

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 2 (2020)

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

Bibliografie:

Nathan Beerheide, Fredericke Dopheide, Christine Freitag,
Lea Koch, Caroline Struchholz und Petra Westphal:
Ambivalenzen der Förderung: Erziehungs- und
Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und
junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen
und Mentoren.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 2 (2), 136-147.
<https://doi.org/10.35468/5819-10>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.es-e-zeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5819>

ISSN 2629-0170

**Ambivalenzen der Förderung: Erziehungs- und
Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und
junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen
und Mentoren**

*Nathan Beerheide, Fredericke Dopheide, Christine Freitag,
Lea Koch, Caroline Struchholz und Petra Westphal*

Abstract

Bezogen auf vier universitäre Projektkonzepte untersucht der Beitrag Dokumentations- und Reflexionsprozesse studentischer Mentorinnen und Mentoren auf wahrgenommene Ambivalenzen, die sich in Projektkonzeptionen, in Mentoringprozessen und in der reflexiven Projektbegleitung zeigen. Insbesondere die Normierung der Zielgruppen und der dadurch unterstellte Unterstützungsbedarf erweisen sich als stark wirkende Auslöser einer professionsbezogenen Auseinandersetzung mit Ambivalenzen im Kontext des Förderns.

Keywords

Mentoring, Förderung, Ambivalenzen, Professionalisierung

1 Einleitung

Studierende, die im Rahmen universitärer pädagogischer Projekte tätig werden, tun dies aus unterschiedlicher Motivation. Zunächst, soweit herrscht Konsens unter Studierenden in allen hier näher betrachteten Projekten, wünschen sie sich Praxiserfahrung in einem oft als zu theorielastig empfundenen Studium. Das Theorie-Praxis-Verhältnis, das alle pädagogischen Studiengänge rahmt und ein ‚Dauerbrenner‘ in der Diskussion um Kritik und Reform solcher Studiengänge ist, bildet eine Art Grundspannung entsprechender Diskurse. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zeigt seit Jahren, dass die bloße Praxiserfahrung *neben* dem Theoriestudium diese Spannung nicht aufzulösen vermag, sondern die Praxis reflexiv begleitet werden sollte, damit ein integrativer Kompetenzaufbau gelingen kann (Hascher, 2006).

Die im Folgenden untersuchten Projekte vereint, dass dort Bachelorstudierende aus Lehramtsstudiengängen und erziehungswissenschaftlichen nicht lehramtsbezogenen Studiengängen unterschiedlicher Fachsemester als Mentorinnen und Mentoren für Kinder, Jugendliche oder andere Studierende tätig werden. Sie werden in ihrer Tätigkeit durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler begleitet, mit denen in der Praxis auftretende ‚besondere‘ Situationen und Erfahrungen in Formen der Fallarbeit, der kollegialen Beratung und in Supervisionsformaten bearbeitet und reflektiert werden können. Hinzu kommen projektbezogene Workshops, in denen gemeinsame Themen wie Rollenklärungen, Rechtsfragen, die Legitimität pädagogischer Interventionen oder didaktisch-methodische Inputs mit Fallbezügen und -analysen verbunden werden.

Die durch die Begleitung angestrebte Reduzierung der Spannung zwischen Theorie und Praxis ist ein Schritt, der letztlich dem Ziel der Professionalisierung der Studierenden dienen soll. Die Projektkonzepte schreiben den studentischen Mentorinnen und Mentoren in der Regel sehr klare Rollen für ihre Tätigkeit zu, auch wenn offensichtlich ist, dass die Studierenden sich überwiegend noch am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses befinden und der Kompetenzaufbau, der für das entsprechende Handeln notwendig wäre, nicht abgeschlossen ist. Alle hier dargestellten Projekte wurden und werden deshalb begleitend erforscht, um insbesondere die professionellen Perspektiven der Studierenden in ihren Wandlungsprozessen zu erfassen.

Die von den Studierenden erlebte Ambivalenz zwischen dem professionell Handeln-Sollen und dem noch nicht (vollständig) professionell Handeln-Können ist eine, die durch die hier noch darzustellenden Projekte und die darin implementierte Begleitung ernst genommen und aktiv bearbeitet werden soll. Dass schließlich aus dieser Grundspannung im pädagogischen Handeln und dessen Reflexion ständig neue Ambivalenzen entstehen, liegt auf der Hand. Dennoch zeigt sich bereits eine handlungstheoretische Struktur der Professionalität, die ohne solche Praxiserfahrungen gar nicht erkennbar wäre: auch Studierende reagieren pädagogisch auf Anforderungen aus dem praktischen Tun und folgen somit praxisinduzierten Appellen zu Reflexion und Aktion.

