

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Mentoring eines Kindes mit Fluchthintergrund bei der Integration in die Regelklasse

Eingereicht von: Sarah Burtscher

Begleitung: Thomas Rhyner

Abgabe: 14.05.2023

Abstract

Im Kanton St. Gallen werden Kinder mit Fluchthintergrund oder immigrierte Kinder in Eingliederungsklassen unterrichtet, bis sie in die Regelklasse eingegliedert werden. Dieser Übergang kann für betroffene Kinder und deren Umfeld herausfordernd sein. Bei dieser Integration wurde ein geflüchtetes Mädchen durch ein Mentoring unterstützt. Das angewendete Mentoring verknüpfte schulbasiertes Mentoring mit Treffen in der Freizeit. Die Auswertung der gesammelten Daten ergab, dass trotz Mentoring die soziale Integration für die Mentee anspruchsvoll war. Es kann festgehalten werden, dass die Mentee im Unterricht teilhaben konnte, sich jedoch in diesem halben Jahr der Begleitung keine Freundschaften etablierten. Dennoch veränderte sich das emotionale Wohlbefinden des Kindes nicht negativ. Es kann angenommen werden, dass dabei unter anderem auch das Mentoring unterstützend wirkte. Die Mentee, die Mentorin sowie auch die Lehrpersonen nahmen das Mentoring als positiv wahr und eine Weiterverfolgung des Ansatzes wird empfohlen.

Inhalt

Abstract.....	1
1 Einleitung	1
2 Ausgangslage	1
2.1 Persönlicher Bezug	2
2.2 Situation vor Ort	3
2.3 Heilpädagogische Relevanz	4
2.4 Fragestellungen	5
2.5 Aufbau der Arbeit	5
3 Theoretische Grundlagen	6
3.1 Flucht oder Migration.....	6
3.1.1 Begriffsabgrenzung	6
3.1.2 Einwanderung in die Schweiz.....	7
3.1.3 Rechtliche Grundlagen Beschulung	7
3.2 Akkulturation – Ankunft in einer neuen Kultur	8
3.3 Integration – Der Versuch einer Begriffsdefinition.....	9
3.3.1 Integration vs. Inklusion.....	9
3.3.2 Soziale Integration in der Schule	9
3.3.3 Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund.....	10
3.4 Trauma - mögliche Folge einer Flucht	10
3.4.1 Die Entwicklung von neuronalen Netzwerken – Grundlage fürs das Erlernen von Fähigkeiten	11
3.4.2 Was ist Trauma und PTBS?	11
3.4.3 Wichtige Schlüsse für das pädagogische Handeln	12
3.5 Mentoring – wie ein Kind unterstützt werden kann	15
3.5.1 Begriffsdefinition.....	15
3.5.2 Mentoring bei immigrierten Kindern oder Kinder mit Fluchthintergrund	16
3.5.3 Einblick in Mentoringprojekte mit Kindern.....	17
3.5.4 Emotionales Wohlbefinden und Mentoring	18
3.5.5 Vorliegende Forschungsergebnisse	19
3.5.6 Wichtigkeit von Beziehung	20
3.5.7 Mögliche Herausforderungen bei der Durchführung eines Mentoringprojektes	22
4 Projektvorstellung.....	25
4.1 Organisation und konkrete Durchführung	25
4.1.1 Kooperationspartner:innen	25
4.1.2 Vorbereitungen.....	26
4.1.3 Handlungsmodell	26
4.1.4 Durchführung Projekt	29

4.2	Hindernisse oder Schwierigkeiten im Projektverlauf	34
4.2.1	Sprache.....	34
4.2.2	Regelmässige Terminfindung.....	34
4.2.3	Rollenfindung	35
5	Methodik	36
5.1	Fragebogen.....	36
5.2	Strukturierte Beobachtung.....	38
5.3	Lerntagebuch – Inhaltsanalyse.....	39
5.3.1	Merkmale von qualitativen Inhaltsanalysen	39
5.3.2	Ausgangsmaterial - Textarbeit.....	40
5.3.3	Kategorienbildung und Codierung des Textes	41
6	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	43
6.1	Fragebogen.....	43
6.2	Beobachtung.....	45
6.3	Lernjournal – Inhaltsanalyse.....	47
6.3.1	Mentee.....	48
6.3.2	Familie	50
6.3.3	Mentorin.....	50
7	Interpretation der Ergebnisse	52
7.1	Beziehung	52
7.2	Soziale Integration in die Stammklasse	52
7.3	Emotionales Wohlbefinden.....	54
7.4	Selbstreflexion als Mentor:in	54
7.5	Beantwortung Fragestellungen.....	55
7.6	Einordnung in den aktuellen Forschungsstand	57
8	Fazit.....	57
8.1	Abschliessendes Resümee	57
8.2	Ausblick.....	58
8.3	Weiterführende Fragestellungen	59
8.4	Persönliche Schlussfolgerung	60
	Literaturverzeichnis	62
	Abbildungsverzeichnis.....	66
	Tabellenverzeichnis.....	66
	Anhang.....	i

Abkürzungsverzeichnis

DaZ.....	Deutsch als Zweisprache
EGK.....	Eingliederungsklasse
EI.....	emotionale Integration
KLP.....	Klassenlehrperson
PTBS.....	post-traumatische Belastungsstörung
SE.....	Schuleinstellung
SHP.....	Schulische:r Heilpädagog:in
SI.....	soziale Integration

1 Einleitung

Die Integration von Menschen aus anderen Ländern ist ein immer wieder auftretendes Thema in Diskussionen der Schweizer Politik aber auch im Privatleben vieler Menschen. Auch in Schulen, welche mit dem integrativen Schulsystem arbeiten, beschäftigt Lehrpersonen sowie heilpädagogisches und anderes Fachpersonal die Integration von Kindern mit nicht-schweizerdeutscher Sprache oder Kultur in den Schulalltag. Jüngst ist das Thema aktueller denn je: Aufgrund des Krieges in der Ukraine wurden innerhalb von kurzer Zeit viele Kinder direkt in Regelklassen eingegliedert oder aber in 'Auffang- oder Eingliederungsklassen' beschult. Diese Integration stellt Anforderungen an das betroffene Kind und die Familie, an das Lehrpersonal und auch an die Klasse. Ist eine Familie ausserdem aus dem Heimatland geflüchtet, kann es vorkommen, dass ein Kind aufgrund gemachter Erfahrungen zusätzlich belastet ist. Eine Begleitung während dieser anspruchsvollen Zeit durch eine Fachperson soll diesen anspruchsvollen Übergang und die Integrierung in die neue Klasse erleichtern.

Der Mensch wünscht sich grundsätzlich, dass er/sie bei Interaktionen mit anderen Personen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, das gilt auch in der Schule. Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begegnung zwischen der Studierenden¹ und Kind mit Fluchthintergrund Raum geboten, um genau dies zu erfahren. Dafür wird ein Kind im Rahmen eines Mentorings über eine längere Zeit begleitet. Im Fokus steht die Stärkung des Kindes in seinem emotionalen Wohlbefinden sowie die soziale Integration in die neue Klasse zu erleichtern. Das Konzept des Mentorings hat in den letzten Jahren international immer mehr an Bedeutung gewonnen. Insbesondere im Zusammenhang mit der Förderung von Schüler:innen in der Schule. Die individuelle Betreuung und Beratung durch erfahrene Personen im Rahmen des Mentorings soll zu nachhaltig positiven Wirkungen auf die schulischen Leistungen und die persönliche Entwicklung der Schüler:innen führen. Diese Arbeit widmet sich dem Thema Mentoring intensiv und beleuchtet, wie eine ausgearbeitete Mentoringstruktur an einem Fallbeispiel im Kanton St. Gallen angewendet wurde. Es wird aufgezeigt, inwieweit die soziale Integration der Schülerin mit Fluchthintergrund sowie ihr emotionales Wohlbefinden durch ein Mentoring unterstützt werden konnte.

2 Ausgangslage

In diesem Kapitel werden zuerst der persönliche Bezug sowie das besondere Interesse der Studierenden an der Integration und Inklusion von allen Kindern in der Schule und Gesellschaft erläutert. Weiter wird die Situation vor Ort in Bezug auf die Beschulung von neu immigrierten Kindern, insbesondere die des begleiteten Kindes, kontextualisiert. Zudem wird erläutert,

¹ In diesem Projekt agiert die Studierende als Mentorin und ist ebenso Autorin dieser Arbeit. Folgend wird darum 'Mentorin' verwendet, wenn von der Rolle der Studierenden im Mentoring gesprochen wird. Ansonsten wird die Bezeichnung 'Studierende' verwendet.

welche heilpädagogische Relevanz dieses Thema hat und warum eine Fachperson, wie ein:e SHP, für die Unterstützung und Begleitung der betroffenen Kinder hilfreich sein kann. Abschliessend werden die Fragestellungen der vorliegenden Masterarbeit dargelegt.

2.1 Persönlicher Bezug

Seit Beginn des Studiums zur Primarlehrperson ist die Integration und Inklusion von allen Kindern in der Schule sowie auch in unserer Gesellschaft ein essenzieller Bestandteil meiner Ausbildung und Berufspraxis. Durch die Praxis und meine Ausbildung als SHP wurde der Gedanke immer lauter, dass jedes Kind – ob mit Behinderung, Migrationshintergrund oder speziellen Bedürfnissen – das gleiche Recht hat, gemäss seinem Leistungs- und Entwicklungsstand beschult zu werden. In der Praxis sehe ich jedoch, dass dies in vielen Schulen nicht so umgesetzt wird und auch die Haltungen von Lehrpersonen sowie auch heilpädagogischem Fachpersonal noch immer von traditionellen Werten und Alltagsrassismus geprägt sind. «Kein Wunder, lernen die Kinder nichts, mit so vielen Ausländer:innen in der Klasse.» oder «Ja, es ist schon Wahnsinn, dass mehr als die Hälfte der Kinder in der Klasse keine Schweizer:innen mehr sind – das kann nicht sein.» - Erlebte Aussagen, welche von Eltern sowie pädagogischem Fachpersonal getroffen wurden und welche auch durch Literatur gestützt wird. In der Schweiz wurde erhoben, dass Rassismus am häufigsten im Arbeitsalltag und im Schulkontext erlebt wird. (El-Maawi, Owzar, Bur & Attoun, 2022; humanrights.ch, 2023) «Ein mehrjähriger Vergleich zeigt, dass rassistische Diskriminierung im Bildungsbereich tendenziell zunimmt» (El-Maawi et. al., 2022, S. 47). Dieses Zitat wird durch den Rassismusbericht 2022 (humanrights.ch, 2023) bestätigt. Der Bericht verdeutlicht zudem, dass Lehrpersonen Unsicherheiten beim Umgang mit rassistischen Situationen oder bei der Behandlung des Themas Rassismus zeigen (ebd.).

Gesellschaftliche Themen wie Rassismus oder soziale Gerechtigkeit beschäftigen mich auch über meine Ausbildung hinaus. Durch Gespräche in meinem Freundeskreis und der Familie sowie Schilderungen von betroffenen Personen, wird mir immer wieder bewusst/erfahre ich immer wieder, dass unser integratives Schulsystem noch nicht den idealen Vorstellungen entspricht, welche das Schweizer Schulsystem anstrebt. Die Rahmenbedingungen im vorherrschenden Schulsystem sind teils gar nicht gegeben, um allen Bedürfnissen der unterschiedlichen Kinder gerecht zu werden. Mir ist es ein grosses Anliegen, Kinder und Familien, welche nicht so privilegiert aufwachsen konnten, wie ich das durfte, so gut wie möglich zu unterstützen und ihnen Akzeptanz und Verständnis entgegenzubringen. Aus dieser persönlichen Einstellung und dem besonderen Interesse ist die Frage entstanden, wie Kinder mit Fluchthintergrund zusätzlich unterstützt und begleitet werden können, damit der Einstieg in die Regelklasse einfacher fällt.

2.2 Situation vor Ort

Die Idee, welche in der Einleitung geschildert wurde, soll in einer Stadt im Kanton St. Gallen durchgeführt werden. In dieser Stadt X werden zwei Eingliederungsklassen (EGK) auf der Primar- und Oberstufe für neu immigrierte Kinder geführt, welche in die Schweiz immigriert sind und noch keine bis wenige Deutschkenntnisse haben. Diese Art der Beschulung hat ihren Ursprung in der *Ausländerpädagogik*, die an der parallelen Beschulung zu regulären Klassen erkennbar ist. In den 1960er und 1970er Jahren wurden diese Klassen als Vorbereitungsklassen oder Übergangsklassen bezeichnet. Die Bezeichnung impliziert, dass die Schüler:innen einen Mangel haben, welche in besonderen Klassen behoben werden soll. Seit 2014 wird – zumindest in Deutschland – wieder vermehrt auf solche ausländerpädagogischen Konzepte zurückgegriffen (Bürger, 2018).

Eine solche EGK besucht das Kind, welches am Mentoring teilnimmt. Diese Klasse ist der Schuleinheit zugehörig, in der auch die Studierende als Lehrperson und Heilpädagogin unterrichtet. Die Kinder der EGK werden nach drei Monaten bis maximal eineinhalb Jahren in eine Regelklasse integriert. Wichtig für die Integration ist der Leistungsstand in Deutsch sowie Mathematik. Zuerst erfolgt eine Teilintegration in die reguläre Stammklasse, in der zum Beispiel Fächer wie textiles und technisches Gestalten oder Sport durch das Kind besucht werden (Departement für Bildung und Sport der Stadt Wil, 2017). Nach mehreren Monaten wird das Kind dann vollständig in die Stammklasse integriert. Die Stammklasse ist oft nicht in derselben Schuleinheit wie die EGK, sondern wird je nach Wohnort in einem anderen Schulhaus der Stadt X sein. Diese Integration ist für das betroffene Kind sowie auch für die neue Lehrperson herausfordernd. Zum einen ist das Kind gezwungen, sich mit wenigen Deutschkenntnissen erneut in einem neuen Umfeld zu integrieren und sich an neue Regeln und Ansprüche anzupassen. Zum anderen ist es denkbar, dass sich das Kind zu keiner der beiden Klassen (Eingliederungs- oder Stammklasse) mehr zugehörig fühlt. Vom Kind, welches integriert wird, sowie den neuen Klassenkamerad:innen werden viele soziale Fähigkeiten abverlangt, damit diese Integration gelingen kann. Auch ist die Kommunikation zwischen den beiden Lehrpersonen von Bedeutung, um das Kind entsprechend zu unterstützen und zu begleiten. Dies gelingt jedoch im Alltagsgeschäft nicht immer optimal, da zu wenig Ressourcen bei den beiden Kooperationspartner:innen vorhanden sind. Eine Möglichkeit, diese Integration zu erleichtern, könnte es sein, das Kind, sowie die Lehrpersonen im Prozess der Teilintegration aber auch bei der Vollintegration als Mentorin oder Patin über einen längeren Zeitraum zu begleiten.

Zwischen 12 und 20 Kinder besuchen die oben erwähnte EGK in der Schuleinheit der Stadt X. Darunter ist auch ein Mädchen, Z., welches Ende Oktober 2022 in die 5. Klasse in einer anderen Schuleinheit teilintegriert wurde. Auch ihr jüngerer Bruder, Y., besucht die EGK. Die

Familie ist seit Anfang November 2021 in der Schweiz wohnhaft. Sie ist aus Afghanistan geflohen. Die Kinder werden nach Angaben der Lehrperson muslimisch erzogen und beherrschen die Sprache Persisch. Beim ersten Besuch der Eingliederungsklasse wurde Z. als fröhlich, lernbegeistert und offen wahrgenommen. Zu diesem Zeitpunkt spricht sie noch wenig Deutsch und in Mathematik ist sie auf dem Leistungsstand der 4. Klasse.

2.3 Heilpädagogische Relevanz

«Ziel der sonderpädagogischen Massnahmen ist es, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern den Besuch der Regelschule zu ermöglichen.» (Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, S. 6, 2015). Nach diesem Grundsatz wird in den Schulen des Kantons St. Gallen im integrativen Schulsystem unterrichtet. Auch die Integration von Kindern mit anderer Muttersprache oder möglicherweise auch emotionalem Ballast durch eine Flucht im Gepäck gehört zu den Aufgaben der Volksschule. Eine Person mit dem nötigen Wissen, wie beispielsweise ein:e SHP kann fördernd sein, um die Integration eines Kindes mit Fluchthintergrund für alle Beteiligten bestmöglich zu gestalten.

