dieser kritisiert, dass es nicht hinreichend sei, Theorie als einzig notwendiges „Medium“ für die Praxis anzusehen. Theorie und Praxis stehen für ihn als zwei nicht vergleichbare Kategorien nebeneinander, die deshalb auch nicht in Form einer

⁷ Diese Widersprüchlichkeit zeigt sich auch in den in Kapitel .1. dargestellten Forschungsergebnissen.

Kluft oder Antithese gegenüberstehen können. Patry (2014) vertritt die Auffassung, dass es allerdings eine Theorie der Praxis geben könne, die das Aussagesystem, das praktische Tun, zum Gegenstand habe. Deshalb ergänzt Patry (2014) den Theoriebegriff (gemeint sind wissenschaftliche Theorien) um den der subjektiven Theorien (gemeint sind Vorstellungen, die Praktiker/innen implizit, explizit oder implizierbar haben; die Selbst- und Weltsicht zum Gegenstand haben). Wenn von der Beziehung zwischen Theorie und Praxis die Rede ist, könne seiner Meinung nach nur Folgendes gemeint sein: Eine Person habe eine wissenschaftliche Theorie in das System seiner/ihrer subjektiven Theorien als Handlungswissen (Dubs 2008) aufgenommen und die Entscheidung, wie diese Person in einer Situation handle, beruhe u.a. auf diesen subjektiven Theorien (vgl. Patry 2014, S. 30ff.). Als Praxis bezeichnet er das zielgerichtete Tun, das auf den Einzelfall und auf die gesamte Komplexität der Situation bezogen ist (vgl. Patry 2014 S. 33): Wenn Studierende also wissenschaftliche Theorien erlernen, integrieren sie diese höchstens in ihre subjektiven Theorien, wobei nicht gesagt werden kann, inwiefern sie diese überhaupt bzw. „angemessen“ integrieren (vgl. Patry 2014, S. 32f.). „Eine gegebene Situation wird – geleitet durch die subjektiven Theorien – von den Praktiker/inne/n wahrgenommen und interpretiert. Elemente der subjektiven Theorien, die für den Protagonisten in der gegebenen Situation (in Funktion der Interpretation der Situation) relevant sind, werden aktiviert und schließlich handlungsrelevant, wobei die Erziehungsziele, aber auch andere aktuelle Ziele handlungsleitend sind (vgl. dazu auch Patry, 2011)“ (Patry 2014, S. 34). Praktisch Handelnde greifen immer auf mehrere, sich durchaus widersprechende, also antinomische subjektive Theorien simultan zurück (vgl. Patry 2014, S. 38), verfügen über mehr Handlungswissen, als sie sagen können, und ihnen sei nicht bewusst, dass sie dieses Wissen erworben haben (vgl. Patry 2014, S. 35). „Während des Handelns denkt die Person aber durchaus darüber nach, was sie tut. Dieses Nachdenken erfolgt aber nicht notwendiger Weise in klaren Formulierungen, sondern enthält sehr oft auch ein „Gefühl“ [(„Takt“)] für das richtige Tun. Solche Reflexionen treten vor allem dann auf, wenn die Handlung überraschende Ergebnisse zeitigt. Dabei muss die handelnde Person neue Theorien erfinden und prüfen: Sie betreibt eine Art Forschung in eigener Sache. Dieses Erfinden neuer Theorien geschieht auf dem Hintergrund der bestehenden Theorien einschließlich der früheren Erfahrungen“ (Patry 2014, S. 35f.). „Die Reflexion [...] [dient also] als verbindendes Glied zwischen der praktischen Arbeit im Projekt und der Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen und dem gemeinsamen Nachdenken über

gesellschaftliche Herausforderungen und menschliche Möglichkeiten zu deren Bearbeitung“ (Klopsch/Sliwka 2019, S. 165).

Nach Patry (2014) können diese hier verkürzt dargestellten und diskutierten Aspekte als Konkretisierung der „paradoxen Technologie der Profession“ (in Anlehnung an Tenorth 2006) verstanden werden. Die Struktur und das Zentrum pädagogischer Aufgaben seien nämlich als antinomisch, widersprüchlich und paradox zu beschreiben (vgl. Tenorth 2006), was eine Besonderheit pädagogisch professionellen Handelns ausmache⁸.

Neben den skizzierten Ergebnissen zu schulischen Praxisphasen lassen sich ergänzend auch Ergebnisse über Service-Learning-Projekte darstellen.

Während das Service-Learning-Konzept seit den 1990er Jahren in den USA große Bedeutung gewonnen hat (vgl. z.B. Bringle u.a. 2004, S. 7), erhält „Service-Learning“ als Begriff erst in den 2000er Jahren erhebliche Bedeutung an deutschen Hochschulen. Dieser Boom muss jedoch bis heute eher als Ausdruck über die Begeisterung der Service-Learning-Idee gesehen werden, als dass diese durch wissenschaftliche Erkenntnisse über die Wirkung ebendieser Lehr-Lern-Form überzeugen kann (vgl. Reinders 2016, S. 15). Reinders kritisiert, dass die wissenschaftliche und systematische Begleitforschung zu Service-Learning noch deutlich am Anfang stehe, sodass weder Aussagekraft über dessen Wirkung noch über dessen Gelingensbedingungen bestehe (vgl. Reinders 2016, S. 14). Zwar bestehe im englischsprachigen Raum längeres Forschungsinteresse, aber auch diese Studien werden für ihr oft wenig methodisch abgesichertes oder wenig transparentes Design kritisiert (vgl. z.B. Besa/Büdcher 2014). Dementsprechend bedarf es weiterer Erkenntnisse über dieses junge Forschungsfeld, um „über den Status von „Feel-Good-Evaluationen“ hinaus“ (Reinders 2016, S. 15) Ergebnisse zu gewinnen, ob und inwiefern Service-Learning einen Mehrwert für Studierende mit sich bringt.

Nichtsdestotrotz sollen nachfolgend die vorhandenen Ergebnisse dargestellt werden: Im englischsprachigen Raum zeigen die Ergebnisse für den Bereich der akademischen Leistung durchweg positive Effekte mit mittleren Effektstärken (vgl. Hofer 2017, S. 8). Es kann Wirkung auf die Problem- und Analysefähigkeit von Studierenden gezeigt

⁸ Dem Professionsbegriff wird sich in Kapitel 2.3. weiter angenähert.

werden, sowie auf das Verständnis für komplexe Zusammenhänge und auf die Fähigkeit, Fallstudien zu lösen (vgl. Mpofu 2007). Ebenfalls können positive Auswirkungen auf die Lernmotivation von Studierenden nachgewiesen werden (vgl. Chapdelaine/Chapman 1999). In der von Speck u.a. (2013) durchgeführten Studie mit Vorher-Nachher-Design sowie Interventions- und Kontrollgruppen konnten hingegen keine Veränderungen im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern ohne Service-Learning nachgewiesen werden. Weder ein Wissenszuwachs, noch die Wirkung auf Schulleistungen oder Lernmotivation konnten gezeigt werden. In Bezug auf die positive Entwicklung von Lernstrategien traten hingegen schwache Effekte auf (vgl. Speck u.a. 2013). Dem entgegen stehen Ergebnisse von Altenschmidt u.a. (2009)⁹ sowie Reinders (2016)¹⁰: Altenschmidt u.a. weisen einen Zuwachs an subjektivem Wissen der Studierenden nach; und auch Studierende aus Reinders' Studie erleben durch Service-Learning einen größeren Lernzuwachs als in konventionellen Lehrveranstaltungen.

Anders als im obigen Abschnitt dargestellt, konnte Reinders (2016) den Einfluss von Service-Learning auf die Tiefe der Theorie-Praxis-Reflexion mit einem schwachen Effekt im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen. Die Studierenden waren besser in der Lage, „eine pädagogische Situation in einem theoretischen Kontext zu sehen und in ihrem Verlauf zu bewerten“ (Reinders 2016, S. 158) als die Studierenden der Kontrollgruppe in konventionellen Seminaren.

Darüber hinaus konnten im englischsprachigen Raum positive Effekte auf die persönliche und soziale Entwicklung von Studierenden gezeigt werden, sowie auf das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Furco 2004, Yorrio/Ye 2012, Melchior/Bailis 2002). Die deutsche Studie von Speck u.a. (2013) hingegen weist keine Effekte von Service-Learning auf die Selbstwirksamkeit nach. Die

⁹ Altenschmidt u.a. führten im Wintersemester 2007/2008 an der Universität Duisburg-Essen eine Evaluation von Service-Learning-Seminaren durch. Mittels Fragebögen wurden sowohl die Studierenden als auch die Community-Partner/innen zu ihren Einschätzungen über die Veranstaltungen befragt. Ziel war beispielsweise, die Motivation der Studierenden und das Interesse der Partner/innen für die Projektteilnahme zu erfragen. Weitere Informationen sind Altenschmidt u.a. (2009) zu entnehmen.

¹⁰ Die Universität Würzburg hat am Lehrstuhl für empirische Bildungsforschung die Wirksamkeit von Service-Learning im Vergleich zu anderen Lehr-Lernformen in drei Längsschnittstudien untersucht: eine Pilotstudie, eine Prokrastinationsstudie sowie eine Hauptstudie. Alle drei Studien verfolgten eine andere Fragestellung. Ziel der Pilotstudie war es, erstmals in Deutschland Nachweise zu erlangen, ob Service-Learning konventionellen Veranstaltungen bei der Förderung des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung überlegen ist. Die zentralen Befunde der Pilotstudie wurden in der Zeitschrift für Pädagogik sowie einem Sammelband über Service-Learning in Deutschland veröffentlicht (vgl. Reinders 2010 und Reinders/Wittek 2009). Die Prokrastinationsstudie wurde anschließend durchgeführt, weil der Selektionseffekt von Studierenden, die sich für Service-Learning entschieden, einer der auffälligsten Befunde war. Unter stärker kontrollierten Bedingungen wurde dann eine Hauptstudie durchgeführt, um Service-Learning-Seminare mit konventionellen Seminaren in einem quasi-experimentellen Design zu vergleichen. Weitere Informationen sind Reinders (2016) zu entnehmen.

deutschen Studien von Reinders (2016) sowie auch Gerholz (2017) zeigen jedoch einen signifikanten Zuwachs an Vertrauen in das eigene Tun, sprich einen Zuwachs an Selbstwirksamkeit der Studierenden.

Es fällt auf, dass die skizzierten Ergebnisse des englischsprachigen Raums anders als die deutschen Studien durchweg positive Ergebnisse herausstellen. Hofer (2017) erklärt dies durch unterschiedliche Begründungslinien. Die geringe Anzahl deutscher Studien schränke seiner Meinung nach deren Aussagekraft ein. Man könne diese Ergebnisse deshalb vernachlässigen und als zufällig ansehen oder umgekehrt „könnte die Publikationspraxis englischsprachiger Fachzeitschriften, bevorzugt Beiträge mit hypothesenkonformen signifikanten Resultaten anzunehmen, ein zu positives Bild der Effektivität von Service Learning vermitteln“ (Hofer 2017, S. 12). Weiter könnten Hofers Meinung nach kulturelle Unterschiede eine Rolle spielen, was die Übertragbarkeit der englischen Studien auf andere Länder wie Deutschland in Frage stellen könnte. Als letzten Punkt stellt Hofer die These in den Raum, dass die Service-Learning-Seminare deutscher Hochschulen, auf denen die Untersuchungen basieren, von geringer Qualität gewesen seien (vgl. Hofer 2017, S. 12).

Festzuhalten ist hingegen, dass dem Element der Reflexion eine herausgehobene Rolle zugeschrieben wird (vgl. auch Hofer 2017, S. 12) und dass auch die Betreuung der Studierenden einen erheblichen Stellenwert einnimmt.

Kritisch anzumerken ist, dass der Forschungsstand ein großes Forschungsdesiderat aufweist und ein großes Interesse an weiteren Forschungsprojekten besteht, die die Wirkung von Service-Learning an Hochschulen kritisch untersuchen.

2.3. Annäherung an den Professionsbegriff

Wie bereits im Kapitel 2.2. angedeutet, wird durch die Teilnahme an Service-Learning Projekten auf Seiten der Studierenden eine Chance auf pädagogische Professionalisierung erhofft. Durch ihre Tätigkeit in Service-Learning-Projekten sollen die Studierenden beispielsweise auf Paradoxien pädagogischen Handelns (z.B. in der Beziehung zwischen Theorie und Praxis) stoßen und lernen, mit diesen umzugehen bzw. sich in diesen zu bewegen. Ferner wurde zu Beginn dieses Unterkapitels kritisch in Frage gestellt, inwiefern die Studierenden ausreichend qualifiziert sind oder werden, um „professionell genug“ auf die Schülerinnen und Schüler in den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ zu reagieren. Deshalb ist es unerlässlich, sich im Folgenden dem

(pädagogischen) Professionsbegriff anzunähern, um einen Einblick zu erhalten, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht.

Wegen seines uneinheitlichen Gebrauchs und der „unterschiedlich präzisen Verwendung und empirischen Füllung des Begriffs“ (Reh 2004, S. 359) wird der Professionsbegriff in der Literatur bis heute kritisch diskutiert. Eine Vielzahl von Definitionen, die von unterschiedlichen theoretischen Sichtweisen geprägt sind, machen eine einheitliche Definition des Professionsbegriffs unmöglich. Aus diesem Grund können und sollen in der vorliegenden Arbeit nicht alle theoretischen Ansätze wiedergegeben werden. Es soll Terhart gefolgt werden, der sich der Berufssoziologie mit einem pragmatischen und „abgerüsteten“ Professionsbegriff anschließt (vgl. Terhart 2011, S. 203). Das klassische Professionsverständnis (das sich im Wesentlichen auf die Berufssoziologie der 1950er und 1960er Jahre bezieht und z.B. Ärzte und Juristen als „free professionals“ festmacht) sei vielfach kritisiert worden und sei heute längst veraltet. Neue Bewegungen (wie z.B. Deprofessionalisierungsprozesse, Entwicklung neuer Berufe mit neuen Statusdimensionen etc.) haben sich aufgetan, die mit dem klassischen Professionsbegriff nicht zu fassen und stets im strukturellen Wandel seien, sodass eine Demarkationslinie zwischen Professionen und Berufen bedeutungslos geworden sei (vgl. Terhart 2011, S. 203). Terhart (2011) schließt sich im Sinne eines abgerüsteten Begriffes Evetts (2003) an, der eher übergeordnet definiert: „Im Kern sind Professionen wissensbasierte Berufe, die üblicherweise an ein Studium sowie ein berufsbezogenes Training und entsprechende Erfahrungsbildung anschließen. Eine andere Möglichkeit zur kategorialen Bestimmung dieser Berufe besteht darin, Professionen als strukturelle, berufliche und institutionelle Arrangements zur Arbeitsorganisation beim Umgang mit Unsicherheiten des Lebens in modernen Risikogesellschaften zu betrachten. Professionelle gehen extensiv mit Risikolagen um, mit Risikoeinschätzung und - auf der Basis von Expertenwissen - befähigen sie Kunden und Klienten dazu, mit Unsicherheit umzugehen“ (Evetts 2003, S. 397). Pädagoginnen und Pädagogen, wie beispielsweise Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen usw. wird eine Profession bis heute häufig abgesprochen, weil sie normative Kriterien klassischer Professionen (wie Ärzte, Anwälte etc.) nicht bedienen können. Mangels einer uneinheitlichen Bezugsdisziplin im Studium, wegen eines relativ offenen Studiengangs und einer fehlenden Monopolisierung etc. werden diese häufig nur als Semiprofessionelle bezeichnet (vgl. Böllert/Nieke 2002, S. 65; Combe/Helsper 1996, S. 20; Schütze 1992, S. 132). Andere Stimmen bezeichnen Pädagog/innen gerade wegen ihrer Offenheit als Professionelle

und sind der Auffassung, dass diesen ein flexibler, weniger normativer Professionsbegriff zustehe (vgl. z.B. Combe/Helsper 1996, S. 19). Das Nicht-Wissen und die Nicht-Vorhersehbarkeit machten ihre Arbeit aus und seien Kern des professionellen Handelns (vgl. Müller 2002, S. 80). „Die Eigenart sozialpädagogischen Handelns aber lässt sich nicht nur als Defizit lesen. Man kann sie auch verstehen als eine, die den Bedingungen heutiger Unübersichtlichkeiten und in den Chancen eines gleichsam komplexen, offenen, flexiblen und reflexiven Handelns zentrale Aufgaben und Möglichkeiten einer spezifisch modernen Pädagogik besonders deutlich repräsentiert“ (Thiersch 2002, S. 221).

Für die vorliegende Arbeit kann daraus geschlossen werden, dass eine „abgerüstete“ Definition von Profession zwar sinnvoll erscheint, dass aber vor allem der Begriff der pädagogischen Professionalität in den Blick genommen werden muss, um diesem Tätigkeitsfeld überhaupt gerecht werden zu können. Dementsprechend soll die eher allgemeine Definition von Evetts (2003) durch die Definition von Bauer u.a. (1999) ergänzt werden, die explizit auf eine pädagogische Profession fokussieren: „Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlung unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflusssbereich übernimmt“ (Bauer u.a. 1999, S. 15).

So wurde nun deutlich, dass es eine einheitliche Definition des Professionsbegriffs und auch des pädagogischen Professionsbegriffs nicht gibt und dass sich deshalb sinngemäß an Terhart (2011) und die beiden „abgerüsteten“ Definitionen angeschlossen werden soll – vor allem aber die der pädagogischen Professionalität. In ihrer Schlichtheit und Komprimiertheit zeigt die Definition trotzdem deutlich, dass von Professionellen bestimmte Qualifikationen – die zugegebenermaßen weit interpretierbar zu sein scheinen – abverlangt werden. Durch ihre Ausbildung bzw. ihr Studium sollen Personen zu ebendiesen Professionellen werden, die im Anschluss daran professionell arbeiten. Betrachtet man nun allerdings die Studierenden der genannten Projekte, die ein solches pädagogisches Studium eben noch nicht abgeschlossen haben, so kommt mit Recht die Frage auf, ob sie über ein derart beschriebenes pädagogisches Repertoire überhaupt

verfügen, welches professionelles pädagogisches Handeln – basierend auf Erfahrungen und wissenschaftlichem Wissen – überhaupt erst ermöglichen würde. Fraglich ist, welche konkreten Kompetenzen die Studierenden mitbringen bzw. im Zuge der Teilnahme an dem jeweiligen Projekt entwickeln müssen, um sich pädagogisch zu professionalisieren und der Rolle als „Balus“ oder „Coaches“ überhaupt gerecht werden zu können.

2.4. Annäherung an den Kompetenzbegriff

Diese Frage gilt es, im Folgenden in Anlehnung an den kompetenztheoretischen Ansatz der Professionalisierungsdebatte zu diskutieren. Der kompetenztheoretische Ansatz ist auf Shulman (1986, 1987) und seine Unterrichtsforschung zu Lehrerwissen und Lehrerkompetenzen in der englischsprachigen Literatur zurückzuführen. Er entwickelte eine Topologie professionellen Wissens im Lehrer/innenberuf¹¹, welche die Lehrkräftekompetenzforschung nachhaltig geprägt hat. Viele Autor/innen haben auf dieser Grundlage die Diskussion um die notwendigen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern weiterentwickelt, im deutschsprachigen Raum z.B. Bromme (1992, 1997), Bauer (2005), Baumert/Kutner (2006) sowie Terhart (2011), um nur einige Vertreter zu nennen. „Ausgehend von einer möglichst genauen Aufgabenbeschreibung für den Lehrerberuf bzw. die verschiedenen Lehrerberufe werden Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen definiert, die für die Bewältigung dieser Aufgaben wichtig bzw. notwendig sind. Die Festlegung dieser Wissens- und Kompetenzbereiche erfolgt nicht allein theoretisch bzw. analytisch, also gewissermaßen deduktiv, sondern auf der Basis empirischer Forschung [...] Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung „professionelle Handlungskompetenzen“ zusammengefasst werden“ (Terhart 2011, S. 207). Für die vorliegende Arbeit bezieht sich das pädagogische professionelle Handeln weniger auf konkrete Kompetenzen, die im Schuldienst von Lehrkräften abverlangt werden, weil die Studierenden nicht als Lehrerinnen und Lehrer tätig sind, sondern vielmehr auf Kompetenzen, die konkret in den jeweiligen

¹¹ Diese umfasst das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen sowie das Wissen über das Fachcurriculum.

Projekten erforderlich sind, deren Bedeutsamkeit sich aber auch in ihrem späteren Beruf zeigen. Der Bezug zu den genannten Forschungsergebnissen ergibt sich durch die Studiengangswahl der meisten Teilnehmer/innen als Lehramtsstudierende. Bevor die Kompetenzen allerdings diskutiert werden können, ist es essenziell, sich dem Kompetenzbegriff zu nähern und ihn in der Bedeutung der Arbeit transparent zu machen. Der Kompetenzbegriff ist ein vielseitig und uneinheitlich diskutierter Begriff, dessen Entstehungsgeschichte auf Roth (1971) zurückzuführen ist. Dem Kompetenzbegriff können grundsätzlich zwei Dimensionen zugeordnet werden: zum einen eine juristische Zuständigkeit im Sinne einer Handlungsbefugnis und zum anderen eine psychologische und erziehungswissenschaftliche, die Personen befähigt, eine solche Zuständigkeit wahrzunehmen (vgl. Rapold 2006, S. 5; Nieke 2002, S. 15). Für den erziehungswissenschaftlichen Bereich schlägt Nieke (2002) folgende Definition für pädagogische Kompetenz vor, der sich in dieser Arbeit angeschlossen werden soll: „Wenn nun der Begriff der Kompetenz in die Basis der erziehungswissenschaftlichen Fundierung pädagogischer Professionen und in die oft strittigen Prozesse der Professionalisierung eingefügt werden soll, dann müssen die drei soeben deutlich gewordenen Komponenten von Kompetenz expliziert werden: Kompetenz ist

1. die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen;
2. Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen;
3. die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgaben, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen.

Bezogen auf pädagogische Kompetenz bedeutet dies, dass eine Person dann für kompetent erachtet werden kann, wenn sie

1. fähig ist, die gegebene Aufgabe auf der Basis des hierfür grundsätzlich zur Verfügung stehenden Weltwissens, bezogen auf professionelle Kompetenz des Fachwissens, das in der Erziehungswissenschaft und deren Bezugsdisziplinen aufbereitet ist, zu bewältigen;
2. auf der Basis einer speziellen Berufsethik begründet weiß und entscheiden kann, was im jeweiligen Fall im wohlverstandenen Interesse der anvertrauten Klientel zu tun und zu unterlassen ist.

Wenn diese beiden Bedingungen erfüllt sind, kann und muss der jeweiligen Person die Zuständigkeit für das erforderliche pädagogische Handeln zugesprochen werden“ (Nieke 2002, S. 16).

Fraglich ist, ob diese beschriebenen pädagogischen Kompetenzen auch Studierende pädagogischer Studiengänge innehaben können, die noch nicht als (voll) ausgebildete Pädagog/innen bezeichnet werden können.

2.5. Annäherung an die Diskussion um die pädagogische Kompetenz von Laien/Nicht-Professionellen

An dieser Stelle zeigt es sich ebenfalls als notwendig, die Diskussion über die pädagogische Kompetenz von Nicht-Professionellen/Laien aufzugreifen, um sich dem Status der Studierenden in den Projekten für die vorliegende Arbeit anzunähern. Pädagog/innen wird häufig unterstellt, dass ihre Tätigkeiten auch Ehrenamtliche bzw. Laien übernehmen können – so wie es in den beiden hier zu untersuchenden Projekten der Fall ist. Die Differenzierung von Laien und Professionellen findet vor allem seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts – zunächst in den USA, dann auch in Deutschland – statt. Durch diverse gesellschaftliche Entwicklungen, wie die „Urbanisierung mit ihren Mobilitäts- und Wanderungsbewegungen zerfielen Nachbarschaftsstrukturen, in denen bis dato mutuelle Hilfe angesiedelt war“ (Müller-Kohlenberg 1996, S. 37). Darüber hinaus gab es generell den Trend der Inanspruchnahme von Institutionen und Versorgungsangeboten (vgl. Müller-Kohlenberg 1996, S. 37). Diese wurden immer mehr vergesellschaftlicht und verstaatlicht. Viele Nicht-Fachleute, wie beispielsweise Hausfrauen, arbeiteten als Hilfspersonal in sozialen Einrichtungen, oft mit der Hoffnung, durch Weiterbildung an einen guten, dauerhaften Job zu gelangen (vgl. Gartner/Reissman 1972). So kam es dazu, dass ein Parallelangebot bestand: einmal die Laien, die vermeintlich die zweitklassige Versorgung übernahmen, und die teure, professionelle und erstklassige Hilfe. „Es entwickelte sich diesbezüglich eine rege Forschungs- und Veröffentlichungstätigkeit, die jedoch wesentlich auf die USA beschränkt blieb und nur zögerlich in England und später erst in der BRD ihren Niederschlag fand. Da die wissenschaftliche Debatte sich auf dem Hintergrund von [Arbeitskräftemangel] entwickelt hatte, spielten die Befürchtungen von Arbeitsplatzsubstitution und Verdrängung der Professionellen vom Arbeitsmarkt, die die spätere Diskussion (ca. ab Ende der 70er Jahre) in der BRD bestimmten, zunächst kaum eine Rolle. Es ging anfangs um Fragen der Kompetenz, der Effektivität und der Verantwortbarkeit

gegenüber der Klientel“ (Müller-Kohlenberg 1996, S. 39, vgl. auch Karlsruher 1974, S.62). Dies zeigt eine zentrale Frage, die auch für die vorliegende Arbeit im Fokus steht.

Genau wie der Begriff des Professionellen wird auch der Begriff eines Laien unterschiedlich definiert. Im Englischen werden die Begriffe *nonprofessional* und *paraprofessional* häufig als Synonyme verwendet. Der kennzeichnende Unterschied ist jedoch, dass Paraprofessionelle vor Beginn ihrer Tätigkeit in einem Feld eine kurze Einführung und Vorbereitung erhalten, während Nonprofessionelle ihre Tätigkeit ohne jegliche Form von Vorwissen aufnehmen. Seltener werden auch die Begriffe *aprofessionell* für Laien (Gartner/Riessman 1977) oder *subprofessional* für Personen mit gewisser Vorbildung gemäß beruflicher und professioneller Standards bezeichnet (vgl. Goldberg 1971, S. 24; Lief 1966; Richan 1969, S. 111, Reichert 1971, S. 153). Mit den Subprofessionellen sind die Semiprofessionellen nahezu gleichzusetzen. Der Begriff „semiprofessionell“ zeigt in der Professionalisierungsdebatte noch einmal stärker die unerreichte und/oder unerreichbare Professionalisierung. Studierende, bzw. Studierende des Studiengangs Sozialarbeit, die sich noch in ihrer Qualifizierungsphase befinden, nennt man nach Müller-Kohlenberg Präprofessionelle (vgl. Müller-Kohlenberg 1996, S. 48f.). Hattie u.a. beispielsweise schlüsseln Paraprofessionelle in zwei Gruppen auf: zum einen z.B. Studierende als „paraprofessionals with some experience“ und zum anderen die, die völlig unerfahren sind (vgl. Hattie u.a. 1984, S. 538). In der genannten Zeitspanne wurden viele Studien durchgeführt, die, kurz gesagt, vergleichbare Effekte in der Arbeit von Laien und Professionellen herausstellen.¹² Jedoch muss die Einschränkung gemacht werden, dass es sich oft nicht um komparative Forschungsdesigns handelt, sondern eher um die Bewertung der Arbeit von Paraprofessionellen allein, also nicht im Vergleich zur Arbeit von Professionellen – oftmals nur in Form von Deskription, selten in Form von Evidenzen. Ferner entspricht die Qualität vorliegenden Studien nicht immer einem wissenschaftssoliden Forschungsdesign.

¹² Vgl. z.B. Carkhuff/Truax 1965, Carkhuff 1968, Karlsruher 1974, Hattie/Sharpley/Rogers 1984
Carkhuff fasst die Vorteile von Laientätigkeiten wie folgt zusammen:

- „Die Möglichkeit, sich auf das Lebensmilieu des Hilfsbedürftigen einzulassen.
- Die Möglichkeit, eine etwa gleichrangige Beziehung mit dem Klienten einzugehen.
- Die Möglichkeit, einen aktiven Part im gesamten Leben des Klienten einzunehmen.
- Die Möglichkeit, sich zutreffend in die Lebenswelt des Klienten einzufühlen.
- Die Möglichkeit, dem Klienten innerhalb seines Relevanzsystems erfolgreicherer Handeln beizubringen.
- Die Möglichkeit, den Klienten innerhalb seines sozialen Systems dazu zu befähigen, höhere Kompetenzniveaus zu erreichen“ (Carkhuff 1968, S. 121).

Auch die Nicht-Aktualität der Studien, welche sich hauptsächlich in den 1960er/1970er Jahren ansiedeln lassen, muss angemerkt werden. Interessant bleibt, dass trotz des Versuchs, zu beweisen, dass Professionelle die bessere Arbeit leisten, alle Studien insgesamt zu dem Ergebnis kommen, dass Laien gleichwertige Ergebnisse in der Arbeit mit Klienten erreichen können. Den Veröffentlichungen rund um die Arbeit von Laien kann entnommen werden, dass die Diskussion in den 1990er Jahren langsam abflacht. In vereinzelten Veröffentlichungen der 1990er Jahre wird diese Diskussion noch manchmal aufgegriffen (vgl. z.B. Rauschenbach 1993 und 1994). Neuere Veröffentlichungen, die explizit die Thematik der Arbeit von Laien aufgreifen, fokussieren beispielsweise die Kommunikation zwischen Laien und Experten als integralen Bestandteil professioneller Aufgabenbewältigung (vgl. z.B. Bromme/Rambow 2001, Bromme/Jucks 2013), andere beschäftigen sich mit nicht-pädagogischem Personal in Bildungseinrichtungen (vgl. z.B. Schmidt-Hertha/Müller 2013, Steiner 2013) oder multiprofessionelle Kooperationen in der Schule (vgl. z.B. Steiner 2010, Böttcher u.a. 2011). Die Diskussion um die Laienkompetenz in pädagogischen Berufen ist in dieser Form in der aktuellen Literatur nicht mehr zu finden. Vielmehr scheint diese abgelöst zu sein von der Diskussion um das Ehrenamt in pädagogischen Feldern. Beispielsweise Beher u.a. (1998) skizzieren empirische Studien im sekundäranalytischen Vergleich, Beher u.a. (2000) untersuchen den Strukturwandel des Ehrenamts, Igl u.a. (2002) diskutieren rechtliche Grundlagen des Ehrenamts; 2006 erschien ein Landesbericht zu bürgerschaftlichem Engagement und Ehrenamt in Baden-Württemberg in den Jahren 2004-2006.

Schliesse man sich den oben skizzierten Begrifflichkeiten an, so würde man die Studierenden in den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ als Präprofessionelle oder Paraprofessionelle bezeichnen, da sie durch ihren einschlägigen Studierendenstatus nicht mit ganz unerfahrenen Laien gleichzusetzen sind. Folgt man Westphal (2020), so ist eine solche Unterscheidung gar nicht mehr notwendig. Sie ordnet Studierende in ebensolchen Projekten den pädagogisch Tätigen (vgl. auch Nittel 2011) zu und macht sich stark dafür, dass man darunter jegliche pädagogisch Beschäftigte fassen kann. In der vorliegenden Arbeit sollen die Studierenden weiterhin bezüglich ihres Status als Studierende bezeichnet werden, deren Professionalisierungsprozess in den nachfolgenden Kapiteln noch deutlich wird.

Wenn nun die Wirksamkeit der Arbeit von Nicht-Professionellen in früheren Studien nachgewiesen wurde, so fehlt eine Diskussion über ihre konkreten pädagogischen Kompetenzen. Diese Diskussion soll im Folgenden, bezogen auf die Studierenden in den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“, geführt werden. Möchte man dies tun, so ergibt sich folgendes Dilemma: Viele der Studierenden sind Lehramtsstudierende, die sich in ihrem Studium vor allem mit lehramtsbezogenen Theorien auseinandersetzen, wie z.B. rund um die Themenkomplexe Unterricht und Allgemeine Didaktik, Kindheit und Jugend, Bildung und Erziehung etc. Da sie in den Projekten aber nicht die Rolle einer Lehrkraft einnehmen, sondern die Rolle eines Mentors/einer Mentorin oder eines Coaches in außerunterrichtlichen Settings, ist zu diskutieren, inwiefern sie durch ihr Studium nicht nur auf die Tätigkeit in den Projekten vorbereitet werden können, sondern auch auf ihre spätere berufliche Zukunft. Entscheidend ist es deswegen, eine übergreifende pädagogische kompetenztheoretische Perspektive zu generieren, die zum einen den Bezug zu ihrem Studium (und damit einhergehend die Theorie-Praxis-Verzahnung in Sinne des Service-Learnings) und zum anderen den Bezug zu ihrer konkreten Tätigkeit in den Projekten gewährleisten kann.

3. Mentoring und Coaching in der Lehrer/innenbildung

Die vorliegende Arbeit untersucht zwei Service-Learning-Projekte, das Mentoring-Projekt „Balu und Du“ und das Coachingprojekt „Offenes Ohr“, an deren Beispiel die Verknüpfung von Service-Learning, Mentoring und Coaching im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung der Studierenden deutlich gemacht werden soll. Studierende engagieren sich in diesen Projekten (vgl. Kapitel 4.1. und 4.2.), leisten dabei einen „gesellschaftlichen Service“, da sie Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite stehen und qualifizieren sich als Mentor/innen bzw. Coaches. Dabei übernehmen sie eine pädagogische Tätigkeit, die nach der Idee der Projektkonzeptionen mit Erweiterungen pädagogischer Kompetenzen einhergeht, die über ihre Tätigkeit in den Projekten hinaus auch für ihre spätere berufliche (meistens Lehrer/innen-)Laufbahn erworben werden sollen.

3.1. Annäherung an den Mentoring- und Coachingbegriff

Zunächst soll sich im Folgenden dem Coaching- und Mentoringbegriff angenähert werden, wenngleich es nicht darum gehen soll, einen gesamten Literaturüberblick über

ebendiese Formate zu geben, sondern vielmehr um die Klärung eines Begriffsverständnisses im Rahmen der beiden genannten Projekte.

Der Mentoringbegriff wurde in Anlehnung an die griechische Sagenwelt geprägt und leitet sich von „Mentor“, einem griechischen Namen ab. „In Homers Epos „Odyssee“ ist Mentor Odysseus' Freund. Während Odysseus nach Troja zieht, bittet er seinen Freund Mentor, sich um seinen Sohn Telemachos zu kümmern, diesem als väterlicher Freund zur Seite zu stehen und ihn auf seine Rolle als späterer König von Ithaka vorzubereiten“ (Graf/Edelkraut 2017, S. 3). Heute noch weisen verschiedenste Definitionen Gemeinsamkeiten mit dem Vorbild des Mentors auf: „[...] etwa die Betonung einer persönlichen, dyadischen, hierarchischen Beziehung, die auf die Förderung des Lernens, der Entwicklung und das Fortkommen des/der Mentee durch den Mentor/die Mentorin ausgerichtet ist“ (Ziegler 2009, S. 9). Dies wird ebenfalls in folgenden exemplarisch ausgewählten Definitionen deutlich.

„Mentoring bezeichnet einen individuellen Lernprozess, in dem eine erfahrene Person (Mentor oder Mentorin) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum in >Vier-Augen-Gesprächen< berät“ (Schmid/Haasen 2011, S. 14).

“Mentoring is defined as a developmental relationship that involves organizational members of unequal status or, less frequently, peers” (Bozionelos 2004, S. 25).

Die einzelnen Definitionen und ihre Variationen zeigen, dass für den Begriff „Mentoring“ keine einheitliche Definition vorliegt. Die Definitionen variieren je nach fachlicher Ausrichtung oder theoretischen Konzepten des Autors (vgl. Kimmle 2004). Auch in der Lehrer/innenausbildung stellt Mentoring eine international gängige Praxis dar (vgl. Westphal u.a. 2014).

Genauso verhält es sich mit der Definition von Coaching. „Die uneinheitliche Verwendung des Coaching-Begriffs [...] und die daraus resultierende stetig wachsende und nicht mehr überschaubare Anzahl unterschiedlicher ‚Coaching-Offerten‘ erlauben kaum noch eine einheitliche Begriffsbestimmung. Coaching ist zu einem ‚Containerbegriff‘ geworden“ (Pallasch/Petersen 2005, S. 13). Ganz allgemein kann „Coaching [als] eine absichtsvoll herbeigeführte Arbeitsbeziehung [bezeichnet werden], deren Qualität durch Freiwilligkeit, gegenseitige Akzeptanz, Vertrauen und Diskretion zwischen den beteiligten Personen bestimmt wird. Diese tragfähige Beziehung ermöglicht es, Anliegen zu klären, die ansonsten unausgesprochen bleiben“ (Rauen 2014, S. 2). Gezielte Gesprächs- und Fragetechniken seitens des Coaches sollen den Zugang zu

Ressourcen und Stärken auf Seiten des Coachees ermöglichen (vgl. Ryter 2018, S. 24). „Coaching“ taucht in der Mitarbeiterführung in Unternehmen, im Sport und mittlerweile (seit Anfang 2000) auch als geeignetes Verfahren in der Lehrer/innenausbildung im Rahmen einer Professionalisierungsdiskussion auf, wenngleich der spezifische Zugewinn hier noch weitgehend unklar ist (vgl. Ryter 2018, S. 23ff.).

Den Definitionen beider Unterstützungsformen ist gemein, dass sowohl der/die Coach als auch der Mentor/die Mentorin eine beratende Funktion einnehmen und als Zuhörer bzw. Gesprächspartner/in fungieren. Eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Mentor/in und Mentee sowie Coach und Coachee ist in beiden Formaten eine zwingende Voraussetzung. Im Gegensatz zum Mentor/zur Mentorin ist der/die Coach als Prozessberater qualifiziert und nutzt seine erlernten Methoden, während erstere dem/der Mentee hauptsächlich vor dem Hintergrund seiner/ihrer Erfahrungen behilflich sind. Die Betreuung des Mentees ist i.d.R. von langfristiger Dauer, während der Coach den Klienten/die Klientin nur mittelfristig betreut (vgl. z.B. Rauen 1999, S. 70). Es muss allerdings kritisch in Betracht gezogen werden, dass die Ausführungen von Rauen nicht beachten, dass die Tätigkeit als „Coach“ bis heute kein geschützter Begriff ist, sodass sich letztendlich jede/r eine/n Coach nennen darf und das auch ohne eine entsprechende Qualifizierung.

3.2. Forschungsstand zu Mentoring und Coaching allgemein

Mit der zunehmenden Nutzung von Mentoring- und Coachingformaten in Wirtschaftsunternehmen sowie pädagogischen Kontexten, wächst auch das Interesse, deren Wirksamkeit zu untersuchen. Nachfolgend soll deshalb ein Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse gegeben werden, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

Studien zur Wirksamkeit von Mentoring allgemein

Die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen wird in der Literatur schon seit geraumer Zeit diskutiert – in den meisten Fällen anhand von Befunden aus Fallstudien. Bereits Befunde aus den 1970-1990er Jahren weisen auf eine positive Wirksamkeit von Mentoring hin (vgl. z.B. Vaillant 1997, Roche 1979, Bloom 1984, 1985, Walberg 1984, Lipsey/Wilson 1993). Sie zeigen, dass persönliches Mentoring positiven Einfluss auf die Leistungsentwicklung des Mentees mit sich bringt und dass vor allem individuell

auf den Mentee zugeschnittenes Mentoring positive Lernumgebungen und Lerngelegenheiten schafft. Dies sei, verglichen mit anderen Fördermethoden, sogar wirksamer. Ab den 1980er und 1990er Jahren werden erste Überblickswerke zu Mentoring veröffentlicht, die jedoch kritisch zu betrachten sind, da zu der Zeit nur wenige Studien zu der Wirksamkeit von Mentoring vorlagen und die, die vorlagen, wiesen in den meisten Fällen methodische Mängel auf (meistens keine Vergleichsstudien; Kontrollgruppen, die sich stark von den Teilnehmern/innen in den Mentoringprojekten unterscheiden usw.) (vgl. Stöger/Ziegler 2012, S. 134). „Mittlerweile existiert eine Vielzahl empirischer Studien zu Mentoringprogrammen. Entsprechend wurden erste Metaanalysen durchgeführt, in denen die Ergebnisse der einzelnen Studien in Beziehung gesetzt werden. Neben dem methodischen Vorgehen und einer Beurteilung der methodischen Qualität der Studien werden in diesen Metaanalysen vor allem die Effektstärken zur Wirksamkeit von Mentoringprogrammen sowie zur Bedeutung verschiedener beeinflussender Variablen (z.B. Merkmale der Teilnehmer, Merkmale des Programms, Art des Mentorings) der Wirksamkeit betrachtet und verglichen“ (Stöger/Ziegler 2012, S. 134). In diesem Rahmen werden verschiedene Mentoringdisziplinen untersucht. Für die vorliegende Arbeit sind vor allem Studien von Mentoring für Kinder und Jugendliche in den Blick zu nehmen, da sich die Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ ebenfalls an diese Zielgruppen richten.

Eine Metaanalyse zur Wirksamkeit von Mentoring mit Kindern und Jugendlichen führen beispielsweise DuBois u.a. (2002) durch. Sie untersuchen hauptsächlich Mentoringprojekte im 1:1-Verhältnis – wie im Projekt „Balu und Du“. Allerdings muss die Einschränkung gemacht werden, dass die Kinder und Jugendlichen in den untersuchten Projekten in den meisten Fällen einen problematischen sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund mitbringen und abweichendes sowie delinquentes Verhalten zeigen – was im Projekt „Balu und Du“ eher die Ausnahme darstellt. Die stärksten Effekte, die von DuBois u.a. (2002) nachgewiesen werden können, sind die Verbesserungen im Problem- und Risikoverhalten der Kinder und Jugendlichen durch die Teilnahme an einem Mentoringprojekt sowie eine positive Entwicklung in akademischen und pädagogischen Zielen sowie Karriere- und Berufszielen. Auf konzeptioneller Ebene zeigt sich, dass der geografische Ort, an dem das Mentoring stattfindet, keinen Einfluss auf die Wirksamkeit hat; ebenso nicht, ob die Mentor/innen ehrenamtlich oder vergütet eingesetzt werden. Schulungen vor Beginn des Mentoring zeigen keine bedeutende Wirksamkeit, dafür aber Schulungen im Rahmen einer Begleitung über die Zeit des Mentorings hinweg. Westphal (2020) fasst zusammen, dass auch die Art und Weise

des „Matchings“, also der Zusammenführung von Mentor/in und Mentee, keine bedeutende Auswirkung auf den Verlauf des Mentorings erhält (vgl. Westphal 2020, S. 41 und 232). Ergänzen lassen sich die Ergebnisse durch Grossman/Rhodes (2002), die zeigen, dass mit steigender Beziehungsdauer und mit regelmäßigem Austausch der Mentor/innen untereinander die Wirksamkeit der Mentoringprojekte steige. Das einzige Charakteristikum der Mentor/innen, das einen Einfluss auf die Wirksamkeit des Mentorings habe, sei der berufliche Hintergrund. Größere Effekte erzielen Mentor/innen mit professionellem Hintergrund. Besonderes Potenzial habe das Mentoring bei Kindern und Jugendlichen, die einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen (vgl. DuBois u.a. 2002).

Einige wenige Studien über ähnliche Unterstützungsformate sind ebenfalls vorhanden. Das Berliner Mentoringprojekt „Hürdenspringer“ ist eines der wenigen Mentoringprojekte, welches evaluiert wurde und dessen Ergebnisse in Form eines Abschlussberichts vorliegen (vgl. Bindel-Kögel 2012). „Hürdenspringer ist ein Mentoring-Projekt in Nord-Neukölln, das Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund anspricht. Sie sollen mittels Mentoring bei der schwierigen Suche nach tragfähigen Anschlussperspektiven ins Berufsleben begleitet werden“ (Bindel-Kögel 2012, S. 8). Auch wenn das Ziel des Mentorings die Begleitung beim Übergang Schule-Beruf ist und sich demnach von den Zielen der in dieser Arbeit untersuchten Projekten unterscheidet, so werden trotzdem auch Ergebnisse, die für diese Arbeit bedeutend sind, gezeigt, da Gelingensbedingungen für Mentoringprojekte abgeleitet werden, die sich ebenfalls aus den Befragungen dieser Arbeit ergeben und dann miteinander in Bezug gesetzt werden können. Ferner ist nicht zu vernachlässigen, dass die Gelingensbedingungen von Mentoringprojekten eng einhergehen mit der Kompetenzerweiterung der Studierenden. Diese können als ihre Voraussetzung gesehen werden und spielen deshalb in der vorliegenden Arbeit eine bedeutsame Rolle. Als Gelingensfaktoren des Mentorings im Projekt „Hürdenspringer“ beschreiben die Autoren beispielsweise die Niedrigschwelligkeit und Überschaubarkeit des Angebots sowie die Nähe zur Lebenswelt des Mentees. Es sei wichtig, das Programm örtlich zu implementieren, die Jugendlichen direkt anzusprechen und das Projekt zu erläutern (vgl. Bindel-Kögel 2012, S. 98f.). Darüber hinaus sei die Integration des Projekts in das Schulprogramm der kooperierenden Schule bedeutsam. Ein klares Interesse auf Seiten der Schulleitung und Lehrerschaft sei für das Gelingen des Projekts von großer Bedeutung. Ferner sei die Kontinuität erprobter Strukturen bedeutsam. Das Angebot müsse verlässlich für alle Beteiligten bestehen, wenn es gelingen soll (vgl. Bindel-Kögel 2012,

S. 98ff.). Besonders bedeutsam für diese Arbeit sind die Ausführungen über die Beziehung zwischen Mentor und Mentee, der auch im Projekt „Balu und Du“ sowohl auf konzeptioneller Ebene (vgl. Kapitel 4.1.) als auch in den Gruppendiskussionen mit den Studierenden (vgl. Kapitel 5.3.) eine bedeutende Rolle beigemessen wird: „Die Mentees fokussieren die Beziehung auf die Erwartung, Unterstützung beim Übergang ins Berufsleben zu erhalten, und messen die Beziehung vor allem daran, ob diese Erwartungen erfüllt werden. Die sachliche Ebene dominiert die Beziehungsebene, obwohl häufig auch ein freundlicher, möglichst junger oder wenig strenger Mentor gewünscht wird. Die Mentees nehmen sich selbst nicht als die dominierenden Gestalter der Tandembeziehung wahr, sondern verhalten sich vor allem zu Beginn eher abwartend. [...] Mit ihrer größeren Lebenserfahrung sind die Mentor/innen diejenigen, die die Tandembeziehung besonders stark prägen oder eine Art sozialer Lotsenfunktion übernehmen, während die Mentees eher den Rat- und Vorschlägen folgen oder die Anfragen und Ratsuchenden sind“ (Bindel-Kögel 2012, S. 49f.).

Studien zur Wirksamkeit von Coaching allgemein

Im folgenden Abschnitt soll der Fokus auf die Wirksamkeit von Coaching gelegt werden. Häufig beziehen sich die nachfolgend skizzierten Studien über Coaching nicht auf pädagogische Kontexte, bringen aber trotzdem Ergebnisse hervor, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, da sie Gelingensbedingungen von Coaching zeigen, die auch für das Projekt „Offenes Ohr“ bedeutsam und mit den Einschätzungen der Teilnehmenden im Projekt „Offenes Ohr“ (vgl. Kapitel 5.3.) in Beziehung zu setzen sind – nicht zuletzt auch als Bedingung für deren Kompetenzerwerb.

„Obwohl die genaue Wirkung von Coaching und die spezifischen Wirkfaktoren erst ansatzweise erforscht sind, lässt sich festhalten, dass Coaching wirkt“ (Ryter 2018, S. 25): Durch Ergebnisse quantitativer Studien über das junge Forschungsfeld der Wirkfaktoren von Coaching kann zusammenfassend gesagt werden, dass vor allem die positive Beziehung, geprägt von Wertschätzung und emotionaler Unterstützung, Empathie, sowie die ausführliche und präzise Zielklärung wichtige Wirkfaktoren von Coaching darstellen. Daneben scheinen auch die Aktivierung von Ressourcen, die individuelle Analyse, Selbstverantwortung und Autonomie eine hohe Bedeutung in der Wirksamkeit von Coaching zu haben. Weiter scheinen die Qualifikation (Fachkompetenz, Glaubwürdigkeit und Wertschätzung) des Coaches sowie dessen Motivation und gegenseitiges Vertrauen für die Klienten zentral (vgl. z.B. Behrend 2004, Jansen u.a.

2004, 2005, Runde u.a. 2005, Brauer 2006, Schmidt/Thamm 2008, MacKie 2014, Schmidt/Keil 2004)¹³.

Qualitative Studien, die ebenfalls die Wirkfaktoren von Coaching untersuchen, zeigen ähnliche Ergebnisse. Antonczyk (2001) benennt eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung (vgl. auch Lindart 2016) und die Klärung von Zielen als wichtige Gelingensfaktoren. Ferner seien die fachliche und methodische Qualifikation des Coaches sowie die Offenheit und Motivation des Klienten bedeutsam für ein Coachinggespräch (vgl. Antonczyk 2001). Weiter wird von Coaches das Engagement der Klienten als ein zentraler Wirkfaktor herausgearbeitet (vgl. z.B. Seamons 2004, Sullivan 2006, Augustijnen/Schnitzer/Van Esbrock (2011). Marshall (2007) benennt ebenso die Zielklärung, die Aktivierung von Ressourcen (vgl. z.B. auch Heid 2012) sowie einen erfolgreichen Beziehungsaufbau und die Vermittlung von Sicherheit als bedeutende Faktoren von Coaching (vgl. Marshall 2007). Wertschätzung, Empathie, Respekt und Vertrauen werden einer solchen Arbeitsbeziehung, die es zu brauchen scheint, um Coaching erfolgreich zu machen, zugeschrieben (vgl. z.B. Neukom/Schnell/Boothe 2011, Dagley 2010, Heimann/Horn 2012, Lindart 2016).

Was konkrete Ergebnisse von Studien zur Beratung¹⁴ von Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern angeht, so muss gesagt werden, dass diese im Fundus des derzeitigen Forschungsstands kaum vorhanden sind. Ergänzt werden muss, dass theoretische Auseinandersetzungen zum Thema „Beratung von Schülerinnen und Schülern“ im Allgemeinen zwar vorhanden sind (vgl. z.B. Steinebach/Steinebach 2006; Berkling 2010; Reutlinger 2004); wenn es aber um die Beratung im schulischen Kontext geht, so dominiert in den meisten Fällen die Beratung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrerinnen und Lehrer (vgl. z.B. Schnebel 2007; Hertel/Schmitz 2010). Die Beratung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Schule in die Ausbildung ist beispielsweise eine Thematik, die aktuell in der Literatur erforscht und diskutiert wird (vgl. z.B. Wiethoff 2011, Beer u.a. 2014, Nieksch 2018). Zur Thematik der Beratung von Schülerinnen und Schüler durch externe Studierende in der Schule lassen sich derzeit keine Studien finden.

¹³ Die hier genannten Wirkfaktoren werden den Ergebnissen der einzelnen Studien nicht gerecht. Es handelt sich lediglich um eine komprimierte Zusammenfassung, die weder die Forschungsdesigns noch die kompletten Ergebnisse detailliert darstellt.

¹⁴ Coaching kann dem Oberbegriff Beratung untergeordnet werden. Die Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Beratung wird – wie im Coaching – nicht als Experten-, sondern als Prozessberatung verstanden.

Ein Projekt, das einem Angebot für Schülerinnen und Schüler durch externe Studierende nahekommmt, ist die von Behn u.a. (2006) untersuchte Mediation an Schulen. Deutlich herausgestellt werden soll allerdings, dass Mediation in keinem Fall ein Format darstellt, welches mit dem Coachingformat gleichgestellt werden könnte. Nichtsdestotrotz liefert diese genannte Studie Ergebnisse, die für außerunterrichtliche Unterstützungsformate von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen sowie über deren Implementierung bedeutsam sind und dementsprechend auch Ergebnisse, die für das Coachingprojekt „Offenes Ohr“ nennenswert sind. Behn u.a. (2006) führten in den Jahren 2003-2006 die erste bundesweite Studie über Mediation an Schulen durch. In quantitativen und qualitativen Befragungen werden Kultus- und Jugendministerien, Schulleiter/innen, Begleitlehrer/innen, andere Lehrer/innen, Schülermediator/innen, andere Schülerinnen und Schüler, Schulsozialarbeiter/innen und Jugendhilfemitarbeiter/innen aller Schulformen befragt. Die Ergebnisse, die für die vorliegende Arbeit relevant sind, werden im Folgenden kurz skizziert.¹⁵ Die Betrachtung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule im Rahmen von Mediationsprojekten ist für die vorliegende Arbeit deshalb von besonderem Interesse, da diese Form mit der Form des Coachingprojekts „Offenes Ohr“ die Hilfe durch externe Personen gemeinsam hat. Positiv bewertet wird beispielsweise der Fakt, dass die Autorität dieser Personen „nicht durch das Bewertungssystem der Schule belastet ist“ (Behn u.a. 2006, S. 23), sowie der entstehende Synergieeffekt, wenn unterschiedliche Institutionen zusammenarbeiten (vgl. Behn u.a. 2006). Weiter seien Sozialarbeiter/innen mit dem Thema besser vertraut und könnten deshalb auf andere Methoden zurückgreifen. Darüber hinaus sei Mediation nicht nur eine Methode, sondern bringe auch eine gewisse Haltung mit sich, die diese Personen besser verinnerlichen können. Weiter seien sie, anders als die Lehrerinnen und Lehrer, nicht ebenfalls durch Unterrichtsverpflichtungen belastet (vgl. Behn u.a. 2006, S. 23f.).

Weiter stellen sie fest, dass zwei zentrale Gelingensfaktoren die Akzeptanz und Umsetzung der Mediationsprojekte an den jeweiligen Schulen seien, dazu gehörten beispielsweise eine erfolgreiche Implementierung durch die Schulleitung, die Einsicht über den Nutzen der Mediationsidee im Kollegium und ein klar geregelter Ablauf des Projekts im Schulalltag. Auf Schülerseite spielten eine gewisse Attraktivität und (Al-

¹⁵ Die Studie wird in ihrem Forschungsdesign und der Ergebnisdarstellung an dieser Stelle sehr verkürzt dargestellt. Alle weiteren Informationen sind dementsprechend der Monografie Behn u.a. (2006): „Mediation an Schulen. Eine bundesweite Evaluation“ zu entnehmen.

ters-)Angemessenheit des Mediationsprojekts eine entscheidende Rolle für dessen Akzeptanz (vgl. Behn u.a. 2006, S. 24ff.). Problematisch beschreiben Behn u.a. (2006) den Umgang mit dem Prinzip der Freiwilligkeit. Oft würden Schüler/innen geschickt, was auf Schüler/innenseite eine Verunsicherung darüber auslöse und eine Ablehnung des Mediationsangebots mit sich bringen würde (vgl. Behn u.a. 2006, S. 27f.). Behn u.a. (2006) bezeichnen diese Schwierigkeit als Folge eines Systemkonflikts. Denn die Strukturen des Schulsystems seien sehr konträr zu denen des Mediationssystems (vgl. Behn u.a. 2006, S. 30). Ferner sei es unerlässlich, zu klären, für welche Fälle die Mediation – vor allem, wenn es sich um Schülermediator/innen handelt – gedacht und geeignet ist und welche Themen und Konflikte in einer solchen nicht bearbeitet werden können (vgl. Behn u.a. 2006, S. 28).

In der vorliegenden Forschung wird sich u.a. genau dieses oben gezeigten Desiderats angenommen. Wenngleich auch Gelingensbedingungen für diese Unterstützungsformate für Schülerinnen und Schüler abgeleitet werden sollen, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit vor allem auf dem Kompetenzerwerb Studierender durch die Tätigkeit als Mentor/innen und Coaches. Wie oben bereits angerissen wurde, sind die Gelingensbedingungen der Projekte nur mit dem Kompetenzerwerb der Studierenden zusammenzudenken, weil sie sich gegenseitig bedingen, was auch anhand der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gezeigt werden kann (vgl. Kapitel 5.3.).

Im nächsten Unterkapitel soll sich der Diskussion um den Kompetenzerwerb Studierender durch Mentoring und Coaching angenähert werden.

3.3. Kompetenzerwerb Studierender durch Mentoring und Coaching

Der Kompetenzerwerb angehender Lehrerinnen und Lehrer durch Mentoring- und Coachingangebote im Rahmen ihrer Ausbildung ist derzeit in der Forschung sehr präsent. Allerdings beziehen sich diese Beiträge meistens ausschließlich auf die Weiterentwicklung der Studierenden durch eigene Teilnahme an Coaching- oder Mentoringangeboten, also in der Rolle eines Mentees oder Coachees, nicht aber auf die Durchführung solcher Angebote in der Rolle eines Mentors/einer Mentorin oder Coaches. Auch hier muss kritisch festgestellt werden, dass viele der Beiträge eher auf theoretischer und konzeptioneller Ebene bleiben und den potenziellen Kompetenzerwerb und die potenzielle Entwicklung von Studierenden auf ebendieser Ebene unterstellen. Wissenschaftliche Evidenzen, die einen solchen Zuwachs für Studierende nachweisen, sind hingegen selten vorzufinden.

Beispielsweise gaben Reintjes u.a. (2018) einen Band zum Thema Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen heraus, welcher neben theoretischen Konzeptualisierungen auch aktuelle Forschungsbeiträge zu diesem Thema zeigt. Es wird deutlich, dass die Begleitung durch Mentoring und Coaching derzeit auf mehreren Ebenen an Bedeutung gewinnt; zum einen, was die Begleitung von Studierenden in Praxisphasen wie Praktika oder im Praxissemester (vgl. z.B. Becker/Staub 2018, Schatzmann u.a. 2018, Bach u.a. 2018) angeht, und zum anderen die Begleitung in der zweiten Lehrerausbildungsphase (vgl. z.B. Krächter 2018). Darüber hinaus nimmt beispielsweise Zimmermann (2011) in ihrer Dissertation die psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Lehrerausbildungsphase in den Fokus und zeigt eine Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“. Krattenmacher (2014a) untersucht Coaching als subjektive und implizite Methode und die Auswirkung dieser in der berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrer/innen. Futter (2017) beschäftigt sich mit der Frage nach lernwirksamer Unterrichtsbesprechung im Praktikum und fokussiert als eine Möglichkeit den Einsatz von Coachinggesprächen. Allen Ergebnissen der Studien ist gemein, dass sich die Unterstützung durch Mentoring und Coaching im Professionalisierungsprozess der Lehrer/innenbildung insgesamt als wirksam herausstellt. Ryter (2018) fasst zusammen, dass Coaching ein „ideales Format für die Entwicklung pädagogischer Professionalität von angehenden Lehrpersonen zu sein [scheint], weil es ziel- und handlungsorientiert arbeitet, und zwar an der Schnittstelle von Person und Beruf im Kontext einer Organisation“ (Ryter 2018, S. 28). Ryter stellt die zielorientierte Gestaltung des eigenen Lernprozesses in den Vordergrund. Die Studierenden „erleben eine Beratung, die von ihren Ressourcen ausgeht, diese sichtbar werden lässt und sie in ihrer Selbststeuerung unterstützt“ (Ryter 2018, S. 29). Zimmermann (2011) bestätigt, dass ein Bedarf und Interesse an Coaching in der zweiten Lehrer/innenausbildungsphase bestehe, wobei psychische Gesundheitsfaktoren bei der Formulierung des Coachingbedarfs eine wesentliche Rolle einnehmen. Vor allem das Finden der eigenen Rolle sowie die Aufarbeitung von Rollenkonflikten wurden als Themen von den Lehrkräften vorgebracht. Krächter (2018) weist ebenfalls die Wirksamkeit von den in NRW in der zweiten Lehrer/innenausbildungsphase eingeführten, verpflichtenden Coachinggesprächen auf die Weiterentwicklung von Haltungen und Handlungsoptionen in allen relevanten Kompetenzbereichen der Studierenden nach. Krächter (2018) limitiert jedoch kritisch, dass angesichts der kleinen Stichprobe und der Tatsache, dass diese Form der Unterstützung bisweilen kaum

evaluiert wurde, noch eine große Forschungslücke bestehe. Krattenmacher (2014b) kommt zu dem Ergebnis, dass Studierende durch erfahrenes Coaching in ihrer Ausbildung im Sinne des Modelllernens ihre eigenen Beratungskompetenzen erweitern können.

Eine weitere Entwicklungslinie in diesem Zusammenhang stellen Peer-Unterstützungsformate wie beispielsweise das Peer-Mentoring in der Lehrer/innenausbildung dar (vgl. z.B. Stroot/Westphal 2018 (Hrsg.), Westphal u.a. 2014 (Hrsg.), Heikkinen u.a. 2012 (Hrsg.)). Oftmals basieren diese Konzepte allerdings ebenfalls nur auf theoretischen Überlegungen und sind durch wissenschaftliche Befunde bisweilen kaum belegt. Das Peer-Mentoring als Peer-Unterstützungsformat entspricht ebenfalls nicht der Unterstützung der in dieser Arbeit fokussierten Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“, jedoch gibt es Studierenden ebenfalls die Möglichkeit, sich als Mentor/innen in ihrer pädagogischen Praxis zu professionalisieren, indem sie gleichaltrigen Studierenden unterstützend zur Seite stehen. Dies ist beispielsweise im bildungswissenschaftlichen Mentoring der Universität Paderborn der Fall. In ihrer Dissertation untersucht Westphal (2020) beispielsweise, inwiefern sich die Mitarbeit der Studierenden in diesem Projekt in der (Weiter-)Entwicklung hinsichtlich ihrer aktuellen Studiensituation sowie der eigenen zukünftigen beruflichen Rolle zeigt: Westphal (2020) zeigt, dass die Begleitung der Peer-Mentor/innen einen erheblichen Teil ihres Qualifizierungsprozesses ausmachen. Sie bestätigt die von Edelkraut/Graf (2011) formulierte Annahme einer Notwendigkeit von Schulungen in Abhängigkeit von individuell bestehenden Kompetenzprofilen der Mentor/innen. Ferner werde die Wichtigkeit einer kontinuierlichen Reflexion der eigenen Rolle von den Studierenden hervorgehoben, dabei werde vor allem die Perspektiverweiterung durch den Austausch innerhalb der Peer-Mentor/innen-Gruppe als wertvolle Ressource erlebt. Denn die Nähe zu den studentischen Mentees wird von den studentischen Peer-Mentor/innen nicht nur als vorteilhaft benannt, da diese beispielsweise ebenfalls Rollenkonflikte mit sich bringe, die zu Aushandlungsprozessen führen – im Zusammenhang mit der Rollenfindung; dem Feedback geben, ohne in den Lernprozess der Mentees einzugreifen etc. Die Peer-Mentor/innen benennen „verschiedenste Lerngelegenheiten in der Zusammenarbeit mit den Mentees, die sie auch für sich selbst als Zuwachs von Erfahrung, Wissen und Fähigkeiten einstufen“ (Westphal 2020, S. 218). Genau wie erfahrende Führungskräfte würden auch die Peer-Mentor/innen mit zunehmender Erfahrung autonomer in ihren Entscheidungen und Handlungen sowie in der Reflexion über ihr pädagogisches Han-

deln. Sich einen Rat bei anderen Peer-Mentor/innen oder der Seminarleitung einzuholen wird dabei von den Studierenden als besonders hilfreich eingeschätzt. So werde ihnen das Überprüfen, Verändern oder Beibehalten von Annahmen und damit eine (Weiter-)Entwicklung im fachlichen Kontext (innerhalb der Fachcommunity) ermöglicht (vgl. Westphal 2020, S. 223f.). Die Studierenden stufen ihren eigenen Lernprozess als einen sich entwickelnden ein (vgl. Westphal 2020, S. 226f.) beispielsweise was ihre Frustrationstoleranz und das Vertrauen in eigene Kompetenzen anbelangt (vgl. Westphal 2020, S. 227f.). Nicht zuletzt seien ihnen dabei auch wissenschaftliche Theorien hilfreich gewesen, vor allem dann, wenn sie in Zusammenhang mit praktischen Erfahrungen gesetzt werden konnten (vgl. Westphal 2020, S. 229).

Dieses Unterkapitel lässt eine große Forschungslücke deutlich werden: Zwar scheinen Coaching- und Mentoringprojekte im Zuge der Lehramtsausbildung en vogue zu sein, deren Nutzen für die Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer ist bisweilen aber wenig belegbar. Die vorhandenen Ergebnisse liefern zwar erste Einschätzungen und Erkenntnisse, sind aber aufgrund der meistens relativ geringen Stichproben nicht generalisierbar. Dies ist vor allem auch deshalb so interessant, weil Coaching- und Mentoringprojekte als Service-Learning-Projekte gelten, hier aber (wie in Kapitel 2.2. zum Forschungsstand von Service-Learning) erneut deutlich wird, dass auch in diesem Zusammenhang ein großer Bedarf besteht, die Forschungslücke rund um den Kompetenzerwerb durch Mentoring und Coaching zu schließen – was im Zuge dieser Arbeit getan werden soll.

4. Die Service-Learning-Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“

Die beiden schon benannten Projekte, in denen Service-Learning und Mentoring bzw. Service-Learning und Coaching zusammengebracht und untersucht werden, sollen im Folgenden dargestellt werden. Zunächst wird das Mentoringprojekt „Balu und Du“ skizziert und im Anschluss daran das Coachingprojekt „Offenes Ohr“. Beide Projekte werden in ihrem Aufbau, ihren Zielen und dem jeweiligen Mentoring- bzw. Coachingverständnis mit den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Studierenden dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf der daraus resultierenden Diskussion, welche notwendigen Qualifikationen die Studierenden mitbringen oder erwerben müssen, um ih-

rer Tätigkeit und den Anforderungen als Balus und Coaches gerecht werden zu können. Abschließend endet das jeweilige Unterkapitel mit der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes unter Berücksichtigung der Forschungsfrage.

4.1. Das Mentoringprojekt „Balu und Du“

4.1.1. Aufbau und Ziele

„Balu und Du“ ist ein bundesweites Mentoringprogramm für Kinder im Grundschulalter, das nach den Figuren aus dem Dschungelbuch von Rudyard Kipling (1894/2003) benannt wurde. Mogli, das Menschenkind, wird durch Balu, den Bären, unterstützt, sich in der neuen Umgebung, dem Dschungel, zurecht zu finden. Basierend auf den Erfahrungen, die der Bär im Dschungel gemacht hat, kann Mogli von Balu eine Menge lernen: beispielsweise wie man an Nahrung gelangt oder wie man sich am besten vor dem gefährlichen Tiger Shir Khan schützt. Die beiden führen eine freundschaftliche Beziehung, in der Balu dem Jungen stets unterstützend und beschützend zur Seite steht. Übertragen auf das Projekt „Balu und Du“ bedeutet es, dass ein Studierender/eine Studierende (Balu) ehrenamtlich jeweils für ein Kind (Mogli) ein Jahr lang die Rolle eines Mentors/einer Mentorin übernimmt und den/die Mogli als Mentee einmal wöchentlich begleitet (vgl. z.B. Esch u.a. 2007, S. 132f.; Müller-Kohlenberg u.a. 2013, S. 97f.). Im Vergleich zu anderen Mentoringprogrammen, beispielsweise in Schulen oder Hochschulen, geht es in diesem Projekt um die Unterstützung im außerschulischen Bereich. Die Kinder sollen – außerhalb von Institutionen – in ihnen noch unbekannten Umgebungen Gelegenheit erhalten, neue Dinge zu entdecken und dabei „ganz nebenbei“, d.h. informell lernen¹⁶. Ferner sollen sie in dem/der Balu eine/n Vertraute/n finden, dessen/deren Verlässlichkeit sie erfahren können.

Während die Kinder von Grundschullehrer/innen, sogenannten „Multiplikator/innen“ (vgl. Müller-Kohlenberg 2014a) für die Projektteilnahme vorgeschlagen werden, handelt es sich bei den jungen Erwachsenen im Alter von 17-30 Jahren in der Regel um Studierende der Universität oder Fachhochschule ebenso wie um Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe, der beruflichen Fachrichtung „Sozialpädagogik“ oder Ehrenamtliche einer Freiwilligenagentur (vgl. z.B. Burgdorf/Freitag 2014). Die Anmeldung der Kinder vollzieht sich unter Einverständnis der Erziehungsberechtigten mittels ei-

¹⁶ Eine weitere Begriffsklärung folgt im Kapitel 4.1.2.

nes Steckbriefes, in dem das Anliegen der Projektteilnahme sowie Interessen und Stärken des Kindes beschrieben werden. Die Anmeldung der Studierenden folgt neben Vorstellungsgesprächen ebenfalls durch einen Steckbrief, der Hobbies, Stärken und Schwächen der Studierenden abfragt. Anhand der gegebenen Informationen – sowohl über Mogli als auch über Balu – wird abgeleitet, welche Balus und Moglis ähnliche Interessen o. ä. aufweisen und dementsprechend bezüglich dieser gut zueinander passen könnten und welcher Balu welchem Mogli demnach am besten als Begleiter/in zur Seite stehen könnte. Das Zusammenführen von Mentor/in und Mentee geschieht durch die Mitarbeiter/innen der Projektkoordination und findet somit formell statt. Die Kinder suchen sich ihren Balu nicht selbst aus oder umgekehrt, wie es im klassischen informellen Mentoring der Fall wäre (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 30). Je nach Standort variierend findet dann ein Kennlerngespräch zwischen Familie und Balu statt. In Paderborn werden die Studierenden beispielsweise auf dieses Treffen vorbereitet, vereinbaren aber selbstständig einen Termin mit der „Mogli-Familie“ und stellen sich anschließend dort vor.

Neben den benannten Zielen für die Kinder, sollen die Balus durch die Teilnahme am Projekt „Balu und Du“ die Chance erhalten, sich unter Begleitung in der pädagogischen Praxis auszuprobieren – ganz im Sinne der Idee des Service-Learnings. Durch die Projektkoordinator/innen werden sie, je nach Standort variierend, durch regelmäßige Reflexionssitzungen, das Führen von Online-Tagebüchern sowie Formen der Beratung begleitet und dabei unterstützt, die Zeit mit den Moglis sowie ihre pädagogische Praxis zu reflektieren. Durch ein zusätzliches Angebot an Workshops und durch Fachinformationen in den Reflexionssitzungen (beispielsweise zu den Themen informelles Lernen, Resilienz, etc.) erhalten die Balus die Möglichkeit, sich theoretisches Wissen zu relevanten Themen ihrer Praxis zu erarbeiten, welches anschließend in dieser Anwendung finden kann (vgl. z.B. Burgdorf/Freitag 2014; Esch u.a. 2007)¹⁷.

4.1.2. Das Mentoringverständnis im Projekt „Balu und Du“ und Anforderungen an die Mentor/innen und Mentees

In folgendem Unterkapitel soll das dem Projekt „Balu und Du“ zugrundeliegende Mentoringverständnis und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Mentor/innen und Mentees erarbeitet werden. Ebendies ergibt sich vor allem aus den Pro-

¹⁷ Die Begleitung der Studierenden wird im weiteren Verlauf des Kapitels ausführlicher dargestellt.

jektrahmungen durch den „Balu und Du“ e.V. Die Darstellung erfolgt der Übersichtlichkeit halber in Unterpunkten, die das Mentoringverständnis im Projekt „Balu und Du“ auszeichnen.

Das informelle Lernen

Fern von curricularen Vorgaben sollen Balu und Mogli Freizeit zusammen verbringen, in der Mogli dazulernen kann: Sei es beim maßgenauen Abwiegen der Zutaten beim Kuchenbacken oder beim Tauchenlernen im Schwimmbad. Denn „Bildung ereignet sich [...] nicht nur innerhalb der Mauern der Schule, sondern ebenso in außerschulischen Lebensbereichen. Dazu gehören nicht-formelle Bildungsorte, etwa die Aktivitäten im Jugendzentrum oder Sportverein, und informelle Bildungsorte, wie die Peers und der öffentliche Raum“ (Deinet/Derecik 2016, S. 17) oder auch die gemeinsame Freizeit mit dem/der Balu, die informelle Lernanlässe bieten kann.

Wie bereits in der obigen Projektbeschreibung deutlich wurde, findet das Projekt für die Kinder vor allem vor dem Hintergrund des informellen Lernens statt.

Recherchiert man nun, welche Bedeutung der Begriff des informellen Lernens hat, so wird schnell klar, dass sich eine Annäherung an ebendiesen als nicht so einfach erweist, wie man vielleicht vermuten mag. Die verschiedenen, vor allem auch internationalen Definitionen unterscheiden sich beispielsweise oft so sehr, dass nicht einmal ein gemeinsamer Konsens gefunden werden kann. Ferner überlappen die Definitionen der am meisten unterschiedenen Lernformen (non-formal, formal, informal¹⁸) einander sich so stark, dass die verschiedenen Konzepte durch einheitliche Zuschreibungen wie „intentional“ „mostly intentional“ usw. kaum zu unterscheiden sind. Ebenso problematisch ist die Tatsache, dass die Definitionen viele Aspekte offenlassen wie beispielsweise die Intentionalität und die Zufälligkeit des Lernens, was bedeutet, dass Definitionen vorhanden sind, die informelles Lernen als zufälliges Lernen beschreiben, dass es aber im Gegenzug Definitionen gibt, die ebendies ausschließen (vgl. Werquin 2016, S. 58).

Deshalb ist es erforderlich herauszuarbeiten, welchem Begriffsverständnis sich im Projekt „Balu und Du“ angeschlossen wird: eine nicht unerlässliche Frage, vor allem

¹⁸ Ein verkürzter Überblick: „[F]ormal education takes place only in the initial education and training system. Non-formal education is still organised but beyond the initial education and training system. Informal learning is taking place in daily life and in different contexts such as the family, the neighbour, the workplace, by having manifold activities such as playing, having religious activities, reading and/or listening to the mass media“ (Werquin 2016, S. 42).

vor dem Hintergrund, dass nach Auswertung der Veröffentlichungen zum Projekt herausgestellt werden kann, dass das informelle Lernen den Kern des Mentorings im Projekt zu bilden scheint, das in nahezu jeder Veröffentlichung Betonung findet.

„Die Analyse der Tagebücher zeigt [...], dass die Einbettung der gemeinsamen Zeit in den Alltag der Kinder eine gute Möglichkeit für das informelle Lernen bietet. Damit ist das Lernen nebenbei und en passant gemeint, das oft unbewusst abläuft, das aber für das Wissen und Können im Laufe des Lebens extrem wichtig ist“ (Müller-Kohlenberg 2014a, S. 19).

„Das informelle Lernen bildet den Kern der Mentorentätigkeit. Für die Kinder bedeutet die Begleitung – obwohl sie vordergründig wie ein Freizeitangebot erscheint – eine ressourcenreiche Quelle für die unterschiedlichsten Lerngelegenheiten en passant. Informelles Lernen ist anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen“ (Müller-Kohlenberg 2009b, S. 162).

Allerdings würde es dem informellen Lernen im Projekt nicht gerecht, wenn allein das inhaltliche Lernen fokussiert würde. Über dieses hinaus werden zwischen dem Kind und dem jungen Erwachsenen ebenfalls Wertedialoge und Diskussionen ermöglicht, die ebenfalls informell einen Bildungsprozess anregen können. Beispielsweise kann die Erzählung des Kindes über einen Streit in der Schule zum konkreten Anlass genommen werden, um über diesen zu sprechen und möglicherweise alternative Lösungswege oder Wertungen zu erarbeiten. Deinet und Derecik (2016) bezeichnen dies als Chance der Entwicklung sozialer Kompetenzen im Umgang mit fremden Bezugspersonen in neuen Situationen sowie eine Erweiterung des Handlungsspielraums und somit auch des Verhaltensrepertoires (vgl. Deinet/Derecik 2016, S. 17). Müller-Kohlenberg spricht in diesem Zusammenhang vom Aufbau eines Wertekanons, der außerhalb von Familie, Schule und Medien auch durch einen Balu positiv beeinflusst werden kann (vgl. Müller-Kohlenberg 2009a, S. 230f.).

In vielen Veröffentlichungen zu „Balu und Du“ wird das informelle Lernen wie in den obigen Zitaten allerdings sehr verkürzt dargestellt. Oft bleibt unklar, auf welchen konzeptionellen Rahmen sich bezogen wird. In wenigen Veröffentlichungen wird dem theoretischen Konzept des informellen Lernens mehr Aufmerksamkeit geschenkt bzw. ein theoretischer Rahmen ersichtlich (vgl. Müller-Kohlenberg/Drexler 2013, Esch/Müller-Kohlenberg/Siebolds/Szczensy 2007). Informelles Lernen wird beschrieben als nicht-schulisches oder nicht-akademisches Lernen, das Erfolg im Leben und auch in der Schule allerdings wahrscheinlicher werden lässt. Die Autoren beziehen

sich auf Tough (2012), der die Entwicklung von Fähigkeiten wie Lernfreude, Selbstorganisation, Optimismus etc. benennt (vgl. Tough 2012, S. 76). Wenn Kindern Personen und Umgebungen fehlen, die ein solch facettenreiches Lernen nebenbei möglich machen, so kann daraus folgen, dass sie als benachteiligte Kinder in die Schule kommen. Eine Kompensation eben dieser fehlenden Lernanlässe und die daraus resultierenden fehlenden Fähigkeiten (wie Selbstorganisation, Optimismus etc.) können durch Mentoring kompensiert werden (vgl. Müller-Kohlenberg/Drexler 2013, S. 111). Deshalb bilden zunächst unscheinbare Aktionen das Herzstück von „Balu und Du“, weil eben diese fehlende Lernanlässe im Alltag der Kinder kompensieren können (vgl. Müller-Kohlenberg/Drexler 2013, S. 111f.). Durch die Tatsache, dass ein/e Balu dem Kind eine Beziehung und ein Umfeld möglich macht, in dem facettenreiches Lernen möglich ist, haben die Kinder die Chance, Fähigkeiten wie Durchhaltevermögen etc. zu erlernen. „Der Aufbau von Basiskompetenzen benötigt Bindungssicherheit, da sich Explorationsverhalten (d.h. Neugier, Neues Ausprobieren und Erkunden) am besten im Schutz sicherer personaler Bezüge entwickelt (Grossman 1977; Fremmer-Bombik/Grossman 1993; Grossman/Grossmann/Becker-Stoll u.a. 2003)“ (Esch/Müller-Kohlenberg/Siebolds/Szczensy 2007, S. 137). Eine gute Beziehung in Verbindung mit der notwendigen Sensibilisierung von Balus, „wie man Lernprozesse an die Gegebenheiten des täglichen Lebens andocken kann“ (Müller-Kohlenberg 2014a, S. 19), sind dafür ausschlaggebend. Wie Burgdorf und Freitag (2013) kritisch feststellen, führt dies aber auch dazu, dass Balus während ihrer Zeit mit den Kindern viele Diagnosen stellen. Beispielsweise kann ein Balu der Meinung sein, sein Mogli sei zu unselbstständig. Folglich macht er sich Gedanken über geeignete Fördermöglichkeiten, die bezwecken sollen, dass Mogli selbstbewusster wird: Er soll lernen, den Busfahrplan zu lesen und sich seine Fahrkarte eigenständig zu kaufen; er soll im Supermarkt selbstständig nach Artikeln fragen und seine Ware an der Kasse bezahlen. Diese Beispiele machen deutlich, dass es sich hier nicht um informelles Lernen handeln kann – anders als bei den vorherig geschilderten Situationen im Kino oder Schwimmbad – denn die Aktionen sind vom Balu bewusst geplant und verfolgen eine bestimmte Absicht. Alfred Tremml (2000), der sich unter anderem mit der Frage nach den Grundbegriffen von Erziehung beschäftigt hat, würde die beschriebenen Situationen wahrscheinlich als intentional bezeichnen, weil die Handlungen des Balus Absichtlichkeit und Zielgerichtetheit zum Ausdruck bringen (vgl. Tremml 2000, S. 62). Er definiert: „[Als] [i]ntentionale Erziehung bezeichnen wir den in einer Ontogenese auf der Basis von Lernfähigkeit durch Veränderungen der sozialen Umwelt in Gang gesetzten Prozess des aktiven Erwerbs

bzw. der Veränderung, Erweiterung oder Differenzierung von Lernstrukturen, die in Form von relativ dauerhaft zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Charaktereigenschaften zum Ausdruck kommen und bei Bedarf auf eine zugrunde liegende Absicht zurückgeführt werden können“ (Treml 2000, S. 64). Übertragen auf das Beispiel bedeutet das: Der Balu möchte durch einen von ihm in Gang gesetzten Prozess, nämlich das selbstständige Busfahrplanlesen und den Fahrkartenerwerb, einen aktiven Prozess in Gang setzen, der die Lernstruktur des Moglis verändert bzw. erweitert und in eine Charaktereigenschaft der Selbstständigkeit mündet. „Mit „Fähigkeiten oder Charaktereigenschaften“ werden keine Handlungen gemeint, sondern Handlungskompetenzen bzw. Handlungsoptionen“ (Treml 2000, S. 65). Es geht also nicht um das Busfahrplanlesen oder den Kartenerwerb an sich, sondern um die dahinterliegende Handlungskompetenz des Kindes. Dies kennzeichnet einen Lernprozess, der einen gewissen Zeitbedarf in Anspruch nimmt (vgl. Treml 2000, S. 64f.). Mogli ist nach einmaligem Busplanlesen o.ä. nicht unmittelbar ein selbstständiges Kind. Allerdings kann der Balu in vielen anderen Situationen während des Jahres weitere aktive Lernprozesse anregen, die ebendiese Entwicklung von Selbstständigkeit beabsichtigen. Infolgedessen muss Lernen im Projekt „Balu und Du“, das in den meisten Fällen nur mit dem informellen Lernen in Zusammenhang gebracht wird, um den Begriff „intentionales Lernen“ ergänzt werden.

Man kann das informelle Lernen ebenfalls auch vom Begriff des funktionalen differenzieren. Treml (2000) differenziert von intentionaler Erziehung die funktionale Erziehung, die beiläufig und implizit erfolgt¹⁹. „Als funktionale Erziehung kann man diese Art von Erziehung bezeichnen, weil die sich als (Neben)Effekt einer anderen Tätigkeit und nicht durch eine explizite, über die Intention eines Erziehers gesteuerte Erziehungshandlung, ereignet [...]“ (Treml 2000, S. 68). Kennzeichnend ist, dass diese Nebenwirkung latent, d.h. unbewusst ist (vgl. Treml 2000, S. 68). Als Voraussetzungen für funktionale Erziehung benennt der Autor Anschaulichkeit (sinnliche Eindrücke), ungehinderte Teilnahme an einem sozialen Handlungszusammenhang und eine gewisse Homogenität der Differenzerfahrungen (vgl. Treml 2000, S. 69f.). Übertragen auf das Projekt „Balu und Du“ bedeutet das: Angenommen, ein/e Mogli bekommt ein Jahr lang mit, wie sein/ihr Balu jedes Mal vor dem Autofahren den Spiegel und den Sitz richtig einstellt und bei nassem Wetter die Scheibe von innen wischt, so ist dies zunächst einmal eine Handlung, die von dem/der Balu beabsichtigt getan wird,

¹⁹ Auch wenn es an dieser Stelle um das Lernen und nicht explizit um das Erziehen geht, so sind die Adjektive für die oben aufgemachte Differenzierung trotzdem treffend.

um beim Autofahren gut sehen zu können. Es ist aber nicht intendiert, dass Mogli dadurch lernt, wie man sich vor Beginn des Autofahrens verhält, um gut sehen zu können. Es handelt sich um einen latenten Nebeneffekt. Die Situation bringt Anschaulichkeit mit sich, weil Mogli mit eigenen Augen wahrnehmen kann, was Balu gerade tut. Mogli nimmt ungehindert an dieser Handlung teil, weil er/sie mit im Auto sitzt. Nicht möglich wäre eine solche Teilnahme, wenn Balu dies täte, bevor Mogli ins Auto stiege. Dieses Muster zeigt eine gewisse Homogenität, da es immer wieder als eine Art von Ritual vom Balu vollzogen wird. Auch der funktionale Lernprozess benötigt Zeit, weil das „hinter den einzelnen Lernprozessen befindliche allgemeine Muster als ein homogenes [erkannt werden muss] und in ein Repertoire von Handlungs- und Wissenskompetenzen [überführt werden muss]“ (Tremel 2000, S. 70).

Zusammenfassend kann differenziert werden: Das von Müller-Kohlenberg benannte Herzstück – das informelle Lernen – bezeichnet Lernprozesse, die sich nebenbei abspielen, die nicht geplant sind und sich vornehmlich auf aktuelle, einzelne Situationen bzw. Fragestellungen beziehen (vgl. Müller-Kohlenberg 2014b, S. 109), die vom Balu möglich gemacht werden, weil er/sie Orte mit den Kindern besucht und Gespräche mit dem Kind führt, die solche Situationen ermöglichen. So können den Kindern alltägliche Herausforderungen oder Situationen begegnen, wenn sie mit ihren Balus unterwegs sind und diese zum Anlass genommen werden, sich über bestimmte Themen und Ereignisse auszutauschen, diese zu hinterfragen oder zu diskutieren. Ein Tierheimbesuch kann Anlass zum Gespräch über das Thema Hundepflege sein, ein Schwimmbadbesuch Anlass zum Gespräch über die Reinigung von Wasser durch Chlor und das Besprechen eines Problems mit Mitschülern kann Gelegenheit schaffen, mit dem Balu alternative Wege der Konfliktbewältigung zu überlegen. Mogli kann bewusst werden, dass er/sie gerade etwas Neues lernt, es kann aber ebenfalls sein, dass der Lernprozess unbewusst stattfindet.

Erweitert werden soll der Begriff des „informellen Lernens“ um die Begrifflichkeit des „intentionalen und funktionalen Lernens“ (in Anlehnung an Tremel 2000), der diese Lernprozesse als erziehungsimmanent beschreibt.

Eine solche Ausdifferenzierung der Lernmöglichkeiten im Projekt „Balu und Du“ würde dem facettenreichen Lernen meines Erachtens gerechter werden.

Freundschaft in 1:1 Beziehung

Im Gegensatz zu den obigen Definitionen zu Mentoring (vgl. Kapitel 3.1.), in denen die Beziehung zwischen Mentor und Mentee zwar als persönlich, aber auch hierarchisch dargestellt wird, wird in den Definitionen des Projekts immer eine freundschaftliche Beziehung zwischen Kind und jungem Erwachsenen unterstellt, ohne dass diese Freundschaft näher bestimmt würde. Diese Linie zeichnet sich in nahezu allen Veröffentlichungen über das Projektkonzept ab (vgl. z.B. Bartl u.a. 2012, Müller-Kohlenberg u.a. 2013, Müller-Kohlenberg 2014b). Für eine einer Freundschaft ähnlichen Beziehung zwischen den Kindern und den jungen Erwachsenen sprechen allerdings der lange Projektzeitraum und die regelmäßigen Treffen, die einen positiven Beziehungsaufbau begünstigen können, sowie die (häufige) Nachhaltigkeit der Beziehung zwischen Balu und Mogli auch über das Projektjahr hinaus (vgl. Bartl u.a. 2012). Weiter wird im Projekt „Balu und Du“ besonderer Wert auf ein „treffendes Matching“ gelegt (vgl. Kapitel 4.1.2.), was einen positiven Beziehungsverlauf begünstigen soll, wenn gleich die Bedeutung des Matchings im obigen Theorieteil bereits widerlegt wurde (vgl. 3.2.; Westphal 2020). In Anbetracht der Tatsache, dass zwei einander fremde Personen aufeinandertreffen, die sich vorher nicht gegenseitig als Mentor/in oder Mentee gewählt haben, kann nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden, dass sofort eine emotionale Bindung aufgebaut werden kann. Manchmal bleibt diese auch aus, obschon durch ein aufwändiges Matching großer Wert auf eine „passende“ Zusammenführung von Mogli und Balu gelegt wird. In den skizzierten Forschungsbefunden (vgl. Kapitel 3.2.; Westphal 2020) zeigt sich allerdings, dass das Matching nicht das Ausschlaggebende ist, sondern die Beziehung, die Mentor/in und Mentee zueinander aufbauen. Fraglich bleibt bei „Nicht-Passung“ dann die Wirksamkeit des Mentorings im Projekt, weil die gemeinsamen Aktivitäten der Tandems in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrer Beziehung zu stehen scheinen. Ein Kind, das nicht schwimmen kann, würde sich beim gemeinsamen Schwimmbadbesuch sicherlich nicht auf das Testen der Rutsche oder das Üben der ersten Schwimmzüge einlassen, wenn er/sie zu dem/der Balu keine gute Beziehung hätte, die auf Vertrauen, Empathie und Rücksicht fußt. Dieser Punkt findet in dem Mentoringverständnis des Projekts ebenfalls wenig Beachtung, wobei es aber möglich wäre, dass seitens der Projektbeschreibungen der Freundschaftsbegriff diese Eigenschaften bereits impliziert. Ebendieses „freundschaftliche Verhältnis“ gilt es durch die nachfolgende Studie weiter ausdifferenzieren zu können.

Entscheidend sind laut Müller-Kohlenberg die Betreuung im 1:1-Verhältnis und die Integration der gemeinsamen Zeit in den Alltag (vgl. Müller-Kohlenberg 2014a, S. 16). In 1:1 Settings sollen die Kinder und jungen Erwachsenen Tätigkeiten vollziehen, die die Stärken und Interessen der Kinder fokussieren. Fraglich bleibt an dieser Stelle, ob es sich für Balu und Mogli bei ihrer gemeinsamen Zeit um Treffen handelt, die im Alltäglichen integriert sind, oder ob es sich nicht durch den Rahmen des Projekts viel mehr um „Balu und Du“-Zeit handelt, die einen besonderen Stellenwert hat. Was die gemeinsame Zeit allerdings durchaus alltäglich macht – im Gegensatz zu verbrachter Zeit in Schule oder Universität – sind die freie Gestaltung der Treffen, das Vollziehen alltäglicher Dinge wie Einkaufen o. ä. sowie die individuelle Beziehungsgestaltung und das mögliche Benennen von individuellen Projektzielen für jedes einzelne Kind (vgl. Müller-Kohlenberg 2014a, S.16).