2 Ambivalenzen der Förderung im Kontext des Studiums

Das der Institution Universität am nächsten stehende Projekt ist das „Bildungswissenschaftliche Peermentoring für Lehramtsstudierende“, das zwischen 2011 und 2016 an der Universität Paderborn stattfand und helfen sollte, den Studierenden der frühen Hochschul-

semester Unterstützung für den Aufbau bildungswissenschaftlicher Perspektiven ihrer Lehramtsausbildung zu ermöglichen (Stroot, Treidler, Westphal & Helle, 2014); 2016 wurden die Erkenntnisse des Projekts in Form eines eigenen Moduls unter dem Titel „Bildungswissenschaftliche Perspektiven“ in den Studienplan integriert.

Das Projekt war an eine jeweils einsemestrige Lehrveranstaltung geknüpft, die zur Vertiefung einer Vorlesung diente, in der bildungswissenschaftliche Grundbegriffe und Grundfragen aus wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Perspektive thematisiert wurden. Diese vertiefende Veranstaltung diente studentischen Arbeitsgruppen zur projektorientierten Erarbeitung bildungswissenschaftlicher Wissensbestände. Die Arbeitsgruppen wurden von fortgeschrittenen Studierenden als Mentorinnen und Mentoren unterstützt. Diese sollten konstruktives Feedback geben, um Lösungsstrategien für auftretende Herausforderungen anzuregen. Darüber hinaus sollten sie den Studierenden Unterstützung bei wissenschaftlichen Arbeiten anbieten und ihnen diesbezüglich ein konstruktives Feedback zu schriftlichen Ausarbeitungen geben. Die Peermentorinnen und -mentoren konnten die Mitarbeit für ihr erziehungswissenschaftliches Studium anrechnen lassen; sie waren Studierende höherer Fachsemester, viele auch aus dem Unterrichtsfach Pädagogik.

In einer situationsanalytischen Untersuchung nach Clarke (2012), auf der Grundlage von achtzehn Interviews mit ehemaligen Mentorinnen und Mentoren (Westphal, 2019), erwies sich die Anlage des Projekts als Peermentoring für die Beteiligten als Herausforderung. Gleichzeitig Studierende zu sein und als solche die anderen Studierenden gut verstehen zu können, andererseits als Peermentor und -mentorin einen Arbeitsauftrag der Veranstaltungsleitung umzusetzen und entsprechende Ziele transportieren zu wollen, brachte für die Peermentorinnen und -mentoren innere Konflikte mit sich, welche die institutionelle Verankerung in besonderer Weise spiegeln.

Die zu Tage tretende Ambivalenz zeigt sich in einer inneren Zerrissenheit, die – wie im Projekt vorgesehen – den Peer-Gedanken besonderer studentischer Nähe stark macht, von den Peers aber zugleich die Lernbegleitungsperspektive einfordert. Die Peermentorinnen und -mentoren sehen sich an dieser Stelle in der Zwickmühle zwischen dem durch die Veranstaltungsleitung erwarteten Verhalten und den Erwartungen der Mentees. Die Peermentorinnen und -mentoren gewinnen, entgegen der Projektkonzeption, den Eindruck, dass ein Teil der Mentees mehr als nur Anregungen braucht. Sie gehen durch ihre Erfahrungen in der Mentorentätigkeit davon aus, dass für manche Mentees Vorgaben für Entscheidungen und Umsetzungsmöglichkeiten hilfreich wären, damit diese besser vorankommen. Andere Peermentorinnen und -mentoren zeigen sich höchst irritiert darüber, dass die Studierenden sich überhaupt nicht in die Rolle als Mentees fügen und entsprechend keinerlei Beratungsbedarf zu haben scheinen. Im Diskurs über die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des Mentorenangebots wird jedoch auch wahrgenommen, dass die Mentees in der Lage sind, selbst einzuschätzen, ob bzw. wie sie die Unterstützung nutzen sollten.

Die Peermentorinnen und -mentoren wurden während des Zeitraums ihrer Mitarbeit im Rahmen eines Seminars von einer Wissenschaftlichen Mitarbeiterin begleitet. Dieses Seminar umfasste verschiedene Elemente, die es ermöglichen sollten, das Erlebte vor einem bildungswissenschaftlichen Hintergrund zu reflektieren und Wissen über Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse im Kontext der Projektarbeit aufzubauen. Insbesondere wurden der Austausch untereinander, die kollegiale Beratung und der wertschätzende Umgang miteinander in einem bewertungsfreien Raum als förderlich erlebt.