Verschiedene Umweltfaktoren beeinflussen das Wohlbefinden von Kindern. Ein gutes emotionales Wohlbefinden wirkt sich wiederum positiv auf das Lernen aus (Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, 2015). Um den Besuch der Regelklasse zu ermöglichen, soll ein Kind nicht nur schulisch, sondern auch emotional unterstützt werden. Mit der zusätzlichen Unterstützung von Kindern, die plötzlich in einem neuen Umfeld, mit neuer Lehrperson und in einer neuen Klasse beschult werden, kann das Kind beim Einstieg in die Regelklasse erleichtert werden.

Zudem ist es ein hoher Anspruch, dass diese Aufgabe allein von der Klassenlehrperson (KLP) getragen wird. Eine Fachperson, wie beispielsweise ein:e SHP, kann dabei mit ihrem Fachwissen beratend zur Seite stehen und eine Brückenfunktion übernehmen, um auch die Kommunikation von verschiedenen Personen zu erleichtern.

Die Schule wird auch zukünftig in den Regelklassen mit der Integration von Kindern, die einen intensiven Fluchtweg hinter sich haben, konfrontiert sein. Bereits jetzt konnte in der Schuleinheit der Studierenden beobachtet werden, dass solche Kinder mit der Integration, zusätzlich zu anderen alltäglichen Herausforderungen, überfordert scheinen. Liegt ein Trauma vor, kann sich das später in unterdurchschnittlichen Schulleistungen oder dem Auftreten von auffallendem Verhalten im Unterricht äussern (Ding, 2013). Spätestens dann wird ein:e schulische Heilpädagog:in als Fachperson beigezogen, um das Kind zu fördern. Mit dieser Arbeit wird ein Unterstützungsangebot untersucht, welches die beschriebene Situation präventiv zu bewältigen versucht.

2.4 Fragestellungen

Basierend auf der Ausgangslage ergeben sich für die Arbeit die folgenden relevanten Fragestellungen:

1. Welche Erkenntnisse für die soziale Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in Regelklassen des Kanton SG können aus der Projektdurchführung gezogen werden?
2. Welche Wirkungen in Bezug auf das emotionale Wohlbefinden entfaltet das Mentoring eines geflüchteten afghanischen Mädchens während des Übergangs von der Eingliederungsklasse in die Regelklasse?

2.5 Aufbau der Arbeit

Basierend auf der beschriebenen Ausgangslage und den Fragestellungen, mit welchen sich diese Arbeit auseinandersetzt, werden im vorliegenden Kapitel 3 die wichtigsten theoretischen Grundlagen dargelegt. Dabei erfolgt eine Beleuchtung des Begriffs *Akkulturation* sowie des Begriffs *soziale Integration*. Es wird näher auf das Thema *Flucht* und das damit einhergehende *Trauma* eingegangen. Diese Begrifflichkeiten und deren Definitionen sind für das Verständnis des Mentorings und die Beantwortung der Fragestellung zentral. Zuletzt folgt eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhalten und Studien zum Thema *Mentoring*. In Kapitel 4 werden die angewandten Methoden zur Erfassung von Daten erläutert und es wird eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis hergestellt. Hier werden auch die unterschiedlichen Kooperationspartner:innen in der Projektdurchführung vorgestellt. Basierend auf den theoretischen Inhalten, welche in Kapitel 3 präsentiert wurden, wird in Kapitel 5 das Handlungsmodell, das für das Mentoringprojekt entwickelt wurde, dargestellt und anschliessend die konkrete Projektdurchführung mit ihren Erfolgen und Schwierigkeiten beschrieben. In Kapitel 6 werden die drei Forschungsmethoden, die eingesetzt wurden, um das Projekt zu evaluieren - Fragebogen, strukturierte Beobachtung und qualitative Inhaltsanalyse - genauer erläutert. Darauf folgt die Darstellung sowie Diskussion der gefundenen Erkenntnisse in Kapitel 7. Basierend auf der Interpretation der dargestellten Daten werden die Fragestellungen beantwortet und es wird Bezug zum aktuellen Forschungsstand genommen. Zum Abschluss werden wichtige Erkenntnisse zusammengefasst und darauf aufbauende Praxisideen sowie weitere Fragestellungen skizziert. Zuletzt zieht die Studierende zudem eine persönliche Schlussfolgerung.

3 Theoretische Grundlagen

Um zu verstehen, was für die Integration von Kindern, besonders mit Fluchtgeschichte, zu beachten ist, werden im folgenden Kapitel wichtige theoretische Inhalte erläutert. Zuerst werden die Begriffe *Flucht* und *Migration* eingeführt. Diese Auseinandersetzung soll dafür sorgen, dass ein Verständnis für Familien oder Menschen, welche aus ihrem Heimatland flüchten mussten, geschaffen wird. Danach wird auf die soziale Integration in die Regelschule, im spezifischen für Kinder mit Fluchthintergrund eingegangen. Dabei soll zudem beleuchtet werden, welche Massnahmen die Integration erleichtern können. Daraufgehend wird das Thema Mentoring genauer beleuchtet und die Verbindung zur Integration gemacht. Dazu werden auch ähnliche Mentoring-Projekte beschrieben.

3.1 Flucht oder Migration

Wie beschrieben, wird ein nicht-deutsch sprechendes Kind im Kanton St. Gallen zuerst in EGK unterrichtet. Dies ist unabhängig davon, ob ein Kind freiwillig migriert oder abrupt geflüchtet ist. Was dies für so ein Kind und dessen Familie bedeutet und welche Erlebnisse damit einhergehen, kann jedoch stark von dieser (nicht vorhandenen) Freiwilligkeit abhängen. In den nächsten Abschnitten wird der Unterschied zwischen Flucht und Migration, Kennzahlen zur Einwanderung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz und der damit verbundenen Beschulung sowie die Regelung dieser Beschulung beschrieben.

3.1.1 Begriffsabgrenzung

Die Begriffe *Migration* und *Flucht* weisen unterschiedliche Definitionen auf. «Migration, verstanden als ein Prozess der räumlichen Versetzung des Lebensmittelpunkts, also einiger bis aller relevanten Lebensbereiche, an einen anderen Ort [...]» (Fischer, 2018, S. 34) ist für die betroffenen Personen eine Belastung von Psyche und Körper. Menschen verlassen ihre Herkunftsregion und lassen Vertrautes zurück. Diese Erfahrung ist mit grossen psychosozialen Leistungen verbunden. Migrierende Menschen müssen sich unter anderem vom bekannten Lebensumfeld verabschieden und sich in einem anderen Land neu orientieren oder eine neue Sprache erlernen. Ist die Migration mit Flucht verbunden, ist das eine noch grössere Belastung für das Individuum, da eine solche Reise oft mit vielen traumatischen Erfahrungen einhergeht und unter zeitlichem Druck und gezwungen stattfindet (ebd.). Eine Person mit Fluchtgeschichte ist laut der Genfer Flüchtlingskonvention eine Person, die ihr Herkunftsland verlassen musste, weil sie aufgrund ihrer Religion, Nationalität, Rasse, politischen Meinung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (darunter fallen z.B. Homosexuelle) verfolgt wird oder die begründete Furcht vor Verfolgung hat (Siebert, 2016).

Die Gründe für eine Flucht können unterschiedlich sein. Dies sind zum Beispiel gewaltsame Konflikte, die Etablierung von autokratischen Regierungen, Menschenrechtsverletzungen,

Verfolgung aufgrund politischer, ethnischer oder religiöser Gründe, Armut oder Naturkatastrophen. Meist ist es ein Bündel von unterschiedlichen Gründen, welche die Menschen dazu bewegen, aus ihrem Heimatland zu fliehen (Fischer, 2018).

3.1.2 Einwanderung in die Schweiz

Aus der Perspektive der Schweiz bedeutet Einwanderung die Wanderung aus dem Ausland in die Schweiz. Sie kann von ausländischen Staatsangehörigen ebenso von schweizerischen Staatsangehörigen sein.

Seit 2012 befindet sich die Zahl der Einwanderungen pro Jahr schwankend zwischen 160'000 und 200'000. 2021 wanderten rund 166'900 Personen in die Schweiz ein, fast 110'00 davon waren ausländische Staatsangehörige. Der grösste Teil davon macht deutsche Staatsangehörige aus. In 21% der Fälle fehlt bei ausländischen Staatsangehörigen die Angabe zum Herkunftsland (Bundesamt für Statistik, 2022a). Zum Jahresende 2022 war 8.3% der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung staatenlos oder aus Asien, Ozeanien. In dieser Prozentzahl sind afghanische Staatsangehörige miteingeschlossen (Bundesamt für Statistik, 2022a). Den Begriff *ausländische Bevölkerung* definiert das Bundesamt für Statistik (2021b) wie folgt: «Zur ausländischen Bevölkerung zählen alle Personen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Schweiz wohnen, jedoch nicht die schweizerische Staatsangehörigkeit besitzen. Ihr Aufenthalt in der Schweiz ist durch verschiedene Anwesenheitsbewilligungen geregelt, die zu unterschiedlichen Aufenthaltsdauern berechtigen.»

Das Bundesamt für Statistik (2021a) gibt zudem an, dass im Jahr 2020 in der Schweiz über die Hälfte der Sozialhilfebeziehenden im Flüchtlingsbereich Kinder und junge Erwachsene bis 25 Jahre waren. Fast 40% davon waren Kinder unter 17 Jahren. 2020/21 besuchten um die 946'000 Schüler:innen die obligatorische Schule, davon 2710 Kinder eine Klasse für Fremdsprache (EGK). Das sind weniger als 0.3% (Bundesamt für Statistik, 2022b).

3.1.3 Rechtliche Grundlagen Beschulung

Sobald ein Kind in die Schweiz immigriert ist, muss es hier die Schule besuchen. Das Amt für Volksschule im Kanton St. Gallen (2019) schreibt, dass unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in der Schweiz das Recht und die Pflicht haben, die obligatorische Schule zu besuchen.

Die Zuteilung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache in die Klasse erfolgt altersgemäss. Die Schüler:innen erhalten während oder nach dem Unterricht in der Regelklasse Deutschunterricht (DaZ) für bis zu vier Jahre. Falls nach vier Jahren die Deutschkenntnisse immer noch zusätzlich gefördert werden sollen, muss eine Standortbestimmung erfolgen. Ist der Förderbedarf nicht klar, soll der Schulpsychologische Dienst beigezogen werden

(Erziehungsrat des Kantons St. Gallen, 2019). Im ersten Jahr erfolgt die Deutschförderung besonders intensiv (Anfangsunterricht). Je nach Schulträger kann im ersten Jahr auch eine Deutschklasse besucht werden oder es wird ein Intensivkurs in Deutsch besucht. In den Deutschklassen (auch Eingliederungsklassen genannt) soll der Schwerpunkt auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegen. Die Wochenlektionen orientieren sich jedoch an der Lektionentafel des Lehrplans. Zusätzlicher Deutschunterricht ausserhalb des Unterrichts findet nicht statt. Nach spätestens einem Jahr sollen die Kinder in die Regelklasse (Stammklasse) übertreten (ebd.).

Der Erziehungsrat des Kantons St. Gallen (2019) hält ausserdem in einem Kreisschreiben fest, dass unterstützende Massnahmen in Form von Sprachförderung sowie der Förderung der gegenseitigen Toleranz und der positiven Einstellung zur kulturellen Vielfalt in der Schweiz erfolgen. Das soll zur Verbesserung des Schulerfolgs beitragen.

3.2 Akkulturation – Ankunft in einer neuen Kultur

Wenn Personen ihren gewohnten Kontext mit ethnischem und moralischem Konsens in der Gesellschaft, der geläufigen Sprache und dem sozialen Umfeld verlassen, treffen sie in einem anderen Land gezwungenermassen auf unbekannte Systeme, Sprachen und soziokulturelle Begebenheiten. Dieses Ankommen und die Veränderungen des eigenen Verhaltens in der neuen Umgebung wird *Akkulturation* genannt (Ehmann, 2021). Der Prozess der Akkulturation hängt nebst anderen Faktoren davon ab, wie offen die aufnehmende Gesellschaft auf Veränderungen ihrer Kultur reagiert. Zudem wird dieser Prozess nebst dem Zugehörigkeitsgefühl zur neuen Kultur auch dadurch beeinflusst, wie verbunden sich das Individuum zur Herkunftskultur fühlt.

Wenn neu immigrierte Menschen zu Beginn in Kontakt mit einer neuen Kultur kommen, lernen sie in der Regel als erstes die Sprache sowie die in dieser Gesellschaft gelebten Verhaltensnormen. Dieser instrumentelle Prozess tritt in der Regel schnell auf. Nach einer ersten Anpassungsphase rückt die Erkundung der eigenen kulturellen Identität in den Vordergrund. Dabei tritt die Auseinandersetzung mit der Verbundenheit zur ursprünglichen sowie der neuen Kultur in den Vordergrund (Birman & Morland, 2014). Dieser entwicklungsorientierte Akkulturationsprozess entfaltet sich im Gegensatz zum instrumentellen Prozess über mehrere Jahre (Birman & Trickett, 2001).

Je nach dem in welcher Prozessphase sich die Person befindet, sollte der Akkulturationsprozess währenddessen unterschiedlich unterstützt werden, um die Integration des Menschen in die Gesellschaft zu fördern, dabei kann Mentoring eine Möglichkeit sein (Birman & Morland, 2014).

3.3 Integration – Der Versuch einer Begriffsdefinition

Unter Integration versteht Berry (1997), der Verfasser der Akkulturationstheorie, die Strategie (nebst den anderen Strategien Assimilation, Separation und Marginalisierung die am häufigsten bevorzugte Strategie), bei der an der Herkunftskultur festgehalten wird, aber auch der Kontakt zur aufnehmenden Gesellschaft gesucht wird.

In der Schule ist der Begriff *Integration* bedeutender den je und wird in diesem spezifischen Kontext noch einmal anders genutzt. Vermehrt wird auch von *Inklusion* gesprochen. Im alltäglichen Sprachgebrauch aber auch in wissenschaftlichen Diskurs werden diese Begriffe meist ohne eine klare Definition oder Abgrenzung verwendet.

3.3.1 Integration vs. Inklusion

Integration und Inklusion werden im Sprachgebrauch häufig als Synonyme verwendet (Capovilla, Gebhardt und Hastall, 2018). Auch wird festgestellt, dass der Begriff *Integration* mit der Zeit durch den Begriff *Inklusion* ersetzt werde (Leidmedien, 2017). Erschwerend kommt dazu, dass der englische Begriff *inclusion* teils auf Deutsch mit *Integration* übersetzt wird (UN-Behindertenrechtskonvention, o.J.).

Gemäss Lienhard-Tuggener, Joller-Graf und Mettauer Szaday (2022) stammt das Wort *Integration* aus dem lateinischen *integratio* was erneuern bedeutet und kann die soziale, kulturelle, räumliche, schulische oder berufliche Integration beinhalten. Integration ist die Eingliederung von Menschen mit einer Beeinträchtigung in die bestehende Gesellschaft, wobei Inklusion die Veränderung von bestehenden Gesellschaftsstrukturen anstrebt, bei der die Individualität von Personen in einer Gruppe als Normalität angesehen wird. Bezogen auf die Schule ist Inklusion eine wichtige Zielvorstellung, nämlich die Umwandlung der Regelschule in eine „Schule für alle“ (Lienhard-Tuggener et al., 2022).

Da keine Einigkeit zur Definition und eine klare Abgrenzung der beiden Begriffe Integration und Inklusion vorliegt, wird in dieser Arbeit der Begriff Integration verwendet, da Inklusion in den Schweizer Schulen immer noch eine Zielvorstellung bleibt. In Zitaten wird weiterhin der original verwendete Begriff genutzt.