Die Begleitung Studierender im Rahmen von Service-Learning

Die notwendige Begleitung der Studierenden im Projekt „Balu und Du“ wird von fachlich qualifizierten Koordinator/inn/en (vgl. Müller-Kohlenberg 2014a, S.17) übernommen. Dementsprechend zeichnet sich ab, dass es sich um ein begleitetes Mentoring-Konzept handelt, was durchaus als Besonderheit des Projekts bezeichnet werden kann. „Obwohl mittlerweile viel Forschung zur optimalen theoretisch-konzeptionellen Umsetzung von Mentoringprogrammen vorliegt, wird diese nur in sehr wenigen Programmen tatsächlich berücksichtigt. Beispielsweise wurde in zahlreichen Studien eine größere Wirksamkeit programmbegleitender Trainingsmaßnahmen für Mentoren im Vergleich zu Trainingsmaßnahmen vor Beginn des Mentorings nachgewiesen (für einen Überblick vgl. DuBois u.a. 2002). In der Praxis finden dennoch in 71% der Fälle lediglich Trainings vor Beginn des Mentorings statt. Begleitende Maßnahmen werden nur von 23% der Programme angeboten²⁰“ (Stöger/Ziegler 2012, S. 140). Entsprechend der Tatsache, dass die Freiwilligen keine ausgebildeten Pädagog/inn/en o. ä. sind, ist es im Projekt „Balu und Du“ von zentraler Bedeutung, diese in ihrer Arbeit mit den Kindern zu begleiten und zu unterstützen – und dies nicht nur in Form einer einführenden Veranstaltung. Zwar werden die Studierenden durch eine Auftaktveranstaltung über die vor allem organisatorischen Gegebenheiten des Projektstarts informiert, ein viel größerer Fokus liegt allerdings auf der stetigen Begleitung der Studie-

²⁰ Metaanalyse zur Wirksamkeit von Mentoringprogrammen durch Eby (2008), ergänzt durch die Ergebnisse von DuBois u.a. (2002), die sich vor allem auf das Youth Mentoring beziehen.

renden im Verlauf ihres „Balu und Du“-Jahres: Die Balus werden durch Reflexions-sitzungen, Beratungsangebote wie z.B. Kollegiale Beratung in Kleingruppen und das Führen von Online-Tagebüchern zur stetigen Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit angehalten und erhalten darüber hinaus zu konkreten Themen²¹ theoretischen Input, welcher sie in ihrer pädagogischen Praxis unterstützen soll. Denn um den Kindern ein bestmöglicher Mentor/eine bestmögliche Mentorin sein zu können, ist es unerlässlich, die eigene Praxis mit dem Kind ständig zu hinterfragen. Demzufolge kann das „Balu und Du“-Jahr nicht nur als Entwicklungschance für den Mogli beschrieben werden, sondern auch als Lernprozess für die Mentor/innen in ihrer eigenen Entwicklung. „Durch ihr ehrenamtliches Engagement für Schülerinnen und Schüler leisten die Studierenden einen gesellschaftlichen Service in der Kinder- und Jugendarbeit und bilden gleichzeitig Erfahrungswissen aus, das sie in ihrer pädagogischen Praxis unterstützen soll. In zahlreichen Veröffentlichungen wird vor allem der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie z.B. im Umgang mit schwierigen Situationen und Verantwortungsübernahme etc. durch das bürgerliche Engagement betont (vgl. z.B. Müller-Kohlenberg 2009b, Szczesny u.a 2009, Burgdorf/Freitag 2013). Im besten Fall birgt dies die Chance auf Verknüpfung von Theorie und Praxis und damit die Chance auf Professionalisierung im pädagogischen Handeln.

4.1.3. Qualifikation Studierender im Projekt „Balu und Du“

Welche Anforderungen das Mentoringverständnis im Projekt „Balu und Du“ an die Studierenden stellt, wurde bereits in den Kapiteln 4.1.1. und 4.1.2. deutlich. Im Folgenden soll diskutiert werden, welche Kompetenzen in ihrer Tätigkeit als Balus von ihnen abverlangt werden, um den Anforderungen des Mentorings gerecht zu werden.

Rolle klären

Direkt zu Beginn müssen Balus mit ihren Moglis und deren Eltern die Rollen in der Mentoringbeziehung klären. Bauer (2005), der sich eigentlich auf die Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern bezieht, ordnet das „Rolle klären“ unter den Kompetenzbereich der Hintergrundarbeit ein (vgl. Bauer 2005, S. 27). Anders als unter Umständen bei Lehrerinnen und Lehrern ist es im Mentoringprojekt besonders wich-

²¹ Wie z.B. Resilienz, Medienerziehung, Moralentwicklung, informelles Lernen, individuelle Förderung usw.

tig, die unterschiedlichen Rollen der Mentoren und Mentees sowie das zugrunde liegende Mentoringverständnis des Projekts zu klären. Anders als Lehrkräfte sind Balus als Mentor/innen in einer Rolle, die vielen Personen nicht direkt geläufig ist. Um Enttäuschungen durch unterschiedliche Erwartungshaltungen zu vermeiden, müssen die Studierenden den Eltern und Kindern ihre Rolle als Balu detailliert beschreiben. Sie müssen z.B. häufig klarmachen, dass sie weder die Rolle eines Babysitters noch die Rolle einer Nachhilfelehrkraft einnehmen und dass die Mentoringbeziehung auf einem 1:1-Verhältnis basiert, was z.B. bedeutet, dass Geschwisterkinder nicht Teil dieser Beziehung sein können. Wie bereits deutlich wird, ist die Rollenklärung eine zentrale Kompetenz in diesem Projekt, die – im Gegensatz zur Rollenklärung von Lehrerinnen und Lehrern, wie Bauer sie beschreibt – weniger als Hintergrundaufgabe gesehen werden kann, sondern während ihrer gesamten Zeit als Balus präsent ist und auch häufig mit Kindern und Eltern wieder neu ausgehandelt werden muss. Auf diese Kompetenz werden die Studierenden in ihrem Studium nicht unmittelbar vorbereitet, da ihre Rolle als Balu eine ganz spezielle ist, sodass es zu den Aufgaben der Projektverantwortlichen gehört, die Studierenden in dieser Kompetenz zu stärken. Deshalb werden die Balus beispielsweise intensiv auf die erste Vorstellung bei den Mogli-Familien und damit einhergehend auf ihre Rollenklärung vorbereitet. Auch für ihren späteren Beruf als Lehrkräfte ist es wichtig, sich der Anforderungen an die eigene Rolle bewusst zu sein, um sich auch vor Aufgaben und Zuschreibungen zu schützen, die nicht ihren Kompetenzbereich betreffen und diesen möglicherweise überschreiten.

Bilden sozialer Strukturen

Weiter erfordert eine Mentoringbeziehung das Bilden sozialer Strukturen (Bauer 2005, S. 22). Dazu gehört zunächst einmal das Fördern sozialer Bindungen, was für die Balus und Moglis in ihrer gemeinsamen Zeit einen der zentralen Faktoren darstellt. Die Studierenden müssen zu den zunächst fremden Kindern eine Bindung aufbauen, die es zulässt, dass diese sich über den Zeitraum eines Jahres regelmäßig treffen und dass diese Treffen sowohl für den jungen Erwachsenen/die junge Erwachsene als auch für das Kind positiv verlaufen. Eine solche Bindung erfordert ebenfalls ein gemeinsames Regelwerk, auf das sich die Beziehung stützt. Über das Jahr hinweg wird eine Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen aufgebaut, die laut Projekt auf einer freundschaftlichen Ebene basieren soll. Es bedarf dafür zunächst der Offenheit und Nähe seitens der Balus gegenüber den Kindern und ihren Bedürfnissen, aber ebenfalls einer gewissen Distanz, die die Autonomie beider wahrt. Eine Beziehung auf dieser Ebene

muss das Tandem für sich zunächst selbst entwickeln. Der geschilderte Aushandlungsprozess zwischen Nähe und Distanz wird in der pädagogischen Arbeit häufig diskutiert und ist ebenfalls ein bedeutender Aushandlungsprozess in einer Mentoringbeziehung. „Mit den Worten Nähe und Distanz steht ein Begriffspaar zur Debatte, welches metaphorisch auf Bewegung im Raum (und in der Zeit) verweist. Prozesse der Annäherung an und Distanzierung von anderen Menschen sind bildhafte Vorstellungen, die sich auf gelingende oder auch misslingende Interaktionsprozesse beziehen“ (Dörr/Müller 2012, S. 7). Dabei geht es nicht um Nähe und Distanz an sich, „sondern um ein jeweils als ‚richtig‘ empfundenes Maß an Nähe und Distanz“ (Dörr/Müller 2012, S. 7). Ferner sind sie, je nach Raum- und Zeiterfahrung, inkonstant und interpretierbar (vgl. Dörr/Müller 2012, S. 7). Das bedeutet, übertragen auf die Balus, dass sie immer wieder aushandeln müssen, in welchem Nähe- und Distanzverhältnis sie zu den Kindern und deren Familien stehen möchten. Dieser Prozess steht ebenfalls in unmittelbarem Zusammenhang mit den Forderungen und Wünschen des Kindes – eine Herausforderung, die eingangs beschrieben wurde: Die Balus müssen sich in ihrem pädagogischen Handeln nicht nur auf ihre eigenen Vorstellungen beziehen, sondern ebenfalls auf die Erwartungen, Wünsche etc. des Kindes. Dementsprechend erfordert dieser Prozess ein hohes Maß an Reflexionskompetenz. Die Kompetenzen, soziale Bindungen aufzubauen und ein gesundes Maß an Nähe und Distanz auszuhandeln, werden im Studium weniger angeregt. Dementsprechend ist es für das Mentoring sehr bedeutend, dass die Studierenden diese Kompetenz im Projekt „Balu und Du“ ausbauen oder erweitern können. Ob ein Balu sich beispielsweise von seinem/ihrem Mogli umarmen lassen möchte oder inwiefern der/die Balu auf Geburtstagsfeiern des Kindes mit der ganzen Familie gehen möchten, bleibt ihm/ihr selbst überlassen. Auch wenn Studierende als Balus sicherlich ein anderes Maß an Nähe und Distanz den Kindern gegenüber haben, als sie es als Lehrerinnen und Lehrer hätten, kommt ihnen die Einübung eines solchen Aushandlungsprozesses wahrscheinlich auch im späteren Beruf zu Gute. Sich abgrenzen zu lernen und seine Grenzen klar kommunizieren zu können, ist in allen pädagogischen Berufen eine bedeutende Kompetenz (vgl. z.B. Bauer 2005).

Organisatorische Kompetenzen und Zeitmanagement

Die Rolle eines Mentors verlangt den Studierenden auf vielen Ebenen organisatorische Kompetenzen ab. Bauer (2005) fasst das Organisieren ebenfalls unter die Kompetenz der Hintergrundarbeit, die professionelles Handeln ausmacht. (vgl. Bauer 2005, S. 27). Die Studierenden müssen mit den Eltern und den Kindern Treffen vereinbaren und

diese Treffen organisieren. Möchte das Gespann beispielsweise ein Museum im Nachbarort besuchen, muss das zum einen mit den Eltern des Kindes vereinbart werden; zum anderen muss der/die Balu organisieren, wie sie am besten dort hinkommen, und nachschauen, welche Öffnungszeiten das Museum vorgibt, ob es beispielsweise möglich ist, mit dem Bus zu fahren, oder ob es notwendig erscheint, das Auto zu nehmen. Neben der Organisationskompetenz wird hier auch ein gutes Zeitmanagement vom Balu erwartet (vgl. Bauer 2005, S. 27). Wenn Mogli und Balu mit dem Bus zum Museum fahren, so muss der Balu ausrechnen, von welcher Fahrzeit er/sie ausgehen muss, wie viel Zeit im Museum benötigt wird etc. Die Organisations- und Zeitmanagementkompetenz – von Bauer (2005) als Hintergrundarbeit zusammengefasst – wird von den Balus bereits in ihrem Studium als erworben vorausgesetzt, um sich beispielsweise selbstständig auf Prüfungen vorzubereiten o.ä. Im Projekt „Balu und Du“ wird dies deshalb mit den Studierenden in der Regel nicht mehr eingeübt.

Weitergabe von Wissen und individuelle Förderung

Aufgabe eines Mentors/einer Mentorin ist es, mit den Mentees situationsspezifisches Wissen zu teilen (vgl. z.B. Schmid/Haasen 2011, S. 16). Das Projekt „Balu und Du“ beschreibt die Weitergabe des Wissens im Rahmen informellen Lernens, das nebenbei passiert. Dass das informelle Lernen durch die Balus um intentionales Lernen erweitert werden kann, wurde bereits in Kapitel 4.1.2. beschrieben. Viele Treffen werden von den Balus geplant mit dem Gedanken, den Moglis bestimmte Lerninhalte näher zu bringen. Um dies tun zu können, diagnostizieren die Studierenden häufig erst einmal den Förderbedarf der Moglis, um sich dann entsprechende Fördermöglichkeiten zu überlegen. Je nach Bezugsdisziplin und Bezugstheorie wird der Diagnosebegriff in der Literatur in unterschiedliche Definitionen und Diagnoseformen unterschieden. Leutner (2006) formuliert, dass Diagnose im pädagogischen Bereich die Grundlage dafür sein soll, „um [...] in einer bestimmten pädagogischen Situation aktuell anstehende Entscheidungen hinsichtlich des Lernens bzw. der Erziehung des jeweils betrachteten Individuums“ (Leutner 2006, S. 559) treffen zu können. Eine darauffolgende Fördermaßnahme sollte das Ziel verfolgen, fehlende Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern mit speziellen Fördermaßnahmen möglichst aufzuarbeiten (vgl. Eckerth 2013, S. 49). Das Aufarbeiten fehlender Lernvoraussetzungen steht beispielsweise im schulischen Setting im Vordergrund. Für den Kontext des Projekts „Balu und Du“ spielt diese Aufarbeitung in der Projektkonzeption eher eine unterge-

ordnete Rolle. Die Studierenden stellen im gemeinsamen Alltag bestimmte Schwierigkeiten der Kinder fest. Sind sie der Meinung, dem Kind könnte diesbezügliche Förderung helfen, den Alltag leichter zu bestreiten, so entwickeln die Balus häufig Fördermaßnahmen. Diese sind frei von ihnen gewählt und nicht, wie in der Schule, an Lehr- und Förderpläne gekoppelt. Nichtsdestotrotz muss kritisch in Frage gestellt werden, inwiefern diese Fördermaßnahmen der Balus nicht auch an individuelle „Förderpläne“ der Balus gekoppelt sind. Beispielsweise stellen Balus manchmal fest, dass ihre Moglis die Uhr nicht lesen können, und üben dies im Rahmen geplanter Aktivitäten oder Situationen gezielt mit ihnen. Bauer (2005) benennt dies als Kompetenz, eine geeignete Lernumgebung zu gestalten (vgl. Bauer 2005, S. 26). Natürlich sind die zu planenden Lernanlässe im Projekt „Balu und Du“ nicht unmittelbar mit denen in der Schule zu vergleichen, aber dennoch stellt das Planen von Unternehmungen eine Hauptaufgabe der Balus dar, wobei jene in einigen Fällen konkrete Lernanlässe für die Kinder beinhalten. Um bei dem Beispiel des Uhrlesens zu bleiben: Studierende könnten z.B. mit den Kindern eine verstellbare Uhr basteln und im Anschluss daran mit ihnen das Lesen dieser üben oder den Kindern das Uhr Lesen beim gemeinsamen Busfahren überlassen etc. Die Studierenden können so unmittelbar ihre Diagnose- und Förderkompetenz ausbauen und in relativ kurzer Zeit prüfen, inwiefern ihre Fördermaßnahmen dem Kind etwas nutzen. Mit der Gestaltung der Lernumgebung gehen vor allem Kreativität, Theorie und Praxisverknüpfung, das Sich-Auskennen in der Stadt, Zeitmanagement (vgl. Bauer 2005, S. 27) sowie die Kompetenz, Aktivitäten zu organisieren (vgl. Bauer 2005, S. 27), einher. Seitens des Projekts werden die Studierenden sowohl in ihrer Diagnose- und Förderkompetenz als auch im Gestalten der Lernumgebung unterstützt. Sie sollen lernen, die Kinder in ihrem Verhalten und ihren Fähigkeiten zu beobachten und konkrete Stärken, die den Kindern in der Bewältigung ihres Alltags hilfreich sein können, und auch Schwierigkeiten, die ihnen den Alltag möglicherweise manchmal erschweren, zu erkennen. Die Studierenden sollen dann darin unterstützt werden, für diese konkreten Beobachtungen ganz individuell Förder- und Fördermöglichkeiten im gemeinsamen Alltag zu entdecken, um diese zusammen mit dem Kind meistern zu können. Burgdorf und Freitag (2013) beschreiben die Unterstützung der Studierenden in ihren Diagnose- und Förderkompetenzen als eine besonders wichtige. Durch die Unterstützung von Projektkoordinator/innen soll ebenfalls etwaigen Vorurteilen oder Fehldiagnosen vorgebeugt werden, um für die Moglis die bestmögliche Förderung zu gewährleisten. Durch Gespräche und Tagebucheinträge

können Studierende zur Selbstreflexion und damit einhergehend zur stetigen Überarbeitung ihrer Einschätzungen angeregt werden. Ferner trägt sicherlich ihr Studium zur Diagnose- und Förderkompetenz bei, da entsprechende Veranstaltungen in nahezu jedem Lehramts-Bachelor-Studiengang verankert sind. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass es sich bei den Inhalten dieser „Diagnose- und Förderung“-Veranstaltungen um schul- und unterrichtsbezogene Bereiche handelt.

In der Gestaltung der Lernumgebung werden die Studierenden ebenfalls unterstützt. Diese Unterstützung wird zum einen von den anderen Balus und zum anderen von der Projektkoordination vollzogen, indem diese mit hilfreichen Einschätzungen hinsichtlich der Diagnose und Förderung zur Seite steht.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Mentoring setzt seitens des Mentors/der Mentorin ein gewisses Maß an Wissensvorsprung seinem Mentee gegenüber voraus (vgl. z.B. Pflaum/Wüst 2019, S. 7). Dieses Wissen beruht im Mentoringprojekt „Balu und Du“ zum einen auf der Lebenserfahrung, die der/die Studierende in seinem/ihren Leben gemacht hat und die an Mogli weitergegeben werden soll. Zum anderen wurde in der Professionalisierungsdebatte bereits deutlich, dass auch wissenschaftliches Wissen im Professionalisierungsprozess eine große Rolle spielt, welches zwar keinen Wissensvorsprung im „klassischen Sinne“ darstellt, da es sich um erziehungswissenschaftliche Theorien handelt, über die die Kinder nicht verfügen können. Nichtsdestotrotz stellt dieses Wissen einen Vorsprung den Kindern gegenüber dar, der ihre Mentoring-Beziehung prägt. In den Reflexionssitzungen wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, sich nötiges Wissen für ihre pädagogische Praxis mit den Kindern anzueignen. Die theoretischen Inputs in den Reflexionssitzungen oder in Workshops stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Praxis. Konkrete Themen, die in der Praxis relevant zu sein scheinen (z.B. Medienkonsum o.ä.), werden durch die Projektkoordinator/innen aufgegriffen und mit den Studierenden zusammen erarbeitet. Dieser Input kann komplementär zu dem bereits erlernten Wissen in ihrem Studium gesehen werden, das ihnen sicherlich auch in ihrer „Balu und Du“-Praxis dienlich ist. Den Studierenden wird die Kompetenz abverlangt, das erworbene Wissen in die pädagogische Praxis einzubringen. Dies kann in Anschluss an Patry (2014) bedeuten, dass die Studierenden theoretisches Wissen in ihre subjektiven Theorien aufnehmen, welche dann wiederum das praktische Handeln bestimmen. Denn, wie eingangs bereits geschildert, reicht Pädagog/innen Theoriewissen allein nicht aus, um in der Praxis erfolgreich zu arbeiten.

Das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist ein schon seit langer Zeit diskutiertes Thema, welches zu einer Unübersichtlichkeit beiträgt. Theorie und Praxis werden selten genau, bzw. schon gar nicht einheitlich definiert, was die Diskussion über deren Bezug zueinander häufig so schwierig macht. Angesichts dieser Tatsache unternehmen Herfter und Schroeter (2012) den Versuch, die beiden Begriffe in ihrer Struktur als soziale Repräsentationen zu beschreiben, wobei „Theorie dabei durch das Wissensregime Wissenschaft und Praxis durch das Wissensregime Praxissystem und dem Handeln der Akteure im jeweiligen Feld beeinflusst sind“ (Herfter/Schroeter 2012, S. 44f.). Wenn nun die Anwendung der Theorie in der Praxis diskutiert werden soll, so könne Theorie erst einmal nur handlungsanleitend für Handlungen in der Wissenschaft sein (vgl. Herfter/Schroeter 2012, S. 45). Die erlernten technologischen Regeln müssen erst um einen weiteren Kontext ergänzt werden, nämlich um den der Erfahrungen im Praxissystem. Diese Ergänzung löst den Konflikt um die fehlende handlungsanleitende Eigenschaft von wissenschaftlichem Wissen im Praxissystem allerdings nicht auf. Herfter und Schroeter (2012) beschreiben dies als Kollision zweier Arten von Repräsentationen, „wovon eine Art – abgeleitet aus der kollektiven Ebene wissenschaftlichen Wissens – durch Wissenschaft und eben nicht durch das Praxissystem bestimmt ist und die zweite Art sehr stark im praktischen Handeln des Individuums verankert ist“ (Herfter/Schroeter 2012, S. 46). Diese Kollision kann und muss nicht aufgelöst werden, sondern sollte vielmehr als Potenzial genutzt werden. Was den Handelnden dafür aber laut Herfter und Schroeter (2012) häufig fehle, sei ein reflektierter Umgang mit den parallel bestehenden Wissensformen (vgl. Herfter/Schroeter 2012, S. 46). „Dieser „reflektierte“ Umgang umfasst einerseits die Bereitschaft der datengestützten Intervention und Überprüfung der eigenen Handlung [...] und andererseits das Vorhandensein und die Anerkennung sozialer Repräsentationen wissenschaftlichen Wissens als Quelle der Information für die Überprüfung der eigenen Handlung im Praxissystem“ (Herfter/Schroeter 2012, S. 46). Die genutzten Reflexionskonzepte haben den Auftrag Theorie und Praxis, also Wissenschaft und Praxissystem, für die Akteure gewinnbringend in Beziehung zu setzen (vgl. Herfter/Schroeter 2012, S. 46). Übertragen auf die Studierenden im Projekt „Balu und Du“ bedeutet das, dass wissenschaftliches Wissen ebenso wie Wissen im Praxissystem vorhanden sein muss, welches, so kann in Anlehnung an Patry (2014) gesagt werden, durch die Aufnahme in die subjektiven Theorien jeder einzelnen Person verknüpft werden. Wissenschaftliches Wissen der Studierenden ist vor allem durch ihr Studium (in den meisten Fällen ein Lehramtsstudium) und die wissenschaftlichen Inputs in den Reflexionssitzungen geprägt. Parallel

dazu verfügen sie über Wissen im Praxissystem „Balu und Du“ und ihr Handeln in diesem Feld. Wie gerade geschildert bedarf es einer Reflexion dieser beiden Wissensformen, die im Projekt „Balu und Du“ durch Reflexionsgespräche, Kollegiale Beratung, das Führen eines Online-Tagebuchs und Praxisforschung vollzogen wird. Die Studierenden werden stets dazu angehalten, Theorie und Praxis kritisch miteinander in Beziehung zu setzen und ihr Handeln auf dieser Grundlage zu hinterfragen und ggf. zu optimieren. In der (Praxis-)Handlung werden subjektive Theorien überarbeitet und neu generiert.

Ob und inwiefern das Wissen der Balus wirklich in der Praxis ankommt, bleibt bisweilen offen. Möglicherweise können sich die Studierenden mit Hilfe einer anschließenden, theoriegeleiteten Reflexion der Treffen bestimmte Verhaltensweisen der Kinder besser erklären als vorher – was auf lange Sicht möglicherweise auch eine Veränderung ihrer pädagogischen Handlungen mit sich bringen kann. Wie bereits beschrieben handelt es sich bei der Theorie-Praxis-Debatte um eine Diskussion, die in nahezu allen pädagogischen Berufen geführt wird. Dementsprechend ist eine Reflexion eben dieser Verzahnung nicht nur für die Mentor/innenrolle als Balu eine notwendige Kompetenz, sondern ebenfalls auch für die spätere Lehrerinnen- und Lehrerrolle.

Praxisforschung

In diesem Zusammenhang kann die im Projekt betriebene Praxisforschung stark gemacht werden, die einen großen Beitrag leistet, Theorie und Praxis gewinnbringend miteinander in Beziehung zu setzen. Dass die Theoriebildung der Studierenden weniger in Seminaren oder Vorlesungen stattfindet, sondern vielmehr in der Übernahme dieser Theorien in die subjektiven Theorien der Studierenden, die für die Praxis handlungsleitend sind, wurde bereits deutlich (vgl. Patry 2014) – einhergehend mit der Reflexion ihrer eigenen pädagogischen Praxis (vgl. Tenorth/Tippelt 2007, S. 716). Praxisforschung findet statt, wenn die Praktiker/innen ihr eigenes Praxisfeld erforschen und Wissen vertiefen, um pädagogisches Handeln zu verbessern (vgl. Prengel u.a. 2008, S. 188). „Entsprechend werden Alltagsmenschen nicht nur als Objekte, sondern ebenso wie professionelle Forscherinnen und Forscher als Akteure des Forschungsprozesses gesehen“ (Altrichter/Feindt 2008, S. 449). So erhalten die Studierenden die Chance, selbst zu Verbesserungsvorschlägen für ihre eigene Praxis zu gelangen und diese nicht (nur) von externen Personen zu erfahren. Das hat den Vorteil, dass die ermittelten Ergebnisse genau auf ihre individuelle Praxis zutreffen und dass ihre Handlungskonzepte darauf hin entwickelt und auf ihre Wirkung überprüft werden können

(vgl. Prengel 2013 S. 786). Müller-Kohlenberg nennt dies interne Forschung der aktiv beteiligten Mentor/innen (Müller-Kohlenberg 2014c). „Es gehört zu den Berufsaufgaben der Pädagoginnen und Pädagogen, die komplexen situativen Bedingungen ihrer konkreten Erziehungsarbeit zu analysieren und auf dieser Basis adäquate Handlungsweisen hervorzubringen und zu erproben“ (Prengel 2013, S. 786). Praxisforschung vollzieht sich im Projekt „Balu und Du“ beispielsweise im Rahmen von Abschlussarbeiten oder durch Analysen eigener Tagebucheinträge in den Reflexionssitzungen.

In Abschlussarbeiten stellen einige wenige Studierenden konkrete Forschungsfragen an das Projekt. Die Arbeiten zeigen gelingende Praxisforschung im Projekt „Balu und Du“, da die Studierenden durch ihre persönliche Praxis als Balu auf ein konkretes Problem gestoßen sind, welches sie in ihrer Arbeit mittels quantitativer oder qualitativer Forschung aufarbeiten mit dem Ziel, konkrete Handlungsableitungen zu entwickeln und Optimierungsvorschläge für das Projekt abzuleiten.

Wie bereits erwähnt werden auch die Tagebucheinträge der Studierenden für eigene Praxisforschung genutzt. Fischer und Bosse (2013) diskutieren ebenfalls das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. Es erlaubt „aktuelle Interpretationen spontan festzuhalten, um solche Ausgangsperspektiven späteren Neuinterpretationen zugänglich zu machen“ (Prengel 2013, S. 795). An dieser Stelle handelt es sich zwar nicht um die gleiche Form der Tagebücher, aber auch in den Online-Tagebüchern können von den Studierenden Interpretationen o.ä. zu konkreten Situationen festgehalten werden, wie es auch im Forschungstagebuch gedacht ist. Die Auswertung kann auf verschiedene Weise geschehen, beispielsweise in dialogischer Form, „z.B. unter Fragestellungen wie: Ist eine Absicht, eine Intervention, ein Handlungsmuster wirksam? Zeigen sich Entwicklungen oder Veränderungen? Welche Bedeutung wird dem beigemessen?“ (Fischer/Bosse 2013, S. 879ff.)? Dazu nehmen die Studierenden eine forschende Haltung ein und untersuchen ihre Tagebucheinträge unter Berücksichtigung einer konkreten, für sie relevanten Fragestellung: z.B. Zeigen sich Entwicklungen bei meinem Mogli bezüglich seines häufig auftretenden schüchternen Verhaltens? Zeigen sich meine Methoden für die Stärkung seines Selbstbewusstseins als wirksam? Die Analyse der beschriebenen Situationen kann neue Deutungen ebendieser ermöglichen und zur Entwicklung alternativer Handlungskonzepte führen. Der „Erkenntnisprozess ist eigenen Maximen verpflichtet und unterliegt eigenen Qualitätskriterien. Es wäre verfehlt, diese dem pädagogischen Handeln verpflichtete Erkenntnisperspektive in eine Konkurrenzposition zur der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung verpflichteten Perspektive zu bringen“ (Prengel u.a. 2008, S. 188). Man kann also sagen, dass es weniger

darum geht, das Handeln an wissenschaftlichen Theorien zu messen o.ä., sondern vielmehr darum, eigene Theorien zu entwickeln und ggf. zu überarbeiten sowie eigene, alternative Handlungsmöglichkeiten daraus abzuleiten. Um Praxisforschung in diesem Rahmen leisten zu können, benötigen die Studierenden – vor allem beim Verfassen einer Abschlussarbeit – Kompetenzen im forschungsmethodischen Vorgehen. Sie müssen eine forschende Haltung in der Praxis zeigen, sich zwar als Subjekte diese Praxis wahrnehmen, sich und ihr Handeln jedoch auch aus distanzierter und forschender Perspektive in den Blick nehmen. In der Regel wird dieser Prozess angeregt durch eine schriftliche Studie beispielsweise im Rahmen einer Abschlussarbeit oder durch die Projektkoordinator/innen in den Reflexionssitzungen. Je nachdem, in welchem Semester sich die Balus befinden und welche Veranstaltungen sie in ihrem Studium bereits besucht haben, mögen einige Balus bereits forschungsmethodische Kompetenzen erworben haben, anderen kann dazu während des „Balu und Du“-Jahres möglicherweise verholffen werden. Ferner beinhaltet die Praxisforschung immer auch eine Selbstreflexion der eigenen Tätigkeit (vgl. Altrichter/Feindt 2008, S. 499), welche in diesem Projekt also ebenfalls durch Praxisforschung vollzogen werden kann. Da pädagogisches Handeln einhergeht mit dem Umgang mit Paradoxien, so sehen Altrichter und Feindt (2008) Praxisforschung als Professionalisierungsstrategie an (Altrichter/Feindt 2008, S. 499). Übertragen auf die pädagogische Professionalisierung der Balus kann festgehalten werden, dass sie durch die Teilnahme am Projekt Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie Selbstreflexion in Form von Praxisforschung erlernen – möglicherweise ergänzend zu ihren Studieninhalten.

Selbstreflexionskompetenz

Selbstreflexion ist, auch über den gerade beschriebenen Weg der Praxisforschung hinaus, eine der zentralen Kompetenzen in pädagogischen Berufen, die in alle bisher aufgeführten Kompetenzen hineinspielt (vgl. z.B. Göhlich 2011) und auch für die Arbeit der Balus unerlässlich ist. Die Teilnahme an den regelmäßigen Sitzungen bietet Reflexionsanlässe, die Selbstreflexionsprozesse bei den Studierenden anregen sollen. Das setzt natürlich ein gewisses Maß an Selbstreflexionskompetenz voraus, die im besten Fall durch die Sitzungen noch gesteigert werden kann. Diese Anlässe sind sowohl offen als auch vorstrukturiert und finden häufig in Form von kollegialem Austausch statt. Durch das gegenseitige Erzählen über die Treffen mit den Kindern reflektieren die Balus sich und ihr Handeln häufig selbstständig. Auf der anderen Seite werden sie durch gezielte Fragen der Koordinator/innen und Kommiliton/innen ebenfalls zur

Selbstreflexion aufgefordert. Wenn ein Balu beispielsweise davon erzählt, dass Mogli sich beleidigt weggedreht hat, weil sie kein Eis essen gegangen sind, so könnten andere Balus fragen, wie die Person mit dieser Situation umgegangen ist. Ein Reflexionsgespräch kann entstehen. Ein Instrument, das vor allem in den Reflexionssitzungen in Paderborn genutzt wird, aber kein fester Bestandteil an allen Standorten darstellt, ist die Kollegiale Beratung. Wenn Studierende eine Problemsituation vorbringen, bei deren Lösung sie Unterstützung brauchen, so wird die Methode der Kollegialen Beratung eingesetzt. Eine einheitliche Definition von Kollegialer Beratung gibt es nicht. Eine Vielzahl verschiedener Formate liegen vor, die sich beispielsweise in der Länge der Beratung, den Methoden o.ä. unterscheiden. In den Reflexionssitzungen wird das Verfahren der Kollegialen Beratung nach Tietze (2015) genutzt. „Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln“ (Tietze 2015, S. 11). Das Know-how aller Balus wird genutzt, um konkrete Praxisprobleme innerhalb des Projekts zu bearbeiten. Dabei geht es nicht darum, das Problem des/der Balu zu lösen, sondern die Sichtweise auf mögliche alternative Handlungen zu erweitern. Dies soll zur Selbstreflexion des eigenen Handelns anregen. Der/Die Fallgeber/in behält die Autonomie und entscheidet, welche Lösungsvorschläge er/sie annehmen möchte und welche nicht. Dies setzt auf Seiten des Fallgebers/der Fallgeberin auf der einen Seite voraus, dass diese/r so reflektiert ist, sich einzugestehen, dass er/sie Unterstützung bei der Bearbeitung eines Problems benötigt, und auf der anderen Seite autonom mit den Anregungen der anderen umzugehen. Bei den anderen Balus, die den/die Fallgeber/in beraten, wird eine gewisse Beratungskompetenz erwartet. Zum einen müssen die Studierenden mit dem Format der Kollegialen Beratung vertraut sein, und zweitens müssen sie dies in der Praxis, also in den Reflexionssitzungen, anwenden können. Durch einen Workshop zur Kollegialen Beratung nach Tietze erhalten die Studierenden das Wissen über die Methode, was eine Beratung in den Reflexionssitzungen möglich macht. Kritisch zu betrachten ist, dass die dahinterstehende Haltung und das Einüben des Ablaufs zwar thematisiert werden, in den wenigen Sequenzen aber wahrscheinlich nicht verinnerlicht werden können. Deshalb ist es von Bedeutung, dass der/die für die Begleitung Zuständige die Studierenden in den Reflexionssitzungen stets bei der Durchführung einer Kollegialen Beratung unterstützt. Inwiefern es den Balus dadurch wirklich möglich ist, Beratungskompetenz

zu erwerben, bleibt fraglich. Allerdings führt das Verfahren zu konkreten Lösungsvorschlägen für die pädagogische Praxis mit dem jeweiligen Mogli. Wünschenswert wäre, dass die Balus ihre Problemlösekompetenz dadurch ausbauen und ähnliche auftretende Schwierigkeiten in Zukunft mittels der erarbeiteten Lösung selbst zu bearbeiten wissen oder dass sie durch die Kollegiale Beratung zu anderen Perspektiven gelangen, die zu alternativen Bewertungen von Situationen beitragen und dementsprechend auch das Lösen anderer Situationen möglich machen. Es ist denkbar, dass die Studierenden das erlernte Verfahren in abgewandelter Form auch bei Gesprächen über Probleme des Moglis anwenden können, denn schließlich sollen sie den Kindern als Unterstützung beratend zur Seite stehen. Bauer (2005) benennt diese pädagogische Basiskompetenz als die Steuerung der Interaktion (Bauer 2005, S. 23f.). Interaktion im pädagogischen Kontext bedeutet seiner Meinung nach eine wechselseitige Interaktion, die sowohl den eigenen Handlungsplan als auch die Reaktion des Gegenübers beinhaltet. Man könne auch von Kooperation sprechen. Der Einbezug von Gefühlen ist in der Kooperation ein bedeutender Faktor. Die Gefühle des Gegenübers sollen wahrgenommen und eigenen Gefühle gezeigt werden. Dies setzt gegenseitige Wertschätzung voraus (Bauer 2005, S. 23f.). Wie im obigen Teil des Kapitels bereits deutlich wurde, ist der Kern professionellen pädagogischen Handelns der, dass Situationen nicht nur von eigenen Handlungen abhängig sind, sondern maßgeblich auch vom Handeln des Gegenübers beeinflusst werden. Um die Gefühle des Moglis zu erfahren, bedarf es aktiven Zuhörens seitens des Balus (vgl. Bauer 2005, S. 25). Das erfordert wiederum eine positive Beziehung, die auf Wertschätzung und Vertrauen fußt – eine positive soziale Bindung zu dem Kind (vgl. Bauer 2005, S. 22). Ferner setzt die Kooperation mit dem Kind Empathiefähigkeit voraus.

Eine weitere vorstrukturierte Form der Selbstreflexion stellt das Eintragen der Treffen in das oben bereits erwähnte Online-Tagebuch dar. Anders als bei den gerade dargestellten Fähigkeiten und Kompetenzen kann die Reflexionsfähigkeit in Form von Tagebucheinträgen leichter angeregt und überprüft werden. Tagebucheinträge werden häufig als Methode selbstregulierten und selbstgesteuerten Lernens eingesetzt. Diese Tagebücher sind meistens standardisiert und leiten durch konkrete Fragen zur Selbstreflexion über bereits erworbene Lerninhalte an. Die Tagebucheinträge werden kontinuierlich, das bedeutet, über eine bestimmte Zeitspanne in vorgegebenen Abständen, festgehalten (vgl. Landmann u.a. 2015, S. 54). Das im Projekt „Balu und Du“ eingesetzte Tagebuch kann von dieser eher klassischen Art der Methode des Lerntagebuchs differenziert werden. Es handelt sich zwar um ein standardisiertes Tool, das für alle

Balus gleich ist, das allerdings keine konkreten Fragen an die Balus und ihre Praxis stellt. Es müssen von ihnen verschiedene Spalten ausgefüllt werden, die das Datum und die Dauer des Treffens sowie eine offene Beschreibung des Treffens und Angaben zum informellen Lernen beinhalten. In diesem vorgegebenen, aber trotzdem noch offenen Format, beschreiben und reflektieren die Studierenden die Treffen mit den Kindern. Durch eine Kommentarfunktion wird es den Projektkoordinator/innen ermöglicht, Fragen an den Text zu stellen, die eine Reflexion vertiefen können. Die Kommentarfunktion macht ein persönliches, tiefgründiges Reflexionsgespräch möglich. In der Spalte des „informellen Lernens“ müssen die Studierenden im Nachhinein reflektieren, was das Kind bei dem jeweiligen Treffen ihrer Meinung nach informell gelernt hat und was sie ggf. selbst informell gelernt haben. Als Ergänzung werden ihnen Bereiche (wie z.B. Bewegung, Benehmen, usw.) zum Ankreuzen vorgegeben. Wie bereits mehrfach angesprochen beschreiben die Studierenden in der Spalte des „informellen Lernens“ allerdings nicht nur Lernsituationen, die sich nebenbei und ganz unbewusst vollzogen haben, sondern auch solche, die von ihnen intendiert wurden (intentionales Lernen). Folglich kann festgehalten werden, dass die Reflexionskompetenz in besonderem Maße auch durch das Eintragen der Treffen in ein Online-Tagebuch trainiert werden kann; und dies über die Zeitspanne eines Jahres hinweg. Die Selbstreflexionskompetenz kann als übergeordnete Kompetenz verstanden werden, die in allen pädagogischen Berufen eine der zentralen Herausforderungen darstellt und die Studierenden somit auf die spätere Reflexion ihrer beruflichen Tätigkeit vorbereiten kann (vgl. z.B. Göhlich 2011).

Wie bereits deutlich wurde, bekommen die Studierenden durch die Teilnahme an den Reflexionssitzungen, welche verschiedene Formate der Reflexion und Inputs beinhalten, Hilfestellungen, um die beschriebenen Fähigkeiten und Kompetenzen (Beratungskompetenz, Problemlösungskompetenz, Steuerung von Interaktion, Empathiefähigkeit, positive Beziehungsgestaltung, Selbstreflexion etc.) (weiter-)entwickeln zu können. Nichtsdestotrotz muss kritisch angemerkt werden, dass die Studierenden nicht nur durch die Teilnahme an den beschriebenen Sitzungen zu diesen Kompetenzen gelangen können, sondern dass vorausgesetzt werden muss, dass Grundzüge dieser Kompetenzen bereits vorhanden sind und auch im Studium erworben wurden. Um sicherstellen zu können, dass die Studierenden die genannten und vor allem benötigten Kompetenzen erworben haben bzw. in ihren Grundzügen mitbringen, so müssten die Bewerber/innen zunächst auf diese Kompetenzen geprüft werden. Zwar finden in vielen

Standorten Auswahlgespräche statt, die ein erstes Kennenlernen und eine „Kompetenzabfrage“ (z.B. „Angenommen Sie hätten ein Problem mit ihrem Mogli, wie würden Sie dann vorgehen?“) intendieren, allerdings reicht ein solches Gespräch, das sich wesentlich auf deskriptiver Ebene bewegt, nicht aus, um die Studierenden wirklich auf gefragte Kompetenzen zu prüfen. Wollte man dies tun, so wäre beispielsweise die Teilnahme an einem Assessment notwendig, in dem die Studierenden in Rollenspielen, Gruppendiskussionen etc. miteinander agieren, sodass ihre Kompetenzen (wie Reflexionsfähigkeit, Empathiefähigkeit usw.) von den Projektverantwortlichen beurteilt werden könnten. Bei einer Vielzahl von Bewerber/innen und der Tatsache, dass das Projekt zweimal im Jahr einen neuen Durchgang startet, bleibt fraglich, inwiefern eine solche Umsetzung an den Standorten überhaupt geleistet werden könnte.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass den Studierenden des Mentoringprojekts „Balu und Du“ von Beginn an eine Vielzahl von Kompetenzen abverlangt wird. Direkt zu Beginn werden von ihnen Offenheit, Unvoreingenommenheit und die Kompetenz, soziale Bindungen aufzubauen, verlangt. Die Ausführungen machen deutlich, dass vor allem die Selbstreflexionskompetenz im Projekt „Balu und Du“ eine große Rolle spielt. Die Balus müssen ihr Handeln mit den Kindern stets kritisch hinterfragen, analysieren und deuten, mit dem Ziel, an ein neues Repertoire pädagogischen Handelns zu gelangen. Es wird allerdings von Projektseite aus nicht erwartet, dass die Studierenden bereits alle das höchste Niveau der Selbstreflexionskompetenz erreicht haben. Sie werden im Ausbau dieser Kompetenzen unterstützt. Wie eingangs angedeutet ist es von großer Bedeutung, die Balus als Studierende anzuerkennen und wahrzunehmen, die sich in ihrer pädagogischen Qualifikationsphase befinden und sicherlich schon viele Kompetenzen aus ihrem Leben und ihrem Studium mitbringen, manche sich aber durch die Teilnahme am Projekt „Balu und Du“ durchaus verbessern können. Die Teilnahme am Mentoringprojekt „Balu und Du“ scheint also den Professionalisierungsprozess eines pädagogischen Berufs zu unterstützen. Wie eingangs geschildert geht es vor allem um Kompetenzen, die übergreifend für pädagogische Berufe bedeutsam sind und die, neben der Tätigkeit der Balus, beispielsweise auch für die Tätigkeit von Lehrkräften essenziell sind und sich dementsprechend übertragen lassen. Durch ihre besondere Form der Unterstützung und ihren besonderen Status als Studierende bieten die Balus den Kindern eine Art „Zwischenraum“. Sie sind weder Lehrer/innen noch Sozialarbeiter/innen – Begriffe, die für Schülerinnen und Schüler vielleicht nicht immer

positiv besetzt sind. Sie sind selbst noch Lernende, von denen kein „perfektes“ pädagogisches Handeln erwartet wird, sondern ein individueller Entwicklungsprozess in ihrer pädagogischen Praxis. Somit bieten sie den Schülerinnen und Schülern möglicherweise ein niederschwelliges Unterstützungsangebot, was die Besonderheit dieses Projekts ausmachen könnte.

Bezieht man diese Diskussion nun auf die eingangs gezeigte Annäherung an die Professions- und Kompetenzbegriffe zurück, so zeigt sich, dass die von Müller (2002) beschriebene Besonderheit der Nicht-Vorhersehbarkeit pädagogischer Arbeit sich auch im Projekt „Balu und Du“ niederschlägt. Als Folge des offen angelegten Konzepts (keine Vorgaben von Aktivitäten, von Verhalten etc.) und der Zusammenführung der Studierenden mit Kindern, die sie nicht kennen, müssen die Studierenden offen, flexibel und reflexiv handeln (vgl. Thiersch 2002). Wie jede/r pädagogisch professionell Handelnde müssen auch die Studierenden die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernehmen (vgl. Bauer u.a. 1999). Deshalb ist es unabdingbar, dass auch die Studierenden über pädagogische Kompetenzen verfügen, um diesem Anspruch gerecht werden zu können. Laut Nieke (2002) sei es dafür erforderlich, dass die Person fähig ist, auf Weltwissen und Fachwissen der Erziehungswissenschaft zurückzugreifen und auf Grundlage dessen im Interesse des Klienten/der Klientin zu handeln, bzw. in diesem Fall im Interesse des Moglis. Der in Kapitel 3.3. diskutierte Kompetenzerwerb der Studierenden zeigt, dass die Studierenden sich innerhalb diesen von Nieke (2002) geforderten Ansprüchen bewegen. Sie sind auf dem Weg, mehr und mehr Theoriewissen durch ihr Studium und die Projektteilnahme zu erlangen und in ihre subjektiven Theorien zu übernehmen, sodass sie auf dem Weg sind – nicht zuletzt durch die enge Begleitung im Projekt – sich ein umfassendes pädagogisches Handlungsrepertoire zur Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben als Balus zu erarbeiten (vgl. Bauer u.a. 1999), was nicht bedeutet, dass all das bereits vollständig vorliegt. Damit ist trotzdem klar, dass die Studierenden nicht als Laien oder Nonprofessionelle zu bezeichnen sind (vgl. Kapitel 2.5.), sondern als präprofessionelle Studierenden, die sich auf dem Weg zu professionellen Pädagog/innen bewegen.

Kritisch zu betrachten ist allerdings die Tatsache, dass die mögliche Qualifizierung und der Prozess der möglichen Qualifizierung der Balus bis zu dieser Stelle der Arbeit rein deskriptiv beschrieben werden. Dem ist aber hinzuzufügen, dass sich diese zumindest an einigen Stellen anhand von Forschungsergebnissen nachweisen lassen, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen.

4.1.4. Aktueller Forschungsstand

„Balu und Du“ ist eines der wenigen Mentoringprogramme, das seit Projektbeginn regelmäßig empirisch untersucht wird. Auf Basis etlicher Evaluationsstudien, Abschlussarbeiten, Dissertationen etc., die in diesem Kapitel dargestellt werden, konnte von Anfang an eine Vielzahl von Forschungsergebnissen generiert werden. Wenn gleich sich die meisten auf den Kompetenzzuwachs der Kinder konzentrieren, so liegen auch einige Forschungsergebnisse vor, die den Kompetenzerwerb Studierender in den Blick nehmen:

Laut Szczesny u.a. (2009) lernen die Balus essenzielle Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Selbst- und Sozialkompetenzen. Adaptiv lernen sie Sachkompetenzen, Fachwissen oder Methodenkompetenzen, welche vor allem in den Lehrangeboten verankert sind (vgl. Szczesny u.a. 2009, S. 4). Szczesny u.a. (2009) befragten in einer quantitativen Studie hauptsächlich Bachelorstudierende (74 Balus und 208 Nicht-Balus) zu ihrer Selbsteinschätzung bezüglich Selbst- und Sozialkompetenz, um den Kompetenzzuwachs zu vergleichen zwischen Studierenden, die an „Balu und Du“ teilnehmen, und „normalen Studierenden“, die nicht am Projekt teilnehmen. Aus den gesammelten Daten wurden eine Interkorrelationsmatrix und auf deren Grundlage eine Faktorenanalyse erstellt. Die Balu-Gruppe unterscheidet sich in einigen Items von der Nicht-Balu-Gruppe. In der Gruppe der Balus ergaben sich zwei interpretierbare Komponenten. Eine ist die verbesserte Arbeitshaltung und Selbstdisziplin, welche beispielsweise folgende Items beinhalten: Realisierbarkeit der Zeitplanung, Langeweile kann ich durch Ideenreichtum überwinden, Überwinden des „inneren Schweinehunds“, usw. (vgl. Szczesny u.a. 2009, S. 6f.). Ein weiteres Ergebnis ist die verbesserte Kommunikation in schwierigen Situationen, das sogenannte Krisenmanagement. Folgende Items werden aufgezeigt: Entwicklung von Verständnis für Personen, Anerkennung durch Zuspruch usw. (vgl. Szczesny u.a. 2009, S. 7). Die Nicht-Balus zeigen hingegen nur in einer interpretierbaren Komponente positive Effekte, das ist die Studienzufriedenheit/Studienleistung. Jene hat u.a. folgende Items: Freude am Studium, Aufbrechen von Fächergrenzen usw. (vgl. Szczesny u.a. 2009, S. 7f.). „Aufgaben wie die, ein benachteiligtes Kind zuverlässig, geduldig und mit Einfallsreichtum zu fördern, können das Wachstum der Persönlichkeit der Mentor/-innen unterstützen. In der hier referierten Untersuchung wurde nur nach Entwicklungen gesucht, die dem Konzept der Schlüsselqualifikationen entsprechen. Der Hinweis, dass diese sich positiv entwickeln, wenn ein Projekt des bürgerschaftlichen Engagements in das Studium integriert wird, kann als Aufforderung verstanden werden, weiterhin genauer danach zu

suchen, welche Veränderungen ein junger Mensch durchläuft, wenn er sich der Herausforderung und Verantwortung stellt, einem Kind ein Mentor oder eine Mentorin zu sein“ (Szczesny u.a. 2009, S. 12f.). Die Autor/innen weisen darauf hin, dass es sich bei der Studie eher um einen ersten Schritt hin zum empirischen Befund handele, da es bisher eher summarische Entwürfe zu Selbst- und Schlüsselkompetenz seien (vgl. Szczesny u.a. 2009, S. 6). Burgdorf und Freitag (2013) merken ebenfalls kritisch an, dass es sich um punktuelle Selbsteinschätzungen handele, die weder „getestet“ noch durch einen Längsschnitt abgesichert wurden. Dementsprechend bleibt fraglich, ob es sich dabei um Auswirkungen der Teilnahme am Projekt handelt (vgl. Burgdorf/Freitag 2013, S. 394). Eine teilstrukturierte Befragung von zwölf Balus aus Paderborn im Herbst 2009 (referiert in Burgdorf/Freitag 2013) hat Hinweise auf die Motivlagen und selbst gesteckten Lernziele im Projekt gegeben. Insgesamt kann festgehalten werden, dass überwiegend aus sozialer Verantwortung heraus gehandelt wird. Viele haben bereits Erfahrungen in der Betreuung oder pädagogischen Arbeit mit Kindern gehabt, einige davon auch ehrenamtlich. „Besonders hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der zukünftigen Balus lässt sich anhand dieser Aussagen auf eine positive Vorauswahl schließen, was wiederum die Ergebnisse von Szczesny et. al. [2009] stützt, dass Balus im Vergleich mit anderen Studierendengruppen über ausgeprägtere Schlüsselkompetenzen verfügen. Im eher qualitativen Zugang deuten die Aussagen allerdings darauf hin, dass die gemessenen Kompetenzen möglicherweise schon vor Beginn des Projekts vorhanden gewesen sein könnten“ (Burgdorf/Freitag 2013, S. 394). Ein weiteres Ergebnis der Paderborner Studie (2009) ergab, so die Autorinnen Burgdorf/Freitag (2013), dass die Balus die „Diagnosekompetenz“ als Erwartung an das Projekt gestellt haben. Dies ließe darauf schließen, dass die Balus einen Entwicklungsbedarf in diesem Bereich sehen, um sich in ihrer zukünftigen Handlungskompetenz zu professionalisieren. Ferner besteht der Wunsch, dass Balus den Kindern etwas vermitteln möchten. Sie sollen durch den Balu etwas lernen. Es scheint, als würden sie an diesem Lern- und Entwicklungsstand des Kindes nach einem Jahr ihre persönliche Leistung ablesen können. Damit einher geht ein großer Anspruch an die eigene Person, die es nicht zu enttäuschen gilt (vgl. Burgdorf/Freitag 2013, S. 395). Eine weitere von Burgdorf/Freitag (2013) benannte Paderborner Studie (2010) gibt Aufschluss über den Kompetenzerwerb der Balus während des Projekts. Durch eine Auswertung der Tagebucheinträge wird deutlich, dass viele Balus vorab Vorurteile gegenüber den Familien und deren Kindern beschreiben, die sie im späteren Verlauf selbstständig revidieren. „Dass sie

zum Ende des Projekts davon berichten, die „Umfelddiagnose“ nun wesentlich differenzierter und vor allem positiver zu stellen, kann als Kompetenzerwerb verbucht werden“ (Burgdorf/Freitag, S. 396). Es wird als hilfreich beschrieben, genauer hinzusehen, Beobachtungen zu vertiefen und zu präzisieren, um die diagnostische Kompetenz zu stärken (vgl. Borgen von u.a. 2010, S. 25). Zwei Balus berichteten, dass sie zu Anfang des Projekts mehr Diagnosen stellten als im späteren Verlauf, was der eigenen Unsicherheit und ihrem Nichtwissen geschuldet war. Im Nachhinein wurden einige „Frühdiagnosen“ als übertrieben und zu voreilig relativiert. Es war letztlich der eigene Versuch, die unbekannten Ereignisse einzuordnen und für sich zu erklären (vgl. Burgdorf/Freitag 2013, S. 397). Darüber hinaus wird das eben genannte Ergebnis in dieser Studie bestärkt, dass Balus eine hohe Vermittlungskompetenz für sich selbst beanspruchen. So war es oft der Fall, dass aus dem informellen Lernen ein „Lehrplan“ des Balus wurde; ganz nach dem Motto, wenn mein Mogli das noch nicht kann, muss ich es ihm/ihr beibringen (vgl. Burgdorf/Freitag 2013). „Dass gemeinsame Aktionen, die aufgrund schneller oder gar „übertriebener“ Diagnosen erfolgten, von den Moglis nicht immer mit Begeisterung aufgenommen wurden, verwundert kaum. Solche „Fehl-schläge“ sind aber Anlass, wiederum das eigene Handeln zu reflektieren“ (Burgdorf/Freitag 2013, S. 397). Für die weitere Begleitforschung im Projekt haben diese Erkenntnisse erheblichen Einfluss, nämlich, dass der studentische Kompetenzerwerb mit dem der Moglis in Zusammenhang gesetzt werden muss. Vor allem die Frage nach der Auswirkung auf die Beziehung zwischen Mentee und Mentor/in ist an dieser Stelle nicht unerheblich (vgl. Burgdorf/Freitag 2013, S. 397f.). Es wird deutlich, „dass ein fokussierterer Blick auf die Prozesse der Mentorenbeziehungen zukünftig noch wichtige Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Projekts zu geben vermag“ (Burgdorf/Freitag 2013, S. 398).

Einhergehend mit der Kompetenzerweiterung der Moglis diskutieren Müller-Kohlenberg u.a. (2013), inwiefern das Projekt „Balu und Du“ durch die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung der Kinder zu deren Gesundheit beiträgt. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass das Thema Gesundheit erst in den Blick gerät, wenn Balus glauben, gesundheitsschädliches Verhalten bei ihren Moglis festzustellen (z.B. Innenraumsozialisation, Medienkindheit, Bewegungsmangel, schlechte Ernährung). Insgesamt wird deutlich, dass trotz der hohen Effektstärken (vgl. Müller-Kohlenberg/Drexler 2013) zum Gesundheitsverhalten und der gesundheitsbezogenen Lebensqualität der Moglis die Balus kein durchgehend explizites Handeln zeigen, welches das Ziel der Gesundheitsförderung verfolgen würde. „Balus legen in den jeweiligen Mentorenbeziehungen

unterschiedlich viel Wert auf das Thema Gesundheitsförderung und sind [nicht] gleichermaßen für das Thema sensibilisiert“ (Müller-Kohlenberg u.a. 2013, S. 111). „Gemeinsam ist ihnen, dass sie in Bezug auf die Gesundheitsförderung mit einem überwiegend defizitorientierten Blick diagnostizieren“ (Müller-Kohlenberg u.a. 2013, S. 111). Das Geheimnis der positiven Veränderungen der Moglis vermuten die Autorinnen auf nicht verbalen Wegen wie dem Vorbildsein, gemeinsamen Erkundungen, Modelllernen, informellem Lernen etc. Die Frage nach dem Kompetenzerwerb von Diagnose und Förderung sowie im Gesundheitsverhalten muss allerdings weiter untersucht werden.

Von Bargen und Georgi (2015) untersuchten Wahrnehmungen der Balus in Bezug auf schulische Übergänge ihrer Moglis und stellen in diesem Zusammenhang vor allem Verunsicherungen der Balus über ihr persönliches Rollenverständnis fest, welche sich über das ganze Projektjahr hinweg zeigen. Die Studierenden lassen eine große Unwissenheit über die Schulwechselsituation ihres Moglis erkennen und stellen in Frage, inwiefern sie für dieses Thema als Balus überhaupt verantwortlich seien. Sie sehen ihre Rolle eher in einer freundschaftlichen Ausrichtung als in einer beratenden Funktion. Die Studierenden diskutieren das Thema des Schulwechsels auf Grundlage eigener Erfahrungen und (oft klischeebesetzten) Bewertungen über konkrete Schulen (z.B. aufgrund der geografischen Lage) und Schulformen. Von Bargen und Georgi (2015) kommen zu dem Fazit, dass die Studierenden in ihrer Praxis noch häufig auf Grenzen stoßen und sich selbst noch auf dem Weg der pädagogischen Professionalisierung befinden (vgl. Bargen, von/Georgi 2015, S. 138ff.).

In seiner Dissertation untersucht Esch (2010) neben einigen weiteren Fragen, wie die Beziehung zwischen dem Kind und jungen Erwachsenen wirkt. Diese Frage ist für die vorliegende Arbeit insofern bedeutsam, als dass schon gezeigt wurde, dass das Gelingen ebendieser Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen auch Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb der Balus hat. Esch (2010) stellt die persönliche Begegnung und eine vorurteilsfreie Zuwendung für das Gelingen der Balu und Mogli Beziehung in den Vordergrund und kommt zudem zum Ergebnis, dass die Kinder vom persönlichen 1:1 Beziehungsangebot profitieren können, indem sie alternative Handlungen zum sozial unerwünschten Verhalten ausprobieren können und dies in einem sehr geschützten Rahmen. Zudem stellt er heraus, dass den Hinweisen nachgegangen werden müsse, dass Balus ein alternatives Rollenmodell zu Lehrkräften und Eltern darstellen. Wie bereits oben angedeutet, erkennt Müller-Kohlenberg (2014c) bei den Studierenden ein forschendes Lernen durch ihre Projektteilnahme. Sie unterscheidet das interne

Forschen der beteiligten Balus von dem externen Forschen durch externe Studierende oder ehemalige Balus. Letzteres findet u.a. in Abschlussarbeiten statt. Das interne Forschen wird durch die aktiven Balus vollzogen und aktiv wahrgenommen. Durch herausfordernde pädagogische Realsituationen erhielten die Studierenden einen Schub in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, wobei ihr Blick dabei auch auf die eigene Person und ihre Kompetenzentwicklung gelenkt würde (z.B. das Herstellen einer geeigneten Kommunikation zwischen Balu und Mogli, Toleranz etc.).

Abschließend kann mit Rückbezug auf die oben zitierte Definition von Nieke (2002) gesagt werden, dass die Studierenden für ihre Rolle und Aufgaben als kompetent erachtet werden können. Sie können die geschilderten Anforderungen der Mentorings (vgl. Kapitel 4) bewältigen durch ihnen zur Verfügung stehendes Weltwissen sowie ihre subjektiven Theorien und ihr Fachwissen - erlangt durch ihr pädagogisches Studium sowie dessen Anteilsdisziplinen und dem wissenschaftlichen Input auf Projektseite. Dabei sollen sie stets zum Wohl der Kinder handeln und ihr Handeln stets im Dienste dieses Wohls weiterentwickeln. Da ihnen während des Jahres eine fortdauernde Kompetenzentwicklung unterstellt wird, so muss dem hinzugefügt werden, dass sie ihre pädagogischen Kompetenzen über das Jahr hinaus durch die enge Begleitung stetig steigern können.

Die oben dargestellten Ergebnisse lassen deutlich werden, dass zwar erste Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb Studierender durch die Teilnahme am Projekt „Balu und Du“ erlangt wurden, dass diese aber aufgrund ihrer geringen Stichproben wenig repräsentativ sind und Desiderate für weitere Forschungsarbeiten aufzeigen. Dementsprechend soll die vorliegende Arbeit einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu mindern.

Nachdem nun die Qualifikation der Studierenden als Balus ausführlich diskutiert wurde, soll im Folgenden die Eignung der Studierenden als Coaches im Projekt „Offenes Ohr“ diskutiert werden. Detaillierte Schilderungen, die bereits in diesem Abschnitt über „Balu und Du“ dargestellt wurden, die aber auch auf die Beschreibungen im Projekt „Offenes Ohr“ zutreffen, werden dabei im Weiteren lediglich kurz skizziert, um Wiederholungen zu vermeiden.

4.2. Das Coachingprojekt „Offenes Ohr“

4.2.1. Aufbau und Ziele

Anders als im Projekt „Balu und Du“ ist die Projektkonzeption nicht auf einen dahinterstehenden Verein zurückzuführen. Der Projektrahmen entstand 2009 durch Florian Söll, ehemaliger Professor der Universität Paderborn, der dieses Projekt und dessen Konzeption in Kooperation mit dem Lehrerausbildungszentrum und kooperierenden Schulen ins Leben gerufen, konzipiert und etabliert hat.

Wie der Name des Projekts bereits vermuten lässt, geht es im Projekt darum, Schülerinnen und Schülern ein „offenes Ohr zu schenken“. Jahrgangsübergreifend soll den Schülerinnen und Schülern durch Coaching die Möglichkeit auf Hilfestellung (zunächst) bei Lernproblemen gegeben werden. Die Eingrenzung des Coachings in Hinblick auf „Lernprobleme“ wurde im weiteren Verlauf des Projekts aufgegeben, weil immer deutlicher wurde, dass die Lernprobleme, die Schülerinnen und Schüler im Coaching vorbringen, sich oft als Konsequenzen anderer, dahinterliegender Schwierigkeiten zeigen. Dementsprechend wurde aus dem Projekt „Offenes Ohr: Lernbegleitung durch Coaching“ das Projekt „Offenes Ohr: Coaching in der Schule“, um dem Beratungsbedarf der Schülerinnen und Schüler gerechter werden zu können. Es handelt sich demnach um ein Coaching, das sich an den Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert und auf freiwilliger Basis stattfindet. Durchgeführt wird das Coaching durch Lehramtsstudierende, die sich im Rahmen eines Seminars für die Projektteilnahme entscheiden. In anfänglichen Veranstaltungen erhalten sie eine Einführung in theoretische und empirische Grundlagen des Themenbereichs Coaching und Beratung²², vor allem in Hinblick auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, und sie lernen ein konkretes Coachingverfahren kennen, welches sie im weiteren Verlauf für das Coaching mit den Schülerinnen und Schülern nutzen. Darüber hinaus findet das Coachingverfahren in einer Blockveranstaltung auch in praktischen Übungen Anwendung, sodass Studierende neben Theorie und Konzept auch die Umsetzung in der Praxis kennenlernen. Bevor jedoch die ersten Coachinggespräche stattfinden, stellen sich die Studierenden in ihren Teams mit speziell für diesen Anlass entworfenen Informationsmaterialien in einzelnen Klassen und somit ihren zukünftigen Coaches vor“ (Wiethoff/Stolcis 2018, S. 139). Anschließend halten sie das Coaching über

²² Coaching kann dem Oberbegriff Beratung untergeordnet werden. Die Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet. Beratung wird – wie im Coaching – nicht als Experten-, sondern als Prozessberatung verstanden.

ein Semester zu festen Zeiten (ca. 8 Wochen, einmal in der Woche) an den Partner-schulen ab. Sie werden dafür in Kleingruppen von 3-5 Studierenden eingeteilt, sodass gewährleistet werden kann, dass jede/r Coach von anderen Coaches im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern beobachtet wird und im Abschluss an jedes Gespräch eine Rückmeldung in Form von Peer-Feedback gegeben werden kann. Ferner werden sie durch die Projektkoordinator/innen im Rahmen von regelmäßigen Supervisionsterminen begleitet. Bei diesen werden etwaige Schwierigkeiten besprochen und aufgenommene Sequenzen von Coachinggesprächen reflektiert (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 138ff.).

Ziele, die das Projekt verfolgt, liegen zum einen auf Schülerinnen- und Schülerseite, und zum anderen auf Studierendenseite. Schülerinnen und Schüler erhalten eine weitere Form individueller Förderung, welche sich auf ein außerunterrichtliches Setting bezieht. Im Rahmen des Coachings sollen sie individuelle Lösungsansätze für ihre Anliegen erarbeiten, ihr Handeln selbst reflektieren und dadurch ihre Problemlösungskompetenz weiterentwickeln. Dies stellt den gesellschaftlichen Service dar, welchen die Studierenden leisten. Auf der anderen Seite sammeln sie demokratische Erfahrungen und können sich in Beratungs-, Selbstreflexions- und Gesprächsführungskompetenzen weiterentwickeln, was für ihre spätere berufliche Praxis von hoher Relevanz ist (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 136ff.).

4.2.2. Das Coachingverständnis im Projekt „Offenes Ohr“ und Anforderungen an die Coaches und Coachees

Im Folgenden soll das Coachingverständnis im Projekt und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Studierenden im Vergleich zum Projekt „Balu und Du“ (vgl. Kapitel 4.1.) dargestellt werden.

Systemtheoretische Grundlagen

Das Coachingverständnis im Projekt „Offenes Ohr“ basiert auf unterschiedlichen systemischen und personenzentrierten Grundannahmen (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 22ff.). Statt Situationen linear zu erklären, betrachten diese Ansätze menschliche Handlungen als vernetzt und zirkulär (vgl. Wiethoff/Stolcis 2015, S. 22), „sodass Probleme nicht nur aus reiner Ursache [...] zu erklären sind, sondern vielmehr aus einem Zusammenwirken verschiedener Faktoren eines komplexen Systems“ (vgl. König/Volmer 2014, S. 32). „Ein System bezeichnet also eine Zusammenstellung. Übertragen auf soziale Systeme bedeutet dies, dass sich jede Person in ihrer Lebenswelt in

gewissen >Zusammenstellungen< bewegt, die ihr eigenes Denken und Handeln beeinflussen. Wenn Personen mit Problemen ihres eigenen Denkens und Handelns konfrontiert sind, hilft eine systemische Auseinandersetzung, Veränderungen bzw. gestaltbare Räume für hilfreiche Veränderungen innerhalb eines Systems zu finden“ (Wiethoff/Stolcis 2018, S. 23). Betrachtet wird durch den/die Ratsuchende/n nur ein Ausschnitt eines Systems, welches immer subjektiv gefärbt ist. Im Fokus steht seine/ihre Betrachtungsweise und keine wahrheitsgemäße Darstellung der Situation (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 24). „Während eines Coachings sollte immer wieder die Frage bedeutsam werden, inwiefern die subjektive Perspektive eines Systems einen Veränderungsprozess einschränkt. Scheint dies der Fall zu sein, kann der Coach den Coachee zu einer Öffnung oder Erweiterung seiner Systemansicht anregen“ (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 25). Dieses systemische Erklärungsmodell beeinflusst die Gestaltung der Coachinggespräche und damit die Arbeit mit den Coachees maßgeblich. Den Schülerinnen und Schülern soll durch das systemische Coaching dazu verholfen werden, lineare Erklärungsmuster aufzubrechen und Situationen, in denen sie sich befinden, aus einer anderen Perspektive zu betrachten (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 23). Berichtet beispielsweise ein Coachee davon, seine Hausaufgaben nicht zu erledigen, weil er nachmittags nicht dazu kommt und keine Lust hat, so lohnt es sich, ihn anzuregen, die Perspektive auf das Familiensystem zu erweitern. Wenn beispielsweise die kleinen Geschwister permanent in sein Zimmer laufen und mit ihm spielen möchten oder er keinen festen Ort hat, an dem er die Hausaufgaben machen könnte, wird dies seine Situation beeinflussen. Die Perspektiverweiterung könnten neue Veränderungsprozesse mit sich bringen, beispielsweise den Rückzug an einen ungestörten Ort o.ä. Systemisches Coaching kennzeichnet „Beratung ohne Ratschlag“, eine Beziehung zwischen Coach und Coachee, in der der Coach die Verantwortung für die Ablauf- und Prozessgestaltung des Coachingprozesses und der Coachee die inhaltliche Verantwortung für die Gestaltung des Coachingprozesses übernimmt. Das bedeutet, dass der Coach den/die Coachee durch seine/ihre Fragetechniken und den Coachingprozess zwar einladen kann, ein flexibles Systemverständnis zu entwickeln, dass die Ratsuchenden allerdings die Expert/innen für das eigene System sind (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 26). Damit wird auch deutlich, worum es im systemischen Coaching geht – nicht etwa darum, „Menschen „zu etwas zu bewegen“, ihnen etwas „zu verkaufen“ oder sie im Sinne eines Höher, Weiter, Schneller „zu höheren Leistungen zu pushen“, sondern maßgeschneidert mit ihnen an konkret anstehenden Problemen zu arbeiten

und diese in möglichst effizienter Zeitnutzung zu lösen“ (Radatz 2006, S. 16). Im Projekt „Offenes Ohr“ bedeutet das: Die Schülerinnen und Schüler bringen ihr persönliches Anliegen mit in das Coachinggespräch ein und werden bei ihrer Lösungsfindung durch den/die Coach unterstützt (Prozessberatung) (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 62). Es kann zu weiteren „Folgegesprächen“ kommen, um dem Coachee die Möglichkeit zu geben, mit dem Coach an einer konkreten Fragestellung weiter zu arbeiten.

Die Haltung des Coaches im Coaching

Um ein Beratungsgespräch erfolgreich durchführen zu können, bedarf es nicht nur einer geeigneten Technik der Gesprächsführung oder eines konkreten Coachingablaufs. Grundvoraussetzung ist zunächst die Haltung, die ein/e Coach in sich tragen muss, damit ein Coaching erfolgreich sein kann (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 39ff.). König/Volmer (2014) definieren: „Haltungen sind >tradierte und verinnerlichte Denk- und Verhaltensmuster< (Niemeyer 2010, 21), sind zentrale Glaubenssätze oder kognitive Schemata, die das eigene Handeln leiten. Haltung bedeutet, [...] das [eigene] [...] Menschenbild und die daraus resultierenden Werte zu reflektieren, in das eigene Bild der Wirklichkeit zu integrieren und für das Handeln als Orientierung zu nutzen“ (König/Volmer 2014, S. 432). Dementsprechend ist es nicht ausreichend, eine/n Coach mit bestimmten Techniken auszustatten, sondern seine/ihre Haltung zu reflektieren. Im Projekt „Offenes Ohr“ wird diese Haltung in Anlehnung an Rogers (2000) Therapeutenvariablen beschrieben: Kongruenz (Echtheit), Empathie (einführendes Verstehen) und Wertschätzung (bedingungsfreie Akzeptanz) werden als Basis für den Aufbau einer helfenden Beziehung beschrieben (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 40ff.), die fernab von jeglicher Technik das zentralste Merkmal einer systemischen Beratung ausmachen²³. Sie sollten in jedem Gespräch angestrebt und im Nachhinein reflektiert werden (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 43).

Wie bereits oben schon deutlich wurde, geht es darum, dass der Coachee sein/ihr Anliegen selbstständig bearbeitet, denn ein/e Coach, der in anderen Systemen als sein/ihr Coachee kreist, kann für diese/n und sein/ihr System niemals die beste Lösung finden. Coaches, die als Studierende im universitären Umfeld verkehren, befinden sich also beispielsweise allein dadurch schon in anderen Systemen als Schülerinnen und Schüler

²³ Die von Rogers beschriebenen Variablen beziehen sich im Eigentlichen auf seine personenzentrierte Psychotherapie. Er beschreibt diese selbst aber als konstruktive Wirkung für alle weiteren (helfenden) Beziehungen. Dementsprechend wurden sie für das systemische Coaching im Projekt „Offenes Ohr“ zugrunde gelegt. Für weitere Informationen empfiehlt sich die detailliertere Schilderung in Wiethoff/Stolcis (2018).

in der Schule – ganz abgesehen von anderen Systemen, die ebenfalls eine Rolle spielen, wie die der Peergroups o.ä. Dementsprechend kann ein Studierender/eine Studierende das System des Schülers/der Schülerin nicht beeinflussen und ebenfalls nicht wissen, was für sein/ihr Anliegen in einem entsprechenden System die beste Lösung ist. Heinz von Foerster (Foerster von/Bröcker 2002, S. 305ff.) nennt dies die Lethologie, die Lehre des Nichtwissens (vgl. Radatz 2006, S. 30f.). „Ein Coach sollte sich also klarmachen, dass er im Sinne des Konstruktivismus nichts über die Sichtweise des Coachees wirklich >weiß<“ (Wiethoff/Stolcis 2018, S. 44). Auf „Besserwissereien“ sei also zu verzichten (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 44).

Die „Lehre des Nichtwissens“ (vgl. Radatz 2006, S. 30f.) geht unmittelbar mit der „Haltung des Vertrauens“ einher (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 47): Eben weil es für die Coaches aus systemischer Sicht unmöglich ist, die „beste Lösung“ für die Coachees zu finden, müssen diese auf die „Selbstorganisierungskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler vertrauen. Den Schülerinnen und Schülern muss zugetraut werden, Verantwortung für ihre eigenen Probleme zu übernehmen – nur so kann die Autonomie des Ratsuchenden gewahrt und gefördert werden (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 47).

Wenn diese Haltung gelingt, fördert sie natürlich auch eine positive Beziehungsebene zwischen Schülerinnen und Schülern und Coaches, einen sogenannten Rapport (vgl. z.B. Gamber 2011, S. 88f.). Dieser ist abhängig von der persönlichen Beziehungsgestaltung zwischen Coach und Coachee und muss in jedem Beratungsgespräch individuell ausgehandelt werden. Dies kann eine Herausforderung für die Coaches darstellen, denn es setzt ein Bewusstsein und eine Reflexion ihrer eigenen Rolle und ihres Rollenverständnisses voraus und hängt auf der anderen Seite ebenfalls maßgeblich von der Person ab, die ihnen gegenübertritt. Anders als im Projekt „Balu und Du“ müssen die Coaches sich immer wieder auf neue Personen und ihre Anliegen einlassen und es innerhalb kürzester Zeit schaffen, Vertrauen zu gewinnen, welches ein Beratungsgespräch erst möglich macht.

An dieser Stelle sei kritisch anzumerken, dass es sicherlich nicht möglich ist, dass die Studierenden zu einer solchen Haltung im Rahmen der kurzen Einführungsveranstaltung gelangen können. Wiethoff/Stolcis (2018) gestehen ein, dass es sich eher um eine „rudimentäre Einführung in systemische Grundgedanken und Methoden“ (Wiethoff/Stolcis 2018, S. 142) handele. Gerade deshalb sei es wichtig, die Studierenden dafür zu sensibilisieren, wie gelingende Beziehungen gestaltet werden können und

welchen Einfluss ebendiese haben können (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 142). Fraglich bleibt, inwiefern dies gelingen kann, wenn doch die systemische Grundhaltung als elementarer Ausgangspunkt der Beratung dargestellt wird.

Der Coachingprozess

Wie bereits oben deutlich wurde, bekommen die Studierende ein konkretes Coachingverfahren an die Hand, welches sie in der Schule mit den Schülerinnen und Schülern umsetzen. Dass es viele unterschiedliche Formen des Coachings gibt, wurde bereits in Kapitel 3 deutlich. Im Projekt „Offenes Ohr“ wird das chronologisch strukturierte Gesprächsmodell „OKVA“²⁴ nach König/Volmer (2012) gewählt, da dies für Coachanfänger/innen eine klare und verlässliche Linie bietet und ebenso für die Schülerinnen und Schüler als verlässliches und transparentes Modell gelte (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 80f.).

In der **O**rientierungsphase soll eine gemeinsame, positive Basis für das Gespräch gefunden werden. Sowohl Coach als auch der/die Ratsuchende sollen sich in dem Gespräch wohlfühlen. Dabei sind beispielsweise die Sitzordnung oder das Einlassen auf die Sprache des Klienten entscheidend (Gestaltung der Beziehungsebene). Ferner werden Rahmenbedingungen abgesteckt. Erwartungen an das Gespräch können mitgeteilt werden, aber auch das Festlegen eines Zeitrahmens etc. ist von Bedeutung (Gestaltung der Sachebene). Übertragen auf den Beratungskontext der Studierenden in Schulen ist es wichtig, dass die Studierenden den Schülerinnen und Schülern zunächst einmal ein „offenes Ankommen“ ermöglichen. Es soll noch einmal geklärt werden, was sie im Beratungsgespräch erwartet, welche Vorstellungen sie haben, aber auch ein zeitlicher Rahmen muss zu Beginn festgelegt werden. Dieser beträgt ca. 30-40 Minuten. Es ist zudem wichtig, dass Studierende sich auf die Sprache der Schülerinnen und Schüler einlassen – weg von der Sprache, die sie sich möglicherweise im universitären Kontext angeeignet haben.

Das Coaching zielt darauf ab, eine konkrete Fragestellung zu bearbeiten, die vom Coachee gestellt wird. Eine Fragestellung im Projekt „Offenes Ohr“ könnte beispielsweise die folgende sein: „Was kann ich tun, um trotz Lärm meine Hausaufgaben machen zu können?“

²⁴ Abkürzung für: **O**rientierungsphase, **K**lärungsphase, **V**eränderungsphase, **A**bschlussphase. In der englischen Version GROW-Modell genannt. Abkürzung für: **G**oal, **R**eality, **O**ptions, **W**ill.

In der **K**lärungsphase soll es um das Anliegen des/der Ratsuchenden gehen. Eine Schilderung der Situation, die geklärt werden soll, findet durch den/die Ratsuchende statt. Der Coach stellt Nachfragen „in die Tiefe und in die Breite“, was für eine erste Klärung der Situation für den Klienten wichtig ist (z.B. Was ist vorgefallen? Wie denken andere Personen darüber? Wer ist beteiligt? etc.) Beispielsweise berichtet ein Schüler von der Geräuschkulisse, die zu Hause herrscht, sodass es in seinen Augen unmöglich ist, Hausaufgaben zu machen. Der/Die Studierende stellt Nachfragen wie beispielsweise: Wer ist an der Lärmsituation beteiligt? Wie machen deine Geschwister Hausaufgaben etc.?

In Anschluss daran findet die **V**eränderungsphase statt. In dieser Phase des Gesprächs geht es darum, dass der Klient mit Hilfe des Coaches Lösungsvorschläge für seine Situation generiert. Wie in den obigen Ausführungen schon deutlich geworden ist, geht es nicht darum, dass der Berater dem Ratsuchenden Lösungen für das Problem überstülpt. Es geht nämlich nicht um Lösungsvorschläge im Sinne des Beraters, sondern im Sinne des Klienten. In dem Beratungsgespräch in der Schule schreiben die Studierenden die Lösungsvorschläge des Schülers/der Schülerin an die Tafel oder auf Papier, um eine bessere Veranschaulichung zu ermöglichen. Falls dem Coach nach Generierung der Schüler/innenvorschläge weitere Lösungsvorschläge einfallen, so können diese mit aufgenommen werden.

Nachdem unterschiedliche Lösungsansätze generiert wurden, können diese in der **A**bschlussphase vom Klienten bewertet werden. Es liegt in seiner Autonomie, zu entscheiden, welche er davon ausführen möchte und welche nicht. Es ist möglich, danach einen Kontrakt beispielsweise über einen Zeitplan für die Umsetzung der Lösung(en) zu schließen. Das erhöht die Verbindlichkeit. Bei Bedarf kann ein Folgetermin vereinbart werden. Wie die Beschreibung des Coachingprozesses mit den Schülerinnen und Schülern deutlich werden lässt, handelt es sich – anders als im Projekt „Balu und Du“ – um eine kurzfristige Betreuung der Schülerinnen und Schüler, die sich auf den Coachingprozess und ggf. einen Nachfolgetermin beschränkt. Unterstellt werden kann an dieser Stelle deshalb kritisch, dass es sich bei den Beratungsgesprächen durch die Studierenden eher um ein „Abarbeiten“ des Coachingverlaufs handelt als um ein systemisches Coaching.

Die Vorbereitung und Begleitung der Studierenden

Was neben der Haltung und dem Gesprächsverlauf ebenfalls auf Studierendenebene eine maßgebliche Rolle spielt, sind die Vorbereitung und Begleitung in ihrem pädagogischen Tun. Um sie in ihrer neuen Rolle als Coaches zu unterstützen, werden sie durch verschiedene Formate vorbereitet und begleitet.

Wie bereits im Kapitel 4.2.1. beschrieben wurde, erhalten die Studierenden – anders als es im Mentoringprojekt „Balu und Du“ der Fall ist – eine thematische Einführung in das Coaching, bevor sie in der Schule Gespräche mit der Schülerschaft durchführen. Diese thematische Einführung ist für die Coaches zwingend notwendig, da diese einen konkreten Beratungsauftrag haben. Während die Balus den Kindern im Alltag beratend zur Seite stehen können, handelt es sich bei den Coachees um ein 40-minütiges, meist einmaliges Hilfsangebot. Demnach ist für die Balus eher ein kontinuierlicher „Input“ verschiedener Themen notwendig, die ihnen in ihrer Praxis begegnen, während es bei den Coaches zwingend erforderlich ist, für die ganz konkret stattfindenden Beratungsgespräche ein gewisses „Know-how“ direkt zu Beginn mitzubringen. Thematische Inputs über das Semester verteilt gibt es nicht. Wenn Fragen auftauchen, können diese in den genannten Supervisionen aufgegriffen werden. Wenn die Studierenden es für sinnvoll erachten, sich weiter in die Theorie zu vertiefen, oder wenn sie sich an einigen Stellen noch unsicher fühlen, so wird von ihnen verlangt, weitere Inhalte selbstständig zu erarbeiten. Dies erfordert ein zusätzliches Engagement über das Seminar hinaus.

Neben der Vorbereitung findet auch eine Begleitung während ihrer Tätigkeit in der Schule statt. Eine Form der Reflexion der Coachinggespräche findet im Rahmen von festen Kleingruppen statt. Nachdem das Coachinggespräch im 1:1-Setting unter Beobachtung der anderen Coaches stattgefunden hat und die Beobachter ihre Notizen in einem Beobachtungsbogen notiert haben, reflektieren sie gemeinsam das Gespräch. Zu jeder der einzelnen Phasen des Coachinggesprächs soll Feedback gegeben werden, welches zum einen besonders Gelungenes betont und zum anderen Anregungen zur Verbesserung vorschlägt. Der Vorteil dieser Art des Feedbacks ist zum einen, dass es unmittelbar im Anschluss an das Gespräch stattfindet; in einem Moment, in dem das Gespräch noch präsent ist. Zum anderen kann diese Form der Rückmeldung als Feedback auf Augenhöhe verstanden werden. Es ist zu differenzieren von einem Feedback durch Projektkoordinator/innen, die in einem Beziehungsgefälle zu den Studierenden

stehen. Was allerdings in der Projektkonzeption keine Beachtung findet, ist die mögliche Irritation und Hemmung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, welche durch die Anwesenheit der Beobachtenden ausgelöst werden könnte.

Zu regelmäßigen Terminen finden zudem Supervisionen mit den Projektkoordinator/innen statt, welche die Möglichkeit bieten, die Zeit in der Schule zu reflektieren, Fragen zu klären und Hilfestellungen für folgende Gespräche zu erlangen. Diese Beratung stellt ebenfalls eine Form von Prozessberatung dar. Durch die Übung und das Reflektieren können sich die Studierenden stetig in ihrer Arbeit verbessern. Im Projekt „Balu und Du“ findet ebendiese Begleitung durch die Projektkoordinator/innen in Form von wöchentlichen Reflexionssitzungen statt. Dort erhalten die Balus ebenfalls Peer-Feedback, wenn sie von Situationen oder Schwierigkeiten mit ihrem Mogli berichten.

4.2.3. Qualifikation Studierender im Projekt „Offenes Ohr“

Das Coachingprojekt „Offenes Ohr“ stellt ebenfalls viele Anforderungen an die Studierenden, denen mittels bereits erworbener und zu erwerbender Kompetenzen begegnet werden muss. Diese werden nachfolgend dargestellt. Ausführungen, die in Kapitel 4.1.3. bereits ausführlich wiedergegeben wurden, werden wie bereits angekündigt in diesem Kapitel verkürzt erläutert, um Redundanzen zu vermeiden.

Beratungskompetenz und Kommunikationskompetenz

Anders als im Projekt „Balu und Du“ müssen die Studierenden vor Beginn und nicht während ihrer Tätigkeit wissenschaftliche Theorien und Wissen erlangen, um sich für die Coachingtätigkeit an den Schulen zu qualifizieren. Wie in Kapitel 4.2.2. geschildert, beinhaltet das Wissen theoretischen Input über systemische Beratung, die Haltung eines Beraters sowie den Coachingablauf nach König/Volmer (2003). Dies impliziert, dass von den Studierenden verlangt wird, in kürzester Zeit Beratungskompetenzen zu erwerben und möglicherweise auch weiterzuentwickeln, wenn bereits Beratungskompetenzen vorhanden sind. Fraglich ist, inwiefern dies gelingen kann in einer derart kurzen „Ausbildung“, die sich in professionellen Settings in der Regel über mehrere Jahre erstreckt. Nichtsdestotrotz erhalten sie die Chance, grundlegende Inhalte zu erlernen und während des Semesters Grundlagen beraterischer Kompetenzen weiterzuentwickeln. Wahrscheinlich kann dabei der Coachingablauf als einfachster Erwerb beschrieben werden, der den Studierenden eine klare Struktur vorgibt, die auswendig gelernt und eingeübt werden kann. Schwieriger ist sicherlich die Entwicklung

einer systemischen Haltung, die sich womöglich erst bei tieferem Durchdringen der Thematik einstellen kann und im Rahmen des Projekts wahrscheinlich sogar ausbleibt, da den Studierenden ein Durchdringen der sozialen Systemtheorie (vgl. z.B. König/Volmer 2012) im Rahmen dieses Seminars nicht möglich gemacht wird. Vielleicht ist es treffender, ihren Kompetenzerwerb in der Gesprächsführung zu beschreiben statt in der Beratung. Denn durch das Erlernen und Durchführen des Coachingablaufs setzen sie sich mit einer Technik der Gesprächsführung unmittelbar auseinander, was einen Kompetenzerwerb bzw. eine Kompetenzerweiterung möglich macht. Bauer (2005) beschreibt als einen Teil der Kommunikationskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern das Führen von Beratungsgesprächen (vgl. Bauer 2005, S. 25), was deutlich zeigt, dass das Einüben dieser Gesprächstechnik die Studierenden durchaus auch für ihren späteren Beruf qualifiziert. Als Lehrerinnen und Lehrer müssen sie ebenfalls Beratungsgespräche mit Schülerinnen, Schülern und deren Eltern etc. durchführen. Beratungsseminare sind für Studierende nicht zwingend in ihrem Studienverlauf enthalten und werden in der Regel vor allem im Referendariat zum Thema. So kann es für die Studierenden als vorteilhaft beschrieben werden, sich in dieser Kompetenz schon vor Beginn ihres Referendariats entwickelt zu haben.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Das Projekt „Offenes Ohr“ kann ebenfalls als Service-Learning-Projekt verstanden werden. Die Studierenden erwerben in dem dazugehörigen Seminar Wissen über systemtheoretische Grundlagen²⁵, Beratung und Coaching im Allgemeinen und lernen einen bestimmten Beratungsablauf nach König/Volmer (2003) kennen. Das Erlernte sollen sie in der pädagogischen Praxis einsetzen, und sie leisten dabei einen gesellschaftlichen Service – die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Die Herausforderung ist es für sie, genau wie für die Balus, einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen. Wie eingangs beschrieben stellt das in pädagogischen Berufen eine große Herausforderung dar. Sicherlich haben sich die Coaches mit den Grundlagen der Systemtheorie auseinandergesetzt (wenn auch nur sehr verkürzt), kennen den Leitfaden des Coachingablaufs und können diesen mit entsprechender Übung möglicherweise auch in der Praxis umsetzen; trotzdem bleibt offen, inwiefern die benannten Grundlagen in ihre

²⁵ Im Rahmen des Projekts sind das vor allem: Ein System als subjektive und begrenzte Konstruktion, die Eigenschaften eines Systems und die Veränderungen im System (vgl. Wiethoff/Stolcis 2018, S. 22ff.). Weitere Ausführungen sind Wiethoff/Stolcis (2018), S. 22ff. zu entnehmen.

subjektiven Theorien integriert werden konnten und inwiefern sie die Handlungsanweisungen des Coachingablaufs in der Praxis sicher umsetzen können. Die Schwierigkeit in ihren Aktionen besteht weiter auch darin, dass ihr Handeln immer von ihrem Gegenüber abhängig ist. Sie müssen dementsprechend flexibel sein und mit unvorhergesehenen Situationen umgehen können. Dies sind sicherlich auch Situationen, die sie zuvor in der Theorie nicht exakt erlernt haben. Sowohl die Kompetenz der Theorie-Praxis-Verknüpfung als auch der Umgang mit unvorhersehbaren Situationen sind für die Studierenden in ihrem weiteren Berufsleben als Lehrerinnen und Lehrer entscheidend. In ihrem Studium werden sie – mit Ausnahme ihrer schulischen Praxiserfahrungen (Praktika und Praxissemester) – selten mit der Einübung ebendieser Fähigkeiten konfrontiert, sodass man durchaus von einer Kompetenzerweiterung durch das Projekt „Offenes Ohr“ sprechen kann.