Manche Peermentorinnen und -mentoren benennen in den Interviews, dass verschiedene als schwierig empfundene Phasen in der Mitarbeit zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung geführt hätten. Die Erfahrung mit den Aufgaben, den Abläufen und den Verhaltensweisen der Studierenden führte dazu, eine Art Gelassenheit in der Mitarbeit zu empfinden (C7II: „Man muss ein neues Verhalten erstmal von sich erzwingen; mit der Zeit fällt es einem dann leichter“). So ist es den Peermentorinnen und -mentoren teilweise gelungen, unter anderem durch die gemeinsame Reflexion und Peerberatung, ein verändertes Bewusstsein für erlebte Ambivalenzen zu entwickeln und in der Folge auch die eigenen Deutungsmuster zu verändern und Situationen entsprechend zu gestalten.

Der Fokus in der Reflexion der Beteiligten lag – so zeigen es die geführten Interviews – auf dem Ambivalenzerleben, mit dem die Peermentorinnen und -mentoren konfrontiert waren und das Reflexionen initiierte, die dann wiederum das eigene Verhalten deutlich zu verändern vermochten. „Und dann ist mir durch diese kollegiale Beratung bewusst geworden, dass ich die Texte ja nicht bewerte wie ein Lehrer oder so, sondern dass ich einfach Feedback gebe. Und dann bin ich mir noch mal über meine Rolle klargeworden“ (F4).

Die in diesem Projekt erlebte Ambivalenz des Förderns besteht vor allem darin, dass die zu Fördernden allein durch ihren Status als Studienanfänger und -anfängerinnen institutionell nominiert sind, aber als Individuen sehr unterschiedliche Vorstellungen davon in sich tragen, was ein solches Angebot für sie bedeuten kann. Bei den Peermentorinnen und -mentoren führt dies zu einem Erleben, dass sie entweder als überzogen oder, im anderen Extrem, als ablehnend wahrnehmen.

3 Ambivalenzen der Förderung durch die besondere Adressierung der zu Fördernden

Ebenfalls in den universitären Strukturen verankert, aber mit einer völlig anderen Adressatenfokussierung belegt, ist das ACWEL-Programm (ACademic WELcome für Studierende mit Fluchthintergrund). Studierende mit Fluchthintergrund (Mentees) erhalten durch studentische Mentorinnen und Mentoren Unterstützung bei ihrem Einstieg ins Studium. Dazu gehört die Unterstützung bei der Arbeit mit der Online-Plattform für das studienbezogene Anmelde- und Prüfungsverwaltungsmanagement der Universität, bei der Orientierung auf dem Campus und in der Bibliothek, zudem lernen die Mentees verschiedene Angebote, beispielsweise die der Fachschaften kennen. Die Annahme für die Konzeption des Projekts ist, dass Studierende mit Fluchthintergrund im Vergleich zu anderen Studienanfängern und -anfängerinnen zusätzlich erschwerte Bedingungen haben, sei es mit dem bürokratischen Deutsch oder den vielen verschiedenen Anträgen für internationale Studierende. Hierfür stellt ihnen das ACWEL-Programm studentische Mentorinnen und Mentoren an die Seite, die im Regelfall das gleiche oder ein affines Fach studieren. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen die Studienanfänger und -anfängerinnen in den genannten Bereichen so gut es ihnen möglich ist. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass das ACWEL-Projekt einen Fokus auf die akademische Integration legt und es andere Projekte gibt, die stärker auf eine soziale Integration fokussieren. Selbstverständlich existieren auch Netzwerkbeziehungen zu psychosozialen bzw. therapeutischen Angeboten im engeren Sinne, welche von den studentischen Mentorinnen und Mentoren nicht geleistet werden können.

Inhaltsanalysen aller Dokumentationen der bisherigen drei Durchgänge zeigen folgendes Bild: Viele der Mentorinnen und Mentoren melden sich, da sie sich ehrenamtlich engagieren

möchten und sich noch an ihre eigenen Startschwierigkeiten erinnern. Sie werden durch Flyer, Plakate oder durch Dozierende auf das Programm aufmerksam gemacht. Häufig melden sie sich per Mail und schreiben zu ihrer Motivation Sätze wie „Ich möchte Flüchtlingen helfen“. Dies geschieht, obwohl die Projektverantwortlichen auf allen Flyern, Plakaten und bei jeder Veranstaltung darauf achten, die Wörter „Hilfe“ und „Flüchtling“ nicht zu verwenden. Darüber hinaus füllen die interessierten Mentorinnen und Mentoren einen Steckbrief aus, in welchem sie ihre Motivation schildern. Auch in diesem finden sich häufiger ähnliche Aussagen: Beispiele: „Da ich mich schon länger gerne für die Integration von Flüchtlingen einsetzen möchte, [...]“ (Bewerbungsmail, 02.03.2019), „Bedürftigen helfen“ (Bewerbungsbogen 8), „anderen Menschen zu helfen“ (Bewerbungsbogen 4).