3.3.2 Soziale Integration in der Schule

Bezogen auf die Fragestellung wird der Begriff der sozialen Integration genauer beleuchtet. Koster, Nakken, Pijl und van Houten (2009) verglichen in einer Literaturstudie das in verschiedenen wissenschaftlichen Artikel und Büchern verwendete Konzept der sozialen Integration. Auch hier wird klar, dass der Begriff *soziale Integration* unterschiedliche definiert ist und ein komplexes Konzept zu erschliessen versucht. Die Autor:innen haben festgestellt, dass Interaktion, Akzeptanz durch Mitschüler:innen, Freundschaften und Beziehungen in vielen Veröffentlichungen als wichtige Aspekte der sozialen Integration angesehen werden. In

mehreren der beschriebenen Studien war die Art und die Häufigkeit der Interaktionen (positiv, negativ oder neutral) wichtige Indikatoren dafür, wie ein Kind in der Klasse partizipiert und eingebunden ist (Koster et al., 2009; Hunt, Soto, Maier und Doering, 2003).

3.3.3 Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund

Die nachfolgenden Erfolgsvoraussetzungen für die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurden von Ehmann (2021) unter Berücksichtigung des vorliegenden Wissensstands und relevanter Theorien abgeleitet. Sie umfassen Massnahmen, die von Schulen oder anderen pädagogischen Institutionen ergriffen werden können, um eine gelungene soziale Integration von Schüler:innen mit Fluchthintergrund zu fördern.

Eine wichtige Gelingensbedingung ist die Förderung der Sprachpraxis im Alltag. Sprache ist eine wichtige Ressource für die erfolgreiche Alltagsbewältigung. Gelegenheiten zum Spracherwerb können beispielsweise durch gemeinsames Basteln oder Spielen geschaffen werden.

Eine weitere wichtige Massnahme ist die Interaktion und Beziehungsarbeit. Kinder und Jugendliche mit Fluchtgeschichte benötigen Beziehungen, die ihnen Halt und Sicherheit geben. Da die emotionale Unterstützung durch die Eltern für diese Kinder meist von grosser Bedeutung ist, ist es zum einen essentiell, dass Eltern in die Schulkultur und entsprechende Angebote pädagogischer Institutionen eingebunden werden. Wichtig zu beachten ist aber auch, dass die Beziehungsarbeit nebst den Erziehungsberechtigten, aber auch von externen Personen wie Sozialarbeiter:innen oder einheimischen Freund:innen geleistet werden kann. Eine Studie von Han-Broich (2012) sowie Lechner und Huber (2017) belegt, dass der Kontakt zu ehrenamtlichen Helfer:innen das emotionale und psychische Wohlbefinden von Kindern mit Fluchthintergrund fördern kann (siehe Kapitel 3.5.6).

Schließlich ist es wichtig, dass die Schule als Institution ihr pädagogisches Handeln reflektieren und Schulungen zur interkulturellen Kompetenz anbieten. Zudem sollte den Kindern ein niederschwelliger Zugang zu außerschulischen Angeboten geschaffen werden, um die Integration von Schüler:innen mit Fluchthintergrund in die Gesellschaft zu erleichtern.

3.4 Trauma - mögliche Folge einer Flucht

Aus den oben beschriebenen Gründen ist eine Flucht eine grosse Belastung für den Körper und die Psyche der betroffenen Person. Viele der Kinder werden nach der Flucht nur in Notfällen eine:r Ärzt:in vorgestellt. Gemäss einer Untersuchung in Deutschland die 2015 in einer Erstaufnahmeeinrichtung durchgeführt wurde, litten viele Kinder (63%) an Karies, bei 42% fehlten Impfungen und jedes zehnte Kind musste akut behandelt werden. Festgestellt wurde auch, dass 22% der Kinder unter einer posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS) leiden

(Maywald, 2018). Unter traumatischen Folgen des Erlebten leiden gemäss Ehmann (2021) sogar je nach Studie 40 bis 60 Prozent der Personen, die geflüchtet sind.

3.4.1 Die Entwicklung von neuronalen Netzwerken – Grundlage fürs Erlernen von Fähigkeiten

Bei jedem Mensch bilden sich in der Entwicklung Systeme und neuronale Netze aus Nervenzellen, die Signale aus der Umwelt registrieren und erkennen. Nebst den basalen angeborenen Verschaltungen im Gehirn, die das Überleben sichern, wie z.B. die Steuerung von Herzschlag oder dem Blutdruck, werden auch Systeme gebildet, die spezifische Funktionen gewährleisten. Übergeordnete Systeme sind zudem für die Steuerung von Gefühlen oder sozialer Interaktion verantwortlich. Wieder ein anderer Teil, der Neocortex, macht es dem Menschen unter anderem möglich, abstrakt zu denken, Empathie zu empfinden oder Impulse zu kontrollieren. Es ist bei der Betrachtung des Gehirns möglich, zu unterscheiden, welche Gehirnfunktionen anlagebedingt sind und welche im Laufe des Lebens erworben wurden (Besser, 2013). Je nach dem in welches Umfeld eine Person geboren wurde und mit welchen Einflüssen von aussen ein Mensch konfrontiert ist, hat dies Auswirkungen darauf, wie sich die einzelnen Nervenzellen verbinden und die Netzwerke sich ausbilden. Dies ist wiederum ausschlaggebend für die Entwicklung von geistigen, emotionalen, sozialen sowie körperlichen Fähigkeiten. Anders gesagt wird unser Gehirn immer wieder neu und anders geformt (Neuroplastizität), besonders aber in den ersten Lebensjahren (ebd.). «Ganz besonders werden in der Kindheit und Jugend die ersten und im weiteren Verlauf alle grundlegenden Erfahrungen positiver oder negativer Art ... zu basalen Reaktionsmustern herausgebildet...» (Besser, 2013, S. 43). Auf solche Überlebensreaktionen greift der Mensch später reflexartig zurück, teils bereits bei alltäglichen Stress-Situationen.

Werden neuronale Verbindungen häufig aktiviert, verbessern sich die Kontakte innerhalb der Nervenzellen. Somit können die Netze besser aktiviert und genutzt werden. Wird ein schmaler Trampelpfad im Wald oft genutzt, wird er breiter und breiter und damit auch immer einfacher begehbar. Wird dieser Weg nun aber nicht mehr genutzt, wachsen die Stauden und Pflanzen wieder und der Durchgang bildet sich zurück. So ist es auch mit neuronalen Nervenverbindungen. Dieser Fähigkeit des Gehirnes ist die Grundlage aller Lernvorgänge (ebd.).

3.4.2 Was ist Trauma und PTBS?

Schock und Heuer (2016) verdeutlichen, dass Kinder zu einer besonders vulnerablen Gruppe gehören und einem grossen Risiko von Missbrauch, Vernachlässigung, Gewalt, Ausbeutung, Menschenhandel oder Zwangsrekrutierung ausgesetzt sind. Solche Erlebnisse können zu einem Trauma führen. Bei einem Trauma erleiden die Betroffenen eine Überflutung von körperlichen und/oder seelischen Stressoren, die sie selbst nicht bewältigen können. Im

Gegensatz zu der oben beschriebenen Neuroplastizität, bei der durch sich wiederholende Erlebnisse und Erfahrungen Verbindungen ausgebildet werden, wird hier der Mensch von schockierenden Ereignissen überrascht. Dabei wird der Körper in einen innerliche überflutenden Stresszustand versetzt und steuernde Hirnfunktionen werden vorübergehend beeinträchtigt oder sogar ausser Kraft gesetzt. Der Hirnstamm muss dann die Kontrolle übernehmen und aktiviert Notfallprogramme wie beispielsweise Flucht, Angriff, Erstarrung, Dissoziation oder Unterwerfung (Totstelleffekt). Die neuronalen Verschaltungen und Netzwerke werden, je stärker die emotionale Beteiligung ist, auch umso stärker verknüpft. Nicht nur bei positiven, sondern auch negativen Erlebnissen. Solche fest verkoppelten Netze, welche durch ein Trauma entstanden sind, können durch unterschiedliche Reize zu späteren Zeitpunkten aktiviert werden, auch Flashback genannt. Wird ein Trauma nicht verarbeitet, kann ein Flashback immer wieder ausgelöst werden, dabei werden Teilaspekte der traumatischen Situation, wie Gefühle oder Körperreaktionen, im Hier und Jetzt nachempfunden (Besser, 2013).

Daraus resultierende psychischen und kognitiven Folgen werden unter dem Begriff *Posttraumatische Belastungsstörung* (PTBS) zusammengefasst und auch *Trauma verursachte Stresserkrankung* genannt. PTBS kann Symptome wie Angstzustände, Übererregung, Schlafstörungen, Gereiztheit, Impulsausbrüche, Konzentrations-, Leistungs- oder Beziehungsstörungen und sonstige somatische Beschwerden beinhalten. Bei einer Studie in England zeigten Kinder mit Fluchthintergrund, welche in westlichen Ländern Zuflucht gefunden hatten, mit 17.7% wesentlich höhere Prävalenzen einer PTBS als die Kinder und Jugendlichen der englischen Allgemeinbevölkerung (PTBS – Prävalenz von 0.2%) (Meltzer, Gatward, Goodman und Ford, 2000). Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (2015, S.1) äusserte sich bei einer Pressemitteilung zu einer Untersuchung von geflüchteten Kindern wie folgt:

«Die Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin (DGSPJ) sieht ein hohes Risiko, dass viele der psychischen Gesundheitsprobleme zu einer langfristigen Beeinträchtigung der Kinder und Jugendlichen führen. Sowohl Kriegserfahrungen und Flucht gelten als erhebliche Risikofaktoren, wobei es auch auf deren Umstände ankommt ... Hier wiegt es besonders schwer, dass 60 Prozent der Untersuchten länger als 10 Monate auf der Flucht waren. Diese lange Dauer stellt einen Risikofaktor zur Entwicklung einer Belastungsstörung dar ...»

3.4.3 Wichtige Schlüsse für das pädagogische Handeln

Eine Traumatisierung sowie die Entwicklung einer PTBS hat weitreichenden Einfluss auf das Leben eines Kindes, so auch auf die Schule. Ding (2013, S. 58) führt genauer aus: «Informationsaufnahme und -verarbeitung werden beeinträchtigt, Lebens- und Erfahrungskonzepte können schwer integriert, Informationen auf verschiedenen Ebenen der

Abstraktion nur schlecht verstanden werden.» Zudem kann auch beobachtet werden, dass traumatisierte Kinder allenfalls Blockaden aufbauen, weil sie mit dem System, wie in der Schule Inhalte gelehrt werden, nicht zurechtkommen.

Nebst dem Vermitteln von kognitiven Fähigkeiten ist es ebenso die Aufgabe der Schule, sozial-emotionales Lernen zu unterstützen. Auch Kinder, die aufgrund traumatischer Erlebnisse Blockaden aufgebaut haben, können wieder neue neuronale Verknüpfungen schaffen und somit sollte es Möglichkeiten geben, dem Kind passende Lernräume zu schaffen. Mit Stabilisierung, Vertrauensaufbau und Kontinuität ist es für ein traumatisiertes Kind möglich, positive Lernerfahrungen zu machen und die Schule positiv zu konotieren (Ding, 2013). Basierend auf den Ausführungen von Ding (2013) sind folgend einige wichtige Möglichkeiten formuliert, was pädagogisches Personal sowie auch die Schule als Ganzes tun kann, um einen positiven Lernraum für traumatisierte Kinder zu schaffen:

- **Ein klar strukturierter Rahmen, immer gleiche Abläufe und Rituale**

Offene Aufgabenstellungen und auch Planarbeit kann überfordern. Darum müssen Aufgaben vorbesprochen werden und Verhaltensanforderungen klar kommuniziert werden. Die Rhythmisierung des Schulalltags lässt das Kind entspannen, da die Schule einschätzbar wird und Sicherheit vermittelt.

- **Den schulischen Raum strukturieren**

Werden bestimmte Bereiche definiert und eingerichtet die einen klaren Rahmen stecken und gewünschtes Verhalten formuliert wird, bietet dies dem Kind Sicherheit. Auch der Sitzplatz sollte wenn möglich vom Kind so gewählt sein, dass es sich wohlfühlt. Enge und Nähe überfordern oft. Auch hilfreich ist es, Reize zu reduzieren. Viele offene Regale oder Bilder lenken ab und irritieren Kinder, welche eine starke Wahrnehmung haben.

- **Persönliche Haltung reflektieren und zeigen**

Das Kind verhält sich nie absichtlich aggressiv oder auffällig. Aus dessen Sicht ist das die logische, bekannte Bewältigungsstrategie für eine Stresssituation. Es sendet damit Signale an die anwesenden Personen. Darum ist es äusserst wichtig, verständnisvoll und offen zu agieren und alternative Handlungsstrategien für eine solche Situation aufzuzeigen. Dafür ist auch die Selbstreflexion des pädagogischen Personals von Bedeutung. Ausserdem sollte es dem Kind immer wieder möglich gemacht werden, positive Lernerfahrungen zu machen. Dafür müssen die entsprechenden Bedingungen geschaffen werden.

- **Bindungsmöglichkeiten und Beziehungsbildung zulassen**

Gerade traumatisierte Kinder müssen immer wieder spüren, dass sie positiv gesehen und erwünscht sind. Dafür ist es wichtig, eine Atmosphäre der Beziehung und Bindung zu schaffen. Dies kann bereits morgens bei der Begrüssung passieren. Verlässlichkeit, Präsenz, positive Zugewandtheit und Kontinuität zu zeigen, ist auch bei herausfordernden Situationen, bei denen ein traumatisiertes Kind beispielsweise Ablehnung provoziert, bedeutsam. Eine grosse Herausforderung ist es dabei, gelassen zu bleiben, das Kind aus Konflikten zu holen und dem Kind immer wieder zu zeigen, dass man auch in solchen Situationen zu ihm steht und es als Person achtet. Treten solche Situationen immer zu ähnlichen Zeitpunkten an, sollen dem Kind dabei mehr Pausen angeboten werden. Auch soll es dem Kind möglich sein eine vertraute Person sowie einen sicheren Raum aufzusuchen.

- **Sprache gezielt und bewusst einsetzen**

Besonders bei traumatisierten Kindern ist Lob, Anerkennung und die Stärkung des Selbstbewusstseins und der -wahrnehmung wichtig. Das Spiegeln von positiven Verhaltensweisen nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Dies bedeutet, dem Kind positive Rückmeldungen über seine Leistung oder sein positives Verhalten zu geben, wie zum Beispiel: «Du bist ruhig in den Sitzkreis gekommen.» Dies zeigt dem Kind, dass es wahrgenommen wird. Aber auch Konfrontation und das Setzen von klaren Grenzen gehört dazu. Sie lassen das Kind Vertrauen aufbauen, in dem es merkt, dass es sich in Sicherheit bewegt, wenn die Grenzen eingehalten werden. Sie sollen klar, eindeutig und rechtzeitig geäussert werden. Dabei wird das gewünschte Verhalten formuliert, wie beispielsweise «Lena, hör auf!», was sinnvoller ist als «Schrei nicht herum!». Auch dabei soll die Achtung des Kindes als Person immer deutlich gemacht werden und dem Kind darauffolgend Bindungsmöglichkeiten geschaffen werden.

- **Unterstützung und Entlastung durch Schule als System**

Die Integration eines Kindes kann anspruchsvoll sein. Das Finden von individuellen Handlungsstrategien ist schwierig und die beteiligten Erwachsenen sind gefordert immer wieder die Balance zwischen Distanz, Verständnis sowie Empathie und Zuwendung zu finden. Dabei ist es wichtig, dass diese Belastung anerkannt wird und die mitwirkenden Personen Unterstützung, Beratung und Entlastung erhalten. In der Schule kann keine traumapädagogische Arbeit geleistet werden, jedoch hilft es, wenn das pädagogische Personal über traumapädagogische Ansätze und Grundwissen informiert werden. Auch die Schaffung eines guten Netzwerks innerhalb und

ausserhalb der Schule ist massgeblich dafür, dass einem Kind wirksam geholfen werden kann.