Praxisforschung

Ähnlich wie im Projekt „Balu und Du“ bietet die Praxisforschung die Chance auf Theorie-Praxis-Verzahnung. Beispielsweise im Rahmen von Haus- oder Abschlussarbeiten stellen einige (wenige) Studierenden Fragen an ihre persönliche Praxis als Coaches mit dem Ziel, ihr Handeln zu reflektieren und Optimierungsvorschläge abzuleiten. Die Fragestellungen ihrer Arbeiten sind also vor allem vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Fragen ihrer persönlichen Praxis gewachsen²⁶; entsteht dann eine Rückkopplung zu erlernter wissenschaftlicher Theorie, kann von Theorie-Praxis-Verzahnung gesprochen werden.

Eine Analyse ihres Coachingprozesses im Sinne von Praxisforschung kann ebenfalls mithilfe der von den Coaches mitgebrachten Audioaufnahmen von Beratungssequenzen in Kombination mit theoretischen Inhalten stattfinden, sodass im Anschluss daran konkrete Optimierungsvorschläge für ihre Praxis abgeleitet werden können. Beispielsweise können Studierende mit der Schwierigkeit in die Supervision kommen, den Schülerinnen und Schülern ihre Lösung immer „überstülpen“ zu wollen. Das Audiomaterial kann genutzt werden, um diese Frage zu analysieren und konkrete Änderungsvorschläge für die Studierenden in ihrer Praxis abzuleiten. Findet hier eine Rückkopplung zur wissenschaftlichen Theorie statt, kann von Praxisforschung gesprochen werden. Im Projekt „Offenes Ohr“ steht jedoch in erster Linie das Handeln der Studierenden und weniger der theoretische Rahmen im Mittelpunkt.

²⁶ Die Skizzen der im Projekt geschriebenen Abschlussarbeiten mit Relevanz für die vorliegende Arbeit können Kapitel 4.2.4. entnommen werden.

Selbstreflexionskompetenz

Genau wie im Projekt „Balu und Du“ ist auch im Projekt „Offenes Ohr“ die Selbstreflexion eine der zentralen Kompetenzen, welche die Coaches für ihre Arbeit qualifiziert und die alle anderen Kompetenzbereiche mit betrifft. Ein Instrument, das für die angeleitete Selbstreflexion der Studierenden genutzt wird, ist die Supervision. Wegen der Fülle an Veröffentlichungen und Definitionen sowie verschiedenen Theoriemodellen und Praxisanforderungen ist es nicht möglich, einheitliche Merkmale dazu herauszustellen. Gotthardt-Lorenz (2000) bezeichnet Supervision als Anleitung zur Selbstreflexion (vgl. Gotthardt-Lorenz 2000, S. 55ff.). Sie definiert weiter: „Ausgangs- und Bezugspunkt für die Reflexionsarbeit zu bestimmten Fragestellungen ist das berufliche Handeln der SupervisionsteilnehmerInnen im Hinblick auf ihre Aufgaben, seien diese nun auf KlientInnen oder KundInnen, seien sie auf die Verwaltung oder auch Organisationen (Leitungsaufgaben) hin ausgerichtet. Fragestellungen, die aus diesen Bereichen kommen, werden über das Erzählen und die damit verbundenen Emotionen eingebracht [...]“ (Gotthardt-Lorenz 2000, S. 58). Dies trifft im Kern das, wozu die Studierenden im Projekt „Offenes Ohr“ angeleitet werden. Zwar handelt es sich hier nicht um berufliches Handeln im engeren Sinne, sondern um Handeln von Studierenden in ihrer Rolle als Coaches, trotzdem gehen damit bestimmte - in Kapitel 4.2.2. beschriebene - Aufgaben einher, auf die sich die Reflexion bezieht. Zum einen geht es dabei um Emotionen, die ihre Tätigkeit in ihnen auslöst, zum anderen geht es um die Reflexion des Coachingprozesses anhand einer mitgebrachten Tonaufnahme und sonstiger Fragen, die in der Praxis entstanden sind. Neben der Supervision als angeleitete Methode der Selbstreflexion im Projekt „Offenes Ohr“ werden die Studierenden zum Peer-Feedback aufgefordert. Es gibt bereits eine Fülle verschiedener Formen von Peer-Feedbacks, die in Schulen und Universitäten eingesetzt werden. In der Literatur wird das peer-unterstützte Lernen häufig im schulischen oder universitären Kontext als eine Methode diskutiert, die Schülerinnen, Schüler und Studierende dazu befähigt, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen (vgl. z.B. Topping/Ehly (Hrsg.) 1998, Westphal u.a. (Hrsg.) 2014). Wie bereits in den Kapiteln 4.2.1. und 4.2.2. beschrieben wird das Peer-Feedback im Projekt „Offenes Ohr“ unmittelbar in Anschluss an den Coachingprozess angeschlossen. Den Vorteil eines unmittelbaren Feedbacks unterstreicht ebenfalls Walberg (1998). Mittels eines Beobachtungsprotokolls geben die Beobachter Feedback zum Coachingprozess. Dieser Prozess führt zu Selbstreflexionsanstößen sowohl auf Seiten des Coaches als auch auf Seiten der Beobachter/innen und bietet den

Vorteil einer Rückmeldung auf Augenhöhe, was sicherlich eine andere Reflexion anstößt als eine Reflexion mit einem/einer Vorgesetzten. Dieser Eindruck lässt sich durch Walberg (1998) erweitern: „Peers, by definition, are close to each other in age, ability, status, ethnicity, and other characteristics. They are approachable and have insights into learning difficulties that even the most skilled teachers may lack. Indeed, masters of the subject matter may have the greatest difficulty in seeing the novices' obstacles“ (Walberg 1998, S. x). Coaches können einander also möglicherweise auf einer ganz anderen Ebene Feedback geben, als es die Projektkoordinator/innen können, weil sie Schwierigkeiten anders wahrnehmen und sich in einer ganz anderen Rolle befinden als die Studierenden. Von den Studierenden werden für diesen Selbstreflexionsprozess Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft abverlangt. Das Peer-Feedback findet sich ebenfalls im Projekt „Balu und Du“ wieder, wenn auch nicht so explizit benannt wie im Projekt „Offenes Ohr“. Wie vorher beschrieben regen die Studierenden einander in den Reflexionssitzungen ebenfalls zum gegenseitigen Feedback an.

Auch im Projekt „Offenes Ohr“ ist die Reflexion des Aushandlungsprozesses zwischen Nähe und Distanz entscheidend. Wie bereits in Kapitel 4.2.2. beschrieben wird an einen Coach die Anforderung des „Dissoziierens“ gestellt. Mit dem „Dissoziieren“ meint Radatz (2006), „dass wir uns als Coaches bewusst geistig vom Problem entfernen müssen, denn wenn wir zu nahe sind, sehen wir erstens den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr (verlieren uns also in Details), und zweitens können wir uns keine Metaperspektive schaffen, um die Dinge auch von einer anderen Seite betrachten zu können“ (Radatz 2006, S. 33). Coaches, die erfolgreich sein wollen, brauchen demnach geistigen Abstand und müssen sich darauf verlassen, dass jeder Mensch auch fähig ist, sein/ihr Problem wieder zu lösen (vgl. Radatz 2006, S. 32f.). Für die Studierenden bedeutet das, dass sie über sich reflektieren müssen, inwieweit sie mit ihrem Gegenüber empathisch sind, bei gleichzeitiger Distanz zu seinem oder ihrem Problem. Dieser Aushandlungsprozess stellt auch für die Coaches eine große Herausforderung dar und wird deshalb in den Supervisionsgesprächen oft thematisiert. Möglicherweise ist das in der Rolle als Studierende besonders schwierig, weil sie sich ggf. besonders gut mit den Problemen der Schülerinnen und Schüler identifizieren können, da sie sich selbst noch in einer vergleichbaren Situation wiederfinden können.

Rolle klären

Dementsprechend ist darüber hinaus das Klären der eigenen Coachingrolle (vgl. Bauer 2005, S. 27) eine zentrale Voraussetzung, die zum einen vor Beginn der Tätigkeit und

zum anderen während und nach ihrer Tätigkeit immer wieder reflektiert werden muss. Durch stetiges Abstecken ihrer Rolle und ihrer Rollenerwartungen (vgl. Bauer 2005, S. 27) können sich die Studierenden davor schützen, Aufgaben zu übernehmen, die ihren Kompetenzbereich überschreiten, oder gar „in das Problem zu fallen“²⁷ und somit das Einnehmen einer Metaposition nicht mehr garantieren zu können.

Dazu gehört auch die Darstellung der eigenen Rolle, die sehr klar definiert ist. Die Coaches treten als Unterstützung auf, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Hilfe zur Selbsthilfe²⁸ geben, die aber nicht für die Lösung ihres Problems zuständig sind. Die Schülerinnen und Schüler sind als Coachees für den Inhalt verantwortlich. Dazu gehört ebenso die Initiierung des Einstiegs und des Abschlusses, was für die Coaches sicherlich nicht immer einfach ist. Sie müssen in das Gespräch so einsteigen, dass die Schülerinnen und Schüler ihnen vertrauen, und ein Gefühl dafür entwickeln, das Beratungsgespräch an einer geeigneten Stelle zu beenden.

Interaktionen steuern und Kommunikationskompetenz

Im Sinne der genannten pädagogischen Basiskompetenzen von Bauer müssen die Studierenden die Kompetenz besitzen, Interaktionen zu steuern (vgl. Bauer 2000, S. 23). Das schließt im Coachingkontext vor allem das Zeigen von Wertschätzung sowie Humor ein (vgl. Bauer 2000, S. 23). Ihre Herausforderung besteht vor allem darin, in kürzester Zeit Rapport (vgl. z.B. Gamber 2011, S. 88f.) aufzubauen. Das bedeutet, dass sie mit den Schülerinnen und Schülern in den ersten Minuten zu einer vertrauensvollen, wertschätzenden und von Akzeptanz geprägten Atmosphäre gelangen müssen, die ein Coaching überhaupt erst ermöglicht. Eine lockere, empathische und humorvolle Atmosphäre kann dazu verhelfen – ein kurzer Smalltalk zu Beginn, ein Witz zwischendurch etc. Dass die Tätigkeit als Coach auch eine Kommunikationskompetenz (vgl. Bauer 2000, S. 25) voraussetzt, versteht sich praktisch von selbst. Eingeschlossen wird hier zum einen das aktive Zuhören, was den Schülerinnen und Schüler gegenüber essenziell ist, sowie das Empfangen und Geben von Feedback. Dies ist von Bedeutung, weil die Coaches zum einen Feedback von den Schülerinnen und Schülern bekommen und zum anderen Rückmeldungen von den anderen Coaches erhalten. Wenn sie als

²⁷ Dieser Ausdruck meint die komplette Identifikation mit der Gefühlswelt des Klienten/der Klientin und somit einen gemeinsamen Problembesitz.

²⁸ Hilfe zur Selbsthilfe kann sich konkretisieren in: Unterstützung bei einer Selbstklärung, Stärkung der Selbstsicherheit, Fördern von Reflexivität und Rationalität, Förderung des Autonomiepotentials, Entwicklung neuer Handlungsperspektiven (vgl. Schlee 2004).

Coaches den Prozess der anderen Coaches beobachten, so müssen sie ebenfalls Feedback geben. Bauer (2000) fasst unter die Kommunikationskompetenz ebenfalls die „Visualisierung“ (vgl. Bauer 2000, S. 25). Diese müssen die Coaches leisten, wenn sie die Lösungsvorschläge der Schülerinnen und Schüler sammeln. Sie müssen die Ergebnisse so veranschaulichen, dass die Schülerinnen und Schüler diese nachvollziehen können. Für die Studierenden sind die Kommunikations- und Interaktionskompetenzen auch für ihre berufliche Zukunft als Lehrkräfte von Bedeutung. Inhalte zu Kommunikation und Interaktion aus dem Studium können hinzugezogen und mit den Inhalten des Seminars verknüpft werden.

Organisatorische Kompetenzen und Zeitmanagement

Bauer führt weiter auf, dass aus Räumen Lernräume gemacht werden sollen. Im übertragenen Sinn bedeutet das für die Studierenden, dass sie aus den Räumen Beratungsräume machen müssen – so z.B. die Anordnung der Tische und Stühle für eine Beratung, das Ausstecken des Telefons, falls vorhanden, das Auslegen einer Flipchart, das Wischen der Tafel etc. – damit eine Atmosphäre geschaffen werden kann, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen können (vgl. Bauer 2000, S. 26). Zum anderen wird von ihnen – wie auch von den Balus – verlangt, organisieren und planen zu können, d.h. Absprachen mit den Lehrerinnen und Lehrern zu treffen, Räume zu finden etc. Darüber hinaus spielt das Zeitmanagement eine besondere Rolle, da sie in ihrer Coachingzeit an der Schule mehrere Schülerinnen und Schüler an einem Tag beraten müssen. Folglich müssen die Coachingzeiten für jeden einzelnen Schüler/für jede einzelne Schülerin eingehalten werden und jedes einzelne Gespräch muss dementsprechend zeitlich abgestimmt werden (vgl. Bauer 2000, S. 27). Die Kompetenzen der Organisation und des Zeitmanagements werden von den Studierenden verlangt, aber wenig mit ihnen eingeübt, da sie diese aus ihrem Studium bereits mitbringen sollten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden auch im Projekt „Offenes Ohr“ eng begleitet werden. Genau wie im Projekt „Balu und Du“ ist es wichtig, die Studierenden dort abzuholen, wo sie in ihrem Studium stehen, das heißt sich an ihrem durch das Studium erworbenen theoretischen Wissen zu orientieren und dieses mit in das Projekt einzubeziehen – mit der Hoffnung, dass das wissenschaftliche Wissen entsprechend in ihre subjektiven Theorien integriert werden. Sie müssen demnach weiterhin als Studierende bezeichnet bzw. betrachtet werden, die durch die Projektteilnahme die Chance

auf weiteren pädagogischen Kompetenzzuwachs haben und sich somit im pädagogischen Handeln weiter qualifizieren und professionalisieren können. Auch scheinen sie für die Schülerinnen und Schüler durch ihre Rolle als Studierende ein niederschwelliges Unterstützungsangebot anzubieten. Es lässt sich vermuten, dass vielleicht gerade ihre nicht vollkommene Ausbildung sie für die Tätigkeit als Coaches qualifiziert und ihr Qualifizierungsprozess eine Besonderheit auszumachen scheint; möglicherweise, weil Schülerinnen und Schüler sich mit diesem identifizieren können und so weniger Scheu bezüglich einer Beratung zeigen.

In Rückbezug auf die Definition pädagogischer Kompetenz von Nieke (2002) kann gesagt werden, dass auch die Coaches pädagogische Kompetenzen mitbringen und während ihrer Tätigkeit erweitern können, sodass sie für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern qualifiziert sind (obgleich sie nicht voll ausgebildet sind) und sie sich in ihrer Entwicklung stets am Wohl der Schülerinnen und Schüler orientieren sollen. Mit zunehmender Übung in der Praxis bauen sie Handlungswissen auf, das mit professionellem Wissen vielleicht nicht gleichzusetzen ist, das aber dazu beiträgt, dass die Studierenden ein pädagogisches Handlungsrepertoire aufbauen. Wie bereits schon kritisch angemerkt wurde, kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierenden einen berufstypischen Wertekatalog innerhalb der Projektdauer aufbauen, geschweige denn über ein professionelles Fachwissen über Systemtheorie und Beratung verfügen (vgl. Bauer u.a. 1999).

Es wurde deutlich, dass die Studierenden auch im Projekt „Offenes Ohr“ Kompetenzen erweitern können, die übergeordnet für die pädagogische Arbeit und vor allem den Lehrer/innenberuf notwendig sind.

4.2.4. Aktueller Forschungsstand

Das Projekt „Offenes Ohr: Coaching in der Schule“ wurde bislang ausschließlich im Rahmen von Abschlussarbeiten untersucht. Es liegt also eine viel geringere Anzahl empirischer Daten vor als im Projekt „Balu und Du“, was dazu führt, dass an dieser Stelle nahezu alle vorhandenen Ergebnisse zum Projekt „Offenes Ohr“ dargestellt werden, was im Projekt „Balu und Du“ nicht möglich ist. Die vorhandenen Studien und ihre resultierenden Ergebnisse, sofern sie für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, werden nachfolgend in Kürze dargestellt.

Risse und Graskamp (2012) haben mittels Fragebögen, Interviews und teilnehmenden Beobachtungen untersucht, was Studierende im Projekt „Offenes Ohr“ lernen. Die teilnehmenden Beobachtungen zeigen insgesamt, dass Qualitätsunterschiede zwischen den Beratungsgesprächen zu verzeichnen sind. Besonders deutlich wird, dass Studierende, die bereits das zweite Mal am Seminar teilnehmen, Coachinggespräche von höherer Qualität durchführen. Nichtsdestotrotz zeigt sich, dass die Haltung (Echtheit, Empathie, Akzeptanz) sowie ein sicheres Auftreten seitens der Coaches wichtigere Merkmale darstellen als die stringente Einhaltung des Gesprächsschemas, welches im Rahmen des Seminars gelehrt wurde (vgl. Risse/Graskamp 2012, S. 124). In den Interviews zeigt sich, dass die Studierenden über ein großes und reflektiertes Wissen, bezogen auf das Coachingverfahren, verfügen. Die teilnehmenden Beobachtungen hingegen zeigen, dass den Studierenden die Umsetzung des theoretischen Wissens in der Praxis relativ schwer zu fallen scheint. Insgesamt wird deutlich, dass also vor allem die Beratungshaltung und das Auftreten des Coaches von den Studierenden besondere Betonung erhalten (vgl. Risse/Graskamp 2012., S. 127f.).

Weiter wird evident, dass die Studierenden – durch das eigenständige Durchführen der Gespräche – ihrer Einschätzung nach ihre persönliche Coachingkompetenz verbessert haben sowie Interesse zeigen, sich über das Seminar hinaus in die Thematik einzuarbeiten (vgl. Risse/Graskamp 2012, S. 129). Als Fazit ihrer Studie werden von ihnen zwei zentrale Thesen formuliert: „Mit fortschreitender Erfahrung steigt [...] anscheinend das Bewusstsein der Coachs dafür, dass es vor allem darum geht, gut auf den Coachee einzugehen und das Vorgehen an diese Bedürfnisse anzupassen.“ (Risse/Graskamp 2012, S. 132) „Als zweite These lässt sich [...] ableiten, dass die Orientierung am Schema des Gesprächsmodells sowie die Zunahme von Routine durch die konkrete Anwendung zu erhöhter Souveränität in den Gesprächen führen“ (Risse/Graskamp 2012, S. 133).

Mithilfe einer quantitativen Studie im Rahmen von Fragebögen untersuchte Voß (2011) ebenfalls die Sichtweisen von Studierenden zum Projekt „Offenes Ohr“. In dieser zeigt sich, dass Studierende durch die Theoriephase zu Beginn des Seminars ihr Verständnis von Coaching verbessern können. Theoretisches Wissen und ein Grundverständnis von Coaching und Beratung werde an dieser Stelle vermittelt. Besonders die Verzahnung von erlernter Theorie und der eigenen Praxis werde von den Studierenden positiv herausgestellt. Gelerntes könne direkt Anwendung finden und für die spätere berufliche Zukunft hilfreich sein (vgl. Voß 2011, S. 61).

Brandtönies (2014) untersucht im Rahmen einer Abschlussarbeit den Blick seitens der Lehrkräfte kooperierender Schulen auf das Projekt „Offenes Ohr“. In ihrer Arbeit fand sie bedeutende Ergebnisse in Hinblick auf die Gelingensbedingungen für das Projekt heraus, die auch für die Arbeit der vorliegenden Studie von Relevanz sind. Die Studie zeigt, dass eine allgemeine Skepsis gegenüber dem Projekt im Lehrerkollegium besteht, die sich mit der Zeit durch positive Resonanzen gelegt habe. Weitere Aufklärungsarbeit und Sensibilisierung seitens der Projektleitung könne dieser Skepsis entgegenwirken und sei wichtig, da das Kollegium ein Faktor sei, dem in Hinblick auf das Gelingen des Projekts eine wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Brandtönies 2014, S. 48). Darüber hinaus wird aber auch ersichtlich, dass eine grundlegende Information über das Projekt nicht nur für die Lehrerschaft, sondern auch für die Eltern der Kinder von Bedeutung ist, um diese so gut wie möglich mit einzubinden (vgl. Brandtönies 2014, S. 49). Weiter wird dem Auftreten der Studierenden auch in dieser Studie eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Dies habe sich nach Aussagen der Lehrkräfte über die Zeit stetig verbessert – ein freundliches und motiviertes Auftreten sei wichtig, um Schülerinnen und Schüler zu gewinnen (vgl. Brandtönies 2014, S. 48). Hier zeigt sich laut Brandtönies ein Gelingensfaktor des Projekts: die Ausweitung der intensiven Vorbereitung der Studierenden auf das Vorstellen in den Klassen (vgl. Brandtönies 2014, S. 51).

Schulz (2010) untersucht in ihrer Studie einen mehrperspektivischen Blick. Sie fokussiert die Sichtweisen der Projektleitung, die Sichtweise eines organisatorisch verantwortlichen Lehrers, einer Schulleitung und ausgewählter Coachees auf das Projekt „Offenes Ohr“. Während die Schüler das „Offene Ohr“ als Namen nutzen, sprechen die Erwachsenen vom Lerncoaching. Die Bezeichnung „Offenes Ohr“ verknüpfen die Kinder mit Zuhören und Interesse an ihrer Person (vgl. Schulz 2010, S. 46f.). Von Seiten der Studierenden und der Schulleitung wird das Projekt im Rahmen individueller Förderung in der Schule angesiedelt und leistet deshalb einen Beitrag zur Schulentwicklung (vgl. Schulz 2010, S. 54) – die Schülerinnen und Schüler sollen das Lernen lernen, heißt es. Die Schüler sehen das Ziel hingegen im „Tippsgeben“, um sich schulisch verbessern zu können – im Sinne einer Expertenberatung. Weiter sieht ein Schüler den Profit des Projekts auch auf Studierendenseite: nämlich den wissenschaftlichen Zweck und den Übungscharakter für die Coaches (vgl. Schulz 2010, S. 47). Dieser wird auch von Projektleitung, dem Lehrer und Studenten bestätigt: „Die Praxisnähe wird als Bereicherung der Lehrerausbildung angesehen“ (Schulz 2010, S. 55). Ferner

wird eine solche Kooperation, wie sie im Rahmen des Projekts „Offenes Ohr“ stattfindet, als Win-Win-Situation für Schule und Universität benannt (vgl. Schulz 2010, S. 62). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Gespräche mit den Coaches nicht nur genutzt werden, um über Lernprobleme zu sprechen, sondern auch, um emotionale Themen zu bearbeiten. Einige Schülerinnen und Schüler nutzen das Projekt allerdings auch nur, um dem Unterricht fernzubleiben (vgl. Schulz 2010, S. 48ff. und S. 60). Schüler/innen sehen das Kern-System des Coachings nur auf sich und die Studierenden begrenzt, was eine gewisse Sicherheit mit sich zu bringen scheint. Die Coachees können sicher sein, dass das Besprochene nur unter ihnen bleibt (vgl. Schulz 2010, S. 50 und S. 57). Verantwortliche auf Seiten der Schule sind im Beratungssystem externe Personen – diesen Vorteil bestätigen auch die Aussagen von Schulleitung und Lehrer (vgl. Schulz 2010, S. 52f. und S. 58). Sowohl von der Projektleitung als auch von dem Lehrer und den Studierenden wird hervorgehoben, dass Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, anders mit den Studierenden zu sprechen. Sie seien keine Respektspersonen, gehören nicht dem Schulsystem an etc. (vgl. Schulz 2010, S. 61). Auch Eltern sind Externe, was das Beratungssetting betrifft. Sie stehen dem Projekt dennoch positiv gegenüber (vgl. Schulz 2010, S. 53). Die Schülerinnen und Schüler sehen die Studierenden in ihrer Rolle als systemnahe, aber externe Experten. Als Vorteil wird von den Kindern beschrieben, dass sie selbst erfahrene Lernende sind und sich selbst derzeit als Studierende noch in einer Lernenden-Rolle befinden (vgl. Schulz 2010, S. 51). Sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler schreiben der Rolle des Coaches die Verantwortung für das Coachinggespräch zu (vgl. Schulz 2010, S. 51). Die Studie zeigt, dass die relativ kurze Einführung in das Coachingverfahren und die Tatsache, dass ein Gespräch oft nicht auf freiwilliger Basis abläuft, weil Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften geschickt werden, bemängelt werden (vgl. Schulz 2010, S. 58f.). Weiter wird die Kommunikation zwischen Schule und Uni nicht immer als reibungslos beschrieben, sodass beispielsweise Studierende zur Schule gekommen seien, obwohl die Schülerschaft nicht vor Ort gewesen sei (vgl. Schulz 2010, S. 63). Entwicklungsbedarf wird ebenfalls hinsichtlich der Organisation von Beratungsterminen gesehen. Laut Lehrer würde eine computergestützte Organisation die Arbeit erleichtern. Darüber hinaus sieht er den Bedarf, die Beratungszeit außerhalb der Unterrichtszeit zu legen (vgl. Schulz 2010, S. 64f.).

Kritisch anzumerken ist, dass die genannten Studien nicht für alle Studierenden des Projekts repräsentativ sind, da im Rahmen von Abschlussarbeiten lediglich ein kleiner

Teil der Coaches mit einbezogen werden konnten. Trotzdem lassen sich zentrale Ergebnisse festhalten: Das Auftreten und die Haltung der Studierenden scheint entscheidend für das Gelingen des Coachings zu sein. Interessanterweise wird dem eine wichtigere Rolle zugeschrieben als einem optimal ablaufendem Coachingprozess. Mit fortschreitender Erfahrung und Einübung des Coachings scheint sich dieses zu professionalisieren. Schülerinnen und Schüler können sich den systemfremden jungen Erwachsenen anvertrauen und können mit ihnen anders sprechen als beispielsweise mit Lehrer/innen. Während die Coachees den Vorteil also vor allem im Zuhören und daneben auch in der Verbesserung ihrer Leistungen sehen, stellt das schulische Personal vor allem die Schul- und Lehrerausbildungsentwicklung in den Vordergrund. Bedarf besteht in der organisatorischen Weiterentwicklung: zum einen, was die Kommunikation zwischen Universität und Schule betrifft, und zum anderen, was die Terminvergabe angeht. Ferner scheint die Freiwilligkeit für die Schülerinnen und Schüler ein Problem darzustellen, da es häufig zu auferlegten Gesprächen seitens der Lehrkräfte kommt.

5. Kompetenzentwicklung in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“: Einschätzungen der beteiligten Personen

Nachdem nun im ersten Hauptteil der Arbeit die beiden Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ vor dem Hintergrund pädagogischer Professionalisierung und dem Kompetenzerwerb der Studierenden im Rahmen von Service-Learning diskutiert wurden und die zentralen Begriffe der Gesamthematik im Fokus standen, soll im weiteren Verlauf der Arbeit eine eigene empirische Studie in den Vordergrund rücken. Zunächst werden deshalb die Entwicklung der Forschungsfrage sowie die methodologischen Kriterien der Studie dargelegt.

5.1. Erkenntnisinteresse und methodologische Kriterien der vorliegenden Studie

5.1.1. Entwicklung der Forschungsfrage

Dass Service-Learning im Rahmen eines pädagogischen Studiums ein zunehmend hoher Stellenwert zugeschrieben wird, wurde bereits im obigen Theorieteil deutlich. Studierende leisten gesellschaftliche Unterstützung (Service) und erwerben gleichzeitig

Wissen durch praktische Erfahrungen (Learning) (vgl. z.B. Sliwka 2004), welche reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft werden (vgl. Seifert u.a. 2012). Kritisch zu betrachten ist allerdings die Tatsache, dass die Forschung über Service-Learning und dem ihm zugeschriebenen Nutzen weiterhin in den Kinderschuhen steckt und dass demnach keine ausreichenden Ergebnisse vorliegen, die diesen dem Service-Learning zugesprochenen Ertrag (vgl. Kapitel 2.2.) bestätigen (vgl. z.B. Reinders 2016, S. 14). Diese Arbeit will dazu beitragen, diese Lücke zu verkleinern. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der Kompetenzentwicklung der Studierenden durch die Teilnahme an Service-Learning-Projekten am Beispiel von „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Untersucht werden soll, inwiefern sie für ebendiese Tätigkeiten qualifiziert sind oder im Rahmen ihrer Ausbildung (durch Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung) qualifiziert werden. Dies scheint vor allem im Zusammenhang mit der Gegebenheit interessant, dass die Studierenden in ihrer pädagogischen Arbeit als nicht voll ausgebildete Pädagog/innen tätig sind. Ergänzend soll analysiert werden, inwiefern die Qualifizierung und Mitarbeit in den Projekten mit ihrem pädagogischen Professionalisierungsprozess zusammenhängt.

Nachdem diese Fragen in Kapitel 4 bereits auf Grundlage theoretischer und bereits existierender empirischer Forschung diskutiert wurden, ist es im zweiten Schritt notwendig, vertieft zu untersuchen, wie sich die beteiligten Personen der Projekte zu diesen Aspekten positionieren. Im Rahmen der Analyse soll gezeigt werden, auf welches Selbst- und Fremdverständnis die Studierenden die Tätigkeit in ihren Rollen als Balus und Coaches aufbauen und welchen Einfluss dieses Verständnis möglicherweise auf sie nimmt.

Ziel der Studie ist zum einen das Generieren neuer Erkenntnisse zur geschilderten Forschungsfrage und zum anderen die Ableitung von Veränderungspotential für die beiden Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Darüber hinaus sollen Gelingensfaktoren für Service-Learning-Projekte abgeleitet werden, die bei der Etablierung neuer Projekte oder Veränderung ähnlicher Projekte von Bedeutung sind.

5.1.2. Zur Forschungsperspektive der Dokumentarischen Methode

Bereits die Herleitung der Forschungsfrage macht deutlich, dass sich für die vorliegende Studie vor allem ein qualitatives Forschungsdesign eignet. Qualitative Forschung „hat den Anspruch, Lebenswelten << von innen heraus >> aus der Sicht der

handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick u.a. 2017, S. 14). Anders als in quantitativen Verfahren sollen keine Zahlenverhältnisse gemessen, sondern vielmehr subjektive Sichtweisen verstanden werden (vgl. Helfferich 2009, S. 19). Es soll eben nicht, wie es meistens in hypothesenprüfenden Verfahren der Fall ist, durch eine Standardisierung die Forschungskommunikation eingeengt werden bzw. die Kommunikationsmöglichkeiten der Proband/innen beschnitten werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 19). Bevor sich dessen im Rahmen einer qualitativen Studie angenommen werden kann, ist es von zentraler Bedeutung, sich der methodologischen Grundannahmen, welche die Forschung rahmen, zu vergewissern. Der Begriff der Methodologie wird unterschiedlich genutzt. Im amerikanischen Raum gilt er oft als Synonym für „methods“ und meint damit Forschungsmethoden. Im deutschsprachigen Raum hingegen unterscheiden wir die Methodologie von Methoden (vgl. Strübing 2013, S. 27). Strübing schlägt vor, das Verhältnis von Methodologie und Methoden als ein Verhältnis von Theorie zu Praxisregeln zu sehen. „Methodologien liefern den theoretischen Begründungsrahmen für methodische Vorgehensweise. Sie liefern die Argumente für die Legitimation der jeweiligen Methoden als wissenschaftlich angemessene Verfahren des Erkenntnisgewinns“ (Strübing 2013, S. 27). Gläser/Laudel (2009) beschrieben Methodologie als „Lehre von den Methoden, die Auskunft darüber gibt, wie man den interessierenden Weltausschnitt erforschen kann, das heißt, welche Schritte gegangen werden müssen und wie die Schritte gegangen werden sollten“ (Gläser/Laudel 2009, S. 29).

In Anbetracht der Tatsache, dass die Dokumentarische Methode, die das Hauptanalyseinstrument der vorliegenden Studie darstellt²⁹, ihre konstitutionstheoretische Begründung vor allem aus der Wissenssoziologie Karls Mannheims schöpft, wird als methodologische Grundlage die praxeologische Wissenssoziologie zugrunde gelegt. Die Wissenssoziologie entwickelte sich vor allem vor dem Hintergrund der Ablehnung einer dominanten Methodologie hypothesenprüfender Verfahren, die gleichermaßen Gegenstand von Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften sein sollten. Vor allem Alfred Schütz, Karl Mannheim und Jürgen Habermas wollten die Besonderheit des Gegenstandsbereichs der Sozialwissenschaften geltend machen (vgl. Bohnsack

²⁹ Im Verlauf des Kapitels wird dies noch vertiefend dargestellt.

2014, S. 24). „Die Tatsachen, Daten und Ereignisse, mit denen der Naturwissenschaftler umgehen muß, sind lediglich Tatsachen, Daten und Ereignisse innerhalb seines Beobachtungsfeldes; jedoch „bedeutet“ dieses Feld den darin befindlichen Molekülen, Atomen und Elektronen gar nichts. Dem Sozialwissenschaftler liegen aber Tatsachen, Ereignisse und Daten einer völlig verschiedenen Struktur vor. Sein Beobachtungsfeld, die Sozialwelt, ist nicht ihrem Wesen nach ungegliedert. Sie hat eine besondere Sinn- und Relevanzstruktur für die in ihr lebenden, denkenden und handelnden Menschen. [...] Die gedanklichen Gegenstände, die von Sozialwissenschaftlern gebildet werden, beziehen und gründen sich auf gedankliche Gegenstände, die im Verhältnis des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden Menschen gebildet werden. Die Konstruktionen, die der Sozialwissenschaftler benützt, sind daher sozusagen Konstruktionen zweiten Grades: Es sind Konstruktionen jener Konstruktion, die im Sozialfeld von den Handelnden gebildet werden [...]“ (Schütz 1971, S. 6). Folglich entwickelt Mannheim mit der Wissenssoziologie und deren Grundlagen für die Entwicklung der Dokumentarischen Methode „eine alternative Erkenntnislogik“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 277) mit dem Ziel, Tatsachen, Ergebnisse und Daten zu konstruieren, die Menschen mit ihren Mitmenschen im alltäglichen Miteinander konstruiert haben. Zentrales Ziel der vorliegenden Arbeit ist es also, im Sinne der Mannheimschen Wissenssoziologie das handlungspraktische Wissen der Teilnehmer/innen der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ zu rekonstruieren.

Mannheim (1980) prägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Seinsverbundenheit des Wissens“, welcher meint, dass die gedanklichen Gegenstände sowie die Sinn- und Relevanzstrukturen eines jeden Menschen, so auch der Studierenden, Kinder und Jugendlichen in den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“, im sozialen Raum gebildet werden. Die Seinsverbundenheit ist demnach die „Verwurzelung des Denkens im sozialen Raum“ (vgl. Mannheim 1980). Möchte man nun jene Konstruktionen von Erfahrungen und Orientierungen Befragter rekonstruieren, so muss dies nach Mannheim (1964) auf zwei Sinnebenen geschehen: Es ist nicht ausreichend, sich nur auf das explizit gesprochene Wort zu beziehen (Was wird gesagt?), was Mannheim als den immanenten Sinngehalt benennt. Auf die Frage, was gesagt wird, muss die Frage, wie es gesagt wird, folgen. Mannheim bezeichnet dies als Rekonstruktion des impliziten, atheoretischen Wissens, welches den Dokumentsinn und die „Herstellungsweise“ der gesprochenen Worte analysiert und die Handlungspraxis der Personen in den Blick

nimmt. Die Frage nach dem „Wie“ ist die Frage nach dem Modus Operandi (vgl. Bohnsack u.a. 2007, S. 12f.). „Karl Mannheim hat [...] die Dokumentarische Methode [also] als methodologisches und epistemologisches Programm der Kulturwissenschaft entworfen, welches den Zugang zur Analyse der Praxis, also des impliziten resp. atheoretischen und handlungsleitenden Wissens, eröffnen sollte“ (Bohnsack 2017, S. 58). Ziel ist es, das habituelle Handeln, welches in bestimmten Milieus unnötig zu explizieren ist, in alltagstheoretische Begrifflichkeiten zu überführen (vgl. Nohl 2008, S. 10). Wer beispielsweise im Rahmen des Projekts „Offenes Ohr“ den Coachingablauf nach König/Volmer erlernt hat, kann mit Kommilitonen aus der Seminargruppe über die Anwendung dieses Verlaufs diskutieren, ohne detaillierte Schilderungen zu den einzelnen Coachingphasen etc. vornehmen zu müssen. Das atheoretische Wissen beruht auf einer gleichartigen Handlungspraxis und ähnlichen Erfahrungen der Studierenden – einem „konjunktiven Erfahrungsraum“, wie Mannheim ihn nennt (Mannheim 1980, S. 225). Das atheoretische Wissen bildet also „einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn orientiert, ohne den Akteuren aber (im Durkheimischen Sinne) exterior [(außerhalb)]“ zu sein. Diese Struktur ist somit – und dies ist entscheidend – bei den Akteuren selbst wissensmäßig repräsentiert. Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Mannheimischen Wissenssoziologie gehen also nicht davon aus, dass sie mehr wissen als die Akteure oder Akteurinnen [...], sondern, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich (implizit) alles wissen“ (Bohnsack 2011, S. 41). Aufgabe des Forschers/der Forscherin ist es, dieses implizite, kollektive Wissen der Akteur/innen herauszuarbeiten. Um bei dem Beispiel des Coachings zu bleiben: Die inhaltliche Diskussion über die Anwendung des Coachingablaufs nach König/Volmer ist in erster Linie nicht von Bedeutung, sondern viel mehr wie, also in welchem Rahmen, er von den Studierenden diskutiert wird.

Ein Orientierungsrahmen lässt sich dann empirisch valide erfassen, „wenn er von anderen, differenten Orientierungsrahmen, innerhalb derer dieselbe Problemstellung, dasselbe Thema auf andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann“ (Nohl 2008, S. 12). Anhand einer solchen komparativen Analyse wird die dokumentarische Interpretation empirisch fundiert und intersubjektiv nachvollziehbar. Lässt sich ein Orientierungsrahmen in mehreren Fällen auf bestimmte Art und Weise finden

und von kontrastierenden Orientierungsrahmen abgrenzen, dann ist dieser kein Einzelfall, sondern lässt sich zum Typus ausarbeiten (vgl. Nohl 2008, S. 13).

Die Ausführungen zur Herleitung der Dokumentarischen Methode lassen erkennen, dass in der vorliegenden Arbeit nicht individuelle Einschätzungen der Studierenden – beispielsweise im Projekt „Balu und Du“ in Bezug auf die Rolle und Beziehung zu den Kindern – herausgearbeitet werden sollen, sondern ihre kollektiv geteilten Erfahrungen. Von Interesse ist, wie sie sich über ihre Beziehung unterhalten, um das implizite Wissen der Studierenden herleiten zu können. Um dies analysieren zu können, ist es wichtig, ihre Konstruktionen (ersten Grades) aufzuschlüsseln und dahinterliegende Dokumente freizulegen, um im Anschluss daran Konstruktionen und Theorien (zweiten Grades) ableiten zu können. Bezogen auf die vorliegende Studie dieser Arbeit bedeutet dies, dass sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Studierenden eigene Sprache, Symbole und Relevanzsysteme im Alltag nutzen. Wenn die Balus oder die Coaches über bestimmte Handlungen in ihrer Tätigkeit mit den Schülerinnen und Schülern sprechen, dann tun sie dies in ihrer eigenen Sprache innerhalb ihres Relevanzsystems – beispielsweise die Beschreibung einer „Freundschaft“ zwischen Kind und jungem Erwachsenen. Diese hat sich im Alltag ihres Zusammenlebens gebildet und kann von Balus verstanden werden, ohne lange interpretiert werden zu müssen. Von der Forscherin müssen diese Alltagserfahrungen gemäß ihrer Sprache, Symbole und Relevanzsysteme erst einmal entschlüsselt werden (1. Ordnung), bevor auf dieser Grundlage Theorien über das Miteinander oder die etwaige „Freundschaft“ zwischen den Schülerinnen und Schülern und Studierenden entwickelt werden können (2. Ordnung) (vgl. Bohnsack u.a. 2001, S. 12). Wenn die Studierenden sich in einer Gruppendiskussion selbstverständlich über „eine Art Freundschaft“ zwischen Balu und Mogli unterhalten, aufeinander direkt Bezug nehmen, Sätze und Ideen weiterentwickeln etc., dann bewegen sie sich in ihren gemeinsamen Erfahrungsräumen. Diese Erfahrungsräume sind der Forschenden allerdings fremd. Die Forscherin kann nicht davon ausgehen, dass sie im Zuge ihrer Relevanzsysteme in der Lage ist, diese beschriebene Freundschaft unmittelbar zu verstehen, ohne die dahinterliegenden Erfahrungsräume zu erforschen. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund kritisch zu betrachten, dass die Forscherin selbst Teil des „Balu und Du“-Systems ist, wenngleich sie nicht als Balu, sondern als Koordinatorin des Projekts agiert. Deshalb kann und darf durch die unterschiedlichen „Seinsverbundenheiten“ (vgl. Mannheim 1980) – die Rolle der Balus und

die Rolle der Koordinatorin – nicht angenommen werden, dass die Forscherin die Erfahrungsräume mit den Studierenden und mit den Kindern teilt. Sie muss sich demnach der Alltagspraxis der beforschten Kinder und Studierenden offen zuwenden, sich ihre Vorkenntnisse jedoch vorab transparent gemacht haben, und den Befragten die Möglichkeit geben, sich möglichst alltagsnah in ihren Relevanzsystemen und ihrer Sprache zu entfalten und sich gleichzeitig aber auch selbstreflexiv den Relevanzsystemen der eigenen Praxis zuzuwenden und sich dieser bewusst zu sein (im Sinne der Hermeneutik). Um dies zu gewährleisten, wählte die Forscherin die Methode der Gruppendiskussion für die Studierenden aus und führte mit den Kindern und Jugendlichen Einzelinterviews³⁰. Die Auswahl von zwei unterschiedlichen Verfahren für die zwei Gruppen innerhalb eines Forschungsvorhabens kann durchaus kritisch in Frage gestellt werden, ist jedoch aus Forschungssicht insofern bedeutsam, als dass die Gruppendiskussionen zwar ein klassisches und passendes Format der Befragung darstellen, dieses aber für Kinder und Jugendliche durchaus in Frage zu stellen ist (vgl. Kapitel 5.2.). Im nachfolgenden Kapitel wird die Rolle der Forscherin unter Berücksichtigung der praxeologischen Wissenssoziologie kritisch reflektiert.

5.1.3. Kritische Reflexion der Rolle der Forscherin

In Anbetracht der Tatsache, dass die Forscherin der vorliegenden Arbeit in beiden Projekten mitgewirkt hat bzw. bis zum Abschluss dieser Forschungsarbeit immer noch als Koordinatorin des Projekts „Balu und Du“ tätig ist, ist es unerlässlich, diese besondere Situation kritisch zu diskutieren.

Ein zentrales Prinzip der qualitativen Forschung ist das Prinzip der Offenheit (vgl. z.B. Lamnek 2005, S. 21, Helfferich 2009, S. 100f.). Anders als in quantitativen Verfahren soll den Befragten Raum gegeben werden, ihre Gedanken und Relevanzsysteme frei zu entfalten. Ihre Äußerungsmöglichkeiten werden nicht durch Standardisierung eingeschränkt, sondern von ihnen frei gewählt. Die Offenheit des Forschers/der Forscherin soll sich auf zwei Ebenen widerspiegeln: zum einen auf der Ebene des Verstehens und zum anderen auf der Ebene der Interviewsteuerung (vgl. Helfferich 2009, S. 100).

³⁰ Weitere Ausführungen zum methodischen Design und der Erhebung folgen in Kapitel 5.2.

„Offenheit kann auf der Ebene des Verstehens und, damit verbunden, der Aufmerksamkeit bestimmt werden, etwa als Suspendierung des eigenen theoretischen oder persönlichen Vorwissens in einer Haltung „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ [...]. Auf dieser Ebene wäre das Gegenteil zu beschreiben als eine Haltung der Interviewenden, eine vorgefasste Meinung oder theoretisches Vorwissen in die Interviewsituation hineinzutragen und nur das an den Äußerungen der Erzählperson wahrzunehmen und zu verstehen, was diesem Vorwissen entspricht. Auf der Ebene der Interviewsteuerung kann Offenheit als Zurückhaltung bei Fragen, Äußerungen und überhaupt Einmischungen konkretisiert werden, wobei Zurückhaltung nicht in jedem Fall Abstinenz bedeutet [...]. Das Gegenteil von Offenheit wären Interventionen, die die Erzählperson zwingen, sich in dem Relevanzsystem der interviewenden Person auszudrücken“ (Helfferich 2009, S. 114f.).

Nun wäre es in der vorliegenden Studie utopisch, zu glauben, dass die Forscherin sich innerhalb ihrer besonderen Nähe zum Gegenstand so fremd machen könnte, als dass sie eine vollkommen offene Interpretation des Datenmaterials vollziehen könnte, denn ihre Standortgebundenheit würde dies nie vollständig zulassen. Um die eigene Standortgebundenheit aber nicht zum Maßstab der Interpretation des Materials zu machen, wird in der Dokumentarischen Methode eine komparative Analyse vollzogen. Kollektive Orientierungen werden im Rahmen ebendieser mittels Vergleichs- und Gegenhorizonten jener befragten Personen und Gruppen der Studie herausgearbeitet. Die Bildung von Gegenhorizonten soll nicht auf dem Vorverständnis der Interpreten basieren, sondern auf empirisch fundierter Fallanalyse im Sinne einer komparativen Analyse des Materials (vgl. Bohnsack 2014, S. 194). Zuverlässig werden Ergebnisse nicht in erster Linie dann, wenn die theoretischen Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode abgearbeitet werden, sondern vielmehr, wenn „der gesamte Forschungsprozess in Erhebung und Auswertung in einer Weise dokumentiert und demonstriert wird, die es dem Leser ermöglicht, jene die Erhebungssituation konstituierenden Diskurs-, Kommunikations- und Erzählprozesse – einschließlich der Interventionen seitens der Interviewer und Diskussionsleiter – in ihrer den Fall konstituierenden Eigenstrukturiertheit zugleich mit den hierauf aufbauenden Interpretations- und Typisierungsleistungen der Interpreten nachzuvollziehen“ (Bohnsack 2014, S. 199). Die Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit der Vorgehensweise soll dadurch bei den Lesern vermittelt werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 199). Trotzdem ist es im Forschungsprozess oft der

Fall, dass die eigene Standortgebundenheit des Forschers/der Forscherin zum Ausdruck kommt, wenn auch aus ihr allein keine Schlussfolgerungen gezogen werden dürfen. Es handelt sich um „jenen unaufhebbaren Rest von wissensmäßigem Wissen, der auch dann noch vorhanden ist, wenn man alle bewußten und expliziten Wertungen und Stellungnahmen abgebaut hat“ (Mannheim 1952b, S. 254). Besonders als Forscherin, die eine Studie in ihrem eigenen Arbeitsbereich durchführt, sind diese „unaufhebbaren Reste“ vorhanden, denn die Forscherin nimmt wöchentlich in den Sitzungen mit den Studierenden zur Kenntnis, was diese mit den Kindern unternehmen, welche positiven Gefühle, aber auch Sorgen und Unsicherheiten bestimmte Situationen für die Balus mit sich bringen. Diese Eindrücke und Erfahrungen kann die Forscherin nicht gänzlich ablegen. Auch wenn sie sich noch so sehr zu distanzieren versuchen würde, kommt ihre Standortgebundenheit immer zum Tragen. In einem solchen Fall argumentiert Bohnsack (2014), müsse der Forscher/die Forscherin sich selbst in die komparative Analyse einbeziehen, allerdings nicht bloß in Bezug auf den Gegenhorizont des eigenen Wissens, sondern ebenso vor dem Hintergrund der Gegenhorizonte der anderen Texte (vgl. Bohnsack 2014, S. 203). Weiter unterstreicht er, dass die „Selbstreflexion auf die Standortgebundenheit und Aspekthaftigkeit des eigenen interpretativen Zugangs [...] nicht als eine rein theoretische zu leisten [ist], sondern als eine in der Forschungspraxis, im Abarbeiten an den Texten sich ständig und Schritt für Schritt zu vollziehende“ (Bohnsack 2014, S. 203). Dies sei laut Mannheim nicht als Fehlerhaftigkeit zu beurteilen, sondern vielmehr als Voraussetzung für die Kreativität der Interpretation (vgl. Mannheim 1952a, S. 73). Ohne das gemeinsame Wissen über die beiden Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ wäre eine Verstehensleistung seitens der Forscherin gar nicht möglich. „Dort, wo und insoweit, als Forschende und Erforschte in übereinstimmender Weise über gemeinsame stillschweigende, habitualisierte oder inkorporierte Wissensbestände verfügen, ist ein unmittelbares Verstehen zwischen ihnen gegeben“ (Bohnsack 2014, S. 211). Problematisch würde es erst dann, wenn ein Forscher/eine Forscherin blind auf diese Weise auf die Analyse zurückgreifen würde (vgl. Bohnsack 2014, S. 211f.) und damit seine eigenen Wissensbestände seiner Standortgebundenheit unreflektiert und ungefiltert in die Analyse einbeziehen würde. Die Ausführungen machen deutlich, dass in jedem Forschungsprozess, aber vor allem in dem der vorliegenden Studie, eine methodologische und methodische Kontrolliert-

heit der Standortgebundenheit der Forscherin zu jedem Zeitpunkt der Forschung nachvollziehbar gemacht und reflektiert werden muss. Im nachfolgenden Kapitel 5.1.4. werden zwei Instrumente beschrieben, die im vorliegenden Forschungsprozess zur methodischen Kontrolliertheit beigetragen haben: das Forschungstagebuch und der Besuch von Forschungswerkstätten.

Ein weiterer Aspekt, der in der Analyse der Daten fortlaufend mitzudenken ist, ist der der sozialen Erwünschtheit. Da die Erhebung der Interviews und Gruppendiskussionen von der Forscherin selbst durchgeführt worden sind, ist natürlich nicht auszuschließen, dass einige Aussagen auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen sind; zum einen möglicherweise, weil die Studierenden sich einen kritischen Blick auf das Projekt in einem solchen Setting mit der Dozentin nicht erlauben wollten, zum anderen möglicherweise, weil die Studierenden möglichst dem Interesse der Forscherin in die Karten spielen möchten. Auch wenn diese Gefahr nie ganz auszuräumen ist, ist das Erhebungsinstrument von Gruppendiskussionen an dieser Stelle besonders sinnvoll, was u.a. einer der Gründe für die Auswahl dieses Erhebungsinstrumentes war. Die Projektkoordinatorin ist zwar im Raum anwesend, stellt aber bis auf einen anfänglichen Grundreiz und Nachfragen zum Schluss keine Fragen, beispielsweise in Form eines Leitfadeninterviews, und lässt den Antworten der Studierenden somit eine besondere Offenheit. Die Studierenden sind in der Gruppendiskussion in einer relativ natürlichen Situation und haben die Möglichkeit, selbstständig untereinander zu sprechen, ohne dass die Koordinatorin im Blickfeld ist (vgl. Kapitel 5.2.3.).

5.1.4. Forschungstagebuch und Forschungswerkstatt

Wie im obigen Kapitel beschrieben, bedarf es in der vorliegenden Studie einer besonders kritischen Reflexion des Forschungsprozesses. Um sicherzustellen, dass die Ergebnisse nicht ausschließlich die eigene Standortgebundenheit repräsentieren, werden für die vorliegende Studie vor allem zwei Instrumente genutzt, um den Forschungsprozess zu dokumentieren, zu reflektieren und zu diskutieren. Zum einen wird das gesamte Forschungsvorgehen in einem Forschungstagebuch festgehalten und zum anderen wird das Material stets in Forschungsgruppen diskutiert – im Rahmen eines monatlichen Doktorandenkolloquiums sowie in Kleingruppenarbeit.

Forschungstagebücher werden laut Fischer und Bosse (2013), anders als Lerntagebücher, „für einen bestimmten Zweck geschrieben in einem begrenzten Zeitraum als eine

Form eines Beobachtungsprotokolls zu einem bestimmten Thema“ (Fischer/Kosse 2010, S. 878). Breuer (2010) benennt das Forschungstagebuch als „Werkzeug, das den Forscher bzw. die Forscherin begleitend zum Arbeitsprozess dazu anhält, in systematischer Weise die Transaktionen zwischen Person, Thema, Forschungspartnern und -feld, Kontext etc. aufmerksam zu registrieren, in Worte zu fassen, schriftlich festzuhalten und selbst-/reflexiv zu analysieren“ (Breuer 2010, S.129). In diesem Fall soll das Forschungstagebuch als Protokoll und Dokumentation über den eigenen Forschungsvorgang genutzt werden und kann ebenfalls selbstreflexive Anteile beinhalten. „[Im] Tagebuch werden Beobachtungen notiert, Gespräche memoriert, Zeichnungen angefertigt oder Bilder und Dokumente verzeichnet“ (Fischer/Bosse 2013, S. 878). Es können Beobachtungen und Ergebnisse notiert, Kurzkommentare ergänzt werden, beispielsweise durch Verknüpfungen weiterer Informationen (vgl. Fischer/Bosse 2013, S. 878). Für die vorliegende Studie wurde das Forschungstagebuch vor allem genutzt, um Auffälligkeiten in den Interviews und Gruppendiskussionen sowie auffällige Themen zu notieren. Diese Notizen sind vor allem im Hinblick auf die spätere Interpretation des Materials von Bedeutung. In einem relativ langen Forschungsprozess ist es mit Hilfe des Forschungstagebuchs auch noch zu späteren Zeitpunkten möglich, sich Interviewsituationen, Ideen, Eindrücke etc. ins Gedächtnis zu rufen. Darüber hinaus können Informationen zu theoretischen Konzepten, theoretische Ideen und Verknüpfungen festgehalten werden, die im Zuge der Auswertung von Bedeutung sein können. Ebenso ist es möglich, stetig den Selbstreflexionsprozess zu dokumentieren. Es kann immer wieder überlegt und niedergeschrieben werden, von welcher Standortgebundenheit Ideen oder Eindrücke unter Umständen beeinflusst werden und welche alternativen Ideen möglicherweise ebenfalls aufkommen können.

Neben dem Instrument des Forschungstagebuchs ist auch die Teilnahme am Doktorandenkolloquium und an Kleingruppenarbeit mit Kolleg/innen von Bedeutung. In diesen Settings kann Material aus unterschiedlichsten Forscher/innenperspektiven diskutiert werden, sodass die Interpretation des Materials durch alternative Perspektiven erweitert wird. Riemann (2005) unterstreicht die Wichtigkeit eben solcher Forschungswerkstätten für die qualitative Sozialforschung. Er betont, dass diese kommunikativen Charakter haben und dass die Auswertung und Entwicklung theoretischer Modelle sich durch die Interaktion in Arbeitsgruppen entfalten können (vgl. Riemann 2005, S. 3). „Man entdeckt mehr im gemeinsamen – mündlichen – Beschreiben von

Texten, die Darstellung wird facettenreicher und dichter; und das dialogische Argumentieren – das Behaupten, Bestreiten, Bezweifeln, Begründen und Belegen – führt zu einer Differenzierung und Verdichtung von analytischen Abstraktionen, kontrastiven Vergleichen und theoretischen Modellen“ (Riemann 2005, S. 3f.). Bohnsack (2014) betont ebenfalls den Bedarf an Forschungswerkstätten und kennzeichnet diese als charakteristisch für die praxeologische Methodologie (vgl. Bohnsack 2014, S. 207f.). Dies ist vor allem für die Diskussion des vorliegenden Materials der eigenen Studie von Bedeutung, da neben Perspektiven der eigenen Standortgebundenheit in den beiden Projekten auch weitere Perspektiven von anderen Forscher/innen Einfluss nehmen, die den beiden Projekten ferner sind und das Material dementsprechend an vielen Stellen anders deuten. Zusätzlich wurden im Kolloquium stets methodische sowie methodologische Fragen diskutiert.

Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie durch das Führen eines Forschungstagebuchs und durch die aktive Teilnahme am Doktorandenkolloquium an Qualität und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit gewonnen haben.

5.2. Methodisches Design, Erhebung und Auswertung

Im folgenden Kapitel werden das methodische Design sowie die Erhebung der Studie dargestellt. Da die Teilnehmendeneinschätzungen über Gelingensfaktoren außerunterrichtlicher Unterstützungsmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler durch Studierende am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ erfragt werden sollen, ist es unabdinglich, sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Studierenden zu befragen. Die Befragung der Kinder und Jugendlichen selbst wird in vielen Studien außer Acht gelassen (vgl. Kapitel 4.1.4. und 4.2.4.) und stellt dementsprechend eine Besonderheit dieser Studie dar. Zunächst werden leitfadengestützte Interviews mit den Schülerinnen und Schülern der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ geführt, um deren Perspektive in den Blick zu nehmen. Aus diesen Interviews werden in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) Grundreize für die nachfolgenden Gruppendiskussionen mit den Studierenden abgeleitet. Zweck dieser Auswertung ist in erster Linie das möglichst zeitökonomische Erlangen von exponierten Schüler/innenaussagen, um die jeweiligen Studierenden aus den Projekten mit ebendiesen in Form von Grundreizen zu konfrontieren. Anders als normalerweise üblich soll der Grundreiz der jeweiligen Gruppendiskussion nicht von der Forscherin

ausgehen, sondern von den Kindern und Jugendlichen im jeweiligen Projekt selbst, sodass die Studierenden im Rahmen dieser Gruppendiskussionen zu ebendiesen Aussagen direkt Stellung nehmen können.

Sowohl das Datenmaterial der Schülerinnen- und Schülerinterviews als auch das der Gruppendiskussionen mit den Studierenden werden anschließend mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack ausgewertet.

Nachfolgend sollen die hier skizzierten Schritte der Erhebung und des methodischen Designs weiterführend dargestellt werden.

5.2.1. Leitfadeninterviews mit Schülerinnen und Schülern

Wie bereits im obigen Kapitel beschrieben werden die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe von Leitfadeninterviews befragt. Dies hat vor allem den Grund, dass sich das Leitfadeninterview bei Kindern und Jugendlichen besonders eignet (vgl. Trautmann 2010, S. 74).

Das Leitfadeninterview gilt als typische Form qualitativer Forschungsinterviews. Die Begrifflichkeiten rund um diese Interviewform werden in der Literatur nicht immer einheitlich verwendet. Begriffe wie semi- oder halbstrukturiertes Interview oder qualitatives Interview werden häufig synonym verwendet. Es gibt die unterschiedlichsten Varianten und Formen qualitativer Interviews, die das Überblicken derselben häufig schwierig machen. Schaut man sich die vermeintlich unterschiedlichen Formen jedoch genauer an, unterscheiden sie sich meistens nicht wesentlich (vgl. Strübing 2013, S. 92).

Wie der Name erkennen lässt, handelt es sich beim Leitfadeninterview um ein Interview, das mit Hilfe eines Leitfadens geführt wird. Die Leitfragen, aus denen der Leitfaden besteht, strukturieren das Interview, lassen daneben aber auch Offenheit zu, was bedeutet, dass der Interviewpartner/die Interviewpartnerin trotzdem die Chance hat, beliebige Aspekte, die für ihn/sie von Bedeutung sind, zu nennen und auszuführen. Der Vorteil von Leitfragen ist, dass trotz der Offenheit „mit hinreichender Zuverlässigkeit eine Reihe von Themen zur Sprache kommen, damit das Forschungsthema umfänglich erschlossen wird“ (Strübing 2013, S. 92).

Der Leitfaden „enthält eine Reihe relevanter Themen und Fragerichtungen, ohne aber in den Frageformulierungen und vor allen Dingen in der Themenabfolge restriktiv zu

sein: Zwar werden meist zumindest die zentraleren Fragen, bei denen Wert daraufgelegt wird, dass sie in allen Interviews thematisiert werden, im Leitfaden ausformuliert. Auch Ergänzungs- und Vertiefungsfragen werden zumindest in Stichworten im Leitfaden verzeichnet und alles in eine Reihenfolge gebracht, die einem denkbaren Gesprächsverlauf entspricht“ (Strübing 2013, S. 92). Dies dient dem Interviewer allerdings lediglich als Gedankenstütze, um keine Themen, die ihm/ihr wichtig sind, zu vergessen. Ein Leitfadeninterview durchzuführen, bedeutet jedoch nicht, dass man sich Frage für Frage und Aspekt für Aspekt an dem Leitfaden „entlanghangelt“. Es ist wichtiger, dass der Erzählfluss erhalten wird, der Interviewpartner/die Interviewpartnerin berichtet, was ihm/ihr wichtig ist und dass alle geplanten Themen von der Interviewerin/dem Interviewer im Blick behalten werden (vgl. Strübing 2013, S. 93). „Der Leitfaden ist, richtig angewandt, nicht ein Drehbuch für den Ablauf des Interviews, sondern eine Gedächtnisstütze, auf die es sich zurückkommen lässt, wenn ein Themenwechsel ansteht, sich aber nicht zwanglos ergibt“ (Strübing 2013, S. 93).

In der vorliegenden Studie liegt eine Besonderheit in der Durchführung der Leitfadeninterviews vor, da ebendiese mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Diese Durchführung geht mit einigen Besonderheiten einher, die im folgenden Kapitel dargestellt werden sollen.

In der qualitativen Forschung findet man eine Fülle von Literatur, die Aufschluss darüber gibt, welche unterschiedlichen Interviewformen vorhanden sind – vom narrativen Interview über das biografische Interview bis hin zum Leitfadeninterview – wie diese durchzuführen sind und welche Einsatzmöglichkeiten sich für diese bieten etc. Widmet man sich allerdings einer Literaturrecherche zum Thema qualitativer Forschung bzw. qualitativer Interviews mit Heranwachsenden, d.h. Kindern und Jugendlichen, so stößt man auf deutlich weniger Fachliteratur. Die Interviewführung mit Kindern und Jugendlichen ist ein junges Forschungsfeld, das sich gerade erst zu etablieren scheint. In der vorhandenen Literatur zeigt sich eine rege Diskussion darüber, welche qualitativen Methoden oder Interviewformen für Kinder am besten geeignet sind. „Einigkeit besteht [allerdings] in dieser Auseinandersetzung darin, nicht über Kinder zu forschen, sondern sie als aktiv Handelnde in den Forschungsprozess einzubeziehen. [...] Ausgangspunkt ist dabei die Prämisse, den Subjektstatus der Kinder zu wahren [...]. Dies ist voraussetzungsvoll, da hiermit v. a. gemeint ist, die Perspektive der Heranwachsenden adäquat zu erfassen und ihre Ausdrucksformen nicht nur zuzulassen, sondern sie

ernst zu nehmen und die Erfassung ihrer Perspektive systematisch in die Anlage von Untersuchungen zu integrieren“ (Wagner 2014, S. 200f.). Dies macht den Wechsel deutlich, der sich seit geraumer Zeit in der Kindheitsforschung und Pädagogik vollzogen hat. Kinder gelten als Konstrukteure ihres eigenen Lebens und somit nicht mehr ausschließlich als Sozialisanden, sondern als soziale Akteure (vgl. Trautmann 2010, S. 46). Ergänzt werden kann dies durch Heinzl, die bereits 1997 betonte, dass Kinder als Expert/innen zu sehen sind, dass man ihnen neugierig, offen und vor allem wertschätzend gegenüberzutreten muss, damit ein Interview gelingen kann (vgl. Heinzl 1997). Möchte man Kinder professionell und ernsthaft interviewen, so müssen sie also als vollwertige Interviewpartner/innen angesehen werden, die durchaus fähig sind, in diesem Rahmen zu kommunizieren. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Interviewer/die Interviewerin sich auf die besondere Interviewsituation einstellt und Kommunikation möglich werden lässt (vgl. Trautmann 2010, S. 13f.). Die Bedingungen für gelingende Interviews mit Heranwachsenden schaffen viel mehr die Interviewer/innen als die Kinder selbst.

Die wichtigste Voraussetzung ist zuallererst ein Bewusstmachen darüber, warum es bei der Befragung von Kindern und Jugendlichen einer besonderen Interviewform bedarf. Trautmann (2010) hat sehr treffend einige Gründe dafür zusammengestellt: „Kinder und Jugendliche praktizieren sowohl eigene Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmuster. Allgemeine Ratschläge und die meisten strukturellen Überlegungen für Interviews berücksichtigen diese Besonderheiten jedoch nicht in genügendem Maße“ (Trautmann 2010, S. 13). In den meisten Fällen wird den Kindern hinsichtlich ihrer Befähigung als Interviewpartner/in großer Zweifel entgegengebracht, der sich natürlich bei unzureichender Herangehensweise auch auf die Antworten der Heranwachsenden niederschlägt (vgl. Trautmann 2010, S. 13f.). Wagner (2014) stellt deshalb drei Anfangsfragen auf, die jeder Forscher/jede Forscherin beachten sollte, bevor er/sie Kinder befragt:

- „• Wie kann der Entwicklungsstand – also geistige und sozial-moralische Fähigkeiten, handlungsleitende Themen und Interessen – sowie lebensweltliche Bedingungen je nach Alter der Kinder adäquat berücksichtigt werden?
- Wie können die Artikulationsformen der Kinder systematisch in die Anlage von Untersuchungen einbezogen werden?

- Auf welche Art und Weise kann das Verhältnis zwischen Forschenden und Heranwachsenden gestaltet werden, um einen Nachvollzug der Perspektive der Kinder zu ermöglichen?“ (Wagner 2014, S. 203)

Das Leitfadeninterview stellt eine gute Möglichkeit dar, den Anforderungen dieser skizzierten besonderen Situation gerecht zu werden. Durch seine Offenheit in den Fragen kann das Kind als Experte/als Expertin unbeeinflusst Auskünfte geben, seine/ihre Meinung kundtun und bei Nachfragen Vertiefungen anbieten (vgl. Trautmann 2010, S. 74). Weiter ermöglicht ein Leitfadeninterview durch seine Flexibilität ein möglichst natürliches Gespräch mit den Heranwachsenden. Dies nimmt ihnen möglicherweise etwaige Nervosität, Unsicherheit oder ähnliches. Ein lockerer Einstieg in die Thematik wird durch die Einstiegsfrage ermöglicht, auf der dann zusammen mit dem Kind aufgebaut werden kann. Ein ganz freies narratives Interview hingegen würde die Kinder wahrscheinlich überfordern und wäre vor allem für die jüngeren Moglis der Studie ungeeignet.

„Im Gegensatz [zum Interview] werden Gruppendiskussionen im Bereich der Kindheitsforschung bislang kaum genutzt. Bedenken gegenüber der Anwendung dieses Verfahrens bei Kindern richten sich vor allem auf kommunikative Schwierigkeiten, die z.B. in einer fehlenden Diskussionskultur der Kinder, einer eingeschränkten Verbalisierungsfähigkeit sowie in Sprachhemmungen von Kindern in Gruppensituationen gesehen werden (vgl. Richter 1997, S. 75)“ (zitiert nach Krüger 2006, S. 95). Bis heute bleibt umstritten, inwiefern und unter welchen Bedingungen Gruppendiskussionen mit Kindern gelingen können. Dies stellt den Grund dar, warum die Kinder in der vorliegenden Studie nicht – wie die Erwachsenen – mittels Gruppendiskussionen befragt werden sollen. Da die Kinder und Jugendlichen in unterschiedlichem Alter sind (6-16 Jahre), unterscheiden sich ihre kognitiven Fähigkeiten sehr. Um jedem einzelnen Heranwachsenden in seiner Meinungsäußerung gerecht werden zu können, bieten sich Leitfadeninterviews an dieser Stelle am besten an. Außerdem kann man sich durch vorheriges Überlegen von Leitfragen der Sprachweise der Kinder anpassen und im Vorhinein überlegen, wie man die Fragen am besten stellen kann, damit auch alle Kinder diese verstehen können.

Insgesamt kann man sich Wagners (2014) Fazit anschließen, dass es in der qualitativen Forschung ohnehin nicht den einen richtigen Weg gibt, Personen zu befragen – so auch

bei den Interviews mit Kindern. Ein zentrales Kriterium für die Entwicklung des Erhebungsinstruments bildet der Entwicklungsstand der Heranwachsenden (vgl. Wagner 2014, S. 205). „Qualitative Befragung mit Kindern ist als ein Zugang mit sehr unterschiedlichen Ausformungen anzusehen, der an den Gütekriterien qualitativer Forschung zu messen ist, die insbesondere in der adäquaten Rekonstruktion der Perspektive der Kinder, der Gegenstandsangemessenheit, der Offenheit und Flexibilität im Verlauf des Forschungsprozesses sowie in ihrer Einbettung in die Gesamtanlage einer qualitativen Studie liegen“ (Wagner 2014, S. 208).

Nachfolgend sollen unter Berücksichtigung der geschilderten Ausführungen die Planung und Erhebungen der Schülerinnen und Schülerinterviews in beiden Projekten skizziert werden.

Interviews im Projekt „Balu und Du“

Da Interviews mit Kindern nicht ohne weiteres durchgeführt werden können, weil zum Beispiel bei Minderjährigen die Einverständniserklärung der Eltern vorliegen muss, sie zum Interview begleitet werden müssen etc., bedarf es vor der Durchführung der Interviews eines hohen organisatorischen Aufwands.

So musste die Erhebung mit den Moglis im Voraus gründlich geplant werden. Die Herausforderung, die Eltern der Kinder zu erreichen, zu denen kein persönlicher Kontakt bestand, und diese um ihr Einverständnis zu einem Kinderinterview zu bitten, war dabei als erste Hürde zu überwinden. Der Elternkontakt sollte über die vertrauten Balus hergestellt werden, sodass es zunächst einmal unerlässlich war, die Balus ausreichend über das gesamte Forschungsvorhaben aufzuklären. Dazu besuchte die Forscherin die Reflexionssitzungen von vier „Balu und Du“-Standorten, in denen die Untersuchung durchgeführt werden sollte, und stellte sich und ihr Vorhaben dort vor. Alle Balus, die Interesse an einer Mitarbeit hatten, konnten sich in eine E-Mail-Liste eintragen, um Kontaktdaten auszutauschen und die Kommunikation über die Kinderinterviews und später die Gruppendiskussionen möglich zu machen. Gleichzeitig erfragte die Forscherin in einer Liste, zu welchen Terminen die Balus die Kinder zu einem Interview begleiten könnten, um einen Termin auszuwählen, an dem sichergestellt werden konnte, dass möglichst viele Kinder von ihrem Mentor/ihrer Mentorin zum Interview begleitet werden konnten. In der Sitzung bekamen dann alle Balus, die sich bereit erklärten, die Studie zu unterstützen, einen Elternbrief für die Eltern der

Kinder, in dem die Studie und das Vorgehen bei den Interviewterminen erklärt wurde. Ebenfalls war dieser Brief mit einer Rücksendung versehen, auf der die Eltern mit ihrer Unterschrift versichern konnten, dass sie ihrem Kind die Erlaubnis erteilen, von der Forscherin interviewt zu werden, und dass die Daten für wissenschaftliche Zwecke anonymisiert genutzt werden können. Der Brief wurde bewusst über die Balus als „Übermittler/innen“ an die Eltern weitergegeben vor dem Hintergrund, dass diese in der Regel für die Eltern vertraute Personen darstellen. Alternativ hätten sie mit der Post geschickt werden können. Allerdings konnten die Balus, denen das Vorhaben nun in den Sitzungen persönlich vorgestellt wurde, den Eltern das Vorgehen ggf. noch einmal erklären, etwaige Skepsis abbauen und vor allem die Einverständniserklärungen direkt wieder mitnehmen und beim Interviewtermin vorlegen. Bei einer postalischen Organisation hätte sowohl das Lesen des Elternbriefs ohne zusätzliche Erklärung als auch die Rücksendung der Einverständniserklärung möglicherweise zu Problemen führen können.

Alle Kinder, die sich selbst und deren Eltern sich mit dem Interview einverstanden erklärten, besuchten dann zusammen mit ihrem/ihrer Balu einen zentral organisierten Spielenachmittag, an welchem auch die Interviews durchgeführt wurden. Das Setting, in welchem Interviews stattfinden, ist vor allem bei Kinderinterviews von Bedeutung. „Der größeren Schutzbedürftigkeit von Kindern korrespondiert häufig eine größere Zurückhaltung gegenüber Fremden, so dass hier vertrauensbildende Vorgespräche und mitunter auch stärker mit spielerischen Elementen durchsetzte Interviewformen angezeigt sind“ (Strübing 2013, S. 103). Durch die Einladung zu einem Spielenachmittag war es möglich, dass die Interviewerin zu Beginn spielerisch mit den Kindern in Kontakt kommen und so Vertrauen zu diesen aufbauen konnte, während eine ihnen vertraute Person, nämlich der Mentor/die Mentorin, anwesend war. Nach und nach konnten die Kinder dann mit der Interviewerin in den Interviewraum gehen und Einzelgespräche führen. Die Kinder entschieden sich freiwillig, ob sie ein Interview mit der Forscherin durchführen wollten oder nicht. Kein Kind wurde dazu überredet oder gezwungen. Für eine besonders angenehme und gemütliche Atmosphäre wurden Kekse und Getränke für die Kinder auf den Tisch gestellt und die Interviewerin hat den Kindern vor Beginn den Ablauf der Interviews transparent dargestellt. Zu dieser Darstellung gehörte ebenso das Erklären über den Sinn und die Verwendung eines Aufnahmegeräts, welches die Kinderinterviews aufzeichnen sollte.

Interviews im Projekt „Offenes Ohr“

Nachdem die Erhebungsphase mit den Moglis abgeschlossen war, wurden die Schülerinnen und Schüler des Projekts „Offenes Ohr“ für weitere Interviews gewonnen. Die Interviewerin ist dazu in die Klassen der Partnerschule gegangen, um sich und ihr Vorhaben den Schülerinnen und Schülern vorzustellen. Dabei war es wichtig, den Lernenden zu verdeutlichen, dass es nicht um die Einladung zu einem weiteren Coachinggespräch mit der Interviewerin gehen sollte, sondern vielmehr darum, Einschätzungen und Meinungen zu dem Projekt auf vertraulicher Basis zu äußern. Alle Schülerinnen und Schüler, die sich bereit erklärten mitzumachen, konnten ein Informationsblatt mit Einverständniserklärung für ihre Eltern mit nach Hause nehmen und diese anschließend in unterschriebener Form an den verantwortlichen Lehrer des Projekts überreichen. So erhielt die Forscherin die Einverständniserklärungen auf kurzem und unkompliziertem Weg zurück und einem Interview mit den Kindern und Jugendlichen stand nichts im Weg. Ebenso hängte die Interviewerin einen Aushang in das Lehrerzimmer der Schule, damit auch alle Lehrenden über die besondere Situation informiert waren. Parallel zu den Zeiten der Coachinggespräche durch die Studierenden konnte die Forscherin über einen Zeitraum von ca. fünf Wochen regelmäßig in die Schule kommen und die Interviews in einem separaten, ihr zur Verfügung gestellten Schulraum durchführen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die organisatorische Arbeit in diesem Projekt im Vorfeld als einfacher erwies als im Projekt „Balu und Du“, da die Coachees zwar im außerunterrichtlichen Bereich befragt wurden, nicht aber außerhalb der Schulzeit zu einem gesonderten Termin. Ebenso konnten die Schülerinnen und Schüler den Eltern den Brief mit der Einverständniserklärung selbstständig übergeben und diesen ggf. erklären, da sie die Informationen von der Interviewerin persönlich erhalten haben. Eine Kommunikation über Dritte war an dieser Stelle nicht nötig. Nichtsdestotrotz musste die Vorarbeit sorgfältig durchgeführt werden, um das Vertrauen der Schülerinnen und Schülern zu gewinnen, ohne welches sie sich wahrscheinlich nicht zu einem Interview bereit erklärt hätten. Aufgrund der Interviewsituation in der Schule ist es von zentraler Bedeutung, die vertrauliche Behandlung der Daten zu betonen. Weder Lehrerinnen und Lehrer noch die Coaches wurden über die Inhalte der Interviews informiert. Ebenso musste die Zentralität der Meinung der Mädchen und Jungen für die geplante Studie betont werden.

Wie auch in den Interviews mit den Kindern des Projekts „Balu und Du“ mussten die Schülerinnen und Schüler zunächst über den Ablauf des Interviews sowie den Tonmitschnitt ausreichend informiert werden.

Auswahl der Proband/innen

Als Proband/innen kamen grundsätzlich alle Moglis in Frage, die im Jahr 2015 bzw. zum Erhebungszeitpunkt, Teil des Projekts waren. Beschränkt wurde sich aus forschungsorganisatorischen Gründen auf vier potenzielle Standorte. Da sich aus den angefragten Standorten lediglich aus drei Standorten Balus bereit erklärten, mitzuwirken bzw. mit den Kindern zu einem Interviewtermin zu kommen, sind Teilnehmer/innen folgender drei Standorte für Auswahl der Kinderinterviews zu nennen: Stadt A (in der das Projekt an einer Universität angesiedelt ist), Stadt B (in der das Projekt an eine Fachhochschule angebunden ist) und Stadt C (in der das Projekt ebenfalls im universitären Rahmen durchgeführt wird). Die Städte A und B befinden sich in NRW, Stadt C liegt in Niedersachsen.

Aus den geführten Interviews wird folgende Verteilung ausgewählt, welche die Auswahl der vorliegenden Erhebung mit den Kindern im Projekt „Balu und Du“ präsentiert:

Stadt	Anzahl der Moglis insg.	Davon weiblich	Davon männlich
A	6	2	4
B	3	3	0
C	3	3	0

Wie in den obigen Schilderungen bereits deutlich wurde, handelt es sich bei der Auswahl um eine zufällige, die zum einen auf die Balus zurückzuführen ist, die sich bereit erklärt hatten, mit den Kindern zum Interviewtermin zu erscheinen, und zum anderen auf das Einverständnis der Moglieltern und der Kinder selbst.

Dem ist hinzuzufügen, dass in Stadt A mehr Interviews durchgeführt wurden als letztendlich für die vorliegende Studie berücksichtigt wurden.

Im Projekt „Offenes Ohr“ kamen grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler der Partnerschulen für ein Interview in Frage, die in ihrer Schullaufbahn am Projekt „Offenes Ohr“ teilgenommen hatten - unabhängig davon, wann ihr Coachinggespräch bzw. ihre Coachinggespräche stattfanden. Im Schuljahr 2015/16 waren zwei Schulen einer Großstadt in NRW Teilnehmer des Projekts, wobei die Erhebung nur an einer Schule durchgeführt werden konnte, da die zweite Schule ihr Einverständnis für die Studie nicht gab.

Die Auswahl der Proband/inn/en setzt sich aus 12 Schülerinnen und Schülern zusammen, die in ihrer Schullaufbahn bereits im Rahmen des Projekts „Offenes Ohr“ gecoacht wurden. Es handelt sich um acht befragte Schülerinnen und um vier befragte Schüler, die unterschiedlich oft und zu unterschiedlichen Zeitpunkten von den Studierenden des Projekts gecoacht wurden. Eine Teilnahme am Coaching im Schuljahr 2015/16 war also keine Voraussetzung, um am Interview teilnehmen zu können.

Entwicklung des Leitfadens und Pilotierung

Unter Berücksichtigung der Forschungsfrage und der vorherigen Darstellungen zu Leitfadeninterviews mit Kindern wurde für beide Projekte ein Leitfaden entwickelt, welcher, bis auf ein paar Abweichungen aufgrund der Unterschiedlichkeit der Projekte, homolog aufgebaut ist.

Die Pilotierung vollzog sich im Projekt „Balu und Du“ an einem der drei Standorte und wurde im gleichen Rahmen durchgeführt wie der oben geschilderte. Das Verfahren, die Kinder zu einem Spielenachmittag einzuladen, erwies sich als ein gutes. Die Kinder konnten ausgelassen zusammen spielen und die Interviewerin hatte die Chance, die Kinder vorab kennenzulernen und ihr Vertrauen zu gewinnen. Die Interviewfragen schienen für die Kinder ebenfalls verständlich zu sein.

Auf gleiche Weise fand die Pilotierung im Projekt „Offenes Ohr“ statt. Die Kinder und Jugendlichen parallel zu den Coachingzeiten an der Schule zu einem Interview zu bitten, erwies sich als eine gute Lösung, die auch für die Lehrerinnen und Lehrer der Lernenden angenehm zu sein schien, da dadurch kein weiterer Termin für die Kinder und Jugendlichen entstand. Der Leitfaden erwies sich ebenfalls als verständlich für die Schülerinnen und Schüler. Die Perspektiverweiterung um den/die Sozialarbeiter/in in Frage 5 wurde nach der Pilotierung noch ergänzt, da die Schülerinnen und Schüler ebenfalls auf diesen/diese aufmerksam machten.

In der Pilotierung wurde jedoch deutlich, dass es durchaus herausfordernder ist, Kinder und Jugendliche zu interviewen als Erwachsene. In einer kritischen Selbstreflexion über die ersten Interviews konnte festgestellt werden, dass eine Vielzahl von Suggestivfragen oder Bewertungen seitens der Interviewerin vorgenommen wurden. Laut Trautmann (2010) wird ein Interview mit hoher Wahrscheinlichkeit in seiner Qualität gemindert, je mehr suggestive Elemente ein Interview enthält, da die Fragen dann im Sinne des Interviewers/der Interviewerin von den Kindern beantwortet werden (vgl. Trautmann 2010, S. 120). „Der Ertrag des Gesprächs ist so etwas Ähnliches wie Bedarfssforschung – das Resultat der Forschung entspricht dann der hypothetischen Prognose“ (Trautmann 2010, S. 120). Nichtsdestotrotz weist Trautmann (2010) darauf hin, dass suggestive Elemente in einem Interview mit Kindern nicht immer negativ zu bewerten sind. Bei Problemlagen, Übergangsphasen oder zum „Eis brechen“ seien Suggestivfragen manchmal bedeutsam (vgl. Trautmann 2010, S. 120) – was ebenfalls in den vorliegenden Interviews festgestellt werden konnte. Die Situation schien für die Kinder eine sehr besondere zu sein, sodass sie sich zum Teil sehr nervös zeigten. Mit dem Anspruch, den Kindern das Interview so angenehm wie möglich zu machen, gingen zum Teil verkürzte Nachfragen einher, die noch deutlich weiter in die Tiefe hätten gehen müssen. Ebenso hätten die genannten Suggestivfragen mehr vermieden werden können und müssen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass die Pilotierung vor allem mit Erkenntnissen über die Interviewführung einherging, welche in der nachfolgenden Erhebung Beachtung finden sollten.

5.2.2. Ableitung von Grundreizen mittels Qualitativer Inhaltsanalyse für die Gruppendiskussionen mit Studierenden

Wie bereits erwähnt, werden die Kinder- und Jugendinterviews in einem ersten Schritt in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ausgewertet. Es handelt sich hierbei nicht um eine tiefgründige Auswertung, die der Methode gerecht würde, sondern vielmehr um eine Auswertung, die sich aus zeitökonomischen Gründen schnell vollziehen sollte, da die Kinderinterviews nach Durchführung der Gruppendiskussionen mit den Studierenden ohnehin zusammen im Rahmen der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden sollten. Ziel der verkürzten Auswertung mit Hilfe der In-

haltsanalyse ist, die Meinungen der Kinder und Jugendlichen zu erfassen und die Studierenden in den geplanten Gruppendiskussionen damit zu konfrontieren. Es ist durchaus interessanter und gewinnbringender, wenn die Studierenden zu den Grundreizen von ihren Moglis bzw. Coachees Bezug nehmen und diese diskutieren, als wenn sie einen Grundreiz diskutieren, der von der Forscherin vorgegeben würde, da Studierende und Schülerinnen und Schüler so – zumindest in geringstem Ausmaß – Bezug aufeinander nehmen können und dies im Sinne der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode gesehen werden kann. Hätte es sich um eine andere Art von Mentor-Mentee-Beziehung gehandelt, wäre es sicherlich ebenso ertragreich gewesen, die Schülerinnen und Schüler und die Studierenden an einer gemeinsamen Gruppendiskussion teilnehmen zu lassen; so würden sie noch viel mehr gegenseitig aufeinander Bezug nehmen können. Wie in Kapitel 5.2.1. aber bereits erwähnt ist dies wegen des Altersunterschieds zwischen Mentor und Mentee und wegen des jungen Alters der Kinder zumindest im Projekt „Balu und Du“ nicht vorstellbar.

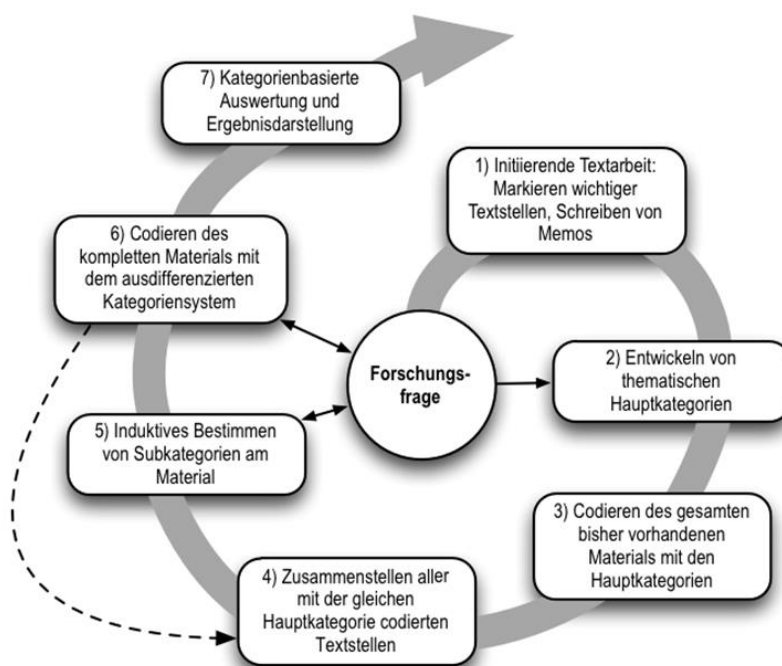
Die Inhaltsanalyse erweist sich dabei als ein relativ pragmatisches und sehr klar strukturiertes Verfahren, das es ermöglicht, die Kinderinterviews in Anlehnung an dieses Verfahren in relativ kurzer Zeit, jedoch auch nur relativ an der Oberfläche zu analysieren mit dem Zweck, an exponierte Schüler/innenaussagen für die Gruppendiskussionen zu gelangen. An dieser Stelle soll noch einmal deutlich gemacht werden, dass diese Analyse keiner vollständigen Interpretation mittels der Inhaltsanalyse entsprechen kann und soll. Demgemäß kann nicht davon gesprochen werden, dass die Interviews im Rahmen der Inhaltsanalyse analysiert werden, sondern höchstens in Anlehnung an diese.

Im deutschsprachigen Raum wird die qualitative Inhaltsanalyse meistens auf die Weiterentwicklung von Mayring (z.B. 2010) zurückgeführt und stellt in der qualitativen Forschung ein häufiges Analyseinstrument dar. Allerdings sind viele weitere Variationen der qualitativen Inhaltsanalyse (parallel zu dem Konzept von Mayring) zu finden, so z.B. die Inhaltsanalyse nach Schreier (2012) oder Kuckartz (2016). Jede/r dieser Autor/innen verleiht der qualitativen Inhaltsanalyse einen anderen Schwerpunkt. Mayring und Kuckartz betonten beispielsweise die hermeneutische Verfahrensweise sowie die Besonderheit der Systematik im Vorgehen (vgl. Schreier 2014, S. 2). „Kurz: „Die“ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht, und es besteht kein Konsens darüber,

was qualitative Inhaltsanalyse ausmacht“ (Schreier 2014, S. 2). Schreier fasst sie zusammen als ein Verfahren „zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen [...]. Diese Beschreibung erfolgt, indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden“ (Schreier 2014, S. 3).

Die Auswertung der Schülerinnen- und Schülerinterviews lehnt sich an das strukturierende Verfahren nach Kuckartz (2016) an. Im Vergleich zu anderen Formen der qualitativen Inhaltsanalyse lässt diese die Entwicklung unterschiedlichster Arten von Kategorien zu und schlägt das Anfertigen von Fallzusammenfassungen vor. „Durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassungen wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich relevante reduziert“ (Kuckartz 2016, S. 111). Dort liegt neben der Systematik im Vorgehen vor allem der Vorteil dieses Verfahrens für die vorliegende Studie.

Das vollständige Ablaufschema der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) wird nachfolgend zunächst im Schaubild dargestellt:



Kuckartz (2016): Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (S. 100)

Den ersten Interpretationsschritt stellt die initiiierende Textarbeit dar. Eingeleitet wird dieser Schritt durch ein sorgfältiges Lesen des Interviewmaterials und das Markieren

zentraler Aussagen. „Bemerkungen und Anmerkungen werden an den Rand geschrieben und man hält alles, was bei der Lektüre an Besonderheiten auffällt, sowie Auswertungsideen, die sich spontan ergeben, in Form von Memos fest“ (Kuckartz 2016, S. 101). Im nachfolgenden Schritt werden thematische Hauptkategorien entwickelt. Hauptthemen können oft aus der Forschungsfrage oder dem Erhebungsmaterial abgeleitet werden, was bedeutet, dass das Vorgehen sowohl deduktiv als auch induktiv vollzogen werden kann (vgl. Kuckartz 2016, S. 101f.). Phase drei stellt dann den ersten Codierschritt dar. Das Material wird in die bisher vorhandenen Hauptkategorien eingeordnet. „Der erste Codierprozess wird zweckmäßigerweise so gestaltet, dass man den Text sequenziell, d.h. Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende durchgeht und Textabschnitte den Kategorien zuweist“ (Kuckartz 2016, S. 102). Das Datenmaterial wird dabei schrittweise den Hauptkategorien zugeordnet. Es wird also jeweils entschieden, zu welcher thematischen Kategorie sich jede Aussage zuordnen lässt. Es ist von Bedeutung, dass das Material dabei selektiert wird. Aussagen, die im Hinblick auf die Textpassage unbedeutend sind, werden nicht codiert (vgl. Kuckartz 2016, S. 102). Nachdem die Aussagen den Hauptkategorien zugeordnet wurden, sollen die allgemeinen Hauptkategorien ausdifferenziert werden und sogenannte Subkategorien, die man auch als Unterkategorien bezeichnen kann, gebildet werden (Phase 4 und 5) (vgl. Kuckartz 2016, S. 106ff.). Dazu werden alle Aussagen, die den Hauptkategorien zugeordnet wurden, in eine Tabelle eingetragen (Text-Retrieval) und induktiv in Subkategorien eingeordnet. Es kann beispielsweise zu Zusammenfassungen oder zu Verallgemeinerungen von Subkategorien kommen. Letztlich stehen alle Kategorien mit den jeweiligen Subkategorien fest. Zuletzt müssen jede Kategorie und jede Subkategorie genau definiert und durch typische Beispiele nachvollziehbar gemacht werden (vgl. Kuckartz 2016, S. 106ff.). „Wenn die Dimensionalisierung gelungen und die Subkategorien gebildet sind, steht eine arbeitsreiche Phase bevor, nämlich der zweite Codierungsprozess, bei dem nun die verfeinerten Kategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textstellen zugeordnet werden“ (Kuckartz 2016, S. 110).