Nun ist das Helfen-Wollen sicher kein verwerfliches Motiv; es entsteht jedoch (nunmehr im dritten Durchgang des Projekts) zunehmend die Sorge, dass sich die durch das Projekt angestrebte, stark studienbezogene Peer-Unterstützung im Austausch der Tandems zu einer Überbetonung des Helfens für Bedürftige entwickeln könnte – und somit die Wahrnehmung der Mentees von deren Hilfsbedürftigkeit statt von deren Fähigkeiten ausgehen könnte. Hier zeigt sich ein wichtiger projektbezogener Forschungsbedarf. Bildungsbiographische Interviews mit Studierenden mit Fluchthintergrund zeigen sehr deutlich, wie wichtig den Studierenden die Präsentation eines hohen Fähigkeitsselbstkonzeptes ist (Struchholz, 2020), so dass ein Fokus auf Hilfsbedürftigkeit durchaus als verletzendes Verhalten wahrgenommen werden könnte.

Zwar werden die potenziellen Mentorinnen und Mentoren in Vorgesprächen und in Workshops deutlich darauf hingewiesen, dass es sich um einen Austausch unter Peers handeln solle, doch die projektverantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehen die Gefahr eines Macht-Ohnmacht-Gefälles, wenn die Mentorinnen und Mentoren mit stark dominanzgeprägten Vorstellungen in das Programm starten. Bisher taucht diese Wahrnehmung allerdings an keiner Stelle als Selbstreflexionsanlass in den regelmäßigen schriftlichen Reflexionen der Mentorinnen und Mentoren auf. Hier liegt es offensichtlich allein in der Hand der projektbegleitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die von ihnen befürchtete Ambivalenz in Reflexionskommentaren bzw. in Begleittreffen stärker zu thematisieren. Dabei steckt die Ambivalenz aber bereits in der Projektkonzeption selbst: Es wird Unterstützungs- und Förderbedarf unterstellt, es wird Hilfe angeboten, Mentees nominieren sich selbst, um diese Hilfe zu bekommen – dennoch steht die Sorge um ein ‚Zuviel‘ paternalistischer Intervention im Raum.

Eine weitere Spannung scheint im projektbezogenen, migrationspolitischen System der Adressierung zu liegen. Das Programm wird durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst unterstützt, da es sich an geflüchtete Studierende richtet. So soll ein Beitrag zur Integration geleistet werden. Bis vor kurzem mussten ähnliche Projekte noch belegen, dass sie tatsächlich nur Geflüchtete (mit offiziellem Asyl-Status) unterstützen. Dies brachte gleich mehrere Probleme mit sich. Zum einen bedeutete es einen deutlich höheren bürokratischen Aufwand, da man sämtliche Ausweispapiere der Geflüchteten einsehen und diese dann auch kopieren und aufbewahren sollte. Dieser Umstand konnte auch die Geflüchteten davon abhalten, sich tatsächlich für das Programm zu melden, da sie sich vor eine weitere bürokratische Hürde gestellt sahen. Darüber hinaus konnte die Regelung auch so auf sie wirken, dass sie ihre „Hilfsbedürftigkeit“ beweisen müssen, und dass viele dies nicht wollen, scheint verständlich zu sein.

Ein weiteres Problem hatten auch diejenigen, die in Deutschland nicht als Geflüchtete anerkannt wurden und sich um eine andere Art der Studierenerlaubnis gekümmert haben. Sie standen studienorganisatorisch vor den gleichen Herausforderungen, konnten aber keine Unterstützung erhalten. Ein Beispiel: Ein Student meldet sich als Mentee, da er gerne einen Tandem-Partner zugeteilt bekäme. Er hat sein Heimatland verlassen, da er homosexuell ist und bei der derzeitigen politischen Lage in seinem Heimatland mit vielen Problemen, wenn nicht sogar Gefahren, zu kämpfen hätte. Da er jedoch wusste, dass es schwierig würde, politisches Asyl zu bekommen, hat er Geld gespart und mit viel bürokratischem Aufwand ein Studienvisum erhalten. Müssten die Projektverantwortlichen im Detail belegen, dass nur ‚anerkannte‘ Geflüchtete unterstützt werden, dürfte er nicht an dem Programm teilnehmen.

Zum einen führt die Adressierung Studierender mit Fluchthintergrund nach unserem Kenntnisstand zu Selektionen, die bereits die Schwelle des Projekteintritts betreffen, zum anderen aber zu normsetzenden Motivlagen und Erwartungen der Mentorinnen und Mentoren, die sich auf die Rollenwahrnehmung und damit auch auf die Tätigkeit mit den Mentees auswirken können. Dieser letztgenannte Aspekt beschäftigt uns seit nunmehr zehn Jahren in der begleitenden Forschung zu zwei weiteren Mentorenprojekten.