3.5 Mentoring – wie ein Kind unterstützt werden kann

Eine Möglichkeit die Schule als System zu entlasten und Kinder und Jugendliche zu unterstützen, die im heutigen Bildungssystem mit unterschiedlichen Hürden zu kämpfen haben, beispielsweise aufgrund einer PTBS oder einer Fluchtgeschichte, ist Mentoring. Historisch taucht der Begriff *Mentoring* in der ersten überlieferten Mentoringbeziehung von Homers Odyssee auf. Mentor, der Freund von Odyssee, soll dabei die Erziehung seines Sohnes übernehmen. Die Rolle, welche Mentor einnimmt, dient später in vielen Definitionen von einer Mentoring anbietenden Person als Grundlage (Stöger und Ziegler, 2012). Was unter Mentoring genau verstanden wird, welche Erkenntnisse und Ergebnisse aus Studien für eine erfolgreiche Mentoringbeziehung, insbesondere zu Kindern mit Fluchthintergrund, von Wichtigkeit sind, wird im folgenden Kapitel behandelt. Es wird sich zeigen, warum im Besonderen die Beziehung im Mentoring eine grosse Rolle spielt sowie welche Schwierigkeiten mit der Durchführung eines Mentorings einhergehen können.

3.5.1 Begriffsdefinition

Bei der Suche nach individuellen Begleitungsmöglichkeiten von Kindern, tauchen die Begriffe *Patenschaft* oder *Mentoring* schnell auf. Wenzler-Cremer (2016) beschreibt die nahe Verwandtschaft der beiden Begriffe. Bei beiden Ansätzen steht die eins-zu-eins-Beziehung zwischen zwei Personen im Vordergrund. Bei einer Pat:innenschaft wird eine individuelle Unterstützung über einen längeren Zeitraum erbracht. Es soll sich eine gleichberechtigte persönliche Freundschaft entwickeln und ein Geben und Nehmen sein, bei dem beide Personen profitieren. Beim Mentoring wird die Alters- und Erfahrungsdifferenz hervorgehoben. Mentor:innen unterstützen und beraten weniger erfahrene, jüngere Personen. «Mentoring ist eher kurz- oder mittelfristig und will gezielt unterstützen, sowohl bezüglich des Lernens oder Arbeitens wie auch der Persönlichkeitsentwicklung» (ebd., S. 15). In der folgenden Arbeit wird der Begriff Mentoring verwendet. In der vorliegenden Arbeit ist die Studierende die Mentorin, das Mädchen die Mentee.

Mentoring wird definiert als eine Begleitung eine:r, in einem Bereich weniger erfahreneren, Mentee durch eine erfahrene Person, die das Mentoring anbietet. Eine zeitlich stabile, vertrauensvolle Beziehung wird vorausgesetzt. Bedingungen dafür sind Wohlwollen und gegenseitiger Respekt. Das Ziel ist die Förderung von einem oder mehreren Kompetenzen und die positive Entwicklung des Mentees (Ziegler, 2009).

In Bezug auf schulisches Mentoring (school-based mentoring) entwickelten sich unterschiedliche Mentoring-Strukturen. Beispielsweise sind Programme bekannt und erforscht, bei denen Personen auf gleicher Hierarchieebene als Mentee und Mentor:in

agierten, wie beispielsweise beim Mentoring durch ein:e Mitschüler:in (Peer-Mentoring) (Raufelder und Ittel, 2012). Besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Flucht-/Immigrationshintergrund zeigten sich Mentoring-Strukturen bei denen Schüler:innen, welche im Akkulturations-Prozess bereits weiter fortgeschritten und älter waren und als Mentor:in für neu migrierte, jüngere Schüler:innen eingesetzt wurden, als besonders nützlich (cross-age) (Birman und Morland, 2014). Auch bekannt sind Programme, bei denen ausserschulische, nicht-familiale Erwachsene als Mentor:innen in der Schule eingesetzt werden (Raufelder und Ittel, 2012).

3.5.2 Mentoring bei immigrierten Kindern oder Kinder mit Fluchthintergrund

In Kapitel 3.1 wurde der Begriff der Akkulturation beschrieben. Die Akkulturationsphase, in der das Kind steckt, sollte sich auf das Ziel, den Kontext und die Struktur des Mentoringprogramms auswirken. Die folgenden Erklärungen beziehen sich auf Abbildung 1, welche von Birman und Morland (2014) adaptiert wurde.

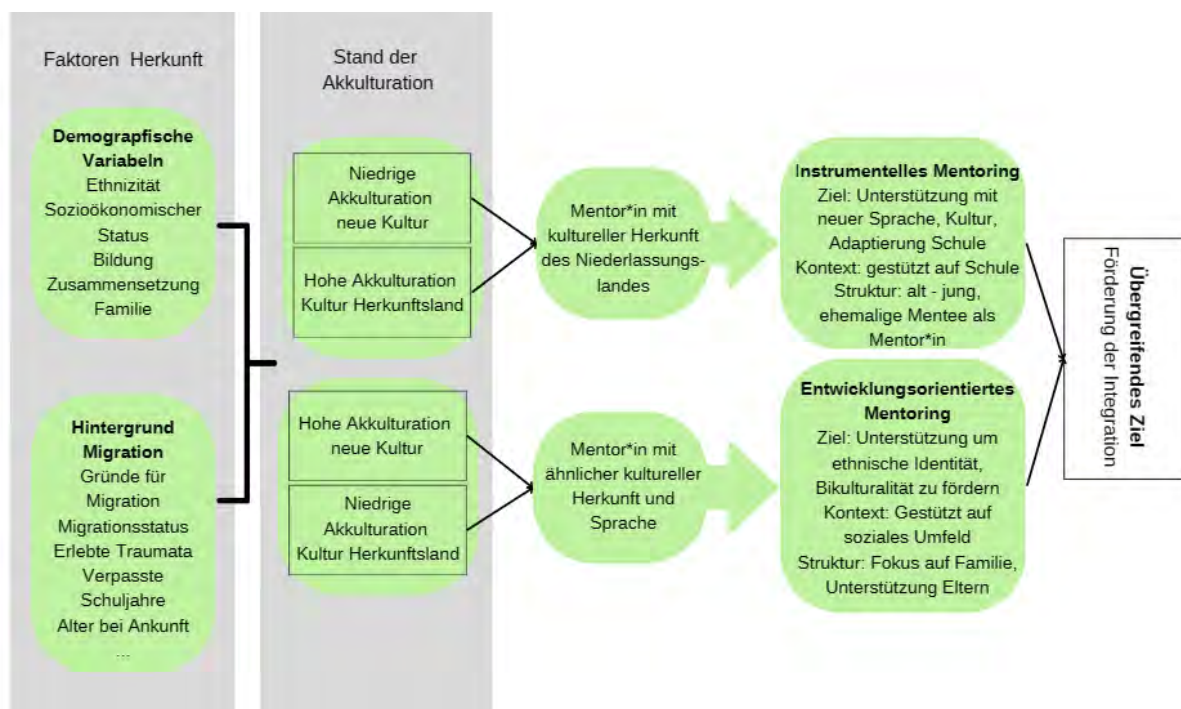


Abbildung 1: Konzept für das Mentoring von immigrierten Kindern oder Kindern mit Fluchthintergrund unter Einbezug der Akkulturations-Theorie, Sarah Burtscher adaptiert von Birman und Morland, 2014.

Wie am Modell in Abbildung 1 erkennbar ist, sollte je nach Stand der Akkulturation ein:e andere:r Mentor:in sowie ein anderes Ziel, ein anderer Kontext und eine andere Struktur des Mentorings bedacht werden.

Bei einem Kind, das erst kürzlich immigriert oder geflüchtet ist und sich mit der Erlernung der Sprache, den Normen der Schule und der Gesellschaft beschäftigt, ist es sinnvoll, ein instrumentelles Mentoring zu planen. Nach ein, zwei oder mehr Jahren ist meist erkennbar, dass zwischen Eltern und dem Kind Unterschiede im Akkulturationsprozess festzustellen sind.

Aufgrund dessen kann es wichtig sein, die Verbindung zur Herkunftskultur und der ethnischen Gemeinschaft zu stärken. Entwicklungsorientiertes Mentoring durch ein:e Mentor:in, die ebenfalls immigriert ist, kann dabei besonders hilfreich sein, um die Verbundenheit zu Herkunftskultur zu stärken und positiv zur Entwicklung der eigenen ethnischen Identität beizutragen (Birman und Morland, 2014).

3.5.3 Einblick in Mentoringprojekte mit Kindern

Im Gegensatz zu den USA, wo jährlich zweieinhalb Millionen Erwachsene als Mentor:innen für Kinder und Jugendliche aktiv sind (Raposa, Dietz und Rhodes, 2017), sind in Deutschland und auch in der Schweiz eher wenige erforschte Mentoring-Projekte bekannt (Langenkamp, 2018). In Deutschland wächst jedoch die Zahl der Projekte immer mehr und Programme wie 'Balu und Du' oder 'SALAM' wurden empirisch ausgewertet mit positivem Effekt bei den teilnehmenden Mentees (siehe dazu Wenzler-Cremer, 2016; Müller-Kohlenberg, 2018). Von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen wird das Projekt CHANSON angeboten. In vielen dieser Projekte werden Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien unterstützt.

Das Programm SALAM wurde von der Pädagogischen Hochschule in Freiburg, Deutschland initiiert und ist ein Beispiel für ein erfolgreiches Mentoringprojekt. Es stützt sich auf Ergebnisse von anderen ähnlichen, internationalen Projekten. Dabei sind Studierende Mentor:innen oder Pat:innen für ein Kind. Meist sind es Kinder mit Migrationshintergrund, welche an diesem Programm teilnehmen. Ziel dieses Programms ist es, die teilnehmenden Kinder zu fördern, ihren Horizont zu erweitern, das Selbstvertrauen zu stärken und prosoziales Verhalten zu fördern. Den Studierenden wird dabei die Möglichkeit gegeben, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren. Das Mentoring-Programm läuft über 9 Monate. Dabei finden wöchentlich Treffen von 2-3 Stunden statt, bei denen unterschiedliche Aktivitäten unternommen werden. Die Mentoring anbietende Person soll das Kind betreuen und zu diesem sowie der Familie eine Beziehung aufbauen. In der Pat:innenschaft eröffnen sich vielerlei Lernchancen: die Kinder lernen spielend Deutsch, sie kommunizieren, handeln aus oder erproben neue Verhaltensweisen. Die Studierenden können dabei eine Brückenfunktion zur Schule übernehmen, indem sie die Kinder bei der Teilhabe am Bildungssystem unterstützen. Es zeigte sich, dass die Zusammenarbeit mit der Schule hilfreich ist, um einen guten Verlauf des Programms zu gewährleisten und die Trennung zwischen Schule und außerschulischem Angebot zu überwinden. Die Förderung der schulischen Leistung steht bei diesem Programm jedoch nicht im Vordergrund.

Daten für die qualitative Evaluation des Programm 'SALAM' wurden anhand von Gruppendiskussionen mit den Studierenden, Interviews mit Kindern, der Beantwortung von

offenen Fragen zu zwei Erhebungszeitpunkten, Berichten durch die Studierenden sowie vielen anderen Dokumenten gesammelt (Wenzler-Cremer, 2016).

Ein weiteres Projekt – Rossinyol (auf Deutsch Nachtigall) - fördert die sozio-pädagogische Integration von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, die in benachteiligten Stadtteilen in verschiedenen Regionen in Spanien leben, indem es eins-zu-eins-Beziehungen zwischen Universitätsstudierenden und diesen Schüler:innen aufbaut und kulturelle Angebote wie auch Freizeitaktivitäten zu Wahl stellt. Die Treffen finden wöchentlich statt und das Projekt zielt auf Kinder und Jugendliche zwischen 11 bis 15 Jahren ab. Das Projekt arbeitet auf eine interkulturelle Perspektive der Integration auf der Grundlage von gleichberechtigten Beziehungen hin und zielt darauf ab, die Schulabbrecherquote zu reduzieren und das Selbstbewusstsein der Schüler:innen zu steigern, um so ihre Bildungsergebnisse und Engagement in höheren Bildungsstufen zu verbessern. Die Mentor:innen erhalten Schulungen in interkulturellem Mentoring und nutzen dazu eine mobile Anwendung, um ihre Aktivitäten zu reflektieren und sich untereinander auszutauschen. Rossinyol arbeitet derzeit in vier Gebieten Spaniens und ist Teil des internationalen Netzwerks Nightingale Mentoring (European Website on Integration, o.J.).

Ein letztes Beispiel eines erfolgreichen Mentoring-Programms ist das Big Brothers Big Sisters of America. Dieses Programm bietet neben Mentoringangeboten in der Gemeinde (community-based mentoring) auch schulisches Mentoring (school-based mentoring) für Kinder an, welche spezielle Unterstützung in der Schule benötigen. Es ist das grösste schulbasierte Mentoringprojekt in den Vereinigten Staaten. Die Treffen finden auf dem Schulgelände während oder nach der Unterrichtszeit statt. Obwohl die Treffen auch während der Schulzeit stattfinden, limitiert sich die Beziehung nicht nur auf die Schule und die Mentoring anbietende Person soll als freundschaftliche Bezugsperson und nicht als Nachhilfelehrperson wirken. Dabei müssen die Treffen nicht nur schulische Inhalte behandeln, sondern es können auch ausserschulische Aktivitäten durchgeführt werden. Es nehmen hauptsächlich Mentees teil, welche in schwierigen Verhältnissen aufwachsen. Die Kinder werden von Lehrpersonen vorgeschlagen, was im Gegensatz zu den community-based Mentoringprojekten ein Vorteil ist. Für die Teilnahme am Programm braucht es die Initiative der Eltern, welche aufgrund der Lebensumstände oft nicht gegeben ist. Die Mentor:innen haben ausserdem regelmässigen Kontakt zu Mitarbeiter:innen des Programms. Dies gewährleistet die Qualität der Mentoring-Beziehungen (Big Brothers Big Sisters of Green County, o.J.)

3.5.4 Emotionales Wohlbefinden und Mentoring

Bei vielen der erwähnten Mentoring-Programmen soll auch das Wohlbefinden der Mentees durch die regelmässigen Treffen unterstützt werden. Der Begriff *emotionales Wohlbefinden* bezieht sich laut Gysin (2017) auf den subjektiven Zustand, in dem ein Individuum positive

Gefühle wie Glück, Freude und Zufriedenheit erlebt und gleichzeitig negative Emotionen wie Angst, Traurigkeit und Stress minimiert. Es ist ein wichtiger Aspekt für die Gesundheit und das Wohlbefinden von Schüler:innen, da es mit einer verbesserten akademischen Leistung, höherer Selbstwirksamkeit und geringerem Risiko für psychische Störungen assoziiert wird (Gysin, 2017). Gemäss Hascher (2017) wird das Wohlbefinden in der Schule als ein Einflussfaktor für die Lern- und Leistungsmotivation, den damit verbundenen Bildungserfolg und die Bewältigung von negativen Erfahrungen besprochen. Somit kann das emotionale Wohlbefinden in der Schule als Grundlage für eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen angesehen werden (Hascher, 2017).

Es gibt verschiedene Wege, wie das emotionale Wohlbefinden von Schüler:innen durch Mentoring gefördert werden kann. Hier sind einige Vorschläge (nach DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011; Rhodes, 2005):

- **Aufbau einer positiven Beziehung:** Eine gute Beziehung kann dazu beitragen, dass Schüler:innen sich sicher und geschätzt fühlen, was das emotionale Wohlbefinden fördert (mehr dazu in Kapitel 3.5.7).
- **Stärkung der Selbstwirksamkeit:** Mentor:innen können Schüler:innen helfen, ihre Fähigkeiten und Stärken zu erkennen und ihnen Möglichkeiten bieten, diese zu nutzen. Dadurch wird das Selbstvertrauen gestärkt und die Schüler:innen fühlen sich kompetenter, was wiederum das emotionale Wohlbefinden fördert.
- **Förderung von sozialen Kontakten:** Mentor:innen können Schüler:innen dabei unterstützen, soziale Kontakte aufzubauen und zu pflegen. Gemeinsame Aktivitäten und Gespräche mit Gleichaltrigen oder anderen Mentees können dazu beitragen, dass sich die Schüler:innen zugehörig fühlen und ihr emotionales Wohlbefinden steigern.
- **Vermittlung von Stressbewältigungsstrategien:** Mentor:innen können Schüler:innen helfen, Stress und belastende Situationen besser zu bewältigen, indem sie ihnen Strategien zur Entspannung, zum Zeitmanagement oder zur Problemlösung vermitteln. Eine gute Stressbewältigung kann das emotionale Wohlbefinden verbessern und psychischen Belastungen vorbeugen.