In einem Zwischenschritt werden thematische Zusammenfassungen gebildet. Eine Themenmatrix soll erstellt werden, um das Material geordnet und systematisch darzustellen. Anschließend sollen fallbezogene thematische Summaries erstellt werden. Das heißt, dass Paraphrasen erstellt werden, die den Inhalt jeder Kategorien und Subkategorien wiedergeben. Hierbei werden die Aussagen der Betroffenen durch die ‚Brille‘

der Forschungsfrage zusammengefasst und konkretisiert, sodass nur noch der essenzielle Kern erhalten bleibt. Es ist ausreichend, die Summaries ausschließlich für besonders relevante Themen und Subthemen zu erstellen (vgl. Kuckartz 2016, S. 111ff.). Abschließend erfolgen in einem nächsten Schritt die kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung, die auf unterschiedliche Weise durchgeführt werden kann und in einem Fazit den Bogen zur ursprünglichen Forschungsfrage schlägt (vgl. Kuckartz 2016, S. 111ff.).

In der vorliegenden Studie wurden die Phasen der Inhaltsanalyse bis hin zur Codierung des gesamten Materials in Kategorien und Unterkategorien entsprechend Kuckartz' Vorschlägen durchgeführt. Ziel der Auswertung war es nachfolgend allerdings nicht, eine tiefgründige Analyse des Materials zu vollziehen und eine ausführliche Ergebnisdarstellung zu liefern, sondern durch das Codieren des Materials zu Grundreizen mit entsprechenden Ausführungen zu gelangen, welche – ähnlich wie die beschriebenen Summaries – die wichtigsten Themen der Kinder abdecken und dementsprechend für die Gruppendiskussionen der Studierenden genutzt werden konnten.

In den nachfolgenden Kapiteln 5.2.2.1. und 5.2.2.2. werden die aus dem obigen Verfahren resultierenden Grundreize für die Gruppendiskussionen mit den Balus und Coaches dargestellt.

5.2.2.1. Grundreize für die Gruppendiskussion mit Teilnehmenden des Projekts „Balu und Du“

Aus der Auswertung der Kinderinterviews in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) ergeben sich folgende exponierte Mogli-Aussagen, die als Grundreize für die nachfolgenden Gruppendiskussionen verwendet werden können. Es handelt sich bei diesen Zitaten nicht immer um Originalzitate aus den Kinderinterviews. Einige Grundreize wurden auf Grundlage verschiedener Mogli-Aussagen zusammenfassend generiert.

1. „Wir machen normale Sachen, wie z.B. auf den Spielplatz gehen, aber die sind auch toll.“

In den Interviews mit den Grundschulkindern wird deutlich, dass es alltägliche Dinge sind, die das Treffen mit dem Balu gelingen lassen. Als besondere Highlights stellen sich das Schwimmen gehen und der Besuch eines Kinos heraus. Weiter fällt auf, dass

den Kindern viele Dinge Spaß machen, die mit der Natur und mit sportlichen Aktivitäten verbunden sind, wie beispielsweise das Spazierengehen und Reden (M5m), Roller fahren (M6w), zum See fahren (M16w) und zum Spielplatz gehen (M16w, M5m). Weitere Aktivitäten wie das Spielen von Gesellschaftsspielen und das Minigolfen werden auch genannt. Viele Kinder sprachen davon, dass sie unabhängig von den geplanten Aktivitäten „alles“ (vgl. z.B. M15w) mit ihrem Balu toll finden. Sie betonen, dass sie unterwegs sind und außerhalb ihres Elternhauses etwas unternehmen (vgl. z.B. „Dass die immer mit mir was unternimmt.“ (M15w)); „[...] die plant dann immer was und dann kann man da hingehen“ (M17w). Sie erfahren, wie es ist, wenn jemand sich Zeit nimmt und wie viel Spaß man in alltäglichen Situationen haben kann, ohne dass etwas „Besonderes“ unternommen werden muss.

2. „Ich bin froh, dass endlich jemand etwas mit mir unternimmt und mit mir Spaß hat! Meine Eltern haben wenig Zeit.“

Die Kinder sind dankbar, „[...] dass wir zusammen was spielen und so und am meisten, dass wir gemeinsam was äh Spaß haben“ (M6w). Es wird öfter angesprochen, dass die Eltern wenig Zeit haben: vgl. z.B. „Meine Mama hat fast nie Zeit, weil sie immer alles für die Arbeit machen muss und für meine Oma manchmal was machen muss [...]“; (M18w); „Dass die [...] öfter mit mir wo hinget und meine Eltern nicht“ (M15w); „(.) Dass, ähm, sie [...] auch (.) wo anders hin kann, wo mhm (überlegend), meine Mama und mein Papa hin kann“ (M16w); „[...] Ich glaub‘, ich seh‘ [meinen Balu] sogar öfter als meinen Papa“ (M18w). Die Balus werden als Personen beschrieben, die das „Wenig-Zeit-haben“ der Eltern durch tolle Unternehmungen kompensieren. „Eine Balu ist die, die sich um dich kümmert, falls Eltern nicht so viel Zeit haben, weil die viel machen müssen“ (M17w). Sie scheinen verlässliche Ansprechpartner/innen der Kinder zu sein, die regelmäßig Kontakt zu ihnen haben. Ferner werden sie als Erwachsene wahrgenommen, die andere Möglichkeiten haben als ihre Eltern.

3. „Mein Balu ist mein (bester) Freund/ meine (beste) Freundin.“

Von nahezu allen Moglis wird gesagt, dass sie ihren Balu als ihren Freund/ihre Freundin sehen. Die Gründe dafür sind verschieden: „[...] Weil sie=weil sie mit mir zusammen Balu und Du macht.“ (M14w); „Weil wir viel Spaß miteinander haben.“ (M16w); „Weil sie halt sehr nett zu mir ist und wir ham schon sehr viele freundschaftliche Sachen gemacht [...]“ (M18w). Zum Teil geht die Beschreibung der Kinder über die

freundschaftliche Ebene hinaus und zeigt, dass die Beziehung zu den Balus seitens der Kinder eine familiäre Ebene einnimmt: Eine Balu wird als „‘ne Mutter“ (M13w) beschrieben, weil sie sich so gut um das Kind kümmert (vgl. M13w). Ein anderes Kind empfindet ihre Balu „so wie eine Cousine“ (M6w). Moglis berichten, dass sie mit ihren Balus über Probleme sprechen können und dies zum Teil auch schon gemacht haben. Balus kann man Geheimnisse anvertrauen, weil sie sie dann für sich behalten (vgl. M13w). Sie finden aufmunternde Worte und versuchen, bei Problemen zu helfen: „Sie sagt manchmal „Du musst einfach nicht dran denken““ (M5m); „Also sie hat mir nur einen Tipp gegeben [...] und dann habe ich das einfach befolgt“ (M17w); „Ja, sie hat mich aufgemuntert. [...] Dann sagt sie zum Beispiel: „Du kannst dich doch auch mal mit ihr verabreden oder [...] du kannst doch mal mit ihr und ihrer Schwester spielen“ (M18w). In einigen Fällen helfen Balus auch aktiv bei Problemen und unterstützen ihre Moglis in schwierigen Situationen, wenn sie beispielsweise von Mitschüler/innen geärgert werden: „[...] die kommt ja auch manchmal in die Schule, um mich abzuholen [...] und dann sagt sie zum Beispiel „Hört ihr bitte auf [meinen Mogli] zu ärgern“ (M13w). In diesem Zusammenhang wird ein Problem von zwei Kindern angesprochen: Sie können die Probleme immer nur bei den wöchentlichen Treffen ansprechen, weil sie den/die Balu sonst nicht sehen. Ein Mogli erklärt, dass er im Fußballcamp eine Auseinandersetzung hatte. Auf die Frage, ob sein Balu ihm dabei helfen konnte, sagte er, dass die Situation beim nächsten Wiedersehen schon erledigt gewesen sei (vgl. M8m).

Die aufgeführten Beispiele veranschaulichen sehr deutlich den hohen Stellenwert, den die Balus im Leben der Moglis einnehmen. Ein Freund/eine Freundin wird beschrieben als eine Person, die sehr präsent im Leben der Kinder ist. Freundschaft repräsentiert Spaß, Vertrauen und Fürsorge.

Problematisiert wird die Beschränkung des Treffens auf einmal wöchentlich, was den Kindern in der Freundschaft zum Teil zu wenig ist. Probleme können nicht in angemessenem Zeitrahmen thematisiert werden.

4. „Mein Balu passt auf mich auf und macht sich Sorgen um mich.“

Balus werden von den Moglis als sehr fürsorglich und pflichtbewusst beschrieben: „Sie macht sich immer Sorgen, wenn ich mich verletze oder so. Deshalb sagt sie immer „Bleib in meiner Nähe, dass dir nix passiert““ (M5m); „[...] wenn ich nach der Schule

gekommen bin und ich habe meine Hausaufgaben nicht fertig, dann sagt sie immer nach dem Treffen „Mach erst danach jetzt deine Hausaufgaben.“ Dann mache ich sie“ (M6w); „Ja, sie passt auf, dass mir nix passiert“ (M17w).

5. „Mein Balu macht mit mir, was ich möchte.“

Bedeutsam ist die Tatsache, dass in vielen Interviews deutlich wird, dass die Kinder es als positiv ansehen, dass sie vorschlagen dürfen, was gemacht wird. „Was ich machen möchte, macht sie dann auch mal und das akzeptiert sie dann auch“ (M13w); „Dass der [...] zum Beispiel einstimmt, wenn ich `ne Idee habe, [...] sagt der „Können wir machen““ (M8m); „Und, dass man fast alles machen kann, was man möchte“ (M18w); „Ich finde gut, dass die dann immer hingehen, wo/die plant dann immer was und dann kann man da hingehen. Aber wenn die Kinder dann nicht möchten, können wir=kann man dann auch was dann machen“ (M17w). Die Beispiele zeigen, dass es sich in der Beziehung zwischen Mogli und Balu scheinbar um eine demokratische Beziehung handelt. Die Kinder erfahren in dieser Beziehung Mitspracherecht und Partizipation und werden zu nichts gezwungen. Manchmal erwecken Aussagen den Eindruck, dass die Beziehung, wenn überhaupt, eher seitens des Moglis dominiert wird. So spricht ein Mogli beispielsweise davon, dass sein Balu ihm „gehört“ (M8m). Ein anderes Kind beschreibt: „Dass ich, wenn ich jetzt zum Beispiel möchte, dass wir ins Schwimmbad gehen, dann machen wir das auch irgendwann“ (M16w). Möglicherweise machen Aussagen wie die gerade genannten aber auch lediglich deutlich, dass die Moglis sich freuen, endlich einmal mit einem Erwachsenen auf Augenhöhe zu stehen und mit diesem die gleichen Rechte zu teilen.

6. „Im Gegensatz zur Schule muss ich bei „Balu und Du“ nicht lernen und bekomme keine Hausaufgaben.“

Wenn nach dem Vergleich von Lehrerinnen und Lehrern und Balus gefragt wird, kommt es zu verschiedenen Antworten: Von einigen Moglis wird gesagt, dass die Balus den Lehrerinnen und Lehrern ähnlich sind: „Mein Lehrer? Der ist auch immer lustig. Der erzählt uns so Witze bei einem Witzbuch“ (M5m); „Mein Balu erklärt mir das alles genau, meine Lehrerin auch“ (M13w). Auf der anderen Seite wird eine klare Rollendifferenz hervorgehoben: „Dass meine Lehrerin eine Lehrerin @(.)@ ist und [mein Balu] keine Lehrerin ist“ (M14w). Balus werden demnach nicht als direkte pädagogische Fachkräfte wahrgenommen. Unterschiede, die Moglis festmachen, sind, dass die

Lehrkräfte als strenger wahrgenommen werden als Balus (vgl. z.B. M16w, M8m). Bei Balus darf man Sachen, die man bei Lehrkräften nicht darf, wie beispielsweise „Huckepack“ (M16w) oder „ins Kino“ (M16w). Die pädagogischen Fachkräfte „stimmen [im Gegensatz zum Balu bei Ideen] nicht sofort mit ein“ (M8m). Die Kinder betonen, dass sie mit der Klasse nicht so oft irgendwohin gehen (vgl. z.B. M5m, M17w), weil „[sie] viel lernen müssen“ (M17w). Balus geben den Moglis „keine Hausaufgaben“ (vgl. z.B. M6w, M17w) und es geht in ihrer Beziehung nicht primär um das Lernen. Das wird von den Kindern positiv bewertet. Ein Kind merkt an: „[...] wir lernen nicht, aber schon ein bisschen. Aber mit Spaß. [...] wenn wir bei Cartoons gucken „Hä, wo kommt das denn her?“ und dann weiß ich das. Aber mit Spaß irgendwie“ (M6w). Hier wird besonders deutlich, dass die Kinder im Projekt informell lernen. Anders als in der Schule ist ihnen das inhaltliche Lernen von bestimmten Dingen nicht immer bewusst. Auf die Frage, ob Mogli schon etwas von Balu gelernt hat, ist es dementsprechend nicht verwunderlich, dass diese Frage mit einem „Mm (verneinend)“ (M14w) oder einem „Äh, weiß ich nicht mehr“ (M15w) beantwortet wird. Kinder nennen eher erzieherische Dinge, die sie von ihrem Balu gelernt haben, wie beispielsweise „[...] dass ich aufpassen soll, dass ich nicht runterfalle“ (M5m), „[...] dass man nicht wegrennen soll (M5m) oder „[...] dass man, [...] falls man nicht weiß, wo's lang geht, einfach Leute fragen kann“ (M17w). Ein Mogli spricht von großem Lernzuwachs (auch inhaltlich) durch ihren Balu, dass sie „sehr viel gelernt“ (M6w) hat, beispielsweise „wie der Film gemacht ist“ (M6w).

7. „Seitdem ich einen Balu habe, bin ich mehr draußen und habe mehr Spaß.“

Viele Veränderungen, die durch den Balu zustande gekommen sind, nennen die Kinder nicht. Auffällig ist, dass sie durch den/die Balu „jetzt fast immer draußen“ (M6w) sind mit Freunden oder dem/der Balu (vgl. M6w) und „nicht mehr öfter vor'm Fernseher [sitzen]“ (M6w). Sie bleiben nicht mehr „immer so zu Hause“ (M5m), sondern gehen raus und unternehmen was, damit sie auch Spaß haben (vgl. M5m). Sie nehmen wahr, dass mit ihnen mehr unternommen wird (M13w) und dass sie mehr weggehen (M15w). Diese Beschreibung geht mit den Explikationen einher, die bereits in Grundreiz 2 beschrieben wurden: Die Eltern können oft nicht viel Zeit aufbringen, um mit ihren Kindern rauszugehen oder anderweitige Dinge zu unternehmen. Durch den Balu kommen

die Kinder aus ihrem gewohnten Umfeld heraus und bekommen andere Perspektiven aufgezeigt, was ihnen viel Spaß bereitet.

8. „Mein Balu sagt mir, wie ich mich benehmen muss.“

Wie in Grundreiz 6 schon thematisiert, lernen die Kinder soziale Verhaltensformen von ihrem Balu: wie beispielsweise „[...] dass ich aufpassen soll, dass ich nicht runterfalle“ (M5m); „[...] dass man nicht wegrennen soll (M5m) oder „[...] dass man, [...] falls man nicht weiß, wo’s lang geht, einfach Leute fragen kann“ (M17w). Das zeigt, dass die Kinder empfinden, dass die Balus im Freizeitbereich auch erzieherische Funktionen haben, welche den Kindern sehr viel präsenter sind als die Bildungsfunktion durch informelles Lernen.

9. „Ich wünsche mir, dass mein Balu für immer und ewig mein Balu bleibt.“

Dass die Balus einen enorm hohen Stellenwert im Leben der Moglis einnehmen, wurde bereits oben dargestellt. Sie wünschen sich eine lange, stabil anhaltende Beziehung zu den jungen Erwachsenen: „Also, dass sie meine Balu und Du bleibt. [...] Weil sie immer nett und freundlich ist“ (M5m); „[...] aber ich wünsche mir wirklich eins, dass er für’s Leben lang mit mir sein könnte. [...] Also für immer und ewig soll er mein Balu sein“ (M8m); „Dass sie mit mir immer montags mit mir was machen kann, auch wenn ich groß bin“ (M14w). Ein Mogli möchte nicht, „dass es irgendwann mal plötzlich zwischen uns Streit gibt. [...] Oder so andere schlimme Sachen passieren“ (M8m). Eine Begründung dafür ist, dass die Balus als Freunde wahrgenommen werden: „Weil das meine beste Freundin ist, die ich habe“ (M14w).

Durch die oben genannten Aussagen wird die Sorge eines möglichen Kontaktabbruchs zum/zur Balu deutlich. Die Kinder wünschen sich, für die Zukunft - auch über das Jahr hinaus - immer eine Vertrauensperson in den Balus zu haben. Ihnen scheint die Beschränkung auf den Zeitraum von einem Jahr bewusst zu sein.

10. „Mein Balu ist toll und sieht toll aus.“

Alle in der Studie befragten Kinder finden ihren Balu toll. Die folgende Aussage eines Mädchens verdeutlicht dies besonders gut: „Weil ich Balus einfach toll finde“ (M17w). Auf die Frage, wie sie ihren Balu finden, kommen nur positive Rückmeldungen: „Sehr gut“ (M6w); „Ganz schön gut“ (M8m); „Nett [...], cool“ (M13w). Die Stimmung mit dem Balu wird als „ganz toll“ (M17w) beschrieben, weil immer alles

ganz toll klappt (vgl. M17w). Bei Balus darf man Dinge, die man sonst nicht darf, wie z.B. im Auto vorne sitzen (vgl. M1m) oder Huckepack getragen werden (M16w). Mit Balus kann man Blödsinn machen, wie zum Beispiel herumtanzen (vgl. M14w).

Das Aussehen der Balus wird von den Kindern hervorgehoben: Cool ist am Balu, „dass der immer schöne Sachen anzieht“ (M1m). Ein anderer Balu wird als nett, [...] hübsch, freundlich“ (M18w) beschrieben. Ein Mädchen beschreibt das erste Zusammentreffen mit ihrem Balu als einen „Schock“ (M13w), weil sie „voll schön“ (M13w) aussah.

Ferner wird erkenntlich, dass die Balus für die Kinder als Vorbilder fungieren. Einige Moglis sehen in ihrem Balu ein soziales Vorbild: „[...] weil ich auch mal nett werden will und zu die Kinder und so. [...] Und Kindern helfen will“ (M5m); „Und auch so lieb und freundlich“ (M18w). Einem andere Mogli gefällt, dass ihr Balu so unternehmungslustig ist, das möchte sie später auch sein (vgl. M14w). Ein weiteres Kind hat die berufliche Perspektive ihres Balus angenommen und hat ein Studium als Ziel: „Weil ich auch studieren möchte. Vielleicht nicht [Studiengang], aber was anderes“ (M18w). Ein Mogli sieht in seinem Balu nicht nur ein Vorbild, sondern identifiziert sich mit diesem: „Ja, weil [mein Balu] mir auch ganz schön ähnlich ist. [...] Mhm (zustimmend), der spielt Fußball wie ich, der ist Bayernfan wie ich“ (M8m).

Für die Gruppendiskussionen wurden nicht alle Grundreize verwendet, da mehr Grundreize generiert werden konnten als Gruppendiskussionen im Projekt „Balu und Du“ durchgeführt wurden. Im Verlauf des Kapitels wird jeweils ersichtlich, welcher Grundreiz welche Gruppendiskussion eröffnet hat.

Ausgewählt wurden die Grundreize in Hinblick auf die Forschungsfrage und mit dem Anspruch, die zu wählen, die sich thematisch am meisten von den anderen trennen lassen, da die Offenheit der Gruppendiskussionsmethode aber ohnehin gewährleistet, dass alle Themen, die für die Gruppe relevant sind, angesprochen werden können.

5.2.2.2. Grundreize für die Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden des Projekts „Offenes Ohr“

Nachdem die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt und transkribiert wurden, werden auch hier exponierte Schüler/innenaussagen in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) zusammengefasst und im Anschluss in den Gruppendiskussionen von den Coaches diskutiert. Auch hier konnten

mehr Grundreize aus den Interviews abgeleitet als für die Gruppendiskussionen genutzt werden. Welcher Grundreiz der jeweiligen Gruppendiskussion im Projekt „Offenes Ohr“ zugrunde lag, wird in Kapitel 5.2.3. ersichtlich.

Folgende Schlüsselreize ergeben sich aus der Analyse in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016):

1. „Coaches sind meine Vorbilder. Sie sind gut gekleidet und besuchen die Uni.“

In einigen der Interviews wird deutlich, dass die befragten Schülerinnen und Schüler zu den Coaches aufzuschauen scheinen. Sie werden in allen Interviews bezüglich ihrer Persönlichkeit stets positiv beschrieben: Coaches sind Personen, die wenig streng sind (S12m), die einen zum Lachen bringen können (S6w), die nett sind (S5w) usw. Ein Schüler beschreibt die Situation mit ihnen „als wenn ei'm da so'n ich sag' mal so'n Kumpel [etwas] erklärt“ (M7m). Dies weist auf eine besonders lockere Atmosphäre in den Gesprächen hin, sodass möglicherweise eine besondere Art der Beziehung aufgebaut werden kann. Viele andere Schülerinnen und Schüler betonen, dass die Coaches junge Leute sind (vgl. z.B. S7m, S12m usw.), von denen sie sich besser verstanden fühlen, „weil sie es [das Lernen] eben selbst noch durchgemacht haben oder noch durchmachen im Studium“ (S12m). „Die konnten halt auch sehr gut zuhör'n und mich sozusagen halt auch verstehen, wie's mir in der Situation geht“ (S5w). Die angeführten Beispiele weisen darauf hin, dass sich die Jugendlichen gut mit den jungen Erwachsenen identifizieren können und sich von diesen besonders verstanden fühlen. Dies kann auf einer weiteren Ebene dazu führen, dass die Coaches als eine Art Vorbilder wahrgenommen werden: „Die war'n halt einfach schon von so nett und auch vom Aussehen her so. Das zählt ja auch ganz viel, wenn jemand halt einfach gut aussieht oder halt ähm gut gekleidet ist [...] find' ich auch und von der Uni sind die halt meistens gut gekleidet [...]“ (S5w); „We:il [...] ich möchte = also ich wollt' auch erstma' so Real-schulabschluss machen oder so. Und dann wollt ich auch in die Universität gehen und studieren“ (S4w).

2. „Im Gegensatz zu Lehrerinnen und Lehrern beraten mich Coaches individuell und haben alleine Zeit für mich.“

In den Interviews werden viele Unterschiede zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer deutlich. S2m beschreibt sie als komplett andere Menschen, die anders denken und

auch anders handeln (vgl. S2m). Hier wird deutlich, dass die Coaches gar nicht als Lehrpersonal wahrgenommen werden, auch wenn sie Lehramtsstudierende sind, sondern viel mehr als junge Studierende von der Uni. Denn auch in diesem Kontext wird wieder darauf hingewiesen, dass die Coaches „noch ein Stück jünger sind“ (S11m) und man ihnen deshalb mehr vertrauen kann (S11m) und sich ihnen besser öffnen kann als den Lehrer/innen. Ein weiterer Punkt, der in vielen Interviews angesprochen wird, ist das Thema Zeit. Lehrerinnen und Lehrer haben in den Augen der Jugendlichen wenig Zeit: „Ja, die Lehrer ha:ben ha:lt nie Zeit und ähm die sind halt nur für's Beibringen da. [...] Die geh'n dann meistens aus der Klasse einfach raus, dann war's das für diese Stunde“ (S3w). In diesem Beispiel wird die Rolle des Lehrers klar definiert. Der Lehrer ist für das Vermitteln des Schulstoffes da und hat für andere Belange keine Zeit. Folgendes Zitat unterstreicht diesen Eindruck: „Ja mit den Lehrern, da kann man nicht so re:den und [die Coaches] ham sich ja jetzt richtig Zeit genommen, find' ich“ (S1w).

Ferner wird unterschieden, dass Lehrerinnen und Lehrer alles vor und mit der Klasse klären: „Also es war viel besser, nur zu zweit oder zu dritt in `nem Raum zu sitzen und darüber zu sprechen als jetzt mit `nem Lehrer vor der ganzen Klasse oder alleine. Das war was komplett anderes“ (S10w). S10w ergänzt: „[...] weil da sitzen halt nur ein Schüler da anstatt 10 bis 20 Schüler“ (S10w). S7m berichtet Ähnliches: „Ja, der Lerncoach macht das halt individuell. Also ich persönlich find' das auch besser. Also ihr erklärt das besser einfach. U:nd beim Lehrer ist das so, dass ähm ja, der erklärt's halt immer der ganzen Klasse. Macht das dann wahrscheinlich seit 10 Jahren immer so. Und ihr macht das halt individuell“ (S7m). In den angeführten Beispielen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ein individuelles und persönliches Gespräch schätzen – ein Gespräch, in dem es ausschließlich um sie und ihr Empfinden geht.

Einen weiteren Unterschied sehen die Jugendlichen in der Einhaltung der Schweigepflicht. „Es gibt manche Lehrer, die sagen halt, die ham Schweigepflicht, aber erzählen=fangen trotzdem an darüber zu reden irgendwie im Unterricht plötzlich“ (S4w). Es scheint durchaus ein Vorteil zu sein, dass Coaches gegenüber den Lehrern fremde Personen sind: „Weil das ist die=die eben kenne oder das so nächstehende Person sind und die kannte ich jetzt eben nicht“ (S1w). Es wird positiv bewertet, dass die Lerncoaches, dadurch dass sie nicht in dem System der Schule und des Unterrichts arbeiten, keine Vorurteile haben und die Schülerinnen und Schüler nicht stigmatisieren können.

„Ja, also ich find' bei Lehrern, wenn man da auch nachfragt, dass die dann auch sofort sagen: „Ey, wenn du nicht zugehört hast, dann hast du Pech gehabt.“ und das machen die Lerncoaches halt nicht“ (S10w).

3. „Ich kann endlich mal mit wem reden. Meine Eltern sind immer arbeiten.“

Es wird in den Interviews deutlich, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler zu Hause die Möglichkeit haben, mit ihren Eltern Probleme zu besprechen, seien es persönliche oder private: „Bei Eltern ist das ja auch schon `n bisschen länger her, dass sie aus der Schule raus sind. Und, äh, da wissen die jetzt auch nicht mehr, wie das heute so genau bei uns abläuft“ (S12m); „Weil der von Montag bis Freitag arbeiten ist. Ich seh` den halt nur am Wochenende. Und da will er seine Ruhe haben. Und mit meiner Mutter hab' ich jetzt im Moment so'n bisschen Streit“ (S4w). Diese Zitate machen deutlich, was die Coaches von den Eltern unterscheidet: Sie sind über einen bestimmten Zeitraum regelmäßig da. Viele Schülerinnen und Schüler scheinen nachmittags auf sich allein gestellt zu sein, so dass sie es positiv bewerten, in der Schule einen Ansprechpartner/eine Ansprechpartnerin zu haben. Man kann mit den Coaches über Probleme sprechen, weil sie zum einen selber noch in einer ähnlichen Situation sind wie die Schülerinnen und Schüler (vgl. S12m). Sie besuchen die Uni und müssen ebenfalls lernen und Prüfungen absolvieren. Es wird berichtet, dass Eltern zwar teilweise auch versuchen zu helfen, dies aber oft wenig Erfolg mit sich bringt: „Er versucht mir das auch beizubringen, so wie er es immer gelernt hat, aber ihm fallen dann auch irgendwie die Ideen aus, wie ich das dann lern' kann. Und dann geb' ich auch irgendwann auf und denk mir so „Ja, ok:.. Dann egal.“ Ja und die geben mir halt so viel Möglichkeiten, dass ich dann sechs, sieben verschiedene Tipps habe und dann überlegen kann, welche ich nehm“ (S9w). Zum anderen freuen sich die Jugendlichen, mit den jungen Erwachsenen zu sprechen „[wenn] man vielleicht andere Probleme hat, die man den Eltern nicht sagen will, [dann] kann man das halt Lerncoaches anvertrauen oder so“ (S11m). Das Zitat verdeutlicht, dass Coaches eine alternative Anlaufstelle bei Problemen sind, über die man möglicherweise nicht mit Erwachsenen sprechen möchte.

4. „Meine Eltern wollen immer nur gute Noten. Dem Coach sind meine Noten egal.“

Ein Schüler beschreibt ganz deutlich den Rollenunterschied von Eltern und Coaches. Die Coaches werden als eine Art Kumpel (vgl. S7m) beschrieben, während die Eltern die Rolle der Erziehungsberechtigten (vgl. S7m) einnehmen. Diese Rollen spiegeln sich in den Ausführungen der Schülerinnen und Schüler wider: „Also [der Coach] hat mich auch normal behandelt, ne? Ähm, sie hat jetzt nicht gesagt, dass ich unbedingt Einserschüler sein muss oder so“ (S2m), während die Eltern in dem Schüler lieber den Einserschüler sehen würden (vgl. S7m). „Ja gut. Bei den Eltern ist da dann immer, wenn man jetzt 'ne blöde Note auf den Tisch legt, dann gibt es da immer ein bisschen Zoff, sag' ich jetzt mal. @(.)@ Ja. Bei denen, die haben einen jetzt eben nicht, ich sag' jetzt mal, angeschnauzt dafür, sondern eben einem mehr geholfen“ (S12m). „[Die] Eltern interessiert es halt mehr, dass man bessere Noten schreibt“ (S8w). „Die [Coaches hingegen] geben mir nur Tipps, weil die könn' das nicht so sagen „Ja, du muss das jetzt machen““ (S8w).

Es scheint, dass die Coaches als außenstehende Personen mit mehr Distanz und Objektivität beraten können als Eltern und dass den Coaches nicht so viel an den Noten der Schülerinnen und Schüler liegt wie den Eltern. Ferner sind sie nicht in einer Rolle, die den Schülerinnen und Schülern etwas vorschreiben oder aufzwingen könnte. Ein anderer Schüler beschreibt, dass er es nervig findet, dass Eltern immer wissen, was denn das Beste für das Kind ist (vgl. S7m). Es zeigt sich, dass eine wertfreie Zone in der Beratung als positiv empfunden wird.

5. „Sich Fremden zu öffnen ist am Anfang schwer, aber den Coaches kann man durch ihr Versprechen, dass sie es nicht weitersagen, vertrauen.“

In den Interviews wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich zunächst überwinden müssen, mit den Coaches eine Beratung durchzuführen. S1w berichtet, dass es ihr zunächst schwer gefallen ist, den fremden Personen von ihren Problemen zu erzählen (vgl. S1w). „Nur man muss sich erst dran gewöhnen, ähm, anderen was zu sagen von den eigenen Problemen“ (S1w). S2m beschreibt, dass er die Coaches zunächst einmal ein bisschen kennen gelernt hat: „Wie sind die so drauf“ (S2m)? Es scheint, als wäre es wichtig, die Personen zunächst ein bisschen kennen zu lernen, bevor man gleich mit dem Bericht über seine Probleme anfängt. Ein weiterer Türöffner scheint

die lockere Art der jungen Erwachsenen zu sein. S6w betont immer wieder, dass das Eis dadurch gebrochen wurde, dass die Coaches sie am Anfang zum Lachen gebracht haben (vgl. S6w). Ferner scheint es von Bedeutung zu sein, dass die Coaches ihre Verschwiegenheit versichern: „Die ham auch [...] zu uns gesagt, [...]die] erzählen das kei'm weite:r und das bleibt unter u:ns und das fand ich sehr gut“ (S3w). S3w unterstreicht, dass sie das wichtig findet, um Vertrauen aufzubauen (vgl. S3w).

Wenn die ersten Unannehmlichkeiten überwunden sind, wird die Situation als Spaß machend beschrieben (vgl. S4w) und mit dem „Gefühl, man hat endlich eine Person, mit der man reden kann“ (S4w).

6. „Zunächst sind Coaches an der Schule, dann gehen sie und wir stehen mit den Problemen wieder alleine da.“

Wie in den anderen Grundreizen beschrieben, wird das Beratungsangebot der externen Studierenden weitestgehend als positiv bewertet. Das Angebot wird von den Schülerinnen und Schülern genutzt und als Alternative zum Reden mit Lehrern oder Eltern angesehen. Es kristallisiert sich allerdings heraus, dass die Studierenden in den Augen der Schülerinnen und Schüler zu kurz in der Schule sind; zum einen, was die Dauer der Präsenzzeiten von zwei Stunden pro Woche angeht, und zum anderen, was die Zeitspanne der Präsenz in der Schule im Allgemeinen angeht. Beispielsweise wünscht sich S8w, „[dass] die öfter vorbeikommen“. Wenn sie dann mehr Zeit hätten, dann könnte man auch pro Schüler/in länger reden (vgl. S3w) und dann könnten auch wirklich alle Schülerinnen und Schüler, die beraten werden möchten, drankommen (vgl. S5w). S10w macht eine gewisse Enttäuschung deutlich, wenn die Lerncoaches ihre Zeit an der Schule beendet haben: „Wenn die dann halt diese Hilfe brauchen und dann ist meistens ja keiner da, wo sie sich dann die Hilfe holen könn“ (S10w).

5.2.3. Gruppendiskussionen mit den Studierenden

Nach Generierung der exponierten Schüler/innenaussagen und damit der Grundreize für die Gruppendiskussionen in den beiden Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ wurden die Gruppendiskussionen mit den Studierenden durchgeführt.

Während sich die Methode der Gruppendiskussion im amerikanischen Raum bereits Ende der 1940er Jahre etablierte, so lassen sich die ersten Entwicklungslinien in Deutschland durch Friedrich Pollock in den 1950er Jahren im Frankfurter Institut für

Sozialforschung erkennen (vgl. Lamnek 2005, S. 405). Pollock ist der Auffassung, dass Individuen ihre Meinungen erst dann richtig herausbilden, wenn man sie nicht isoliert voneinander befragt, sondern wenn sie durch Interaktion innerhalb eines Gesprächs hervorgerufen werden (vgl. Bohnsack 2010, S. 206).

Seither gab und gibt es zahlreiche Weiterentwicklungen dieser Methode – erst in den 1970er Jahren unter dem Einfluss interpretativer Forschungsmethoden. Vorher dienten Gruppensettings eher der Ökonomisierung einer Erhebungssituation. Das Gespräch, also die Interaktion unter den Teilnehmer/innen, wurde nicht zum Gegenstand der Analyse (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 89). „Die wichtigste [und für die vorliegende Arbeit bedeutsamste] Prämisse des neuen Ansatzes besteht in der Abkehr von der vor allem vom Symbolischen Interaktionismus, aber auch von der Ethnomethodologie geprägten Vorstellung, dass Meinungen, Einstellungen und Orientierungen sich überwiegend erst situativ innerhalb des Gruppendiskussionskontextes bilden. Aus dieser Perspektive werden dem Verfahren üblicherweise Mängel in Hinsicht auf dessen Reliabilität [...] vorgeworfen (Lamnek 1998). Dagegen erarbeitete Bohnsack (1989, 2000) auf der Grundlage der Mannheimschen Wissenssoziologie (...) und insbesondere der Dokumentarischen Methode ein Konzept, das zu einer Integration der Prozess- und Strukturperspektive führt: Gruppendiskussionen werden nun begriffen als „repräsentante Prozessstrukturen“ (Loos/Schäffer 2001), d.h. als Kommunikations- und Interaktionsprozesse, „die in ihrem regelhaften Ablauf auf kollektiv geteilte ‚existenzielle Hintergründe‘ (Mannheim) der Gruppe verweisen“ (Schäffer 2011, S. 76), also auf gemeinsame biographische und kollektivbiographische Erfahrungen. Ziel ist es, kollektive Orientierungen herauszuarbeiten, die durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erfahrungen gestiftet werden (vgl. Schäffer 2011, S. 76). „Damit wird der Gegenstand der Erhebung nun konsequent kollektiv konzipiert, als „Gruppenmeinung“, die nicht „Summe von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen“ ([Mangold 1960]: 49) ist“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 90). Durch Bohnsack entwickelte sich das Gruppendiskussionsverfahren in den 1980er Jahren einhergehend mit der Ausarbeitung der Dokumentarischen Methode zum Methodeninstrument, welches einer möglichst alltäglichen Kommunikation ähneln sollte (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 90f.). Er löste das Problem mangelnder Reliabilität sowie Validität des Gruppendiskussionsverfahrens damit auf und betont die „Reproduzierbarkeit der Orientierungsmuster“ einer „Prozessstruktur, die im Diskursprozess

relativ unabhängig von spezifischen Themen immer wieder [reproduzierbar ist]“ (vgl. Bohnsack 2010, S. 209).

Heute hat sich die Methode der Gruppendiskussion zu einem Standardverfahren qualitativer Sozialforschung entwickelt. „Gruppendiskussionen finden somit Anerkennung als ernsthafte Alternative zu den in der quantitativen wie der qualitativen Forschung dominanten Einzelinterviews“ (Bohnsack u.a. 2010, S. 7).

Die dargestellten Ausführungen der Methode machen deutlich, dass der Fokus einer Erhebung folglich darauf liegen muss, dass sich ein selbstläufiger Diskurs der Teilnehmer/innen entwickelt, in dem sich die Gruppe ihres Relevanzsystems, d.h. ihrer kollektiven Erfahrungen, versichert (vgl. Schäfer 2011, S. 76). Um einen solchen Diskurs in Gang zu setzen, stellt der Diskussionsleiter/die Diskussionsleiterin den Gesprächsteilnehmer/innen einen sogenannten Grundreiz – ein provokantes Statement oder eine allgemein gehaltene Frage (vgl. Lamnek 2005, S. 414), womit alle Teilnehmer/innen Erfahrung haben, sodass alle an der Diskussion teilnehmen können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 100). Darüber hinaus müssen die Mitglieder der Gruppe so ausgewählt werden, dass sie hinreichend ähnliche Erfahrungen haben. Es bietet sich demnach an, reale Gruppen zu befragen, um sicherzustellen, dass eine gemeinsame Erfahrungsbasis vorliegt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 94ff.). Wichtig ist, dass sich die darauffolgende Diskussion zwischen den Gesprächsteilnehmer/innen vollzieht und nicht zwischen Forscher/in und Teilnehmer/innen (vgl. Lamnek 2005, S. 414), um ihre gegenseitige Bezugnahme zu fördern (vgl. Bohnsack 2010, S. 205) und „Fokussierungsmetaphern“³¹ zu erzielen, die einen guten Zugang zu den kollektiven Orientierungen der Befragten darstellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 92). Der Leiter/die Leiterin des Gesprächs soll also keine Sprecher/innenposition einnehmen, sondern „erst dann Rederecht erhalten, wenn das Gespräch zwischen den Teilnehmern gänzlich zum Erliegen gekommen ist, also besonders lange niemand etwas sagt und man den Eindruck gewinnt, dass „jetzt wirklich nichts mehr kommt““ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 98). Aufgabe des Diskussionsleiters/der Diskussionsleiterin ist es nun, „Themen aufzuwerfen, ohne sie bereits in einen Orientierungsrahmen zu stellen, der mit dem Thema verknüpft ist. Idealerweise werden alle

³¹ Kollektive Wirklichkeitskonstruktion soll vor allem dort nachgezeichnet werden, wo diese „sowohl hinsichtlich seines Prozessverlaufs, seiner Dramaturgie (Form) als auch hinsichtlich des metaphorischen Gehalts (Inhalt) Höhepunkte des Engagements, der Intensität und Dichte erreicht [...]“ (Bohnsack 2014, S. 88).

Themen lediglich mit dem allgemeinen Orientierungsrahmen aufgeworfen, dass man daran interessiert ist, welche Erfahrungen und Orientierungen die Gruppe im Zusammenhang mit dem jeweiligen Thema hat“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 99). Im Rahmen der Nachfragen können immanente und exmanente Nachfragen unterschieden werden. Immanente Nachfragen werden gestellt, um die Gesprächspartner/innen aufzufordern, eine Darstellung weiterzuerzählen und den Diskussionsfluss wiederzubeleben. Exmanente Nachfragen werden nach Ausschöpfung der immanenten Nachfragen genutzt und beziehen sich nicht auf vorher Gesagtes, sondern in der Regel auf das spezifische Erkenntnisinteresse des Forschers/der Forscherin (vgl. Bohnsack 2014, S. 228; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 70ff.).

Für die vorliegende Studie wurde die Durchführung von Gruppendiskussionen gewählt, da diese Methode eine der offensten Formen qualitativer Erhebungen darstellt. Beabsichtigt wurde, dass die Studierenden sich innerhalb ihrer Relevanzstrukturen unterhalten und aufeinander Bezug nehmen können, und das in einem möglichst authentischen Rahmen und in ihrer „eigenen Sprache“. Deshalb wurden die Gruppendiskussionen nicht projektübergreifend, sondern projektintern durchgeführt, um zu gewährleisten, dass die Studierenden sich innerhalb eines gemeinsamen Bezugsrahmens unterhalten können.

Unter Berücksichtigung der dargestellten Eigenschaften wurden die Gruppendiskussionen der nachfolgenden Studie geplant und durchgeführt. Jede Gruppe erhielt dabei einen anderen Grundreiz, um möglichst viele der generierten Grundreize mittels der Schülerinnen und Schüler-Interviews auszuschöpfen. Die Vergabe der Grundreize an die Studiengruppe der Balus verlief dabei zufällig, da viele Gruppendiskussionen durchgeführt wurden. Da lediglich zwei Gruppendiskussionen mit den Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ stattfanden, konnten dort nur zwei Thesen (These 1 und These 6) genutzt werden. An dieser Stelle wurden zwei provokante Thesen ausgewählt. Diesem Vorgehen muss zugesprochen werden, dass die Grundreize dazu beitragen, den Gesprächsverlauf der Studierenden zunächst auf ein bestimmtes Thema zu lenken. Dies kann im Rahmen der Konfrontation von Schülerinnen- und Schüler-Aussagen mit den Studierendeneinschätzungen jedoch ebenfalls positiv bewertet werden, da die Studierenden zu den von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Themen und Statements dann unmittelbar Bezug nehmen, was einer komparativen Analyse zugutekommt. Im Sinne des Erhebungsinstruments kann jedoch ebenfalls davon

ausgegangen werden, dass die Studierenden weitere für sie relevante Themen sowie ihre Relevanzsysteme zur Sprache bringen, da die Gruppendiskussionen ebendiese Offenheit fokussieren.

Rückblickend kann festgestellt werden, dass die Prinzipien weitestgehend umgesetzt werden konnten. Die Gruppen wurden separiert nach den einzelnen Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ zusammengesetzt, um sicherzustellen, dass die geforderte gemeinsame Erfahrungsbasis der Teilnehmer/innen vorhanden ist. Dies erwies sich als fruchtbar. Um nicht selbst an der Diskussion beteiligt zu sein, setzte sich die Forscherin bewusst von der Gruppe entfernt und protokollierte das Geschehen. Kritisch zu betrachten ist die Tatsache, dass die Forscherin sich trotzdem manchmal dazu verleiten ließ, schnell in das Gespräch einzugreifen, wenn kurze Pausen entstanden oder die Teilnehmer/innen erwartungsvoll zu ihr hinüberschauten, sodass die geforderte Offenheit und das Vermeiden des Eingreifens nicht immer gelangen. Darüber hinaus stellte die Forscherin schnell exmanente Nachfragen, ohne die immanenten Nachfragen vollkommen ausgeschöpft zu haben. Sowohl Breitenbach (2000) als auch Nieksch (2018) greifen diese Problematik auf und ordnen sie vor allem der Stellung der Forscherin im Forschungsfeld zu, die durch den engen Bezug zum Feld über konkretes Vorwissen verfügt. Dies trifft auch in der vorliegenden Forschung zu. Wichtig ist, sich dieser Problematik bewusst zu sein und reflektiert mit ihr umzugehen. Breitenbach ist sogar der Meinung, dass die subjektiven emotionalen Prozesse der Forscherin im Forschungsprozess nicht als Störvariablen zu betrachten sind, sondern als Erkenntnisinstrument genutzt werden können (vgl. Breitenbach 2000, S. 40). In Anlehnung an die beiden Autorinnen und die Methodologie der Dokumentarischen Methode wurde die Haltung der Forscherin im Rahmen der bereits beschriebenen Arbeit in einer Forschungswerkstatt und durch das Führen eines Forschungstagebuchs (vgl. Kapitel 5.1.4.) reflektiert, kritisch diskutiert und offengelegt und somit in die Analyse der Ergebnisse einbezogen.

Projekt „Balu und Du“

Im Projekt „Balu und Du“ wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen an den drei oben genannten Standorten durchgeführt. Es war keine Voraussetzung, dass die Mollis der Studierenden vorher am Interview teilgenommen hatten. Die beiden Befragungen verliefen also unabhängig voneinander.

Vor Beginn der Gruppendiskussionen haben alle Studierenden einen Protokollbogen ausgefüllt, der neben dem Namen, Alter, Studiengang usw. auch die Einverständniserklärung der Nutzung der Daten für wissenschaftliche Zwecke erfasst.

Die Studierenden, die sich als Balus nicht immer zwingend kannten, stellten sich einander zunächst vor. Ebenso wurde den jungen Erwachsenen das Prinzip einer Gruppendiskussion vorab noch einmal durch die Forscherin transparent gemacht, bevor sie mit dem Grundreiz konfrontiert wurden. Die Gruppendiskussionen fanden in den Räumen der jeweiligen Hoch- oder Fachhochschule statt und wurden mithilfe eines Aufnahmeegeräts aufgezeichnet.

Auswahl der Proband/innen

Als Proband/innen kamen alle Balus in Frage, die zum Zeitpunkt der Erhebung in den Standorten A, B und C aktiv waren. Alle Studierenden, die sich in die E-Mail-Liste eingetragen hatten, wurden angeschrieben und trugen sich in die Doodle-Liste zwecks Terminabstimmung. Die Termine mit den meisten positiven Rückmeldungen wurden dann für die Gruppendiskussionen festgelegt. Die Stichprobe sowie Gruppenzusammensetzung für die einzelnen Gruppendiskussionen mit den Balus ergab sich also auf freiwilliger Basis und zufällig.

Zum Teil sind Personen zum vereinbarten Termin nicht erschienen, sodass sich die Anzahl der Teilnehmer/innen z.T. auf bis zu zwei Personen reduzierte.

Die Auswahl kann wie folgt veranschaulicht werden:

Gruppendiskussion	Standort	Teilnehmer/innen	Alter
GD1 (BD)	A (Hochschule in NRW)	B1w	21
		B2w	20
		B3m	25
GD2 (BD)	A (Hochschule in NRW)	B14w	26
		B15w	20
		B16w	22
GD 3 (BD)	B (Fachhochschule in NRW)	B4w	21
		B5w	45
		B6m	34

GD4 (BD)	C (Hochschule in Niedersachsen)	B7w	20
		B8w	22
GD5 (BD)	A (Hochschule in NRW)	B9w	21
		B10m	25
		B11w	20
GD6 (BD)	C (Hochschule in Niedersachsen)	B12w	23
		B13w	22

Besonderheiten der einzelnen Gruppen

Die Gruppendiskussion 1 (Balu und Du) (GD1 (BD))

Als Erstes wurde die Gruppendiskussion 1 (GD1 (BD)) mit Teilnehmer/innen des Projekts „Balu und Du“ im Rahmen des Forschungsprozesses durchgeführt. Die Gruppendiskussion fand im Sommer 2015 in den Räumlichkeiten der Universität [A] statt. Beteiligt waren drei Balus: B1w/21, B2w/20 und B3m/25. Alle Studierenden beteiligen sich gleichermaßen an der Diskussion, wobei B3m oft ausschlaggebend für das Eröffnen neuer Propositionen ist. Kennzeichnend für die Gruppe ist eine zurückhaltende Gesprächsführung. Die Studierenden fallen einander wenig ins Wort und antithetische Passagen bleiben größtenteils aus. Gegenseitiges Validieren und Elaborieren von geteilten Orientierungen zeichnen diese Gruppendiskussion hingegen aus. Der zeitliche Rahmen der Diskussion beläuft sich auf ca. 64 Minuten. Der Grundreiz dieser Diskussion lautet: „Wir machen normale Sachen, wie auf den Spielplatz gehen, aber die sind auch toll.“

Gruppendiskussion 2 (Balu und Du) (GD2 (BD))

Die GD2 (BD) fand ebenfalls im Sommer 2015 in der Universität [A] statt. Die Teilnehmerinnen sind drei Studentinnen (B14w/26, B15w/20, B16w/22), die zu dieser Zeit Balus sind. Die Aufnahmezeit beträgt ca. 47 Minuten. Der Grundreiz dieser Gruppendiskussion lautet: „Im Gegensatz zur Schule muss ich bei „Balu und Du“ nicht lernen und bekomme keine Hausaufgaben.“ Kennzeichnend für diese Diskussion ist die kritische Haltung gegenüber der Balu-Rolle und den Rahmenbedingungen des Projekts, die vor allem seitens B14w und B16w deutlich wird. B15w hingegen fällt durch einen antithetischen, positiveren Blick auf. Bedingt durch die besonders kritische Haltung dokumentieren sich in dieser Gruppendiskussion Orientierungen (zumindest geteilt

durch B14w und B16w), die in den anderen Gruppendiskussionen nicht geteilt werden, welche aber dennoch aufschlussreiche Ergebnisse über Einschätzungen zum Projekt „Balu und Du“ zeigen und im folgenden Verlauf des Kapitels ebenfalls dargestellt werden sollen.

Die Gruppendiskussion fokussiert - anders als die vorherige Gruppendiskussion - weniger den Vergleich zu anderen Akteuren bzw. zur Institution Schule, obschon der Grundreiz auf eben diese Institution bezogen ist. So lässt sich vermuten, dass Diskussionsbedarf über diese Thematik innerhalb dieser Gruppe nicht vorhanden ist.

Die Gruppendiskussion 3 (Balu und Du) (GD 3 (BD))

Die GD3 (BD) wurde in einer Fachhochschule in [B] durchgeführt. Zwei weibliche Studentinnen (B4w/21, B5w/45) und ein männlicher Student (B6m/34) sind Teilnehmer/innen dieser Diskussion. Die Gruppendiskussion hat einen zeitlichen Umfang von 63 Minuten. Kennzeichnend für diese ist, dass die Studentin B5w das Gespräch sehr stark dominiert und den höchsten Redeanteil zeigt. Vor allem B6m ist an vielen Stellen eher zurückhaltend. Der anfängliche Grundreiz der Diskussion lautet: „Mein Balu ist mein (bester) Freund/meine (beste) Freundin“ und wird den Teilnehmer/innen, wie in den anderen Gruppendiskussionen auch, in schriftlicher Form vorgelegt. Die Diskussion über den „Freundebegriff“ wird direkt zu Beginn der Gruppendiskussion aufgenommen und bis zum Ende dieser immer wieder elaboriert und differenziert. Der Orientierungsrahmen über die Beziehungsbeschreibung zwischen Kind und jungem Erwachsenen macht daher einen Großteil dieser Gruppendiskussion aus. Daraus kann schlussgefolgert werden, dass diese Thematik für die Studierenden von zentraler Bedeutung ist.

In dieser Gruppendiskussion wird den Studierenden ein zweiter Grundreiz von der Interviewerin vorgelegt, um weitere Perspektiven zu provozieren. Dieser lautet: „Mein Balu passt auf mich auf und macht sich Sorgen um mich.“ Diese Thematik des Grundreizes wird von den Balus allerdings nur kurz aufgegriffen und im weiteren Verlauf der Diskussion auf die Beziehungsbeschreibung zwischen Balu und Mogli zurückgeführt, was zum einen ein Zeichen dafür sein kann, dass sie die beiden Themen miteinander verknüpft sehen, oder zum anderen, dass diese Thematik nicht von großer Relevanz für die Studierenden ist.

Die Gruppendiskussion 4 (Balu und Du) (GD4 (BD))

Die GD 4(BD) wurde im Herbst 2015 mit zwei weiblichen Balus (B7w/20 und B8w/22) in einer Räumlichkeit der Universität [C] durchgeführt. Die Gruppendiskussion vollzog sich über 48:23 Minuten und wurde mit folgendem Grundreiz eröffnet: „Mein Balu sagt mir, wie ich mich benehmen muss.“

Beide Studentinnen beteiligen sich gleichermaßen, wobei der Gesprächsverlauf durch gegenseitiges Validieren und Elaborieren von Orientierungen geprägt ist. Besondere Betrachtung finden in dieser Diskussion die Themen „Freundschaft zum Kind“ sowie die „gemeinsame Freizeitgestaltung“ zwischen Balu und Mogli, was zeigt, dass die Studierenden diesen hohe Relevanz zuschreiben.

Die Gruppendiskussion 5 (Balu und Du) (GD5 (BD))

Teilnehmer/innen der GD5 (BD) sind zwei Studentinnen (B9w/21 und B11w/20) und ein Student (B10m/25) der Universität [A]. Die Diskussion beläuft sich auf 55:24 Minuten und der Grundreiz der Gruppendiskussion lautet: „Mein Balu ist toll und sieht toll aus.“ Die Studierenden beteiligen sich aktiv an der Gruppendiskussion, wobei B11w im Gegensatz zu B9w und B10m teilweise weniger aktiv ist.

In dieser Gruppendiskussion werden vor allem die etwaige Erziehung des Kindes durch eine/n Balu sowie die Frage nach der Vorbildfunktion eines/einer Balu kontrovers diskutiert. Diese thematischen Diskussionen münden im Anschluss in eine geteilte Orientierung der Studierenden. Dies ist vor allem etwas Besonderes vor dem Hintergrund, dass die Themen ebenfalls von anderen Studierenden in den vorherigen Gruppendiskussionen benannt wurden, allerdings in einem weniger kritischen und detaillierten Ausmaß.

Die Gruppendiskussion 6 (Balu und Du) (GD6 (BD))

Die GD 6 (BD) ist die letzte Gruppendiskussion, die im Rahmen dieses Forschungsprozesses mit den Studierenden aus dem Projekt „Balu und Du“ durchgeführt wurde. Die Gruppendiskussion fand im Herbst 2015 in den Räumlichkeiten der Universität C statt. Teilgenommen haben zwei Studentinnen und seinerzeit aktive Balus (B12w/23, B13w/22). Eine weitere Person ist zur Diskussion nicht erschienen. Die Gruppendiskussion beläuft sich auf ca. 60 Minuten. Der Grundreiz dieser Gruppendiskussion lautet: „Seitdem ich meinen Balu habe, bin ich mehr draußen und habe mehr Spaß“. Beide

Studierende beteiligen sich gleichermaßen, neue Propositionen werden über den Grundreiz hinaus eröffnet. Kennzeichnend für diese Diskussion ist vor allem das Thema unterstellter kultureller Wertfragen.

Projekt „Offenes Ohr“

Ähnlich zu der Akquise der Studierenden im Projekt „Balu und Du“ kann auch die Akquise der Studierenden im Projekt „Offenes Ohr“ beschrieben werden. Diese gestaltete sich insofern leichter, als dass alle Studierenden, die für die Teilnahme in Frage kamen, Teilnehmer/innen des Seminars waren, an dem die Forscherin mitwirkte. Die Studierenden wurden, sofern sie einer Teilnahme zustimmten, gebeten, sich in eine Doodle-Liste einzutragen, um einen Termin für die Gruppendiskussion zu vereinbaren. Es konnten schließlich zwei Termine für jeweils eine Gruppendiskussion gefunden werden. Die Teilnehmer/innen füllten zu Beginn der Gespräche ebenfalls einen Protokollbogen aus und ihnen wurde die Gruppendiskussionsmethode noch einmal erklärt, ehe sie mit dem Grundreiz konfrontiert wurden. Alle Coaches erklärten sich mit der Tonaufzeichnung der Gespräche einverstanden.

Auswahl der Proband/innen

Für die Teilnahme an den Gruppendiskussionen kamen alle Studierenden in Frage, die zum Zeitpunkt der Erhebung am Seminar „Offenes Ohr: Coaching in der Schule“ teilgenommen hatten. Während aus den oben genannten Gründen nur Schüler/innen einer Schule befragt werden konnten, so zählen hier alle Studierenden beider Kooperationschulen zur Grundgesamtheit. Die Auswahl der Proband/innen der beiden Gruppendiskussionen ergab sich aufgrund der Freiwilligkeit und aufgrund des Gesprächstermins wieder zufällig. Eine Gruppendiskussion wurde aufgrund eines Nichterscheins eines Coaches ebenfalls mit lediglich zwei Personen durchgeführt.

Gruppendiskussion	Teilnehmer/innen	Alter
GD1 (OO)	C1w	24
	C2w	26
	C3w	39
GD2 (OO)	C4m	26
	C5w	25

Besonderheiten der Gruppen

Die Gruppendiskussion 1 (Offenes Ohr) (GD1 (OO))

Die GD 1 (OO) stellt die erste Gruppendiskussion mit Teilnehmer/innen des Projekts „Offenes Ohr“ dar. Sie wurde im Sommer 2015 in den Räumen der Universität [A] durchgeführt.

Die Diskussion dauert ca. 90 Minuten und wird von den Lehramtsstudentinnen C1w/24, C2w/26 und C3w/39 durchgeführt. Grundreiz der Gruppendiskussion ist: „Coaches sind meine Vorbilder. Sie sind gut gekleidet und besuchen die Uni.“

Insgesamt zeichnet sich die Gruppendiskussion dadurch aus, dass sich die Studierenden gemeinsam über das Projekt und ihre Rolle als Coaches austauschen und sich im Gesprächsverlauf unterstützen sowie gegenseitig ergänzen. Antithetische Passagen zwischen den einzelnen Personen sind selten. Die Beteiligung am Gespräch ist dabei relativ ausgeglichen. Ihre eigene Rolle beschreiben die drei vor allem in Abgrenzung zu anderen Akteur/innen, mit denen Schülerinnen und Schüler zu tun haben, wie beispielsweise Lehrerinnen und Lehrern. Während der Gruppendiskussion lassen sich einige Brüche in vorher geteilten Orientierungsrahmen innerhalb der Gruppe verzeichnen, was eine Besonderheit dieser Gruppendiskussion darstellt.

Die Gruppendiskussion 2 (Offenes Ohr) (GD2 (OO))

Die GD2 (OO) wurde im Sommer 2015 in den Räumen der Universität [A] durchgeführt. Teilnehmer/innen sind ein Lehramtsstudent, C4m/26 und eine Lehramtsstudentin, C5w/25. Da die dritte eingeplante Person zum wiederholten Mal nicht erschien, wurde die Gruppendiskussion nur mit zwei Personen durchgeführt. Der Zeitrahmen beläuft sich auf ca. 90 Minuten. Der Grundreiz lautet: Zunächst sind die Coaches an der Schule, dann gehen sie wieder und wir stehen mit den Problemen wieder alleine da.“ Die Gruppendiskussion weist viele Homologien zur GD1 (OO) auf, wobei die Orientierungen in dieser Gruppendiskussion oft ausführlicher diskutiert werden.

5.2.4. Vorgehen bei der Auswertung von Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode nach Bohnsack. Erklärung der einzelnen Interpretationsschritte am Beispiel der eigenen Studie

Im nachfolgenden Kapitel werden die einzelnen Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode mit exemplarischem Bezug zur vollzogenen Auswertung der vorliegenden Studie dargestellt. Die Auswertung der Gruppendiskussionen (und Interviews)

erfolgt anders als die Erhebung projektübergreifend; zum einen, um die Vergleichshorizonte zu erweitern, und zum anderen, um projektübergreifende Ergebnisse zu generieren.

Wie bereits in der methodologischen Verortung in Kapitel 5.1.2. deutlich wurde, führte Mannheim die Wissenssoziologie nicht als wissenschaftliche Methode ein. Das sich daraus abgeleitete methodische Vorgehen der Dokumentarischen Methode wurde auf Grundlage dieser von Ralf Bohnsack entwickelt.

Wie bereits oben in ihrer Herleitung beschrieben, eröffnet die Methode über den Zugang von reflexivem oder theoretischem Wissen hinaus auch den Zugang zum handlungsleitenden Wissen der Akteure (vgl. Bohnsack 2011, S. 40). „Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte [...] Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen“ (Bohnsack 2011, S. 40). Kurz gesagt werden gemeinsam geteilte Orientierungen der Befragten herausgearbeitet (und somit eben keine Einzelmeinungen), die auf Basis des Akteurswissens generiert wurden. Die dokumentarische Analyse setzt einen Wechsel vom WAS (1. Ordnung) zum WIE (2. Ordnung) voraus – von der Frage, WAS die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, hin zur Frage, WIE diese in der Praxis hergestellt wird (vgl. Bohnsack u.a. 2001, S. 12). Dieser Wechsel lässt erkennen, dass sich das Interpretationsverfahren in zwei aufeinander aufbauende Analyseschritte gliedert: den ersten Schritt der formulierenden Interpretation und den zweiten Schritt der reflektierenden Interpretation (vgl. Bohnsack 2014, S. 136ff.):

Die formulierende Interpretation

In der formulierenden Interpretation wird herausgearbeitet, was thematisch von den Akteur/innen gesagt wird, d.h. welche Themen und Unterthemen im Diskursverlauf überhaupt angesprochen werden (vgl. Bohnsack 2014, S. 35). Dafür liest sich der Forscher/die Forscherin das gesamte Transkript durch und erfasst dessen thematischen Verlauf, um im Anschluss daran Abschnitte auszuwählen, die für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind (vgl. Bohnsack 2014, S. 35) oder durch Fokussierungsmethoden große Bedeutung zeigen (vgl. Bohnsack 2007, S. 45) und so von den Teilneh-

mer/innen hervorgehoben werden. Weiter sind solche thematischen Verläufe von Bedeutung, „die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern gut für die komparative Analyse eignen“ (Nohl 2008, S. 46). Wurden jene Passagen durch den Forscher/die Forscherin identifiziert, so kann mit der thematischen Feingliederung begonnen werden. Im Zuge dieser Untergliederung des Textes werden Inhalte zusammengefasst und häufig in tabellarischer Form dargestellt – und das zunächst konsequent innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe (vgl. Bohnsack 2014, S. 35). Diese Reformulierung dient neben dem Erlangen eines Überblicks über das Material ebenfalls dazu, sich diesem gegenüber fremd zu machen (vgl. Schäffer 2006). Nachfolgend wird exemplarisch der Analyseschritt der formulierenden Interpretation der vorliegenden Studie gezeigt:

1	B3m: Habt ihr euch mal gefragt, warum das so ist? Oder warum die Situation
2	mit einer Person wie uns so besonders ist für das Kind? Weil das ist ja ei-
3	gentlich schon eher eine auferlegte Situation, die jetzt nicht zwangsläufig aus
4	freien Stücken gemacht wurde von dem Kind, sondern irgendwie durch die
5	Eltern oder durch das äh Lehrpersonal entschieden wurde. (.) Und warum das
6	dann so besonders für das Kind ist? (.)
7	B2w: Ja, das haben wir ja eben eigentlich schon gesagt. Das ist besonders,
8	weil äh, wir halt nicht Personen für die sind, zu den denen sie jetzt direkt so
9	ein Bezug haben (.) und es ist halt irgendwo am Anfang eine gezwungene
10	Situation gewesen und dann ist man natürlich als Kind erst mal neugierig,
11	was ist das für eine Person? Und ich kenne das selber von mir frü:her, wenn
12	da eine ältere Person mit mir was gemacht hat, dann war das immer so
13	"Boa::h, ich darf mit einer Älteren oder Älterem was machen und voll coo:l"
14	und ähm (.) ja, man holt die einfach ein Stück aus deren Welt wieder raus.
15	Also man (.) ja, zeigt ihnen einfach was anderes, wie man selbst so leb:t und
16	ähm, das ist halt eine ganz andere Perspektive für die. Deshalb denke ich mal,
17	ist das für die so besonders.
18	B1w: Ja und die bekommen ja auch das Gefühl, dass die auch was ganz Be-
19	sonderes sind und auch als Kind geschätzt werden von Erwachsenen. Oft ist
20	es ja auch so, dann gibt es die Eltern, die sind ja auch irgendwie so eine Res-
21	pektperso:n und auch haben auch einen Erzieherauftrag und die Lehrer einen

22	Lehrauftrag und die Erwachsenen sind eh immer die, ne? Und äh:, so Kinder
23	untereinander äh: sind halt meistens gleichen Alters und befreundet und dann
24	kommt jemand, der größer ist und voll cool ist und (.) ja. Also ich kannte das
25	von meiner großen Schwester. Ich fand meine große Schwester immer voll
26	cool. Ich habe das immer meinen Freunden erzählt: "Ja, die ist schon in der
27	dritten Klasse und so. Die ist voll cool und die macht Kampfsport" und das
28	äh (.) ja, sehe ich so ein bisschen ähnlich. (.)

Formulierende Interpretation:

1-28	Oberthema: Vermutungen darüber, warum es für Kinder etwas Besonderes ist, eine/n Balu zu haben
1-6	Unterthema: Frage nach der Besonderheit eines Balus/einer Balu trotz auferlegter Situation
7-17	Unterthema: Balus lösen Neugierde und Perspektivwechsel aus
7-17	Balus sind Personen, zu denen und deren Lebenswelt die Kinder keinen direkten Bezug haben, sodass Neugierde und Perspektivwechsel beim Mogli ausgelöst werden - trotz erzwungener Situation. Früher fand man es selber „voll cool“, mit einer älteren Person etwas zu unternehmen.
18-28	Unterthema: Kinder nehmen sich als etwas Besonderes wahr, wenn sie von Erwachsenen wertgeschätzt werden
18-28	Kinder nehmen sich als besonders und von Erwachsenen wertgeschätzt wahr. Eltern sind Respektspersonen und haben den Erziehungsauftrag, Lehrer den Lehrauftrag und ansonsten sind Kinder mit Peers befreundet. Balus sind „größer und voll cool“. Früher war die große Schwester „voll cool“, ähnlich wie die Balus jetzt für die Kinder.

Die reflektierende Interpretation

In der reflektierenden Interpretation wendet sich der Forscher/die Forscherin von der Rekonstruktion des Themas des Diskurses mit seinen Unterthemen ab und widmet sich der Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen ein Thema behandelt wird. Im Fokus steht nun nicht mehr die Frage nach dem „Was?“, sondern die Frage nach dem „Wie?“ – auf welche Art und Weise, d.h. in welchen Orientierungs-

rahmen ein Thema behandelt wird (vgl. Bohnsack 2014, S. 137). Ziel dieses Analyseschrittes ist es, Handlungsorientierungen und Habitusformen zu rekonstruieren (vgl. z.B. Meuser 2001). „Mit Orientierungen sind Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren“ (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014, S. 295) und nicht explizit in Form von Themen angesprochen werden.

Veranschaulicht man anhand des oben zitierten Gruppendiskussionsausschnittes nun exemplarisch den Schritt der reflektierenden Interpretation, so ergibt sich folgende Analyse:

Z. 1-6: Student eröffnet einen neuen Orientierungsrahmen durch Frage mit propositionalem Gehalt

Z. 7-28: Die beiden anderen Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion nehmen unmittelbar Bezug zu dieser Proposition und versuchen Erklärungen dafür zu finden, warum ein/e Balu in den Augen der Kinder etwas Besonderes sein könnte (→ Elaboration³²). Das setzt voraus, dass alle drei offensichtlich der Meinung sind, dass Balus in den Augen der Kinder immer etwas Besonderes sind oder werden, obschon die Beziehung einer künstlichen Zuordnung der Tandems unterliegt. Diese Besonderheit wird nicht in Frage gestellt. Diese vorausgesetzte Besonderheit machen die beiden Studentinnen an ihren eigenen Kindheitserfahrungen fest und exemplifizieren diese durch konkrete Beispiele (→ Exemplifikation). Das Adjektiv „cool“ rückt dabei besonders in den Vordergrund, da es von den Studierenden in der kurzen Sequenz relativ häufig genutzt wird.

Komparative Analyse

Teil der reflektierenden Interpretation ist die komparative Analyse. Dieser Analyseschritt stellt einen der zentralen Schritte der Dokumentarischen Methode dar, denn im Zuge der Standortgebundenheit eines jeden Forschers/einer jeden Forscherin würde eine Textstelle nur vor dem Hintergrund des eigenen impliziten und expliziten Alltagswissens interpretiert werden. Die Interpretation wäre dann nach Mannheim (1985)

³² Die nachfolgenden Fachbegriffe der Dokumentarischen Methode werden im Folgenden noch im Detail beschrieben.

lediglich durch die eigene „Standortgebundenheit“ und „Seinsverbundenheit“ des Forschers/der Forscherin geprägt (vgl. Nohl 2008, S. 12). Um dies zu vermeiden, ist der Forscher/die Forscherin auf Vergleichsmöglichkeiten, also Vergleichs- bzw. Gegenhorizonte, weiterer Textstellen angewiesen. In Anlehnung an Bohnsack (1989) erklärt Przyborski (2004) einen positiven Horizont als positives Ideal, der eine Richtung anzeigt, die auf eine Orientierung zustrebt. „Zum anderen kann eine Richtung, eine Entwicklung, ein Ausgang abgelehnt werden“ (Przyborski 2004, S. 56). Durch den Vergleich ist es dem Forscher/der Forscherin möglich, die Interpretation durch weitere empirische Fälle zu erweitern. So wird das Vorwissen keineswegs ausradiert, sondern methodisch relativiert (vgl. Nohl 2008, S. 13). Die Dokumentarische Methode „wird umso mehr methodisch kontrollierbar, je mehr die Vergleichshorizonte des Interpretieren empirisch fundiert und somit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind“ (Bohnsack 2014, S. 139).

In der vorliegenden Arbeit wurden deshalb Gegenhorizonte, die in den Gruppendiskussionen herausgearbeitet werden konnten, fallintern und fallübergreifend verglichen, um die Besonderheit oder Gesamtgestalt eines Falles in seiner Prozessstruktur abzubilden (vgl. z.B. Bohnsack 2010, S. 209; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 295). So konnte sichergestellt werden, dass die impliziten und expliziten Vergleichshorizonte der Forscherin nach und nach durch weitere Vergleichsfälle ergänzt werden konnten und dass diese dadurch methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar wurden.

In der oben gezeigten Textstelle wird beispielsweise eine Abgrenzung der Balus von der Personengruppe der Lehrkräfte und der Eltern deutlich. Sie stellen die Balus in Form von positiven Gegenhorizonten den Eltern und Lehrern (negativer Gegenhorizont) gegenüber. Den Balus schreiben sie Wertschätzung und das Adjektiv „cool“ (positive Gegenhorizonte) zu, während sie den Eltern den Erziehungsauftrag und den Lehrerinnen und Lehrern den Lehrauftrag (negative Gegenhorizonte) zuschreiben. Homologien zeigen sich ebenfalls in anderen Gruppendiskussionssequenzen:

B7w: Ja, das finde ich, ist auch gerade das Schöne. Dass die dann halt auch wirklich sehen/ Oder die sollen einen eben nicht sehen als=als 'ne Lehrerin oder so, die mehr zu sagen hat, sondern halt so gleichberechtigt soll es ja sein, ne?

B8w: Ja, genau.

Dieser Auszug einer weiteren Gruppendiskussion zeigt verkürzt und exemplarisch, dass die unterschiedlichen Studierenden aus zwei Gruppendiskussionen einen Orientierungsrahmen teilen: Die Balus werden auch in dieser Sequenz als etwas Gutes dargestellt, als Personen, die mit den Kindern auf einer Stufe stehen (positiver Gegenhorizont), während die Lehrkräfte als autoritär (negativer Gegenhorizont) gelten. Es zeichnet sich schon an dieser Stelle ab, dass die Studierenden ihre Vergleiche stark an Klischees orientieren, um sich selbst von diesen Personengruppen zu differenzieren und ggf. ihre parallele Existenz zu rechtfertigen.

Diskurs- und Fallbeschreibung

Nachdem die dargestellten Analyseschritte der Dokumentarischen Methode vollzogen wurden, geht es im nächsten Schritt um die Darstellung der jeweiligen Fallspezifikation im Rahmen von Fallbeschreibungen. „In der Fallbeschreibung wird die Gesamtgestalt des Falles zusammenfassend charakterisiert. Die Fallbeschreibung hat primär die Aufgabe der vermittelnden Darstellung, Zusammenfassung und Verdichtung der Ergebnisse im Zuge ihrer Veröffentlichung“ (Bohnsack 2014, S. 141). Wenn es sich um die Analyse von Gruppendiskussionen handelt, so spricht Bohnsack (1989) auch von Diskursbeschreibungen. In einer Diskursbeschreibung sind nicht allein die Darstellungen von Orientierungen oder Rahmenkomponenten enthalten, sondern auch die dramaturgische Entwicklung, d.h. die Einzeläußerungen übergreifenden Prozessverläufe, der interpretierten Passagen sowie deren Diskursorganisation, d.h. die Beschreibung der Form des Diskurses (vgl. Bohnsack 2014, S. 140f.). Bohnsack (2014) beschreibt die Explizierung der Formalstruktur der interaktiven Bezugnahme, also der Diskursorganisation, als das Gerüst dieser Einstellung auf das Kollektive. Dort, wo die interaktive Bezugnahme die höchste Intensität und Dichte erreicht, verschmelzen die Einzelbeiträge vor allem ineinander und bilden das gemeinsame Erleben ab. „Die Interpretationsmuster der dramaturgischen Höhepunkte mit ihren Fokussierungsmethoden erleichtern somit auch die Einstellung auf das Kollektive“ (Bohnsack 2014, S. 141).

So ist es bei jeder Analyse mithilfe der Dokumentarischen Methode unabdingbar, die einzelnen Bausteine der Diskursorganisation, die sogenannten Diskursbewegungen, zu erfassen und zu betrachten. Sie wurden anhand von Gruppendiskussionen entwickelt und nehmen diese besonders stark in den Blick (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014,

S. 299). In Anlehnung an Bohnsack nennt Przyborski (2004) mindestens drei Sinneinheiten, die erkennbar sein müssen, ehe herausgestellt werden kann, in welcher Weise ein Orientierungsgehalt unter interagierenden Personen geteilt wird (vgl. Przyborski 2004, S. 59). Ein Orientierungsgehalt wird grundsätzlich durch eine **Proposition** eröffnet, d.h., dass eine Orientierung aufgeworfen wird. „In einer Passage werden [...] jene Äußerungen als Propositionen klassifiziert, in denen eine Orientierung oder Aspekte einer Orientierung im Rahmen eines Themas zum ersten Mal aufgeworfen werden. Das kann auch nur ein erstes Anreißen eines Horizonts sein. Es finden sich also immer dort Propositionen, wo ein neues Thema beginnt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). In dem oben gezeigten Ausschnitt eröffnet B3m selbstständig eine solche Proposition in Frageform.

Als zweiter Schritt kann eine Form einer Validierung, also einer Bestätigung, des aufgeworfenen Orientierungsgehalts benannt werden (Przyborski 2004, S. 59). Jegliche Art einer solchen wird als **Elaboration** bezeichnet, d.h. eine Aus- oder Weiterbearbeitung der Orientierung. Diese Weiterbearbeitung kann beispielsweise durch das Belegen mit Argumenten oder das Belegen durch konkrete Beispiele (**Exemplifizierung**) in Form von Erzählungen erfolgen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Der Inhalt wird dann validiert. „In einer Elaboration kann der negative Gegenhorizont zum bereits entworfenen positiven Horizont aufscheinen, der positive Horizont klarer gefasst werden, die Orientierung als Produktionsregel deutlicher werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Im oben gezeigten Ausschnitt elaborieren die beiden Studentinnen B1w und B2w die aufgeworfene Orientierung seitens B3m sowohl auf argumentativer als auch auf exemplifizierender Ebene und validieren damit die aufgeworfene Orientierung. Es kann allerdings ebenfalls vorkommen, dass in Form von **Differenzierungen** Grenzen der Orientierung eines aufgeworfenen Horizonts gezeigt werden, ohne dass diese die Form eines negativen Gegenhorizonts annehmen. Dies kann beispielsweise durch eine Äußerung wie ein „ja aber“ o.ä. hervorgebracht werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Ein Beispiel aus der Gruppendiskussion 1 (OO) mit den Coaches des Projekts „Offenes Ohr“ zeigt eine solche Differenzierung seitens C1w.

C2w: *Dann musst du vor deinem Lehrer sagen: So, ich muss jetzt zum Sozialarbeiter."*

C1w: *└Genau. Kann ich └bitte abmelden.*

C2w: *Boah.┐*

C1w: *Und dann haste noch Angst, dass der sagt "Ne:in.". Also das ist halt einfach das Riesenproblem dabei, finde ich.*

C2w: *„Boah, das find' ich, geht gar nicht. „(unv.)*

C1w: *Ja aber du¹ musst natürlich dich aus dem Unterricht, du=du kannst ja als Schüler nicht einfach „wegbleiben, ne?*

C2w: *Ja, ja. Klar¹*

Der Ausschnitt zeigt, dass die Studierenden sich über die Tatsache einig sind, dass der erste Schritt des Gangs zum Sozialarbeiter als großes Problem bewertet wird; dies wird von allen Gruppenmitglieder/innen validiert. Abschließend differenziert, also ergänzt, C1w allerdings zusätzlich, dass ein solcher Gang immer eines „offiziellen“ Schrittes bedarf, da man als Schüler/in nicht das Recht habe, einfach dem Unterricht fernzubleiben.

Wird hingegen ein gegenläufiger Horizont aufgespannt und auf die Proposition verneinend Bezug genommen, so wird dies als **Antithese** bezeichnet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Ein Beispiel für eine antithetische Wahrnehmung innerhalb der Mogli-und-Balu-Beziehung wird beispielsweise im folgenden Ausschnitt der GD 2 (BD) ersichtlich:

B16w: *Nö:, das ist also / da bin ich dann wieder, glaube ich, wieder so die Position des Erwachsenen. Das wird eher so / sie hat zum Beispiel auf ihrem Schreibtisch 'n Herz gehabt, da stand David drin. Da habe ich sie gefragt: „Oh, wie toll, wer ist denn David? Und, @(.)@ @das hätte ich bloß nicht gemacht.@ Das war ihr super peinlich, das war ja ein Junge und so. Oh, ja. @(.)@*

B14w: *@(.)@*

B16w: *Das würde sie auf gar keinen Fall erzählen.*

B15w: *Ja.*

B16w: *Nee, also deswegen, nee, sie erzählt nicht mit mir privat, über ihre Gefühle und Probleme.*

B15w: *Ja. Mein Mogli, [Name], ähm: sie hat mir zum Beispiel äh, (.) erzählt, als sie Streit mit ihrer Freundin hatte und dass sie mit ihr darüber reden wollte und dass sie gar nicht wusste, was da los war. Also solche Sachen erzählt sie mir zum Beispiel. Aber sonst (.) weiß ich nicht. Also sie nimmt mich schon als Respektperson wahr:, aber nicht so: krass jetzt. Also sie macht schon, wenn äh ich ihr irgendwas sage, dann tut sie das. Aber: sie kommt auch mal an und springt mich an oder malt mir Nagellack so auf das Shirt oder was auch immer.*

B14w: *@(.)@*

B15w: *Also ich hab' so das Gefühl, sie nimmt mich eher als Freund wahr. (3)*

B14w: *Also bei mir, ich hab' das Gefühl, dass sie es mir recht machen will. (.) Schon. Weil sie ja auch weiß, dass ich ihre Belustigung bin, ne?*

Es zeigt sich eine oppositionelle Diskursbewegung. Die Balus beschreiben in Form von Exemplifikationen, wie sie sich in ihrer Rolle als Balu wahrgenommen fühlen. Während sich B15w als Freundin wahrgenommen sieht, so fühlt sich B16w als erwachsene Respektperson und B14w sieht sich als Belustigung des Kindes wahrgenommen. B15w ist die einzige der Studentinnen, die ihre Beziehung in einen positiven

Rahmen setzt. Es zeigt sich, dass die Balus diesbezüglich keine gemeinsame Orientierung teilen.

„Ob es sich bei einer Bezugnahme um eine Antithese oder eine Opposition [...] handelt, kann letztlich nur unter Berücksichtigung der Konklusion, des Abschlusses eines Themas [...], entschieden werden“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299). Wenn es sich um eine **Opposition** handelt, so stehen sich nicht auflösbare Widersprüche gegenüber, was dafür spricht, dass die Gruppe keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen teilt. Dies ist in der vorherig gezeigten Sequenz der Fall. Endet die Passage jedoch in einer Synthese, so kann von einer Antithese gesprochen werden, die den Dreischritt Proposition, Antithese, Synthese abbildet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 299f.). Der Dreischritt endet in einer **Konklusion**, d.h. in einer sachlichen Zusammenfassung, die sich am Ende eines Themas wiederfindet (vgl. Bohnsack 2014, S. 104). Es kann zwischen „echten“ und „rituellen“ Konklusionen unterschieden werden. In „echten“ Konklusionen werden Orientierungen beispielsweise in Form einer **Synthese** abgeschlossen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 300). Folgender Ausschnitt aus GD 1 (BD) kann als Beispiel für eine „echte“ Synthese gezeigt werden:

B1w: Ja, um noch einmal gerade eben auf diese äh "Wir haben, um was zu verändern oder irgendwas zu verbessern, für das Kind zu wenig Zeit. Einmal die Woche reicht nicht." Ähm, ich glaube, klar, es kann immer mehr sein, aber letztendlich ist es, glaube ich, wichtig, dass wir kontinuierlich dabeibleiben. Nicht nur irgendwie das Jahr, sondern auch darüber hinaus. Ich glaube schon, dass wir die Kinder schon 'n bisschen prägen und ^L Vorbild sind.

B2w: Doch, also, dass wir auf jeden Fall was^L also das wir schon was verändern ist klar. Also, oder einfach nur den Kindern mal 'ne schöne Zeit machen. So einmal die Woche, worauf sie sich wirklich freuen können, dass sie wie so'n Rhythmus darin haben.

B1w: ^LJa.

B2w: Allein das ist ja schon (.) ist ja schon was, wo wir echt mit einwirken. Also es ist jetzt nicht, dass wir da quasi dieses Jahr verschwenden. Das auf jeden Fall nicht. So war es jetzt auch nicht gemeint, denke ich mal, ne?

B3m: Ne, ich meinte jetzt ja auch in der Persönlichkeitsentwicklung schon wirklich wichtig für die Kinder, so etwas mitzuerleben, nur eben (.) komplett das Leben von denen anders zu strukturieren ist glaube

B2w: ^LJa.

B3m: is sehr schwer o-

B2w: ^LJa.

Es handelt sich um eine Konklusion, die eine gemeinsame geteilte Orientierung der Gruppe aufzeigt.

Bei „rituellen“ Konklusionen werden Orientierungen durch oppositionelle Bezugnahmen abgeschlossen. „Widersprüchliche Orientierungen werden [dann] durch eine

dritte Orientierung in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 300), beispielsweise durch abschließende Verallgemeinerungen wie „Jeder hat seine eigene Meinung“ o.ä. (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 300).

Ein Beispiel für eine rituelle Konklusion lässt sich in GD 5(BD) finden:

(6)

B10m: Das recherchiere ich mal im Internet.

(alle lachen)

B9w: @Tu das.@

Das Kapitel beschreibt detailliert, wie die Auswertung in der vorliegenden Studie mittels der Dokumentarischen Methode vollzogen wurde. Nach Transkription des gesamten Datenmaterials (siehe Kapitel 5.2.6.) wurde die formulierende Interpretation vollzogen. Die Transkripte wurden auf relevante Abschnitte geprüft und in thematische Blöcke, d.h. Ober- und Unterthemen aufgeteilt, sodass sich die Forscherin einen Überblick über das gesamte Material verschaffen konnte. So wurde es möglich, zu entscheiden, welche Passagen für den nächsten Analyseschritt, die reflektierende Interpretation, ausgewählt werden sollten. Wie bereits erläutert bedarf es für die Auswahl des Prüfens dreier Kriterien: Inwiefern hat die Passage Relevanz für die Fragestellung? Lassen sich Vergleichbarkeiten mit anderen Passagen feststellen? Wo sind Fokussierungsmetaphern (vgl. z.B. Bohnsack 2007, S. 45) zu finden? Anschließend vollzog die Forscherin den Analyseschritt der reflektierenden Interpretation wie anhand des Dreischritts dargestellt (vgl. z.B. Przyborski 2004). Im Anschluss daran können nun die interpretierten Ergebnisse in Form von Fall- bzw. Diskursbeschreibungen für den Leser/die Leserin dargestellt werden (vgl. Kapitel 5.3.). Die Ergebnisse werden zentral für den Leser/die Leserin zusammengefasst und nachvollziehbar gemacht, ohne dass diesem/dieser das gesamte Material vorliegen muss (vgl. z.B. Przyborski 2004). Zur Veranschaulichung der Ergebnisse greift die Forscherin häufig auf Ausschnitte aus Gruppendiskussionen zurück, die nicht den Anspruch haben, immer den gesamten Dreischritt der Diskursbewegung darzustellen. Passagen, die in die Fallbeschreibungen aufgenommen wurden, die allerdings nicht in einer Konklusion, sprich in einer gemeinsamen Orientierung enden, erhalten den Hinweis, dass sie lediglich eine immanente Sinnebene aufweisen.

Typenbildung

Die Typenbildung stellt den letzten Analyseschritt der Dokumentarischen Methode dar. „Im Zuge der Typenbildung, der Generierung einer Typik, werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen [bzw. Orientierungsproblematiken] einerseits und dem [(sozialräumlichen)] Erlebnishintergrund oder existenziellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierung zu suchen ist, andererseits“ (Bohnsack 2014, S. 143). Bohnsack benennt in diesem Zusammenhang den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 145) als fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und bezeichnet ihn als die Klammer, die eine Typologie zusammenhält (vgl. Bohnsack 2014, S. 145)³³. „Die Eindeutigkeit einer Typik ist davon abhängig, inwieweit sie von anderen, auch möglichen Typiken „abgegrenzt“, die Unterscheidbarkeit von anderen Typiken gesichert werden kann. Die Typenbildung ist also umso valider je klarer am jeweiligen Fall auch andere Typiken aufgewiesen werden können [...]“ (Bohnsack 2014, S. 145). Ist es aber nun, wie in der vorliegenden Studie, der Fall, dass keine ausreichenden Fälle für eine solche Analyse gewonnen werden konnten, so ist es nicht möglich, eine valide Typenbildung zu vollziehen. Dementsprechend wird in der vorliegenden Studie auf die Typenbildung verzichtet. Ferner ist das Ziel der Studie vielmehr das Herausarbeiten von Orientierungen der Projektteilnehmer/innen, die Auskunft über die Forschungsfrage geben sollen, mit dem Ziel, Optimierungspotenziale für die Projekte und weitere außerunterrichtliche Unterstützungsformate für Schülerinnen und Schüler durch Studierende zu zeigen. Dieses Ziel kann mit den zuvor beschriebenen Analyseschritten der Dokumentarischen Methode bereits erreicht werden.

5.2.5. Vorgehen bei der Auswertung von Interviews mittels Dokumentarischer Methode

Wie mehrfach betont, ist das Ziel der vorliegenden Studie, sowohl die Meinung der Studierenden als auch die Meinung der Schülerinnen und Schüler in den Blick zu nehmen und geteilte Orientierung dieser beiden Personengruppen zu generieren. Deshalb ist es unerlässlich, die Kinderinterviews als weitere Vergleichshorizonte in die Analyse der Dokumentarischen Methode aufzunehmen. Dementsprechend soll die Frage

³³ Dies zeigt eine sehr verkürzte Darstellung der Typenbildung. Weitere Erläuterungen können beispielsweise den folgenden Werken entnommen werden: Bohnsack 2014, Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014.

in den Blick genommen werden, was bei der Auswertung von Interviews mit Hilfe der Dokumentarischen Methode zu beachten ist. Auch wenn die Dokumentarische Methode vor allem für das Auswerten von Gruppendiskussionen bekannt ist, so bedeutet das nicht, dass die Methode kein anderes Datenmaterial zuließe. „Vielmehr wird es so auch möglich, unterschiedlichste empirische Datenmaterialien – von der Gruppendiskussion über Bilder bis zum Einzelinterview – innerhalb einer übergreifenden Methodologie der qualitativen Sozialforschung auszuwerten“ (Nohl 2008, S. 14f.). Laut Nohl gibt es eine steigende Nachfrage, auch beliebte Leitfadeninterviews mit der Dokumentarischen Methode auszuwerten (vgl. Nohl 2008, S. 15). Dies ist der Grund, warum Nohl (2008) – bisher in dieser Form als einziger Vertreter – sich die Auswertung von Interviews auf die Fahne geschrieben hat. Studiert man das Werk jedoch ausführlich, so wird schnell klar, dass die Analyseschritte an sich gleichbleiben. Interessant ist vor allem das Vorgehen der komparativen Analyse, das sich meiner Meinung nach am meisten abgrenzt von dem Vorgehen bei der Auswertung von Gruppendiskussionen. „Zu Beginn der komparativen Sequenzanalyse werden die Interviews daraufhin verglichen, wie die Interviewten mit dem Thema umgehen, d. h. in welchen (unterschiedlichen) Orientierungsrahmen sie das Thema bearbeiten. Das gemeinsame Dritte, das den Vergleich hier strukturiert, das *tertium comparationis* also, ist hier das Thema der ersten Äußerung. In leitfadengestützten Interviews bietet es sich an, als *tertia comparationis* zunächst jene Themen zu nehmen, die durch die Fragen des Leitfadens ohnehin vorgegeben sind“ (Nohl 2008, S. 56). Da die Dokumentarische Methode keinen Wert auf Einzelaspekte legt, behilft sie sich mit den thematischen Verläufen, die dann eine komparative Analyse möglich machen (vgl. Nohl 2008, S. 56).

Im Anschluss werden nun die Transkriptionsregeln dargestellt, die der Transkription des Datenmaterials zugrunde gelegt wurden.