4 Ambivalenzen in der Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder und Jugendliche

Das Projekt *Balu und Du* ist ein Mentoringprojekt, in dem Studierende („Balus“) ehrenamtlich ein Jahr lang einmal wöchentlich Kinder („Moglis“) im Grundschulalter begleiten. Diese Begleitung bezieht sich bewusst nicht auf den schulischen, sondern auf den außerschulischen Bereich und stellt das informelle Lernen im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten (z.B. Backen, Kochen, auf den Spielplatz oder in die Bibliothek gehen) in den Vordergrund. Die Kinder in dem Projekt werden von Lehrkräften aus sehr unterschiedlichen Gründen als ‚Balu-bedürftig‘ nominiert (etwa wegen psychosozialer Auffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, kürzlichem Zugang in die Stadt). So erleben wir seit Anbeginn der Projektdurchführung vor nunmehr zehn Jahren, dass die Studierenden zuallererst bemüht sind, den Förderbedarf ihrer Moglis zu bestimmen, um die Kinder entsprechend fördern zu können. Manche brauchen recht lange, um sich hinsichtlich dieses selbst, aber auch durch das Projekt, induzierten ‚Diagnosezwangs‘ zu entspannen (Müller-Kohlenberg, Drexler, Freitag & Rölker, 2013). Die Studierenden, die sich in dem genannten Projekt engagieren, erleben in ihrer Tätigkeit viele Ambivalenzen, die in Gruppendiskussionen von ihnen zum Ausdruck gebracht und mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) herausgearbeitet werden konnten (Dopheide, 2020).

In Projektbeschreibungen (das Projekt ist von dem Verein *Balu und Du e.V.* konzipiert und findet an vielen Standorten im deutschsprachigen Raum statt) wird die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem als eine Freundschaft beschrieben: „Julia ist Monas Balu und Mona ist Julius Mogli. Wie die beiden Freunde aus dem Dschungelbuch, kommen sie fast aus unterschiedlichen Welten. Und doch werden sie schnell Freunde und lernen sehr viel voneinander – dank *Balu und Du*“ (*Balu und Du e.V.*, 2019).

Durch informelle Lernanlässe sollen die Kinder „ganz nebenbei“ zu neuen Erkenntnissen gelangen (z.B. bezüglich des Rechnens beim gemeinsamen Backen) und sich in ihrer Persönlichkeit und vor allem gemäß ihrer Stärken entfalten. Neben sachlichen Lerninhalten sollen die Kinder im Projekt ebenfalls moralische Werteerziehung erfahren (Müller-Kohlenberg, 2009a).

So machen die Ausführungen deutlich, dass von Projektseite implizit mindestens zwei Aufträge an die Studierenden herangetragen werden: Sei dem Kind ein Freund bzw. eine Freundin und Sorge dafür, dass das Kind in der gemeinsamen Zeit etwas dazulernt. Genau diese Aufträge erleben die Studierenden in ihrer pädagogischen Praxis als ambivalent – womit sie letztlich zeigen, dass die ständige Aushandlung von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen eine sehr zentrale Aufgabe im Professionalisierungsprozess ist. Zwar beschreiben die Balu eine nahe Beziehung zu den Kindern, die sie ebenfalls auf freundschaftlicher Basis sehen, trotzdem bringt das Gefühl, den Kindern ein Freund bzw. eine Freundin sein zu ‚müssen‘, für die Studierenden auch Unsicherheiten mit sich, weil sie auf der anderen Seite den Druck verspüren, den Kindern etwas beibringen und dementsprechend auch pädagogisch eingreifen zu müssen. Dies hängt wahrscheinlich nicht zuletzt mit der Tatsache zusammen, dass die Studierenden dieses Projekt meistens im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums absolvieren. Folglich sehen sie sich implizit vor die Frage gestellt, wie viele erzieherische Anteile eine solche freundschaftliche Beziehung aushalten kann.

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, [...] aber sie ist ja auch ein Kind (Balu1w).

Ähnlich verhält es sich bei Fragen nach der Moral- und Werteerziehung der Kinder durch die Studierenden. Die Studierenden erleben sich in solchen Situationen im Zwiespalt zwischen eigenen Überzeugungen und solchen, denen die Kinder von anderer Seite begegnen. So stellen sie sich beispielsweise die Frage, ob und inwieweit sie in die Erziehung der Eltern eingreifen dürfen, wenn deren Überzeugungen, etwa bezüglich sozialer Werte oder Umgangsformen, sich deutlich von ihren eigenen unterscheiden.