3.5.5 Vorliegende Forschungsergebnisse

In Spanien wurde in einer Studie die Wirksamkeit eines Mentoringprogramms, das als Hauptziel hat, die soziale, kulturelle und linguistische Integration von immigrierten Schüler:innen zu fördern, erforscht. Die 158 Teilnehmenden der Studie waren 8 bis 15 Jahre alt und haben rund ein halbes Jahr an diesem Mentoringprogramm teilgenommen. Die vorliegende Studie belegt die positiven Effekte sozialer Unterstützung auf das emotionale Wohlbefinden von immigrierten Kindern und Kinder mit Fluchthintgrund. Insbesondere wird

das Potenzial von Mentoring-Programmen als Mittel zur Abmilderung der stressigen Ereignisse, denen diese Zielgruppe ausgesetzt ist, erkennbar. Die wahrgenommene soziale Unterstützung während der Durchführung des Nightingale-Projekts trug signifikant zur Verbesserung einiger Aspekte der psychischen Gesundheit der Mentees bei. Letztere konnten in kurzer Zeit eine Erhöhung des persönlichen Zufriedenheitsniveaus erfahren (Sánchez-Aragón, Belzunegui-Eraso und Prieto-Flores, 2020).

Oberoi (2016) hat in einem Artikel zudem unterschiedliche Forschungsergebnisse von Studien, deren Forschung hauptsächlich das Mentoring von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen sowie immigrierte Kinder erster Generation untersucht, zusammengefasst und analysiert. Dabei waren Programme aus Amerika, Kanada aber auch Australien im Fokus, die unterschiedlich strukturiert waren und unterschiedliche Rahmenbedingungen aufzeigten. Beispielsweise wurden Gruppen-Mentoring Programme, die in der Schule stattfanden, sowie auch von der Schule losgelöste Programme, die als Eins-zu-eins- Mentoring organisiert waren, betrachtet. Auch zu erwähnen ist dabei, dass nur eine begrenzte Anzahl an Studien vorliegen, welche das Mentoring von der oben erwähnten Bevölkerungsgruppe untersuchten.

Es konnte festgestellt werden, dass unterstützende nicht-elterliche Beziehungen speziell für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund oder neu immigrierte Kinder ein besonderes Bedürfnis sind. Mentoring könne zu positiven Entwicklungen in der Akkulturation, der soziale Integration sowie den schulischen Leistungen beitragen. Auch waren solche unterstützenden Beziehungen mit Erwachsenen oder älteren Mitschüler:innen in einigen beleuchteten Studien in direktem Zusammenhang mit positiven Indikatoren für schulisches Engagement und der Fähigkeit sowie Bemühung, Freundschaften zu Mitschüler:innen zu entwickeln (Oberoi, 2016).

Einige Studien, welche die Charakteristiken von Mentoring-Programmen für Jugendliche mit Migrations- oder Fluchthintergrund untersuchten, zeigten die Wichtigkeit des Trainings von interkulturellen Kompetenzen für Mentor:innen auf. Es konnten keine Belege dafür gefunden werden, dass bei der Zusammenstellung von Tandems mit gleicher ethnischer Abstammung im Gegensatz zu den Zusammenstellungen, bei denen das nicht der Fall war, Vorteile erkennbar sind (Griffith, Sawrikar und Muir, 2009). Griffith et al. (2009) stellten zudem Ergebnisse dar, die die Bedeutsamkeit der Miteinbeziehung der ganzen Familie in den Mentoring-Prozess hervorheben.

3.5.6 Wichtigkeit von Beziehung

Dass für Kinder mit PTBS speziell stabile Beziehungen zu Personen in ihrem schulischen Umfeld von Bedeutung sind, wurde in Kapitel 3.4.3 beschrieben. Auch beim erfolgreichen Mentoring ist die Grundlage das Schaffen einer vertrauensvollen Beziehung auf Augenhöhe zwischen Mentee und Mentor:in. Dies wird bei Betrachtung von diverser Literatur zum Thema Mentoring schnell deutlich und zeigt sich auch in der Definition von Mentoring in Kapitel 3.5.1.

Die Mentoring-Beziehung unterstützt gemäss Rhodes (2002; 2005) Jugendliche durch drei zusammenhängende Prozesse:

1. Es werden die sozialen Beziehungen und das emotionale Wohlbefinden gestärkt.

Mehrere Formen der Einflussnahme tragen dazu bei. Zum einen bietet das Mentoring ein Zeitfenster, um vom alltäglichen Stress zu entfliehen und Spass zu haben. Auch kann durch korrigierende emotionale Erfahrungen das Verhalten in anderen sozialen Beziehungen positiv beeinflusst werden. Zudem erfährt die jugendliche Person Unterstützung bei emotionalen Regulationsprozessen.

2. Kognitive Fähigkeiten werden durch Gespräche und Anleitungen verbessert.

3. Da man als Vorbild und Beistand dient, wird die positive Entwicklung der Identität der Jugendlichen unterstützt.

Durch Studien zu dieser Thematik werden diese Annahmen unterstützt. Ergebnisse einer Studie in Deutschland von Lechner und Huber (2017) zeigten, dass durch Beziehungen mit Ehrenamtlichen diese Jugendlichen mit Fluchtgeschichte praktische sowie sozio-emotionale Unterstützung erhalten. Dies wird auch durch eine Studie von Han-Broich (2012) gestützt, dessen Ergebnisse zeigen, dass durch den Kontakt zu Ehrenamtlichen das seelische und emotionale Wohlbefinden gesteigert werden konnte. Eine direkte Relation zwischen Beziehungsarbeit und Integration lässt sich jedoch bei keiner der genannten Studien belegen. «Jedoch lässt sich andererseits durch die sozial-emotionale Unterstützung seitens der pädagogisch Handelnden ein protektiver Mehrwert konstatieren. Somit ist Beziehungsarbeit als ein unterstützender Faktor für eine integrative Akkulturationsstrategie seitens der heranwachsenden Geflüchteten zu bewerten.» (Ehmann, 2021, S. 38). Diese Ausführungen machen deutlich, warum bei dieser Arbeit zur Begleitung eines Kindes mit Fluchthintergrund die Methode des Mentorings gewählt wurde.

Rhodes (2002; 2005) beschreibt einige Faktoren, die die drei oben beschriebenen entwicklungsorientierten Prozesse beeinflussen. Zum einen sind es vergangene Erfahrungen mit Beziehungen, vor allem zu erwachsenen Personen wie den Eltern. Sind diese positiv geprägt, wirken Erwachsene eher als Vorbilder. Der Fokus richtet sich dann mehr auf die Erwerbung von neuen Fähigkeiten. Ist das Gegenteil der Fall, kann eine intensivere emotionale Verbindung zur Mentoring anbietenden Person entstehen, da das Kind die sozialen und emotionalen Bedürfnisse befriedigen möchte. Als Mentor:in ist es darum wichtig, Hinweise zu erkennen und das Mentoring entsprechend der Ziele, den Bedürfnissen des Kindes und dem eigenen Wohlbefinden zu gestalten. Ist dies nicht möglich und kann sich das Kind, das ein Mentoring in Anspruch nimmt, sowie auch die Mentoring anbietende Person nicht auf eine Beziehung einlassen, können diese entwicklungsorientierten Prozesse schwer eintreten

(Rhodes, Spencer, Keller, Liang und Noam, 2006). Es zeigt sich, dass Mentor:innen, die besser eingestimmt sind auf ihr:e Mentee und eine Verbindung aufbauen konnten, auch Gespräche zu schwierigen Themen besser handhaben können (Allen und Eby, 2003). Kann diese Qualität der Beziehung nicht entstehen, ist es meist sinnvoll, das Tandem aufzulösen und neue Partner:innen zu suchen.

Damit sich diese Qualität entwickelt, ist es wichtig, dass die Beziehung über eine längere Zeitperiode aufrechterhalten wird. Eine Beziehung durchläuft unterschiedliche wichtige Phasen, die sich nicht natürlich entwickeln können, wenn die Programmdauer zu kurz ist. Dazu kommt, dass der Abschluss des Mentorings geplant werden soll. Eine abrupte oder unsensible Beendigung des Mentorings kann bei der/dem Mentee Verlustgefühle auslösen und das Selbstbild des Kindes stören (Rhodes et. al., 2006).

3.5.7 Mögliche Herausforderungen bei der Durchführung eines Mentoringprojektes

Sind mögliche Herausforderungen oder Schwierigkeiten, die während der Durchführung eines solchen Mentoringprojektes entstehen können, im Vorhinein bekannt, hilft dies für die Vorbereitung des Projekts. Natürlich können auch immer unvorhersehbare Hindernisse auftreten, nachfolgend werden jedoch einige häufig auftretende Herausforderungen geschildert. Basierend auf den Erkenntnissen des Patenschaftsprogramms SALAM (Wenzler-Cremer, 2016) sowie der hier bereits verfassten Theorie wurden spezifische Herausforderungen für dieses Projekt abgeleitet.

- **Beziehungsaufbau**

Wie in Kapitel 3.5.6 beschrieben, ist eine vertrauensvolle, freundschaftlich Beziehung für den Programmerfolg essenziell. Der Aufbau einer solchen Beziehung kann sich jedoch als grosse Herausforderung herausstellen. Aufgrund der unterschiedlichen Historie, welche Mentee sowie auch Mentor:innen mitbringen, ist es teil bis Programmabschluss nicht möglich, gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. Vor allem für Kinder mit einer PTBS oder negativen Erlebnissen mit erwachsenen Vertrauenspersonen kann es schwierig sein, Emotionen zu zeigen oder sich auf eine Bindung einzulassen. Dies kann sich in Distanz oder auffallendem Verhalten äussern, welches die Präsenz und das Vertrauen der Mentoring anbietenden Person testen soll. Als Mentor:in ist dabei viel Geduld und Verständnis gefragt. Auch soll einem bewusst sein, dass die Beziehungsentwicklung unterschiedlich schnell geschieht und eine erste Sympathie zwar nützlich ist aber nicht vorausgesetzt werden kann.

- **Kulturelle Unterschiede**

Bei immigrierten oder geflüchteten Familien können kulturelle Unterschiede zu der in der Schweiz meistverbreiteten Kultur erkannt werden. Diese Unterschiede können teil zu Unverständnis durch die Mentoring anbietende Person aber auch durch die Familie der Mentee führen. Zudem kann sich auch Alltagsrassismus, geprägt durch die in der Schweiz mehrheitlich weisse Gesellschaft, im Verhalten gegenüber der teilnehmenden Familie zeigen. Es ist darum wichtig, dass die Mentoring anbietende Person sich mit der Kultur des/der Mentee auseinandersetzt und wenn möglich auch ein Training für interkulturelle Kompetenz erfährt (Birman und Morland, 2014). Dies hilft um gewisse Verhaltensweisen des Kindes aber auch der Familie zu verstehen. Die eigene Einstellung in Bezug auf fremde Kulturen und Gedanken zu beobachten und zu hinterfragen ist darum im Programmverlauf von grosser Bedeutung, um den Akkulturationsprozess des Kindes nicht zu stören und einander mit Respekt zu begegnen.

- **Beziehung zur Familie**

Eine Beziehung zur Familie der teilnehmenden Mentees zu pflegen und diese auch in den Projektverlauf einzubeziehen ist vor allem bei Kindern, die im Akkulturationsprozess stecken, von Bedeutung. Bei geflüchteten Familien den Gemeinschaften, die sich durch eine ähnliche Leidensgeschichte gebildet haben, kann ein starker Zusammenhalt beobachtet werden, auch deswegen ist es empfohlen, die Familie einzubeziehen (Griffith et al., 2009). Für diese Familien ist eine Teilnahme an einem solchen Projekt meist eine neue Erfahrung, es erfordert zudem Vertrauen, das eigene Kind einer fast fremden Person in Obhut zu geben. Eine kann sich aus terminlichen oder persönlichen Gründen nicht entwickeln. Auch ist es möglich, dass Eltern bewusst Abstand zur Mentoring anbietenden Person halten, da sie Angst vor dem Eindringen in die Privatsphäre oder einer Kontrolle oder Beurteilung haben.

- **Kommunikationsschwierigkeiten**

Aufgrund der Sprachbarriere der Familie und/oder des Kindes kann sich die sprachliche Verständigung als anspruchsvoll erweisen. Dies hat Auswirkungen auf das Kennenlernen, die Programmvorstellung sowie auch auf die Abmachung von neuen Treffen und kann zu Missverständnissen führen. Bei einem Erstkontakt kann ein:e Dolmetscher:in hilfreich sein. Auch die Erreichbarkeit und Terminsuche kann zu Problemen führen. Seitens Mentor:in kann dies auf die Unzuverlässigkeit oder die Ablehnung des Programms zurückgeführt werden, obwohl dies nicht der Fall sein muss.

- **Erwartungen und Haltungen seitens Mentor:in**

Ist der Mentoring anbietenden Person bei der Übernahme der Rolle die damit einhergehende Verantwortung nicht bewusst, kann dabei das Kind sowie auch dessen Familie enttäuscht werden. Unzuverlässigkeit, falsche Versprechen oder unregelmässige Treffen stören den Beziehungsaufbau. Dass die pädagogische Beziehung mit einem Macht- und Abhängigkeitsverhältnis einhergeht, muss ebenfalls klar sein und auch ständig reflektiert werden. Es ist zudem natürlich, dass vor Start des Projektes Erwartungen in Bezug auf das Kind, aber auch dem Erreichen von Zielen vorhanden sind. Dies ist nicht immer hilfreich für den erfolgreichen Ausgang des Projektes. Die Erwartungshaltung und Einstellungen immer wieder zu reflektieren ist darum von grosser Wichtigkeit, damit sich diese nicht auf die Treffen mit dem Kind auswirken. Auch die Rolle des/der «Helfenden» soll immer wieder hinterfragt und analysiert werden. Möchte sich ein:e Mentor:in durch das Helfen, was mit der Rolle einhergeht, aufwerten und grösser machen und wird der andere Part dadurch abgewertet und kleingemacht. Dass die Familie nicht in die Rolle des Bedürftigen und Schwachen gedrängt wird, soll sich immer wieder bewusst gemacht werden.

4 Projektvorstellung

Basierend auf der thematisierten Theorie und den Voraussetzungen wird im folgenden Kapitel die Organisation und Durchführung des Mentorings bei Z., dem Mädchen, welches das Mentoring in Anspruch nimmt, erläutert. Dabei werden die diversen Kooperationspartner:innen, die für das Gelingen des Projektes essenziell waren, beschrieben. Auch wird noch einmal genauer auf das Mentoring eingegangen und aufgetauchte Schwierigkeiten während der Projektdurchführungen beleuchtet.

4.1 Organisation und konkrete Durchführung

Bevor das Mentoringprojekt umgesetzt werden konnte, wurde neben der Auseinandersetzung mit der Theorie die Durchführung vorbereitet und ein Handlungsmodell erstellt. Um dies übersichtlich zu erklären, werden zuerst die beteiligten Personen dargestellt und erklärt, warum diese für die erfolgreiche Durchführung des Mentoringprojektes von Bedeutung waren.

4.1.1 Kooperationspartner:innen

In der folgenden Grafik ist das Netzwerk der wichtigsten Partner:innen, welche in das Projekt involviert waren, dargestellt.