5.2.6. Transkriptionsregeln

„Nach der Durchführung und Aufnahme eines Interviews stellt sich die Frage, wie dieses verschriftlicht – transkribiert – werden soll. Ziel der Transkription ist es, Audio-Daten in eine Form zu überführen, die eine zeitlich entlastete sowie methodisch systematische und umfassende Auswertungsarbeit ermöglicht“ (Kruse 2015, S. 341). Flick (2011) fügt dem hinzu, dass man sich methodologisch darüber im Klaren sein sollte,

„dass die Transkription die Aufzeichnung ebenso wenig abbildet wie diese das Aufgezeichnete“ (Flick 2011, S. 159). Denn „[jede] Transkription ist eine Übersetzung und eine erste Interpretation der Daten“ (Fuhs 2007, S. 84).

Langer (2010) empfiehlt „einen Kompromiss zwischen Lesbarkeit und adäquater Beschreibung und der damit verbundenen Komplexitätsdarstellung zu finden“ (Langer 2010, S. 519). Eine Standard-Transkriptionsform ist nicht vorhanden (vgl. Flick 2010, S. 379). Je nach Forschungsfrage ist die Transkription für die Analyse richtungsweisend (vgl. Flick 2011, S. 159). Interviews können vollständig oder selektiv, das bedeutet nur in Teilen, transkribiert werden. Kruse (2015) kritisiert die selektive Form allerdings, da es schnell zu mangelhaften und unreflektierten Transkriptionen kommen könne, wenn nicht ausreichend und vollständig transkribiert würde, sodass Daten schnell verfälscht oder die potenzielle Analysetiefe nicht erreicht würde (vgl. Kruse 2015, S. 341). Gerade in der ersten Auswertung im Rahmen der Dokumentarischen Methode ist es unerlässlich, die Interviews vollständig zu transkribieren, um durch die Analyse des immanenten Sinngehalts zum Dokumentsinn zu gelangen. Würden die Aussagen der Befragten beispielsweise der Lesbarkeit halber geglättet (d.h., heißt beispielsweise einen Dialekt ins Hochdeutsche übertragen) oder Teile würden nicht transkribiert werden, so würde sich das sich dokumentierende „WIE?“ des Gesagten nur unzureichend analysieren lassen. Darüber hinaus kann ohne eine ausreichende Auseinandersetzung und Analyse mit dem vollständigen Material keine Entscheidung darüber getroffen werden, welche Interviewstellen von Relevanz sind (vgl. Langer 2010). Da die Kinderinterviews dazu noch relativ kurz sind, bedeutet die Transkription an dieser Stelle ohnehin keinen großen zeitlichen Aufwand. Langer (2010) benennt für eine vollständige Transkription ebenfalls den Vorteil, dass man sich nach der Erhebung so noch einmal intensiv mit dem Material auseinandersetzt und als Forscher/in Abstand und Reflexion zum Material gewinnen kann (vgl. Langer 2010, S. 517). Dies ist auch der Grund, warum die Interviews von der Interviewerin selbstständig transkribiert wurden. Anonymisierungen wurden vorgenommen, wenn Namen, Städte oder bestimmte Örtlichkeiten in Städten (wie z.B. Namen eines Schwimmbads) genannt wurden, um die Vertraulichkeit der Daten zu wahren.

Für die vorliegende Studie wurde eine literarische Umschrift gewählt, die das Gesagte der Kinder und Interviewerin so wiedergibt, wie es tatsächlich gesagt wurde. Abkürzungen wie beispielsweise „`nen“ für „einen“ wurden belassen. Satzzeichen wurden gesetzt, um die Lesbarkeit zu vereinfachen.

Folgende Transkriptionsregeln ergeben sich für die vorliegende Arbeit (in Anlehnung an Langer 2010, S. 532):

I	Interviewerin
Mxm/w	Mogli, x=Zahl, m=männlich, w=weiblich
Bxm/w	Balu, x=Zahl, m=männlich, w=weiblich
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Pause in Sekunden
/	Abbruch eines Satzes
L J	Kennzeichen für Überschneidungen
<u>Niemals</u>	Betonung
°Ich weiß nicht.°	Leise gesprochen
@Ja.@	Lachen
@(.)@	Lachen bis zu einer Sekunde
@(3)@	Lachen in Sekunden
(unv.)	Unverständlicher Textteil
Freu-	Abbruch eines Wortes
[Stadt in NRW]	Anonymisierungen
Nie:mals	Dehnung
Je=niemals	Korrektur

5.3. Die Fallbeschreibungen: Pädagogische Professionalisierung in verschiedenen Spannungsfeldern

Die Auswertung des Datenmaterials der vorliegenden Studie zeigt als zentrales Ergebnis, dass sich der pädagogische Professionalisierungsprozess der Studierenden in den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ innerhalb von wahrgenommenen Spannungsfeldern vollzieht, die sich als Antinomieverleben auf Seiten der Studierenden zeigen. Dieses Phänomen des ständigen Hin- und Hergerissenseins, des Abwägens, des Aushandelns und Austarierens zieht sich dabei durch alle Befunde der Studie. Die Studierenden erleben in ihren Rollen als Balus und Coaches Situationen, die sich nicht vereinbaren lassen, die nicht gleichzeitig oder im selben Ausmaß bzw. in gleichen Intensitäten behandelt werden können (vgl. Hainschink/Zahra-Ecker 2018, S. 181), auch wenn sie das Gefühl haben, dass eine solche Vereinbarkeit möglich sein müsste. Es zeigt sich, dass dieses Erleben oft in den Konzeptionen der Projekte sowie im Selbst-

und Fremdverständnis der Studierenden begründet liegt. Hainschink/Zahra-Ecker (2018) erklären dies als widersprüchliche Erwartungen, die an das Rollenset der Handelnden gestellt werden (vgl. Hainschink/Zahra-Ecker 2018, S. 180) – dies beschreibt ganz genau den Zustand, welchen die Studierenden in den beiden Projekten empfinden. Nicht selten sind Verunsicherungen Resultat dieses Erlebens.

Folgende geteilte Orientierungen bezüglich der wahrgenommenen Antinomien zeigen die Teilnehmer/innen der Projekte, die im Anschluss zusammenfassend und pointiert in den nachfolgenden Kategorien dargestellt werden sollen. Die darzustellenden Kategorien sind allerdings nicht voneinander getrennt zu denken. Sie bedingen sich gegenseitig und sind deshalb auch nicht immer ganz separat voneinander zu beschreiben:

- Zwischen Nähe und Distanz
- Zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen
- Zwischen Identifikation und Abgrenzung
- Zwischen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Tätigkeit
- Zwischen erfahrungsbasiertem und theoretisch fundiertem Wissen
- Zwischen Universität und Schule
- Zwischen Stärken- und Defizitorientierung
- Zwischen Freiwilligkeit und Zwang
- Zwischen unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen

Im Sinne der komparativen Analyse der Dokumentarischen Methode sollen die geteilten Orientierungen der Studierenden immer direkt in einen Vergleich mit den geteilten Orientierungen der Kinder und Jugendlichen aus den Interviews gestellt werden und bieten damit eine Erweiterung der Studierendenperspektive. Hierbei ist es höchst interessant zu sehen, welche Wahrnehmungen der Studierenden auch bei den Moglis und Coachees ankommen und welche von diesen keinerlei Berücksichtigung finden.

5.3.1. Zwischen Nähe und Distanz

Zunächst dokumentiert sich in allen Gruppendiskussionen beider Projekte das Ideal einer freundschaftlichen Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem, welches von den Studierenden angestrebt und wertgeschätzt wird. Diese wahrgenommene Nähe wird von ihnen anhand unterschiedlicher Faktoren festgemacht, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

Zentrale Begründungslinien für die besondere Nähe zu den Kindern bzw. Jugendlichen stellen für die Studierenden ihr selbst noch junges Alter und ihre den Schülerinnen und Schülern ähnliche Lebenssituation dar. Der noch vor ihnen liegende Hochschulabschluss, der mit der Notwendigkeit des Lernens einhergeht, wird von den Studierenden als zentrales Merkmal einer besonderen Nähe zu den Schülerinnen und Schülern herausgestellt, welches in unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem jungen Erwachsenenalter gebracht wird.

Trotz der unterschiedlichen Lebensphasen als Schülerinnen, Schüler und Studierende finden die gemeinsame Lebensaufgabe „Lernen“ und der Status des „noch nicht fertig Seins“ an dieser Stelle besondere Betonung, was auf Dokumentenebene zeigt, dass sich die Studierenden mit den Schülerinnen und Schülern in einem geteilten gemeinsamen Erfahrungsraum sehen, was ein Identifikationspotential für Schülerinnen und Schüler bedeuten kann. Dies zeigt sich ebenfalls im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion, in dem diese implizierte Augenhöhe elaboriert wird. Die Studierenden beschreiben ihre Beziehung analog zu einer familiären Situation:

C2w: Ja, wie so'ne große Schwester oder großer Bruder irgendwie.

Dieser Vergleich unterstreicht, dass die Studierenden zu den Schülerinnen und Schülern neben einer empfundenen Nähe ebenfalls eine enge Bindung wahrnehmen. Was für sie allerdings eine große Schwester oder einen großen Bruder konkret ausmacht, bleibt unklar. Dennoch ist anzunehmen, dass dieser Vergleich eine besondere Nähe deutlich machen soll. Weiter wird die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern dadurch beschrieben, dass die Coaches sich „auf einer Augenebene“ (C2w) mit den Schülerinnen und Schülern sehen, was besonders anschlussfähig an den Vergleich zu Geschwistern ist. Die Studierenden sehen sich durch das eben benannte, wenn auch unwesentlich höhere Alter und damit einhergehend mehr Lebenserfahrung, den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht in einer generationalen Differenz.

Durch die Auswertung der Schülerinnen- und Schüler-Interviews zeigt sich, dass sie diesen Orientierungsrahmen mit den Studierenden teilen: auch von ihrer Seite wird vor allem der Nähe zu den Studierenden in beiden Projekten eine große Bedeutung beigemessen. Sie wird homolog zu den Einschätzungen der Studierenden vor allem an der ähnlichen Lebenssituation von Schülerinnen, Schülern und Studierenden sowie an de-

ren jungem Alter festgemacht. Ferner fühlen sich die Kinder und Jugendlichen offensichtlich dadurch von den Studierenden verstanden und merken die Empathiefähigkeit auf Seiten der Studierenden an.

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Ähm und wie findest du das, dass das 'n Student war? Also jemand von der Uni?

S3w: Ja, ich find' das schon eigentlich gut, weil wenn das jemand Jüngerer ist. Die könn' sich in uns hineinversetzen. Weil die ja selbst auch in der Schule sind.

I: L° Mhm. (zustimmend)°

S3w: Die wissen halt, wie das ist. Wenn man zum Beispiel lernen muss und wie man sich konzentrieren muss. So, wenn jetzt eine gekommen wäre, die eigentlich schon fast 20 Jahre aus der Schule raus ist, die hätte sich nicht in uns hineinversetzen können.

[...]

I: Okay. (.) Ähm (2) wie ähm sieht das mit dem Verständnis aus? Hast du dich verstanden gefühlt von denen?

S3w: Ja. Weil die sind ja (.) die ham halt das=genau das Gleiche durchgemacht wie wir auch mit'n Schulstoff und ähm ham uns halt=die ham uns halt auch verstanden, zum Beispiel, wenn wa'=zum Beispiel kein=auf'n Fach kein Bock haben. Oder 'ne schlechte Note oder Zensur drin haben. Dann könn' sich halt in uns hineinversetzen, weil die ja selber da drin sind.

[...]

I: Okay. Ähm und kannst du dich noch an den Coach erinnern? (.) Wie fandest du den? Also der, der das gemacht hat, der Student/die Studentin?

S5w: Ähm, die fand ich ganz nett, die war'n auch ähm ja, wie kann man sagen? (2) Also die haben auch sehr gut zugehört, die ham mir auch nicht in's Wort geredet.

I: L°Mhm.° (zustimmend)

S5w: Die konnten halt auch sehr gut zuhörn und ähm mich sozusagen halt auch verstehen, wie's mir in der Situation geht. Die ham sich sozusagen auch so rein gefühlt in diese Situation.

Die Orientierung, dass das junge Alter der Studierenden die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern besonders beeinflusst, wird allerdings nicht von allen Schülerinnen und Schülern geteilt:

I: Okay. Spielt da auch das Alter eine Rolle? Das sind ja schon eher ju-=jüngere Leute.

S5w: Also mir ist das eigentlich vollkommen egal, ob alt oder jung,

I: L°Mhm. (zustimmend) Okay.

S5w: weil Mensch ist Mensch.↓

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: Und wenn ich ich den Menschen sympä-=sympathisch finde, dann ähm kann ich auch zu ihm Vertrauen aufbauen.

Während obenstehend die Nähe und damit das Identifikationspotential zu den Schülerinnen und Schülern von den Studierenden unterschiedlicher Gruppendiskussionen geteilt wurde, so wird diese geteilte Orientierung im Verlauf einzelner Gruppendiskussionen differenziert. Es dokumentiert sich, dass die Studierenden durchaus explizit und

implizit zur Sprache bringen, dass sie sich mit den Kindern nicht immer auf einer Augenhöhe wahrnehmen und sie sich von diesen distanzieren. Die jungen Erwachsenen nehmen auch an dieser Stelle eine Antinomie wahr und ringen um Abgrenzung zu den Schülerinnen und Schülern, indem sie permanent auf der Suche sind nach einer als richtig empfundenen Bezeichnung der oben geschilderten Beziehung. Dies wird beispielsweise in folgenden Zitaten expliziert:

B8w: Ja, es soll ja eigentlich wie so eine Art Freundschaft angesehen werden,

B7w: Ja. ↓

[...]

B7w: "Wir sind Balu. Wir sind, ja, irgendwie Freund [...]"

[...]

B4w: Ich bin auf jeden Fall in der Rolle ↓ "Freundin", aber ich würde das jetzt nicht also, al- also ich würde das schon (.), ne? Als gute Freundin, aber nicht als beste Freundin. Ich finde das ist nochmal was Anderes. Das ist /

[...]

B9w: Also das wäre dann quasi so'ne=so'ne Freundschaft (.) [...]

[...]

B12w: Ich finde aber trotzdem, also diese Freundegeschichte ist es halt, also

B13w: ↓ Auch.

B12w: Ich finde es ↓ total schwierig.

B13w: Schwierig. ↓

B12w: das zu benennen, weil das ist/ (2)

B13w: Ist von allem etwas.

B12w; Ja. Ja ist so'n=so'n Misch aus (.) befreundetem Patenkind oder so @(.).@.

Die Beispiele zeigen die geteilte Orientierung der Studierenden, dass sie die Freundschaft zum Kind als eine sehr zu differenzierende und einzuschränkende wahrnehmen – es ist eben nur „quasi“ eine „Art Freundschaft“, auf keinen Fall eine beste Freundschaft.

In einigen Situationen werden die Studierenden allerdings antithetisch zu ihren eigenen Einschätzungen damit konfrontiert, in den Augen der Kinder als „beste/r Freund/innen“ zu gelten:

B12w: Mhm. (2) Wir hatten das ganz am Anfang, haben wir unser Portmonee bemalt. Und dann wollte sie unbedingt, also das war irgendwie das zweite oder das dritte Treffen. Das fand ich irgendwie total verrückt, dass sie direkt so darauf eingegangen ist und dann sagt die "Ja, wir sind doch beste Freundinnen. Dann schreiben wir das jetzt da darauf." Wo ich so dachte: Öh.

B13w: ↓ Oh::.

B12w: Krass. @(.).@ Dass sie das halt direkt so als (.) Wir sind (.) die besten Freunde. Also ↓ (unv.)

B13w: Sozusagen sofort ↓ geschrieben: Hey, ich habe jetzt einen Balu. Das ist meine beste ↓ Freundin.

B12w: Ja. ↓

Es kommt in weiteren Elaborationen (wie zum Beispiel in der unten folgenden Sequenz) zum Ausdruck, dass in den Augen der Balus ein Unterschied in der Beziehungsbezeichnung und vielleicht auch -wahrnehmung zwischen Balus und Moglis besteht. Diese machen die Studierenden fest an einer unterschiedlichen Reflexionsleistung über das, was „bester Freund/beste Freundin sein“ in Kinder- und Erwachsenen-
augen bedeutet. Den Kindern wird ein schneller und unüberlegter Gebrauch der Bezeichnung „bester Freund“ zugeschrieben, während Erwachsene diesen Begriff nach Meinung der Studierenden überlegter und sparsamer einsetzen (Homologie zu GD1 (BD)), was einen Erklärungsversuch darstellt, warum die Kinder die Balus u.U. so bezeichnen könnten, nicht aber die Balus die Kinder.

B4w: Da ist natürlich auch die Frage, was ist die beste Freundin, ne?

B5w: Mhm, mhm. (zustimmend)

B5w: Ich habe das jetzt eher als so 'ne kindliche Aussage, ne? "Mein Balu ist mein bester Freund", sagt man ja oft, ne? So als Kinder, ne? "Boah du bist meine beste Freundin." oder so, ne?

B4w: Ja, als Kind sagt man das ja ziemlich schnell, ne? ^LAls Erwachsener ist natürlich noch was anderes.

B5w: (unv).[↓] Erwachsener würde sagen "Was meint er denn mit beste oder so? Was ist @beste? Und so, ne? @

B4w: ^LJa, genau.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion 3 (BD) wird beispielsweise elaboriert, dass die Freundschaft zwischen Balu und Mogli sich im „Profit“ von der Beziehung ebenfalls unterscheidet:

B5w: Nein aber, weil=weil es geht so um dieses Sorgen machen. Weil das Kind macht sich ja keine Sorgen um mich. (2) Es geht ja auch um Balu, der passt auf mich auf. Weil das Kind °(unv.)°. Und 'ne Freundschaft, sag ich mal, 'ne Freundschaft zwischen (.) uns, zwischen so (.) Gleichaltrigen oder auch Älteren, ist halt=ist das ein anderes Niveau. Insofern ist wirklich, finde ich jetzt schon so 'ne Steigung in dieser Freundschaft, ne? Also es geht schon / Da ist so eine gewisse Hierarchie. Mein Balu passt auf mich auf (.) und macht sich Sorgen um mich. Das heißt, es steht Mogli im Zentrum. Das Kind.

B4w: Mhm. (4) Ich find' auch, auf einen aufpassen ist jetzt (.) schon eher so klein, groß. Als wenn man gleichalt ist.

B5w: Mhm. (zustimmend)

B4w: Wenn wir jetzt zum Beispiel Freundinnen wären (.) eng. Ich würde ja auch nicht unbedingt auf dich großartig aufpassen.

B5w und B6m: @(.)@

B4w: Oder, wenn zwei Kinder gegenseitig ^Lne? (unv.) /

Der konjunktive Sinngehalt zeigt, dass die Moglis nach Meinung der Studierenden in vielen Aspekten (wie Vertrauen, Schutz etc.) von der Tandem-Beziehung profitieren

(positiver Gegenhorizont), während ein solcher Profit auf Seiten der Studierenden aufgrund der „anderen Art von Freundschaft“ ausbleibt (negativer Gegenhorizont). Interessanterweise bleibt der Gewinn, den die Studierenden durch die Teilnahme am Projekt erlangen können – wie beispielsweise pädagogische Praxiserfahrungen, Erfahrungen in individueller Förderung usw. – vollkommen unbeachtet. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass ihnen ihr persönlicher Mehrwert durch das Projekt entweder nicht bewusst ist, dass sie ihren Gewinn möglicherweise nicht so in den Fokus rücken oder ihn dem des Kindes unterordnen.

In einigen Gruppendiskussionen manifestiert sich vor allem der Unterschied zwischen Balu- und Kind- bzw. Kind- und Kind-, also Peer-Freundschaften.

B5w: Weil ich fand das dann durch den Altersunterschied manchmal / Ich kann mich auf sie einlassen und so, aber es ist / Ich bin halt nicht in ihrer Welt so drin, wie jemand der in ihrer Welt ist, der in ihrem Alter ist.

B4w: Ja.

B5w: Ich glaub', sie guckt halt auch automatisch immer nach oben. Allein schon von der Größe her. Das ist gut, aber ich glaube das andere ist halt auch gut. Auf der gleichen Ebene was zu haben.

B4w: Ja.

B6m: Vor allem weil man sich ja auch nicht unbedingt so oft sieht. Mal so einmal in der Woche

B5w: ^LJa.

B6m: bestenfalls und in dem Alter sieht man vielleicht täglich, vielleicht durch den Schulkontext oder durch andere Situationen. U:nd äh, uns sozusagen ja entweder einmal in der Woche oder halt auch nur mit größerer Zeitspanne dazwischen. (.) Aber es ist beim [Mogli], ist es ähnlich. Also da würde ich auch sagen, der hat nicht viele Freunde. Er hat Bekannte, aber so wirklich Freunde äh durch Dick und Dünn gibt es da nicht. Das wird auch immer so von den Eltern äh verkundet un:d äh(.) es war dann=ist dann noch was anderes, wenn ich vorbei komme, weil ich eben nicht dem familiäre Kontext entspreche. Also nicht der Bruder, irgendeine Schwester. Sondern [B4w hustet] wer anders. (unv.) Das ist dann auch wieder was ganz Anderes.

B4w: Mhm. (zustimmend) (6)

Durch das benannte und beschriebene hierarchische Verhältnis und die sich aus den Rahmenbedingungen ergebenden, nur einmal wöchentlich stattfindenden Treffen empfinden die Studierenden im Beziehungsaufbau zu den Kindern Grenzen, die mit Distanz und Abgrenzung einhergehen (negativer Gegenhorizont) und die Freundschaft zwischen Kind und Erwachsenen einschränken. Peers hingegen werden als wichtige Personengruppe beschrieben, die ein engeres Verhältnis zu den Moglis aufbauen können, da sie mit ihnen permanent auf einer Ebene sind und in regelmäßigerem Kontakt mit den Kindern stehen (positiver Gegenhorizont). Es dokumentiert sich an dieser

Stelle, dass die beiden Beziehungen zwischen Kind und Kind bzw. Kind und Erwachsenem von den Balus deutlich voneinander getrennt werden (Homologie GD1&2 (BD)) und dass eine gute Beziehung zum Balu die Freundschaft zu Peers nicht ersetzen, aber ergänzen kann. Die Studierenden grenzen sich also ganz deutlich davon ab, in einem „Peer-Verhältnis“ mit den Kindern zu stehen. Dem konjunktiven Sinngehalt kann entnommen werden, dass die Freundschaften zu Peers nach Meinung der Balus mindestens genauso wichtig für das Kind sind wie die Beziehung zu einem Balu, was vermuten lässt, dass sie ihrer Beziehung zum Kind zwar als eine bedeutende, nicht aber als eine essenzielle empfinden.

Implizit wird den Peers daher die Rolle der „normalen Freunde“ zugeordnet, während die Balus als Personen einen gesonderten Status erhalten, der zwar anscheinend auf einer freundschaftlichen Ebene beschrieben wird, mit einer „normalen Freundschaft“ aber nicht gleichzusetzen ist. Homolog zur GD 1 (BD) wird diese Ebene allerdings auch in dieser Gruppendiskussion nicht explizit bezeichnet.

Von den Coaches wird dieses Antinomieverleben ebenfalls geteilt. Sie beschreiben, dass sie die Nähe zu den Kindern und Jugendlichen häufig im Widerspruch zu der von der Coachingrolle vorgesehenen Distanz und Abgrenzung zum Klienten erleben – etwas, das sich innerhalb ihrer eigenen Rolle abspielt – wie beispielsweise dieses Zitat der GD 2 (OO) veranschaulicht:

C5w: Ne? Ja, ähm @(.)@ also ähm, das ist ja mir extrem schwer gefallen. Deswegen würde mich mal interessieren, wie das bei dir war. Weil ich, also äh die Distanz wirklich zu halten im Sinne von "Ich nehme mich dem Problem jetzt emotional nicht so an, dass ich selber enttäuscht von mir bin, wenn da jetzt nichts bei rumkommt." äh und dass man das dann manchmal auch in den Augen der Schüler irgendwie sieht und dann das Gefühl hat "Oh, Mist." Is' irgendwie=also das=tr-=ich weiß nicht, ob traurig jetzt schon zu weit gefasst ist, aber so enttäuscht passt=passt in dem Kontext, find' ich schon, dass man dann irgendwie selber denkt "Mist ey, so wollte ich nicht, dass der Schüler oder die Schülerin raus geht." Also für mich war das 'n Riesenproblem. Wie war das denn so bei dir?

Dieser Interviewausschnitt zeigt die Reflexion der Studentin über ihr empfundenes „Riesenproblem“. Es zeigt sich zum einen, dass es ihr offensichtlich nicht gelingt, sich von den Problemen der Schülerinnen und Schüler abzugrenzen, und zum anderen, dass es ihr nicht glückt, Distanz zu den Anforderungen an die eigene Rolle zu schaffen. In der weiteren Elaboration zeigt sich seitens C4m eine geteilte Orientierung. Auch ihm fällt es offensichtlich schwer, sich von seinen eigenen Gedanken und Empfindungen

zu den Problemen der Schülerinnen und Schüler zu distanzieren, sodass er die Probleme der Schülerinnen und Schüler nicht immer ernst nehmen kann:

C4m: Mhm, also äh das war ja das, was ich schon eben so angesprochen hab, so im Hinterkopf hab' ich mir immer gedacht "Oh bitte." Das ist so'ne Sache, ne? Die ist in zwei, drei Jahren verflogen, ne?

C5w: Mhm. (zustimmend)

C4m: Aber ich hab mich halt einfach wirklich bemüht, diesen Gedanken einfach zu unterdrücken. Also wahrscheinlich hab irgend- durch irgend 'ne ^LKörperhaltung

C5w: @(..)@ (unv.)

C4m: hab' ich dann doch angedeutet, dass das=mir=das=dass ich mir gedacht hab' "Boah, das Problem ist eigentlich gar kein Problem, weil sich das in drei Jahren sowieso zerläuft, aber ähm, ich hab' halt trotzdem schon versucht, da wirklich Distanz zu aufzubauen. [...]

Auch C4m zeigt homolog zu C5w ein großes Reflexionsvermögen, was die Kompetenz des Distanzierens betrifft. Die beschriebene Distanz wird weiter von ihm elaboriert:

[...] Ähm nicht im Sinne von einer kalten Distanz, sondern halt einfach einer=einer=einer= einer Schutz-= einer Beobachterdistanz, einer Schutzdistanz in dem Sinne. Ähm, von daher: würd'=also ich würd schon= ich würd' auch sagen, dass das schwierig ist, klar. Das ist=das ist nicht die Frage. Ähm, aber dass diese: ähm neutrale Position ja trotzdem 'ne erstrebenswerte Position ^Ldes Coaches.

C5w: Ja, auf jeden Fall. ^J Definitiv.

Was unter einer „Schutzdistanz“ zu verstehen ist, wird an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt. Es zeigt sich lediglich, dass diese nicht „kalt“ sein soll, was vermuten lässt, dass C4m damit vielleicht verhalten oder vorsichtig meint. Der Interviewausschnitt endet in der Synthese: dass es unerlässlich für einen Coach ist, die Kompetenz des Distanzierens zu beherrschen, womit auf eine der Kernkompetenzen professionellen Handelns verwiesen wird (vgl. z.B. Radatz 2006, Wiethoff/Stolcis 2018). Ebenso erleben sie die in der Literatur beschriebene Schwierigkeit dieser Kompetenz, die immer wieder neuer Selbstreflexionsprozesse bedarf (vgl. z.B. Pachner 2013).

Homolog dazu wird die Beziehung zwischen den Coaches und Coachees in GD 1 (OO) als „professionelle Beziehung“ beschrieben, die ihrer Ansicht nach mit Distanz den Schülerinnen und Schülern gegenüber einhergeht (geteilte Orientierung innerhalb beider Projekte). Diese Distanz wird in den beiden Gruppendiskussionen zum Projekt „Offenes Ohr“ beispielsweise durch folgende erlebte Situationen exemplifiziert:

Zu Beginn der Gruppendiskussion machen die Studierenden der GD 1 (OO) ihre Nähe am gegenseitigen Duzen fest (mit negativem Gegenhorizont zu Lehrerinnen und Lehrern, die man siezt) und stellen sich damit implizit mit den Schülerinnen und Schülern

auf eine Stufe, was wiederum für ein Identifikationspotential zwischen Studierenden und Coachees spricht. In einer folgenden Elaboration bricht diese Einschätzung allerdings:

C2w: Ja, das hast du ja alleine auch daran gemerkt, dass die uns immer gesiezt haben, obwohl wir mehrmals wiederholt haben "Duz mich doch bitte.". Ja, so, ne? Das=das merkst du daran. So, okay, die können diese Distanz halt nicht überwinden und es ist immer noch irgendwie dieses Vorbild, was da eventuell sitzt.

Die Studierenden benennen explizit, dass die Schülerinnen und Schüler häufig in das Siezen zurückfallen, was nicht gerade auf eine besondere, schon gar nicht auf die anfangs beschriebene geschwisterliche Nähe seitens der Schülerinnen und Schüler hindeutet. Auf der Dokumentenebene zeigt sich eine unterschiedlich empfundene Nähe zwischen Coach und Coachee aus der Schülerinnen-, Schüler- und Studierendenperspektive. Das Zurückfallen in das Siezen seitens der Schülerinnen und Schüler steht im Kontrast zur beschriebenen Kommunikation auf Augenhöhe, wie sie von den Coaches in der Gruppendiskussion beschrieben wird, und spricht aus Schülerinnen- und Schüler-Sicht eher für eine empfundene Hierarchie. In Gruppendiskussion 2 (OO) lässt sich diese Orientierung ebenfalls wiederfinden. Auch dort beschreiben die Studierenden eine unterschiedliche Wahrnehmung der Coachrolle auf Seiten der Studierenden und der Schülerinnen und Schüler.

C4m: Und ich denke, dass ähm auch wenn=wenn=wenn wir als=als Coaches ähm immer diese ähm neutrale Stellung zu den Schülern eingehen müssen, im Sinne von ähm, wir halten Abstand dazu und sind einfach nur in einer Beraterfunktion in dem Sinne, ähm, ist das denk' ich nicht so, dass die Schüler einfach uns nur als= Hilfe für=zur Selbsthilfe sehen, sondern die sehen uns als Vertrauenspersonen, die sehen uns als ähm was weiß ich, vielleicht auch als, in dem Moment, als einzigen Freund oder: wie auch immer. Oder als einzige Vertrauen-= als einzige wirkliche Position, wo sie sich halt sicher fühlen oder sowas.

Die Coaches beschreiben sich durch abgrenzende Nomen wie „Abstand“ und „Beraterfunktion“ und ordnen den Kindern und Jugendlichen im deutlichen Gegensatz dazu Empfindungen wie „Vertrauensperson“ und „Freund“ zu. Inwiefern diese Wahrnehmung mit der der Coachees im Einklang steht, bleibt an dieser Stelle offen. Nichtsdestotrotz dokumentiert sich, dass die Beraterfunktion in den Augen der Studierenden also anscheinend nicht mit einer Freundschaft einhergeht bzw. einhergehen kann (Homo-logie GD BD).

Darüber hinaus beschreiben die Studierenden, dass die erlernte Gesprächsführung und damit das vorstrukturierte Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern ebenfalls zu einer distanzierteren und sich von den Schülerinnen und Schülern und ihren Anliegen

abgrenzenden Haltung führt. Dies beschreibt keinen aktiven Prozess, sondern ist eher den Vorgaben bzw. der Durchführung des Projekts geschuldet. Die Studierenden erleben dies als professionell und wohlthuend, sodass sich vermuten lässt, dass ihnen dadurch die Abgrenzung zu einem Alltagsgespräch, in dem man möglicherweise anders persönlich involviert ist, leichter fällt. Gleichzeitig zeigt sich implizit, dass die Studierenden die erlebte Distanz immer im Zusammenhang mit Professionalität diskutieren, sodass davon auszugehen ist, dass sie die Fähigkeit des Distanzierens als zentral für ihre pädagogische Tätigkeit bzw. ihre pädagogische Ausbildung sehen.

C3w: [...] Diese Phasen von dem Projekt, dass sie auch wissen, was sie erwartet oder was=was sie zu tun haben in jeder einzelnen Phase. Ähm, dass das dadurch auch ähm die ähm Distanz in gewisser Weise da ist. Also sag, ich ma, ne? Diese Beziehung. Es ist schon 'ne professionelle Beziehung gewesen:

C2w: Mhm. (zustimmend)

C3w: Obwohl es, sag' ich mal, mit Vertrauen zu tun hatte.

C2w: Mhm. (zustimmend)

C3w: Aber ähm ein also, ne? Gleichzeitig auch professioneller und mit=mit 'ner wohlthuenden Distanz. [...]

Fraglich bleibt, warum die Studierenden Distanz und Vertrauen, welches Nähe impliziert, gegenüberstellen. Im professionellen Kontext ist es ebenfalls möglich und notwendig, dass der/die Ratsuchende dem Coach Vertrauen schenkt, damit dieser effektiv arbeiten kann.

Homolog zu den Studierenden nehmen die Schülerinnen und Schüler aber ebenfalls wahr, dass eine gewisse Distanz zueinander notwendig ist. Dies wird allerdings eher durch die älteren Schülerinnen und Schüler des Projekts „Offenes Ohr“ zum Ausdruck gebracht, was vermutlich auf ein höheres Niveau der Reflexion und auf die Art des Projektes zurückzuführen ist. Denn das Distanzieren spielt im Coachingkontext eine andere Rolle als im Mentoringprojekt mit Grundschulkindern. Die Studierenden werden hier unmittelbar mit Schwierigkeiten und Problemsituationen der Schülerinnen und Schüler konfrontiert und sind für den Prozess der Bearbeitung verantwortlich.

Eine Coachee betont beispielsweise, dass es wichtig sei, dass ein/e Studierende/r im Coaching „nicht mit ins Problem fällt“:

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: War'n halt auch mitfühlend und das fand ich aber auch ganz gut. Aber die waren halt nicht so mitfühlend, dass die mir irgendwie kein Rat geben könnten, sondern dass sie mir richtig gute R=Ratschläge gegeben haben und das fand ich eigentlich halt wirklich toll sozusagen.

Im Dokumentsinn zeigt sich, dass die Schülerin die Kompetenz des Distanzierens auf Seiten der Studierenden wahrnimmt und schätzt. Sie beschreibt, wie es der Studentin offensichtlich gelingt, ihr durch ihre Fähigkeit des Distanzierens (vgl. z.B. Radatz 2006, Wiethoff/Stolcis 2018) weiterzuhelfen.

Eine andere Schülerin betont in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass die Studierenden sich insofern distanzieren, als dass sie die Autonomie für die Lösungen bei den Klienten, also Coachees lassen (vgl. z.B. Wiethoff/Stolcis 2018). Dies wird innerhalb eines positiven Horizonts beschrieben:

S3w: War=Fand' ich auch gut und @die war'n zum Teil besser als bei mir.@ Und ähm (.) und die ham halt das dann auch immer eingekreist, weil ich zum Beispiel, wir ham nämlich ganz ganz viele Stichpunkte gehabt und dann durfte ich die einkreisen, welche ich am be-=am besten fande.

I: Mhm. (zustimmend) Wie find's du das, dass du das selber entscheiden konntest?

S3w: Fand' ich gut, weil es geht ja um mich. Und nicht, ne?

I: Mhm. (zustimmend) Ja.

S3w: Und ich soll ja selber finden, was ich am besten halt für mich selber finde.

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Also die ham quasi nicht für dich entschieden, sondern du selber?

S3w: Genau.

I: Mhm. (zustimmend)

S3w: Weil ich kenn' mich ja am Besten von all'n und ich kann mich halt am besten von allen einschätzen.

5.3.2. Zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen

Diese Kategorie steht in engem Zusammenhang mit der vorherigen. Das Antinomieverleben von „Nähe und Distanz“ geht eng einher mit dem Antinomieverleben „Zwischen pädagogischen Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen“, sodass diese beiden Kategorien nicht immer ganz voneinander isoliert dargestellt werden können.

Die freundschaftliche Beziehung, die die Studierenden zu den Kindern erleben und als einschränkend wahrnehmen, wird in den folgenden Diskursverläufen noch weiter differenziert, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Studierenden als angehende Pädagog/innen in ihren Augen als Balus neben dem freundschaftlichen Auftrag ebenfalls einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen haben. Diese beiden von den Studierenden wahrgenommenen Aufträge beschreiben sie in den Gruppendiskussionen im widersprüchlichen Verhältnis zueinander und dokumentieren damit ihr Antinomieverleben innerhalb ihrer Rolle als Balus als Gegenhorizonte.

B1w bringt diese Spannung in GD 1 (BD) explizit zum Ausdruck:

B1w: Ja. Also von wegen Erziehungsauftrag. Ich habe manchmal (.) stoße ich manchmal so ein bisschen an die Grenzen. Soll ich jetzt so ein Vorbild sein oder mehr ein Freund oder Kumpel? Weil ich will jetzt [Mogli] auch nicht sagen "Hör mal, das finde ich jetzt nicht so gut." Das würde ich so als Freund (.) nicht sagen,

B3m: $\hookrightarrow$ Ja.

B1w: $\hookrightarrow$ aber sie ist ja auch ein Kind. Man muss ja auch ein bisschen da habe ich manchmal so ein paar Probleme das richtig einzuschätzen. Ich weiß gar nicht mehr, °was das nochmal war, aber ähm, (.) fällt mir gerade nicht ein. Aber° irgendwie komme ich da manchmal so ein bisschen an den Punkt / Also (.) das heißt jetzt nicht unbedingt notwendig, aber (...) und denk so: Mh, was sage ich jetzt? ä::h @(.)@, was jetzt pädagogisch gut ist oder kumpelhaft gut.

B3m: Das fand ich auch krass. Bei mir zum Beispiel war das einmal so, dass er irgendwie Nachrichten mitbekommen hat. Ich weiß nicht, aber da ging es irgendwie um einen Todesfall oder sowas, ne? Oder jemand, der jemanden ermordet hat. Und er meinte dann zu mir: "Ja, den müsste man auch ermorden." (.) Ich fand es voll krass. Du kannst doch nicht einfach über das Leben eines anderen Menschen richten, ä::hm, der jemanden umgebracht hat. Was heißt nur, weil er jemanden umgebracht hat, aber dass du ihn auch umbringen kannst. Er meinte dann so zu mir, er hätte es doch verdient, wenn er jemanden umbringt, muss er auch umgebracht werden. Ich fand dieses Bild, das er so hatte, schon ziemlich krass. (.) So, dieses (.) / Weiß ich nicht. (.) Vielleicht die Ansicht

B1w: $\hookrightarrow$ Mhm. (zustimmend)

B3m: $\hookrightarrow$ ist da auch ganz anders, ne? Und da zu bevormunden oder irgendwie was zu sagen, find ich auch schwer. (.)

B1w: Mhm. (zustimmend)

B2w: $\hookrightarrow$ Ja, sicher.

Es dokumentiert sich innerhalb dieser Antinomiewahrnehmung eine Handlungsunsicherheit, resultierend aus der impliziten Frage, inwiefern man als Balu pädagogisch und gleichzeitig kumpelhaft angemessen auf eine/n Mogli reagieren kann. Ohne dass die Studierenden ein kumpelhaftes oder pädagogisches Verhältnis zu den Kindern weiter ausführen, lässt sich vermuten, dass sie mit einem kumpelhaften Umgang einen freundschaftlichen Umgang auf Augenhöhe meinen, der keine erzieherischen Aspekte beinhaltet, während sie mit einem pädagogischen Umgang wahrscheinlich eher einen distanzierteren und erzieherischen meinen, der in einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Erzieher/in und Zögling stattfindet, nicht immer einen guten Ruf genießt (vgl. Faulstich-Wieland/Faulstich 2006, S. 45f.) und im weiteren Verlauf eher anderen Personengruppen wie Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben wird (vgl. Kapitel 5.3.3.). Weiter macht die ausbleibende Definition dieser Begrifflichkeiten deutlich, dass die Studierenden sich offensichtlich innerhalb ihrer Balu-eigenen Relevanzsysteme bewegen, die eine weitere Erläuterung für sie überflüssig werden lassen.

B1m elaboriert diese Widersprüchlichkeit in Form einer Exemplifikation, die in einer Synthese aller Beteiligten endet: Die Studierenden erleben die Schwierigkeit, in Alltagssituationen angemessen pädagogisch auf ein Kind zu reagieren, ohne es als Kumpel zu bevormunden. Als einen Erklärungsversuch für dieses Antinomieverleben lassen sich die Projektbeschreibungen benennen, die zum einen suggerieren, das Kind ein Jahr lang als „großer Freund/große Freundin“ zu begleiten, und zum anderen den Anspruch an die Studierenden stellen, als Mentor/innen positiven Einfluss auf die Kinder zu nehmen und diese durch informelle Lernanlässe individuell zu fördern. Den Kindern im Projekt wird also eine „Erziehungsbedürftigkeit“ (vgl. Kerstiens 1991) mit dem Resultat unterstellt, dass die Studierenden sich gezwungen sehen, auf das Kind pädagogisch angemessen zu reagieren.

B5w elaboriert beispielsweise, dass es ihr schwerfalle, zu entscheiden, wann es einer pädagogischen Reaktion bedürfte und wann sie darüber hinwegsehen könne:

B5w: Aber es geht erstmal es kom- man nimmt das auf, also ich nehme das auf, was sie mir gibt, verarbeite das auf meine / es arbeitet sehr an mir und ich gebe ihr etwas zurück und das filter ich auch: Was kann ich ihr jetzt zurückgeben und was nicht? Wo: mache ich jetzt mal die Augen zu: oder wo nicht?

Auf immanenter Sinnesebene zeigt sich in diesem Ausschnitt das Austarieren eines Balanceaktes zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen, welches die Studentin in ihrem Balu-und-Du-Alltag offensichtlich wahrnimmt. Dem kann kritisch hinzugefügt werden, dass auch das benannte „Augenzumachen“, also das bewusste „Sich-Zurückhalten“ laut Oelkers (1982) und Kerstiens (1991) ebenfalls als Erziehung verstanden werden kann. Folglich zeigt sich, dass die Studierende sich auch in dem Moment der Zurückhaltung pädagogisch bzw. erzieherisch verhält, wenngleich sie dies nicht so wahrnimmt.

Wie bereits in der Vorstellung der Gruppendiskussionen gezeigt wurde, erreicht die Diskussion um einen dem kumpelhaften Umgang antithetisch gegenüberstehenden etwaigen Erziehungsauftrag vor allem in GD5 (BD) ihren Höhepunkt. Sie zeichnet ihre Relevanz durch eine hohe dramaturgische Dichte und Fokussierungsmetaphern sowie der verhältnismäßig langen und zeiteinnehmenden Thematisierung eben dieses Auftrags aus und soll deshalb im Folgenden als ein Beispiel dieses Antinomieverlebens dargestellt werden.

Durch die Nachfrage mit propositionalem Gehalt durch die Interviewerin wird das Thema eines möglichen Erziehungsauftrags der Balus erneut aufgegriffen und von den Studierenden der GD5 (BD) diskutiert.

I: Ja, ihr habt ganz viel über Vorbildfunktion diskutiert, ähm habt auch sowas gesagt wie: Warum bei der Ampel stehen bleiben:, erst "Hallo" bei der Familie sagen: (.). Ähm, ich frage mich gerade, ob ihr sagen würdet, dass es auch ein erzieherischer Auftrag ist oder 'ne erzieherische Funktion, die ihr da habt?

B11w: Durch's Ba-= Balu sein?

I: Ja. (.)

B11w: Ja:.

B10m: Absolut ja.

B9w: LJa.

B11w: LJa. Auf jeden Fall.

Die zunächst geteilte Orientierung der erzieherischen Funktion aller Balus wird im Verlauf der Gruppendiskussion 5 (BD) immer weiter eingeschränkt.

In der darauffolgenden Elaboration zeigt sich bereits die erste Differenzierung der zuvor geteilten Orientierung. Die Balus teilen die Meinung, ihre Erziehung unbewusst zu vollziehen. Kerstiens (1991) spricht in diesem Zusammenhang von „latenten Absichten im Handeln“ des Erziehers/der Erzieherin, welche latenten Intentionen unterliegen, d.h. im Moment der Handlung nicht bewusst vollzogen werden. Ebendiese unbewusste Erziehung hat nach Meinung der Studierenden keine unterdrückenden, die Autonomie des Kindes einschränkenden oder zwanghaften Anteile und wird als positiver Gegenhorizont einer in den Augen der Studierenden „klassischen Erziehung“ von beispielsweise Eltern (negativer Gegenhorizont) entgegengestellt.

B9w: Ja, aber du kennst ja auch bestimmt von zu Hause/ Also es gibt irgendwelche Regeln, die deine Eltern dir quasi auferlegt haben, um 10 Uhr ist der Fernseher aus. Ist 'ne erzieherische Maßnahme. Ansonsten, weiß ich nicht, darfst du den nächsten Tag nicht Fernseh'n gucken, wenn du länger Fernseh'n guckst oder so. So mit Konsequenzen oder sowas. (2) Und in dem Sinne würde ich eigentlich jetzt nicht sagen, dass ich da groß erziehe. (.) Ähm, (2) ja. (...) viel mehr, dass das dann wirklich so Erziehung ist, die einfach passiert.

Es dokumentiert sich, dass die Studierenden die selbst durch die Eltern erlebte Erziehung (siehe Exemplifizierung B9w) nicht an die Moglis herantragen möchten – von diesem dargestellten autoritären Erziehungsstil (vgl. z.B. Baumrind 1991), der allerdings nur alltagstheoretisch dargestellt wird, grenzen die Balus sich bewusst ab (vgl. Zwischen Identifikation und Abgrenzung). Es wird dokumentiert, dass ihre Erzie-

hungsidee hingegen keine Ziele beabsichtigt, sondern auf einem einfachen „Passieren-lassen“ fußt, was aber dennoch als erzieherischer Akt beschrieben werden kann (vgl. Oelkers 1982, Kerstiens 1991).

Im weiteren Diskursverlauf differenzieren B9w und B11w allerdings antithetisch zur vorher geteilten Orientierung, dass sie durchaus auch bewusste Erziehungsmomente mit ihrem Mogli erlebt haben. Sie sehen also offensichtlich neben latenten Erziehungssituationen auch die, die bewusste erzieherische Aktionen beinhalten.

Antithetisch zu seiner zu Beginn getroffenen Aussage, als Balu den/die Mogli zu erziehen, lehnt B10m die Erziehung im weiteren Verlauf explizit ab. Er möchte dem Kind Erziehung nicht „antun“, weil diese seiner Ansicht nach das Vertrauen zwischen Balu und Mogli stört (negativer Gegenhorizont); stattdessen möchte er mit dem Kind in freundschaftlicher Kommunikation stehen und dieses an seiner Lebenserfahrung teilhaben lassen (positiver Gegenhorizont). Zum einen zeigt dies möglicherweise implizit, dass Freundschaft und Erziehung für ihn nicht miteinander in Verbindung gebracht werden können und dass er sich eher die freundschaftliche Nähe zum Kind wünscht, als eine erzieherische Position einnehmen zu wollen. Zum anderen könnte man diesen Erklärungsversuch seitens B10m ebenfalls als Flucht vor Verantwortung erleben; Verantwortung, die er eher Eltern und Lehrerinnen und Lehrern zuschreibt. B9w und B11w stehen seiner Aussage antithetisch gegenüber. Sie sind der Meinung, dass auch Freunde wie Peers sich gegenseitig erziehen können, B10m lehnt das hingegen ab. Die Diskussion verbleibt somit in oppositionellem Modus. Es dokumentiert sich, dass, obschon die drei Studierenden sich zu Beginn einig darüber sind, Mogli zu erziehen, an dieser Stelle anscheinend keine Einigkeit über den Erziehungsbegriff im Projekt und somit den Erziehungsauftrag einer/eines Balus besteht. Während B9w und B11w einem/einer Balu auch als Freund/in erzieherische Momente zuschreiben, stellt sich B10m im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion immer mehr dagegen.

Im fortschreitenden Verlauf der Gruppendiskussion schließt B10m an sein vorheriges Beispiel an, dass man erst mal „Hallo“ sagen müsse, wenn man irgendwo zu Besuch sei, und stellt in Frage, ob das Erziehung sei. B11w nimmt es als solche wahr. B10m differenziert, dass er so etwas zu einem Freund aber auch sagen würde, was B9w validiert und als zwischenmenschliche Beziehung bezeichnet, während B11w antithetisch dagegenhält, dass das für sie Erziehung ist. B10m differenziert, dass er Erziehung als eine Aktion „von oben herab“ sieht, worauf hin B11w differenziert, dass es aber

verschiedene Arten von Erziehung gebe, was B9w validiert. Es zeigt sich auch an dieser Stelle, dass Unsicherheiten über den Erziehungsbegriff und unterschiedliche Erziehungsziele bestehen. Ferner zeigt sich, dass die Studierenden in ihrer Balu-Rolle verschiedene Vorstellungen davon haben, ob und inwiefern sie den jeweiligen Mogli innerhalb ihrer freundschaftlichen Beziehung erziehen können, wollen und sollen. Ebenso können die Balus an dieser Stelle anscheinend nicht auf Theoriewissen ihres Studiums zurückgreifen. Dieser Eindruck bestätigt sich ebenfalls in der darauffolgenden Sequenz, in der die Balus Unstimmigkeiten darüber zeigen, wie unterschiedliche Erziehungsinstanzen die Kinder beeinflussen.

B9w: Aber ich denke trotzdem, dass da so 'ne gewisse Art von Erziehung drinsteckt.

B11w: Ja. (1)

B10m: Weiß ich nicht. Würde ich nicht so sagen. (2)

B11w: @ Okay.@

B10m: Irgendwie im Nachhinein nicht. Weil ich würde zum Beispiel als erstes habe ich ja gesagt "Okay, da steckt irgendwo Erziehung drinne." Bestimmte Aspekte der Erziehung, die: mehr mit Vorbildlichkeit was zu tun haben oder mit einem=mit einer gelebten Handlung oder mit einem ethischen (.) ja (seufzt), Handlungsmuster würde ich eher sagen, aber das ist für mich dann nicht wiederum im Sinne der Erziehung. Also wie familiäre Erziehung oder schulische Erziehung, dann ist es wiederum 'ne andere Form von Erziehung, dann ist es eine Form von Erziehung, die wir bereits bis jetzt gar nicht kennen. Weil ich kenn', also ich zumindest, weil ich kenne bis jetzt nur die schulische Erziehung und einmal die familiäre Erziehung. (.) Und ähm dann muss es anscheinend noch 'ne (.) dritten Baustein @der Erziehung geben@. Was irgendwie außerschulisch, vielleicht Peergroups.

B9w: ↳Ja.

B10m: Aber wir gehören ja/ Gehören wir zu Peergroups?

B9w: Ja, wenn wir 'n freundschaftliches Verhältnis zu dem Kind haben, doch eigentlich schon oder? (.)

B10m: Ja. (.) Haben die denn 'ne erzieherische Funktion? Peergroups?

B9w: Ja, ich würde sagen schon. Also das war dieses=dieses Beispiel: ähm (...) mit dem Schulbus. Also ich weiß gerade' nicht mehr, wie das genau klang, aber (.) dass die ja quasi aufeinander wirken.

(6)

B10m: Das recherchiere ich mal im Internet.

(alle lachen)

B9w: @Tu das.@

In dieser abschließenden Sequenz benennt B10m seinen sich innerhalb der Gruppendiskussion antithetisch verändernden Gedankengang explizit. Er spricht den Balus eine familiäre und schulische Erziehung ab, die von ihm negativ bewertet wird (negativer Horizont). Bei den Balus besteht Einigkeit darüber, dass sie u.U. eine exklusivere Erziehung übernehmen, die bis dato noch nicht explizit benannt werden kann (geteilte

Orientierung innerhalb der GD5(BD)). Implizit zeigt sich jedoch, dass die Studierenden offensichtlich vom „Lernen am Modell“ (Bandura 1976) oder weiteren Sozialisationseffekten sprechen, was sie zwar nicht benennen können, aber als positiven Gegenhorizont der Art der Erziehung durch Lehrerinnen und Lehrer (negativer Gegenhorizont) gegenüberstellen.

Die Diskussion endet in einer rituellen Konklusion, die die Widersprüchlichkeit der unterschiedlichen Studierendenmeinungen aufhebt.

Eine besondere Stellung nimmt im Zuge dieser Kategorie die GD2(BD) ein. Während B15w sich eher die Rolle einer Freundin des Kindes zuordnet und sich somit in einem nahen Verhältnis zum Kind beschreibt (positiver Gegenhorizont), so beschreiben sich B14w und B16w als „Respektspersonen“, die in einem distanzierten Verhältnis zu den Kindern stehen (negativer Gegenhorizont). Diese antithetische Wahrnehmung steht nicht nur mit der Einschätzung von B15w in Kontrast, sondern kann im Rahmen der komparativen Analyse als Einzelmeinung der beiden Studierenden B14w und B16w gezeigt werden. Auch wenn die beiden Studierenden hier eine Einzelposition einnehmen und von den Einschätzungen der anderen Studierenden abweichen, so lohnt es sich trotzdem, diese kritische Perspektive aufzuschlüsseln, da sie ebenfalls gewinnbringende Erkenntnisse liefert.

B16w: Ja, wir haben ja nicht diese Vorbil-, also schon Vorbildsfunktion, aber nicht so die erzieherische Position, ne? Also wir sind ja eher die (.) großen Vorbilder, die irgendwie mit denen was machen. Und nicht die halt jetzt halt darauf irgendwie Nachhilfe geben sollen oder irgendwie was ja irgendwie lernen sollen oder so, empirisch erarbeiten oder so. @(.)@ Deswegen, das ist ja nicht so der Fall.

B15w: Ja, genau. Wir stehen irgendwo so zwischen (.) Freunde und (.) keine Ahnung, ja gut, Freunde können auch Vorbilder sein, ne? (.) Dann zählt man wahrscheinlich eher zu den Freunden.

B16w: Also ich merke bei=bei meinem Mogli, dass ich eher äh die Rolle des Erwachsenen einnehme bei ihr. Also ich bin einfach für sie ´ne Erwachsene. Ähm, also sie hat auch ´n gewissen Respekt. Vielleicht ist das auch durch ihre Erziehung oder so. Aber sie hat auch irgendwie so ´n gewissen Respekt, der irgendwie / Sie sieht mich halt als Erwachsene und dann spielt sie halt diese Respektrolle ab. Dieses ok, wenn du sagst, ich mach das, dann mache ich das und so. Also das ist irgendwie sehr lustig zu beobachten. Ja, und sobald ihre Mutter dann im Raum ist, ist das noch mal (.) ganz anders. Dann geht sie sogar aus dem Raum raus und so. Also das ist wirklich ein bisschen / die hat da richtig Respekt vor Erwachsenen. Ja. @(.)@

B14w: Bei mir ist das glaube ich auch so. Wobei ich mir auch manchmal wünsche, dass es weniger so wäre, weil: (.) sie erzählt mir eigentlich nichts. Also, ähm (.) also dass sie jetzt ma´ / ich weiß auch nicht, ob sie Probleme hat. Ich glaube nicht. A:ber äh wenn sie welche hätte, würde sie mir die, glaube ich auch nicht sagen. Wie sie jetzt

mit Freundinnen spricht oder so, das macht sie nicht. Was ich eigentlich schade finde, weil so bleibt man immer so oberflächlich, ne?

Während sich B15w als eine Art Freundin des Kindes bezeichnet und sich somit eher von der erzieherischen Position abgrenzt, so wird diese Bezeichnung seitens B14w und B16w abgelehnt (antithetisch zu der sonst in allen Gruppendiskussionen wahrgenommenen freundschaftlichen Basis). In einer Synthese kommen die beiden zum Schluss, in einer Erwachsenenrolle wahrgenommen zu werden, die in unmittelbarem Zusammenhang mit einer Respektsperson (negativer Horizont) und in Kontrast zur Rolle eines Freundes (positiver Horizont) gestellt wird. Homolog zu den Ausführungen in GD1(BD) wird diese Zuschreibung einer/eines Erwachsenen bzw. einer Beziehung, in der Intimität und Vertrauen fehlen, für die Rolle eines Balus abgelehnt, obwohl B14w und B16w sich – konträr zu den Studierenden der anderen Gruppendiskussionen – in der Beziehung zu ihrem Mogli als solche wahrnehmen. B14w zeigt sich über diese Wahrnehmung enttäuscht und bringt den Wunsch zum Ausdruck, nicht als Erwachsene wahrgenommen zu werden, um eine tiefere, freundschaftlichere Beziehung zum Kind aufbauen zu können. Dieser Wunsch steht allerdings antithetisch der Tatsache gegenüber, dass sie als Balu eine erwachsene Person ist.

Als Konklusion stellt die Studierende ein distanziertes Verhältnis zum Kind heraus, was implizit deutlich werden lässt, dass sie der Meinung ist, dass Balus, die als erwachsene Respektspersonen wahrgenommen werden, in ihren Augen keine Nähe oder Freundschaft zu ihren Moglis aufbauen können. In diesem Beispiel zeigt sich ebenfalls, dass das junge noch nicht „so erwachsene Alter“ in den Augen der Studierenden eine besondere Rolle spielt. Wird dieses junge Alter von den Kindern nicht festgestellt, so dokumentiert sich, dass die Studierenden als Folge eine distanziertere Beziehung zu den Kindern wahrnehmen.

Im weiteren Verlauf der GD2(BD) teilt B16w die Orientierung von B14w ebenfalls. Auch sie führt die empfundene Distanz auf die von ihr unfreiwillig eingenommene Position einer Erwachsenen zurück.

B14w: Und erzählt sie dir so Sachen, die man Freunden erzählt?

B16w: Nö:, das ist also / da bin ich dann wieder, glaube ich, wieder so die Position des Erwachsenen. Das wird eher so / sie hat zum Beispiel auf ihrem Schreibtisch 'n Herz gehabt, da stand [Name eines Jungen] drin. Da habe ich sie gefragt: „Oh, wie toll, wer ist denn [Name eines Jungen]? Und, @(.)@ @das hätte ich bloß nicht gemacht.@ Das war ihr super peinlich, das war ja ein Junge und so. Oh, ja @(.)@

B14w: @(.)@

B16w: Das würde sie auf gar keinen Fall erzählen.

B15w: Ja.

B16w: Nee, also deswegen, nee, sie erzählt nicht mit mir privat, über ihre Gefühle und Probleme.

Die Distanz wird beispielsweise durch den obigen Ausschnitt exemplifiziert. Die Studierenden schließen an dieser Stelle implizit aus, dass eine freundschaftliche Kommunikation mit einer als Erwachsene wahrgenommenen Person einhergehen kann. Es zeigt sich, dass eine solche beschriebene Distanzierung durch die Moglis von den Balus nicht gewünscht wird.

B15w hingegen kontrastiert dieses Bild und steht damit B14ws und B16ws Aussagen, nicht aber der geteilten Meinung der Studierenden der anderen Gruppendiskussionen, antithetisch gegenüber:

B15w: Ja. Mein Mogli, [Name], ähm: sie hat mir zum Beispiel äh, (.) erzählt, als sie Streit mit ihrer Freundin hatte und dass sie mit ihr darüber reden wollte und dass sie gar nicht wusste, was da los war. Also solche Sachen erzählt sie mir zum Beispiel. Aber sonst (.) weiß ich nicht. Also sie nimmt mich schon als Respektsperson wahr:, aber nicht so: krass jetzt. Also sie macht schon, wenn äh ich ihr irgendwas sage, dann tut sie das. Aber: sie kommt auch mal an und springt mich an oder malt mir Nagellack so auf das Shirt oder was auch immer.

B14w: @(.)@

B15w: Also ich hab 'so das Gefühl, sie nimmt mich eher als Freund wahr. (3)

Die Studentin empfindet den ihr entgegengebrachten Respekt nicht als Störfaktor für das Gelingen einer freundschaftlichen Beziehung zwischen Mogli und Balu, was auf Dokumentebene zeigt, dass sie diesem eine andere Bedeutung beimisst, als es die anderen Gruppendiskussionsteilnehmerinnen tun.

Auf immanenter und dokumentarischer Sinnebene zeigt sich, dass in dieser Gruppendiskussion keine gemeinsam geteilte Orientierung über die Frage herrscht, inwiefern man als Balu als Respektsperson wahrgenommen werden kann bei gleichzeitig freundschaftlichem Verhältnis. In allen Gruppendiskussionen wird implizit in Frage gestellt, inwiefern man in der Beziehung von Freundschaft zwischen Kind und Erwachsenem sprechen kann, da die Studierenden in dieser Beziehung Vieles einschränken, was sie in einer „normalen“ Freundschaft nicht sehen. Ferner zeigt sich im Dokumentsinn, dass Studierende, die ihre Beziehung zum Kind nicht auf einer freundschaftlichen Ebene wahrnehmen, im Projekt Enttäuschungen erleben, was wiederum zeigt, dass sie ebendieser Beziehungsebene ein Ideal zuschreiben (geteilte Orientierung innerhalb aller Gruppendiskussionen), was möglicherweise aus den Projektbeschreibungen resultiert.

Die Coaches hingegen teilen diese gezeigte geteilte Orientierung der Balus nicht, was wahrscheinlich an der Unterschiedlichkeit der Projekte festgemacht werden kann. Während im Projekt „Balu und Du“ die Freundschaft zwischen Kind und Studierenden/Studierender explizit betont wird, so spielt diese im Projekt „Offenes Ohr“ keine explizite Rolle. Die Tätigkeit der Coaches wird hingegen fast ausschließlich am Beraten festgemacht, was einen viel klareren Auftrag sichtbar macht. Nichtsdestotrotz wurde in Kategorie „Zwischen Nähe und Distanz“ deutlich gemacht, dass sie den Kindern eine freundschaftliche Sicht auf die Beziehung zuschreiben.

Antithetisch zu den Balus bezeichnen die Kinder des Projekts „Balu und Du“ die Studierenden uneingeschränkt als Freund/innen und nehmen die Beziehung zu ihnen ausschließlich auf einer freundschaftlichen und nicht auf einer erzieherischen oder pädagogischen Ebene wahr (geteilte Orientierung):

I: Und was ist [Balu] für dich?

M12m: 'N Freund.

[...]

I: Mhm. (zustimmend) Was ist denn [Balu] für dich?

M16w: (10) Eine Freundin.

I: Mhm. (zustimmend) (.) Warum?

M16w: (.) Weil wir viel Spaß miteinander haben.

[...]

I: Und was ist [Balu] für dich?

M18w: Eine Freundin.

I: Mhm. (zustimmend) Warum?

M18w: Weil sie halt sehr nett zu mir ist und wir ham schon sehr viele freundschaftliche Sachen gemacht haben.

I: Mhm. (zustimmend) Was sind freundschaftliche Sachen für dich?

M18w: Pyjama Party. [I: Ja, das stimmt.] Oder zusammen ein Eis essen gehen [I: @(.)@].

Es dokumentiert sich, dass die Kinder dies vor allem an den gemeinsamen Aktivitäten festmachen, die sie als spaßig und damit freundschaftlich erleben.

Antithetisch zur geteilten Orientierung der Balus, dass diese Freundschaft im Sinne einer empfundenen Distanz bzw. durch bewusste Momente der Distanzierung von ihnen immer wieder eingeschränkt werden muss, wird in den Interviews mit den Kindern allerdings klar, dass diese sich mehr Nähe wünschen bzw. sich in einem näheren Verhältnis zu den Studierenden wahrnehmen als andersherum:

I: Ähm, wenn du einen Wunsch frei hättest, was würdest du dir von [Balu] wünschen?

M18w: Mh, ähm, dass sie meine Schwester wär [I: @(.)@].

I: Warum?

M18w: Weil ich sie gerne habe und (.) ja.

[...]

I: [...] Und was ist [Balu] für dich?

M13w: (.) 'Ne Mutter.

I: 'Ne Mutter, mhm. (zustimmend) Wieso?

M13w: Weil, ähm (.) weil sie sich halt so gut um mich kümmert.

I: Mhm. (zustimmend) (.) Was macht sie zum Beispiel?

M13w: Die sagt zum Beispiel, die nimmt mich sogar an die Hand und da ähm oder wenn ich, oder wenn ich ähm oder die nimmt mich überall mit. Und das war es auch schon.

[...]

I: Mm (verneinend)? Irgendwas, was ihr mal zusammen machen sollt?

M13w: Mal an den Strand gehen. [I: Mhm. (zustimmend)] Oder mal an den, oder mal mit 'm Papa und 'm [Hund], meinem Hund, in den Urlaub fahren. [I: Mhm. (zustimmend)]

I: Warum wünschst du dir das?

M13w: Weil ähm (.) weil [Balu] halt mit mir so viel unternimmt, dass ähm ich mich schon an sie gewöhnt habe. [I: Mhm. (zustimmend)]

[...]

I: [...] Was wünschst du dir denn noch von deinem Balu - von der [Name]?

M14w: (.) Dass sie mit mir immer montags mit mir was machen kann, auch wenn ich groß bin. [I: Mhm. (zustimmend)]

I: Möchtest du für immer mit ihr befreundet sein?

M14w: [nickt]

I: Warum?

M14w: Weil das meine beste Freundin ist, die ich habe.

[...]

I: Was ist [Balu] denn für dich?

M6w: Mhm (überlegend), so wie eine Cousine (.) und sie ist meine beste Freundin.

Es äußert sich antithetisch zu den Gruppendiskussionen mit den Balus die Orientierung, dass die Kinder die Studierenden durchaus als beste Freund/innen wahrnehmen. In der Analyse der Gruppendiskussionen hat sich allerdings ergeben, dass die Studierenden das Attribut des besten Freundes/der besten Freundin nicht als eine Zielvorstellung ihrer Rolle identifizieren und sich davon explizit abgrenzen.

Wie die Zitate verdeutlichen, dokumentiert sich auf Seiten der Kinder sogar eine Steigerung zur besten Freundschaft, nämlich hin zu einer familiären Nähe, die die Kinder zu den Studierenden wahrnehmen oder die die Kinder sich zu den Studierenden wünschen. Ferner zeigt sich im Dokumentsinn ebenfalls der Wunsch nach dem Weiterbestehen einer solchen nahen Beziehung auch über das Balu-und-Du-Jahr hinaus.

Fraglich ist, wie eine in so unterschiedliche Richtungen tendierende Beziehungswahrnehmung zwischen Moglis und Balus zu erklären ist. Ein möglicher Grund könnte das unterschiedliche Reflexionsvermögen der Kinder und jungen Erwachsenen sein, was mit einer mangelnden Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler einhergehen

könnte, um die Beziehung zum Balu in ihren Feinheiten zu beschreiben. Ein anderer Erklärungsgrund könnte der sein, dass die Studierenden sich in ihrem Ehrenamt nur für ein Jahr für diese Rolle verpflichtet sehen und dass diese Verantwortung vielleicht nach ihrer Ansicht nach dem einen Jahr wieder erlischt, während bei den Kindern ein echtes, möglicherweise andauerndes Bedürfnis zu erkennen ist. Ferner lässt sich diese Unterscheidung möglicherweise auch daran festmachen, dass die Bedeutungszumessung des Freundschaftsbegriffs sich im Verlauf des Alters verändert und dass die Moglis für die Balus niemals „beste Freunde“ sein können.

Kritisch zu hinterfragen ist, ob eben diese gezeigte antithetische Wahrnehmung mit Konsequenzen vor allem für die Kinder einhergeht. Der von ihnen benannte Wunsch nach so viel Nähe und das auch über die Projektlaufzeit hinaus ist zum einen von Seiten der Studierenden nicht gewünscht (wie in Kapitel 5.3.1. gezeigt) und zum anderen durch die Rahmenbedingungen des Projekts (Dauer ein Jahr) nicht garantiert. Folglich könnte es zu Enttäuschungen seitens der Kinder oder zu wahrgenommenen Beziehungsabbrüchen kommen (vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 100).

Die Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ zeigen im Dokumentsinn ebenfalls, dass sie sich mit den Kindern und Jugendlichen in einem freundschaftlichen Verhältnis sehen – so wie es auch von den Schüler/innen wahrgenommen wird. Diese Bezeichnung nutzen die Schülerinnen und Schüler allerdings nicht verbalisiert, beschreiben ihre Beziehung jedoch mit Adjektiven (S5w: gut zuhören; S1w: nett, empathisch usw.), die man einem freundschaftlichen Verhältnis zuordnen könnte, aber nicht zwingend muss. Nichtsdestotrotz dokumentiert sich antithetisch zu den Interviews mit den Moglis kein Wunsch nach einer noch näheren Beziehung. Dies könnte ein Resultat der unterschiedlichen Projektkonzeptionen und -darstellungen sein. Die suggerierte Freundschaft zwischen Kind und jungem Erwachsenen und die Projektdauer von einem Jahr im Projekt „Balu und Du“ fördern eine anders wahrgenommene Nähe zwischen Balu und Mogli als ein einmaliges Beratungsgespräch zwischen Coach und Coachee.

Trotz der reinen „Freundschaftswahrnehmung“ sind den Moglis offensichtlich auch erzieherische Handlungen innerhalb der Beziehung präsent, die sie zwar nicht als solche betiteln, welche sich auf Dokumentebene aber als solche erkennen lassen. Diese scheinen ihrer Ansicht nach aber antithetisch zur Wahrnehmung der Balus nicht mit ihrer wahrgenommenen Freundschaft zum Balu zu kollidieren. Exemplarisch soll dies anhand von konkreten Interviewstellen erläutert werden:

M6w: Und nach, äh immer, wenn ich nach der Schule gekommen bin und ich habe meine Hausaufgaben nicht fertig, dann sagt die immer nach dem Treffen: „Mach erst danach jetzt deine Hausaufgaben“ [I: Mhm. (zustimmend)] Dann mache ich sie.

In diesem Zitat zeigt sich beispielsweise, dass die Studierende sich für die schulische Leistung des Kindes interessiert und dass sie vielleicht sogar eine Mitverantwortlichkeit verspürt. Dieses Interesse auf Seiten der Studierenden wird offensichtlich von dem Kind wahrgenommen und sorgt möglicherweise dafür, dass es der Anweisung der Studentin folgt.

Die geteilten Orientierungen der Balus, die zeigen, dass sie ihr erzieherisches Handeln auch bewusst zurückhalten können (vgl. Oelkers 1982 und Kerstiens 1991), um eher das Kind und die schöne Zeit in den Fokus zu rücken, teilen auch die Kinder:

I: Mhm. [räuspert sich] Und wie ist dein Balu zu dir?

M18w: Sehr, sehr nett.

I: Sehr, sehr nett? Was ist denn sehr, sehr nett?

M18w: Also, wenn ich jetzt zum Beispiel / Also einmal waren wir auch bummeln und dann wollte ich unbedingt mir was zu essen kaufen, aber [Balu] wollte das nicht und dann hat sie doch ja gesagt, dann hat sie aber gesagt, dass wir nie wieder bummeln gehen. Und dann einmal waren wir bei der Eisdiele und dann wussten wir nicht mehr, was wir machen sollen, und dann habe ich gefragt, ob wir bummeln gehen können, weil wir ganz nah an der Stadt waren [I: Mhm. (zustimmend)] und dann habe ich ihr versprochen, dass ich nix mehr kaufen will; da dann hat sie ja gesagt.

5.3.3. Zwischen Identifikation und Abgrenzung

Die Analyse der Gruppendiskussionen sowohl mit den Balus als auch mit den Coaches hat ergeben, dass die Studierenden sich permanent von anderen Personengruppen, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu tun haben, abgrenzen. Diese Propositionen werden in der Regel von den Studierenden selbst oder durch die Interviewerin als Nachfrage mit propositionalem Gehalt initiiert. Die Studierenden grenzen sich von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schulsozialarbeiter/innen ab, wobei die Abgrenzung zu Lehrkräften am stärksten ausfällt. Deshalb soll zunächst ebendiese dargestellt werden.

Lehrerinnen und Lehrer

Die Abgrenzung ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass die meisten Projektteilnehmer/innen Lehramtsstudierende sind. Es wird von ihnen die Orientierung geteilt, dass die Lehrerinnen und Lehrer primär für die Vermittlung von Wissen verantwortlich sind, wie beispielsweise folgende Zitate verdeutlichen:

B8w: Also ich glaube Lehrer, das ist noch so 'ne Sache. Mit denen würdest du halt nicht alleine was machen und auch mal spielen einfach nur oder so. Sondern es geht wirklich primär so um Wissensvermittlung.

[...]

B7w: [...] Lehrer in erster Linie so ja Wissensvermittler [...]

[...]

B6m: Und jede Personengruppe hat auch gewisse Ziele. Lehrer möchten, dass ähm

B4w: Stimmt.

B6m: die Kinder sozusagen Wissen aufnehmen und es verarbeiten oder halt auch ähm irgendwie sozial sich entwickeln, oder einfach gehen=gehen auf die Entwicklung ein.

Vor allem die Coaches sehen mit dieser Wissensvermittlung einhergehend eine ständige Bewertungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer, die die Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach in jeglichen Kontexten befürchten müssen, wie beispielsweise C1w zum Ausdruck bringt:

C1w: Da muss man auch vielleicht irgendwie dann als Schüler Angst haben, wenn ich dem jetzt meine Probleme anvertrau', der merkt sich das, vielleicht macht sich das ja irgendwie jetzt auf meine Noten, ne? Also so Gedanken ham Schüler ja.

Während die Studierenden den Lehrerinnen und Lehrern diese Eigenschaften zuschreiben (negative Gegenhorizonte), so schreiben sie sich selbst z.B. folgende positive Eigenschaften zu (positive Gegenhorizonte):

B5m: [...] Wir als Balu äh: gehen ja eher hin und werden und wir haben, wie du schon gesagt hast, eben auch (.) wir machen halt was zusammen und wir gehen jetzt aber nicht hin und äh: machen den mega großen Plan, das Konstrukt für das Leben für das Kind. Wir machen heute das, wir machen heute das oder jenes. Sondern wir gucken ja oder je nachdem wie die halt drauf sind, gucken wir "Worauf hast du heute Lust?" "Was können wir denn machen?" und das ist irgendwie 'ne andere:: äh: Voraussetzung, die Balus mitbringen. (3)

[...]

B8w: [...], aber so mit dem Balu das ist halt so'ne gleichberechtigte Mischung aus Wissen und Spielen. So dass der äh=dass Mogli das gerne macht und gar nicht so merkt, wie es halt dabei lernt. So dieses informelle halt.

Die beiden Zitate zeigen exemplarisch, dass die Balus sich vor allem das Zulassen der freien Entfaltung der Kinder zuschreiben, d.h. das Lernen, ohne einen Lehrplan o.ä. im Hinterkopf zu haben. Im Dokumentsinn zeigt sich, dass sie wahrnehmen, sich individueller und bedürfnisorientierter auf die Entwicklung der Kinder einlassen zu können, und dass das informelle Lernen im Gegensatz zum Lernen in der Schule in den Augen der Studierenden mit mehr Spiel und Spaß verbunden sei – möglicherweise ist dies ebenfalls ein Resultat aus den Projektbeschreibungen und die Studierenden benennen dies nur, weil sie von Projektseite suggeriert bekommen, außerhalb der Schule, frei von Zwängen u.ä. mit dem Kind zu arbeiten. In diesem Zusammenhang schreiben

sich die Studierenden in der gemeinsamen Zeit mit dem Kind einen bewertungsfreien Raum zu und sprechen den Lehrkräften damit automatisch ab, in der Lage zu sein, mit ihren Schülerinnen und Schülern außerschulisch oder außerunterrichtlich zu agieren:

B5w: Und ich glaube was wichtig ist, ähm man=man wertet es nicht. [...] in dem sie, anders als Lehrerinnen und Lehrer ihren pädagogischen Hintergrund auch mal zurückstellen können [...]

B6m: [...] Also wir gehen ja schon mit einem gewissen pädagogischen Hintergrund auch ra- äh hin, obwohl äh der dann auch eher zurückgestellt werden kann, soll je nach=je nach Person. [...]

Darüber hinaus beschreiben die Studierenden die Lehrerinnen und Lehrer im Zuge ihrer Rolle als autoritäre Personen – ohne diesen Begriff weiter zu explizieren (negativer Gegenhorizont), während sie sich selbst eine freundschaftliche Ebene zuschreiben (positiver Gegenhorizont):

B3m: [...] Dass die auch mal 'n anderen Blickwinkel erfahren, nicht nur diesen autoritären oder häufig autoritären Blickwinkel (.) gegeben durch die Eltern oder durch das Lehrpersonal, sondern eher (.) schon so eine Art Lebenserfahrung mitgegeben bekommen, aber vom Kumpel.

Homolog zu den Studierenden grenzen auch die Schülerinnen und Schüler der beiden Projekte die Balus und Coaches von ihren Lehrerinnen und Lehrern ab. Dies tun sie ebenfalls in Form von Gegenhorizonten. Interessanterweise bedienen sich die Schülerinnen und Schüler ähnlicher Gegenhorizonte wie die Studierenden und teilen die meisten Orientierungen mit ihnen.

Wie von den Balus vermutet, schätzen die Moglis das außerschulische Projekt „Balu und Du“, weil es eben nicht den institutionellen Zwängen ausgesetzt ist: Dass man in der Zeit mit dem/der Balu eben nicht formal lernen muss, schreiben muss, Hausaufgaben machen muss und dementsprechend nicht unter Leistungsdruck und -bewertung steht, wird im positiven Rahmen beschrieben (positive Gegenhorizonte). Es zeigt sich also implizit, dass die Kinder die gemeinsame Zeit unbeschwerter empfinden als den Schulalltag mit den Lehrerinnen und Lehrern – so, wie es auch die Balus wahrnehmen (geteilte Orientierung).

I: Schön. (.) Und was macht [Balu] anders als deine Lehrer?

M16w: (.) Mhm. (5) Dass sie nicht, dass sie nicht (.) mit mir lernen muss. [I: Mhm. (zustimmend)] (.)

I: Wie findest du das, dass sie nicht mit dir lernt?

M16w: (.) Gut. (.)

[...]

M12m: [...] Und mh, und der will auch nicht immer, dass ich schreibe [I: @(.)@].

I: Das muss man in der Schule immer, ne?

M12m: Ja [negativer Tonfall]. Und [pustet] und meine Lehrer [seufzt], die geben einem immer Zeugnisse, wo man immer richtig schlecht ist.

[...]

I: Ähm, was macht [Balu] anders als deine Lehrer?

M17w: (.) Die sagt keine Hausaufgaben.

Dass die Kinder die Zeit mit dem Balu als unbeschwerter wahrnehmen, äußert sich ebenfalls in der Tatsache, dass sie ihre Balus als nicht so streng wie ihre Lehrerinnen und Lehrer beschreiben (positiver Gegenhorizont):

M12m: Der [Balu] ist erstens nicht so streng.

M16w: Ja:. (.) und (.) dass sie nicht so streng ist [I: Mhm. (zustimmend)].

Die Kinder grenzen die Studierenden ebenfalls durch ihr Aussehen von den Lehrerinnen und Lehrern ab und teilen damit die gleiche Orientierung wie die Studierenden. Lehrkräfte und Studierende unterscheiden sich also offensichtlich nach Meinung der Studierenden, der Schülerinnen und Schüler durch ihr Alter und ihr Aussehen voneinander.

I: Was ist bei [Balu] noch anders als bei deinen Lehrern?

M16w: (.) Dass sie nicht so aussieht wie meine Klassenlehrerin. [beide lachen]

I: Ist deine Klassenlehrerin schon älter?

M16w: Ja:::. [...]

Interessanterweise finden diese klischeebesetzten Denkweisen nicht nur auf Seiten der Studierenden statt, sondern auch auf Seiten der Kinder. An dieser Stelle sei kritisch anzumerken, dass sie sich im obigen Zitat auch auf Seiten der Interviewerin zeigen. Sowohl in den Interviews als auch in den Gruppendiskussionen stellt sich heraus, dass beide Seiten der Meinung sind, dass Lehrerinnen und Lehrer immer älter und weniger modisch o.ä. sind. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer, die wesentlich älter sind als die Schülerinnen und Schüler, ein anderes „Modeempfinden“ haben als die jungen Balus, da in solchen Fällen eine generationale Differenz zwischen ihnen besteht.

Die gezeigten Orientierungen werden allerdings von anderen Kindern des Projekts „Balu und Du“ differenziert betrachtet. Diese spannen keine Gegenhorizonte zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Balus auf, sondern empfinden beide auf einer Ebene, was beispielsweise ihren Humor und ihre Hilfsbereitschaft angeht:

I: Ja? Mhm. (zustimmend) Und was ist anders als bei deinen Lehrern?

M5m: Mein Lehrer? Der ist auch immer lustig. Der erzählt uns so Witze bei einem Witzebuch.

I: Ja?

M5m: Das ist sehr witzig.

I: Und so witzig ist [Balu] auch wie dein Lehrer?

M5m: Ja.

[...]

I: Ach so. Und was macht [Balu] anders als deine Lehrer?

M13w: (.) Also die beschreibt mir ja, also alles. Alles genauso. [I: Ja?] Alles genau so wie meine Lehrer.

I: Mhm. (zustimmend) Wie denn?

M13w: Also erklärt mir das alles genau, meine Lehrerin auch. [I: Mhm. (zustimmend)] und ähm, wenn ich Hilfe brauche, kommt [Balu] auch zur Hilfe und meine Lehrerin auch. [I: Mhm. (zustimmend)]

Die Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ diskutieren ihre Rolle als Coaches im Gegensatz zu der von Lehrkräften in den Gruppendiskussionen in Form von Gegenhorizonten in folgendem Rahmen:

Es dokumentiert sich, dass die Studierenden den Lehrerinnen und Lehrern wichtige Voraussetzungen für eine Beratungsfähigkeit absprechen. Dies beschreiben sie durch folgende negative Gegenhorizonte:

Im Gegensatz zu den Coaches fehlt ihnen nach Meinung der Studierenden die notwendige Unvoreingenommenheit:

C1w: [...] ich glaub', als Lehrer kannst du gar nicht unvoreingenommen in so'n Coachinggespräch hineingehen. Also wie=wir ham das Coaching gemacht, wir konnten die Schüler ni:ch, wir wussten nich, ne? Was ham die für'n Hintergrund? Wie sieht das zu Hause aus? Wie verhalten die sich inner Klasse? Was erbringen die für Leistungen? Also wir konnten da halt wirklich total neutral an die Situation herangehen und das ist ja auch wichtig für so'ne Beratung.

Darüber hinaus sprechen die Coaches den Lehrerinnen und Lehrern ihre Verschwiegenheit ab, was für sie implizit bedeutet, dass die Studierenden davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihnen nicht trauen können. Diese Meinung wird auf unterschiedlichen Ebenen zum Ausdruck gebracht:

C1w: [...] Beim Lehrer musst du direkt immer Angst haben vielleicht als Schüler, auch wenn 'n Lehrer das vielleicht gar nicht machen würde, aber du hast ja, glaub' ich, trotzdem die Angst, wenn der sich jetzt demnächst mal mit Mama und Papa irgendwie trifft auf'm Elternsprechtag oder so:, ob das dann nicht doch wieder zur Sprache kommt, ne?

C3w: Ja.┐ Oder vor der Klasse. Weiß ich ┐also weiß ich nich', dann

C1w: Genau, stimmt┐

C3w: dann sieht man den Schüler und dann sagt man irgendwie ein kurzer Satz und die ganze Klasse bekommt es mit ähm, ne? Also so, wie du ja gesagt hast, ist das und das. Vielleicht hat man das gar nicht böse gemeint als Lehrer, aber das kann ja passieren.

[...]

C3w: *„Aber, ich meine halt/ich glaube, gerade dieses einmal vor der Klasse reden, vielleicht auch mit anderen Lehrern reden. Also, ne? Die Lehrer sind ja auch untereinander in Kontakt. Das möchte man ja vielleicht auch nicht, wenn man dem einen Lehrer das erzählt, dass das alle Lehrer wissen.“ Und so.*

Während die Lehrerinnen und Lehrern ihre Verschwiegenheit gegenüber Eltern, Kolleg/innen sowie Mitschüler/innen nicht einhalten können (negativer Gegenhorizont), so entziehen sich die Coaches der Möglichkeit dieses Verschwiegenheitsbruchs (positiver Gegenhorizont):

Neben der dargestellten persönlichen Ebene sehen die Studierenden für die beratende Funktion von Lehrerinnen und Lehrern auch strukturelle Probleme. Sie sehen für Lehrerinnen und Lehrer ein großes zeitliches Problem. Sie sind der Meinung, dass sie die Schülerinnen und Schüler wegen ihrer hohen Arbeitsbelastung nicht ausreichend beraten können (negativer Gegenhorizont), anders als die Studierenden, die dem Schulsystem extern sind (positiver Gegenhorizont):

C5w: *(.) ja, und was mir jetzt noch so spontan ersma' einfallen würde, wäre natürlich der Zeitrahmen. In der Schule, dass man einfach diesen ständigen Zeitdruck hat, hat man im Coaching auch, aber in der Schule hast du die Schüler da sitzen, und wenn du dann Klassenlehrerin bist von 30 Schülern, und da ha-=Hat-= da hat ja nicht nur einer oder zwei 'n Problem.*

[...]

C5w: *Nur glaub' ich, dass=ich glaub', der Unterschied ist vielleicht einfach noch mal dieses Coaching, was wir gemacht haben, was ja auch wirklich nur einmal die Woche war, dann hat man wirklich 'ne Woche dann erstma' Ruhe gehabt und als Lehrer bist du=du bist ja trotzdem am nächsten Tag, wenn du sag' ich ma' so'n Coaching hattest, du musstest irgendwas (unv.), du bist ja immer wieder mit diesem Schüler oder dieser Schülerin konfrontiert.*

Im Verlauf der Gruppendiskussionen bricht diese strikte Trennung zwischen den Studierenden und den Lehrerinnen und Lehrern allerdings teilweise auf.

C5w benennt beispielsweise explizit, dass auch Lehrerinnen und Lehrer eine festgeschriebene Beratungsfunktion haben:

C5w: *[...] Also ich meine, als Lehrer bist du ja automatisch Berater. Das ist ja auch unsere Funktion nachher. Das ist ja, das sagt ja die Kultusministerkonferenz und son's was und jetzt nich' nur Berater für Eltern, sondern auch Berater für Schüler. [...]*

Dies zeigt im Dokumentsinn, dass die Studierenden die Aufgabe der Beratung doch als Parallele zu Lehrerinnen und Lehrern ansehen, ihren Beratungsauftrag aber offensichtlich als einen anderen ansehen als den von Lehrerinnen und Lehrern. Die Studierenden zeigen in den positiven Gegenhorizonten, dass sie die Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zu Lehrerinnen und Lehrern aus den oben genannten Gründen in

Form von Lerncoaching begleiten können. Ein Erklärungsversuch lässt sich in der Begründung für das Projekt finden. Die Studierenden versuchen ihre Daseinsberechtigung offensichtlich damit zu legitimieren, dass den Schülerinnen und Schülern in der Schule Ansprechpartner/innen und Berater/innen fehlen, welche Rolle sie als Studierende übernehmen können. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund, dass die Studierenden alle einmal Lehrer/innen werden, besonders interessant. Eine Studierende berichtet sogar, dass ihr die erlernten Gesprächstechniken aus dem Seminar in ihrer Zeit als Vertretungslehrerin geholfen haben (vgl. C1w in GD1(OO)), und stellt damit eine explizite Verbindung der beiden Rollen her. C1w benennt eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Rollen – die Kompetenz des Distanzierens:

C1w: Ja. (2) Ich glaub', das ist einfach erstma', das ist was, ob ich jetzt Coach bin, Lehrer bin, was ich, glaub' ich, irgendwann lernen muss. Dass ich so'n bisschen, das vielleicht nicht mit nach Hause nehme.

Im Dokumentsinn zeigt sich, dass die Studierenden offensichtlich schon Verbindungen bzw. Übereinstimmungen der beiden Rollen sehen, dass diese aber im Kontrast zu den wahrgenommenen Unterschieden sehr gering ausfallen. Somit kann der gewünschte Effekt, durch die Tätigkeit als Coaches Kompetenzen für das spätere Berufsleben zu erlangen, kritisch in Frage gestellt werden. Es bleibt offen, inwiefern die Coaches die Projektteilnahme als gewinnbringend für ihre Ausbildung zu Lehrkräften wahrnehmen, wenn sie so wenige Parallelen bzw. Anwendungen festmachen können. Während das gesellschaftliche Engagement von den Studierenden immer wieder Betonung erhält, so bleibt die im Service-Learning ebenso gleichwertige Verbindung zu fachlichem Lernen im Rahmen ihres Studiums weitestgehend aus (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2012, S. 12ff.).

Auch die Schülerinnen und Schüler des Projekts „Offenes Ohr“ teilen viele der bereits dargestellten Orientierungen – vor allem mit den Coaches, aber auch mit den Moglis und Balus des Projekts „Balu und Du“.

Homolog zu den oben genannten Beispielen zeigen auch die Interviews mit den Coaches, dass sie die Coaches als nicht so streng wahrnehmen wie Lehrerinnen und Lehrer, was auch in diesem Fall auf eine lockere Atmosphäre in der gemeinsamen Beratungszeit hindeutet:

S12m: Ich würde jetzt mal sagen, sie sind vielleicht nicht so streng.

Weiter nehmen die Coachees – wie auch die Studierenden – die zeitliche Belastung der Lehrerinnen und Lehrer als Unterschied zu den Coaches wahr (geteilte Orientierung). Die Kinder und Jugendlichen teilen die Orientierung, dass die Studierenden sich besser auf ihre Probleme einlassen können, weil sie ebendieser Belastung des Schulalltags nicht ausgesetzt sind (positiver Gegenhorizont).

I: Mhm. (zustimmend)

S3w: Und da ham die Lehrer halt kein' Zeit dafür. Die geh'n dann meistens aus der Klasse einfach raus, dann war's das für diese Stunde.

[...]

S1w: Ja mit den Lehrern, da kann man nicht so re:den und die ham sich ja jetzt richtig Zeit genommen find' ich.

I: Mhm. (zustimmend) Haben Lehrer nicht so viel Zeit?

S1w: MNe.

[...]

S3w: Ja, die Lehrer ha:ben ha:lt nie Zeit und ähm die sind halt nur für's Beibringen da. Zum Beispiel, wenn wir zum Beispiel nicht lernen können. Dann sagen die meistens zu uns "Ja, dann müsst ihr 'n Weg finden wie ihr lernt." u:nd die hä-=die konnten=die Lerncoaches konnten uns halt Tipps geben.

Homolog zu den Coaches bewerten auch die Schülerinnen und Schüler die Distanz der Coaches zum Schulsystem positiv. In den Einschätzungen der Coaches lassen sich allerdings ebenfalls negative Differenzierungen finden, die bei den Coachees ausbleiben. Im Zuge ihrer Nähe zu den Schülerinnen und Schülern und zum Schulsystem grenzen die Schülerinnen und Schüler die Lehrerinnen und Lehrer in Form von negativen Gegenhorizonten von den Coaches ab – homolog zu der Argumentationsweise in den Gruppendiskussionen.