Die hier dargestellten Ambivalenzen, welche die Studierenden in ihrer pädagogischen Praxis erleben, werden in der Literatur zur pädagogischen Professionalität ebenfalls als „Antinomien“ und als „konstitutiv für das Lehrerhandeln“ (Helsper, 2001, S. 87) diskutiert. Damit werden sie zu ‚auszuhaltenden‘ Phänomenen, die der Professionalisierung dienen. Eine solche argumentative Logik wird auch in der wissenschaftlichen Diskussion um das Service Learning stark gemacht (Backhaus-Maul & Roth, 2013; Altenschmidt, Miller & Stickdorn, 2009; Müller-Kohlenberg, 2009b; Szczesny, Goloborodko & Müller-Kohlenberg, 2009). Allerdings ist es unerlässlich, so die einhellige Überzeugung, die Studierenden in diesem Prozess zu begleiten und diese in der Praxis auftretenden Ambivalenzen mit ihnen zu reflektieren. Im Projekt *Balu und Du* werden die jungen Erwachsenen durch unterschiedliche Formate dabei unterstützt. Zum einen besuchen sie regelmäßige Reflexionssitzungen, in denen genau diese Ambivalenzen zum Thema gemacht und bearbeitet werden können. Ferner sind sie dazu verpflichtet, ihre Treffen mit den Kindern in Online-Tagebucheinträgen zu reflektieren. Die Projektkoordinatorin hat Einsicht in diese Einträge und kann den Studierenden in ihren Reflexionsprozessen durch eine Kommentarfunktion beratend zur Seite stehen. Die beispielhaft dargestellte Ambivalenz, die sich letztlich in der Austarierung von Nähe und Distanz sowie von Begleitung und Führung zeigt, löst sich auch in einer projektbegleitenden Perspektive nicht auf, kann hier aber möglicherweise etwas distanzierter und damit reflexionsfördernder adressiert werden.

Zuletzt wird deshalb ein Blick auf das Schüler-Stipendienprogramm *Schlaufuchs* gerichtet, in dem Analogien, aber auch Abweichungen zum Projekt *Balu und Du* erkannt werden können,

so dass Ursachen und Konsequenzen (pädagogischer) Ambivalenzen noch einmal vergleichend betrachtet werden können. Das *Schlaufuchs*-Programm wird durch die Carina Stiftung in Herford gefördert und richtet sich an motivierte und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler, die „aus unterschiedlichen Gründen nicht die gleiche Unterstützung erhalten wie andere Kinder“ (Carina Stiftung, 2019). Mithilfe des *Schlaufuchs*-Stipendiums soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten.

Schülerinnen und Schüler können folglich dann von Lehrpersonen der beteiligten Herforder Partnerschulen für ein Stipendium vorgeschlagen werden, wenn ihnen ein besonderes Potenzial attestiert wird, einen guten Schulabschluss zu erreichen, sie aufgrund finanzieller, kultureller oder sozialer Schwierigkeiten ihre Potenziale jedoch nicht voll entfalten können (Carina Stiftung, 2019). Aus jenen Kriterien, die ein Kind als eines Stipendiums „bedürftig“ oder „würdig“ einstufen, ergeben sich von Seiten der Projektverantwortlichen Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich der mit einer Mentorentätigkeit einhergehenden Aufgaben, die nicht immer widerspruchsfrei zu dem Verständnis der Mentorentätigkeit aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren stehen und ambivalent wirken.

Im Kontext der Projektkonzeption wird Förderung als eine ganzheitliche Bildungsförderung verstanden; es gehe darum, den Stipendiatinnen und Stipendiaten in Bildungsfragen zur Seite zu stehen und ihnen für entsprechende Alltagsfragen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner (Mentorinnen und Mentoren) anzubieten. Gleichzeitig wird den Mentorinnen und Mentoren aber vermittelt, explizit keine Lernförderung im Sinne kostenloser Nachhilfe auszuüben. Die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren wurden insbesondere in inhaltsanalytisch ausgewerteten teilstrukturierten Interviews deutlich (Beerheide, 2019), in denen sich nicht immer widerspruchsfreie Vorstellungen davon zeigten, welche Aufgaben mit der Mentorentätigkeit verbunden sind. Diese Unklarheiten seitens der Mentorinnen und Mentoren scheinen überwiegend auf eine unsichere Rollenwahrnehmung zurückzuführen, die vermutlich auch durch die Projektkonzeption mitbedingt wird.