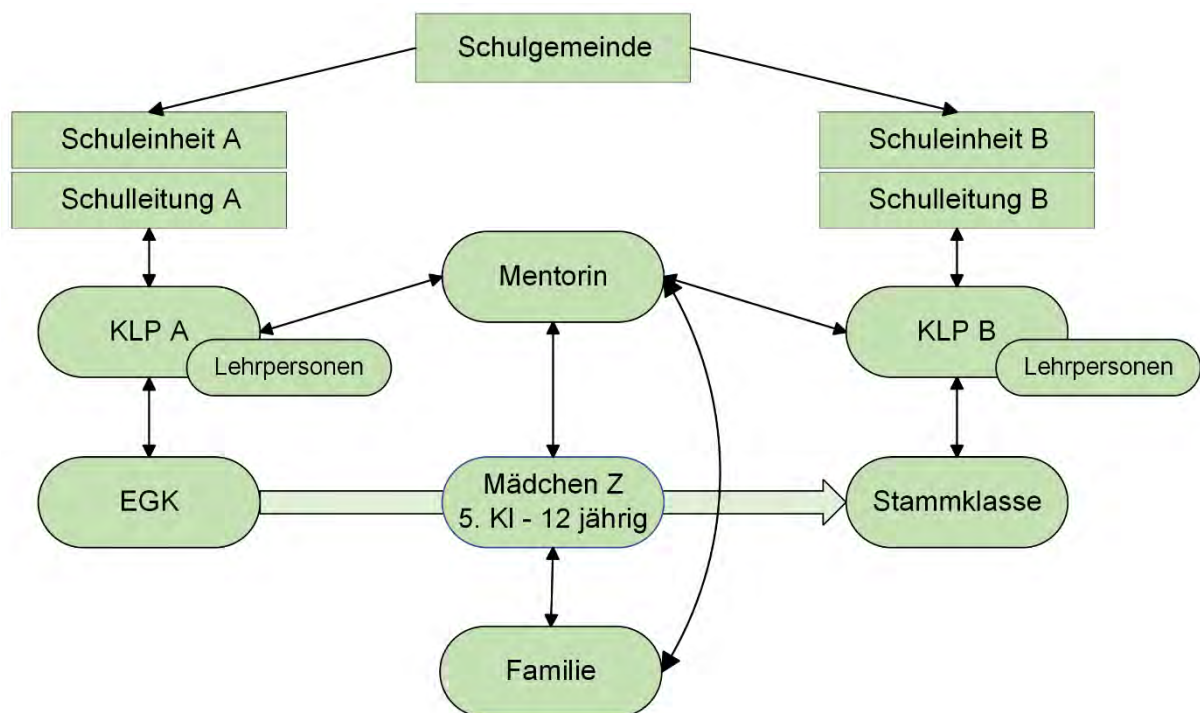


Abbildung 2: Kooperationspartner:innen

Im Zentrum des Projektes steht das Mädchen Z. Sie ist, wie in Kapitel 5 beschrieben, 12-jährig und wurde zum Projektstart in eine 5. Klasse, ihre sogenannte Stammklasse der Schuleinheit B eingegliedert. Zuvor besuchte Z. die Eingliederungsklasse (EGK) in der Schuleinheit A. Beide Schuleinheiten liegen in derselben Schulgemeinde. Das Mädchen ist Teil einer fünfköpfigen Familie, welche im Frühjahr 2021 aus Afghanistan geflüchtet ist. Nebst Z. besteht

die Familie aus Vater, Mutter und drei weiteren, jüngeren Geschwistern. Der Bruder von Z. besucht ebenso die EGK. Nach einigen Monaten in verschiedenen Auffangzentren in der Schweiz wurde Z. im November 2021 in die EGK eingeschult.

Im Herbst 2022 erfolgte dann die Teilintegration in die Stammklasse. Z. besuchte zuerst an zwei Tagen die Stammklasse. Ab Februar 2023 besuchte sie den Unterricht der Stammklasse dann an drei Tagen. Im Frühling 2023 erfolgte die volle Integration. In dieser Klasse werden 17 Schüler:innen unterrichtet. Die Einteilung von Z. in eine andere Schuleinheit gründet auf dem Wohnort der Familie innerhalb der Stadt.

4.1.2 Vorbereitungen

Zu Beginn war klar, dass Z. nach Möglichkeiten die Eingliederungsklasse in der Schuleinheit A besucht. Begründet ist dies dadurch, dass es die einzige EGK, welche in der Stadt X geführt wird, ist. Dadurch, dass die Studierende ebenfalls in der Stadt Wil tätig ist, erleichtert es zudem die Kommunikation zwischen den unterschiedlichen Kooperationspartner:innen, wenn das Projekt in derselben Schulgemeinde durchgeführt werden kann. Viele Rahmenbedingungen sind damit bereits bekannt. Beim Erstkontakt im Januar 2022 mit der KLP der EGK wurde über verschiedene Kinder gesprochen, die während der geplanten Durchführungszeit den Übertritt von der EGK in die Regelklasse durchlaufen und somit in dieser Zeit teilintegriert werden. Nach einer Hospitation in der EGK und einer erneuten informellen Absprache mit der KLP zeigte sich schnell, dass dafür hauptsächlich ein Kind, das Mädchen Z., in Frage kam. Nach der Besprechung mit der KLP der EGK wurde dann die Schulleitung A über das Projekt informiert und um Zustimmung gefragt. Als diese gegeben worden war, fand ein Elterngespräch statt, bei dem Z., eine erziehungsberechtigte Person (Vater), die KLP sowie ein Dolmetscher anwesend war. Dabei wurde das Projekt durch die Studierende erläutert und mit Zeichnungen vereinfacht erklärt. Zum Schluss wurde dann ein Infobrief mit Einverständniserklärung für die Teilnahme am Projekt in der Muttersprache der Familie (Anhang 1.2) abgegeben. Nachdem auch die Eltern sowie Z. der Teilnahme am Projekt zugestimmt hatten, fand ein erstes Kennenlernen mit dem Mädchen Z. in der Schule statt. Mehrere Wochen später, im September 2022, stand fest, dass die Stammklasse von Z. definitiv in der Schuleinheit B liegt. Nach einer Kontaktaufnahme mit der Schulleitung B, bei der ein Projektsteckbrief vorgelegt wurde (Anhang 1.1), kam es zum Kontakt mit der KLP der Stammklasse. Diese zeigte sich nach einer Information offen gegenüber dem Projekt und stimmte Besuchen in der Stammklasse zu. Somit waren alle Kooperationspartner:innen über das Projekt informiert und die Durchführung konnte detailliert geplant und das Mentoring umgesetzt werden.

4.1.3 Handlungsmodell

Das folgende Handlungsmodell orientiert sich stark an der Theorie. Die ausformulierte Direktive diente als Grundlage für die konkrete Durchführung.

Das Mentoring stützt sich auf das *Konzept für das Mentoring von immigrierten Kindern oder Kindern mit Fluchthintergrund* unter Einbezug der Akkulturations-Theorie (Kapitel 3.1 und 3.5.2). Da eine hohe Akkulturation mit der Heimatkultur und eine niedrige Akkulturation mit der in der Schweiz mehrheitlich gelebten Kultur beim Mädchen sowie der Familie erkennbar war und die Familie auch erst ein Jahr in der Schweiz lebte, wurde die instrumentelle Mentoringstruktur des erwähnten Konzeptes von Birman und Morland (2014) übernommen. Das Ziel dieser Struktur ist es, dass Unterstützung mit der neuen Sprache und Kultur sowie der Adaptierung in der Schule geboten wird (Birman und Morland, 2014). Das Mentoring findet schulbasiert statt. Um das übergreifende Ziel der Förderung der schulischen Integration und des psychosozialen Wohlbefindens zu erreichen, wurden für die Projektdurchführung 5 Handlungsfelder festgelegt:

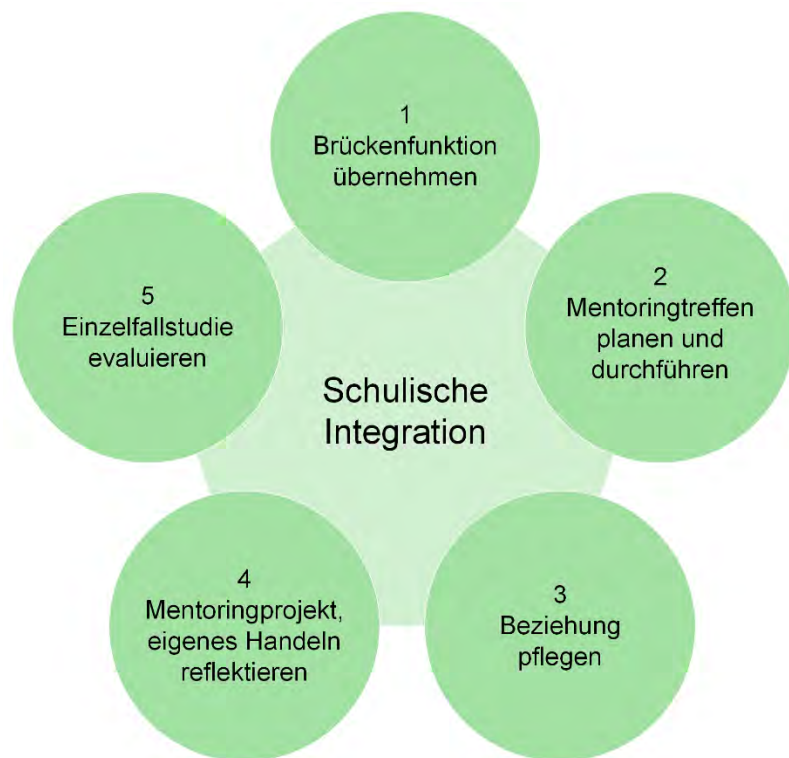


Abbildung 3: Handlungsfelder Mentoringprojekt, erstellt von Sarah Burtscher

Feld 1: Dadurch, dass die Mentorin während der Teilintegration als Unterstützung für das Kind wirkt, soll das System der Schule entlastet werden. Indem sie eine Brückenfunktion übernimmt und damit auch als Ansprechperson für die verschiedenen Kooperationspartner:innen agieren kann, soll dies die Integration für die Stammklasse (mit LP), die Eltern und das Kind zusätzlich entlasten. Da die Mentorin mit allen beteiligten Personen vernetzt ist, soll dies die Kommunikation untereinander erleichtern. Die Begleitung, die das Kind während der Übergangsphase erhält, verringert die Belastung des schulischen Systems zusätzlich, da das Kind emotional unterstützt wird und dem Kind bei aufkommenden Themen mit Ratschlägen beiseite gestanden werden kann, so dass diese Aufgaben weniger von den Lehrpersonen

übernommen werden müssen. Die Mentorin wirkt nicht als Nachhilfelehrperson. Die schulische Förderung steht nicht im Vordergrund.

Feld 2: Pro Monat sollen mindesten zwei Treffen stattfinden, welche zwei bis vier Stunden dauern. Die Termine werden nicht im Vorhinein auf einen Wochentag festgelegt, um eine möglichst grosse Flexibilität zu garantieren. Das Mentoring soll grösstenteils in der Freizeit des Kindes stattfinden. Die Treffen sind auf das Interesse des Kindes gestützt. Sie können sportliche Aktivitäten oder aber auch schulische Aktivitäten beinhalten. Auch Besuche in der EGK sowie der Stammklasse sollten immer wieder durchgeführt werden, um Z. auch in der Klasse zu stärken und die gute Zusammenarbeit und Kommunikation mit der Schule, welche für dieses Mentoringprojekt als wichtig erachtet wurde, zu pflegen. Zum Start des Mentorings wird das Mädchen hauptsächlich in der EGK besucht, später dann in der Stammklasse. Taylor und Bressler (2000) sagen, dass das Ende einer Mentoring-Beziehung essenziell dafür ist, wie Mentor:in und Mentee über die gemeinsamen Erlebnisse denken, dieser Aspekt wird bei der Planung der Treffen miteinbezogen. Bereits vor Beginn des Mentorings wird transparent gemacht, wann dieses endet. Während des Abschlussprozesses wird auf die gemeinsame Zeit zurückgeschaut und zukünftige Ziele und Vorhaben angesprochen. Zudem wird der Abschluss durch eine spezielle Aktivität gefeiert. Für die Zeit nach dem Abschluss des Mentorings werden klare Leitlinien festgelegt, was den Kontakt zwischen Mentor:in und Mentee betrifft (Spencer und Basulado-Delmonico, 2014).

Feld 3: Bereits vor der Teilintegration ist der Vertrauensaufbau ein wichtiger Faktor. Vertrauen dient als Voraussetzung dafür, dass entwicklungsfördernde Bedingungen hergestellt werden können (Langenkamp, 2018; Rhodes et al., 2006). Im Vordergrund steht, die Mentee kennenzulernen aber auch mit der Familie in Kontakt zu treten (Griffith et al., 2009). Dabei wirkt die Mentorin als vertrauensvolle Unterstützungsperson für diese herausfordernde Zeit. Wie in der Theorie beschrieben, ist es für Kinder, welche möglicherweise traumatische Erlebnisse durch eine Flucht erlebt haben, umso wichtiger, dass vertrauensvolle, beständige Beziehungen geschaffen werden (Ding, 2013). Bei dem begleiteten Kind liegt kein diagnostiziertes Trauma vor. Das während der Flucht aus Afghanistan schlimme Erlebnisse durchlebt werden mussten, ist aber vorstellbar.

Feld 4: Da keine Begleitung und Beratung der Mentorin selbst durch eine leitende Fachperson stattfinden, ist es umso wichtiger, sich in theoretische Inhalte und Konzepte, aber auch in vergleichbare Studien und Programme einzulesen, bevor das Programm gestartet wird. Zusätzlich werden eigene Haltungen, Sorgen und Probleme in einem Lernjournal festgehalten. Dieses dient zum einen als ein erstes Forschungsinstrument. Zum anderen hat es die Funktion eines Reflexionsinstrumentes für das eigene Handeln. Diese Reflexion kann helfen, um als Mentor:in die eigene interkulturelle Kompetenz zu trainieren und sich der eigenen Haltung und

möglichen alltagsrassistischen Denkweisen bewusst zu werden und diese bei der Arbeit mit einem Kind aus einer anderen Kultur nicht zu reproduzieren (Von Dewitz & Massumi, 2017). Aber auch bei der Arbeit mit einem Kind, welches einschneidende Erlebnisse von einer Flucht mitbringen kann, ist es notwendig Gedanken zu bestimmten Verhaltensweisen aufzuschreiben, um den Umgang damit zu erleichtern (Ding, 2013).

Feld 5: Mithilfe von mehreren Forschungsmethoden werden die Daten qualitativ sowie auch quantitativ erhoben. Durch methodologische Triangulation, bei dem der Forschungsgegenstand aus mindestens zwei Punkten durch den Einsatz von mehreren Methoden betrachtet wird, wird die Validität der Forschung maximiert (Flick, 2019). Erstens wird, wie in Feld 4 beschrieben, das Lernjournal der Mentorin durch Codierung analysiert. Zweitens werden Daten zur sozialen Integration in der Stammklasse aus Sicht des Mädchens vor (t1) und nach dem Mentoring (t2) durch die Mentorin mittels Befragung durch einen Fragebogen gesammelt. Des Weiteren werden Daten bei strukturierten Beobachtungen des Kindes in der Stammklasse zu drei Beobachtungszeitpunkten gesammelt. Die Beobachtungen finden nach Start des Mentorings (t1), in der Mitte der Durchführung (t2) und kurz vor Abschluss des Mentorings (t3) statt. Vor t1 wird der, eigens für diese Arbeit erstellte, Beobachtungsbogen getestet (t0) und falls nötig angepasst. Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign erfolgt in Kapitel 5.

4.1.4 Durchführung Projekt

In den folgenden Abschnitten wird der konkrete Projektverlauf, welcher auf dem Handlungsmodell aufbaut, beschrieben. Dabei werden allgemeine Informationen zur Durchführung in der Praxis geschildert. Ebenso wird auf die Schulbesuche, Treffen in der Freizeit und den Beziehungsaufbau eingegangen. Diese Ausführungen werden durch Auszüge aus dem Lernjournal der Mentorin angereichert.

4.1.4.1 Allgemeines

Die Methode des Mentorings wurde für diese Einzelfallstudie während 32 Wochen (3 Quartale), durchgeführt. Der offizielle Start war in Woche 35 im Kalenderjahr 2022 und abgeschlossen wurde die Projektphase in KW 10 im Kalenderjahr 2023. Die ersten Mentoringtreffen fanden bereits statt, bevor die Stammklasse bekannt war. Zuvor fand ein Kennenlernen in KW 25 statt, noch vor den Sommerferien. Bei der Planung wurde es als wichtig angesehen, das Mentoring über möglichst lange Zeit zu realisieren. Wie von Rhodes et al. (2006) deutlich gemacht, zeigte es sich in der Praxis, dass sich eine möglichst lange Durchführungsdauer positiv auf die Entwicklung der/des Mentees auswirkt. Jedoch war die Durchführungsdauer durch die Rahmenbedingungen der Arbeit begrenzt, so dass keine ein- oder mehrjähriges Mentoring organisiert werden konnte.