Es zeigt sich zum einen in einer geteilten Orientierung, dass die Schülerinnen und Schüler den Coaches ihre Probleme besser und leichter anvertrauen können, weil sie sich offensichtlich bei den Coaches nicht darum sorgen, dass ein Problem an Dritte gelangt (positiver Gegenhorizont), während sie das bei den Lehrerinnen und Lehrern fürchten (negativer Gegenhorizont):

S1w: Mhm. (überlegend) Weil das ist die=die eben kenne oder das so näher stehende Personen sind und die kannte ich jetzt eben nicht.

I: Mhm. (zustimmend)

S1w: Vielleicht deswegen. @(.)@

I: Okay. U:nd wovor hättest du denn Angst, wenn du den Lehrern das erzählen würdest?

S1w: Mh, dass die das irgendwie weiter s:agen würden oder so.

Zum anderen fürchten die Schülerinnen und Schüler, dass die Inanspruchnahme eines Beratungsgespräches mit Lehrerinnen und Lehrer Konsequenzen im Unterricht nach sich ziehen würde:

S5w: Also ich find's Lerncoaching eigentlich 'ne ganz gute Idee. Vor allem auch, weil wir Schüler uns: den Lehrern sozusagen nicht immer so richtig anvertrauen, weil die kennen uns und dann würden die uns auch mit ander'n Augen sehen und uns anders bewerten. Weil wir halt diese Probleme haben. Und dann würden die uns entweder vorziehen oder irgendwie anner Seite liegen lassen.

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: So hab' ich manchmal das Gefühl bei manchen Lehrern. Weil bei=die meisten (unv.) die interessiert das gar nicht, wie's uns geht.

I: Okay.

S5w: Und bei andern, die sind halt so mitfühlend, dass die uns dann halt bevorzugen.

I: Okay.

S5w: Und das find ich dann halt nicht so toll.

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: Deswegen find' ich das Lerncoaching an sich eigentlich eine richtig gute Sache, weil man=weil das, das bleibt ja alles unter uns und wir könn' uns halt so verbessern, dass es wieder besser geht.

Es zeigt sich im Dokumentsinn, dass die Schülerinnen und Schüler es schätzen, dass Unterricht und Lernberatung getrennt voneinander ablaufen. So müssen sie ihrer Auffassung nach nicht fürchten, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Verschwiegenheitsversprechen nicht einhalten und dass sie aufgrund der Beratung von Lehrerinnen und Lehrern anders behandelt werden, was impliziert, dass die Schülerinnen und Schüler Unsicherheiten wahrnehmen, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrern ihren Beratungs- und Lehrauftrag voneinander trennen können.

Über die gemeinsam geteilten Orientierungen hinaus wird in den Interviews dokumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler die individuelle und „andere“ Problembearbeitung durch die Coaches schätzen (positiver Gegenhorizont).

S6w: Ja, also die Lehrer erklären das immer gleich. Also, dass man dann ma' so/ Also die Lerntechniken. Also dass man dann so jetzt mal andere hatte, die das anders erklär'n, und die lern' das ja auch vielleicht anders. So, dass das so besser ist.

[...]

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Ähm. Und jetzt noch mal zu den Lehrern zurück. Ähm du hast grad' schon mal 'n bisschen den Unterschied angesprochen, aber vielleicht kannst du das noch mal ein bisschen vertiefen. Was ist der Unterschied zwischen so'm Lerncoach, dieser Person und dem Lehrer?

S7m: Ja, der Lerncoach macht das halt individuell.

I: Mhm. (zustimmend)

S7m: Und äh macht das/Also ich persönlich find' das auch besser. Also ihr erklärt das besser einfach. Und beim Lehrer ist das so, dass ähm ja, der erklärt's halt immer der

ganzen Klasse. Macht das dann wahrscheinlich seit 10 Jahren immer so. Und ihr macht das halt individuell.

Also nehmen die Schülerinnen und Schüler die Hilfe durch die Coaches als zielgerichteter und dadurch gewinnbringender wahr. Lehrerinnen und Lehrer beschreiben sie im Gegensatz dazu als in ihren Mustern festgefahren und wenig flexibel (negativer Gegenhorizont).

Die Schülerinnen und Schüler sehen den Spaß als zentrale Eigenschaft im Coaching (positiver Horizont), welchen sie hingegen dem Unterricht der Lehrkräfte absprechen:

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Noch 'n Unterschied zu Lehrern?

S6w: Die z.= Also Lehrer zieh'n einfach so ihr'n Stoff durch, find' ich. Und da ham wir halt auch zwischendurch so gelacht. Das ham wir im Unterricht oder so ja nie.

I: Mhm. (zustimmend) Ok. Wie find's du das?

S6w: Sehr gut. Also/

I: Was macht das mit dir? Wenn das so ist, wie du grad' beschreibst?

S6w: Ich hab' mehr Lust an der Arbeit. Weil ist halt lustiger so da.

Es dokumentiert sich ein negativ besetztes Bild von Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler sprechen dem Unterricht gemeinsames Lachen und gemeinsamen Spaß ab (negativer Gegenhorizont), während das Coaching in einer positiven Atmosphäre (positiver Gegenhorizont) beschrieben wird.

Eltern

Neben dem Vergleich zu Lehrerinnen und Lehrern stellen sich die Studierenden ebenfalls mit der Rolle der Mogli- bzw. Coachee-Eltern gegenüber. Während sie den Lehrerinnen und Lehrern den Bildungsauftrag zuschreiben, so schreiben sie den Eltern den Erziehungsauftrag zu:

C2w: [...] und Eltern sind natürlich auch die Erziehungs- ähm, ähm –faktor [...] [...]

C4m: Der:/Die Eltern versuchen ja, das Kind generell: im Großen und Ganzen zu erziehen:, ne? Also Erziehungsauftrag im Sinne von äh mündig, demokratiefreundlich, gesellschaftsfähig, bla bla bla.

Homolog zu den Zuschreibungen für die Lehrerinnen und Lehrer, schreiben die Studierenden auch den Eltern innerhalb ihres Erziehungsauftrags eine autoritäre Haltung zu:

B3m: Dass die auch mal 'n anderen Blickwinkel erfahren, nicht nur diesen autoritären oder häufig autoritären Blickwinkel (.) gegeben durch die Eltern oder durch das Lehrpersonal [...]

In weiteren Elaborationen wird diese Haltung exemplifiziert.

Die Studierenden sind der Meinung, dass die Eltern den Kindern Aufträge erteilen (negativer Gegenhorizont), während die Balus sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren (Homologie zum Lehrerinnen und Lehrer Vergleich):

B5w: Ne? Oder der Papa hat gesagt, ich muss jetzt hier das Haus aufräumen oder ich muss mit dem Hund rausgehen oder so, ne? Halt die äh Rolle der Eltern, sondern einfach nur gesagt: "Worauf hast du Lust?" oder "Hast du heute nix? Dann sage ich heute ma', was wir machen können." Das ergibt / Man arbeitet mit dem, was sich ergibt.

Ferner werden hier die Eltern als Personen beschrieben, die Dinge oft in einem negativen Rahmen bewerten und die Kinder und Jugendlichen durch Aussagen herabsetzen (negativer Gegenhorizont), während die Balus sich zuschreiben – u.a. bedingt durch mehr Distanz zu den Schülerinnen und Schülern – Dinge anders bewerten zu können bzw. nicht alles so ernst nehmen zu müssen (positiver Gegenhorizont):

C2w: Wir sind die Außenstehenden, die ähm (.) also man kann ja immer noch ähm (.) so beides so'n bisschen, ne? Man kann vielleicht die Sachen auch 'n bisschen anders darstellen, als sie. Man hat halt so die Hoffnung, dass es bei Mama, die rollt dann natürlich wieder mit den Augen, wenn ich sage so:, äh ich hab' meine Hausaufgaben wieder nicht gemacht, weil ich Stress hab. Dann sagt die vielleicht ähm

C3w: ↳Stell dich nicht so an. @(.)@

C2w: Genau.

C3w: @Oder weiß ich nicht.@

C2w: "Erzähl mir kein', setz dich hin und mach die Hausaufgaben."

In beiden Projekten wird von den Schülerinnen und Schülern ebenfalls die Orientierung geteilt, dass Eltern und Studierende andere Erwartungen an die Kinder stellen und dementsprechend bestimmte Situationen unterschiedlich bewerten. Diese Unterschiede zeigen sich vor allem im Hinblick auf die erwartete Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen sowie in der Bewertung ihrer hervorgebrachten schulischen Leistungen.

So zeigt sich im Dokumentsinn beispielsweise im nachfolgenden Interviewausschnitt mit einer Mogli, dass sie eine unterschiedliche Bewertung wahrnimmt, was das Erledigen von Hausaufgaben angeht:

M18w: Weil, wenn ich zum Beispiel ein bisschen Hausaufgaben, paar Hausaufgaben vergessen habe, also nicht gemacht habe, wie jetzt Mathe [I: Öhö] da sagt sie nicht so wie meine Mama „Das ist blöd.“, sondern sagt einfach „Das können wir später noch machen.“

I: Mhm. (zustimmend) Okay.

Während die Mutter des Moglis offensichtlich verlangt, dass das Kind zunächst die Hausaufgaben erledigt, so stellt es anscheinend für die Balu kein Problem dar, wenn diese zu einem späteren Zeitpunkt gemacht werden. Es dokumentiert sich, dass das

Kind eine unterschiedliche Bewertung zwischen Eltern und Balus wahrnimmt, da sie ihre Balu in diesem Beispiel als weniger streng empfindet.

Diese Wahrnehmung teilen auch die Coachees. Sie empfinden die Coaches als weniger streng als ihre Eltern (positiver Gegenhorizont) und dass diese im Gegensatz zu ihren Eltern keinen Leistungsdruck auf sie ausüben:

S13m: Lerncoaches sind da auf jeden Fall entspannter bei.

I: Mhm. (zustimmend) Wie entspannter?

S13m: Ja die Eltern, hat man jetzt eine fünf geschrieben oder so, dann sind die da nicht mehr so nett zu einem, aber bei den Lerncoaches, da war das schon besser.

Dieses Beispiel belegt, dass der Schüler wahrnimmt, dass die Studierenden „lockerer“ mit schlechten Noten umgehen und sie ihre Wertschätzung den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht von Leistungen in der Schule abhängig machen.

Dies spiegelt sich ebenfalls in folgendem Ausschnitt wider:

S12m: Ja gut. Bei den Eltern ist da dann immer, wenn man jetzt 'ne blöde Note auf den Tisch legt, dann gibt es da immer ein bisschen Zoff, sag ich jetzt mal. @(.)@ Ja. Bei denen, die haben einen jetzt eben nicht, ich sag' jetzt mal, angeschnauzt dafür, sondern eben einen mehr geholfen. Gut, ich sage jetzt nicht, dass die Eltern das nicht machen, aber war eben ein bisschen besser.

Es zeigt sich in diesem Beispiel über den unterschiedlichen Umgang mit schlechten Leistungen hinaus, dass die Studierenden offensichtlich einen anderen Umgang mit schlechten Noten wählen (positiver Gegenhorizont).

Eine Homologie zeigt sich auch in dieser Sequenz:

I: Okay. Ähm und wie sieht es aus mit den Lerncoaches im Gegensatz zu Eltern?

S3w: Ähm. (.) Ja, weil die Eltern "Wö und du musst dies und das und dies." (imitiert Ermahnungen der Eltern) "Es geht um deine Zukunft und=und bla bla bla. Das muss du alles schaffen, sonst hast du kein 'richtigen Abschluss." (imitiert Ermahnungen der Eltern) und die Lehrer=äh und die Coaches dann halt so, die geben uns Tipps und "Bla, bla, bla,bla." (imitiert Ermahnungen der Eltern), die Eltern. Und joa.

I: Wie findest du das?

S3w: Gut, weil wenn die L-=ähm Eltern halt so hysterisch werden und sich dann halt so über alles aufregen, so si-=mit ha-= mit den Coaches kannst du dich vernünftig unterhalten.

I: Vernünftig unterhalten im Gegensatz zu Eltern? L=Oder?

S3w: Mhm (zustimmend), weil die sofort dann immer aufbrausend werden.

I: Mhm. (zustimmend) Und Lerncoaches sind nicht aufbrausend?

S3w: Nö.

I: Wie sind die denn?

S3w: Die sind äh zum Beispiel, wenn ich sage, ich hab' jetzt zum Beispiel jetzt 'ne 5 in Englisch geschrieben, also dann versuchen die mir zu vermitteln, was ich halt besser machen könnte. Und meine Eltern wahrscheinlich so "Wö, und das ist doch zu blöd. Du bist doch Engländerin." (imitiert Ermahnungen der Eltern)

I: Mhm. (zustimmend)

S3w: Und so.

Das Beispiel zeigt auf konjunktiver Sinnenebene, dass die Schülerin wahrnimmt, von ihren Eltern unter Leistungsdruck gestellt zu werden, was ihre Noten und ihren Schulabschluss angeht. Einen solchen Druck verspürt sie offensichtlich von Seiten der Studierenden nicht. S3w stellt dar, dass sie mit den Studierenden hingegen lösungsorientiert versucht, an besseren Noten zu arbeiten (positiver Gegenhorizont), während sie von ihren Eltern eher Abwertungen erfährt (negativer Gegenhorizont).

Homolog wird das beispielsweise auch von S8w beschrieben:

I: Und was is' bei Eltern anders als bei Lerncoaches ganz allgemein?

S8w: (2) Ja. (.) Den Eltern interessiert es halt mehr, dass man bessere Noten schreibt.

I: Mhm. (zustimmend)

S8w: (.) Ja.

I: Und die Lerncoaches?

S8w: (.) Die geben mir nur Tipps, weil die könn' das nicht so sagen "Ja, du muss das jetzt machen."

Es dokumentiert sich, dass auch sie andere Erwartungen von Eltern und Studierenden erfährt. Darüber hinaus zeigt sich an diesem Beispiel die Offenheit des Angebots der Studierenden, die den Schülerinnen und Schülern nichts vorschreiben und diese auch nicht sanktionieren können.

Dass eine Sanktion seitens der Studierenden unmöglich ist, nimmt auch S5w positiv wahr:

S5w: Und dann verbieten die mir halt öfters das Rausgehen oder halt irgendwie streichen mir Fernsehen oder so was und (.) das hatte ich halt bei den Lerncoaches nicht so das Gefühl, dass die=die könn' mir halt nichts verbieten.

Hier wird impliziert, dass die Schülerinnen und Schüler durch ein Beratungsgespräch mit den Studierenden keine Konsequenzen zu befürchten haben, was das Angebot offensichtlich für sie attraktiv macht. Darüberhinaus schätzen sie die „Ergebnis-Offenheit“ des Angebots.

Darüber hinaus wird im Dokumentsinn deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich anscheinend eher etwas von den Studierenden erklären lassen als von ihren Eltern. Während sie die Studierenden in diesem Zusammenhang als „Kumpel“ bezeichnen (positiver Gegenhorizont), so bezeichnen sie die Eltern als „Erziehungsberechtigte“ (negativer Gegenhorizont):

S7m: Ja, ähm wenn ihr das so erklärt, dann ist das so, als wenn ei'm das so'n ich sag' mal so'n Kumpel erklärt, weil der Altersunterschied nicht so: is' und die Eltern sind ja die Erziehungsberechtigten und wissen ja immer eigentlich, was das Beste für die Kinder is'. Und das is' dann eher nervig als gut.

Hier zeigt sich erneut eine besondere Nähe zwischen Schülerinnen und Schülern und Studierenden, die die Beratungssituation und damit die gegebene Hilfestellung durch die Coaches offensichtlich erleichtert. Die Hilfe durch Eltern ist mit ebendieser Beratung anscheinend in keiner Form gleichzusetzen. Im Dokumentsinn kann ferner erkannt werden, dass die Studierenden durch die oben gezeigten Exemplifikationen einen anderen Zugang zu den Kindern und Jugendlichen haben, der ihnen die Hilfestellung offenbar erleichtert.

Sozialarbeiter/innen

In den Interviews mit den Kindern und auch in den Gruppendiskussionen mit den Studierenden im Projekt „Offenes Ohr“, findet eine weitere Abgrenzung statt, nämlich die zur Sozialarbeiter/innenrolle. Diese Perspektive bleibt im Projekt „Balu und Du“ unbeachtet, vermutlich, weil die Kinder im Grundschulalter bislang wenig Kontakt zu diesen hatten, die ohnehin an Grundschulen noch weniger vertreten sind als an weiterführenden Schulen.

Homolog zu den oben beschriebenen Orientierungsrahmen werden auch die Sozialarbeiter/innen in Form von Gegenhorizonten von den Coaches unterschieden. Ebenfalls homolog zu den obigen Dokumenten zeigt sich, dass auch den Sozialarbeiter/innen nahezu immer die negativen Gegenhorizonte zugeschrieben werden.

C4m: Denke das, das hängt, wie gesagt Schule is' ja so 'n Selbstmotto für Schule und sol-=so Begriffe wie ähm Sozialpädagogie, Sozialarbeiter, Psychologie. Das is' halt immer so leicht negativ behaftet.

[...]

C2w: Genau. Das hat so was wie zum Psychiater zu gehen.¹ Irgendwie so was.

[...]

C5w: [...] Sozialarbeiter, das sind halt alles Begriffe, die sind schon mit etwas irgendwie mit auch wa= auch auf jeden Fall mit was Negativem behaftet und, da geht man halt hin, wenn man nich' klar kommt mit 'ner Situation.

Nimmt ein/e Schüler/in Hilfe eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin in Anspruch, so setzen die Studierenden dies mit einem Gang zum Psychologen oder Psychiater gleich, was als negativer Gegenhorizont dem Gang zu den Coaches (positiver Horizont) gegenübergestellt wird:

C5w: [...] Weil dieser Begriff einfach schon /Also allein, wenn man sich die Begriffe schon anguckt Sozialarbeiter oder Coachee=äh Coach, jemand der mir gerade in der Situation hilft, 'n Coach ist dann auch jemand ähm, ja, also ich mein' Co-= den Begriff kennt man auch weiß ich nicht, aus'm Sport oder sonst was. Das ist jetzt keiner, wo du jetzt als Pflegefall in Führungsstrichen hinkommst und du brauchst ganz dringend Hilfe und brauchst dringend Rat von allen Seiten [...].

Hier wird ausgesagt, dass nach Meinung der Studierenden ein Gespräch mit einer/einem Coach ein niederschwelligeres Angebot darstellt als ein Angebot eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin. Diese Einschätzung führen die Studierenden unter anderem auf die Verwendung der Begrifflichkeiten zurück. In den Augen der Studierenden ist es für die Schülerinnen und Schüler vor den Mitschüler/innen schwierig, einen Gang zum Sozialarbeiter/zur Sozialarbeiterin zuzugeben, nicht aber zu den Coaches. Exemplifiziert werden kann diese Einschätzung der Studierenden durch das von ihnen geschilderte Beispiel, dass die Schülerinnen und Schüler sich um die Teilnahme an den Coachinggesprächen gestritten haben:

C2w: Die haben sich ja da rumgestritten, wer jetzt als nächstes darf! Ja.

C1w: Und da hab ich/

C2w: Man war was Besonderes irgendwie! , es war irgendwie cool, wenn man

C1w: Genau! .

C2w: da hindurfte.

Ferner sind die Coaches der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler Hilfe beim Sozialarbeiter/bei der Sozialarbeiterin suchen, wenn sie große, schwere oder ernsthafte Probleme haben. Sie selber schreiben sich eher die Hilfe bei kleineren Problemen zu:

C1w: [...] wir ham ja gesagt: "Ihr könnt mit auch jedem noch so kleinem Problem zu uns kommen." inwiefern auch ein Schulsozialarbeiter die Zeit hat, solche Fälle überhaupt

C3w: Mhm.° (zustimmend)

C1w: Weil normalerweise ham die ja schon viel zu tun, und was die zu tun ham, ist dann oft noch

C3w: Das ist wahrscheinlich gar nicht sein äh sein Bereich. ↓

C1w: Äh glaub' ich dann doch eher so, ja. So die schwierigeren Fälle.

An dieser Stelle sprechen die Studierenden den Sozialarbeiter/innen das Interesse an „kleinen“ Problemen ab. Sie sehen sie nicht in der Verantwortung, sich mit Lernproblemen der Schülerinnen und Schüler auseinander zu setzen sodass unterstellt werden kann, dass die Studierenden die Existenz ihres parallelen Hilfsangebots dadurch versuchen zu legitimieren. An dieser Stelle sei kritisch anzumerken, dass dieser geteilte Orientierungsrahmen der Coaches auf soziale Erwünschtheit zurückzuführen sein könnte, da eine Projektkoordinatorin die Gruppendiskussion leitete und die Studierenden in den Veranstaltungen ausdrücklich darauf hingewiesen wurden, bei Problemen, die sie nicht mit den Kindern besprechen können, an entsprechende Stellen wie Sozialarbeiter/innen weiterzuvermitteln.

Implizit zeigt sich durch diese geteilte Orientierung, dass die Studierenden den Sozialarbeiter/innen trotz negativer Zuschreibungen mehr Kompetenzen zuerkennen als sich selbst, was beispielsweise auch folgender Ausschnitt veranschaulicht:

B5w: [...] Da würd' ich jetzt nur nochma' den Unterschied sehen und dass jetzt zum Beispiel jetzt bei 'ner Sozialarbeiterin, kennt sich jetzt Beispiel noch ma' fachspezifischer in der Rechtslage oder was weiß ich was aus.

C4m: Mhm. (zustimmend)

C5w: 'Ne Psychologin ähm also is' alles, das is' ja nochma' professionalisierter, aber trotzdem heißt es ja nich', dass wir nich' professionalisiert sind im Sinne von wir können coachen. Nur is' ja trotzdem, ja noch nich' so spezifischer noch irgendwie, weiß du was ich meine?

Auch in diesem Zitat zeigt sich implizit wieder ein „Rechtfertigungsversuch“. Im Dokumentsinn lässt sich erkennen, dass die Studierenden versuchen, ihre Rolle neben der der Sozialarbeiter/innen zu legitimieren, obschon diese in ihren Augen professioneller handeln als sie selbst.

Homolog zu den Vergleichen mit den anderen Personengruppen beschreiben die Coaches die Sozialarbeiter/innen ebenfalls an einem sehr klischeebesetzten Bild, wie es sich beispielsweise in folgendem Zitat widerspiegelt:

C4m: Ne? Also ich denke so'n=so'n Schüler hat 'n auf'n jungen Erwachsenen, wie wir es halt sind, 'n anderen Blick, als wenn vor ihm: ein 40 oder ein 50-Jähriger oder 40- oder 50-jährige Sozialarbeiterin sitzt. Ähm, das ist dann für die wieder so Elterngeneration und das ist wieder so "Eltern sind bläh::." Und Lehrer sind ja auch meist in dem Alter. Also, das ist so dieses Tabualter und dann so, wir in unsern Mitt-20ern, sind dann halt eher noch so=so näher an denen einfach dran. Ne, also?

Es bleibt unklar, warum die Studierenden der Meinung sind, dass die Sozialarbeiter unbedingt das Alter der Eltern- oder Lehrer/innengeneration haben. Dass es ebenfalls junge Sozialarbeiter/innen, aber auch Lehrerinnen und Lehrer gibt, wird von den Studierenden nicht in Erwägung gezogen. Es dokumentiert sich, dass die Studierenden in diesem Rahmen erneut auf die empfundene besondere Nähe zu den Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 5.3.1.) hinweisen, welche sie den Sozialarbeiter/innen somit absprechen.

Im Projekt „Offenes Ohr“ wird auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler das Coachingangebot mit dem Angebot der Schulsozialarbeiter/innen verglichen. Die Sozialarbeiter/innen werden homolog zu den obigen Darstellungen ebenfalls in Form von Gegenhorizonten von den Coaches abgegrenzt.

Während die Schülerinnen und Schüler die unregelmäßige Präsenz der Sozialarbeiter/innen an der Schule bemängeln (negativer Gegenhorizont), so nehmen sie die Coaches offensichtlich als Konstante wahr (positiver Gegenhorizont). Dies ist vor allem im Hinblick auf die begrenzte Projektlaufzeit und die damit verbundene begrenzte Präsenz der Studierenden in der Schule verwunderlich.

S12m: Ja. Der ist z.B. relativ selten da, weil er muss, ich glaube drei Schulen machen hier oder vier.

Es dokumentiert sich, dass die Tatsache, dass der Sozialarbeiter für mehrere Schulen verantwortlich ist, in den Augen der Schülerinnen und Schüler dazu führt, dass dieser nicht so regelmäßig an ihrer Schule ist. Implizit wird dadurch deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler schätzen, dass die Coaches „greifbarer“ erscheinen.

Homolog beschreibt beispielsweise S5w:

S5w: Ja, wir ham hier 'n Schulsozialarbeiter. Aber ähm (.) zu dem geh'n wa nicht so: oft, weil er auch an den anderen Schulen ist und der nicht oft aufzufinden ist.

I: Achso.

S5w: Und wenn was ist, dann finden wa ' ihn halt nicht oder dann is'a halt irgendwo anders und dann oft diese äh auf ihn warten und dann nicht reden können und das ist dann auch so. Und dann frisst du das ja in dich ein und dann irgendwann hast du's dann auch irgendwann komplett vergessen und deswegen.

I: Okay. Also der ist nicht so greifbar.

S5w: Mhm. (verneinend) Der ist wirklich °nicht so°.

I: Mhm. (zustimmend) Was ist da der Unterschied zu den Lerncoaches?

S5w: Ähm:, dass die Lerncoaches, die kommen halt regelmäßig.

I: Okay.

S5w: Die sind halt viel öfter da und man kann sich halt auch auf die verlassen, dass die komm'.

I: Okay. Mhm. (zustimmend)

S5w: Klar, man muss halt warten, bis die andern noch dran kommen oder so, aber man weiß, dass die kommen und dass sie mit dir reden können und dass die mit äh dir halt diese (.) Wege wie du (.) und ah=äh @(.)@/

I: Alles gut.

S5w: Ja. Ähm. Halt, dass die dir helfen können.

Interessanterweise wird das Warten auf einen Termin bei den Coaches nicht in einem negativen Rahmen beschrieben, während das Warten auf den Sozialarbeiter negativ bewertet wird. Möglicherweise ist dies dadurch zu erklären, dass die Coaches per se mehr Zeit mitbringen als die Sozialarbeiter/innen, die für mehr Schülerinnen und Schüler und mehrere Schulen verantwortlich sind und sich ggf. auch mal verspäten. Es kann vermutet werden, dass sich das Warten auf die Coaches in den Augen der Schülerinnen und Schüler möglicherweise lohnt, da sie mit dieser Art der Beratung

besonders positive Erfahrungen gemacht haben und diese schätzen (wie in der Ergebnisdarstellung schon deutlich gezeigt wurde). Ferner gehen Coaches durch ihr offenes Angebot direkter auf die Schülerinnen und Schüler zu, während die Sozialarbeiter/innen aufgesucht werden müssen.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussionen stellen die Coaches der hier geteilten Orientierung allerdings antithetisch einer weiteren geteilten Orientierung gegenüber: Antithetisch zu den obigen Empfindungen tragen die Schülerinnen und Schüler Wünsche an die Studierenden heran, die sich vor allem auf den zeitlichen Aspekt der Projektteilnahme beziehen. Die Studierenden bemängeln, dass die Zeit in ihren Beratungsgesprächen manchmal zu knapp gewesen sei. Als Resultat wünschen sie sich zukünftig längere Beratungszeiten. Dies exemplifiziert folgendes Beispiel:

I: Okay. Ähm, wenn du was am Lerncoaching verändern dürftest, was wäre das?

S6w: (...) Ich würde mehr Zeit haben wollen, weil wir sind nicht wirklich fertig geworden, wir sollten eigentlich letzte Woche nochma' hin, aber da war ich krank und Deutscharbeit wurde geschrieben und dann ging' das nicht.

I: Okay. Mehr Zeit, warum?

S6w: Also wir war'n jetzt zu zweit das erste Mal. Wir ham sehr lange dafür gebraucht. Ja, dann, wir ham auch durch die Pause durch gemacht und dann noch bis in die nächste Stunde rein, aber dann mussten die beiden los und dann mussten wir einfach so aufhören.

[...]

Es zeigt sich im konjunktiven Sinngehalt, dass die Schüler/innen sich innerhalb der kurzen Coachingzeit offensichtlich nicht immer ausreichend beraten gefühlt haben. Stattdessen beschreiben sie, dass sie die limitierte Zeit der Gespräche als Abbruch wahrgenommen haben. Implizit wird ebenfalls deutlich, dass sie ihre Anliegen dementsprechend nicht immer ausreichend klären konnten.

Über die zeitliche Begrenzung der Coachinggespräche hinaus bemängeln die Schülerinnen und Schüler auch die kurze Projektdauer und damit die kurze Anwesenheit der Studierenden an den Schulen. Dies steht antithetisch der eigenen Wahrnehmung der Studierenden gegenüber, greifbarer für die Schülerinnen und Schüler zu sein als Sozialarbeiter/innen. Es dokumentiert sich der Wunsch nach längerer Anwesenheit der Studierenden an den Schulen:

S10w: (3) Vielleicht dass sie doch öfters kommen.

I: Mhm. (zustimmend) ↳ Weil?

S10w: Ja. ↳ Weil ähm, die sind ja eigentlich nur einmal in der Woche da glaub' ich, aber nich' jede Woche oder?

[...]

Diese Orientierung zeigt sich auch im nächsten Zitat. Hier wird der Wunsch geäußert nach einem zuverlässigeren Ansprechpartner/einer zuverlässigeren Ansprechpartnerin in der Schule, der/die dem Redebedarf der Schülerinnen und Schüler dann auch gerecht werden sollen:

I: Okay. Ähm, was würdest du denn am Lerncoaching verändern?

S5w: Ähm, verändern? (.) Ja, dass die vielleicht etwas öfter kommen. Dass die halt das/Das gibt's ja immer so über Halbjahre, glaub ich,

I: $\downarrow$ Mhm. (zustimmend) Genau.

S5w: dass die vielleicht das sozusagen 'n ganzes Jahr machen können. Halt auch für die Schüler immer da sein. Damit man halt auch immer sozusagen 'n Ansprechpartner hat. Dass es halt etwas öfter gibts. Ich weiß, es kann vielleicht nicht klappen, weil es gibt ja andere Jahrgänge oder so was und ja, aber, es wäre schon toll, wenn die öfter kommen könnten.

I: $\downarrow$ Mhm. (zustimmend)

S5w: Und halt auch 'n bisschen mehr @(.)@ bisschen mehr Zeit für die andern haben.

I: $\downarrow$ Mhm. (zustimmend)

S5w: Also es werden ja nicht immer alle drankommen. So ist das leider, aber es wär' halt toll, wenn alle anderen wirklich auch drankommen, weil ich seh' ja manche, die wollen unbedingt da hin, aber kommen halt nicht, werden halt nicht dran genommen. Das find' ich dann halt auch schade.

Die Coaches benennen diese von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Schwierigkeiten nicht (keine geteilte Orientierung). Lediglich ein Coach benennt den Nachteil, dass die Studierenden die Schule relativ zeitnah wieder verlassen.

Homolog zu den Studierenden grenzen die Schülerinnen und Schüler die Coaches und Sozialarbeiter/innen durch ihre Aufgaben bzw. Zuständigkeitsbereiche voneinander ab.

Es wird gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Sozialarbeiter/innen ebenfalls für „größere“ bzw. „schwerere“ Probleme z.B. im privaten Bereich zuständig sehen, während sie den Coaches die Zuständigkeit für „kleinere“ schulische Probleme zuschreiben (geteilte Orientierung Schülerinnen, Schüler und Studierende):

I: Mhm. (zustimmend) Ähm und wenn du jetzt/ Es gibt hier ja auch 'n Sozialpädagogen, ne? Ähm, wenn du da jetzt mal dran denkst, was ist der Unterschied zwischen den Lerncoaches und dem Sozialpädagogen?

S8w: (5) Dass ich den Sozialpädagogen alles andere noch erzählen kann, was zu Hause is' oder (.) in meiner Freizeit.

I: Mhm. (zustimmend) Und bei den Coaches?

S8w: Nur über Schule.

[...]

S9w: (.) Also ich find' [Sozialarbeiter] kann man auch vertrau'n und ähm (.) aber der is' halt auch viel unterwe:gs. Zum Beispiel wir treffen uns heute auch wieder mit dem. Und der kann halt richtig selten in der Woche und man kann halt nicht wegen jeden kleinen Problem zu den geh'n, weil wenn wir jetzt sagen würden "Wir brauchen da

und da Hilfe: „, wenn's zum Beispiel wegen 'ner Vokabel oder is' oder so, „dann geh' zu euerm Klassenlehrer, ich hab gerad' was anderes zu tun“ oder so.

I: Mhm. (zustimmend)

Es dokumentiert sich, dass die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, dass der Sozialarbeiter wegen seines größeren Zuständigkeitsbereichs so viel zu tun hat, dass er keine Zeit hat, sich um „kleinere“ Probleme zu kümmern bzw. dass beispielsweise das Beraten zu Lernstrategien auch nicht zu seinem Aufgabenbereich gehört. Möglicherweise warten sie auch gerade deshalb lieber auf einen Termin beim Coach als beim Sozialarbeiter/bei der Sozialarbeiterin, um nach außen nicht wie jemand zu wirken, der/die große Probleme hat.

Dass sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Studierenden diese Orientierung teilen, kann möglicherweise ein Resultat der Projektbeschreibung sein. Da den Studierenden dieser Unterschied von Seiten der Projektkoordination immer wieder suggeriert wird, kann vermutet werden, dass sie diesen auch an die Schülerinnen und Schüler tragen.

Einige Schülerinnen und Schüler teilen jedoch auch die Orientierung, dass sie keinen Unterschied zwischen Sozialarbeiter/innen und Coaches wahrnehmen wie beispielsweise S11m:

I: Wie ist denn der Unterschied da zwischen den Lerncoaches und den Sozialpädagogen?

S11m: Eigentlich kein großer Unterschied. Mit dem kann man auch, wenn man Probleme hat, seine Probleme halt anvertrauen, sag ich mal. Ja. Eigentlich war's nicht viel anders.

[...]

Dementsprechend kann in dieser Unterkategorie insgesamt gezeigt werden, dass nicht alle Coaches die gleiche Orientierung über den Vergleich zwischen Sozialarbeiter/innen und Coaches teilen, was möglicherweise auch an den vielen unterschiedlichen und individuellen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler liegen kann.

In den Abgrenzungen zu den benannten Rollen zeigt sich, dass die Studierenden sich nahezu mit Eltern, Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen „duellieren“. Sie stellen sich in Form von Gegenhorizonten positiver dar, als sie die anderen Rollen darstellen. In diesem Zusammenhang sprechen sie den Rollen teilweise wichtige Möglichkeiten und Fähigkeiten ab (wie beispielsweise den Lehrerinnen und Lehrern, einen bewertungsfreien Raum zu schaffen), obschon diese in ihren Kompetenzbereich gehören und die

Studierenden dies wegen ihres Studiums auch eigentlich wissen müssten. Ferner ziehen sie kaum Parallelen zu den anderen Rollen, was in Anbetracht der Tatsache überraschend ist, dass sich die Projekte als Service-Learning-Projekte verstehen, was bedeutet, dass sie das Ziel verfolgen, gesellschaftliches Engagement zu leisten und dadurch gleichzeitig die Chance erhalten, sich in der pädagogischen Praxis auszuprobieren und ihre pädagogischen Kompetenzen zu erweitern. Zu erklären ist dies möglicherweise dadurch, dass die Studierenden sich in den Gruppendiskussionen durch die besondere Situation und die Nachfragen der Interviewerin dazu gezwungen fühlen, die Vorteile ihrer Rollen zu beschreiben und sie von den anderen Akteuren abzugrenzen, um die Existenz ebendieser zu rechtfertigen und zu legitimieren. Darüberhinaus ist es wahrscheinlich am einfachsten seine eigenen Rolle in Abgrenzung zu anderen Rollen zu beschreiben.

Es zeigt sich insgesamt, dass nicht nur die Studierenden, sondern auch die Schülerinnen und Schüler sich an sehr klischeebesetzten und pauschalisierenden Bildern von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht bedienen. Anzunehmen ist, dass die Befragten sich alle in ähnlichen Relevanzsystemen bewegen, in denen man gewohnt ist, in einer solchen Art und Weise über „Schule“ und „Lehrerinnen und Lehrer“ zu sprechen, so dass der Sprachgebrauch und die Zuweisungen offensichtlich vom jeweiligen Gegenüber nicht hinterfragt werden bzw. werden müssen. Möglicherweise fällt den Befragten der Vergleich zwischen diesen zwei unterschiedlichen Personengruppen auch durch Pauschalaussagen leichter. Dem kann hinzugefügt werden, dass diese sicherlich ebenfalls durch die Fragen zu Kontrastierungen seitens der Interviewerin provoziert werden.

5.3.4. Zwischen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Tätigkeit

In dieser Kategorie wird veranschaulicht, dass sich die Studierenden in ihrer Rolle hin und her gerissen fühlen zwischen ihrer Einflussnahme auf die Kinder und Jugendlichen einerseits und den wahrgenommenen Grenzen pädagogischer Einflussnahme auf der anderen Seite.

In den Gruppendiskussionen mit den Balus wird die Orientierung geteilt, dass die Studierenden in ihrer Tätigkeit auf Handlungsunsicherheiten bzw. Grenzen in ihrer Arbeit stoßen. Zwar besteht innerhalb der Gruppen Einigkeit darüber, als Balus etwas bei den Kindern bewegen zu können, trotzdem sehen sie ihren Einfluss als begrenzt. Diese

wahrgenommene Begrenztheit zeigt sich zum einen in Situationen, in denen Studierende wahrnehmen, dass sie nicht wissen, wie sie angemessen auf Situationen reagieren sollen, wie beispielsweise diese Sequenz zeigt:

B1w: [...] aber sie hat mir halt auch schon recht früh erzählt, dass sie nicht so viele Freunde: ha:t und auch in der Schule geärgert wird und auch sich eher nicht so auf die Schule freut nach den Ferien und (.) / Ja und dann versuche ich schon äh, das weiter anzusprechen und irgendwie vorzuschlagen, dass ich mal mit den Eltern rede oder irgendwie mit der Schule oder ob ich da ihr irgendwie helfen kann. Aber dann ist sie schon wieder ganz wo anders. Also das geht, das ist recht sprunghaft bei ihr. Und (.) ja, keine Ahnung @(.)@. Muss ich mal schauen, wie=wie ich mich damit noch irgendwie / also wie ich da umgehen soll mit. Wie schwer / also wie ich das einschätzen soll, aber ansonsten erzählt sie mir recht vie:l. [...]

Trotz der Handlungsunsicherheit, die hier deutlich expliziert wird, zeigt die Studierende ein Repertoire an möglichen Handlungsideen, die diese empfundene Unsicherheit deutlich abschwächt und für einen reflektierten Umgang mit Schwierigkeiten seitens der Studierenden spricht.

Darüber hinaus sehen die Balus ihre Tätigkeit und ihren Einfluss insofern begrenzt, als dass sie die gemeinsame Zeit als zu kurz einschätzen, um das Leben der Moglis nachhaltig verändern zu können. B3m verdeutlicht, dass dann andere Instanzen mitwirken müssten:

B3m: Also ich glaube, dieses Projekt ist für die Kinder auf jeden Fall wichtig in der: Persönlichkeitsentwicklung. Ähm, im Endeffekt ist es aber so, dass einmal die Woche Treffen vielleicht ein bisschen zu wenig ist, um so'n stupiden Alltagstrott zu (.) durchbrechen. Also (.) dabei geht es einfach so, dass (.) die Gesellschaft da in der Hinsicht zu monoton ist für die und die einfach nicht diesen Antrieb dazu haben oder dieser Antrieb mehr oder weniger lahm gelegt ist und das an einem Tag in drei Stunden vielleicht zu unterbreche:n, ist schon sehr schwer. Also da müssten dann auch andere Instanzen irgendwie gucken, dass sie da besser drauf einwirken. [...] Aber, um komplett das Leben dann so anders zu strukturieren, ist einfach zu wenig, ne?

Implizit schwingt hier der Wunsch des Studierenden mit, dass weitere Instanzen mit dem Projekt kooperieren sollten, um die Wirkung noch weiter zu verstärken. In der weiteren Elaboration zeigt sich allerdings eine Einschränkung: Es wird in Frage gestellt, inwiefern ein/e Balu überhaupt einen solchen Anspruch an sich stellen sollte:

B1w: Ja, aber ich weiß halt nicht, ob das auch so unsere Aufgabe L ist, ne?

Homologien zeigen sich auch in weiteren Gruppendiskussionen (z.B. GD4(BD)). Es wird die Orientierung geteilt, dass allein das Bemühen und das Handeln der Studierenden nicht ausreichen, um Veränderungen im Leben der Kinder hervorzurufen:

B7w: [...] Weil zum Beispiel hatte ich auch den Ferienpass ihm besorgt und war dann aber die ganzen Sommerferien halt verreist und ab da ham wir uns dann gar nicht

gesehen. Und dann habe ich aber auch zu / oder haben wir zusammen rausgesucht, was könntest du machen? Halt kostenlose Sachen und da war auch so'n Fußballnachmittag. Haben wir das halt angekreuzt und den Eltern gezeigt. Dann hab' ich ihm halt= hab ich ihn dann gefragt nach den Ferien, aber er war da eben nicht. Also es hat sich gleich wieder so keiner drum gekümmert. Und da sich dann / Das ist irgendwie schade, ne? Weil der halt echt gerne Fußball spielt und dadurch ja auch wieder neue Kontakte hätte und so.

B8w: LJa.

[...]

B7w: [...] Weil auch jetzt in den Ferien hat er auch gesagt "Nee, ich bin jeden Tag zu Hause. Spiel draußen Fußball." Das reicht ihm schon so.

B8w: LJa.

B7w: Wobei ich ja gemerkt habe, wenn wir was Anderes machen, hat ihm das ja auch manchmal total Spaß gemacht. Oder oft total Spaß gemacht, sodass er ja eigentlich auch noch vielleicht mal neue Sachen kennen lernen könnte, aber: ich glaube eben einfach, da ist er noch zu jung zu, dass er dann wirklich selber so dahintersteht und sagt: "Ich will jetzt oder ich möchte/

B8w: LJa.

B7w: jetzt irgendwie das und das mal machen." so.

Offen bleibt, weshalb die Studierenden die Vorstellung haben, das Leben der Kinder nachhaltig verändern zu müssen. Ein Erklärungsgrund könnte die Werbung des Projekts „Balu und Du“ sein, die diese Vorstellung suggeriert.

Die ausgewählten Zitate deuten an, dass die Studierenden in ihrer Praxis auch die Limitation der Einflussnahme durch pädagogisches Handeln kennen und akzeptieren lernen sowie ein Gefühl dafür entwickeln, dass pädagogische Einflussnahmen einen komplexen Prozess darstellen, der sich erstens nicht innerhalb kürzester Zeit verwirklichen lässt und zweitens meistens ein Zusammenspiel unterschiedlichster Akteure bedeutet.

Homolog dazu beschreiben die Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ ihre Hilfsmöglichkeiten ebenfalls als begrenzt. Durch die zeitliche Limitierung des Projekts sehen die Studierenden keine langfristige Hilfe für die Schülerinnen und Schüler und bewerten ihre Einflussnahme deshalb begrenzt. In den Augen der Studierenden erleben die Kinder und Jugendlichen einen Verlust, wenn die Projektzeit endet:

C4m: [...] Also zunächst sind die Coaches an der Schule, das heißt sie sind halt dieses Fremde, das sich dann halt entwickelt zum=zum Vertrauten. Dann gehen sie wieder und der Schüler hat dieses=dieses Vertraute hat er im Prinzip wieder verloren, ne? Also da ist ja auch was mit Gewinn und Verlust spielt da ja auch 'n bisschen mit rein, würd' ich sagen und ähm, ja er hat dann halt wieder dieses=diese=diesen Schulalltag im Prinzip also.

Eine weitere Begründungslinie, die die Wirksamkeit der Balu-Tätigkeit seitens der Studierenden in Frage stellt, ist das sich selbst zugeschriebene, fehlende pädagogische

Wissen der Studierenden, welches als Resultat ihrer nicht vollendeten Ausbildung beschrieben wird. Ebendieses Defizit geht ferner mit empfundenen Handlungsunsicherheiten einher.

B3m: Dass man das äh während des Studiums, wenn man auch noch nicht diese Ausbildung genossen hat, ist es natürlich auch sehr schwer für eine Person, in gewissen Situationen, wie wir eben schon gesagt haben, darauf einzugehen. Wann sind die Grenzen:? Und welche Grenzen darf man überschreiten? Und ähm, wie wirkt sich das auf das Kind später aus, was wir gerade machen? Weil (.) dafür ist die Ausbildung von uns einfach noch nicht weit genug, als dass wir das abschätzen können, ne? Also wir machen das gerne und ich denke auch, dass wir gut mit den Kindern klarkommen und auch (...) wissen, wie wir mit den Kindern umgehen müssen, aber, um genau zu sehen, wie ist das mit der psychischen Entwicklung bei den Kindern jetzt, wenn wir das und das machen? (.) Also ich persönlich werde nicht wissen, was da genau geschieht gerade.

Homolog dazu sehen sich die Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ ebenfalls nicht in der Lage, „große Probleme“ zu lösen. Da möchten sie die Schülerinnen und Schüler dann lieber an „professionellere Stellen“ verweisen, was implizit zeigt, dass sie sich möglicherweise zwar als professionell, offensichtlich aber noch nicht voll ausgebildet professionell wahrnehmen und somit klare Grenzen in ihrem pädagogischen Handeln ziehen.

C4m: "Okay, das kann ich nicht machen. Dafür müssen wir an eine professionellere Stelle gehen."

In weiteren Elaborationen wird seitens der Studierenden der geleistete „Service“ für die Kinder sowie die von ihnen hergestellten und notwendigen Gelingensbedingungen für eine etwaige Einflussnahme explizit dargestellt. Diese legitimieren die Arbeit der Studierenden (trotz der selbst dargestellten Beschränkungen) und erhalten offensichtlich einen höheren Stellenwert für die Studierenden als eine vollständig absolvierte pädagogische Ausbildung. Nachfolgend werden ebendiese dargestellt.

Es zeigt sich im Projekt „Balu und Du“, dass die Studierenden das Gelingen ihrer Arbeit und damit auch ihren Einfluss auf die Kinder vor allem daran festmachen, die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund zu stellen, ebenso wie deren Freizeitgestaltung und den gemeinsamen Spaß.

In allen Gruppendiskussionen wird die Orientierung deutlich, dass die Freizeitgestaltung mit dem Kind bzw. für das Kind einen zentralen Punkt der Balu-Rolle ausmacht, wie sich exemplarisch in folgenden Gruppendiskussionsausschnitten zeigt:

B14w: Also für mich hat das auch nichts mit Schule zu tun. Für mich ist das Freizeit, Freizeitgestaltung, vom Kind und von mir. @(.)@

[...]

B4w: [...] *Wir haben dann in der Zeit uns und wir machen was Schönes zusammen.*

[...]

Es zeigt sich explizit, dass die Studierenden diese gemeinsame Freizeit positiv erleben – als etwas „Schönes“, das man zu zweit genießt – und somit einen positiven Gegenhorizont aufspannen.

In weiteren Elaborationen zeigt sich, dass die Studierenden sich für einen weiteren positiven Aspekt innerhalb dieser gemeinsamen Zeit verantwortlich sehen: den Spaßfaktor.

B10m: [...] *[Der] Aber auch noch mal zusätzlich für so Spaß und so was zuständig ist.*
[...]

B10m: [...] *Das ist für die nicht so (.) der Berater oder so, sondern eher (.) ja, der Spaßmensch.*

B10m macht auf Dokumentenebene deutlich, dass gemeinsamer Spaß (positiver Gegenhorizont) einer beratenden und vielleicht eher problemzentrierten Zeit (negativer Gegenhorizont) vorgezogen wird.

Beispielsweise in GD6(BD) wird ersichtlich, dass der Spaß und die positiv erlebte Zeit vor allem auf Seiten der Kinder stattfinden soll, wie zum Beispiel im folgenden Abschnitt exemplifiziert wird:

B12w: *Ich muss kurz an unsere Situation denken, dass sie immer Pferdchen spielen will. @(.)@*

B13w: *@Stimmt. Das L erzählst du immer.@*

B12w: *(unv.) J oh::: nie Spaß dran habe eigentlich,*

B13w: *L Ja::.*

B12w: *weil (.) das ist einfach, sie ist elf. Und @(.)@ denke ich: Okay, wir müssen jetzt nicht unbedingt mehr Pferdchen spielen und durch die Stadt laufen mit 'nem Seil und rum galoppieren und so. Aber sie hat da auf jeden Fall mega Spaß dran.*

B13w: *L Genau.*

B12w: *@(.)@ Wo ich dann so denke, ja (.), man muss es nicht immer machen, aber: manchmal kann ich dann auch @mitspielen.@*

(Beide lachen)

B13w: *Damit sie Spaß hat?*

B12w: *@Genau.@*

B13w: *L Okay.*

In diesem Ausschnitt beispielsweise kommt zum Ausdruck, dass die Studierende den Spaß des Kindes ihrem eigenen Spaß in der gemeinsamen Freizeit überordnet. Offensichtlich möchte sie vor allem dem Kind eine gute Zeit bescheren und nimmt dafür in Kauf, etwas zu tun, das ihr eher unangenehm ist.

Eine Homologie lässt sich beispielsweise in GD1(BD) zeigen:

B3m: [...] Also:, mir fiel's schwer, mich da so in die Hobbies des Kindes hineinzusetzen, weil man einfach ganz andere Interessen hat und in erster Linie im Mittelpunkt sollte das Kind auch stehen, finde ich persönlich, weil äh wir wohl eher die Fähigkeit haben, so ein bisschen zurückzutreten von unseren Bedürfnissen als so ein Kind. Ähm und deswegen sollte das Kind in erster Linie entscheiden.

Auch B3m macht deutlich, dass die Interessen und Bedürfnisse des Kindes in der gemeinsamen Freizeit an erster Stelle stehen sollten. Im Gegensatz zum obigen Zitat wird die Meinung an dieser Stelle explizit begründet. Der Balu macht sein eigenes Zurückstecken zum einen an der kognitiven Leistung eines Erwachsenen fest und zum anderen zeigt sich hier eine Art „Schutzfunktion“ seitens des Balus. Er reflektiert kritisch, dass er sich nicht genug in das Kind und dessen Interessen hineinversetzen kann, als dass er wissen könne, was diesem gefallen würde.

Antithetisch dazu wird zum Beispiel in GD5(BD) betont, dass der Freizeitspaß auf beiden Seiten liegen sollte.

B10m: Ich habe mal beides gemacht. (.) Ich habe das mal bewusst ausprobiert. Ich habe mal das gemacht, wo ich sagen würde: "Ok, das könnte ihm Spaß machen." und dann habe ich auch mal was gemacht, wo ich ihm das einfach komplett überlassen haben. Und ich habe bei beiden Malen gemerkt, dass das (.) nicht optimal war. Bei mir zumindest war das so. Und äh (.) seitdem suche ich immer so eine Lösung, so ein Zwischending, wo ich merke, dass wir beide Spaß an der Sache haben. [...]

Homolog zu den Ergebnissen der Gruppendiskussionen dokumentiert sich auch in den Interviews mit den Kindern im Projekt „Balu und Du“, dass in der gemeinsamen Freizeit zwischen Balus und Moglis der Spaßfaktor an oberster Stelle steht. Dies kann als Zeichen gedeutet werden, dass die Balus es schaffen, für die Kinder eine Basis zu schaffen, in der pädagogische Einflussnahme möglich wird. Dem konjunktiven Sinngehalt kann entnommen werden, dass die Kinder die Projektteilnahme in unmittelbaren Zusammenhang mit „Spaß“ bringen, was zeigt, dass sie die gemeinsame Zeit durchweg positiv erleben. Diese geteilte Orientierung lässt sich exemplarisch an folgenden Auszügen zeigen:

I: Was findest du gut an [Balu]?

M16w: (.) Dass wir jetzt zum Beispiel auch Spaß mit einander haben [I: Mhm. (zustimmend)] (5) Dass sie mich Huckepack trägt. [...]

I: Ähm, wie findest du das denn, dass du bei Balu und Du mitmachst?

M14w: Gut.

I: Gut. Was findest du gut dran?

M14w: Dass [Balu] und ich manchmal schwimmen gehen oder manchmal paar Blöd - 'n bisschen Blödsinn machen [I: @(.)@], manchmal lustige Sachen machen.

I: Was für einen Blödsinn macht ihr denn?

M14w: Wir tanzen herum, wir spielen "rate, was ich mache", also als beruflich und mehr auch nicht.

[...]

I: Gut? Was findest du gut daran?

M6w: Äh, dass wir äh, dass wir zusammen was spielen und so und am meisten, dass wir gemeinsam was äh Spaß haben.

[...]

Darüber hinaus zeigen die Beispiele, dass die Kinder diesen Spaßfaktor anhand ganz konkreter Situationen exemplifizieren. Es scheint so, als wären diese Aktivitäten wie „Blödsinn machen“ oder „Huckepack tragen“ für die Kinder besonders und bei den Balus exklusiv.

Insgesamt zeigt sich in den obigen Ausführungen, dass die Studierenden in ihrer pädagogischen Praxis erleben, dass eine positive Atmosphäre und ein Wohlwollen den Kindern gegenüber für das Gelingen einer pädagogisch wirksamen Beziehung zweier ausschlaggebendsten Punkte sind.

In den Interviews mit den Moglis zeigt sich, dass auch die Schülerinnen und Schüler die Orientierung teilen, in der gemeinsamen Freizeit im Mittelpunkt zu stehen. Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Kinder wahrnehmen, dass sie die Gestaltung der gemeinsamen Freizeit mitbestimmen dürfen und dass die Studierenden ihren Ideen meistens uneingeschränkt zustimmen, was sie sehr begrüßen:

I: Was findest du gut daran?

M16w: Dass ich, wenn ich jetzt zum Beispiel möchte, dass wir ins Schwimmbad gehen, dann machen wir das auch irgendwann.

[...]

I: Ja:. (.) Was gefällt dir denn besonders gut an euren Unternehmungen? Was findest du super?

M16w: (.) Dass, dass die dann auch macht was ich sage.

[...]

I: Gut? [Nickt.] Schön. Cool. Ähm, (.) wie findest du's denn, dass du bei Balu und Du mitmachst?

M17w: Gut.

I: Was findest du gut daran?

M17w: Ich finde gut, dass die dann immer hingehen wo/die plant dann immer was und dann kann man da hingehen. Aber wenn die Kinder dann nicht möchten, können wir=kann man dann auch was dann machen.

[...]

I: Und was ist anders als bei deinen Lehrern? Du bist / bist du schon in der Schule? Oder du kommst noch, ne?

M8m: Die / ich komm noch.

I: Okay, dann, was ist denn anders als bei deinen Erziehern im Kindergarten?

M8m: Ähm, dass die ein bisschen strenger sind [I: Mhm. (zustimmend)] und dass die nicht so nett sind wie [Balu] [I: Mhm. (zustimmend)] und, dass die nicht so gehorchen wie [Balu].

[...]

Was gefällt euch, dir denn besonders gut, wenn ihr euch trifft?

M12m: Mh, [atmet laut] dass, dass ich mir immer aussuchen kann, was wir machen.

I: Wow. (.) Was noch?

M12m: Mh, und dass, dass er auch immer mit den Sachen einverstanden ist.

Im Dokumentsinn der Zitate zeigt sich, dass die Kinder glücklich darüber sind, in der gemeinsamen Freizeit mit dem Balu gehört zu werden, dass sie ihre Wünsche äußern können und dass diesen nachgegangen wird. Sie beschreiben dies innerhalb eines positiven Horizonts.

Die Analyse der Gruppendiskussionen hat ergeben, dass die Studierenden die Kinder zwar in den Mittelpunkt der Freizeit stellen und dass diese somit auch die Dominanz über Entscheidungen der Aktivitätenwahl bei ihnen sehen, dass sie aber nichtsdestotrotz einen pädagogischen Ansatz verfolgen, in dem sie die Freizeit mit den Kindern gemeinsam aushandeln möchten. Eben diesen gemeinsamen Aushandlungsprozess, der nicht nur von den Studierenden intendiert, sondern auch von den Kindern wahrgenommen wird, zeigt exemplarisch das nachfolgende Zitat:

M13w: Mhm, weil, weil ich ja [Balu] ja mag und weil sie ja auch alles richtig macht, was ich möchte. [I: Mhm. (zustimmend)] Und ich mach auch alles richtig, was sie möchte. [I: Mhm. (zustimmend)]

[...]

Es zeigt sich im Dokumentsinn, dass die Freizeitgestaltung des Tandems deshalb so geschätzt wird, weil sie auf Grundlage von Kompromissen und Akzeptanz der Ideen des anderen verhandelt wird. Man kann an dieser Stelle von einem demokratischen Verhältnis sprechen, welches sich im konjunktiven Sinngehalt zeigt und welches als pädagogischer Ansatz auf Seiten der Studierenden verstanden werden kann (vgl. auch Zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen).

In den Gruppendiskussionen über das Projekt „Offenes Ohr“ dokumentiert sich homolog, dass die Studierenden sich eine Reihe von Möglichkeiten zuschreiben, die zum Gelingen eines Coachinggesprächs beitragen und damit eine Chance auf pädagogische Einflussnahme mit sich bringen – fern von einem „perfekt sitzenden“ Coachingablauf. Sie sehen ihre Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler für ein Coaching zu überzeugen, schon direkt zu Beginn des Projekts, nämlich beim Vorstellen in den Klassen:

C4m: [...] Ähm, weil ich glaub an diesem ersten Kontakt entscheiden Schüler dann schon, ob sie so'n Coaching wahrnehmen wollen oder nicht. Also, wenn 'n Schüler halt vielleicht vor sich jemand stehen hat mit=bei dem er sich vorstellt, mit dem kann er gut reden, dann wird er eher ins Coaching gehen als äh wenn da jemand vorne steht, der sich einen abstottert.

C5w: *└Mhm. (zustimmend)*

C4m: *Ähm oder ums mal einfach auf'm kindlichen Niveau äh auszudrücken. Der Schüler wird wahrscheinlich eher zu jemandem gehen, den er cool findet*

C5w: *└Ja.*

C4w: *als jemand den er uncool findet. Also jemand mit äh in locker sportlicher Kleidung wahrscheinlich eher als jemand mit äh* *└Sweatjacke*

C5w: *Anzug*¹

C4m: *und Bürokoffer und so was.*

[...]

C3w: *Also bei uns war's glaub' ich auch viel durch das erste Vorstellen vor der Klasse. Das war zwar kurz, aber auch ähm, wir ham halt so'n bisschen erzählt, was wir machen und wer wir sind und was wir wollen mit dem Coaching:. Und ähm, dann ist halt einerseits diese Neugierde, aber ich=ich glaub' sie ham das gleich gemerkt, dass= dass wir halt ja, vielleicht auch diese Studentenrolle eben haben, noch in der gleichen Situatio:n sind. Also man=man fühlt sich irgendwie verbunden. Obwohl wir ja älter sind. Ne? Dieses Vorbild da ist, aber auch dieses (.) verbundene.*

Dem konjunktiven Sinngehalt kann entnommen werden, dass das Vorstellen in den Klassen in den Augen der Studierenden darüber entscheidet, ob die Schülerinnen und Schüler an einem Coachinggespräch interessiert sind oder nicht. Das Wecken von Neugierde und Interesse wird als unerlässliche Zugangsbedingung beschrieben. In diesem Zusammenhang erachten sie es beispielsweise als wichtig, sich gut auszudrücken, sicher aufzutreten und den Schülerinnen und Schülern durch ein sportliches Outfit nah zu sein (vgl Kapitel 5.3.3.), um bei diesen „anzukommen“.

Homolog dazu wird in den Interviews mit den Coachees die Orientierung geteilt, dass auch das Aussehen der Studierenden seinen Beitrag zur Projektteilnahme der Schülerinnen und Schüler geleistet hat, wie folgender Interviewausschnitt zeigt:

I: *Mhm. (zustimmend) Wie ham die das denn geschafft, dass du denen vertraut hast,*
└obwohl

S5w: *Ja*¹

I: *du die gar nicht kanntest?*

S5w: *└ Die war'n halt einfach schon von so nett und auch vom Aussehen her so.*

I: *°Mhm.° (zustimmend)*

S5w: *Das: zählt ja auch ganz viel, wenn jemand halt einfach gut aussieht oder halt ähm gut gekleidet ist fen-= find ich auch und von der Uni sind die halt meist gut gekleidet und, dann find' ich halt=hab' ich mich da halt einfach wohl gefühlt durch die offene Art, wie die war'n und ja.*

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler offensichtlich wahrnehmen, dass die Studierenden einen bestimmten Habitus haben, der ihnen gefällt. Hinzu kommt, dass sie durch die Projektarbeit möglicherweise auch eine besondere empathische und offene Haltung ausstrahlen.

Sowohl von den Balus als auch von den Coaches wird die Orientierung geteilt, dass eine lockere und wertschätzende Atmosphäre innerhalb ihrer pädagogischen Tätigkeit den „Schlüssel“ zu den Schülerinnen und Schülern darstellt: Ein lockeres Anfangsgespräch zu Beginn eines Coachingtermins wird von den Coaches implizit als Gelingensfaktor für eine erfolgreiche pädagogische Beziehung benannt.

C2w: Also erstmal so eine Vertrauensbasis geschafft. Uns per du anreden lassen und gesagt so "Hey, wir sind da und ich bin die [Name]." so, ne? "Und kannst du zu mir kommen und wir reden ganz entspannt." und dann sitzt man sich gegenü:ber. Und das ist nicht so Pult und Schüler ähm Klasse. Und ja Vertrauen. Ja, ich hoffe, dass wir alle durch den einführenden Smalltalk schon Vertrauen aufbauen konnten, dass man merkte so "Okay, die ist nett." und dass man dann auch irgendwie das Gefühl hat "Ey, es geht jetzt nur um mich, ich kann jetzt wirklich nur äh/Sie oder er hört mir zu und ist da."

Es dokumentiert sich, dass die Coaches durch anfänglichen Smalltalk und eine gute Sitzposition, die allerdings nicht weiter erläutert wird, Vertrauen zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen und der Situation eine gewisse Lockerheit verleihen möchten. Diese Situation soll sich vom sonstigen schulischen Kontext abgrenzen. Diese von den Studierenden geteilte Orientierung wird auch in den Interviews von den Schülerinnen und Schülern geteilt. In folgender Aussage von S2m dokumentiert sich z.B., dass er den Smalltalk mit den Studierenden geschätzt hat. Vermutlich ist dieser von Bedeutung, um eine gute Beziehungsebene zwischen Coach und Coachee aufzubauen und nicht direkt das Problem zu fokussieren.

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Wie fandest du die denn?

S2m: Super nett. Also: hab' mich auch mit denen unterhalten, also jetzt auch über andere Sachen und so.

Homolog dazu zeigen die Aussagen der Coachees im Projekt „Offenes Ohr“ ebenfalls, dass das erste Aufeinandertreffen mit den Coaches darüber entscheidet, ob die Schülerinnen und Schüler das Coaching-Angebot zukünftig annehmen. Dies dokumentiert sich beispielsweise in S1ws Aussage:

I: Also ich stell mir das jetzt vor, die gehen in die Klassen, stellen sich vor. Wie haben die geschafft, dass du da sagst "Ja, da gehe ich jetzt mal hin.", dass du da so ein Vertrauen hast?

S1w: Ja, die waren mir sofort sym:pa:thisch, weil die auch so nett waren und immer auf mich ei:ngega:ngen si:nd.

I: ^LMhm. (zustimmend)

S1w: Und nicht immer so komisch geguckt haben oder so.

I: ^L Mhm. (zustimmend)

Dem Dokumentsinn kann entnommen werden, dass das Vorstellen der Coaches in den Klassen offensichtlich den ersten Schritt zum Coaching darstellt. Auch in diesem Projekt zeigt sich, dass eine freundliche und empathische erste Begegnung mit den Coaches dazu geführt hat, dass S1w den Coaches vertraute und sich somit auf ein Coachinggespräch einlassen konnte.

Homolog dazu beschreibt S10w, dass sie durch das Vorstellen der Coaches in der Klasse erst einmal auf das Projekt aufmerksam und dann neugierig geworden ist:

S10w: (2) Also: [Lehrer] kam' halt mit zwei Frau'n in unsere Klasse und mit'n Mann glaub' ich noch und dann ham die sich alle drei halt vorgestellt, wer die si:nd und ham dann halt auch er-=erklä-=erzählt, in welchen Fächern die he:lfe'n könn' und dann is' mir halt eingefallen, dass ich in dem Fach nich' so gut bin und dass ich da auch Hilfe bräuchte, weil ich nich' weiß, wie ich da le:rn' soll und dass ich dass dann gar nicht gelernt habe da. Und dann bin ich halt da hi-=wollt' ich halt dann da auch einma' hin, um zu gucken, wie das halt is'.

Es zeigt sich, dass die Schülerin das Projekt durch das Vorstellen offensichtlich als offenes Angebot verstanden hat; ein offenes Angebot, welches man erst einmal ganz freiwillig und unverbindlich testen kann. Möglicherweise geht damit ebenfalls Neugierde einher. Ableiten lässt sich an dieser Stelle, dass die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme schon vor der eigentlichen Tätigkeit entsteht, in diesem Fall dem Coachinggespräch. Von den Schülerinnen und Schülern wird bestätigt, dass eine pädagogische Beziehung nur dann gewinnbringend ist, wenn ein „erfolgreicher Zugang“ zu den Schülerinnen und Schülern gefunden wird.

Auch die Moglis teilen die Orientierung, dass das erste Aufeinandertreffen und das Aufeinandereinlassen zwischen Mogli und Balu eine wichtige Voraussetzung für die gemeinsame Beziehung und demnach auch auf die pädagogische Einflussnahme darstellt – eine Perspektive, die von den Studierenden unberücksichtigt bleibt. M18w beschreibt beispielsweise Folgendes:

M18w: Ich war nämlich voll aufgeregt, weil zum ersten Mal einen Balu hatte und ich bin auch immer sehr schüchtern, aber da war ich irgendwie gar nicht schüchtern, da hab ich gelabert wie ein Wasserfall.

I: @(.)@ Warum?

M18w: Weil ich sie erst mal richtig kennen lernen wollte und wissen, ob sie nett ist [I: Mhm. (zustimmend)] oder nicht so nett.

I: Mhm (zustimmend) und als du sie dann gesehen hast, wie war dein Gefühl?

M18w: Die ist bestimmt nett. Das war mein Gefühl [I: @(.)@].

I: Ja? Warum?

M18w: Weil sie sah auch sehr sympathisch aus und war auch schon, als sie irgendwas zu meiner Mama gesagt hat, da wusste ich schon gleich, dass die nett ist. [I: Mhm.

(zustimmend)] Weil sie auch schon so nett geredet hat und so weiter [I: Mhm. (zustimmend)]

Es dokumentiert sich, dass die Kinder die Balus anscheinend mit einer gewissen Neugierde bei gleichzeitiger Distanz erwarten. Im Dokumentsinn zeigt sich weiter, dass auch bei den Schülerinnen und Schülern ein gutes Gefühl durch freundliches Sprechen der Studierenden ausgelöst wird. Ebenfalls scheint ein Gespräch zwischen einem Elternteil und dem/der Balu für die Kinder von Bedeutung zu sein, um sich aus beobachtender Perspektive ein Bild von dem/der Balu machen zu können.

Eine Homologie zeigt sich beispielsweise in M5ms Beschreibung:

M5m: Also ich finde das / (.) Also sie saß auf der Couch mit meiner Mutter und ich saß ähm vor meiner Mutter und da haben wir geredet und dann fand ich das irgendwie, also dann (.) also, ich fand es gut, weil sie immer freundlich geredet hat und [I: Mhm. (zustimmend)] freundlich geguckt hat [I: Mhm. (zustimmend)].

Auch hier wird die Situation so beschrieben, dass die Anwesenheit der Mutter dem Kind offensichtlich beim ersten Treffen wichtig war. Im konjunktiven Sinngehalt zeigt sich, dass dies dem Mogli Sicherheit gegeben hat. Ferner wird hier deutlich – wie im obigen Beispiel – dass ein freundliches Auftreten seitens der Balus beim ersten Aufeinandertreffen von Bedeutung ist.

Dass die Schülerinnen und Schüler ernsthaftes Interesse an ihrer Person und ihren Problemen erfahren, scheint für die Coaches ebenfalls ein Grund für den Erfolg des Coachings zu sein (positiver Horizont). Es zeigt sich also, dass sie es, nachdem sie die Schülerinnen und Schüler durch das Vorstellen in der Klasse vom Coaching überzeugen konnten, als ihre Aufgabe sehen, zu Beginn eines Gespräches eine gute Atmosphäre für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen – durch das Aufbauen von Wertschätzung und Rapport (vgl. z.B. Gamber 2011, S. 88f.). Nicht zuletzt geht das mit den 1:1-Settings einher, die in beiden Projekten auf Seiten der Studierenden als gewinnbringend erlebt werden.

S7w: Ich fand's im Allgemeinen so gut, dass man das nicht so mit der ganzen Klasse gemacht hat, sondern es einzeln bekommen hat. Weil man sich sonst mit den=in der Klasse immer unterhält und dann auch nicht wirklich aufpasst. Und so war's halt besser.

Es dokumentiert sich, dass die Schülerin die ruhige und ungestörte Atmosphäre schätzt, in der man offensichtlich in Ruhe arbeiten und beraten werden kann.

Diese Orientierung teilen die Moglis im Projekt „Balu und Du“ nicht. Aussagen über die 1:1-Betreuung bleiben in der Regel aus. Lediglich in einer Mogliaussage erhält die 1:1-Betreuung Betonung:

M14w: (.) Weil meine Mama (.) uns manchmal [seufzt] mit uns bisschen Spaß macht und [Balu] das gleich, aber sie=meine Mama geht nie mit uns schwimmen und [Balu] geht mit uns schwimmen. [I: Mhm. (zustimmend)] Dann nur mit mir. [I: Mhm. (zustimmend)] Vielleicht.

Ein weiteres Kind hingegen äußert sich zur 1:1-Betreuung in einem negativen Rahmen:

M5m: Also, mein Freund [Name], der hat auch eine Balu und Du, aber die ist / also ich würde gerne meine Geschwister mitnehmen.

I: Mhm. (zustimmend) Warum?

M5m: Weil sonst langweilen sie sich ein bisschen zu Hause.

Es dokumentiert sich, dass der Mogli die 1:1 Betreuung seinen Geschwistern gegenüber als unfair empfindet. Eine gewünschte Besonderung durch eine solche Betreuung wird hier auf Seiten des Moglis nicht explizit (antithetisch gegenüber der Studierendeneinschätzung). Fraglich ist deshalb, ob die 1:1 Betreuung für die Kinder im Projekt „Balu und Du“ überhaupt einen so hohen Stellenwert hat, wie von Projekt- und Studierendenseite angenommen wird. Da es sich aber an dieser Stelle um Einzelmeinungen handelt, bleibt diese Frage unbeantwortet. Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler diese Art der Betreuung nicht diskutieren und dass sie diese durch die Rahmenbedingungen des Projekts als selbstverständlich ansehen.

Während sich aus der Konzeption des Projekts „Balu und Du“ heraus schon zeigt, dass dort Freizeit und eine ungezwungene Atmosphäre im Mittelpunkt stehen und das „Geheimrezept“ für die Möglichkeit pädagogischer Einflussnahme darstellen, so handelt es sich im Projekt „Offenes Ohr“ um konkrete Beratungsgespräche, welche sehr zielgerichtet sind und weniger mit gemeinsamem Spaß in Verbindung gebracht werden. Nichtsdestotrotz wird von den Kindern und Jugendlichen, nicht aber von den Studierenden, betont, dass das „Spaßhaben“ auch im Beratungsgespräch Platz findet, um einen Zugang zueinander zu finden.

I: Okay. Und du hast grad gesagt, am Anfang bist du da so'n bisschen skeptisch bei wem Fremdes. Wie ham die das denn geschafft, dass du gesagt hast: "Ja, ich mach' das jetzt einfach ma"?

S6w: Die ham mich so zum Lachen gebracht. Also am Anfang und dann/ @(.)@ ja.

I: Mhm. (zustimmend) Wie ham=Ham die Witze gemacht oder was?

S6w: Ja, also erst ham die so:=also erst ham wir halt angefangen mit Mathe und dann dacht 'ich noch so "Oh." (negatives Stöhnen)

I: L@(.)@

S6w: Aber¹ dann irgendwann musst 'ich lachen. Ich weiß gar nicht mehr warum und dann ja.

I: War das Eis gebrochen?

S6w: Ja. @(.)@

[...]

S9w: Also: ja, die war'n halt freundlich, lustig:, die ham auch mal so Scherze gemacht oder so (schwaches Lachen). Ja. Und dann, wenn man halt wirklich Probleme hatte so auch, wenns nich' so schulisch war, sondern so Probleme, ham die sich auch mit ihn noch mal hingese:tzt und ham noch mehr Methoden gemacht.

Offensichtlich lockern gemeinsames Lachen und Witzmachen das sonst eher sehr strukturierte Beratungsgespräch in den Augen der Schülerinnen und Schüler auf.

Zusammenfassend wird hier die geteilte Orientierung deutlich, dass sowohl von den Studierenden als auch von den Kindern die Haltung als maßgebliche Voraussetzung für das Wirken pädagogischer Unterstützung in den Vordergrund gestellt wird. Eben- diese Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen ist offensichtlich wichtiger als eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung.

5.3.5. Zwischen erfahrungsbasiertem und theoretisch fundiertem Wissen

Bis hier hin konnte in der Kategorie gezeigt werden, dass die Studierenden ihre pädagogische Kompetenz und damit ihre pädagogische Einflussnahme zwar als begrenzt ansehen, dass sie es aber durch die oben gezeigten Punkte ihrer Ansicht nach trotzdem schaffen, auf die Schülerinnen und Schüler Einfluss zu nehmen – dies vor allem über eine positive und empathische Grundhaltung. Darüber hinaus zeigt sich im konjunkti- ven Sinngehalt, dass die Studierenden sich in ihrer pädagogischen Praxis eine Reihe von pädagogischen Handlungsmöglichkeiten erarbeiten.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen mittels Dokumentarischer Methode zeigt, dass die Studierenden im Rahmen ihres pädagogischen Handelns auf unterschiedli- ches, oft „rezeptartiges Wissen“ zurückgreifen. Wenn Situationen oder empfundene Schwierigkeiten auftreten, so wird von den Studierenden auf dieses zurückgegriffen. Nachfolgend werden in den Gruppendiskussionen dokumentierte Orientierungen bei- spielhaft gezeigt:

Balu und Du:

Umgang mit Unwahrheit

Eine ausgiebig diskutierte Strategie ist die des Umgangs mit Unwahrheiten. Es dokumentiert sich, dass dies sowohl für die Studierenden in GD3(BD) als auch für die Studierenden in GD4(BD) ein wichtiges Thema ist.

Beispielsweise B8w berichtet von ihrem Umgang mit Unwahrheiten Folgendes:

B8w: Ja. Ja, bei mir gab es da am Anfang auch so'ne Sache, das hat sich zwar sehr gebessert, aber meine hat am Anfang ziemlich vi:el äh Quatsch erzählt. Nicht so böses Lügen, sondern einfach sich ziemlich viel ausgedacht und am Anfang dachte ich noch so: Kann ja vielleicht stimmen, aber es kommt mir irgendwie komisch vor. Und dann habe ich das im Seminar angesprochen. Und dann meinte [Koordinator/in] zu mir, dass ich einfach sagen soll: "Ja, okay. Jetzt hast du 'n bisschen Quatsch erzählt, jetzt erzähle ich auch 'n ^Lbisschen Quatsch.

B7w: Ja. ^L

B8w: Dass ihr das klar ist, dass ich das schnalle, dass das nicht gestimmt hat.

B7w: Mhm. (zustimmend)

B8w: Also wir sind an 'ner Ampel vorbeigegangen und dann erzählt sie da, dass äh als die kaputt war, hat sie das mit Mama repariert und so. Und ich stand da: @Ok@. Ich weiß, dass ihre Mama Ergotherapeutin ist.@

B7w: @(..)@

B8w: Ich glaube nicht, dass die irgendwelche Ampeln einfach so repariert.

B7w: Ja.

B8w: Und ähm dann habe ich das halt immer wieder gesagt: "Ja, das ist ja mal wieder 'ne schöne Quatschgeschichte, [Mogli]. Ich kann dann ja auch gleich mal 'n bisschen Quatsch erzählen. Und dann hat sie mich immer nur so angegrinst von wegen "Ja okay, das war Quatsch."

B7w: Ja.

Es dokumentiert sich, dass sich die von der Studierenden geschilderte Strategie im Umgang mit Unwahrheiten durch das Reflektieren in der Begleitveranstaltung ergeben hat, d.h., dass diesem offensichtlich eine Handlungsunsicherheit von Studierenden-seite vorausgegangen ist. Die von der Koordinatorin vorgeschlagene Handlungsmöglichkeit hat die Studierende in der Praxis ausprobiert und ist anscheinend auf Erfolg gestoßen, sodass sie diese als Strategie in ihr Handlungsrepertoire übernommen hat. Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird dieser Umgang mit Unwahrheiten elaboriert. Die Studierenden stellen dem dargestellten, in ihren Augen freundschaftlichen Umgang einem autoritären („Man darf nicht das und das“) entgegen. Stattdessen ist es für die Studierenden von Bedeutung, dem Kind die Konsequenzen des Lügens näherzubringen, wobei man hier kritisch in Frage stellen kann, inwiefern es sich dabei nicht ebenso um einen oben von ihnen verurteilten autoritären Umgang handelt.

B8w: Ja. Und wenn, dann hab' ich ihr halt auch manchmal so die Konsequenzen gesagt, dass wenn sie immer so viel Quatsch erzählt, dass ich mir nicht sicher sein kann, ob andere Sachen, die dann wirklich stimmen.

Das Erklären wird seitens der Studierenden einem einfachen „*ne, das macht man nicht*“ (negativer Horizont) gegenübergestellt, was Studierende selbst als Kinder als nicht wirksam erlebt haben. Dem immanenten Sinngehalt kann entnommen werden, dass die Studierenden ein vernichtendes Urteil, das keine Transparenz für die Kinder schafft, nicht als angemessene pädagogische Maßnahme erachten. Auf Dokumentenebene zeigt sich darüber hinaus, dass sich das pädagogische Handeln der Balus neben den Gesprächen in den Begleitveranstaltungen auch aus den eigenen Kindheitserfahrungen ergibt.

Homolog zur oben gezeigten Stelle wird auch der Umgang mit Unwahrheiten in GD3(BD) thematisiert. Auch B5w hat einen eigenen, nicht autoritären Umgang für eben solche Situationen mit ihrem Mogli entwickelt.

B5w: [...] Als wir uns noch nicht so gut kannten. Und dann wurde das praktisch so'n Spielchen. Dass sie halt Lügengeschichten erzählt (.) dann sagt sie: "Ja, weißt du, das ist aber jetzt eigentlich gelo:gen, aber das ist doch nicht schlimm, oder?" Ich sag': "Nee, das ist ja das Gute am Lügen, ne? Also das ist ja/" "Ne, sagt sie, das ist nicht gelogen. Das ist=Das ist nicht gelogen, das ist Fantasie." Und dann sag' ich: "Ja, das ist ja das gute an der Fantasie, ne?" Sag ich: "Da ist irgendwie keine=keine=keine=kein Böses und Schlechtes dabei, ne?" Dann sagt sie: "Ja, das war einfach jetzt nur 'ne Fantasiegeschichte." Ich sag: "Ist ok." Und dann hat sie das nachher gar nicht mehr gesagt. Sie hat einfach nur erzählt, mit'm Grinsen und dann wusste sie schon, da brauchen wir ja gar nicht mehr drüber zu sprechen, ob das jetzt Fantasie war oder wahr.

Es dokumentiert sich, dass diese Studierende beispielsweise das Umdeuten, das sog. Reframing (vgl. z.B. Schweitzer/von Schlippe 2016) als pädagogische Strategie für sich genutzt hat, um auf ihren Mogli zu reagieren, was sich vermutlich aus erfahrungsbasiertem Wissen ergeben hat. Diese Methode kann ebenfalls als eine Strategie fernab von Abwertungen wahrgenommen werden.

Insgesamt zeigen diese beiden Beispiele, dass sich die Handlungsrezepte, bezogen auf den Umgang mit Lügen, offensichtlich von Balu zu Balu unterscheiden. Demnach ist zu vermuten, dass ein Aushandlungsprozess zwischen dem jeweiligen Balu und Mogli stattfindet.

Die Ausführungen zeigen ebenfalls, dass hinter den Handlungsideen bzw. -rezepten liegende wissenschaftliche Theorien auf Seiten der Studierenden offensichtlich nicht abrufbar sind. Die geschilderten „Anwendungsbeispiele“ mögen zwar die subjektiven

Theorien der Studierenden zum Ausdruck bringen, ihnen fehlen aber jegliche Generalisierbarkeit sowie theoretische Tiefe. Es handelt sich hier um Erfahrungswissen, welches sich die Studierenden durch ihre Tätigkeit als Balus angeeignet haben und welches in ihrer persönlichen Praxis im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses nicht weniger bedeutsam ist (vgl. Patry 2014).

Ich-Botschaften

In GD4(BD) wird zum Beispiel der Gebrauch von Ich-Botschaften (Gordon 2006) thematisiert. Dort wird exemplifiziert, dass die Studierenden Abwertungen anderen Menschen (beispielsweise Personen mit anderer Hautfarbe oder der Mogli-Mutter) gegenüber und Lügen in ihrer gemeinsamen Zeit nicht akzeptieren. Es dokumentiert sich, dass sie diese Nichtakzeptanz den Kindern kommunizieren, allerdings nicht durch Du-, sondern durch Ich-Botschaften und dass sie in diesem Zusammenhang möglicherweise auf Wissen aus ihrem Studium zurückgreifen.

B8w: Ja, das finde ich auch gut, weil so kriegt man die auch häufig, wenn man sagt, wie man sich dabei fühlt, wenn die einem was sagen, so mit dem schwarzen Mann: "Alle Schwarzen sind böse." oder so, wenn du sagst: "Das macht mich traurig, wenn du so was sagst.

B7w: Ja genau. ↓ Find' ich aber total gut, weil ich glaube auch, dass das gerade dann eben nicht dieses autoritäre von oben "Man darf nicht das und das."

Ferner zeigen diese Beispiele, dass die Studierenden ihr Handeln offensichtlich für sich reflektieren (möglicherweise initiiert durch das Begleittreffen oder den Tagebucheintrag) und für sich eine geeignete Handlungsstrategie herausarbeiten (Homologie Umgang mit Lügen), die in ihren Augen dazu führt, das Verhalten des Kindes zu verändern. Implizit wird deutlich, dass die kritische Reflexion der Studierenden dazu beiträgt, dass diese ein Gefühl dafür bekommen, wann und wie sie im Umgang mit dem Mogli Ich-Botschaften einsetzen können – an dieser Stelle kann allerdings nur auf eine schwache Theorie-Praxis-Verzahnung verwiesen werden (vgl. z.B. Herfter/Schroeter 2012), da die Studierenden auch in diesem Fall grundlegende Kommunikationstheorien nicht benennen. Nichtsdestotrotz erkennen die Studierenden für sich den Vorteil von Ich-Botschaften (positiver Gegenhorizont) im Gegensatz zu Du-Botschaften (negativer Gegenhorizont) und erleben die Auswirkungen ebendieser in der pädagogischen Praxis.

Homolog zu den oben gezeigten Handlungsrezepten zum Umgang mit Lügen machen auch diese Beispiele den individuellen Umgang der Balus mit Ich-Botschaften deutlich. Offensichtlich integrieren sie die „Ich-Botschaften“ sogar explizit in ihre subjektiven Theorien (vgl. Patry 2014).

Offenes Ohr:

Gesprächsführung

Die Studierenden des Projekts „Offenes Ohr“ berichten explizit, dass sie ihr erlerntes Wissen zur Gesprächsführung auch in anderen Kontexten anwenden. Beispielsweise berichtet C3w von ihren Erfahrungen als Vertretungslehrerin:

C3w: Also mir¹ = mir hat das schon ähm geholfen beim Elternsprechtag @(.)@ hab ich meine ähm Gespräche mit den Eltern. Das waren nur 3. Dann so direkt so vorbereitet, dass ich denen gesagt habe, was äh bei mir so die Sache, was sie mir sagen wollen und ne? Dass wir so in's Gespräch gekommen sind, aber dass das Gespräch auch wirklich klar war und auch 'n Ende hatte dann., während B5w von ihrem Umgang mit Problemen gegenüber ihren Freunden berichtet:

C5w: [...]Damit stimme ich auch wirklich überein, dass man das einfach Teil seiner Identität werden lässt, so wie alles, was man halt, womit man sich 'n Leben lang beschäftigt und sich weiterentwickelt, das wird ja auch Teil deiner Identität und genau so machst du das ja dann, wenn du mit di-=dich mit deinen Freunden unterhältst, wenn es wirklich schon Teil/ Weil du gar nicht anders kannst, weil du einfach so dann mit Problemen umgehst.

Das Zitat von C5w lässt darüber hinaus erkennen, dass die erlernte Gesprächsführung schon soweit in ihr Handeln integriert ist, dass ihre Anwendung nicht einer ständigen Überlegung und Reflexion bedarf, sondern dass auch mehr oder weniger „intuitiv“ von ihr Gebrauch gemacht werden kann.

Die Studierenden bewerten es positiv, nun Möglichkeiten zu haben, „Problembearbeitungen“ strukturiert anzugehen, sodass diese Gespräche im besten Fall beim Gegenüber auch etwas auslösen:

C3w: Ja, da find' ich auch wirklich dieses Seminar gut, dass wi:r ähm gelernt haben, wie kann ich das strukturieren? Dass ich auch diese Phase:n weiß, in welcher Phase ich jetzt bin äh, ne? Dass wir ein paar Methoden haben, wie man ähm äh den Schüler ähm ja auch zum Reden bringt oder zum Nachdenken bringt, ne? Also weiter bringt, als er sonst alleine gekommen wäre.

Es dokumentiert sich, dass die Studierenden die erlernten Gesprächstechniken und möglicherweise auch in Ansätzen den systemischen Grundgedanken (vgl. z.B. Wiethoff/Stolcis 2018) so verinnerlicht haben, dass sie diese auf andere Bereiche in ihrem

Alltag übertragen können. Dies zeigt im immanenten Sinngehalt eine Integration dessen in ihre subjektiven Theorien (vgl. Patry 2014). Die Exemplifikation seitens C3w macht vor allem eine Verknüpfung zum späteren Berufsleben der Studierenden sichtbar. C5w benennt explizit ihre Kompetenzerweiterung, welche ihrer Meinung nach auf die Identität Einfluss nimmt. Es dokumentiert sich also eine erlebte Kompetenzerweiterung seitens der Studierenden durch die Teilnahme am Projekt „Offenes Ohr“, welche möglicherweise als Teil ihres Professionalisierungsprozesses benannt werden kann. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass sich hier die geteilten Orientierungen zwischen den Balus und Coaches zeigen. Während die Balus keinerlei Bezüge zu ihrer zukünftigen pädagogischen Praxis herstellen, so zeigen sich diese, wenn auch nur an ausgewählten wenigen Stellen, im Projekt „Offenes Ohr“.

Distanzieren

Die Fähigkeit des Distanzierens zeigt sich bei den Studierenden nicht als klassisches Handlungsrezept (so wie es in den anderen Beispielen gezeigt werden konnte). Hier handelt es sich eher um die kritische Reflexion des Distanzierens, die den Studierenden vor allem auf theoretischer Ebene in den Einführungsveranstaltungen als wichtige Haltung nähergebracht wurde, die sich dementsprechend auch auf ihr Handeln auswirkt bzw. auswirken soll.

Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigt, dass die Studierenden die Fähigkeit des „Distanzierens“ im Zuge einer Professionalisierungsdebatte reflektieren:

C5w: Weil, also wenn ich jetzt in so einer Situation wäre, wüsste ich jetzt nicht/Also, wenn der Coachee mich jetzt fragen würde, äh ob weiß ich nicht, er mir dann noch mal irgendwie mitteilen kann über was weiß ich Whatsapp oder so, wie das dann so war, dann würd' ich auch erstma' ja sagen, aber ich wäre auch gespannt, wie das dann so wird. Weil ich glaub', es kann natürlich auch von Person zu Person ganz unterschiedlich sein. Du musst natürlich, ja, das hat ja dann auch wieder mit Professionalisierung zu tun, diese Distanz wahren und dann in dem Moment auch eigentlich dann mal hart sein könn', wenn man merkt, das wird schon zu eng.

C4m: Mhm. (zustimmend)

Das ausgewählte Zitat zeigt ein weiteres Antinomieverleben innerhalb ihres Balanceaktes zwischen Nähe und Distanz (vgl. Kapitel 5.3.1.). Ferner zeigt sich auf Dokumentenebene, dass die Studierenden die Notwendigkeit des Distanzierens sehen – in diesem Beispiel durch das Nein sagen, welches sie als professionelles Handeln wahrnehmen. Dies wird als Strategie der „Härte“ betitelt. Implizit wird deutlich, dass „man“ diese Härte ihrer Ansicht nach als Professionelle/r einsetzen können muss, dass sie

sich damit aber offensichtlich schwertun, was implizit über ihren Professionalisierungsgrad aussagt, dass sie sich nach eigener Ansicht nicht/nicht immer auf einer professionellen Ebene bewegen.

Daneben zeigt sich explizit, dass die Studierenden der Auffassung sind, dass sich ihr pädagogisches Handeln von Person zu Person unterscheidet, was dafür spricht, dass es in ihren Augen nicht das eine allgemeingültige pädagogische Handeln gibt.

Ferner dokumentiert sich, dass die Studierenden in der Lage sind, sich von Erwartungen seitens der Schülerinnen und Schüler zu distanzieren. Beispielsweise C2w expliziert, welche Tätigkeiten nicht zu ihrer Rolle als Coach gehören, obschon diese an sie herangetragen werden.