Laut der Projektbeschreibung gehört zu der Mentorentätigkeit neben Freizeitunternehmungen mit den Patenkindern auch, den Kindern bei (alltags-)praktischen Lebens- und Bildungsfragen zur Verfügung zu stehen (Carina Stiftung, 2019). Die Ambivalenz der Rolle der Mentorinnen und Mentoren als Freunde und Freundinnen zur Freizeitgestaltung auf der einen und als Lernberatung mit Bildungsauftrag auf der anderen Seite ist somit, wie auch im Projekt *Balu und Du*, bereits in der Projektkonzeption vorzufinden und liegt in ihr begründet. Insbesondere die Mentorinnen- und Mentorenrolle als Ansprechperson in Hinblick auf schulische Herausforderungen scheint den Mentorinnen und Mentoren dabei nicht immer bewusst zu sein. Als widersprüchlich lässt sich beispielsweise folgende Aussage einer Mentorin beschreiben: „Also ich wusste zum Beispiel nicht, was jetzt so, was mit Hausaufgaben oder so, die eine hatte ja jetzt erzählt, dass sie auch gemeinsam lernen, uns wurde eigentlich gesagt, dass wir das jetzt nicht so tun sollen“ (S1).

In dieser Aussage wird die Unsicherheit der Mentorin deutlich, ob die Mentorentätigkeit Hilfe bei schulischem Lernen überhaupt impliziert. Sie scheint sogar gegensätzlich der Meinung zu sein, dass schulisches Lernen und die Hilfe bei Hausaufgaben den Mentorinnen und Mentoren eher untersagt sei.

Einzelne Mentorinnen und Mentoren nehmen somit offensichtlich ihre Rolle als Ratgebende bei Bildungsfragen eher schwach wahr und fokussieren stattdessen die Begleitung im Alltag. Nach spontanen Assoziationen in Verbindung mit ihrer Projektstätigkeit und -rolle gefragt,

wurde in diesem Zusammenhang häufig der Faktor Spaß genannt. So äußerte beispielsweise eine Mentorin:

Ja, also spontan verbinde ich damit eigentlich Spaß, also ich finde erstmal ganz wichtig, dass wenn man sich bei sowas engagiert, dass man auch Spaß daran hat und dass man irgendwie das, ja, auch den Kindern vermittelt, dass das eben auch Spaß macht zu lernen zum Beispiel (S. 6).

Neben der großen Bedeutung von Spaß bei den Treffen wurde auch häufig die Notwendigkeit beschrieben, den Schülerinnen und Schülern Angebote für Unternehmungen machen zu müssen, was nicht selten als herausfordernd bewertet wurde. Auch die Auswahl der Unternehmungen wird im Hinblick auf die Projektkonzeption als durchaus ambivalent wahrgenommen, was der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

Jetzt habe ich eine, die sehr aufgedreht ist und am liebsten alles machen würde ähm und da ist das Schwierigste, glaube ich, ähm nicht auf dieser oberflächlichen Basis zu bleiben, sondern ein bisschen tiefer zu gehen, auch zu gucken, ob es irgendwelche Probleme gibt, weil das ja auch eigentlich ein Aspekt von dem Projekt ist, dass man Kinder hat, die vielleicht aus einer sozial schwächeren Familie kommen, genau, oder wo es irgendwie eine Sorge gibt von den Lehrern aus. So hatte ich das zumindest wahrgenommen, genau, und dass man das nicht vergisst und nicht nur Spaß hat, sondern auch guckt, dass man für Probleme da ist und das dem Kind auch signalisiert. Das ist manchmal schwierig. Genau und auch so eine Balance zu finden zwischen Spaßaktivitäten und welchen, die vielleicht auch ein bisschen bildungsanreichernd sind (S. 7).

Spaß wird hier mit Oberflächlichkeit verbunden und steht einer durch die Adressierung der Zielgruppe suggerierten notwendigen Problembearbeitung entgegen. Es zeigt sich ein doppelter Balanceakt zwischen Spaß und Problembearbeitung sowie Spaß und der Vorgabe „bildungsanreichernder“ Unternehmungen, was die Befragte als herausfordernd empfindet. Die befragten Mentorinnen und Mentoren bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Erziehungs- bzw. Freizeit- und Lernbegleitung, dessen Aushandlung durch die in sich teilweise ambivalente Projektkonzeption selbst angeregt wird. Durch die geführten Interviews wurde auch deutlich, dass insbesondere Reflexionsprozesse nicht nur die Möglichkeit zu bieten scheinen, sich dieser Ambivalenzen bewusst zu werden, sondern gleichzeitig durch die Auseinandersetzung mit diesen die Chance bieten, z.B. durch ein Aushandeln der Ambivalenzen zur Professionalisierung beizutragen. Solche Feststellungen werden natürlich Konsequenzen für die zukünftige Begleitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren haben. Aktuell werden u.a. neue Workshopformate entwickelt, mit denen ein lösungsorientierter Umgang mit erlebten Ambivalenzen erleichtert werden kann.