Die Treffen wurden im Vorhinein immer mit den Erziehungsberechtigten abgesprochen. Der Kontakt fand meist über Textnachrichten statt. Da die Eltern zum Zeitpunkt des Projektes begrenzte Deutschkenntnisse hatten, fand die Kommunikation meist via Mentee statt, die dann Wichtiges ihren Eltern übersetzte.

Tabelle 1: Übersicht Mentoringtreffen

KW	Datum	Aktivität	Teilintegration
25	21.07.2022	Erstes Kennenlernen	
	Sommerferien		
35	31.08.2022	Bräteln im Wald	
36	08.09.2022	Besuch EGK	
37	14.09.2022	Schwimmen	
38	22.09.2022	Besuch EGK	
	Herbstferien		
42	19.10.2022	Besuch Bibliothek	
43	26.10.2022	Besuch EGK	
43	28.10.2022	Besuch Stammklasse	
44	04.11.2022	Besuch zuhause	
45	12.11.2022	Kinobesuch	
47	22.11.2022	Muffins backen	
49	09.12.2022	Adventsweg	
50	16.12.2022	Besuch Stammklasse	
	Winterferien		
2	11.01.2023	Töpfern	
2	13.01.2023	Besuch Stammklasse	
	Sportferien		
5	03.02.2023	Schwimmen	
6	10.02.2023	Stammklasse	
7	15.02.2023	Gemeinsames Mittagessen	
8	23.02.2023	Abendessen bei Familie	
10	08.03.2023	Abschluss – Mittagessen, Ausflug nach SG	

4.1.4.2 Schulbesuche

Bei Besuchen in der Klasse, sei es EGK oder Stammklasse, war die Mentorin mehrmals während dem Unterricht anwesend und in der Nähe der Mentee präsent. Es war wichtig, dass der Unterricht normal durchgeführt wurde und die Mentorin nicht als Klassenhilfe oder Teamteaching-Lehrperson eingesetzt wurde, sondern die Rolle klar gegenüber den Lehrpersonen kommuniziert wurde. Dabei half auch der Projektsteckbrief. Beim ersten Besuch fand eine Vorstellung der Mentorin statt. Auch ihr Besuchsgrund wurde einfach erklärt. Der Mentee wurde im Vorhinein die Möglichkeit geboten, selbst den Grund der Anwesenheit zu erklären und es wurde auch besprochen, wie und zu welchem Zeitpunkt die Vorstellung stattfinden würde. In der EGK war Z. bereit, die Vorstellung selbst zu übernehmen. In der Stammklasse wurde dies von der Mentorin übernommen.

Bei Besuchen in der EGK, die zu Beginn des Mentoringprojektes stattfanden, konnte hauptsächlich das Verhalten von Z. im Klassenverband beobachtet werden und die Beziehung gepflegt werden.

«Auch beim Backen mit der Klasse ist Z. sehr geduldig. Sie befolgt Anweisungen der Lehrperson sofort und wirkt dabei motiviert. Ich beobachte, dass sie anderen SuS hilft.» Eintrag 2, 08.09.2022, Besuch in der EGK.

«Es fällt auf, dass Z. während der Lektion nicht viel mit den anderen Kindern über andere Themen spricht. Sie wirkt zufrieden, arbeitet aber einfach an den vorgegebenen Aufträgen.» Eintrag 4, 22.09.2022, Besuch in der EGK.

Falls von der Mentee gewünscht, wurden durch die Mentorin Verständnisfragen beantwortet oder dieser unterstützend zur Seite gestanden, wenn sie Unsicherheiten im Erledigen eines Arbeitsauftrages oder im Kontakt mit den Mitschüler:innen zeigte. Wichtig war jedoch, dass Z. weiterhin in Kontakt mit ihren Mitschüler:innen stand und sie beispielsweise bei Partner:innenarbeiten mit einem Kind zusammenarbeitete. Um dies zu gewährleisten, hielt die Mentorin sich eher im Hintergrund. Mehrmals konnten auch vor oder nach dem Unterricht Fragen von den Klassenlehrpersonen oder Z. selbst durch die Mentorin beantwortet werden. Falls für die Mentee etwas aus dem Schulalltag unklar war, unterstützte die Mentorin sie dabei, diese Unklarheiten anzusprechen und bei der Lösungssuche helfen. Dies lässt sich an der folgenden, beispielhaften Situation genauer erklären. Z. musste zuhause auf einer Onlineplattform den neuen Französisch-Wortschatz lernen. Es zeigte sich jedoch, dass ihr nicht klar war, auf welchem Weg und in welcher Form sie diese Wörtchen lernen sollte. Mit der Plattform war sie nicht vertraut. Die Mentorin konnte sie dann ermuntern, bei der Lehrperson nachzufragen und die Zugangsdaten sowie eine Erklärung zu erhalten. Dann wurde der Mentee nach dem Unterricht das Vorgehen gezeigt und bei einem nächsten Treffen dies noch einmal angeschaut. Zudem wurde von der Mentorin das Angebot gemacht, dass die Hausaufgaben auf dieser Plattform nach dem Unterricht in der Schule durchgeführt werden können, da die Familie zuhause kein iPad oder Laptop zu Verfügung hatten.

«Ich erzähle der Lehrperson der Stammklasse, dass Z. Angst vor dem Lager hat. Ich sage ihr auch, dass es in der anderen Klasse, die auch mitgeht, ein Mädchen hat, das sie bereits kennt. Vielleicht gäbe es die Möglichkeit, dass Z. mit ihr in ein Zimmer kann.» Eintrag 10, 16.12.2023, Besuch Stammklasse.

«Beim stillen Lesen sitzt Z. allein in einem Raum. Sie liest halb laut für sich in einem Buch. Bei einigen Wörtern schaut sie mich fragend an, wenn sie scheinbar nicht weiss, wie diese ausgesprochen werden.» Eintrag 12, 13.01.2023, Besuch Stammklasse.

4.1.4.3 Treffen Freizeit

Viele der Treffen fanden in der Freizeit des Mädchens statt. Es wurden unterschiedliche Aktivitäten durchgeführt. Beispielsweise wurde das Schwimmbad oder die Bibliothek besucht oder es wurde zusammen getöpft. Auch kam es zu Treffen, bei denen Schulstoff angeschaut wurde oder einen Ausflug in der Gemeinde unternommen wurde. Viele Treffen fanden ausserhalb des Zuhauses der Mentee statt, es kam aber auch vor, dass die Mentorin die Mentee zuhause besucht hat. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Aktivitäten für die Mentee ansprechend waren und ihren Interessen entsprochen haben. Es fanden aber auch Unternehmungen statt, die für das Kind neu waren, bei welchen es neue Fähigkeiten entdecken konnte oder neue Lernfelder für das Kind eröffneten. Es wurde darauf geachtet, dass Z. die Dinge für sich selbst und in ihrem Tempo entdecken konnte. Auch boten sich währenddessen immer wieder Möglichkeiten für einen Austausch, so dass sich das Kind öffnen konnte oder auch nach Rat fragen konnte.



Abbildung 4: Gemeinsames Backen



Abbildung 5: Schlangenbrot im Wald

«Sie hat Zeichnungen und Fotos von Freuden an der Tür. Sie erzählt, dass sie diese im Camp kennen gelernt hat. Ich frage nach, ob sie noch Kontakt zu diesen hat. Sie erzählt viel von ihnen.» Eintrag 7, 04.11.2022, Treffen bei Z. zuhause

«Als ich ihr zeige, wie man ein Ei trennt, schaut sie genau zu. Sie sagt dann, dass sie das doch nicht kann. Ich ermutige sie mit wenigen Worten. Als sie es ausprobiert, klappt es beim ersten Versuch. Sie lacht, sucht den Augenkontakt.», Eintrag 8, 22.11.2022, Backen.

«Nachdem ich ihr gezeigt habe, wie sie starten kann, legt Z. sofort los. Sie arbeitet genau und zeigt keine Hemmungen, dass sie schmutzige Hände bekommt. Sie bearbeitet die Oberfläche

fein und setzt meine Anweisungen genau um.», Eintrag 11, 11.01.2023, Töpfern in einer Werkstatt.

4.1.4.4 Beziehungsaufbau

Ein Handlungsfeld des Projektes war, eine positive Beziehung aufzubauen und als Mentorin eine Bezugsperson für die Mentee zu werden. Der Beziehungsaufbau war dadurch bei allen Treffen zentral. Nebst der Beziehung zur Mentee selbst war auch der Kontakt zur ganzen Familie von Wichtigkeit. Beim Erstkontakt stellte sich die Mentorin den Eltern vor. Auch wurde die Mentorin vor oder nach den Mentoringtreffen immer wieder von den Eltern eingeladen. Aufgrund dieser als wohlwollend wahrgenommenen Treffen konnte sich die Beziehung aus Sicht der Mentorin positiv entwickeln.

Der Aufbau einer Beziehung zwischen Mentee und Mentorin entwickelte sich gemäss Mentorin natürlich. Da sich eine Beziehung schwer messen lässt und dies auch nicht im Zentrum dieses Projektes liegt, basiert dies auf Beobachtungen und Interaktionen der Mentorin während der Treffen. Gleich beim ersten Kennenlernen durfte die Mentee eigene Interessen äussern und auch die Mentorin persönlich kennen lernen. Auch war die Mentorin dem Mädchen nicht fremd, da sie bereits vorher einige Male die EGK während dem Unterricht besuchte. Dies kann zusätzlich als hilfreich angesehen werden.

Es zeigte sich, dass die Mentee sich öffnen konnte und sich im Umgang mit der Mentorin so wohl fühlte, dass sie auch von schwierigen Erlebnissen während der Flucht sowie auch von ihrem Leben in Afghanistan ausführlich erzählte.

«Allgemein erzählt sie viel von Afghanistan und wie es dort ist. Auch zum Thema Heimat äussert sie sich. Auch das Thema Krieg spricht sie oft an und erzählt viel von der Verwandtschaft.» Eintrag 1, 30.08.2022, Treffen Freizeit.

«Als wir einen Kaffee trinken, erzählt sie sehr viel und ausführlich. Ich frage sie, woher sie so viele aktuelle Dinge aus ihrem Land weiss, ob sie jeweils die Nachrichten schaue. Sie sagt, dass sie mitbekomme, wenn ihre Eltern wieder zusammen über Vorkommnisse reden. Sie spüre, wenn etwas nicht gut sei.» Eintrag 9, 09.12.2022, Treffen Freizeit.

Auch durch die Körpersprache und Äusserungen der Mentee kann angenommen werden, dass durch sie die Beziehung als vertraut und angenehm wahrgenommen wurde.

«Sucht während dem Film immer wieder Körper- und Augenkontakt zu mir. Lehnt sich leicht an mich, lacht mich an oder erwartet eine Reaktion von mir. Z. weist mich auch immer wieder auf gewisse Dinge hin.» Eintrag 7, 12.11.2022, Treffen Freizeit - Kinobesuch

«Als ich ihr sage, dass ich bald wieder in ihre Klasse komme, sagt sie mir, dass sie das sehr freut. Sie fühle sich wohler und sicherer, wenn ich da bin.» Eintrag 9, 09.12.2022, Treffen Freizeit.

4.2 Hindernisse oder Schwierigkeiten im Projektverlauf

Dieser Abschnitt beschreibt Hindernisse, die während der Durchführung des Mentorings erkennbar wurden. Erstens soll festgehalten werden, dass immer wieder Schwierigkeiten auftraten, diese aber den Projektverlauf nicht dominierten oder sogar die Durchführung verhinderten. Es soll auch erwähnt werden, dass in menschlichen Beziehungen und in der pädagogischen Arbeit immer wieder Spannungen auftreten können. Der Umgang mit Schwierigkeiten ist darum normal und ermöglicht Lernchancen (Wenzler-Cremer, 2016). Folgend wird auf einige Punkte eingegangen, die sich in der Praxis als Hindernisse und somit auch als Lernfelder zeigten. Diese gründen auf den Erfahrungen der Mentorin und sind auch teils im Lernjournal festgehalten.

4.2.1 Sprache

Da sich die Muttersprachen der Mentorin und der Mentee unterscheiden, zeigte sich, dass sich die Kommunikation nicht immer einfacher gestaltete. Die Mentee und ihre Familie sprechen als Erstsprache Farsi, die Mentorin Schweizerdeutsch. Die Mentee selbst kann sich auf Hochdeutsch meist gut verständigen. Es war wichtig, dass bei den Treffen Hochdeutsch gesprochen wurde und schwierige Wörter erklärt wurden oder auch Sätze umformuliert wurden, um das Verständnis bei der Mentee zu sichern.

Die Eltern der Mentee sprachen wenig Deutsch und wenn, dann einzelne Wörter. Vereinzelte Wörter auf Hochdeutsch können sie verstehen. Die direkte Kommunikation zwischen Mentorin und den Eltern und ein natürlicher Austausch konnte darum nicht oft stattfinden. Die Mentee agierte meist als Übersetzerin. Durch die Kommunikation über eine Drittperson war der Beziehungsaufbau zu den Eltern durch verbale Interaktion erschwert. Die Terminfindung fand darum oft über Handy- Nachrichten statt, auf welche die Mentee selbst antwortete.

Bei der Projektvorstellung wurde ein Dolmetscher eingesetzt, auch der Projektbeschrieb wurde auf Farsi übersetzt. Von den Eltern wurde die Zustimmung gegeben und auch Dank ausgesprochen. Trotzdem war es für die Mentorin nicht eindeutig erkennbar, ob die Eltern das Programmziel und Konzept verstehen konnten.

4.2.2 Regelmässige Terminfindung

Mehrere Faktoren erschwerten eine regelmässige Terminfindung. Im Vorhinein wurden keine sich regelmässig wiederholende Zeitfenster für die Mentoringtreffen festgelegt. Zum einen führten die beruflichen und privaten Verpflichtungen der Mentorin dazu, dass wenige Zeitfenster für längere Treffen frei waren. Zum anderen besucht auch die Mentorin

unterschiedliche Freizeitangebote und musste die Eltern zudem zu Terminen begleiten, um als Übersetzerin zu helfen. Dadurch, dass Mentorin und Mentee nicht in der gleichen Stadt wohnhaft sind, erforderte es einen zusätzlichen organisatorischen sowie auch zeitlichen Aufwand, dass die Termine durchgeführt werden konnten. Bei einer ersten Planung war angedacht, dass die Treffen wöchentlich stattfinden, dies war jedoch so nicht durchführbar. Eine flexible Terminplanung ermöglichte es, mindestens zwei Treffen im Monat in einem regelmässigen Abstand festzulegen.

4.2.3 Rollenfindung

Erstens zeigte sich für die Mentorin die Rollenfindung bei Schulbesuchen als eine Herausforderung. Normalerweise übernimmt sie die Rolle einer Lehrperson oder SHP in einer Klasse, bei Mentoring-Besuchen war es jedoch von Bedeutung, andere Aufgaben zu übernehmen, damit die Mentee selbst und ihre Entwicklung im Zentrum stand. Die Rollenfindung war für die Studentin ein grosses Lernfeld, bei der die Reflektion im Journal sich als hilfreich zeigte.