C2w: °Ja.° Also ich glaub', es gab einma' die Nachfrage. Aber eher, dass er vielleicht wollte, dass man ma' mit dem Lehrer spricht, ne? Diese Problemlehrerin. °Und ähm, aber ja.° Das hatten wir ja auch ganz klar gesagt, dass das nicht unsere Rolle is'.

Insgesamt zeigt sich die Anwendung unterschiedlicher Konzepte in der pädagogischen Praxis der Studierenden. Hier stellen die Studierenden ihre pädagogische Praxis kritisch in Frage, reflektieren sehr genau und passen ihre erarbeiteten Handlungsideen im Zuge ihrer Praxiserfahrungen an und verändern ggf. ihre subjektiven Theorien, was als professionell beschrieben werden kann. Im Dokumentsinn drückt das aus, dass die Studierenden ihre eigene Praxis reflektieren. Dies zeigt – wie sich ebenfalls oben dokumentiert – warum es nicht die eine Handlungsmöglichkeit gibt, sondern unterschiedliche Konzepte für unterschiedliche Studierende und Kinder/Jugendliche. Ihr Wissen zeigt sich als Handlungswissen, welches sich zwar auf Grundlage von Theorien aufbaut, diese sind aber weniger wissenschaftliche Theorien als subjektive Theorien (vgl. Patry 2014).

Im Kontext von Service-Learning zeigt sich hier die gewünschte Win-Win-Situation: Auf der einen Seite wird der gesellschaftliche Service deutlich, den die Studierenden in ihren Rollen als Balus und Coaches für die Kinder und Jugendlichen leisten. Auf der anderen Seite wird die Verknüpfung zu Inhalten ihres Studiums sowie zu fachlichem Wissen deutlich und nicht zuletzt die damit zusammenhängende Weiterentwicklung der Studierenden gezeigt: In ihrer Praxis stoßen sie auf Inkongruenzen, die Reflexionsprozesse herausfordern und pädagogisches Handeln hinterfragen und ggf. verändern lassen (vgl. Seifert/Zentner/Nagy 2012, S. 12ff.).

Es zeigt sich, dass die Studierenden Wissen, das sie in der Universität erlernt haben, in der Praxis versuchen, anzuwenden und für sich zu optimieren, was als eine Theorie-Praxis-Verzahnung gedeutet werden kann (vgl. z.B. Herfter/Schroeter 2012).

5.3.6. Zwischen universitären und schulischen Rahmenbedingungen

Die folgende Kategorie beschreibt eine Antinomie-Wahrnehmung, die sich ausschließlich im Projekt „Offenes Ohr“ dokumentiert. Sie ist also projektspezifisch, was sich an der Unterschiedlichkeit der beiden Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ erklären lässt.

Wie der Beschreibung des Projekts „Offenes Ohr“ (Kapitel 4.2.1.) zu entnehmen ist, agieren die Studierenden als externe Coaches in der Schule, d.h., sie sind lediglich zu den Coachingzeiten an der Schule verfügbar. Die beiden Gruppendiskussionen zeigen, dass diese Position sowohl positive als auch negative Empfindungen bei den Studierenden auslöst, weil sie teilweise in Kontrast zueinanderstehen.

Die Studierenden bringen explizit zum Ausdruck, dass sie ihre externe Position insofern als positiv beschreiben, als dass sie sich den Schülerinnen und Schülern gegenüber besonders offen sehen (positiver Gegenhorizont). Diese Orientierung teilen sowohl die Studierenden der GD1(OO) als auch die Studierenden der GD2(OO):

*C5w: [...] Aber der einfach so gar nicht in der Situation drinsteckt. Sodass er halt äh überhaupt auch gar nicht dann Partei, also nicht automatisch auf jeden Fall Partei ergreifen würde, deswegen. Da glaube ich nochma', ist die neutrale Stütze ganz wichtig, weil die Person nichts damit zu tun hat. Und vor allem, weil man dann auch einfach, also davon gehe ich aus, dass der Coachee dann viel offener ist. [...]“
[...]*

C1w: [...] aber ich glaub', das ist einfach unser Vorteil gewesen als Coaches, dass wir extern in die Schule gekommen sind und die Schüler nicht kannten.

Dem Dokumentsinn kann entnommen werden, dass die Studierenden den Vorteil zum einen darin sehen, die Schülerinnen und Schüler nicht zu kennen und dementsprechend offen sein zu können, ohne direkt zu urteilen, und zum anderen darin, dass sie durch die außenstehende Position nie Teil ihres Problems und somit auch nicht emotional involviert sein können. Sie grenzen sich dabei vor allem von der Rolle der Lehrerinnen und Lehrer ab (vgl. Kapitel 5.3.3.).

Daran anknüpfend wird hier belegt, dass neben der in der vorherig gezeigten Kategorie diskutierten professionellen Distanz zu den Schülerinnen und Schülern auch die Distanz zur Institution Schule als ein zentraler Gelingensfaktor seitens der Studierenden

wahrgenommen wird. Die wahrgenommene Distanz der Coaches dem System Schule gegenüber (positiver Gegenhorizont) wird der fehlenden Distanz von Lehrerinnen und Lehrern und Sozialarbeiter/innen (negativer Horizont) in den Gruppendiskussionen entgegengesetzt. Dies soll an dieser Stelle allerdings mit dem Verweis auf Kategorie „Zwischen Identifikation und Abgrenzung“ (Kapitel 5.3.3.) außer Acht gelassen werden.

Ferner wird an dieser Stelle erneut die geteilte Orientierung deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in den Augen der Studierenden nicht fürchten müssen, den Studierenden etwas zu erzählen, da diese aufgrund ihrer Systemfremdheit nicht in Kontakt mit anderen Personenkreisen stehen und dementsprechend gar nicht die Chance erhalten, etwas aus dem Coaching an diese weiterzutragen (vgl. Kapitel 5.3.3.).

C1w: [...] wenn ich mich so in die Rolle vom Schüler hineinversetze, man weiß ja auch als Schüler, dass auch Lehrer und Eltern irgendwann mal in Kontakt steh'n. [...]

Warum die Coaches von dieser Position so selbstverständlich ausgehen, bleibt offen. Zu vermuten ist, dass die Studierenden sich nicht als so vernetzt erleben, als dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Augen befürchten müssten, dass sie sich mit jemandem über die Coachinggespräche austauschen könnten, was bei Lehrerinnen und Lehrern allein strukturbedingt beispielsweise durch Elternsprechtage oder Elternabende der Fall ist.

In beiden Gruppendiskussionen werden diese geteilten Orientierungen über die positiv erlebte Distanz durch ihre externe Position allerdings durch antithetische Aussagen gebrochen:

Im Verlauf der Gruppendiskussionen beschrieben die Studierenden es als vorteilhaft, die Schülerinnen und Schüler gut zu kennen und eben nicht neutral zu sein, sodass der oben geteilte Orientierungsrahmen von den Coaches differenziert wird:

C1w: Was ich als einzigen Nachteil jetzt sehe, was mir gerade einfällt, wenn ich jetzt so als externer Coach wie wir in die Schule komme:, dann bin ich zwar irgendwo unvoreingenommen und kann an die Situation neutral ran: gehen, aber wenn wir jetzt noch mal hier dieses ganze Systemtheorie und so weiter, ist es natürlich schon einfach, wenn du als Lehrer auch Teil des Systems irgendwie bist, ne? Weil du das dann doch vielleicht nochma' zum Teil besser nachvollziehen kannst. Das ist natürlich 'n großer Nachteil, weil du nich' neutral sein kanns' ähm, aber du kannst ja auch dann ganz schnell Kontakt zu anderen, sag' ich ma', ne? Wenn das jetzt wirklich 'n krasses Problem is', dass du dann auch zu andern Personen schnell den Kontakt aufnehmen kanns'. [...]

Die Studierenden benennen explizit die Nachteile der externen Position, die im Kontrast zu den genannten Vorteilen und der Nähe stehen. Hier wird deutlich, dass sich die Studierenden offensichtlich doch mehr Nähe zur Institution Schule und dadurch zu den Kindern und Jugendlichen wünschen, als sie vorher angegeben haben. Dies steht in unmittelbarem Kontrast zu der von ihnen beschriebenen Distanz, die man in ihren Augen benötigt, um ein Coachinggespräch erfolgreich durchführen zu können.

Zum späteren Zeitpunkt der Gruppendiskussion versetzen sich die Studierenden der GD1(OO) in die Lage der Schülerinnen und Schüler und bemängeln die externe Position der Coaches auch aus Schülerinnen- und Schüler-Sicht.

C1w: Zu wenig Zeit, dann irgendwann ist das Projekt zu Ende und die Schüler haben noch Redebedarf. Also das seh ich so mit als den größten Nachteil, dass gerade vielleicht=also Schüler, die jetzt auch schon ein, zwei Mal da waren, die jetzt auch vielleicht zum ersten Mal das Vertrauen überhaupt gefasst haben und sich jemandem geöffnet haben und dann ist man einfach wieder weg. Also ganz weg. Und ich glaube das is' (.) und ^L selbst wenn/

C3w: Schon hart. ^L

C1w: ^LJa.

C3w: Ja, also da könnte man auch enttäuscht werden für ^Lin Zukunft, ne?

C1w: Ja, ich denke auch. ^L

Das Zitat zeigt auf Dokumentenebene, wie problematisch die Begrenztheit des Projekts sich in den Augen der Studierenden auf die Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Die Studierenden sehen die Gefahr, dass der Kontaktabbruch zu einem externen Coach von den Schülerinnen und Schülern als Verlust bewertet werden kann. Sie beschreiben dies als Form eines Vertrauensbruchs; also wünschen sich die Studierenden möglicherweise trotz positiv wahrgenommener Distanz mehr Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, als explizit geäußert wird, um den unterstellten Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden zu können.

Aus dieser Sequenz wird ebenfalls ersichtlich, dass die von ihnen anfänglich in einer gemeinsamen Orientierung gelobte Distanz zur Institution Schule nicht auf allen Ebenen als vorteilhaft beschrieben wird.

Es dokumentiert sich, dass die benannte Distanz zum Schulsystem von den Schülerinnen und Schülern in den Interviews ausschließlich positiv bewertet wird (geteilte Orientierung):

S5w: Und halt auch mit Freunden und in der Schule. Und ich fand' das einfach ähm auch toll mit jemand' zu reden, der sich sozusagen mit meinen ganzen Problem nich' so kannte und mich auch nich' kennt, sondern halt nur 'n Rat von jemand' anderen zu hörn, der auch ähm: mich verstehen könnte.

[...]

I: Was=Warum glaubst du, dass gerade jemand von außerhalb dich besser verstehen kann?

S5w: Mhm. (überlegend) (.) Ja, weil (2) wie kann ich das sagen? Mhm: (2) weil die sozusagen nicht m-= ich kann denen mehr sagen.

I: ^LMhm. (zustimmend)

S5w: Was ich meinen Eltern zum Beispiel nicht sagen konnte oder meinen Freunden.

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: Weil das halt streng vertraulich war.

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: Ich konnte halt meine Probleme ähm öffentlich sagen und ich wusste, dass das niemand weiß.

I: Mhm. (zustimmend)

S5w: Dass wirklich kein Lehrer davon mitbekommt, was wirklich abläuft. Was in mir abläuft. Sondern halt nur diesen beiden Personen, die vor mir saßen, und das fand' ich schon so'n gutes Gefühl, weil ich wusste, ich kann mich=ich kann mir=den 'Vertrauen schenken und ähm. Das war dann halt auch so'n großer Vorteil, fand' ich.

Dem Dokumentsinn kann entnommen werden, dass diese Distanz dazu führen kann, dass die Schülerinnen und Schüler den Studierenden besonders gut vertrauen können, da sie ihnen zuschreiben, mit den Personen aus dem System Schule ansonsten keine Berührungspunkte zu haben. Deshalb schließen die Schülerinnen und Schüler die Gefahr aus, dass ihr Anliegen an Dritte weitergetragen werden kann. Diese Orientierung wird also von den Coaches und Coachees geteilt.

In den Gruppendiskussionen zum Projekt „Offenes Ohr“ dokumentiert sich darüber hinaus, dass die Studierenden das Gelingen der Coachinggespräche bzw. den Erfolg des Projekts neben den oben dargestellten Ergebnissen auch von dem Ansehen und der Akzeptanz des Projekts in der Schule abhängig machen, welche sie als externe Studierende allerdings häufig nicht wahrnehmen:

C4m: [...] so'n Coaching hängt auch sehr viel, was wir jetzt leider @(.)@ schlechterdings ähm äh im Seminar erfahren haben, das hängt ja oder der Erfolg davon hängt ja auch sehr viel von der Initiative der Schule ab.

C5w: ^LMhm. (zustimmend)

C4w: ^LWenn die Schule zwar sagt: "Ja, könnt'a machen.", aber da steht keine Selbstinitiative hinter oder die stehen nicht hinter dem ^LProgramm,

C5w: Ja, ja. Mhm. (zustimmend) ^L

C4m: ne? Dann: verläuft sich so was halt auch relativ schnell ins Leere [...]

In weiteren Elaborationen zeigt sich, dass sich die Studierenden offensichtlich von den Lehrerinnen und Lehrern oft nicht ernst genommen und teilweise sogar ausgenutzt fühlen, was durch folgende Beispiele exemplifiziert werden kann:

C3w: [...] Oder auch/Also aber die Problematik auch so'n bisschen an der Schule. Also wer kümmert sich jetzt an der Schule darum? Wie ist das organisiert? Ähm, sind wirklich Räume da? Im Prinzip diesen einen Raum ham die uns ja dann einfach @mehr oder weniger genommen@.

C2w: *└Mhm. (zustimmend)*

[...]

C3w: *Aber also. Das ähm. Ja, deswegen. Also so'n paar Faktoren kann man halt auch nicht von Vorherein organisieren. Also wenn du sagst, der Raum ist sehr sehr wichtig. Ob man jetzt wirklich auch 'n guten Raum kriegt an der Schule, ist halt so die Frage, ne? Man=man hat als Student ja auch nicht, kann man ja nicht so zur Schule gehen und sagen: "So hier, ich brauch' für das Coaching aber jetzt den und den Raum und der muss doch frei sein.", ne? Das klappt ja nicht.*

Das Beispiel zeigt, dass einige Studierende Probleme hatten, an einen in ihren Augen adäquaten Raum zu gelangen. Es wird ersichtlich, dass die Coaches sich in ihrem Studierendenstatus allerdings auch nicht in der Position gesehen haben, explizit Ansprüche an den Raum zu stellen, was zeigt, dass sie sich den Gegebenheiten unterordnen.

Andere Studierende berichten von erlebten Nichtakzeptanzen von Lehrpersonen:

C2w: *Ich glaub', 'n anderes Problem ist auch noch die ähm Akzeptanz der Lehrer. Bzw. Nichtakzeptanz. Ich hatte so'n bisschen das Gefühl, dass so'n leichtes Augenrollen mit dabei war, wenn wir im Klassenraum standen.*

C1w: *└Mhm. (zustimmend)*

C2w: *So "Ach die schon wieder."*

C3w: *Ja, es kam drauf an in welcher └Klasse.*

C1w: *In der [Klasse]┐ aber auf jeden Fall @(.)@.*

C3w: *@Ja, das kann man@/ Aber unser=die Klassenlehrer war'n halt gut drauf und die ham das auch wirklich=die ham auch bei der Vorstellung gut zugehört und war'n auch interessiert, ne?*

C1w: *└Das sind auch beides Sonderpädagogen. Ich war auch viel in der Klasse da. Die auch selber sehr viel Wert darauf legen, wenn die Schüler Probleme haben oder so. Die machen auch so ganz viel Klassenratssitzungen und problembezogen und hin und her. Also und dann im Gegensatz da unsere Klassenlehrerin. Eher so aus der älteren Generation. @(.)@*

C2w: *Mhm. (in einem abwertenden Ton)*

C1w: *Da hatte ich auch manchmal das Gefühl, die hat sich gedacht └"Die schon wieder."*

C2w: *Ich war ja mit dir einmal da.*

C1w: *Die meinen jetzt, sie müssten da jetzt hier einen auf Problemlöse machen und keine Ahnung @(.)@. So nach dem Motto. (.)*

Die Studierenden stellen den „normalen“ bzw. „alten“ Lehrerinnen und Lehrern (negativer Gegenhorizont) die Sonderpädagog/innen (positiver Gegenhorizont) gegenüber. Es zeigt sich, dass die Studierenden wahrnehmen, dass die Sonderpädagog/innen mehr Wert auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler legen als die anderen Lehrkräfte und das Coaching dementsprechend mehr wertschätzen und ernst nehmen.

Ferner berichten die Coaches von ihrem Gefühl, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht an die Freiwilligkeit des Coachingangebotes halten und das Angebot sogar ausnutzen, um in Ruhe unterrichten zu können:

C1w: „Und vor allen Dingen hatte ich auch in der Klasse immer das Gefühl, man wusste nie jetzt kommen die selber oder hat nicht vielleicht doch die Lehrerin die geschickt. Ich find', das ist bei so'nem Projekt auch immer problematisch, ne? Dass man nicht weiß, kommen die jetzt wirklich freiwillig? Oder kommen die, weil die Lehrerin jetzt die dahin geschickt hat, ne? (.)“

C2w: Ja und dann=dann wird's so „vorgeschoben, ne? Irgendwie so“

C3w: Wenn man so als

C1w: „Geh' da ma' hin.“

C2w: Irgendwie so als Lückenfüller, als Problemlösung, ne? Dadurch dass also Problemlösung in dem Sinne des Lehrers, dass der dann sein Problemkind an uns abschickt sozusagen, ne?

C1w: „Ja.“

C3w: Ja, ne. Außerdem äh, das ist ja gar nicht Sinn des Projekts. Die Schüler hatten ja=also die Schüler sollten ja, sag' ich ma', ihr Problem haben

C1w: „Ja.“

C3w: und wenn der Lehrer denkt äh also einerseits die Lösung des Problems ist, der Schüler ist nicht mehr in der Klasse und ich kann in Ruhe unterrichten oder der hat doch 'n Problem. Geh ma' = also ne?

Die Beispiele zeigen, dass die Studierenden auch durchaus ihren Unmut über die schulischen Rahmenbedingungen des Projekts zum Ausdruck bringen, und sie fassen explizit zusammen, dass sie das Gelingen des Projekts nicht nur von ihrer Rolle abhängig machen, sondern auch von den schulischen Akteur/innen und sonstigen schulischen Gegebenheiten. Sie bringen explizit den Wunsch nach mehr Kooperation und Zusammenarbeit zum Ausdruck, um das Projekt zukünftig noch effizienter zu machen:

C4m: „Also der Coach könnte @wahrscheinlich@ äh der beste Coach der Welt sein, wenn die Schule einfach sagt: "Ne, machen wa nicht.““

C5w: „Mhm. (zustimmend) Müssen halt alle an einem Strang ziehen.“

C4m: Ja, genau. (7)

Es dokumentiert sich, dass die Studierenden durch die Projektteilnahme anscheinend gelernt und wahrgenommen haben, dass ein einziger Akteur nur unzureichend agieren kann, während eine Kooperation mehrerer Akteure durchaus gewinnbringender ist (Homologie mit GD(BD)).

5.3.7. Zwischen Stärken- und Defizitorientierung

In den Projektkonzeptionen beider Projekte liegt der Fokus auf der Unterstützung eines einzelnen Individuums, wobei die Stärkung der Schülerinnen und Schülern gemäß ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt steht. Damit findet also

gleichzeitig die Abwendung von einer Defizitorientierung statt. Allerdings macht die Analyse der Gruppendiskussionen beider Projekte deutlich, dass die Studierenden antithetisch zu dieser Idee permanent damit beschäftigt sind, Defizite der Kinder zu diagnostizieren, um diese durch bestimmte pädagogische Handlungen oder gemeinsame Tätigkeiten zu minimieren.

Im Projekt „Balu und Du“ zeigt sich auf Dokumentenebene, dass die Studierenden sich dafür verantwortlich sehen, den Schülerinnen und Schülern alternative Freizeitangebote zu bieten – Angebote, die sich in für die Kinder alternativen Lebenswelten gegenüber denen der Familien zugeschriebenen abspielen.

B13w: [...] Ähm: (4) und ich glaube dieses neue Sachen auszuprobieren oder dem Mogli zeigen: (.) Situationen zu zeigen oder neue Dinge zu zeigen, die:: er nicht unbedingt kennt.

B12w: ^LMhm. (zustimmend)

B13w: Zum Beispiel wir waren mal im Wald oder so. Also das kannte er halt überhaupt nicht. Er war noch nie vorher im Wald (.).

B12w: ^L Mhm. (zustimmend)

B13w: Das war dann komplett was Neues für ihn und (.) ja. Ich glaube, das ist wichtig. [...]

Homolog beschreiben Studierende anderer Gruppendiskussionen, wie die Kinder durch die gemeinsame Freizeit neue und unbekannte Perspektiven erfahren können:

B3m: [...] Also ich persönlich glaube, dass es schon wirklich hilft, weil die Kinder einfach verschiedene Perspektiven erfahren und sich in verschiedene Situationen dann ganz anders verhalten können, (.) weil die eine ganz andere Weitsicht bekommen. [...]

B2w: [...] Es ist speziell, dass er mich dann immer nur wieder fragt irgendwie mit Minigolfen. Das hatte er vorher noch nie gemacht, aber das fand er dann ganz toll und dann fragt der mich aber immer nur: "Ja, können wir mal wieder Minigolfen gehen?", aber ich glaube nicht, dass er da zu seinem Papa geht und fragt, ob wir (.) er mal mit dem Papa dann irgendwie Minigolfen gehen kann. [...]

Komplementär dazu beschreibt B10m einen gemeinsamen Lernzuwachs als bereichernd – also auf Seiten von Balu und Mogli:

B10m: [...] Wo wir beide vielleicht etwas finden, wo wir selber (.) noch nicht etwas entdeckt haben oder ^L so.

B9w: Ja. ^L

B10m: Wo wir dann zusammen an irgendeiner Sache arbeiten können. Zum Beispiel boxen, wollte ich schon immer mal machen. Ich habe da so ein Boxsack stehen und dann habe ich gesagt: "Komm, wir boxen mal.", und dann haben wir geboxt. Also nicht wir uns gegenseitig (B9w lacht), aber den Boxsack. (B10m und B9w lachen) Ja, und das war schön. Das war eine coole Erfahrung. Also wir wussten nicht, was auf uns zukommt (.) aber wir konnten am Ende sagen: "Ey, das hat richtig Spaß gemacht, weil

wir mit einer unbekannten Situation zu tun hatten, wo wir beide zusammen etwas gelernt haben und das war cool. (.)

B9w: Ja.

Sowohl in diesen Ausschnitten als auch in weiteren Elaborationen lässt sich erkennen, dass die Studierenden einen Lehrauftrag – im Sinne eines pädagogischen „Zeigens“ – an sich gerichtet sehen. Sie möchten den Kindern neue Dinge und für sie unbekannte Perspektiven näherbringen und dadurch ihren Horizont erweitern und mögliche Defizite der Kinder ausgleichen.

B13w: [...] Also es ist ja schon dieses informelle Lernen ist ja immer ganz wichtig. [...]

B3m: Also, bei mir persönlich ist es auf jeden Fall so. Ähm, jetzt nicht rein, wenn es nur um das Wissen geht, weil er ja wirklich sehr viel Sport machen möchte und sehr viel Sport macht. Und bei einigen Treffen nehme ich dann 'n Kumpel mit, der auch Torwart ist, und er selber ist auch Torwarttraining mit ihm machen. Und dann machen die immer gemeinsam Torwarttraining und ich sitze da 'n bisschen und helfe ein bisschen, aber unterhalte mich nebenbei nur oder sonne mich oder was auch immer. Ich bin zwar dabei, aber er möchte mit ihm Torwarttraining machen, weil er (unv.) und was mitnehmen möchte.

[...]

B13w: Also es geht ja immer um das informelle Lernen. Also das heißt, um das Lernen während man Sachen (.) ähm (2)

B12w: erlebt?

B13w: erlebt. Und macht. Und (.) sozusagen nebenbei auch noch was lernt. Das heißt, wenn wir zum Beispiel mit dem Bus fahren, dann wissen wir, okay, wir müssen unsere Busfahrkarte vorzeigen oder man darf nicht im Bus hampeln oder so. [...]

Es zeigt sich, dass vor allem das informelle Lernen, also implizit ein informeller Lehrauftrag, in den Zitaten Betonung findet, was unter anderem sozialer Erwünschtheit geschuldet sein kann oder der Tatsache, dass dies von Seiten des Projekts besondere Betonung erhält. Fraglich ist, wie bereits im Theorieteil (Kapitel 4.1.2.) dargestellt, inwiefern dieser Auftrag immer als informell beschrieben werden kann, da viele Aktionen von den Studierenden bewusst mit einem Ziel für die Schülerinnen und Schüler geplant werden (z.B. Torwarttraining). Ferner wird ersichtlich, dass die Studierenden – wie beispielsweise B3m – den Kindern etwas mitgeben möchten. Sie sollen einen Ertrag aus der gemeinsamen Freizeit mitnehmen, der von den Balus zum Teil bewusst (wie in dem Torwartbeispiel) und zum Teil unbewusst angestoßen wird.

Die Analyse der Gruppendiskussionen hat weiter ergeben, dass die Studierenden der Auffassung sind, dass den Kindern das Lernen im Projekt „Balu und Du“ im Sinne eines informellen Lernens in den meisten Fällen nicht bewusst ist. Die Studierenden

sehen dementsprechend eher einen informellen, „heimlichen“ Lehrauftrag an sich gerichtet. Antithetisch dazu zeigen die Kinderinterviews jedoch im Dokumentsinn, dass den Kindern sehr wohl bewusst ist, dass sie durch die Studierenden Lerneffekte erfahren und dass diese von den Studierenden nicht nur durch implizite Handlungen gezeigt werden, sondern auch durch explizite. Ferner kann gezeigt werden, dass die Kinder über das inhaltliche Lernen hinaus auch das Lernen von Sozialverhalten wahrnehmen:

[...]

I: Das stimmt. Ähm, hast du schon was von [Balu] gelernt?

M5m: (.) Also, ich habe gelernt, dass man nicht immer wegrennen soll. Und also, ich weiß nicht mehr was ich gelernt hab.

I: Das ist ja auch schon viel, ne? Mhm. (zustimmend)

M5m: Und, dass ich aufpassen soll, dass ich nicht runterfalle.

[...]

M10w: Aufpassen.

I: Dass man aufpassen muss? Oder was hast du gelernt?

M10w: Ja, ne, dass ich aufpassen muss und dass ich immer ganz gut zuhören muss.

[...]

Und hast du schon was von deinem Balu gelernt?

M12m: Mhm. (zustimmend)

I: Was denn?

M12m: [atmet] Dass man an sich nicht so verprügeln muss, man, man kann das auch mit Worten regeln, weil meine Freunde, die wollen [atmet] halt, die versuchen immer mich zu prügeln, wo sie mich von hinten angreifen wollen, da hab' ich einfach so gemacht [macht eine Handbewegung], dann hatten sie nachher Kopfschmerzen.

[...]

I: Ähm, hast du von deinem Balu was gelernt?

M17w: Mh: (überlegend), (.) ja, dass man, falls ähm man=falls man nicht weiß wo's lang geht, einfach andere Leute fragen kann.

Ferner impliziert beispielsweise M15ws Aussage, dass den Kindern der Lehrauftrag der Studierenden ebenfalls bewusst ist:

M15w: Gut, weil, wenn ich freitags nur mit anderen Kindern spiele, das ist dann nicht so gut, weil sonst lern ich nix. [I: Mhm. (zustimmend)]

[...]

Erstaunlicherweise wird sogar das informelle Lernen von den Kindern wahrgenommen, anders als von den Studierenden angenommen (Antithese):

M6w: Ähm, meinen Lehrern? [I: Ja.] Die ist netter. [I: Ja?] Und ähm, die gibt keine Hausaufgaben und wir lernen nicht, aber schon ein bisschen. Aber mit Spaß.

I: Ja? Wie geht denn lernen mit Spaß?

M6w: Ähm, wenn wir jetzt so reden, äh, wenn wir bei Cartoons gucken „Hä, wo kommt das denn her?“ und dann weiß ich das. Aber mit Spaß irgendwie.

[...]

Auch an dieser Stelle erhält der oben bereits beschriebene Spaß erneut besondere Betonung. Es zeigt sich im konjunktiven Sinngehalt, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Lernen in unmittelbaren Zusammenhang mit Spaß bringen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder sich des Lernzuwachses durch die Projektteilnahme sehr deutlich bewusst sind – sowohl was das Lernen von Inhalten als auch von Sozialverhalten angeht – und dass ihnen ebenfalls bewusst ist, dass dieser Lernzuwachs sich aus anderen Lernprozessen ergibt, als es beispielsweise beim formalen Lernen in der Schule der Fall ist.

Ein Erklärungsversuch, weshalb die Studierenden der Meinung sind, dass die Schülerinnen und Schüler diesen Lehrauftrag und das Lernen im Projekt nicht explizit wahrnehmen, könnte möglicherweise in der Projektkonzeption begründet liegen. In den Veröffentlichungen seitens des Projekts erhält das „informelle Lernen“ als heimliches, unreflektiertes Lernen ganz nebenbei große Bedeutung, sodass möglicherweise suggeriert wird, dass die Kinder im Projekt einzig und allein implizit, nicht aber explizit lernen würde (vgl. z.B. Müller-Kohlenberg 2009b, S. 162).

Wie die gezeigten Orientierungen deutlich machen, sehen die Balus es also in ihrer Mentor/innen-Rolle als ihre Aufgabe, in der gemeinsamen Freizeit mit dem Kind individuelle Defizite des Kindes, bedingt durch sein/ihr soziales Umfeld, auszugleichen.

B2m benennt das explizit:

B2w: Ja, also ich finde wir haben irgendwo ähm (.) ja eben Defizite irgendwie auszugleichen, sage ich mal.

In anderen Äußerungen zeigt sich dies eher implizit:

B10m: Ich mein (.), ja, Familie möchte natürlich untereinander nah sein oder sich nah kommen und für jemanden da sein und auch Probleme zu hören oder sonst irgendetwas, aber ich kann mir auch gut vorstellen, dass mein Mogli sich über bestimmte familiäre Verhältnisse oder schulische Probleme (...) sich vielleicht nicht mit der Mutter oder mit dem Vater unterhalten kann. Auch nicht mit einem Freund (...) in seinem Alter, weil @ich meine@, ein anderer Siebenjähriger, wird ihm (.) *unwahrsch-*

B9w: Ja, ist schwierig. ↯ unwahrscheinlich.

B10m: Ja. Also es=er wird ihm nicht wirklich die beste Lösung bieten oder es ist schwierig.

B9w: Ja.

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, dass die Studierenden sich als alternative Ansprechpartner (positiver Horizont) wahrnehmen, die den Kindern im Gegensatz zu Personen in deren nahem Umfeld (negativer Horizont) Hilfestellungen leisten können.

Homologien zeigen sich beispielsweise in den nachfolgenden Ausschnitten:

B1w: [...] Also, das hat sich dann total entwickelt immer und dass ähm, also wenn, wenn solche Gespräche dann immer entstehen (.) ähm, weiß nicht, die würden, glaube ich, bei ihm zu Hause, wenn wir da im Zimmer sitzen oder so einfach (.) auch nicht ä:h/ Oder, wenn er dann mit seinen Brüdern eher gesagt da sitzt, dann würde so was nicht entstehen, glaube ich oder mit seinem Papa. (.) Weiß ich nicht, ob oder ob der Papa da überhaupt Zeit hat, ihm dann so was zu erklären oder so (3)

[...]

B13w: So was. Also das ist so kleine Regeln die so Verhaltensregeln einfach, die vielleicht er noch nicht von zu Hause mitbekommen oder vielleicht schon oder einfach noch mal (.) in 'nem anderen Kontext dann kennenlernt vielleicht auch.

[...]

B12w: Ähm. Rücksichtsvoll und so ist die auf jeden Fall auch und ähm, weiß, wie man sich verhält in Situationen. Ähm, (3) aber: (.) ja, ob sie von zu Hause (4) ja:,(.) was ich halt echt immer so ein bisschen vermisste, ist so dieses (.) was zusammen machen und auch mit anderen irgendwie in Interaktion treten. Also ^Lsich /

B13w: Soziale Kontakte?

B12w: Ja,^L genau. Sich verabreden oder (2) auf andere wirklich zugehen oder so was. Das ist halt, fällt ihr halt schwer.

Es zeigt sich auf Dokumentenebene, dass die Studierenden davon überzeugt sind, dass den Kindern in ihrem sozialen Umfeld etwas fehlt, was sie auszugleichen haben. Woher diese Überzeugung kommt, bleibt offen. Es lässt sich vermuten, dass dies der Projektidee und -beschreibung geschuldet ist, die suggeriert, sozial benachteiligten Kindern durch die Projektteilnahme neue Chancen zu bieten.

Es lässt sich durch eben diese Projektbeschreibung auch die Enttäuschung seitens B14w erklären. Sie zweifelt die Sinnhaftigkeit des Projekts an, wenn Kinder – in ihren Augen – kein Defizit haben:

B14w: Die sind halt auch absolut nicht so benachteiligt, ne!? (.) Also, die leben in 'ner Wohnung, die super in Schuss ist. Die haben 'n Auto, die Familie wohnt überall, die machen coole Sachen für Kinder. (.) [Mogli] hat das schönste Zimmer, mit allem, was man sich wünschen kann, und mehr. Weiß ich nicht. Kriegt alles, was sie will und / aber die Mutter erzieht auch, das will ich nicht sagen, dass die jetzt °alles durchgehen lässt. Ich weiß nicht. ° Das / Alles, das ganze Verhalten ist alles normal (.) und äh, die haben weder finanzielle Probleme noch (.) glaube ich, noch Migrationsprobleme, noch (.) keine Ahnung.

In GD1(BD) wird der von allen geteilte Anspruch jedoch differenziert. Die Studierenden reflektieren kritisch, dass es nicht allein in ihrer Macht steht, die Defizite der Kinder auszugleichen, dass sie aber einen geringen Beitrag dazu leisten können:

B3m: Also ich glaube dieses Projekt ist für die Kinder auf jeden Fall wichtig in der: Persönlichkeitsentwicklung. Ähm, im Endeffekt ist es aber so, dass einmal die Woche Treffen vielleicht ein bisschen zu wenig ist, um so'n stupiden Alltagstrott zu (.) durchbrechen. Also (.) dabei geht es einfach so, dass (.) die Gesellschaft da in der Hinsicht zu monoton ist für die und die einfach nicht diesen Antrieb dazu haben oder dieser

Antrieb mehr oder weniger lahmgelegt ist und das an einem Tag in drei Stunden vielleicht zu unterbreche:n, ist schon sehr schwer. Also da müssten dann auch andere Instanzen irgendwie gucken, dass sie da besser drauf einwirken. Wenn man in der Schule zum Beispiel guckt, dass da dann (.) ähm, (.) hört sich vielleicht doof an, aber vielleicht so ein Unterrichtsfach wie "Freizeitgestaltung" o:der ähm, mehr Sport angeboten wird oder Nachmittagsangebot für Kinder, die jetzt ähm aus Familien oder sehr großen Familien kommen, wo die Eltern jetzt nicht wirklich viel Einfluss oder nicht viel Zeit für die Entwicklung der Kinder haben. Dass das dann nebenbei noch mitwirkt. Weil ansonsten ist es natürlich gut, dass die mal was anderes sehen (.) und ähm, dass die sich persönlich anders weiterentwickeln können und 'ne andere Vertrauensperson haben, mit denen die reden können. Aber, um komplett das Leben dann so anders zu strukturieren, ist einfach zu wenig, ne?

Homolog zu den Gruppendiskussionen der Balus, teilen die Coaches ebenfalls die Orientierung, Defizite aus dem sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler auszugleichen. Es dokumentiert sich, dass die Coaches sich vor allem als Ersatz fehlender Ansprechpartner/innen der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, während die Balus in erster Linie dem Mangel an Perspektiven entgegenwirken möchten:

C1w: „Ich glaub' das=das wichtigste, oder was heißt das wichtigste, ich glaub' was das so einfach macht für die Schüler ähm, dass sie ei'm die Probleme anvertrauen können, wenn man sich ma' überlegt, was die für Ansprechpartner vielleicht in ihrem Umfeld haben.“

[...]

C4m: [...] in ihrem Leben immer noch wieder diese also=fehlt wieder diese Person, über diese dies-= äh über diese Probleme zu reden“

[...]

C4 : [...] Ähm, der Coach einfach nur als äh: Person gesehen wird, die:=mit de-=der man die Probleme anvertrauen kann.

C5w: ◀Mhm. (zustimmend)

Implizit wird deutlich, dass die Studierenden sich dementsprechend für die Schülerinnen und Schüler eine bedeutende Rolle zuschreiben – so wie es auch die Balus tun. Woran die Studierenden das Fehlen der Ansprechpartner/innen festmachen, bleibt offen. Es lässt sich auch hier vermuten, dass dies den Studierenden durch die Projektkoordination und -beschreibung suggeriert wird.

Auch in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wird diese Orientierung geteilt:

So zeigt sich im Projekt „Balu und Du“ beispielsweise, dass die Studierenden den Kindern andere Freizeitaktivitäten als die Eltern ermöglichen können. Die Kinder stellen die Möglichkeiten, die sie durch die Balus haben, in einem positiven Rahmen dar

und zeigen damit z.T. implizit und z.T. explizit in negativen Gegenhorizonten, was sie mit ihren Eltern nicht machen können:

I: Was macht [Balu] denn anders als deine Eltern?

M16w: (.) Dass, ähm, sie mit mir schwimmen gehen kann. [I: Mhm. (zustimmend)] Und (.) mh, auch (.) wo anders hinkann, wo mhm, meine Mama und mein Papa hin kann.

I: Mhm. (zustimmend) Wo denn zum Beispiel?

M16w: (.) Zum Beispiel ins Schwimmbad. [I: Mhm. (zustimmend)] (.) Mhh (.) oder (.) ins Kino [I: Mhm. (zustimmend)].

[...]

In beiden Projekten dokumentiert sich, dass die Kinder wahrnehmen, dass die Studierenden die zeitlichen Einschränkungen ihrer Eltern kompensieren und somit deren zeitliches Defizit ausgleichen möchten.

Von den Moglis wird die Orientierung geteilt, dass sie sich durch eine/n Balu, weniger allein fühlen:

M12m: Dass er halt immer was mit mir unternimmt und dass er mit mir auch viel spielt, weil sonst, weil sonst muss ich immer alleine spielen.

Im Projekt „Balu und Du“ findet diese Kompensation vor allem im Freizeitbereich statt. Die Kinder nehmen wahr, dass die Balus mehr Zeit für Freizeitaktivitäten mit ihnen haben als ihre Eltern (Gegenhorizonte):

I: Mhm. (zustimmend) Und was ist anders bei [Balu] als bei deinen Eltern?

M10w: Mh, dass sie mehr Zeit mit mir verbringt.

[...]

I: Mhm (überlegend) ähm (.). Was macht denn die [Balu] anders als deine Eltern?

M17w: Also sie macht viele Sachen, wenn Mama ma ‘ Hausarbeit macht und sie ist manchmal, sie ist manchmal beschäftigt und dann gehen wir zu Papa.

I: Mhm. (zustimmend) (.) Und was macht [Balu] anders als Papa?

M17w: Mh. (überlegend), so, dass sie mit uns was unternimmt, weil Mama und Papa haben nie so viel Zeit.

[...]

I: Mhm, was macht [Balu] noch anders als deine Eltern?

M18w: Mh:, mh, weiß ich gar nicht. (.) Mit mir spielen. [I: Mhm. (zustimmend)] Meine Mama hat fast nie Zeit, weil sie immer alles für die Arbeit machen muss und für meine Oma manchmal was machen muss [I: Mhm. (zustimmend)], weil die ist in einem Seniorenzentrum und die kann halt nicht mehr sehen [oh] und deswegen müssen wir da sehr, sehr, sehr, sehr, sehr oft hin. [I: Mhm. (zustimmend)] Zum Beispiel morgen müssen wir da auch wieder hin und dann auch wieder und auch wieder.

Es dokumentiert sich, dass die Kinder wahrnehmen, dass ihre Eltern viele Verpflichtungen haben, die dazu führen, dass sie weniger Zeit mit ihnen verbringen können. Bedingt durch ihre andere Rolle haben die Balus solche Verpflichtungen innerhalb der

Balu-und-Du-Zeit nicht. Dies schätzen die Kinder offensichtlich, was auf Dokumentenebene zeigt, dass sie die ungeteilte Aufmerksamkeit in ihrer gemeinsamen Freizeit positiv erleben.

Homolog dazu beschreiben die Schülerinnen und Schüler des Projekts „Offenes Ohr“, dass die Studierenden das zeitliche Defizit ihrer Eltern kompensieren:

I: Mhm. (zustimmend) Und wie sieht das mit Hilfestellungen aus im Vergleich Eltern und Lerncoach?

S13m: In der 5. bis 7. waren meine Eltern beide arbeiten und da war das auch gut, da hatte ich Niemanden Zuhause, der mir geholfen hat. Da war das ganz gut.

[...]

S10w: (.) Ja, da find' ich Lerncoaches auch etwas besser, weil, man ja ist ja eigentlich lange in der Schule und die Eltern sind meistens auch lange arbeiten. Und ich hab' halt nur jüngere Geschwister und die kann ich halt schlecht fragen, wenn ich Hilfe brauche. Und dann ist halt keiner zu Hause, den ich wirklich fragen kann und dann muss=wenn doch, dann muss ich meistens immer bis halb 11 warten und das is' dann einfach zu spät, weil sons' verschlaf ich auch und dann hab' ich auch eh keine Lust mehr. Und dann find' ich es schon besser, wenn man dann in der Schulzeit einfach dahingehen kann und sich dann beraten lässt.

Die Coachees sehen homolog zu den Moglis die Verpflichtungen der Eltern als Ursache ihres Zeitmangels an, um sie bei schulischen Fragen zu unterstützen (negativer Horizont). Umso mehr erfreuen sie sich offensichtlich an dem Angebot der Studierenden, welche über andere zeitliche Ressourcen verfügen als ihre Eltern (positiver Gegenhorizont).

Über das zeitliche Defizit hinaus nehmen die Kinder und Jugendlichen ebenfalls Grenzen in der Hilfestellung ihrer Eltern im schulischen Bereich wahr:

S9w: Mhm. (überlegend) (.) Ja:, keine Ahnung. Also, ich kann' mei'm Papa auch sagen, ich brauch da und da Hilfe:. Er versucht mir das auch beizubringen, so wie er es immer gelernt hat, aber ihm fallen dann auch irgendwie die Ideen aus, wie ich das dann lern' kann. Und dann geb' ich auch irgendwann auf und denk mir so: "Ja, ok.: Dann egal." Ja und die geben mir halt so viel Möglichkeiten, dass ich dann sechs, sieben verschiedene Tipps habe und dann überlegen kann, welche ich nehm'.

[...]

S6w: @(.)@ Mama sagt immer "Ich helf' dir, ich helf' dir." Und ich so "Nein." und dann hab' ich da aber auch kein' Lust drauf, weil Mama erklärt das dann immer so: 500 mal und dann noch falsch und ja/

Diese Grenze erklären die Schülerinnen und Schüler sich vor allem damit, dass ihre Eltern lange aus dem Schulalltag heraus sind (negativer Gegenhorizont), während die Studierenden sich in einer ähnlichen Lebenssituation wie die Schülerinnen und Schüler befinden und ihrem Schulalltag sehr nah sind (positiver Gegenhorizont):

S12m: [...] Die können das besser verstehen, vielleicht, weil sie es eben selbst noch durchgemacht haben oder noch durchmachen im Studium. Ja. Bei Eltern ist das ja

auch schon 'n bisschen länger her, dass sie aus der Schule raus sind. Und, äh, da wissen die jetzt auch nicht mehr, wie das heute so genau bei uns abläuft.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen durch die Hilfestellung der Studierenden sogar Veränderungen wahr, die ebenso den schulischen Defiziten entgegenwirken:

I: Okay. Ähm hat sich durch das Coaching bei dir was verändert?

S6w: Ja, ich lerne anders. Also ich lerne jetzt öfter auch zu Hause und wiederhole einfach Sachen so wie die das gesagt haben, dass wir's besser wiederholen sollen.

I: Mhm. (zustimmend) Und in wie fern anders? Wie hast das vorher gemacht?

S6w: Also vorher hab' ich zu Hause gar nicht gelernt, weil ich halt nie die Bestätigung hatte, ob's richtig ist, aber dann ham die mir als Tipp gegeben einfach Aufgaben wiederholen, wo wir die Lösung schon haben. Und ja. Jetzt wiederhol' ich solche Aufgaben halt zu Hause.

[...]

I: Okay. Gut. Mhm. (zustimmend) Ähm, was hat sich durch das Lerncoaching verändert?

S7m: Ja, Vokabeln lern. Fällt mir jetzt viel leichter.

[...]

I: Mhm. (zustimmend) Okay. Ähm: (.) was: ähm hat sich durch das Lerncoaching verändert?

S10w: Also meinte Nod-=Noten sind deutlich besser geworden dadurch, dass ich jetzt halt damit versucht hab' zu lernen:, weil ich es halt anders nich' hinbekommen habe:.

Interessanterweise stellt die Analyse der Gruppendiskussionen und der Kinderinterviews dar, dass die Studierenden und die Schülerinnen und Schüler beide die Orientierung teilen, dass die Studierenden Defizite der Kinder und Jugendlichen ausgleichen bzw. auszugleichen haben. Die Beschreibung der Defizite, bedingt durch das soziale Umfeld der Kinder und Jugendlichen, erfolgt durch beide Personengruppen homolog, wobei die Beschreibungen der Studierenden z.T. ausführlicher ausfallen, bedingt durch ihr Alter und ihr Reflexionsvermögen. Fraglich ist, wie vor allem die Schülerinnen und Schüler an dieses Bild vom Auftrag der Studierenden gelangen. Möglicherweise wird ihnen dies von den Studierenden, durch Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer vermittelt. Dass die Kinder Defizite in ihrem Umfeld wahrnehmen, wird von ihnen in keinem negativen Rahmen beschrieben, wie vielleicht vermutet werden könnte.

5.3.8. Zwischen Freiwilligkeit und Zwang

Die Gruppendiskussionen mit den Studierenden zeigen verschiedene Kontexte, in denen sie sich in ihrer Rolle als Balus und Coaches zwischen Freiwilligkeit und Zwang bewegen – meistens bedingt durch die Rahmenbedingungen der Konzepte.

In einigen Gruppendiskussionen wird die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen im Kontext des durch die Projektkoordination durchgeführten Matchings und der daraus resultierenden künstlich herbeigeführten Beziehung diskutiert. Die Studierenden fragen sich, inwiefern eine Beziehung zwischen dem/der Balu und Mogli funktionieren bzw. gelingen kann, obschon sie einer künstlichen und erzwungenen Gestaltung unterliegt. Dabei benennen sie insbesondere die fehlende Freiwilligkeit auf Kinderseite als Aspekt.

Zum einen kommt in Gruppendiskussion 1 (BD) explizit zum Ausdruck, dass die Studierenden in Frage stellen, wie es sein kann, dass die Moglis die Beziehung als so positiv erleben, obwohl sie „auferlegt“ ist.

B3m: Habt ihr euch mal gefragt, warum das so ist? Oder warum die Situation mit einer Person wie uns so besonders ist für das Kind? Weil das ist ja eigentlich schon eher eine auferlegte Situation, die jetzt nicht zwangsläufig aus freien Stücken gemacht wurde von dem Kind, sondern irgendwie durch die Eltern oder durch das äh Lehrpersonal entschieden wurde. (.) Und warum das dann so besonders für das Kind ist? (.) [...]

Hier wird differenziert, dass die Kinder (im Gegensatz zu den Balus) nicht aus eigener Motivation am Projekt teilnehmen, sondern durch den Vorschlag für die Projektteilnahme durch die Lehrkräfte und durch die Entscheidung der Eltern eher in ihre Mogli-Rolle „gezwungen“ werden, was nach Meinung der Balus aber trotzdem mit einem positiven Beziehungsverlauf innerhalb des Tandems einhergehen kann.

Wenngleich die Balus ihre eigene Projektteilnahme aus freien Stücken entscheiden, so bringen die Balus der GD3(BD) zum Ausdruck, dass sie sich innerhalb ihrer Rolle trotzdem nicht komplett frei bzw. ungezwungen fühlen. Ihrer Ansicht nach fußt die Balu-Rolle auf einer künstlichen Basis, einem Konstrukt, welches vom Projekt vorgegeben wird. Auch an dieser Stelle wird aber nicht ausgeschlossen, dass eine solche Beziehung doch gelingen kann.

B5w: ^LJa, ja. (.) Das darf auch sein. Aber=aber=aber man ist schon als Balu praktisch durch die Definition des Balus, ich würd' sagen, so'n Konstrukt, ne? Man ist 'n Konstrukt.

B4w: Mhm. (zustimmend) (.) ^LDas stimmt.

B5w: Man ist n Konstrukt. ^J Man kommt als Hilfe:r da rein und versucht das Ganze aber auf 'ne Ebene zu bringen, wo man Freund ist. (.) Das ist sehr aufgesetzt an sich. Und trotzdem kann sich eine Freundschaft entwickeln.

Sie schreiben sich innerhalb dieses Konstruktes in der Ausgestaltung der Beziehung mit dem Kind eine aktive Rolle zu:

B6m: Ja, du kannst es [die Freundschaft] ja mit Leben füllen. Also

B5w: *└Ja.*

B6m: *Also 'nen Freund ist ja sehr (.) groß.*

B4w: *└Stimmt.*

B6m: *Der ist jetzt nicht so eng gesetzt. (laute Geräusche)*

Es zeigt sich in diesem Zitat, dass der „Freundschaftsanteil“ von den Studierenden als nicht so eng empfunden wird wie der oben benannte Helferanteil.

Die jungen Erwachsenen gestehen in weiteren Elaborationen sogar explizit ein, dass eine Nicht-Passung zwischen Mogli und Balu sein kann und darf und dass sich eben diese aufgrund der erzwungenen Situation als logische Konsequenz ergeben und zu Distanzierungen innerhalb der Beziehung führen kann. Die Studierenden exemplifizieren das durch ein Beispiel aus der Praxis.

B5w: *Habt ihr als Balu denn auch schon ' bisschen: / Das fand ich manchmal schwierig. Man hat ja schon eine vordefinierte Rolle:, ne? Und eine Freundschaft entwickelt sich ja. Man kriegt ja keinen Freund vorgesetzt und sagt so "Hey, ich bin jetzt ein Freund=dein Freund für ein Jahr!" und es muss ja auch irgendwo die Chemie stimmen.*

B4w: *└Mhm. (zustimmend)*

B5w: *Und es kann auch sein, dass die Chemie manchmal nicht stimmt.*

B4w: *└Ja.*

B5w: *Und dann hast*

B6m: *└Mhm. (zustimmend)*

B5w: *du dich engagiert und dann hast du auch schon wieder 'ne andere Distanz, als wenn die Chemie total stimmen würde.*

B4w: *Ja. Das war ja hier bei der einen so. Ich weiß jetzt gar nicht mehr, wie die heißt.*

B5w: *Ja!*

B4w: *Ne? Dass die ja*

B5w: *Ja.*

B4w: *der Mogli nicht mehr wollte, weil's einfach nicht gepasst hat.*

B6m: *└Mhm. (zustimmend)*

B5w: *└Ja, ja. (.) Das darf auch sein. [...]*

Eben diese benannte „Nicht-Passung“ wird von den Studierenden nicht im negativen Rahmen diskutiert – anders als vom Projekt selbst. Von Seiten des Projekts wird eine „Nicht-Passung“ selten bis gar nicht thematisiert. Es zeigt sich, dass es vielmehr darum geht, die Beziehungsabbruch-Quote so gering wie möglich zu halten, weil Beziehungsabbrüche negative Konsequenzen nach sich ziehen können (vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 100). Ferner dokumentiert sich, dass die „erzwungene Situation“ nicht das einzige Kriterium einer „Passung“ bzw. „Nicht-Passung“ darstellt, sondern dass darüber hinaus auch die „Chemie stimmen“ muss.

Dem konjunktiven Sinngehalt kann schließlich entnommen werden, dass eine „funktionierende Beziehung“ und ein „passendes Nähe- und Distanzerleben“ durch die Konstruktion von Rollen innerhalb des Projektes nicht künstlich erzwungen werden kann. Es wird deutlich, dass die Studierenden eine Nicht-Passung innerhalb der Beziehung ohne Einschränkung akzeptieren, die in ihren Augen anders als im Projekt etwas Natürliches darstellt (Gegenhorizonte). Darüber hinaus dokumentiert sich, dass die Studierenden das benannte Spannungsverhältnis selbstständig reflektieren und daraus ihre eigenen Handlungsoptionen, d.h. ihre Aktivität innerhalb einer künstlichen und vordefinierten Rolle, ziehen. Folglich wird in diesem Unterkapitel die Fähigkeit der Selbstreflexion deutlich, welche im Zuge der Professionalisierungsdebatte besonders großgeschrieben wird (vgl. z.B. Göhlich 2011). In diesem Fall diskutieren und reflektieren die Studierenden die Bedeutung der Freiwilligkeit, das autonome Handeln sowie die Selbstbestimmung ihrer Mollis und zeigen damit Anteile professionellen Handelns.

Die in der Projektbeschreibung des Projekts „Offenes Ohr“ bereits erläuterte Beobachter/innenposition in den Coachinggesprächen wird ebenfalls als Antinomie wahrgenommen und in Gruppendiskussion 1 (OO) thematisiert. Es handelt sich bei dieser Orientierung nur um eine in GD1(OO) geteilte Orientierung, welche in GD2(OO) unbeachtet bleibt. Sie liefert jedoch eine wichtige Perspektive auf das Projekt und den Professionalisierungsprozess der Studierenden und soll deshalb im Folgenden dargestellt werden.

C2w: Also einma' ja, einma' wa' das als die=das Mädels da mit Pipi in den Augen da vor mir saß. Also da dachte ich echt so "Wow. Ok. Die zieht sich gerade emotional aus hier." Trotzdem hatte die immer noch Selbstbeherrschung. Ich hab' immer noch gedacht: "Sie versucht ihr Gesicht zu wahren."

C1w: ↳Ja.

C2w: Wo ich glaube, was auch 'n Fakt dazuzählt ist, dass man halt nicht alleine im Raum sitzt, ne?

C1w: ↳Ja.

C2w: Dadurch dass man mindestens zu zweit als Coach ist, dann hat man immer noch so'ne=dieses Öffentlichkeitsgefühl.

C1w: ↳Mhm. (zustimmend)

C2w: Es ist nicht die ganze Intimität, ↳die man zu zweit hätte.

Der Gruppendiskussionsausschnitt zeigt, dass die Studierenden für die Schülerinnen und Schüler ein Problem mit der Beobachter/innenrolle sehen, die im Coachingprozess in Form eines/einer zusätzlichen Studierenden als Teil des Projekts immer mit im Raum sitzt, um den Beratungsprozess zu beobachten. Sie wird den Schülerinnen und

Schülern also, salopp formuliert, aufgezwängt. Die Studierenden fürchten, dass dies möglicherweise mit Distanz zwischen Coach und Coachee einhergeht. Im weiteren Verlauf relativieren sie dieses Problem allerdings und beschreiben im Kontrast dazu ihren Vorteil:

C1w: [...] Irgendwo fand ich es natürlich mega sinnvoll: Also, dass man sich danach Feedback geben konnte. Also das war definitiv total gut und das, finde ich, braucht man auch, ähm aber für den Schüler ist es natürlich schon 'ne Hemmschwelle, sich ganz zu öffnen.

C3w: ⌞Aber ich weiß=Aber ich weiß nicht, ob das wirklich so dieses, ob das wirklich 'n Problem ist dabei. Bei dem Projekt. Weil ich glaub', das ist gerade auch gut. Weil, wenn du dich nämlich zu sehr reinversenkst in dein Problem. Also jetzt ⌞weil das so emotional ist,

C2w: Ach so meinst du. Ah:::⌞

C3w: dann kannst du vielleicht auch gar nicht mehr gecoacht werden, dann hast du ⌞nicht selber auch vielleicht dieses zu deinen Problemen

C2w: (unv.)⌞

C3w: Also dann bist du in diesen=diesen Gefühlen übersch-= also ich glaube gar nicht, dass das der Sinn des Projekts ist, von daher denke ich, ist es schon gerade gut, dass äh=ähm, das was du meintest: Da ist noch 'n Zwei:ter, der beobachtet dich zwar, vielleicht ist dir das auch etwas unangenehm.

C1w: ⌞Mhm. (fragend)

C3w: A:ber ähm dein wichtiges Problem wirst du auf jeden Fall ansprechen, weil deswegen bist du ja da.

C1w: ⌞Das stimmt.

Das Öffentlichkeitsgefühl (negativer Horizont) wird dem Professionalisierungsprozess der Studierenden (positiver Horizont) entgegengestellt. Die Diskussion endet in einer Synthese: dass die Schülerinnen und Schüler ihr Problem hervorbringen, wenn der Leidensdruck groß genug ist, egal, wie viele Personen anwesend sind. Es scheint, als würden die Studierenden das Öffentlichkeitsgefühl durch die besondere Form des Coachings im Projekt „Offenes Ohr“ legitimieren. Die Beobachterrolle wird von den Studierenden einer professionellen Beziehung und damit einhergehend einer entstehenden Distanz zugeordnet und dementsprechend positiv bewertet.

Es dokumentiert sich, dass die Studierenden ihre Coachingausbildung anscheinend im Mittelpunkt des Projekts sehen und dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler dieser untergeordnet werden. Nicht zuletzt zeigt sich ebenfalls auf Dokumentenebene, dass diese erlebte Distanz durch die Beobachter/innenrolle auch der Projektstruktur geschuldet ist.

Ferner diskutieren die Studierenden kritisch, dass das Coachingangebot nicht von allen Schülerinnen und Schülern angenommen wird. Sie beschränken die empfundene Nähe damit lediglich auf die, welche am Coaching teilnehmen bzw. teilgenommen haben.

Es kommt hier zum Ausdruck, dass sie von den anderen, nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern durchaus Distanz und Ablehnung erfahren, was wahrscheinlich nicht zuletzt auf die Freiwilligkeit des Angebots zurückzuführen ist. Auf der Dokumentenebene zeigt sich ebenfalls, dass das Nichterreichen aller Schülerinnen und Schüler von den Studierenden nicht negativ bewertet wird, was vermuten lässt, dass die Studierenden die Bedingung der Freiwilligkeit in Beratungskontexten wahren.

C3w: [...] Also, das glaube ich, hat man auch gemerkt und äh dann hat das auch so=war so'ne Grundlage für so'ne Vertrauensbasis, obwohl wir ja jetzt auch nicht sagen, wir ham ja nur mit den Schülern gesprochen, die zu uns gekommen sind. Vielleicht saßen ja auch welche in der Klasse und die ham gesagt so "Boah, ne. Also zwar Coaching fänd' ich vielleicht interessant, aber mit diesen zwei Leuten will ich auf keinen Fall was zu tun haben." Das kann ja auch sein.

Während die Studierenden die Freiwilligkeit wahren, so zeigt sich allerdings, dass sie wahrnehmen, dass die Lehrerinnen und Lehrern dies nicht tun und Schülerinnen und Schüler unfreiwillig zum Coaching schicken (vgl. Zwischen Universität und Schule).

Interessanterweise nehmen die Schülerinnen und Schüler beider Projekte diese Antinomien und von den Studierenden aufgezeigten Probleme nicht wahr. Das Matching wird in den Interviews mit den Moglis nicht benannt. Es muss allerdings in diesem Zusammenhang kritisch angemerkt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die ihr Matching als nicht passend empfunden haben und deren Gespann möglicherweise sogar aufgelöst wurde, vermutlich nicht am Interview teilgenommen hätten. Möglicherweise waren ebensolche Moglis auch schon gar nicht mehr im Projekt.

Im Projekt „Offenes Ohr“ wird die Beobachter/innenrolle wenige Male am Rande erwähnt und das nie in einem negativen Kontext. Dementsprechend kann gesagt werden, dass die von den Studierenden geteilte Orientierung in Bezug auf diese Rolle bei den Coachees nicht geteilt wird.

5.3.9. Zwischen unterschiedlichen Norm- und Wertvorstellungen

In den Gruppendiskussionen mit den Balus zeigt sich, dass die Studierenden auf immanenter und dokumentarischer Sinnenebene viel über Wertfragen debattieren. Diese Wertfragen spiegeln sich wiederum in den Beschreibungen ihres pädagogischen Handelns wider und prägen dieses, was an unterschiedlichen Stellen deutlich wird. Die genannten Wertedialoge kommen in unterschiedlichen Themengebieten zum Tragen, die entsprechend folgender Überschriften skizziert werden sollen:

- Wer darf für Mogli Vorbild sein?
- Was gehört sich? Was gehört sich nicht?
- Was ist sinnvolle Freizeitbeschäftigung?
- Unterstellte kulturelle Wertfragen
- Die elterliche Erziehung: Einmischen vs. Raushalten

Wer darf für Mogli Vorbild sein?

Wie bereits in der Vorstellung der Gruppendiskussionen zu Beginn des Kapitels angedeutet wurde, diskutieren die Studierenden der GD5(BD) ihre etwaige Vorbildfunktion als Balus in besonders ausgiebigem Maße. Ausgezeichnet durch eine hohe dramaturgische Dichte und Fokussierungsmetaphern erfordert diese Diskussion besonderen Analysebedarf. Dementsprechend soll diese Gruppendiskussion in dieser Unterkategorie besondere Berücksichtigung finden.

Gleich zu Beginn dokumentiert sich, dass die Studierenden der Meinung sind, dass die Vorbildfunktion eines Balus nicht in erster Linie abhängig von der Persönlichkeit eben dieser Studierenden/diesem Studierenden ist, sondern vom Mogli selbst.

B9w: ist es natürlich die Sache des Kindes. Was nimmt das Kind jetzt wirklich auf? Und (.)/

B10m: Mhm. (zustimmend)

B9w: Das kannst du ja auch nicht richtig beeinflussen. Also du kannst es ja quasi nur zeigen, aber was das Kind umsetzt, ist ja die Sache des Kindes.

Ferner beschreiben die Studierenden ihre Einflussnahme als eine offene, was folglich bedeutet, dass die vom Projekt gewollte Einflussnahme auf die Kinder nicht immer gegeben sein muss. Diese Orientierung stellt demnach implizit die Wirksamkeit des Mentoringprojekts in Frage bzw. limitiert seine Wirksamkeit insofern, als dass es in den Augen der Studierenden nur Früchte tragen kann, wenn das Kind sich auf den/die Studierende/n einlassen kann.

Im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion wird die mögliche Einflussnahme auf die Kinder weiter elaboriert. Ebendiese wird an die außenstehende Position der Studierenden gekoppelt, welche bereits als Besonderheit herausgestellt wurde.

B10m: [...] Ich glaub', so ein Kind braucht auch mal so eine gewissen Reflexion. Wo's dann auch sieht, es ist richtig, was ich gerade denke, mal von einer neutralen Person. Nicht familiär bezogen, auch nicht nur aus'm Freundeskreis, sondern einfach mal als ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Mal von außen. Würde ich so sagen. [...]

B10m schreibt den Balus als Außenstehenden eine bedeutende Rolle zu, indem er sie als „vollwertige Mitglieder der Gesellschaft“ (positiver Gegenhorizont) von anderen

Personen wie Eltern und Freunden abgrenzt (negativer Gegenhorizont), und stellt sich somit sogar über sie. Implizit zeigt sich, dass Mentor/innen den Kindern im Gegensatz zu den anderen Personen nach Aussage von B10m „das Richtige“ mit auf den Weg geben können.

Im weiteren Verlauf spitzt sich die Diskussion zu. Gemessen an dem oben Dargestellten wird von den Studierenden diskutiert, welche Eigenschaften ein/e Balu überhaupt mitbringen muss, um als etwaiges Vorbild für ein Kind fungieren zu dürfen.

B10m: Dann ist aber dann, finde ich, die Rolle von einem Vorbild (.) ä:hm umso wichtiger, weil: man da auch=auch nochmal besonders schauen muss, welche Eigenschaften: (.) die Person, die jeweilige Person, die ein Vorbild sein möchte, mitbringt. Also, wenn jetzt zum Beispiel, keine Ahnung, ich mein', wir sind Akademiker, das macht ja schon etwas aus, ne? In bestimmten Fragen, in bestimmten Problemstellungen. Aber, wenn:=wenn ich jetzt einfach mal so'n 08/15-Menschen mir vorstelle, das jetzt nichts mit Kindern oder pädagogischen Eigenschaften zu tu hat oder Fähigkeiten (.), dann stelle ich mir das problematisch vor, ne? Dann ist das ja kein, weiß nicht, kann dann so'n Mensch überhaupt Ratgeber spielen?

B9w: Ja, natürlich. Also, wenn du jetzt jemanden nimmst, der meinetwegen eine handwerkliche Ausbildung gemacht hat, kann der ja trotzdem 'n Vorbild für ein Kind sein, ^Laber halt einfach aus einem ganz anderen Bereich heraus.

B10m: Ja, ja an sich schon klar. ^L

B9w: Der kann dem Kind viel andere Sachen zeigen oder vorleben oder beibringen.

B10m: Ja. Aber ^Lgehen wir mal /

B9w: als wir das könnten. ^L

B10m: Gehen wir mal von einem Menschen aus, der jetzt zum Beispiel gar keine beruflichen Tätigkeiten gemacht hat.

B9w: Ja, dann wird's schwierig.

B10m: Ja. Dann wüssten wir aber auch, was eine Vorbildfunktion ist, finde ich. (.) Weil dann hat ja 'ne Vorbildfunktion gewisse Eigenschaften oder gewisse (.) Möglichkeiten, die wir dem Mogli ja (.) vorbereiten.

B9w: Aber trotzdem ist es ja irgendwo dann die Sache des Kindes. Also das Kind kann ja jetzt genauso gut sagen: "Ja, meine Eltern sind Hartz-IV-Empfänger, das sind super Leute. Das sind jetzt ^Lmeine Vorbilder.

B10m: Das kann auch sein, natürlich. ^L

B9w: Wenn das Kind das nicht anders kennt, dann weiß das Kind vielleicht gar nicht, dass man arbeiten gehen so:llte oder so.

B10m: Mhm. (zustimmen)

In dieser Sequenz kommt deutlich zum Vorschein, dass B10m den Balus durch ihre positiven Eigenschaften und ihr pädagogisches Wissen „erlaubt“, ein Vorbild für Moglis zu sein (positiver Gegenhorizont). Den Balus stellt er „08/15-Menschen“ entgegen, die keine pädagogischen Erfahrungen haben (negativer Gegenhorizont) und dementsprechend in seinen Augen ein weniger gutes Vorbild für ein Kind wären. Implizit wird hier deutlich, dass B10m der pädagogischen Ausbildung und dem Status eines (angehenden) Akademikers/einer (angehenden) Akademikerin von Balus eine große

Bedeutung zuspricht und so eben diese Eigenschaften implizit über andere stellt. Interessanterweise wird die Einschränkung, dass die pädagogische Ausbildung der Balus in den meisten Fällen noch in den Kinderschuhen steckt, nicht weiter kritisch betrachtet. Deshalb kann man B10m unterstellen, sich an dieser Stelle in seiner pädagogischen Kompetenz selbst zu überschätzen. B9w steht B10ms Aussage antithetisch gegenüber. Sie exemplifiziert, welche Personen, die keine pädagogische Ausbildung absolvieren, in ihren Augen trotzdem gute Vorbilder abgeben würden. B10m validiert dies, was auf konjunktiver Sinnenebene zeigt, dass er eine pädagogische akademische Ausbildung oder pädagogisches Know-how zwar als wichtig, nicht aber maßgeblich für eine Vorbildfunktion beschreibt (Synthese).

Im weiteren Verlauf differenziert B10m, dass jemand, der beispielsweise keinem Beruf nachgehe, kein Vorbild für ein Kind sein sollte, was seine eigenen Maßstäbe bezogen auf die „richtige Lebensführung“ deutlich werden lässt, die er entsprechend auch dem Mogli mitgeben möchte. An dieser Stelle zeigt sich, dass dies auch sehr anmaßende und überhebliche Konsequenzen mit sich bringen kann. B9w hingegen verweist auf die zuvor benannte gemeinsame Orientierung, dass das Kind dennoch entscheide, wen er oder sie als Vorbild sieht, und dass sie als Balus darauf nur bedingt Einfluss haben. Dies wird von B10m validiert, sodass die Sequenz in einer Synthese endet, die deutlich werden lässt, dass, obschon Studierende Ideen davon haben, wer ein gutes oder schlechtes Beispiel für ein Kind sein könnte, sie ihren Einfluss auf die Kinder in diesem Zusammenhang allerdings als limitiert beschreiben und ihren Einfluss auf die primäre Sozialisation damit ebenfalls begrenzt sehen.

Dass die Schülerinnen und Schüler die Studierenden als Vorbilder wahrnehmen und damit die Orientierung der Vorbildfunktion teilen, wurde bereits deutlich. Antithetisch zu der hier geschilderten Elaboration machen die Schülerinnen und Schüler des Projekts „Balu und Du“ dieses Ansehen nicht von ihrem Status als Studierende fest. Auf Seiten der Coachees besteht allerdings ein solches Aufschauen aufgrund ihrer Statusgruppe.

Was gehört sich, was gehört sich nicht?

Wie sich bereits oben angedeutet hat, dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen, dass die Studierenden klare Vorstellungen davon haben, was werte- und normkonform ist und was nicht. Dies zeigt sich sowohl auf Mogli- als auch auf Baluebene, d.h., dass

die Studierenden zum einen eine genaue Idee davon haben, was sich für einen Mogli gehört und was nicht, und zum anderen, dass die Studierenden ebenfalls eine genaue Vorstellung davon haben, welches Verhalten sich als Balu gehört und welches nicht. Folgende Zitate zeigen exemplarisch, dass die Balus den Kindern in ihrer gemeinsamen Zeit bestimmte gesellschaftliche Werte und Regeln näherbringen möchten, die in ihren Augen zur Gesellschaftsfähigkeit der Kinder beitragen können:

B13w: [...] Aber so bestimmte Verhaltensweisen zum Beispiel bei mir ist es immer so, wenn wir in die WG komm:en (.), fragt sie ja als erstes immer, ob meine Mitbewohner da sind. Wenn die da sind, dann möchte er immer direkt dahin und möchte kurz hallo sagen.

B12w: Mhm. (zustimmend)

B13w: Sage ich ihm (.) oder er weiß es letztendlich jetzt auch schon. Dass er anklopfen muss und warten muss, bis jemand antwortet. Sonst darf er nicht reinkommen. Am Anfang ist er halt einfach rein gestürmt und

B12w: ^LMhm. (zustimmend)

B13w: hat hallo gesagt. Ich so "[Mogli], du musst noch mal die Tür zu machen. Noch mal anklopfen und dann kannst du noch mal reingehen."

B12w: ^LMhm. (zustimmend)

B13w: So wars. Also das ist so kleine Regeln, die so Verhaltensregeln einfach, die vielleicht er noch nicht von zu Hause mitbekommen oder vielleicht schon oder einfach noch mal (.) in 'nem anderen Kontext dann kennenlernt vielleicht auch.

[...]

B8w: Also teilweise, finde ich, trifft das schon zu. Weil ich meinen zum Beispiel ermahnen muss, wie sie sich im Bus benehmen muss, dass sie nicht dauernd aufsteht.

B7w: ^LMhm. (zustimmend)

B8w: Und Quatsch macht, sodass sie sich auf die Sitze hinlegen möchte oder so. Also das würde ich schon so sagen.

[...]

An diesen Beispielen wird deutlich, wie der in Kapitel 5.3.2. diskutierte Erziehungsgedanke auch in die Wertedialoge mit hineinspielt (vgl. z.B. Wahl 2015). Implizit veranschaulichen die Beispiele erzieherische Handlungen seitens der Balus innerhalb gesellschaftlicher Teilhabe. Ferner zeigt sich auch an dieser Stelle erneut der Gedanke, dass die Studierenden Defizite der Kinder ausgleichen möchten. In diesem Fall wird ein Ausgleichswunsch in der von den Studierenden als mangelhaft wahrgenommenen Werteerziehung des sozialen Umfeldes der Kinder deutlich (vgl. z.B. Müller-Kohlenberg 2009a). Interessanterweise können ebensolche Wertbildungsprozesse ohnehin nicht nur in der Familie angesiedelt werden, da sie „Resultate eines komplexen Wirkungszusammenhangs“ (Giesecke 2005, S. 179) sind. Dementsprechend ist fraglich, inwiefern überhaupt von einer defizitären Werte- und Normvermittlung gesprochen

werden kann. Denn sowohl die Zeit in der Familie als auch die Zeit mit dem/der Balu können nicht als einzige Einflüsse auf den Wertbildungsprozess gesehen werden.

Homolog zu den oben skizzierten Werte- und Normvorstellungen, die die Studierenden an die Kinder herantragen, stellen sie diese ebenso an sich als potenzielle Vorbilder. Dies wird beispielsweise in der nachfolgenden Sequenz exemplifiziert:

B9w: Also sonst könntest du ja jetzt auch mit deinem Mogli irgendwo sitzen und 'n Bier trinken und äh (.) ja.

B10m: Hurra. (alle lachen)

B9w: Also sich halt irgendwie so benehmen, wie man's eigentlich nicht tun würde, wenn man da jetzt irgendwie mit 'nem Kind unterwegs ist. Also das wär ja jetzt zum Beispiel ein Punkt. Also ich glaube nicht, dass du jetzt irgendwie hier, dich irgendwo hinsetzten würdest und irgendwie so was machen würdest, und musst aber eigentlich auf das Kind aufpassen.

B10m: ^LJa, jetzt wo du es ansprichst. Zum Beispiel ich rauche vor meinem Mogli gar nicht. ^LIch möchte auch nicht,

B9w: Ja, zum Beispiel das.^L

B10m: dass er das mitkriegt.

B9w: Ja.

B10m: Das ist für mich so'n ^Labsolutes No-Go.

B9w: Das ist ja jetzt quasi/^L Ja.

B10m: Ne? (.) Ja, okay. Das ist aber so 'ne unbewusste Aktion. Glaube ich. Also ich habe das nie ^Lbewusst /

B9w: Also^L wenn ich mit [Mogli] unterwegs bin (.) hab' ich eigentlich nie mein Handy irgendwie sichtbar. Weil ich das ganz schlimm finde, dass die immer alle nur am Handy hängen und so.

B10m: Mhm. (zustimmend)

B9w: Und es geht ja in dem Moment ja auch wirklich nur um sie: und um, ja also quasi um uns beide. Dass wir da irgendwas zusammen machen. Und nicht darum, dass ich dasitze und irgendwie am Handy sitze: und äh sie dann nur die halbe Aufmerksamkeit bekommt. (2) Das wäre ja jetzt quasi dasselbe wie bei dir ^Lmit dem Rauchen.

B11w: Ja.^L

B10m: Wobei ich Handys jetzt nicht schlimm finde. @(.)@

B9w: @Ja gut, aber das ist ja halt jetzt so'ne/@

B11w: Aber okay, klar, wenn du die ganze Zeit nur dran sitzen ^Lwürdest.

B9w: Ja^L, eben.

B11w: Wäre es echt scheiße, °aber° (.) /

B10m: Ja, auf Dauer wäre das nicht gut.

Die hier angeführten Beispiele lassen erkennen, dass die Maßstäbe, an denen die Studierenden messen, welches Verhalten vorbildhaft ist oder eher nicht, sehr individuell sind und anscheinend von jedem Balu individuell festgelegt werden – entsprechend seiner/ihrer Wertvorstellungen. Es dokumentiert sich, dass sie über kein einheitliches Bild eines Vorbildes bzw. vorbildlichen Handelns verfügen, dass sie aber dennoch sehr darauf bedacht sind, sich vorbildlich zu verhalten. Wenn ein Mogli einen Balu in der gemeinsamen Zeit als Vorbild ansieht, so möchten die Studierenden einen Beitrag zur

Entwicklung des Kindes leisten, indem sie diesem in ihren Augen „gutes“ Verhalten zeigen und vorleben. An dieser Stelle ist kritisch anzumerken, dass dies auch negative Konsequenzen nach sich ziehen kann. Da die Werteerziehung der Kinder offensichtlich an solch individuelle Maßstäbe der Studierenden gekoppelt ist, bleibt offen, inwiefern diese Vermittlung nicht zu normativ (im Sinne von „richtig“ und „falsch“) vorgenommen wird.

Was ist sinnvolle Freizeitbeschäftigung?

Ein besonderer Themenkomplex ist die Diskussion um sinnvolle Freizeitbeschäftigung. Die Studierenden sehen sich als „Boten“ sinnvoller Freizeitbeschäftigung, was bedeutet, dass sie den Kindern Tätigkeiten näherbringen möchten, die in ihren Augen „sinnvoll“ sind.

B7w: Ne? Und=und er hat eben auch ganz viel so von / Er hat=spielt halt immer irgendwelche Computerspiele. Ich weiß gar nicht, wie das alles heißt. Aber wo du da auch mit Schießen und ^L*keine Ahnung.*

B8w: Ahja. ^L

B7w: Keine Ahnung. So was. Und das war halt am Anfang echt / Der hat nur davon erzählt und so (.) Und: ja, da habe ich dann halt auch gesagt, dass es ja aber auch noch andere Möglichkeiten gibt und habe halt versucht, ihn 'n bisschen in 'ne andere Richtung zu lenken, aber das:, ja, ist halt eher so mir nicht so ganz geglückt. Aber dann kam irgendwann der Punkt, da hab' ich dann einfach gedacht: Okay, dann lasse ich es einfach mal. Und das hat dann halt irgendwie von ganz automatisch so geklappt. Weil jetzt ist halt immer das Hauptgesprächsthema eigentlich Fußball. Und ja, das ist ja viel besser.

[...]

Das Zitat zeigt auf Dokumentenebene, dass die Studierenden Computerspiele „mit Schießen“ als negativen Horizont dem Fußballspielen als positiven Horizont gegenüberstellen. Die Studierende macht explizit deutlich, dass sie das Kind zu ihrem positiven Ideal „lenken“ möchte, gesteht allerdings auch ihre Handlungsunsicherheit diesbezüglich ein. Das „Einfach mal Lassen“ funktionierte im B7ws Fall anscheinend als beste Handlungsmethode, was auf dokumentarischer Sinnebene zeigt, dass die Studierende erfahren hat, dass es sich lohnt, von den eigenen Vorstellungen und Bewertungen Abstand zu nehmen und individuell und sensibel auf das Kind einzugehen. Unklar bleibt, woran die Studierende misst, wann eine Aktivität positiv und wann negativ zu bewerten ist und woran sie das Ideal der Freizeitbeschäftigung festmacht.

Homolog dazu wird das „Ballerspiele spielen“ auch in GD4(BD) negativ bewertet:

B8w: [...] Also sie hat auch

B7w: ^L Ach so.

B8w: Freunde, mit denen sie sich dann auch zum draußen spielen trifft und so. Und liest auch ganz viel: selber und kann sich auch gut alleine beschäftigen. Also das ist bei meiner Mogli nicht so das Problem.

B7w: Mhm. (zustimmend)

B8w: Dass die ohne mich jetzt ähm nur Ballerspiele spielt, ↳sag ich mal.

B7w: Ja. ↳

B8w: Oder so, ne?

Hier wird das Ballerspiele spielen (negativer Gegenhorizont) dem draußen Spielen und Lesen (positiver Gegenhorizont) gegenübergestellt. Ferner macht dieses Zitat ebenfalls implizit deutlich, dass das Spielen von Ballerspielen in den Augen der Studierenden ein Problem darstellt, dem als Balu entgegengewirkt werden muss.

Die gezeigten Stellen deuten darauf hin, dass die Studierenden sich in der Verantwortung sehen, Moglis Freizeitaktivitäten näherzubringen, die in ihren Augen sinnvoller sind als die, die das Kind ausübt. Es kann vermutet werden, dass die Studierenden die „Sinnhaftigkeit“ der Aktivitäten an medialen Bewertungen festmachen oder diese Informationen aus den Begleittreffen mitnehmen. Dort werden u.a. die Internetnutzung oder der Medienkonsum von Kindern thematisiert und ggf. stark in Frage gestellt. Ferner gehen diese Einschätzungen sicherlich ebenfalls mit den eigenen Werte- und Normvorstellungen der Studierenden einher, welche sie relativ unreflektiert auf die Kinder zu übertragen scheinen.

Fraglich bleibt trotzdem, warum der mediale Umgang ausschließlich negativ bewertet und das Nutzen dieser Medien sogar tabuisiert wird, wenngleich die Medienerziehung sowie die Medienkompetenz stark an Bedeutung gewinnen.

In Gruppendiskussion 2 wird die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Freizeitgestaltung an der eigenen Kindheit festgemacht:

B14w: [...] Sie ist auch sehr verwöhnt, muss man sagen. Also, (.) die macht / also auf meinem Zettel stand „Abwechslungsreiche Freizeitbeschäftigung“ und, also ich weiß nicht, wie ‘n Kind mehr Freizeitbeschäftigung haben kann als sie. Ich hatte nicht so ‘n Freizeitbeschäftigung.

In ihren Augen benötigt das Kind die auf dem Anmeldeformular attestierte sinnvolle Freizeitbeschäftigung nicht. B14w macht implizit deutlich, dass das Kind sogar eine bessere Freizeitbeschäftigung hat als sie selbst früher hatte, weshalb sie ihre Tätigkeit als Balu in Frage stellt:

B14w: Also das finde ich auch ‘n bisschen, muss ich sagen, also ich wollte ja bei dem Projekt ursprünglicher Weise mitmachen, weil ich (.) ja auch was Gutes machen wollte oder, ne? Weil ich gedacht habe, es gibt Kinder, die brauchen: jemanden, der denen

mal ein anderes Leben zeigt oder so halt. Und äh, das ist bei mir halt absolut gar nicht der Fall, ne? °Also @(.)@ keine Ahnung.°

[...]

Das Kind zeigt ihrer Meinung nach kein Defizit in der sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe (wie beispielsweise unzureichende Freizeitbeschäftigung), sodass sie explizit zur Sprache bringt, dass ihre Idee, etwas Gutes zu tun und ein Defizit auszugleichen, nicht zum Tragen kommt. Die Studierende ist offensichtlich darüber enttäuscht.

Weshalb die Studierende der Meinung ist, an dieser Stelle nichts Gutes zu leisten, bleibt offen. Es lässt sich vermuten, dass sie durch die Projektbeschreibung ein anderes Freizeitgeschehen erwartet hätte, da dort oft von „sozial benachteiligten Familien“ die Rede ist.

In den Interviews mit dem Moglis zeigt sich, dass sie wahrnehmen, dass sich durch den/die Balu in ihrer Freizeitgestaltung etwas verändert hat. Sie nehmen den von den Studierenden gewählten Auftrag der Kompensation von Defiziten also ebenfalls wahr:

I: Mhm. (zustimmend) Schön, und ähm, seitdem du deinen Balu hast, also die [Balu], ist seitdem irgendwas anders?

M5m: Ja, dann bleib ich nicht immer so zu Hause so.

I: Mhm (zustimmend), gehst du viel raus?

M5m: Ja.

I: Und wie findest du das?

M5m: Gut.

I: Gut?

M5m: Mhm (zustimmend), damit ich auch Spaß habe.

[...]

I: Ja? Oh schön. Toll. Ähm, und seitdem du deinen Balu hast, also die [Balu], ist seitdem irgendwas anders?

M6w: Mh, ein bisschen, dass ich jetzt immer fast draußen bin und so. [I: Mhm. (zustimmend)] Und äh, und ich nicht mehr öfter vor'm Fernseher sitze und so.

I: Achso. Gehst du jetzt öfter nach draußen?

M6w: Ja. Mit den Freundinnen, mit [Balu].

Die Zitate zeigen, dass sich die Einflüsse des Projekts und das Zusammensein mit einem/einer Balu in den Aussagen der Kinder widerspiegeln. Es kann vermutet werden, dass die Studierenden ihre Maßstäbe von sinnvoller Freizeitbeschäftigung an die Kinder weitergeben, sodass die Kinder diese verinnerlichen und ggf. sogar umsetzen oder ggf. auch nur im Interview benennen können.

Unterstellte kulturelle Wertfragen

Vor allem in GD4(BD) wird die Werteerziehung in Hinblick auf kulturelle Aspekte dokumentiert und soll deshalb unter dieser Überschrift gesondert dargestellt werden.

B7w ist der Überzeugung, ihrem Mogli das deutsche Wertesystem, bezogen auf die Gleichberechtigung von Frauen, näher bringen zu müssen, und sieht dies als teilweise geglückt, was z.B. folgendes Zitat deutlich werden lässt:

B7w: Und äh, hat da dann aber halt auch gesehen, ja, Mädchen können zum Beispiel auch Fußball spielen, oder / Also so'n bisschen diese Rollen. Es muss nicht immer so verankert sein, dass=dass, wie das eben bei denen noch so ist, dass die Mutter dann kocht

B8w: ⌞Ja.

B7w: und der Vater arbeiten geht und so. Sondern es kann halt auch anders sein. Und ich glaub', das hat er schon gemerkt, ja.

Es zeigt sich im Dokumentsinn, dass sie diese Aufgabe vor allem durch die Lehrerin des Jungen an sich herangetragen sieht, da sie immer wieder erwähnt, dass die Lehrerin des Jungen diesen „Ausgleichsversuch“ durch Balu und Du betont hat. Sie exemplifiziert ihr wahrgenommenes Defizit durch ein nicht selbst erlebtes Beispiel:

B7w: [...] Das war nämlich am Anfang so: (.) / Ähm also, man muss wissen, er hat halt noch zwei große Geschwister, die sind aber 17 und 19 oder so und er ist eben 6. Und ist so'n bisschen der kleine Prinz zu Hause. Das hat mir auch die äh seine Lehrerin erzählt. Und die hat eben auch gesagt, dass=dass sie so das Gefühl hat, die Mama macht dem Kind alles recht. Also er weiß ganz genau, die Mama springt, wenn er sagt: "Mama, hol mir was zu trinken.", dann macht die das. Und die hatten dann wohl auch mal in der Schule so'n ähm so was so'n Plätzchen backen und da war die Mutter als Aufsichtsperson mit und dann (.) / Ne, das war gar nicht beim Plätzchen, ne, das war gar nicht bei dem Plätzchen backen. Da waren die in der Stadtbibliothek. Genau. Und die Mutter war mit und dann hat äh hatten die so'ne Führung da und die Person hat dann gesagt: "Ja, man kann sich hier auch so einen Bibliotheksausweis machen lassen und kann dann hier halt kostenlos Bücher ausleihen." und so. Und dann war [Mogli] ganz begeistert und hat gesagt: "Mama, das wollen wir machen." Und so. Aber man konnte halt merken, dass, also hat die Lehrerin mir eben so erzählt, dass die Mutter das gar nicht richtig wollte, weil die eben auch, ja, die kann eben nicht so gut ähm deutsch sprechen auch, und hat dann wahrscheinlich auch Angst. Sie kriegt ja da so'n Formular, was sie ausfüllen muss, hatte dann wieder die Angst, dass sie das gar nicht ausfüllen kann. Aber hat trotzdem zu [Mogli] halt gesagt: "Okay, wir machen das." Einfach nur, um es ihm recht zu machen.

B8w: Mhm. (zustimmend)

B7w: Und hat dann dies Formular wohl genommen, aber nichts drauf geschrieben, weil sie das gar nicht wollte oder konnte. Aber das war halt so dies beste Beispiel dafür. Hauptsache ich mache es meinem Kind recht und das ist zufrieden. Und da hat die Lehrerin halt auch gesagt, dass ich halt einfach vielleicht versuche, ihn so ein bisschen mehr so: aus der Obhut der Mama zu locken so, weil es war auch nicht so, dass er sie dafür geschätzt hat. Es war halt schon, wie das irgendwie in der Kultur noch verankert ist, dass die Frau nicht so viel wert ist. Also er war immer so: "Ja, Papa ist der Beste." und so. "Und Mama, ja, die ist doof."

Es bleibt offen, inwiefern die Studierende diese Überzeugung der Lehrerin ebenfalls teilt. Es scheint so, als würde sie, bedingt durch die Ausführungen der Lehrerin, diesen

Auftrag an sich herangetragen sehen, und übernimmt diesen anscheinend ohne weitere Reflexion. Es bleibt fraglich, warum der Gefallen, den die Mutter dem Kind offensichtlich tut, in einem so negativen Rahmen beschrieben wird und warum die Bewertung des Lehrerinnenverhalten an dieser Stelle ausbleibt. Es könnte genauso in Frage gestellt werden, warum die Lehrerin in dieser Situation der Bloßstellung der Mutter nicht interveniert hat. Darüber hinaus bleibt fraglich, inwiefern dieser Gefallen von ihr auch negativ bewertet würde, wenn dieser nicht im Kontext kultureller Wertevermittlung diskutiert würde.

Im weiteren Verlauf wird diese Orientierung elaboriert. Die Studierende benennt ein weiteres, selbst erlebtes Beispiel in Bezug auf den Umgang mit der Mutter:

B8w: @(..)@ (empört)

B7w: So hat er mir das auch gesagt, aber die Mama hat eben alles für ihn gemacht und das fand ich dann auch einfach total traurig, wie er da so mit umgegangen ist. Und dann hab' ich auch mal so drauf angesprochen und habe auch gesagt, dass er ja auch mal so seiner Mama "Danke" sagen muss, wenn die ihm so viel Arbeit abnimmt und so, aber ja, es war halt irgendwie schwierig. Aber ich hab' dann halt zum Beispiel durch so kleine Sachen versucht, das einfach mal so'n bisschen zu ändern. Zum Beispiel hat halt jedes Mal, wenn ich ihn abgeholt habe, hat auch die Mama ihm die Schuhe hingestellt. Dann hat er den Fuß gehoben und sie hat ihm die auch noch angezogen.

B8w: ^LOh, ja.

B7w: Und dann habe ich halt so'n bisschen ihn so geneckt und gesagt "[Mogli], kannst du das noch nicht alleine? Kannst du noch nicht alleine deine Schuhe anziehen?" so.

Die Studierende benennt explizit ihren Versuch, das Verhalten des Moglis zu ändern, das in ihren Augen durch das kulturell geprägte Frauenbild des Jungen hervorgerufen wird. Offen bleibt, warum, über die Idee der Lehrerin hinaus, die Studierende implizit die Meinung vertritt, dass ihr Frauenbild das „bessere“ sei (positiver Horizont), welches Mogli unbedingt erlernen muss. Homolog zur zuvor beschriebenen Gefahr, dass Studierende zu plakativ über „richtiges“ oder „falsches“ bzw. „gutes“ oder „schlechtes“ Verhalten urteilen, besteht diese Gefahr – wie das Beispiel zeigt – auch in diesem Kontext.