5 Fazit

Während im Projekt *Balu und Du* Kinder (im Grundschulalter) adressiert sind, sind es im Projekt *Schlaufuchs* explizit auf die Schülerinnen- und Schülerrolle festgelegte Mentees. Bei den Gruppen haftet ein durch die Projektkonzeption implizierter Förderbedarf an. Interessanterweise scheint jedoch bei den Moglis deutlich eine Lernförderungsnotwendigkeit wahrgenommen zu werden, die für die bereits als begabt gekennzeichneten Schlaufüchse nicht gleichermaßen stark gesehen wird. Hier scheint es weniger Probleme für die Mentorinnen und Mentoren zu geben, sich auf eine reine Freizeitgestaltung zu beziehen als für die Balus,

die mit der Doppelbotschaft der „lernförderlichen Freizeitgestaltung“ eine größere Last zu verspüren scheinen.

Der Sachverhalt der Etikettierung von Mentees zum Zwecke des unterstützenden Ressourceneinsatzes scheint je nach Projekt zu variieren. Der ‚Etikettierungs-Prüfprozess‘ durch Projektverantwortliche wirkt im ACWEL-Projekt potenziell besonders scharf, führt aber beispielsweise auch im *Schlaufuchs*-Programm gelegentlich zu der Frage, ob die Bedürftigkeit messbar hoch genug sei. Nominierungen im Projekt *Balu und Du* erfolgen durch Lehrkräfte, die einen Förderbedarf zu erkennen glauben; hier ist die Festlegung auf bestimmte Förderaspekte zwar vergleichsweise offen, dafür scheinen die Mentorinnen und Mentoren umso mehr damit zu ringen, das ‚Richtige‘ tun zu wollen. Auffallend anders verhält es sich tatsächlich mit dem allgemeinen Förderangebot für Studierende im Bildungswissenschaftlichen Mentoring. Nicht gefördert werden zu wollen wird von den förderwilligen Mentorinnen und Mentoren immer wieder als illegitime Selbst-Ent-Etikettierung der Mentees wahrgenommen. Insgesamt scheint Förderung in Projekten wie den hier betrachteten ohne Akzeptanz der konzeptuell festgelegten Etikettierungskriterien kaum auszukommen. Auffallend ist in jedem Fall, wie sehr die Mentorinnen und Mentoren in Angeboten der Selbstreflexion und des reflexiven Austauschs ‚situativ‘ Umgangsmöglichkeiten für die festgestellten Ambivalenzen suchen und – das gilt für die Begleitung aller Projekte – insbesondere für Prozesse Kollegialer Beratung, hilfreiche Perspektiverweiterungen zurückmelden.

Literatur

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stickdorn, M. (2009). Evaluation von Service Learning-Seminaren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 121-127). Weinheim: Beltz.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Balu und Du e.V. (2019). *Idee*. Abgerufen von <https://www.balu-und-du.de/programm/idee>
- Beerheide, N. (2019). *Die Mentorentätigkeit im Rahmen des Projekts „Schlaufuchs“ als Möglichkeit der Förderung pädagogischer Handlungskompetenz* (Nicht veröffentlichte Masterarbeit). Universität Paderborn, Deutschland.
- Bohnsack, R. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Carina Stiftung (2019). *Das Schlaufuchs-Stipendium*. Abgerufen von <https://www.carina-stiftung.de/schlaufuchs>
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dopheide, F. (2020). *Teilnehmendeneinschätzungen zu außerunterrichtlichen Unterstützungsmaßnahmen für SchülerInnen durch Studierende im Rahmen von Service Learning-Projekten. Am Beispiel Balu & Du und Offenes Ohr* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum –Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130-148.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83-103). Wiesbaden: Springer.
- Müller-Kohlenberg, H. (2009a). Informelles Lernen in der Grundschule: Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen. In R. Mokrosch & A. Regenbogen (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule – Ein Handbuch für Unterrichtende* (S. 230-237). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Kohlenberg, H. (2009b). „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In K. Altenschmidt, J. Müller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 160-163). Weinheim: Beltz.
- Müller-Kohlenberg, H., Drexler, S., Freitag C. & Rölker, S. (2013). Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du. In A. Schneider, A. Rademaker, A. Lenz & I. Müller-Baron (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Forschung – Gesundheit: Forschung: bio-psycho-sozial* (S. 97-113). Opladen: Budrich.

- Stroot, T., Treidler, M., Westphal P. & Helle, J. (2014). Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende: Grundlagen und Konzeptelemente. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co.* (S. 59-70). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Struchholz, C. (2020). *Bildungserfahrungen von Studierenden mit Fluchthintergrund* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.
- Szczesny, M., Goloborodko, H. & Müller-Kohlenberg, H. (2009). Bürgerliches Engagement als „adaptives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du“ erworben werden? *SQ Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*, 1, 111-124.
- Westphal, P. (2019). „Du musst die Leute erst mal kriegen.“ *Herausforderungen studentischer Peer-Mentor*innentätigkeit vor dem Hintergrund universitärer Arenen* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.