Des Weiteren zeigen die benannten Beispiele ebenfalls, dass Studierende die vermeintlichen Defizite ihrer Moglis genau analysieren, um daraus Fördermöglichkeiten für sich abzuleiten (vgl. z.B. Burgdorf/Freitag 2013).

Die elterliche Erziehung: Einmischen vs. Raushalten

In GD1(BD) und GD6(BD) finden sich deutliche Belege für ein Antinomieverleben in Bezug auf das Nähe- und Distanzverhältnis seitens der Studierenden den Mogli-Eltern gegenüber.

Die Einschätzungen über pädagogisches Handeln der Balus wird den Einschätzungen der Mogli-Eltern in Form von Gegenhorizonten gegenübergestellt. Trotz der sich widersprechenden Einstellungen zwischen Studierenden und Eltern wird in GD1(BD) deutlich, dass die jungen Studierenden nicht in die Erziehung der Eltern eingreifen wollen, um so die Beziehung zum Kind nicht zu gefährden. Sie sehen ihre Aufgabe zwar darin, den Moglis neue Sichtweisen aufzuzeigen, aber nur dann, wenn diese nicht mit den elterlichen Ansichten kollidieren, was auf konjunktiver Sinnenebene zeigt, dass sie sich in dieser Hinsicht den Norm- und Wertvorstellungen der Eltern unterordnen. „Kleinere Eingriffe“ (positiver Gegenhorizont) wie beispielsweise das Abverlangen von Danke und Bitte gestehen sie sich hingegen als Balus zu.

B2w: Ja, aber ich habe auch manchmal eben dieses äh::m (.): Wie weit darf ich jetzt so in die Erziehung der Eltern eingreifen? Also, so Kleinigkeiten, wie bitte und danke, finde ich ist sch=schon in Ordnung. Aber, ähm, (.) [Mogli] erzählt mir dann auch oft ä::h, so über eben die die Scheidung der Eltern und so. Und da bin ich dann teilweise auch wirklich sprachlos, weil ich dann gar nicht weiß, wie weit ich mich da jetzt einmischen darf. (.) Ä::hm, und (.) wo echt die Grenze ist. Und, also solche Fälle sind dann mal für mich auch immer so, wo ich denke: Boah:::, jetzt hältst @du dich da lieber raus@. Nachher kriegst du noch total Ärger mit den Eltern, wenn der da zu Hause erzählt "Ja, [Balu] hat das und das gesagt."

B3m: Ja.

B2w: Äh:m, das ist für mich immer dann so schwierig, die Grenze zu finden, wie weit ich gehen darf, weil manchmal rutscht es einmal ja auch einfach so raus, wo man denkt so: Ey, das kannst du nicht sagen.

B1w: Mhm. (zustimmend)

In GD6(BD) besteht ebenfalls Einigkeit darüber, dass man in die Erziehung der Eltern als Balus nicht eingreifen darf. Sie beschreiben sich eher als ergänzende Instanz, die auf eine Regeleinhaltung innerhalb der Balu-und-Du-Freizeit achten kann.

B13w: Dann sagst du "Du kannst es so nicht machen." Das ist schon so. Also (.) man setzt schon=also man setzt schon gewisse Regeln (.), aber ich glaub', man ist halt nicht sozusagen hauptverantwortlich für die Erziehung des Kindes. Das ist schon noch Sache der Eltern. Und da darf man auch nicht eingreifen. Aber so bestimmte Verhaltensweisen zum Beispiel bei mir ist es immer so, wenn wir in die WG komm:en (.) fragt sie ja als erstes immer, ob meine Mitbewohner da sind. Wenn die da sind, dann möchte er immer direkt dahin und möchte kurz hallo sagen.

B12w: Mhm. (zustimmend)

B13w: Sage ich ihm (.) oder er weiß es letztendlich jetzt auch schon. Dass er anklopfen muss und warten muss, bis jemand antwortet. Sonst darf er nicht reinkommen. Am Anfang ist er halt einfach rein gestürmt und /

Die beiden Gruppendiskussionen zeigen auf Dokumentenebene Grenzen im pädagogischen Handeln, welche sich die Balus selber setzen, sodass hier ersichtlich wird, dass dieser Punkt ebenso mit dem Punkt „Zwischen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Tätigkeit“ eingeht. Sie sehen sich nicht dazu befugt, sich über die Meinungen und Anweisungen der Mogli-Eltern zu stellen, zum einen, um Unannehmlichkeiten zu vermeiden, und zum anderen, weil sie den Eltern die Erziehung der Kinder in erster Linie überlassen. Sie geben diesen die „Erziehungshoheit“. Ferner kann dem konjunktiven Sinngehalt entnommen werden, dass die Studierenden eigene Wert- und Normvorstellungen haben, die sie mit in die gemeinsame Freizeit bringen und den Kindern ein Stück weit mit auf den Weg geben möchten. Trotzdem zeigen die beiden Gruppendiskussionen auch, dass die geschilderte Eingrenzung ihres pädagogischen Handelns sie vor Herausforderungen stellt, da diese Grenze offensichtlich nicht immer leicht zu ziehen ist.

6. Für die Rolle der Balus und Coaches qualifiziert sein und werden? Professionalisierung im Kontext von Service-Learning

Die geschilderte Debatte um Service-Learning-Projekte an Hochschulen ist in Bezug auf die Kompetenzerweiterung (Lehramts-)Studierender im Rahmen ihres pädagogischen Professionalisierungsprozesses erst relativ jung entfacht (vgl. z.B. Lange 2019). Nichtsdestotrotz erhalten ebendiese Projekte immer mehr Zuspruch und werden vermehrt an Hochschulen etabliert (vgl. Kapitel 2). Untersucht wurden in der vorliegenden Arbeit zwei solcher Service-Learning-Projekte: das Mentoring-Projekt „Balu und Du“ und das Coachingprojekt „Offenes Ohr“ (vgl. Kapitel 3 und 4), mit dem Ziel, einen Beitrag in diesem noch jungen Forschungsfeld zu leisten. Daher soll es in diesem abschließenden Kapitel in erster Linie um die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage (vgl. Kapitel 5.1.1.) gehen. Daraus resultierend sollen Bedarfe und Grenzen weiterer Forschungsprojekte dargelegt sowie konkrete Anregungen für die Praxis der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ gegeben werden. Letztlich sollen die generierten Ergebnisse auch über die beiden Projekte hinaus Gelingensbedingungen für Mentoring-, Coaching- und Service-Learning-Projekte im Allgemeinen liefern, die als Voraussetzung für Professionalisierungsprozesse angesehen werden können.

In den Kapiteln 4.1.3. und 4.2.3. wurden auf theoretischer Ebene viele Kompetenzen erörtert, die von den Studierenden in den beiden Projekten durch ihre Tätigkeit als Mentor/innen und Coaches abverlangt bzw. weiterentwickelt oder erworben werden; Kompetenzen, die in pädagogischen Berufen wie dem einer Lehrkraft gefragt sind (vgl. z.B. Bauer 2005). Die Analyse der Gruppendiskussionen zeigt allerdings, dass die Studierenden die meisten dieser Kompetenzen dort gar nicht thematisieren. So liegt die Vermutung nahe, dass beispielsweise die Problemlösekompetenz, organisatorische Kompetenz, Teamfähigkeit usw. (vgl. z.B. Bauer 2005) sich im (Projekt-)Alltag der Studierenden als funktionierend erweisen, sodass sie darüber keinerlei Redebedarf verspüren. Weiter kann vermutet werden, dass die Studierenden diese Kompetenzen vielleicht ohnehin schon erworben haben und somit nicht mehr durch die Projektteilnahme erweitern mussten und sie diese deshalb auch nicht thematisieren. Diese mögliche Interpretation würde die Annahme von Burgdorf/Freitag (2013, S. 394) unterstreichen, dass die Studierenden, die sich in solchen Projekten engagieren, diese Kompetenzen nicht durch die Projekte erst erwerben, sondern bereits zu Beginn über dieselben verfügen. Eine genauere Untersuchung hierzu steht nach wie vor noch aus, erweist sich aber auch als forschungspraktisch aufwändig, da die Kompetenzen der betreffenden Studierenden im Kontext der Gesamtgruppe Studierender erhoben werden müssten. Zlatkin-Troitschanskaia u.a. (2019) gestehen diese konzeptionellen und messtheoretischen Herausforderungen ein, sehen sie aber nicht als unüberwindbar und einer innovationsorientierten Kompetenzforschung entgegenstehend (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia u.a. 2019, S. 469).

Die Gruppendiskussionen zeigen implizit und explizit sehr deutlich, was für die Studierenden entgegen den oben genannten Kompetenzen im Mittelpunkt steht: das Erleben von Ambivalenzen in ihrem Rollenhandeln als Balus und Coaches sowie in ihrem Beziehungserleben mit den Schülerinnen und Schülern. Damit stoßen die Studierenden auf ein Erleben, das bereits Kant (1978) bewusst war: dass das pädagogische Handeln nie frei von Zwängen sein würde, da es selbst nicht frei von Zwängen ist und im Rahmen sozialer Regelwerke und Normen stattfindet (vgl. Kant 1978, vgl. auch Helsper 2004). Folglich zeigt sich, dass für die Entwicklung der Studierenden vor allem eine Kompetenz von Bedeutung ist: das Aushalten von Antinomien (vgl. z.B. Helsper 2004, Dörr/Müller (Hrsg.) 2012, Hainschink/Zahra-Ecker 2018, Nerowski u.a. (Hrsg.) 2012), eine Kompetenz, die zu Beginn der vorliegenden Arbeit noch gar

keinen großen Fokus erhalten, sondern erst durch die Ergebnisse der Studie an Bedeutung gewonnen hat. Gemeint ist damit das Aushaltenkönnen von Mehrdeutigkeiten, die einander widersprechen, mit dem Ergebnis, dass nicht alle Bedürfnisse auf einmal befriedigt werden können. Diese Kompetenz benennt Krappmann als Ambiguitätstoleranz (vgl. Krappmann 1972, vgl. auch Abels/König 2016, S. 134). Übertragen auf die Balus und Coaches bedeutet das, dass sie die Kompetenz besitzen müssen, in ihren Rollen empfundene Widersprüche im Handeln und in der Beziehung zum Kind/Jugendlichen auszuhalten und trotzdem handlungsfähig zu bleiben. Zwar wird diese Kompetenz im Rahmen der Professionalisierung von angehenden Pädagog/innen hinreichend theoretisch diskutiert³⁴, allerdings lässt sich derweilen keine Studie finden (vor allem nicht zu den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“), in der das Ambivalenzerleben der Studierenden so in den Fokus rückt und sich durch alle Ergebnisse erstreckt wie in der vorliegenden Studie. „Der professionelle Umgang von Pädagoginnen und Pädagogen mit Antinomien beinhaltet vor allem das Wahrnehmen und Reflektieren derselben. Dennoch können Antinomien und Dilemmata des Berufsalltages zu erheblichen Belastungen für Lehrer/-innen [und anderen pädagogischen Fachkräften] führen, da auch den persönlichen Dispositionen [...] eine große Bedeutung zukommt“ (vgl. Hainschink/Zahra-Ecker 2018, S. 179). Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit zeigt, dass dieses benannte Antinomieverleben die gesamte Praxis der Studierenden sowie deren Beziehungs- und Rollenerleben dominiert, sodass die Ergebnisse der Arbeit eine bedeutende Forschungslücke nicht nur für die Projekte, sondern auch für jedes weitere pädagogische Feld schließt.

Nachfolgend soll zusammenfassend auf den Punkt gebracht werden, in welche pädagogischen Kompetenzbereiche das genannte Antinomieverleben der Studierenden hineinspielt und inwiefern sich dieses auf ihre pädagogische Professionalisierung auswirkt. An dieser Stelle soll und kann es zwar nicht darum gehen, zu messen, inwieweit die Studierenden diese Kompetenzen schon beherrschen oder nicht; was aber deutlich wird, ist – und das ist die viel wichtigere Erkenntnis, – dass die Studierenden sich in

³⁴ Besonders hervorzuheben sind im Kontext der vorliegenden Arbeit die interaktionistische Position (Schütze 1992, 1996), die die Nicht-Standardisierbarkeit pädagogischen Handelns sowie den damit einhergehenden Umgang mit Paradoxien in den Mittelpunkt stellt sowie die berufsbiographische Position (Keller-Schneider/Hericks 2014), in der der Professionalisierungsprozess als individueller und dynamischer Prozess beschrieben wird. Der Berufseinstieg wird als zu bewältigende Krise dargestellt, die z.B. das Finden der eigenen Rolle beinhaltet (z.B. Austarieren von Nähe und Distanz etc.). Durch die individuellen Erfahrungen im pädagogischen Feld, findet ein erfahrungsbasierter Erkenntnisgewinn statt, der als Vorankommen im Professionalisierungsprozess beschrieben wird.

der Praxis innerhalb dieser Kompetenzbereiche bewegen und in ein Erleben geraten, das Anlass für einen Reflexionsprozess über ebendiese Bereiche bietet.

Ein zentrales Antinomieerleben zeigen die Studierenden in der Selbst- und Fremdwahrnehmung über ihre Rolle und ihre Aufgaben als Balus und Coaches, welche sie größtenteils als widersprüchlich erleben (vgl. auch Barga von/Georgi 2015). Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden permanent damit beschäftigt sind abzuwägen, was Pflicht innerhalb ihrer Rolle ist, welche Aufgaben sie an sich herangetragen sehen und was ihrer Ansicht nach im Gegensatz dazu nicht erwünscht ist. Dies lässt deutlich werden, dass die Kompetenzen der „Rollenklärung“ sowie das „Ausarbeiten von Rollenkonflikten“ (vgl. Bauer 2005, S. 27; vgl. Zimmermann 2010; vgl. Westphal 2020) die Studierenden zwar vor Herausforderungen stellt, dass diese für ihre pädagogische Praxis aber gleichzeitig notwendig sind, um handlungsfähig zu bleiben und die Aufgaben sachgerecht und nach geltenden Maßstäben zu bewältigen (vgl. Nieke 2002). Zieht man Krappmanns Modell der soziologischen Dimensionen der Identität (1972) hinzu, so ist dieses geschilderte Erleben als ein natürlicher Prozess im menschlichen Miteinander zu erklären. Unterschiedliche Erwartungshaltungen zweier Kommunikationspartner/innen (Mentor/in und Mentee; Coach und Coachee) treffen in den Projekten unmittelbar aufeinander, sodass es eines Aushandlungsprozesses über die unterschiedlichen Anforderungen an Mentor/Mentee und Coach/Coachee bedarf. Auffällig ist, dass die Balus im Gegensatz zu den Coaches eine größere Herausforderung in ebendiesem Erleben wahrnehmen. Während die Balus sich beispielsweise zwischen pädagogischem Eingreifen und freundschaftlichem Gewährenlassen sowie zwischen Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern hin-und hergerissen fühlen, so zeigt sich dieses Erleben auf Seiten der Coaches nur sehr schwach. Dies lässt sich in Anlehnung an Krappmann (1972) folgendermaßen erklären: Die Rolle der Coaches hat, anders als die Balus, vorstrukturierte und klarere Aufgaben. An sie wird von Seiten der Projektleitung, der Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler als Anforderung ein Coachinggespräch herangetragen sowie feste Zeiten, zu denen Schülerinnen und Schüler sich ca. 30 min. beraten lassen können, während die Balus in ihrem Tun viel freier sind. Sie können mit den Kindern schwimmen gehen, kochen, ein Museum besuchen usw. Ihre Aufgabe ist es, mit dem Kind Freizeit zu gestalten, die im besten Fall viele informelle Lernanlässe für das Kind bietet. Die Ausführungen machen also deutlich, dass die Erwartungshaltung an eine/n Coach relativ klar ist, während dies im Projekt „Balu und Du“ nicht der Fall ist – was dazu führen kann, dass

die Interaktionspartner/innen, hier sogar nicht nur Balu und Mogli, sondern auch Projektleitung, Eltern usw., weit auseinanderklaffende Erwartungen an die Rolle eines/einer Balu stellen, was die Herausforderungen für die Studierenden schon erahnen lässt (vgl. Krappmann 1972).

Die beschriebene Unsicherheit innerhalb der Mentor/innen-, aber auch Coachrolle kann außerdem positiv gedeutet werden, da diese zeigt, dass die Studierenden in ihrem Praxisfeld auf Situationen und damit zusammenhängendes antinomisches Erleben stoßen, die für alle pädagogischen Praxisfelder üblich sind (vgl. z.B. Helsper 2001 und 2002). Sie erarbeiten sich also Handlungsstrategien, um sich innerhalb solcher erlebter Konflikte zu bewegen und gleichzeitig gemäß der geforderten pädagogischen Kompetenzen im Sinne eines professionellen Handelns zu agieren (vgl. Nieke 2002). Dazu gehört auch ein gewisses Maß an Rollendistanz (Krappmann 1972), um Rollenerwartungen kritisch in Frage stellen zu können. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Distanzierung den Studierenden noch schwerfällt. Beispielsweise stellen die Balus die Erwartungen ihrer Moglis oft über ihre eigenen, weil sie den „Service“ für die Kinder im Projekt fokussieren.

Die Analyse des Datenmaterials mittels der Dokumentarischen Methode hat ergeben, dass eine Strategie, die die Studierenden entwickelt haben, um ihre eigene Rolle und deren Aufgaben auszuhandeln und zu legitimieren, die Abgrenzung zu anderen Akteuren ist. Wie in Kapitel 5.3.3. deutlich wird, legitimieren die Studierenden ihr Angebot über die Abgrenzung zu Lehrer/innen, Eltern und Sozialarbeiter/innen und deren Aufgaben und bedienen sich an sehr klischeebesetzten Rollenbildern (vgl. auch Bargen, von/Georgi 2015; Esch 2010). Auch dies kann nach Krappmann (1972) als ein natürlicher Prozess der Entwicklung einer „Balu/Coach-Identität“ verstanden werden: „Rollendistanz in einer Rolle wird also durch den Rückgriff auf andere Rollen beziehungsweise auf das Gesamt der anderen Rollen möglich“ (Krappmann 1972, S. 136). Auch wenn es wichtig ist, die Aufgaben einer Balu- oder Coachrolle zu bewältigen, so ist es mindestens genauso wichtig auszuloten, was eben nicht zu dieser Rolle gehört. Die Erfahrung im Projekt „Balu und Du“ zeigt, dass dies beispielsweise dann der Fall ist, wenn die Eltern die Balu-Rolle mit einem Nachhilfeangebot gleichsetzen oder Geschwisterkinder der Moglis permanent an den Treffen teilnehmen möchten, was nicht im Sinne des Projekts ist. Ebenso müssen sich die Coaches mit ihrem Angebot von einem Nachhilfeangebot abgrenzen.

Schon in den theoretischen Ausführungen (Kapitel 4) wird die Haltung als zentrales Element pädagogischer Handlungsfähigkeit beschrieben (Terhart 2011, S. 207; Behn u.a. 2005), wenngleich diese noch nicht so stark in den Fokus gerückt wurde. Nach Analyse der Gruppendiskussionen und Interviews wird aber klar, dass ebendiese maßgeblich für das pädagogische Handeln der Studierenden sowie ihren pädagogischen Professionalisierungsprozess ist. Denn auch die Daten zeigen: Was die Studierenden in ihrer Praxis positiv erleben, ist die Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Als zentrale Elemente stellen sie den gemeinsamen Spaß, eine positive Atmosphäre sowie Wertschätzung und Empathie heraus, die nach Auffassung der Studierenden zentrale Bausteine ihrer pädagogischen Einflussnahme sind. Wenngleich sie an einigen Stellen ihrer noch nicht vollständig abgeschlossenen Ausbildung kritisch gegenüberstehen, so sind sie der Auffassung, dieses fehlende Wissen durch ihre Haltung kompensieren und dadurch positiven Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler nehmen zu können. Genau das bestätigen auch die Schülerinnen und Schüler in den Interviews. Die Haltung der Studierenden wird, vor allem verglichen mit den anderen Akteur/innen, als sehr positiv und wertschätzend erlebt. Laut Solzbacher (2016) kann eine pädagogisch professionelle Haltung als die Schlüsseldimension beschrieben werden, die das Denken, die Weltsicht und die Handlungspraxis von Fachkräften beeinflusst (vgl. Solzbacher 2016, S. 6). „Eine professionelle Haltung zeigt sich – vereinfacht gesagt – einerseits in den Vorstellungen und Zielen und andererseits in dem Erfahrungswissen („Bauchgefühl“), mit denen Pädagogen den diversen und ständig steigenden Anforderungen [...] gegenüberstehen“ (Solzbacher 2016, S. 6). Nur wenn Pädagog/innen die (meistens zugetragenen) pädagogischen Gedanken oder Ziele mit ihrem Erfahrungswissen und ihrem Bauchgefühl zusammenbringen können, kann ihre Haltung authentisch sein. Hier besteht jedoch auch die Gefahr: Eine „richtige Haltung“ kann nicht verordnet werden. Eine professionelle Haltung kann nur eine authentische, eine stabile kontextsensible Haltung sein, wenn Reflexionen über das Feld und über sich selbst stattfinden (vgl. Solzbacher 2016, S. 6f.). Mit Rückschluss auf die Befunde der vorliegenden Studie zeigt sich hier ein Erklärungsmuster für die wahrgenommenen Antinomien der Studierenden. Wenn die Ziele und Vorstellungen in den Projekten nicht mit dem Erfahrungswissen und „Bauchgefühl“ der Studierenden einhergehen, dann ist die logische Konsequenz, dass die Studierenden verunsichert werden. Wenn für die Balus also beispielsweise das Ziel „Sei ein Freund“ nicht mit dem Erfahrungs-

wissen im Projekt einhergeht, mit dem Kind uneingeschränkt auf einer Ebene zu stehen, so ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden eine Diskrepanz zwischen Erwartung und eigenem Erleben wahrnehmen. Wenn die Coaches durch die Projektkonzeption an sich herangetragen bekommen, Beratung auf Augenhöhe zu leisten, gleichzeitig aber lernen, als Coach die nötige Distanz zur Situation des Klienten/der Klientin zu wahren, so ist auch hier ein Antinomieverleben eine logische Konsequenz. Nun stellt sich berechtigterweise die Frage, wie die Studierenden es trotz des widersprüchlichen Erlebens schaffen, handlungsfähig zu bleiben (vgl. auch Nieke 2002). Laut Solzbacher 2016 bildet dafür eine gut ausgebildete Selbstkompetenz die Grundlage (vgl. Solzbacher 2016, S. 7). „Selbstkompetenzen bezeichnen die Kompetenzen, die dazu beitragen in schwierigen Situationen handlungsfähig zu bleiben. Sie heißen deshalb so, da sie von dem Entwicklungsstand eines Systems abhängen, dem Selbst. Das Selbst wertet alle persönlich relevanten Erfahrungen so aus, dass in jeder schwierigen Situation – auch beim Lernen – immer diejenigen persönlichen Kompetenzen eingesetzt werden, die gerade benötigt werden. Grundsätzlich gilt das Selbst als Kern der menschlichen Persönlichkeit, als Ort, an dem sich die individuellen Möglichkeiten des Einzelnen befinden. Selbstkompetenzen sind ausschlaggebend dafür, wie gut es uns gelingt, eigene Absichten zu bilden und umzusetzen, uns selbst zu motivieren, uns in ärgerlichen und stressigen Situationen selbst zu beruhigen und damit auch wie gut wir zu Selbstentwicklung und somit auch zur Professionalisierung, fähig sind“ (Solzbacher 2016, S. 7). Das Erlernen dieser Selbstkompetenz als Grundlage von Haltung ist ein lebenslanger Prozess (vgl. Solzbacher 2016, S. 8) – ein Prozess, den die Studierenden in den beiden Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ sehr stark erleben. Das Agieren und sich Bewegen, das Ausloten und die Reflexion über ambivalente Situationen machen gerade die Tätigkeit in den Projekten zu etwas Besonderem. Sie ermöglichen es Studierenden professionelles Handlungswissen aufzubauen.

Die Gruppendiskussionen mit den Studierenden beider Projekte zeigen darüber hinaus, dass diese permanent auf der Suche nach Defiziten der Kinder sind, welche sie auszugleichen versuchen, sodass impliziert wird, dass sie in ihren Rollen den Auftrag sehen, etwas zu kompensieren, das den Schülerinnen und Schülern ihrer Ansicht nach – meist bedingt durch ihr soziales Umfeld – fehlt. Die Defizitorientierung von Pädagog/innen wird in der aktuellen Literatur kritisch diskutiert. Eigentlich wird diese Orientierung

längst ersetzt durch eine Stärkenorientierung der Klient/innen. „Von einem erforderlichen Paradigmenwechsel, von der Defizitorientierung zu einer Stärken- und Ressourcenorientierung, ist bisher [allerdings] noch nicht viel zu erkennen. In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit sind die Hilfesysteme fast noch ausschließlich auf eine Erfassung und Analyse von Problemen ausgerichtet“ (Ehlers 2019, S. 20). Dass der Schüler/die Schülerin dieses oder jenes nicht kann, führe schnell zur ersten spontanen Reaktion von Fachkräften, sodass es nach Auffassung von Solzbacher (2016) immer auch einer professionellen Zweitreaktion bedürfe, welche die „Fehlerfahndung hin zu einer reflektierten Suche nach den Stärken des Kindes erweitert“ (Solzbacher 2016, S. 7). Die Gruppendiskussionen bilden den von Ehlers (2019) benannten fehlenden Paradigmenwechsel ab und lassen erkennen, dass ihnen die benannte professionelle Zweitreaktion häufig fehlt. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, dass in den Konzeptionen der Projekte gewünscht ist, eher die Stärken der Kinder in den Fokus der gemeinsamen Zeit zu rücken. Folglich zeigt sich durch die Analyse der Gruppendiskussionen, dass dieser Anspruch offensichtlich in den beiden Projekten eingelöst wird. Dies ist vermutlich nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass sowohl die Projektbeschreibungen vom „Offenen Ohr“ als auch von „Balu und Du“ diese Defizitperspektive suggerieren; im Projekt „Balu und Du“ beispielsweise dadurch, dass geschaut wird, welches Kind durch welche Umstände auch immer (z.B. Verhaltensauffälligkeiten in der Schule o.ä.) „Balu-bedürftig“ ist.

Dieses sich ergebende Phänomen der „Defizitorientierung“ im Rahmen von Erziehung zeigt eine auch in der Literatur wahrgenommene Schwierigkeit: „Wenn es die Absicht ist, Heranwachsende zur Autonomie zu befähigen, so besteht die Gefahr, sie als defizitär und damit der „pädagogischen Führung“ bedürftig zu setzen. Dies liegt nahe, weil pädagogische Interaktionen in der Regel durch starke Asymmetrien und Machtunterschiede gekennzeichnet sind. Wie aber soll aus pädagogischer Anleitung in asymmetrischen Interaktionen Autonomie resultieren?“ (Helsper 2004, S. 19) Diese von Helsper gestellte Frage wird implizit vor allem auch von den Balus diskutiert, die die beiden an ihre Rolle gerichteten Ansprüche „pädagogisch Handeln“ und „freundschaftlich Gewährenlassen“ als antithetisch zueinander wahrnehmen. Dass sich diese „Pole“ allerdings nicht unbedingt unvereinbar gegenüberstehen müssen, lehrte uns in der Vergangenheit beispielsweise Theodor Litt (1929), der die beiden Pole „Führen oder Wachsenlassen“ als „Balancepole“ innerhalb von Erziehung beschreibt, die sich nicht ausschließen, sondern ausbalanciert werden müssen. Wenngleich das von Litt

gemeinte „Wachsenlassen“ nicht eins zu eins auf das „Kumpel sein“, welches von den Studierenden genannt wird, übertragen werden kann, so ist beiden jedoch die ständige Bewegung innerhalb des Spannungsfeldes gemein. An dieser Stelle kann man den Studierenden unterstellen, dass sie ihren eigenen Erziehungsbegriff als Balus für sich möglicherweise noch nicht ausreichend ausgelotet haben und dass ihnen möglicherweise Wissen fehlt, um eine solche Differenzierung vorzunehmen.

Die ausgeführte Defizitorientierung der Studierenden geht eng einher mit einer anteiligen Selbstüberschätzung und Überheblichkeit der Studierenden. Während sie auf der einen Seite der Meinung sind, dass ihnen pädagogisches Know-how fehle, um professionell handeln zu können, so stellen sie sich auf der anderen Seite teilweise so dar, als stünden ihnen als angehende Akademiker/innen einzig und allein die pädagogische Einflussnahme auf die Kinder und Jugendlichen zu und als berechtige sie allein ihr pädagogisches Studium dazu, pädagogisch tätig zu werden, was eine sehr kurzsichtige Idee pädagogischer Professionalität und Handlungskompetenz darstellt.

Mit der deutlich gewordenen Defizitorientierung der Studierenden, was sowohl die Erziehung als auch das soziale Umfeld der Schülerinnen und Schüler angeht, lässt sich eine Bestätigung der von Burgdorf/Freitag (2013) und Barga von u.a. (2010) vermuteten Kompetenzerweiterung in den Bereichen Diagnose und Förderung seitens der Studierenden vor allem im Projekt „Balu und Du“ erkennen. Diese These kann die vorliegende Studie insofern unterstreichen, als dass die Studierenden durch ihre starke Defizitorientierung immer auf der Suche nach Förderbedarfen sind. Dies bestätigen ebenfalls Müller-Kohlenberg u.a. (2013). Pädagogische Diagnostik stellt für den Lehrer/innenberuf einen Kernbereich professionellen Handelns dar (vgl. Gutscher 2018, S. 3f.). „Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderprogrammen ermöglichen, sowie die mehrgesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben“ (Ingenkamp/Lissmann 2005, S.13). Während die Diagnose von Lehrerinnen und Lehrern zielgerichtet und kriterienorientiert stattfindet (vgl. Gutscher 2018), so ist bei den Balus auffällig, dass sie Diagnosen über die Kinder stellen, die sie ausschließlich festmachen an ihren

eigenen Vorstellungen und Werten darüber, was ein Kind können muss, wie ein Kind sein muss etc. Laut Gutscher (2018) stellt das aber nur ein Merkmal von Diagnosen dar (vgl. Gutscher 2018, S. 6). Obwohl die Studierenden in ihrem Studium ein Modul zu „Diagnose und Förderung“ besuchen, sind sie offensichtlich nicht in der Lage, dieses theoretische Wissen, das ein weiteres wichtiges Merkmal darstellt (vgl. Gutscher 2018, S. 6), auf die Praxis zu übertragen bzw. haben dieses Theoriewissen nicht in ihre subjektiven Theorien aufgenommen. Die Diagnostik steht immer im Dienst einer gezielten pädagogischen Förderung (vgl. Gutscher 2018, S. 10). Auch diese lässt sich bei den Studierenden erkennen. Sowohl auf sachlicher als auch auf erzieherischer Ebene möchten sie die Kinder durch konkrete Handlungen fördern (beispielsweise das „Bitte“ und „Danke“ sagen, das Benehmen in einer WG etc.). Hierzu erarbeiten sie jedoch nicht – wie eigentlich notwendig, wenn es Ziel wäre – einen gezielten Förderplan aus. Es zeigt sich also insgesamt, dass die Diagnose- und Förderungskompetenz der Studierenden zwar sicherlich dadurch gefördert wird, dass sie erste Erfahrungen diesbezüglich in der pädagogischen Praxis sammeln. Nichtsdestotrotz zeigt sich ebenfalls, dass sowohl die Diagnose als auch die erarbeitete Förderung sehr stark am eigenen Empfinden der Studierenden festgemacht wird und dass ihre „Wahrheiten“ darüber, was dem Kind fehlt und was es braucht, weder an Theorie festgemacht noch kritisch hinterfragt werden. Genauso verhält es sich mit Thesen, die die Studierenden von Lehrkräften oder Eltern „verordnet“ bekommen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Diagnosen (und ggf. auch Fördermaßnahmen) ebendieser Personen in den meisten Fällen unreflektiert übernommen werden. Ein Erklärungsgrund für die häufig vorschnellen Diagnosen der Studierenden könnte die starke Betonung des „informellen Lernens“ im Projekt „Balu und Du“ sein. Denn auch wenn die Studierenden die Kinder durch die gemeinsame Zeit bereichern sollen, so ist eine solche Defizitorientierung sowie das Aufstellen von Diagnosen und Fördermaßnahmen eigentlich kein beabsichtigtes Ziel des Projekts – im Gegenteil: Es wird bewusst von einem Bewertungskontext für die Kinder abgesehen.

In Kapitel 2 wurden bereits das Service-Learning sowie die damit einhergehende Kompetenzerweiterung im Rahmen pädagogischer Professionalisierung in den Blick genommen. Es wurde deutlich, dass die Studien zur versprochenen Wirksamkeit von Service-Learning bis heute wenig vorhanden sind und darüber hinaus kontroverse Er-

gebnisse liefern. Die vorliegende Studie zeigt ebenfalls kontroverse Ergebnisse. Zunächst kann in Frage gestellt werden, inwiefern den Studierenden überhaupt bewusst ist, an einem Service-Learning-Projekt teilzunehmen. Nahezu alle Studierenden sehen ausschließlich den von ihnen geleisteten Service im Vordergrund ihrer Tätigkeit. Einen persönlichen Zugewinn, beispielsweise eine Erweiterung von Kompetenzen im Rahmen ihrer Ausbildung, erleben die Studierenden offensichtlich nicht – zumindest machen sie diesen nicht zum Thema. Verknüpfungen zu curricularer Anbindung oder ihrem späteren Beruf bleiben weitestgehend aus. Im Projekt „Offenes Ohr“ findet vereinzelt eine Verknüpfung der Beratungstätigkeit sowohl von Coaches als auch von Lehrkräften statt, bei den Balus bleibt diese vollständig aus. Dies könnte daran liegen, dass die Tätigkeit der Coaches näher an dem schulischen Feld angesiedelt ist als die der Balus, sodass eine Verbindung zwischen Tätigkeit als Coach und Lehrer/in näher liegt als die von Balu und Lehrer/in.

Ähnlich verhält es sich bei der gewünschten Theorie-Praxis-Verzahnung durch die Teilnahme an Service-Learning-Projekten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Studierenden nicht in der Lage sind, wie von einigen Autor/innen angenommen, erlerntes Wissen einfach aus der Theorie in die Praxis zu übertragen. Dies wurde bereits in Kapitel 2.2. in Anlehnung an die Ausführungen von Patry (2011 und 2014) als nicht möglich dargestellt. In Anlehnung an Patry (2014) zeigt sich, dass die Studierenden sich vielmehr auf Grundlage des theoretischen Wissens, welches sie offensichtlich anteilig in ihre subjektiven Theorien aufgenommen haben, und ihrer Praxiserfahrungen im Projekt Handlungswissen erarbeitet haben, welches sie in ihrer Praxis anwenden, reflektieren und ggf. modifizieren. Dies findet auch durch Anleitung der Projektkoordination sowie ggf. durch Abschlussarbeiten statt, sodass darüber hinaus bestätigt werden kann, dass die Studierenden (in einem weiten Verständnis) Praxisforschung betreiben (vgl. Kapitel 4.1.3. und 4.2.3.). Das genannte Handlungswissen, welches sich die Studierenden durch die Projektteilnahme aneignen, kann durchaus im Kontext ihrer Kompetenzerweiterung und Professionalisierung eingeordnet werden. Dieses Wissen macht es für die Studierenden möglich, im Praxisfeld handlungsfähig zu bleiben und ihre Rollenanforderungen zu erfüllen (vgl. Kapitel 2.3. und 2.4.), obwohl sie sich permanent mit einem Antinomieverleben konfrontiert sehen. Diese „Beweglichkeit“ macht möglicherweise auch die enge Begleitung der Studierenden möglich, die durch die Rahmenbedingungen der Projekte permanent damit konfrontiert werden, ihr Handeln zu reflektieren (z.B. durch Tagebucheinträge, Supervisionen, etc.).

Auf die Gelingensbedingungen von Service-Learning- sowie von Mentoring- und Coaching-Projekten wurde bereits in Kapitel 2 ein Augenmerk gelegt, mit der Begründung, dass diese als Bedingung für eine Kompetenzerweiterung seitens der Studierenden angesehen werden. Diese Annahme bestätigt sich in den vorliegenden Ergebnissen. Die Studierenden machen das Gelingen ihrer pädagogischen Tätigkeit vor allem an den Rahmenbedingungen der Projekte fest. Beispielsweise unterstützen sie die Ergebnisse von Behn u.a. (2006) und Bindel-Kögel (2012), dass das Gelingen der Projekte nicht nur von den Teilnehmer/innen selbst abhängig ist, sondern beispielsweise auch von der Akzeptanz in der Kooperationsschule. Die Coaches stellen heraus, dass die Nicht-Akzeptanz des Projekts von einigen Lehrkräften ebenso wie das „Schicken unfreiwilliger Schüler/innen“ und die Suche nach einem entsprechenden Raum, ihnen die Beratung mit den Kindern und Jugendlichen erschwert hat.

Weiter kann der Vorteil der Niederschwelligkeit des Angebots, herausgestellt von Bindel-Kögel (2012), durch die vorliegende Studie bestärkt werden. Sowohl die Studierenden als auch die Schülerinnen und Schüler schätzen das offene und unkomplizierte Angebot, in dem kein Leistungsdruck ausgeübt wird. Ebenso kann wie in Bindel-Kögels (2012) Studie auch in der vorliegenden Arbeit herausgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich junge, freundliche, wenig strenge Mentor/innen wünschen.

Die genannten Ergebnisse führen zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern die Projektteilnahme der Service-Learning-Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ zur Kompetenzerweiterung und damit zur Professionalisierung der Studierenden beiträgt. Abschließend kann gesagt werden, dass die Studierenden sich ganz offensichtlich in einem Professionalisierungsprozess befinden und damit weit entfernt von einer „Laientätigkeit“ sind. Die Studierenden sind auf dem Weg, für sie bedeutende pädagogische Kompetenzen auszubauen und diese immer wieder kritisch zu reflektieren. In den beiden Projekten stehen vor allem der Umgang mit Antinomien sowie das Klären ihrer Rolle im Vordergrund. Durch ihre praktische Tätigkeit bauen die Studierenden ein Handlungswissen auf, das vor allem durch ihre subjektiven Theorien geprägt wird (vgl. Patry 2014). Dieses Wissen ist für alle pädagogischen Kontexte bedeutsam, also auch für die spätere berufliche Pädagog/innenlaufbahn. Durch die Begleitung in den Projekten werden die Studierenden in dem geschilderten Prozess unterstützt, so dass gesagt werden kann, dass eine solche enge Begleitung essenziell ist. Die Analyse

hat außerdem gezeigt, dass die Studierenden die Unterstützungsangebote der Projekte genutzt haben, um ihre Unsicherheit abzubauen und sich in ihrem Tun abzusichern, was dafür spricht, dass ein „begleitete“ Kompetenzerweiterung seitens der Studierenden stattfindet.

Implikationen für weitere wissenschaftliche Forschung

Nachdem nun die zentralen Ergebnisse hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und damit einhergehend dem Professionalisierungsprozess Studierender in den Service-Learning-Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ dargestellt wurden, sollen im Folgenden Implikationen für weitere Forschungsprojekte abgeleitet werden, die sich in den Bereichen „Balu und Du“, „Offenes Ohr“, Service-Learning und pädagogischer Professionalisierung bewegen.

Eine der größten noch offenen Fragen, die sich aus der vorliegenden Studie ergibt, findet sich im Bereich des Kompetenzerwerbs durch die Projektteilnahme: Trotz angestellter Vermutungen bleibt fraglich, weshalb die Studierenden sich in so stark ausgeprägtem Antinomierleben bewegen und damit vor allem eine Kompetenz, nämlich die der Ambiguitätstoleranz, in den Vordergrund stellen und nahezu alle anderen Kompetenzen (vgl. vor allem Kapitel 4.1.3. und 4.2.3.), deren Erweiterung man durch die Projektteilnahme unterstellt, für sie nahezu keine Rolle spielen. An dieser Stelle würden sich in Zukunft Untersuchungen anbieten, die den aufgestellten Vermutungen nachgehen, dass sich dieses Erleben vor allem durch zwei Punkte ergibt: zum einen, dass sich die Studierenden noch am Beginn ihres Professionalisierungsprozesses befinden, und zweitens, dass die Theorie-Praxis-Verknüpfung bzw. die Übernahme von theoretischem Wissen in ihre subjektiven Theorien (um bei Patry (2014) zu bleiben) noch nicht ausreichend fokussiert und reflektiert werden. Interessant wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls herauszufinden, ob die Studiengänge oder Studienfächer der Studierenden eine Rolle spielen. Ferner könnte ebenfalls untersucht werden, inwiefern sich die von den Studierenden wahrgenommenen geringen Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis auch in anderen Projektkontexten zeigen und welche individuellen Projektbausteine möglicherweise eine bewusstere Wahrnehmung fördern können. In den Fokus könnte an dieser Stelle die Begleitung der Studierenden rücken, die in der Literatur und auch in den vorliegenden Ergebnissen als zentrales Element von eben solchen Projekten herausgestellt wird – Wie müsste diese aussehen? Dies ist vor allem besonders interessant vor dem Hintergrund, dass die Projekte als Service-Learning-

Projekte ausgelegt werden. An dieser Stelle kann auf Westphals (2020) Dissertation verwiesen werden, die die Herausforderungen des pädagogischen Erlebens studentischer Mentor/innen in enger Verbindung mit der Selbstreflexionskompetenz der Studierenden stark macht und damit einen Teil dazu beiträgt, diese Forschungslücke zu schließen, da die genannte Selbstreflexionskompetenz von ihren Befragten ebenfalls engen Bezug zu wahrgenommenen Antinomien und Ambiguitäten zeigt.

Eine Längsschnittstudie mit Studierenden, die an einem Service-Learning-Projekt teilnehmen, und einer nicht teilnehmenden Kontrollgruppe über einen längeren Zeitraum mit mehreren Messzeitpunkten könnte weiter Aufschluss darüber geben, inwiefern sich das Engagement der Studierenden auf ihr Studium und ihre berufliche Laufbahn auswirkt, um den in der vorliegenden Studie zu erkennenden Professionalisierungsprozess im Rahmen von Service-Learning der Studierenden genauer zu beleuchten. Ferner wäre in diesem Zusammenhang besonders spannend, im Sinne von Patry (2014) zu untersuchen, welches theoretische Wissen aus dem Studium und den Begleitveranstaltungen die Studierenden in ihre subjektiven Theorien übernommen haben und in ihrem Handlungswissen zeigen – ebenfalls eine Untersuchung, die nicht nur Aufschluss für „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ geben würde, sondern darüber hinaus für viele andere Projekte. Hier wäre eine Grounded Theory Studie denkbar mit dem Ziel ein Theorie-Modell von Theorie-Praxis-Verzahnung (im Sinne von Patry 2014) zu generieren.

Daneben zeigen die Ergebnisse, dass auch die Rollen der Mogli-Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer und der Projektbeschreibungen im Projekt „Balu und Du“ entscheidend sind, wenngleich auch nur implizit. Erwartungen und Aufträge werden durch diese an die Balus herantragen und prägen diese offensichtlich in ihrem Handeln. Deshalb würde sich eine Untersuchung lohnen, die in den Blick nimmt, inwiefern das Rollenhandeln der Balus durch weitere Personen, Umstände, Projektbeschreibungen etc. geprägt wird. Von Interesse wäre ebenfalls zu schauen, warum das Handeln der Studierenden offensichtlich eher von diesen genannten Personen bestimmt wird als beispielsweise von Projektkoordinator/innen, Peerfreund/innen der Kinder, Geschwisterkindern etc. Es kann vermutet werden, dass die Studierenden sich mit den Rollen der Eltern und Lehrerinnen und Lehrern sowie deren Zielen im Zusammenkommen mit den Schülerinnen und Schülern mehr konfrontiert sehen, als das bei den anderen Akteur/innen der Fall ist.

Darüber hinaus leitet sich im Projekt „Balu und Du“ aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie die Frage ab, welche Auswirkungen die Zusammenführung der Balus und Moglis durch die Projektkoordination auf die Beziehung zwischen Mogli und Balu hat. Da dieses Vorgehen in jedem Standort ein anderes ist, würde sich eine standortübergreifende Studie lohnen, die das Vorgehen und die Rituale des Zusammenführens untersucht, um Optimierungspotenziale für ein Matching zu generieren.

Des Weiteren müssen zukünftig sicherlich einige kritische Perspektiven aufgemacht werden: Erstens wäre es wünschenswert, wenn die Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ ebenfalls durch externe Personen evaluiert würden, um eben nicht den Eindruck zu vermitteln, lediglich „Feel-Good“-Evaluationen (Reinders 2016, S. 15) zu erstellen. Im Projekt „Balu und Du“ wird dies nun immerhin durch Kosse u.a. (z.B. 2016) geleistet. Zweitens wären Untersuchungen lohnenswert, welche die Grenzen der pädagogischen Arbeit der Studierenden weiter in den Blick nehmen – nicht nur in den beiden hier untersuchten Projekten, wenngleich diese Perspektive in der vorliegenden Studie schon Berücksichtigung gefunden hat. Drittens hat die vorliegende Studie gezeigt, dass die Studierenden sich durchaus selbst überschätzen und schnell darüber entscheiden, was z.B. für einen Schüler/eine Schülerin und dessen Leben „richtig“ und „falsch“ ist. Spannend wäre es, die dahinterliegenden, subjektiven Theorien der Studierenden herauszuarbeiten³⁵, um Erkenntnisse zu generieren, wie eine solche Selbstüberschätzung zukünftig vermieden werden könnte zugunsten einer realistischeren Selbsteinschätzung. Ferner fällt in den Sitzungen und Tagebucheinträgen im Projekt „Balu und Du“ immer wieder auf, dass die Kinder das Ende der Projektlaufzeit fürchten. Deshalb wäre es besonders wichtig, weitere Ergebnisse zu diesem „Beziehungsabbruch“ zu generieren, um in der Praxis entsprechend darauf reagieren zu können. Außerdem wäre es ebenfalls von Bedeutung, die Nachhaltigkeit der Wirkung der Coachinggespräche im Projekt „Offenes Ohr“ in den Blick zu nehmen. Inwiefern kann i.d.R. ein einzelnes Coachinggespräch mit den Studierenden die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, sich selbst zu helfen (Hilfe zur Selbsthilfe)? Und wie muss ein solches Coachinggespräch oder -projekt aufgebaut sein, um langfristig Wirkung zu zeigen? In den Projekten „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ wird immer wieder die 1:1-Betreuung als etwas Besonderes hervorgehoben. Anders als im Projekt „Offenes

³⁵ Die Studien könnten beispielsweise analog zu folgenden aufgebaut werden: Wagner (2016), Kindermann/Riegel (2016), Fussangel (2008).

Ohr“ zeigen die Moglis allerdings keine eindeutige Positionierung zu ebendieser Betreuung. Diese wird ambivalent erlebt. Dementsprechend könnte noch einmal untersucht werden, welche Form des Mentorings für die Balus und auch die Moglis ihrer Ansicht nach ideal wäre. Die dargestellten Ansätze für weitere Forschungsvorhaben stellen vielversprechende Möglichkeiten für die Zukunft der Mentoring- und Service-Learning-Forschung dar, wenngleich an dieser Stelle kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird und hier lediglich einige mögliche Ansätze dargelegt werden können.

Implikationen für die Praxis

Nachdem nun Ideen für weitere Forschungsvorhaben entwickelt wurden, sollen abschließend Implikationen für die Praxis der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ sowie für Mentoring- und Coachingprojekte im Allgemeinen abgeleitet werden.

Eine Überlegung, die für die Praxis der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ unbedingt weitergedacht werden muss, ist die des Umgangs mit dem Ambivalenzerleben der Studierenden. Dies scheint ein Thema bzw. eine Wahrnehmung zu sein, das bzw. die die Studierenden stark beschäftigt. Dementsprechend muss dieses Erleben größeren Raum in der Begleitung innerhalb der Projekte einnehmen. Im Projekt „Balu und Du“ könnte beispielsweise ein jährlicher Workshop zu diesem Thema implementiert werden oder das Antinomieverleben könnte zu Beginn einer jeden Reflexionssitzung in einer Reflexionsrunde zum Thema gemacht werden (Inwiefern habe ich in dieser Woche Antinomien wahrgenommen?). Im Projekt „Offenes Ohr“ könnte diese Thematik ebenfalls in die einführende Blockveranstaltung implementiert werden, da sie dort noch keinerlei Beachtung erhält. Weiter könnten die Studierenden in den regelmäßigen Supervisionen explizit auf ein mögliches Ambivalenzerleben angesprochen werden. Darüber hinaus ist es Aufgabe der Koordinator/innen der Projekte, in Tagebucheinträgen und Supervisionen sensibler hinzuhören, um genau dieses Erleben aufspüren und aufgreifen zu können. Beispielsweise könnte in einem Tagebucheintrag berichtet werden, dass sich Mogli in der WG der Balu dem Mitbewohner gegenüber „frech“ verhalten und die Balu nicht genau gewusst habe, wie sie reagieren soll, weil sie auch nicht die strenge Pädagogin „raushängen lassen“ wollte. Es sollte dann mit den Studierenden reflektiert werden, wie mit diesem Erleben umgegangen werden kann. Ferner ist eine Sensibilisierung im Rahmen eines Professionalisierungsprozesses notwendig, die den Studierenden bewusster macht, dass dieses Erleben zwangsläufig

mit der pädagogischen Praxis einhergeht. Diese Erkenntnis ist nicht nur für die Projekte gewinnbringend, sondern muss auch in allen anderen Service-Learning-Projekten in den Fokus gerückt werden.

Um das Antinomieverleben der Studierenden zu verringern bzw. „ertragbarer“ zu machen, sollten die Projektbeschreibungen der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“ ebenfalls kritisch reflektiert und ggf. verändert werden, um widersprüchliche Botschaften an die Studierenden zukünftig zu vermeiden. Beispielsweise ist es fraglich, ob ein/e Balu tatsächlich als Freund/in der Studierenden beschrieben werden kann und ob das informelle Lernen aufseiten der Moglis so große Betonung erhalten muss. Im Projekt „Offenes Ohr“ sollte beispielsweise in Frage gestellt werden, inwiefern die Studierenden suggeriert bekommen sollten, Beratung auf „Augenhöhe“ darzustellen, da sich gezeigt hat, dass die Studierenden diese nicht erleben. Diese Ableitungen gelten ebenfalls für andere Konzepte von Mentoring oder Coachingprojekten o.ä.

Vielmehr sollte das informelle Lernen im Projekt „Balu und Du“ auch aufseiten der Studierenden in den Fokus gerückt werden, um für den Kompetenzerwerb auch auf Mentor/innenseite zu sensibilisieren und somit auch Theorie- und Praxisverzahnung genauer in den Blick zu nehmen. Ebendiese könnten Koordinator/innen ebenfalls weiter unterstützen, indem sie mit den Studierenden Fallbeispiele, Praxisbeispiele etc. theoriegeleitet reflektieren. Dazu müsste man im Projekt „Balu und Du“ von den kurzen, häufig oberflächlichen und rezeptartigen „Memos“³⁶ Abstand nehmen und mit den Studierenden in Form von Vertiefungen ausgewählte Theorien behandeln. Eine solche Theoriarbeit kann allerdings in der jetzigen Form von einstündigen Reflexionssitzungen nahezu nicht geleistet werden, sodass das Konzept um Vertiefungsseminare o.ä. erweitert werden müsste. Ähnlich verhält es sich im Projekt „Offenes Ohr“; wenn gleich der Gesprächsablauf für die Studierenden notwendig erscheint; so sollte in der Begleitung mehr Wert auf die dahinterliegenden Theorien und Haltungen gelegt werden, welche sich ebenfalls nicht in einem Blockseminar vor Beginn der Coachinggespräche erarbeiten lassen. Dies gilt nicht nur für die beiden in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehenden Projekte, sondern stellt eine allgemeine Ableitung für die Begleitung von Studierenden in ähnlichen Projekten dar.

³⁶ Memos sind kurze Input-Dokumente, die zu zahlreichen Themen (z.B. informelles Lernen, Medien, usw.) als Handreichungen von dem Verein „Balu und Du“ allen Koordinator/innen zur Verfügung gestellt werden.

Dass die Studierenden Kompetenzen in den Bereichen Diagnose und Förderung erlernen oder erweitern können, ist auf der einen Seite positiv zu bewerten. Auf der anderen Seite muss in beiden Projekten darauf geachtet werden, dass die Studierenden die Schülerinnen und Schüler nicht stigmatisieren. Die Studierenden müssen dafür sensibilisiert werden, dass ihre Einschätzungen zwar Thesen abbilden können, nicht aber Wahrheiten. Theoriegeleitete Reflexion durch die Projektverantwortlichen bietet Potenzial, um das schwarz/weiß- und richtig/falsch-Denken der Studierenden zu minimieren.

In diesem Zusammenhang wäre es ebenfalls von großer Bedeutung, dass die Projekte bzw. die Studierenden weg von einer Defizit- hin zur Stärkenorientierung geführt werden. Hier könnte ebenfalls überlegt werden, ob nicht auch die Projektbeschreibungen dahingehend verändert werden könnten bzw. müssten, dass die Mentees und Coachees weniger als „Bedürftige“ dargestellt werden. Dies stellt zugegebenermaßen eine große Herausforderung dar. Trotzdem zeigt sich: Die Beschreibung eines Projekts bestimmt das Handeln der Projektteilnehmer/innen maßgeblich – eine Erkenntnis, die auch für zukünftig konzipierte Projekte entscheidend ist.

Vor allem für das Projekt „Offenes Ohr“, aber auch für alle anderen unterstützenden Projekte sollte zukünftig verstärkt auf die Akzeptanz in der Schule Wert gelegt werden. Dies könnte durch Informationsschreiben, Aufklärungsgespräche o.ä. passieren, um so den Studierenden die Arbeit zu erleichtern.

In beiden Projekten ist deutlich geworden, dass das, was sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Studierende zählt, die Beziehungsqualität ist. Gemeinsamer Spaß, Lockerheit usw. sind in beiden Projekten die Faktoren, die am meisten zum Gelingen der Unterstützung beitragen. Dies muss auch von Projektseite noch einmal mehr in den Mittelpunkt gestellt werden. Es ist offensichtlich wichtiger, dass die individuelle Beziehungsqualität in den 1:1-Beziehungen stimmt, als dass starre Regularien eingehalten werden sollten.

Ferner zeigen die Ergebnisse sowohl auf Schülerinnen- und Schüler- als auch auf Studierendenseite, dass das niederschwellige Angebot sowie die Distanz zur Institution Schule geschätzt werden. Zukünftig ist es also wichtig, diese beiden Aspekte beizubehalten. Die Beachtung dieses Gelingensmerkmals ist ebenfalls für die Entstehung neuer Mentoring- oder Coachingprojekte wichtig.

Literaturverzeichnis

Abels, Heinz/König, Alexandra (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. Wiesbaden: Springer VS.

Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stickdorn, Mareike (2009). Evaluation von Service Learning-Seminaren. In: Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 121–127.

Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2008): Handlungs- und Praxisforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 449-466.

Antonczyk, Tamara (2001). Coaching in der Arbeitswelt – Erfolgsfaktoren für Coaching-Prozesse. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Universität - Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2: Erziehungswissenschaften, Studiengang Diplom-Erziehungswissenschaften.

Augustijnen, Marie-Therese/Schnitzer, Gila/Esbrock van, Raoul (2011): A model of executive coaching. A qualitative study [Elektronische Version]. International Coaching Psychology Review, 6 (2), S.150-160.

Bach, Andreas (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen. Münster: Waxmann.

Bach, Andreas/Besa, Kris-Stephen/Arnold, Karl-Heinz (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 165-182.

Bach, Andreas/Fischer, Thomas/Rheinländer, Kathrin (2018): Einstellung von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Reintjes, Christian/ Bellenberg, Gabriele/ Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 189-206.

Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart: Klett.

Bargel, Tino/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren (HIS: Forum Hochschule 1/2018). Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

Bargen von, Imke/Freitag, Christine/Müller-Kohlenberg, Hildegard/Rölker, Sarah/Weizsäcker, C. (2010): Studentische Mentorinnen und Mentoren des „Balu und Du“-Projekt im Fokus der Begleit-, Handlungs- und Aktionsforschung. Präsentation bei der 15. Jahrestagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung, Hamburg unter: <http://www.epb.uni-hamburg.de/files/von%20Bargen,%20Freitag,%20R%C3%B6lker,%20Weiz%C3%A4cker,%20M%C3%BCller-Kohlenberg%20-%20Balu%20und%20Du%20-%20Projekt.pdf> (abgerufen am 20.12.2011).

Bartl, Hannah M./Drexler, Sibylle/Weniger, Corinna/Müller-Kohlenberg, Hildegard (2012): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms „Balu und

Du“. Osnabrück, unter: https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/V23_2012-09_Studie_zur_Nachhaltigkeit.pdf (abgerufen am 26.04.2020).

Bauer, Karl-Oswald/Kopka, Andreas/Brindt, Stefan (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim, München: Juventa.

Bauer, Karl-Oswald (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerarbeit. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-72.

Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim/München: Juventa.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.

Baumrind, Diana (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In: The Journal of Early Adolescence, 11(1), 56–95, unter: <https://doi.org/10.1177/0272431691111004> (abgerufen am 03.03.2020).

Becker, Eva/Staub, Fritz (2018): Fortbildung im Fachspezifischen Unterrichtscoaching. Ein Werkstattbericht zur Gestaltung einer Blended Learning-Lernumgebung. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 85-102.

Beer, Gabriele/Benischek, Isabella/Dangl, Oskar/Plaimauer, Christiane [Hrsg.] (2014): Mentoring im Berufseinstieg - eine mehrperspektivische Betrachtung: Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien: LIT.

Beher, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (1998): Das Ehrenamt in empirischen Studien : ein sekundäranalytischer Vergleich. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.

Beher, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000): Strukturwandel des Ehrenamts: Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozeß. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.

Behn, Sabine/Kügler, Nicole/Lembeck, Hans-Josef/Pleiger, Doris/Schaffranke, Dörte/Schroer, Miriam/Wink, Stefan (2006): Mediation an Schulen. Eine bundesweite Evaluation. Wiesbaden: VS Verlag.

Behrend, Peter (2004): Wirkfaktoren im Psychodrama und Transfercoaching. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Berkling, Heike (2010): Lösungsorientierte Beratung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Besa, Kris-Stephen/Büdcher, Michaela (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika.: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 129-147.

Bindel-Kögel, Gabriele (2012): Evaluation des Mentoring-Projektes Hürdenspringer. Abschlussbericht. Berlin, unter: http://www.huerdenspringer.unionhilfswerk.de/wp/wpcontent/uploads/2014/05/H%C3%BCrdenspringer_Evaluationsberichte_Abschlussbericht.pdf (abgerufen am 21.02.2018).

Bloom, Benjamin (1984): The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher*, 13, S. 4-16.

Bloom, Benjamin (1985): *Developing talent in young people*. New York.

BMBF (2019): *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Frankfurt a.M.: Druck- und Verlagshaus Zarbock, unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnisse_QLB.pdf (abgerufen am 07.09.2020).

Böllert, Katrin/Nieke, Wolfgang (2002): *Qualifikationsprofil: Diplom-PädagogIN*. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske + Budrich, S. 65-77.

Böttcher, Wolfgang/Maykus, Stephan/Altermann, André/Liesegang, Timm (2011): *Multiprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen*. In: Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Böhm-Kasper, Oliver/Stolz, Heinz-Jürgen (Hrsg.): *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung. Studien zu multiprofessionellen Teams und sozialräumlicher Vernetzung*. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa, S. 102-113.

Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen.

Bohnsack, Ralf (2000): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen (4. Aufl.).

Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen.

Bohnsack, Ralf (2010): *Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode*. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 205-218.

Bohnsack, Ralf (2011): *Dokumentarische Methode*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael [Hrsg.]: *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*.

Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2001): *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 9-24.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): *Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2010): *Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung*. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7-24.

- Bozionelos, Nick (2004): Mentoring provided: Relation to mentor's career success, personality, and mentoring received. In: *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), S. 24-46.
- Brandtönes, Miriam (2014): Studentisches Lerncoaching im Projekt „Offenes Ohr“: Perspektiven von Lehrkräften an ausgewählten Partnerschulen. Paderborn. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Brauer, Yvonne (2006). Coaching: Eine empirische Untersuchung zu Zielsetzung, Interventionen und Coachingserfolg bei Einzelcoaching. Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Braunmühl, Ekkehard von (1980): Antipädagogik, Weinheim.
- Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen: Leske + Budrich.
- Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bringle, Robert/Phillips, Mindy/Hudson, Michael (2004): The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Münster: Waxmann.
- Bromme, Rainer (1995): Was ist ‚pedagogical content knowledge‘? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, Stefan/ Riquarts, Kurt (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33.– Weinheim, S. 105-115.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177-212.
- Bromme, Rainer/Rambow, Riklef (2001): Experten-Laien-Kommunikation als Gegenstand der Expertiseforschung: Für eine Erweiterung des psychologischen Bildes vom Experten. In: Silbereisen, Rainer/Reitzle, Matthias (Hrsg.): Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000, Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 541-550.
- Bromme, Rainer/Jucks, Regina (2013): Wenn Experten und Laien sich nicht verstehen. In: FJ November 03, S. 20-25.
- Burgdorf, Caterina/Freitag, Christine (2013): Das Projekt „Balu und Du“ – Kompetenzerwerb bei Mentoren und Mentees. In: Rohlf, Carsten/ Harring, Marius/ Palentien, Christian (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 385-399.
- Carkhuff, Robert/Truax, Charles (1965): Lay mental health counselling: The effects of lay group counselling. In: *Journal of Consulting Psychology*, 29, S. 429-431.
- Carkhuff, Robert (1968): Differential functioning of lay and professional helpers. In: *Journal of Counseling Psychology*, 15 (2), S. 117-126.
- Chapdelaine, Andrea/Chapman, Barbara (1999): Using Community-Based Research Projects to Teach Research Methods. In: *Teaching of Psychology*, 26, S. 101-105.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, Arno/Helsper,

Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, S. 9-48.

Dagley, Gavin (2009): Exceptional Executive Coaching. Practices, Measurements, Selection & Accreditation. Summary Paper, Australian Human Resources Institute, unter: <http://www.coachfederation.org/includes/docs/123-Exceptional-Coaching-S1---G-Dagley090924.pdf> (abgerufen am 28.01.2012).

Dagley, Gavin (2010): Exceptional executive coaches: Practices and attributes [Elektronische Version]. International Coaching Psychology Review, (5)1, S. 63-80.

Deinet, Ulrich/Derecik, Ahmet (2016): Die Bedeutung außerschulischer Lernorte für Kinder und Jugendliche. Eine raumtheoretische und aneignungsorientierte Betrachtungsweise. In: Erhorn, Jan/Schwier, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 15-28.

Dieck, Margarete/Kucharz, Dietmut/Küster, Oliver/Müller, Katharina/Rosenberger, Tanja/Schnebel, Stefanie (2010): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs <<Praxisjahr Biberach>> durch die PH Weingarten. In: Gehrman, Axel/Hericks, Uwe/Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 99-110.

Dörr, Margret/Müller, Burkhard (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret/Müller, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 7-29.

DuBois, David/Holloway, Bruce/Valentine, Jeffrey/Harris, Cooper (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology, 30,2, S. 157-197.

Dubs, R. (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lankes E.-M. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung. Münster: Waxmann, S. 11-28.

Eby, Lillian T./Allen, Tammy D./Evans, Sarah C./Ng, Thomas/DuBois, David (2008): Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and nonmentored individuals. In: Journal of Vocational Behavior, 72, S. 254-267.

Eckerth, Melanie (2013): Formen der Diagnose und Förderung. Eine mehrperspektivische Analyse zur Praxis pädagogischer Fachkräfte in der Grundschule. Münster u.a.: Waxmann.

Ehlers, Corinna (2019): Stärken neu denken. Die Kunst der stärkenfokussierten Sozialarbeit in sozialen Handlungsfeldern. Opladen u.a.: Verlag Barbara Budrich.

Esch, Dominik (2010): Informelles Lernen in Mentoring- und Patenschaftsprogrammen am Beispiel von „Balu und Du“: Prävention von Devianz und Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen. Osnabrück: REPOSITORY UB Osnabrück.

Esch, Dominik/Müller-Kohlenberg, Hildegard/Szczesny, Michael (2007): "Balu und Du". Ein Mentorenprojekt für benachteiligte Kinder im Grundschulalter. In: Heinzl, Friederike/Garlichs, Ariane/Pietsch, Susanne (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 132-144.

- Evetts, Julia (2003): The sociological analysis of professionalism. Occupational change in the modern world. In: *International Sociology* 18 (2), S. 395-415.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Fischer, Thomas/Bach, Andreas/Rheinländer, Kathrin (2016): Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In: Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster/New York: Waxmann, S. 49-64.
- Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 871-886.
- Flach, Herbert/Preuss, Rosemarie (1997): *Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Flagmeyer, Doris/Hoffe-Graff, Siegfried (2006): Zu wenig Praxis, zu viel Theorie (Wissenschaft)? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden vor und nach den Schulpraktischen Studien. In: Rotermund, Manfred/Bolle, Rainer (Hrsg.): *Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 65-89.
- Flick, Uwe (2010): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe (2011): Transkription. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Wilfried/Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 159-160.
- Flick, Uwe/Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines (2017): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Foerster von, Heinz/Bröcker, Monika (2002): *Teil der Welt – Fraktale einer Ethik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Fremmer-Bombik/Grossmann (1993): Über die lebenslange Bedeutung früher Bildungserfahrungen. In: Petzold, Hilarion G. (Hrsg.): *Frühe Schädigungen – späte Folgen?* Paderborn, S. 83-110.
- Fuhs, Burkhard (2007): *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WGB.
- Furco, Andrew (2004): Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter. Hoffungsvolle Ergebnisse in den USA. In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz. S. 12-31.
- Fussangel, Kathrin (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation Universität Wuppertal, unter: <https://d-nb.info/994090838/34> (abgerufen am 06.09.2020).
- Futter, Kathrin (2017): *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Gamber, Paul (2011): Systemische Therapie für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH Verlag.
- Gartner, Alan/Riessman, Frank (1972): Changing the professions: The new careers strategy. In: Gross, R./Ostermann, P. (Hrsg.). The new professionals. New York, S. 269-290.
- Gartner, Alan/Riessman, Frank (1977): Self-Help in the human service. San Francisco, Washington, London.
- Gerholz, Karl-Heinz (2017): Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke zur Förderung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, Andreas/Hahn, Gabriela (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung auf dem Weg in den (Unterrichts-)Alltag: Wie können Vernetzungsaktivitäten die Implementierung unterstützen? Baltmannsweiler: Schneider, S. 52-65.
- Giesecke, Hermann (2005): Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Godfrey, Paul C./Illes, Louise M./Berry, George R. (2005): Creating breadth in business education through Service Learning. In: Academy of Management Learning & Education, 4(3), S. 309-323.
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 138-152. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57).
- Goldberg, Gertrude S. (1971): Nonprofessionals in human services. In: Grosser, Charles/ Henry, William E./ Kelly, James G. (Hrsg.): Nonprofessionals in the human services, San Francisco, Washington, London, S. 12ff.
- Gordon, Thomas (2006): Familienkonferenz in der Praxis: wie Konflikte mit Kindern gelöst werden. München: Heyne.
- Gotthardt-Lorenz, Angela (2000): Die Methode Supervision - eine Skizze. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision und Organisationsentwicklung. Wiesbaden: Springer Verlag, ursprünglich erschienen Leske Budrich Verlag.
- Graf, Nele/Edekraut, Frank (2017): Mentoring Das Praxisbuch für Personal verantwortliche und Unternehmer. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Grossman, Jean B./Rhodes, Jean (2002): The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. In: American Journal of Community Psychology 30(2), S. 199-219.
- Grossmann, Klaus (1977): Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkinds. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23 (6), S. 867-876.
- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin/Becker-Stoll, Fabienne/Maier, Markus/Scheuerer-Englisch, Hermann/Schieche, Michael/Stöcker, Kerstin/Suess, Gerhard J./Wensauer, Mirjam/Zimmermann, Peter (2003): Internalisierung unterschiedlicher kindlicher Bindungserfahrungen und ihre klinische Relevanz. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkinderforschung. Bern, S. 1153-1194.

Gutscher, Annabell (2018): Kompetenzlisten und Lernhinweise zur Diagnose und Förderung. Eine Untersuchung zu Nutzungshinweisen und Akzeptanz durch Lehramtsstudierende. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hainschink, Verena/Zahra-Ecker, Rim Abu (2018): Leben in Antinomien. Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. In: Pädagogische Horizonte, 2(2), S. 180-194.

Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Herbert (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: Verlag empirische Pädagogik, S. 161-174.

Hattie, John A./Sharples, Christopher R./Rogers, H. Jane (1984): Comparative effectiveness of professional and paraprofessional helpers. In: Psychological Bulletin, Vol. 95 (3), S. 534-541.

Heid, Sarah (2012): Veränderungsrelevante Ereignisse im Coaching. Eine qualitative Vergleichsstudie der Wahrnehmungen von Coaches und Klienten in Hinblick auf Ziele, Erfolgsfaktoren und Auswirkungen. Diplomarbeit, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Heikkinen, Hannu L.T./ Markkanen, Ilona, Pennanen, Matti/ Gijbels, David/ Päivi, Tynjälä (Hrsg.) (2012): Peer-group mentoring for teacher development. London [u.a.]: Routledge.

Heimann, S. & Horn, Chr. (2012). Wirkungen und Wirkfaktoren von Coaching – Studie über die Perspektive von Coaches in vergleichender Betrachtung. Masterarbeit, Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena.

Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 396-413.

Helffferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Helsper, Werner (2001): Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsdidaktik. In: Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildungsdidaktik. Wiesbaden: Springer.

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 64-102.

Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 15-35.

Herfter, Christian/Schroeter, Romy (Hrsg.) (2012): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Hertel, Silke/Schmitz, Bernhard (2010): Lehrer als Berater in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Hofer, Manfred (2017): Service Learning und Entwicklung Studierender. In: Kracke, Bärbel/ Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 459-477.

HRX-nexus (2014): Konferenzankündigung zu Service Learning – Lernen durch Engagement. Von der Idee zur Umsetzung, unter: <https://www.hrk-nexus.de/material/tatungsdokumentation/service-learning-2014/> (abgerufen am 25.08.2020).

Igl, Gerhard/Jachmann-Michel, Monika/Eichenhofer, Eberhard (2002): Ehrenamt und bürgerschaftliches Engagement im Recht: ein Ratgeber. Opladen: Leske + Budrich.

Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.

Jansen, Anne/ Mäthner, Eveline/ Bachmann, Thomas (2004): Wirkfaktoren im Einzel-Coaching. Kröning: Asanger.

Jansen, Anne/Mäthner, Eveline/Bachmann, Thomas (2005): Wirksamkeit und Wirkfaktoren von Coaching. In: Rauen, Christopher (Hrsg.): Wirkfaktoren im Einzel-Coaching, 3. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 55-76.

Kant, Immanuel (1978): Über Pädagogik. In: Ders.: Werkausgabe Band XII. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Karlsruher, Averil E. (1974): The nonprofessional as a psychotherapeutic Agent. In: American Journal of Community Psychology, Vol.2, Nr.1, S. 61-77.

Kerstiens, Ludwig (1991): Erziehungsziel: Humanes Leben. Die Erkenntnis des Humanen – eine Orientierung für Erzieher und Lehrer. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Kimmle, Anne E. (2014): Mentoring und Coaching in Unternehmen – Abgrenzung der Inhalte. In: Organisationsberatung – Supervision – Coaching, Heft 3/2004, S. 233-237.

Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: FQS 17 (2), Art. 1.

Klopsch, Britta/Sliwka, Anne (2019): Service Learning als „deeper learning“: Durch soziales Engagement (über-)fachliche Kompetenzen fördern. In: Jahn, Dirk/Kenner, Alessandra/Kergel, David/Heidkamp-Kergel, Birte (Hrsg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer Verlag.

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (abgerufen am 25.08.2020).

KMK/HRK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz, unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (abgerufen am 17.09.2020).

König, Eckhard/Volmer, Gerda (2003): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

König, Eckhard/Volmer, Gerda (2012): Handbuch Systemisches Coaching. Weinheim/Basel: Beltz.

König, Eckhard/Volmer, Gerda (2014): Handbuch Systemische Organisationsberatung. Weinheim/Basel: Beltz.

Kosse, Fabian/Schildberg-Hörisch, Hannah/Falk, Armin (2016): The formation of pro-sociality: Causal Evidence on the role of social environment. In: IZA DP No. 9861.

Krächter, Simone (2018): Kompetenzentwicklung durch Coaching? Wirkungen der „Personenzentrierten Beratung mit Coachingelementen“ (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S.119-142.

Krappmann, Lothar (1972): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett Verlag.

Krattenmacher, Samuel (2014a): Planlos durchs Praktikum? Zielorientierter Kompetenzerwerb in der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrpersonen. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Krattenmacher, Samuel (2014b): Wirkung und Nebenwirkung eines zielorientierten pädagogischen Coachings in der schulpraktischen Betreuung. In: Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, (14) 2, S. 21-27.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 1, S. 91-115.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim/Basel: Juventa.

Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lamnek, Sigfried (1998): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Landmann, Meike/Perels, Franziska/Otto, Barbara/Schnick-Vollmer, Kathleen/Schmitz, Bernhard (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/Heidelberg, Springer Verlag, S.45-64.

Lange, Sarah D. (2019): Service Learning in der Ausbildung von Grundschullehrkräften – Ergebnisse der ProSeLF-Studie. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 88-94.

Lange, Sarah D. (2017): Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service Learning‘-Seminaren. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40 (2017) 1, S. 32-37.

Langer, Antje (2010): Transkribieren: Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Beltz Juventa Verlag, S. 515-526.

Leutner, Detlef/Kröner, Stephan (2006): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Rost, Detlef/Sparfeldt, Jörn R./Buch, Susanne, R. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogisches Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag PVU, S. 609-619.

Lief, Harold J. (1966): Subprofessional training in mental health. In: Archives of General Psychiatry, Vol. 15, S. 660-664.

- Lindart, Marc (2016): Was Coaching wirksam macht. Wirkfaktoren von Coachingprozessen im Fokus. Wiesbaden: Springer.
- Lipsey, Mark W./Wilson, David B. (1933): The efficacy of psychological, educational, and behavioural treatment. *American Psychologist*, 48, pp. 1181-1201.
- Litt, Theodor (1929): Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin: Verlag und Druck von B.G. Teubner.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, Theo (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler, S. 324-341.
- MacKie, Doug (2014): The effectiveness of strength-based executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(2), S. 118-137.
- Makrinus, Livia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, Karl (1952a): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main (Original: 1929. Bonn).
- Mannheim, Karl (1952b): Wissenssoziologie. In: Ders.: Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main, S. 227-267.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders./ Wissenssoziologie, Neuwied, S. 91-154.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Marshall, Margaret K. (2007): The Critical Factors of Coaching Practice Leading to Successful Coaching Outcomes. Dissertation, Antioch University, Yellow Springs, Ohio.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Melchior, Allan/ Bailis, Lawrence N. (2002): Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. In: Furco, Andrew/ Billig, Shelley H. (Hrsg.): The essence of the pedagogy. Greenwich: Information Age Publishing.
- Meuser, Michael (2001): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 207-224.
- Mpofu, Elias (2007): Service-Learning Effects on the Academic Learning of Rehabilitation Services Students. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, 46-52.

- Müller, Burkhard (2002): Sozialpädagogische Interaktions- und Klientenarbeit. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 79-99.
- Müller, Katharina (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung: Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2009a): Informelles Lernen in der Grundschule: Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen. In: Mokrosch, Reinhold/ Regenbogen, Arnim (Hrsg.): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 230-237.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2009b): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: Altenschmidt, Karsten/ Müller, Jörg/ Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeintum? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim, Basel, S. 160-163.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard/ Drexler, Sibylle (2013): Balu und Du („Baloo Ans you“) – A Mentoring Program: Conception and evaluation results. In: Shaughnessy, Michael F. (Hrsg.): Mentoring: Practices, Potential Challenges and Benefit. Nova Science Publishers, S. 107-123.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard/ Drexler, Sibylle/ Freitag, Christine/ Rölker, Sarah (2013): Gesundheitsförderung ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt *Balu und Du*. In: Soziale Arbeit – Forschung – Gesundheit. Forschung: biopsychosozial. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2014a): Balu und Du – Ein Mentorenprogramm für Grundschulkinder. In: *projugend* Heft 2/2014 – Chancen bieten. Passende Präventionsangebote für belastete Kinder und Jugendliche, Aktion Jugenschutz, Landesstelle Bayern e.V., S. 16-19.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2014b): Selbstkompetenzförderung innerhalb institutioneller Zwänge – Erfahrungen im Mentoringprogramm Balu und Du. In: Stolzbacher, Claudia/ Calvert, Kristina (Hrsg.): „Ich schaff‘ das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder, S. 107-113.
- Müller-Kohlenberg (2014c): Forschendes Lernen im Rahmen von Balu und Du: Eine Doppelstrategie zur Erlangung pädagogischer und methodischer Kompetenzen. In: Katenbrink, B./Nakamura, Y. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster, S. 49–62.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): Handbuch Mentoring für Grundschulkinder. Balu und Du. 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Ibbenbüren: Münstermann Verlag.
- Nerowski, Christian/ Hascher, Tina/ Lunkenbein, Martin/ Sauer, Daniela (Hrsg.) (2012): Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Neukom, Marius/Schnell, Kathrin/Boothe, Brigitte (2011): Die Arbeitsbeziehung im Coaching – ein Stiefkind der Forschung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, Ausgabe 3/2011, S. 44-48.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/ Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-228.

Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas/ Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 13-27.

Nieksch, Agnieszka (2018): Coaching, Begleitung, Beratung. Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf die Wirksamkeit multiprofessioneller Übergangsbegleitung für Schülerinnen und Schüler an der Schwelle des Berufseinstiegs. Berlin: wvb.

Niemeyer, Jörg (2010): Reflexionen zur systemischen Haltung. In: Zimmermann, Christoph/Muhler, Bernhard (Hrsg.): Ressourcen der systemischen Organisationsentwicklung. Heidelberg: Carl-Auer, S. 21-36.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 40-59.

Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag.

Nonnenmacher, Frank (2000): Praxisbezug in der Lehrerbildung: Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20, S. 323-331.

Oelkers, Jürgen (1982): Intention und Wirkung. In: Luhmann, Niklas/ Schorr, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt am Main.

Pachner, Anita (2013): Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? In: Magazin Erwachsenenbildung.at (2013) 20, S. 1-9.

Pallasch, Waldemar/Peterson, Ralf (2005): Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern. Weinheim/München: Juventa.

Patry, Jeans-Luc (2011): Subjektive Theorien und Handeln. In: Gastager, Angela/Patry, Jean-Luc/Gollackner, Carin (Hrsg.): Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern. Innsbruck: Studien Verlag, S. 27-41.

Patry, Jean-Luc (2014): Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In: Arnold, Karl-Heinz/Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, S. 29-44.

Pflaum, Stephan/Wüst, Lothar (2019): Der Mentoring Kompass für Unternehmen und Mentoren. Persönliche Erfahrungsberichte, Erfolgsprinzipien aus Forschung und Praxis. Wiesbaden: Springer.

Prenzel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 785-801.

Prenzel, Annedore/Heinzel, Friederike/Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S.181-197.

- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. München: Oldenbourg Verlag.
- Radatz, Sonja (2006): Einführung in das systemische Coaching. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Rapold, Monika (2006): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Rapold, Monika (Hrsg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5-34.
- Rauen, Christopher (1999): Handbuch Coaching. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Rauen, Christopher (2014): Coaching. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Rauschenbach, Thomas (1993): Professionelle und Laien in der sozialen Arbeit: Kriterien für eine Grenzziehung aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Sozialpädagogik, 35 (1993) 5, S. 210-221.
- Rauschenbach, Thomas (1994): Professionelle Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit: Notizen zum Verhältnis von Professionellen und Laien. In: Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik e.V. (Hrsg.). Soziale Gerechtigkeit - Lebensbewältigung in der Konkurrenzgesellschaft: Verhandlungen des 1. Bundeskongresses Soziale Arbeit. Bielefeld: KT-Verl., S. 109-119.
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (3), S. 358– 372.
- Reichert, Kurt (1971): Professionalisierung der Sozialarbeit in den Vereinigten Staaten - Entwicklung und Gegenwartsprobleme. In: Otto, Hans-Uwe/ Utermann, Kurt (Hrsg.): Sozialarbeit als Beruf. München, S. 141-166.
- Reinders, Heinz (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 (4), S. 531-547.
- Reinders, Heinz (2016): Service Learning–Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Reinders, Heinz/ Wittek, Rebecca (2009): Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In: Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg/Stark, Wolfgang (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm. Weinheim: Beltz, S. 128-143.
- Reintjes, Christian (2018): Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lernangelegenheit zur Professionalisierung. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York: Waxmann, S. 7-23.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.) (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster/New York: Waxmann.
- Reutlinger, Christian (2004): Beratung für Jugendliche. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendiek, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. dgvt Verlag: Tübingen, S. 270-278.

- Richan, William C. (1969): A theoretical scheme for determining roles of professional and nonprofessional personnel. In: Guernsey, Bernard G. jr.: Psychotherapeutic agents. New roles for nonprofessionals, parents, and teachers. New York, Chicago, S. 102f.
- Richter, Rudolf (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 22 (4), S. 74-98.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung. 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juni 2005, unter: http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2005/riemann.pdf (abgerufen am 20.02.2018).
- Risse, F./Graskamp, M. (2012): Was lernen Studierende im Projekt „Offenes Ohr“? Eine Untersuchung der Herausforderungen des Seminars und des Coachings. Paderborn. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Roche (1979): Much ado about mentors. In: Harvard Business Review, 57 (1), S. 14-28.
- Rogers, Carl R. (2000): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Rothland, Martin/Biederbeck, Ina (Hrsg.) (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster/New York: Waxmann.
- Runde, B./Bastians, F./Weiss, U. (2005): Coaching und Supervisionsmaßnahmen des sozialwissenschaftlichen Dienstes der Polizei NRW – erste Evaluationsergebnisse. In: Polizei & Wissenschaft, 3/2005, S. 40-51.
- Ryter, Annamarie (2018): Coaching als neuer Trend in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Eine erste Bestandsaufnahme. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 23-40.
- Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 285-299.
- Schäffer, Burkhard (2011): Gruppendiskussion. In: Bohnsack In: Bohnsack, Ralf /Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Leske und Budrich, Opladen, S. 75–80.
- Schatzmann, Sina/Staub, Fritz C./Niggli, Alois (2018): Weiterbildung in Mentoring und Coaching für Lehrpersonenbildnerinnen und Lehrpersonenbildner. Der CAS-Nachdiplomstudiengang „Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ der Universität Zürich. In: Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Brahm im, Grit (Hrsg.): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster: Waxmann, S. 103-116.
- Schlee, Jörg (2004): Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, Bernd/Haasen, Nele (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schmidt, Tanja/Keil, Jan Gerrit (2004). Erfolgsfaktoren beim Einzel-Coaching. Ein Screening der Coachinglandschaft aus Sicht von Coachingnehmern. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 11 (3), S. 239-252.

Schmidt, Frank & Thamm, André (2008). Wirkungen und Wirkfaktoren im Coaching – Verringerung von Prokrastination und Optimierung des Lernverhaltens. Diplomarbeit, Universität Osnabrück.

Schmidt-Hertha, Bernhard/Müller, Margaretha (2013): Editorial zum Schwerpunktthema „Nichtpädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen – Bedeutung für Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse. In: Bildungsforschung 10 (2013), S. 2-10.

Schnebel, Stefanie (2007): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schreier, Margrit (2012): Qualitative content analysis in practice. London: Sage.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Volume 15, No. 1, Art. 18, S. 1-27, unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> (abgerufen am: 16.09.2020).

Schrittesser, Ilse (2011): Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherung. In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S. 95-122.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Wiesbaden: Springer Verlag, S. 137-169.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas/Wendland, Mirko (2009): Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2 (2009) 2, S. 304-323.

Schüssler, Renate/Keuffer, Josef (2012): <<Mehr ist nicht genug (...)!>> Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden – Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten Seidel, Andreas/Gottmann, Corinna/Kamm, Caroline/Krohn, Maud (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken? Wiesbaden: Springer Verlag, S. 185-196.

Schütz, Alfred (1971) [1962]: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martius Nijhoff.

Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170.

Schulz, Gretel. Ch. (2010): Das Projekt „Offenes Ohr“ an der Edith-Stein-Schule Gesseke. Kleine Pilotstudie zu den Sichtweisen der Beteiligten. Paderborn. Unveröffentlichte Examensarbeit.

Schweitzer, Jochen/von Schlippe, Arist (2016): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II. Das störungsspezifische Wissen. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Seamons, Brett L. (2004). The most effective factors in executive coaching engagements according to the coach, the client and the client's boss. San Francisco: Saybrook Graduate School and Research Center.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Vol. 15, No. 2, S. 4-14.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, S. 1-22.

Seifert, Anne/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012): Praxisbuch Service-Learning. 'Lernen durch Engagement' an Schulen. Weinheim: Beltz.

Sliwka, Anne (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepolitik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms >>Demokratie lernen & leben<<. Berlin: Bund-Länder-Kommission.

Solzbacher, Claudia (2016): Die pädagogische Haltung. Sammlung der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich, unter: <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/P%C3%A4dagogische-Haltung.pdf> (abgerufen am 03.09.2020).

Speck, Karsten, Ivanova-Chessex, Oxana, & Wulf, Carmen (2013): Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen. Unveröffentlichtes Manuskript der Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaft, Universität Oldenburg, unter: http://www.aktivebuergerschaft.de/fp_files/sozialgenial_Print/Wirkungsstudie_Service_Learning_Forschungsbericht_Uni_Oldenburg_web.pdf (abgerufen am 26.06.2017).

Stegmüller, Ralph, Tadsen, Wögen- Nikkels, Becker, Fred G., & Wild, Elke (2012): Die Lehrmotivation von Professorinnen und Professoren – Befunde zu ihrer Ausprägung und ihren Bedingungen. In: Becker, Fred G./Krücken, Georg/Wild, Elke (Hrsg.): Gute Lehre in der Hochschule: Wirkungen von Anreizen, Kontextbedingungen und Reformen. Bielefeld: wbv, S. 137-157.

Steinebach, Ursula/Steinebach, Christoph (2006): Jugendberatung. In: Steinebach, Christoph (Hrsg.): Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Steiner, Christine (2010): Multiprofessionell arbeiten im Ganzttag: Ideal, Illusion oder Realität? In: Der pädagogische Blick, 18(1), S. 22-36.

Steiner, Christine (2013): Die Einbindung pädagogischer Laien in Ganzttagsschulen. In: Bildungsforschung. Ausgabe 1 (2013), 10. Jahrgang, S. 64-90.

Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert (2012): Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Meta-Analysen. In: Diskurs und Kindheits- und Jugendforschung, Heft2-2012, S. 131-146.

Stroot, Thea/Westphal, Petra (Hrsg.) (2018): Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitätsensiblen, inklusiven Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- Sullivan, M. A. (2006). The effectiveness of executive coaching in the development of emotional intelligence. Dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky.
- Szczesny, Michael/Goloborodko, H./ Müller-Kohlenberg, Hildegard (2009): Bürgerliches Engagement als „addaptives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du“ erworben werden? In: SQ Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis 1/2009 (Hrsg. Müller/Küppers/Brinker), S. 111-124.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 580-597.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a.: Beltz, S. 202-224.
- Thiersch, Hans (2002): Sozialpädagogik – Handeln in Widersprüchen? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 209-222.
- Tietze (2015): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Topping, Keith/Ehly, Stewart (Hrsg.) (1998): Peer-assisted learning. New York/London: Routledge.
- Tough, Paul (2012): How children succeed. Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Trautmann, Thomas (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Vaillant, George V. (1977): Adaptation to life. Boston: Little, Brown.
- Villiger, Caroline (2015): Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In: Villiger, Caroline/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster/New York: Waxmann, S. 9-17.
- Voß, Linda (2011): Lerncoaching für Hauptschüler – Sichtweisen von Studierenden zum Projekt „Offenes Ohr“. Paderborn. Unveröffentlichte Examensarbeit.
- Wagner, Rudi (2016): Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, Ulrike (2014): Qualitative Befragung mit Kindern. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 199-210.
- Wahl, Klaus (2015): Wie kommt die Moral in den Kopf? Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Walberg (1984): Improving productivity of American's school. Educational Leadership, 41, 8, S. 19-27.

- Walberg, Herbert J. (1998): Foreword. In: Topping, Keith / Ehly, Steward (Hrsg.): *Peer assisted learning*. New York/London: Routledge, p. ix-xii.
- Weniger, Erich (1953): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung*. Weinheim: Julius Beltz Verlag.
- Werquin, Patrick (2016): *International Perspectives on the Definition of Informal Learning*. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 39-64.
- Westphal, Petra (2020): *Herausforderungen studentischen Peer-Mentorings. Eine Situationsanalyse vor dem Hintergrund universitärer Arenen*. Opladen: Budrich Verlag.
- Westphal, Petra/Stroot, Thea/Lerche, Eva-Maria/ Wiethoff, Christoph (Hrsg.) (2014): *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co. Aktuelle Wege in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Weyland, Ulrike (2014): *Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?* In: bwp@. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, S. 1-24.
- Wiethoff, Christoph (2011): *Übergangskoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wiethoff, Christoph/Stolcis, Miriam (2018): *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wild-Näf, Martin (2001): *Die Ausbildung für Lehrkräfte der Deutschschweiz im Urteil der Studierenden: Ein Strukturmodell des Zusammenhangs von Person, Organisation und Ausbildungsprozess*. In: Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur/Zürich: Rüegger, S. 141-214.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). *A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning*. In: *Academy of Management Learning & education*, 11 (1), S. 9–27.
- Ziegler, Albert (2009): *Mentoring: Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich, u.a.: Pabst Science Publishers, S. 7-29.
- Zimmermann, Linda (2011): *Psychische Gesundheit von angehenden Lehrkräften in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Evaluation der Pilotstudie „Gesundheitsprävention durch Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell“*. Berlin: Logos Verlag.
- Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Pant, Hans A./Cortina, Kai (2019): *Kompetenzerwerb zukünftiger LehrerInnen in der universitären Ausbildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (4), S. 469-472.