«Ich habe gemerkt, dass ich, als es so chaotisch war beim Backen sofort zur Hilfe geeilt bin und mich in die Rolle der Lehrperson begeben habe. Der Fokus auf Z. und dass ich nicht als LP/Assistenz da bin, ist verloren gegangen» Eintrag 2, 08.09.2022 – Besuch in der EGK

«Als Z. beim Lesen allein sitzt, bin ich mir sehr unsicher, ob ich dazu sitzen soll oder sie etwas allein dalasse.», Eintrag 10, 16.12.2022 – Besuch in der Stammklasse

Nebst der Rolle im Klassenzimmer musste auch die Rolle während privaten Treffen immer wieder reflektiert werden. Zu Beginn war es für die Mentorin schwierig, sich persönlich auf ein Kind einzulassen, welches auch als Schülerin dieselbe Schuleinheit besuchte. Zudem war auch das Einlassen auf die freundschaftliche Beziehung, bei der sich Kind und Erwachsene hierarchisch auf gleicher Ebene begegnen, anspruchsvoll. Dass die Mentorin nicht dieselben Aufgaben hat wie diese einer Lehrperson, Nachhilfelehrperson oder einer erwachsenen Erziehungsberechtigten übernehmen soll, war anfangs schwierig umzusetzen. Es war eine Herausforderung für die Mentorin, dass die Beziehung und der Austausch im Vordergrund standen. Diese beiden übergreifenden Hauptaspekte, welche für den Vertrauensaufbau wichtig waren, rückten anfangs in den Hintergrund, da die Mentorin mit einem festgelegten Ziel in das Treffen ging. Es musste aber festgestellt werden, dass die Interaktionen und Inhalte der einzelnen Treffen sich auch laufend verändern konnten.

5 Methodik

Das Projekt wurde quantitativ und qualitativ ausgewertet. Dadurch, dass nur ein Kind begleitet wurde, ist die Stichprobe zu klein, um Rückschlüsse auf allgemeine Ergebnisse zu machen. Durch die gewählten Methoden sollte es jedoch möglich sein, das Gelingen des Projekts zu analysieren, mögliche Rückschlüsse für die Integration von Kindern aus einer Eingliederungsklasse zu ziehen und somit auch die Forscherfragen zu beantworten. Als Instrumente zur Erfassung von qualitativen Daten wurde das Lerntagebuch eingesetzt. Für die qualitative Erfassung von Daten wurden ein Fragebogen sowie die strukturierte Beobachtung genutzt. Mithilfe des Einsatzes von verschiedenen Methoden kann die Fragestellung unterschiedlich beleuchtet werden (Roos & Leutwyler, 2017). Die Betrachtung des Forschungsgegenstandes aus mindestens zwei Punkten wird Triangulation genannt, dabei werden vier Formen unterschieden. Hier wurde die Between-Method-Triangulation eingesetzt, bei der verschiedene Methoden kombiniert werden. Durch die fallbezogene Auswertung ist es möglich, die unterschiedlichen Perspektiven, welche durch die methodischen Zugänge eröffnet wurden, zu vergleichen und verknüpfen (Flick, 2019). Die Entwicklung und der Einsatz dieser Forschungsmethoden werden in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben.

5.1 Fragebogen

Zur Erfassung der sozialen Integration aus Sicht des Kindes wurde ein Fragebogen mit 21 Items eingesetzt. Gemäss Ross und Leutwyler (2017) ist es vorteilhaft, wenn bestehende Instrumente angepasst oder sogar direkt eingesetzt werden können, da die Entwicklung von eigenen Items anspruchsvoll sein kann. Für diese Datenerhebung wurden darum von der Kurzversion des «Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern» (KFDI 4-6), welcher von Venetz, Zurbriggen und Eckhart (2014) entworfen und erprobt wurde und auf der ausführlicheren Version von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) basiert, die Items zur sozialen und emotionalen Integration ausgewählt und leicht angepasst. Wichtig war beispielsweise, dass sich die Antwort von Z. auf die Integration in die Stammklasse bezog und nicht auf die Integration in die EGK. Die Items wurden entsprechend modifiziert (Bsp.: Ich habe keine Lust in die Schule zu gehen. -> Ich habe keine Lust in die neue Klasse zu gehen.). Für die Selbsteinschätzung zu den Items der sozialen Integration (SI) von Venetz et. al. (2014) gilt, dass umso positiver die Beziehungen zu den Mitschüler:innen beurteilt werden, umso besser ist die Selbsteinschätzung der SI. Da der Begriff der sozialen Integration, wie in 3.2.2 beleuchtet, so vielschichtig ist, wurde die soziale Integration damit auf das wahrgenommene Beziehungskonzept des Kindes reduziert. Mit der Beobachtung und dem Lernjournal (siehe Kapitel 5.2 und 5.3) wurden dann weitere Aspekte beleuchtet. Bei den Items zum emotionalen Integriertseins (EI) wird das umfassende Wohlbefinden in der Schule, zum Zeitpunkt der Befragung, erfragt.

Dreizehn Items für die Schuleinstellung (SE) wurden aus dem «Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung in der 5. und 6. Klassenstufe» von Rauer und Schuck (2021) übernommen. In dieser Erfassung wurde die Einstellung nicht in Bezug auf die ganze Schule, sondern ebenfalls auf die Stammklasse erfragt. Entsprechend wurden auch hier die Items angepasst. Mit diesen Items soll das subjektive Empfinden der Schülerin gegenüber der Klasse befragt werden. Das Konstrukt der SE meint das generelle emotionale Wohlbefinden in der Klasse (Rauer und Schuck, 2021). Eine positive Schuleinstellung wird von Haeberlin et al. (1989) als Merkmal des emotionalen Wohlbefindens eines Kindes oder Jugendlichen angesehen.

Es wurden Items ausgewählt, die in unterschiedliche Richtungen gepolt waren. Sie waren also teilweise positiv (Ich gehe gerne in die Schule.) sowie auch negativ (In meiner Klasse fühle ich mich allein.) formuliert. Häder (2010) formuliert, dass Menschen grundsätzlich dazu tendieren, Fragen mit 'ja' zu beantworten. Im dem entgegenzuwirken, kann es von Vorteil sein, einige Items negativ zu formulieren. So kann das zu messende Konstrukt genauer (reliabler) abgebildet werden (Roos & Leutwyler, 2017).

Für die Antwort konnte ein Kreuz pro Item bei einer Rating-Skala von '1= stimmt gar nicht', bis zur '4 = stimmt genau' gesetzt werden.

Der Fragebogen wurde von einem professionellen Übersetzungsdienst in die Muttersprache des Mädchens übersetzt, so dass die Items für sie verständlich waren und es zu keiner Verfälschung der Daten durch die Sprachbarriere kam.

Die Befragung fand zu zwei Zeitpunkten statt. Erstens bei Beginn der Integration in die Stammklasse (t1=11.11.2022) und zweitens kurz vor Abschluss des Mentoringprojektes (t2=17.02.2023). Sie wurde während dem Unterricht in der Stammklasse in einem separaten Zimmer durchgeführt. Dadurch, dass explizit die Integration in die Stammklasse erfasst werden wollte, sollte die räumliche und zeitliche Nähe zum Unterricht in dieser Klasse dazu führen, zusätzlich zu den formulierten Fragen, valide Ergebnisse zu erhalten.

Ein Aspekt, der kritisch beleuchtet werden muss, ist die soziale Erwünschtheit. Die soziale Erwünschtheit beschreibt das Phänomen, wenn die befragte Person ihre Antwort (auch oft unbewusst) so anpasst, dass sie für eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe oder auch die Versuchsleitung (die auch so einer Gruppe angehört), positiv erscheint. Sie möchte also im sozial erwünschten Sinne antworten (Mummendey & Grey, 2008). Die Befragung wurde durch die Mentorin beaufsichtigt und erklärt. Aufgrund dessen, dass die Mentorin Z. beim Einleben in die Stammklasse unterstützen möchte und es ihr wichtig ist, dass es ihr gut geht, besteht die Möglichkeit, dass die Antworttendenz der Befragten sozial beeinflusst wird. Sie möchte

möglicherweise aus Dankbarkeit oder anderen Gründen den Eindruck erwecken, dass es ihr in der momentanen Situation gut geht.

5.2 Strukturierte Beobachtung

Zusätzlich zur Selbsteinschätzung durch den Fragebogen wurde die SI mithilfe einer Beobachtung durch die Studierende erfasst. Im Gegensatz zu den Beobachtungen, welche im Lerntagebuch festgehalten wurden (Kapitel 5.3), handelte es sich hier um eine standardisierte wissenschaftliche Beobachtung, welche zielgerichtet und methodisch kontrolliert ist (Roos & Leutwyler, 2017). Das Ziel der Beobachtung war es, das komplexe Konzept der sozialen Integration in Bezug auf den Aspekt der Interaktionen, ergänzend zum Fragebogen, festzuhalten. Dass die verbale und nonverbale Interaktion beobachtet wird, gründet darauf, dass in vielen Studien, welche sich mit der sozialen Integration beschäftigen, die Art, Dauer und Häufigkeit der Interaktionen ein Indikator für die Partizipation und Eingebundenheit einer Schüler:in in eine Gruppe ist (Koster et al., 2009; Hunt, Soto, Maier und Doerig, 2003). Zudem handelt es sich dabei um beobachtbare Verhaltensweisen. Eine Schwierigkeit bei Beobachtungen besteht nämlich darin, dass die Unterscheidung zwischen beobachtetem Verhalten und Interpretation oft nicht einfach ist (Beller, 2008).

Um die Reaktivität von Z. auf die Beobachtung zu mindern, wurde ein Mittelweg zwischen einer verdeckten und offenen Beobachtung gewählt. Wenn den Beobachteten bewusst ist, dass ihnen das Forschungsinteresse gilt, kann es vorkommen, dass diese sich kontrollierter oder anders verhalten (Beller, 2008). «Bei einer verdeckten Beobachtung ist den beobachteten Personen nicht klar, dass sie beobachtet werden.» (Roos & Leutwyler, 2017, S. 213). Die Beobachtungen wurden zu drei Zeitpunkten im Turnunterricht durchgeführt. Der Klasse wurde erklärt, dass die Beobachtende mehrmals anwesend sein werde, da sie als Lehrperson wissen möchte, wie der Sportunterricht in einer 5. Klasse ablaufen kann. Somit war für alle Kinder klar, dass eine Person sie beobachtet, für Z. war es jedoch nicht transparent, dass sie die beobachtete Person ist.

Als Beobachtungseinheiten wurden Verhaltensweisen der nonverbalen Interaktion (z.B. Blickkontakt, Körperkontakt) und der verbalen Interaktion (z.B. Gespräch in der Gruppe) gewählt. Nachdem in einem Pre-Test ohne vorgegebene Zeitstichproben alle beobachteten Interaktionen auf dem Beobachtungsplan (Anhang 2.1) notiert wurden, war erkennbar, dass es ohne festgelegte Zeitintervalle nicht möglich war, alle Interaktionen festzuhalten. Dies würde Ergebnisse verfälschen. Darum wurde in den folgenden Beobachtungen ein Zeitstichprobenprotokoll eingesetzt. Während einem Beobachtungszeitraum von etwas weniger als 30 Minuten wurde alle zwei Minuten während einem Zeitintervall von 30 Sekunden alle beobachteten Interaktionen mit einer zugewiesenen Nummer als Code festgehalten.

5.3 Lerntagebuch – Inhaltsanalyse

Folgend wird die dritte Methode, welche zur Beantwortung der Forscherfragen eingesetzt wurde, genauer beschrieben.

5.3.1 Merkmale von qualitativen Inhaltsanalysen

«Ziel der Inhaltsanalyse ist ... die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt», so beschreibt Mayring (2022, S.11) das Ziel der Inhaltsanalyse. Je nach Interesse oder Arbeitsgebiet des/der Autor:in oder der forschenden Person wird der Begriff anders definiert und es werden unterschiedliche Ansprüche an die Inhaltsanalyse gestellt. Dadurch lässt sich keine einheitliche Definition formulieren. Zusammenfassend aus den Ausführungen von Mayring (2022) werden die folgenden Merkmale festgehalten, die für die durchgeführte Inhaltsanalyse von Wichtigkeit war:

- Gegenstand der Analyse ist immer symbolisches Material, also fixierte Kommunikation.
- Die Analyse geht systematisch vor. Sie läuft nach expliziten Regeln ab. Dies ermöglicht auch, dass die Analyse nachvollziehbar, verständlich und überprüfbar ist. Somit kann die Inhaltsanalyse sozialwissenschaftlichen Methodenstandards genügen.
- Das Vorgehen ist theoriegeleitet und basiert auf der ausgewiesenen Fragestellung. Die Ergebnisse werden basierend auf der Theorie interpretiert.

Die qualitative Analyse wird oft bei Einzelfällen angewendet, wie es auch hier der Fall ist. Soll ein Einzelfall analysiert werden, eignet sie sich, da es eine eher offene und deskriptive Methode ist (ebd.). Speziell bei der qualitativen Inhaltsanalyse ist es spannend, wenn die Beziehung zwischen Kodierung und Ausgangsmaterial bestehen bleibt und immer wieder auf den zugrunde liegenden codierten Text zurückgegriffen werden kann.

Die Inhaltsanalyse, welche durchgeführt wurde, orientierte sich am untenstehenden Ablaufschema, welches von Kuckartz (2018) zusammenfassend erstellt wurde.

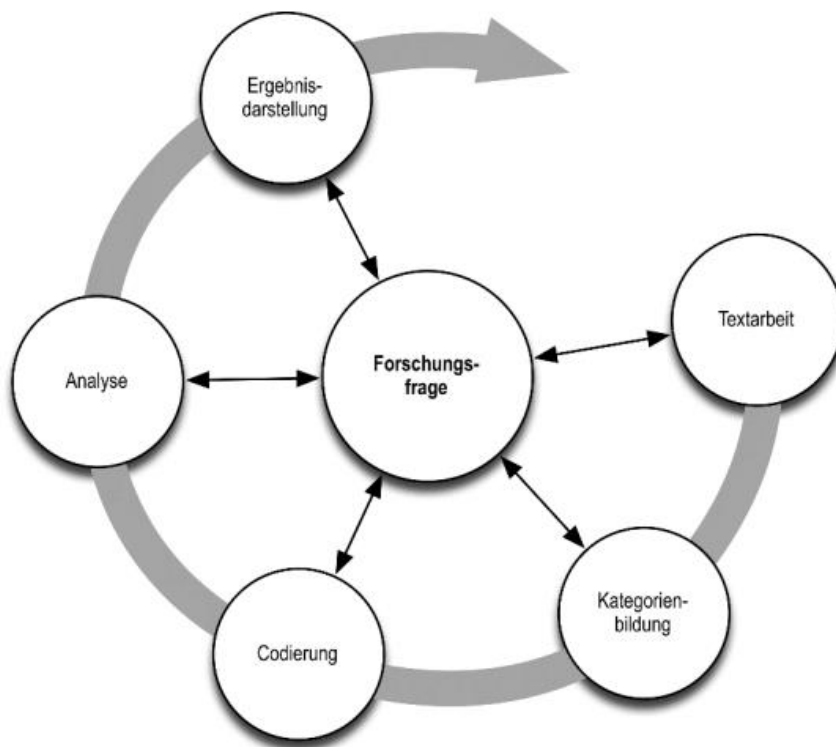


Abbildung 6: Generelles Ablaufschema qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 45)

Dieses Modell in Abbildung 6 zeigt gut, dass der Analyseprozess nicht linear verlaufen muss und die verschiedenen Phasen nicht strikt voneinander getrennt werden. Dabei findet immer wieder der Einbezug der Forschungsfragen statt. Es ist somit möglich auch neue, unvorhergesehene Erkenntnisse zu machen, was für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage bedeutsam sein kann.

Beginnend wurde das Ausgangsmaterial gesichtet. Dieses wurde aufbereitet und definiert, so dass mit der Kategorisierung und der Codierung gestartet werden konnte.

5.3.2 Ausgangsmaterial - Textarbeit

Bei dem ausgewählten Material, welches durch die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, handelt es sich um 17 Tagebucheinträge. Diese Einträge beschreiben Beobachtungen, Interpretationen der Beobachtungen sowie sonstige Gefühle, Gedanken und Vernetzungen welche während den Mentoringtreffen gemacht wurden. Sie wurden durch die Mentorin nach den Treffen auf dem Computer verfasst. Die Einträge spiegeln somit die Sicht der Verfasserin. Es handelt sich um 24 Seiten Textmaterial. Die Einträge wurden für die Codierung umformatiert. Dabei wurden die kompletten Inhalte übernommen. Die Rechtschreibung wurde dabei nicht überarbeitet. Die Beobachtungen, Interpretationen und sonstige Gedanken, Gefühle und Verknüpfungen wurden unterschiedlich formatiert, damit die Textarten erkennbar sind. Dies erschien wichtig für die Analyse der Texte. Auch wurden die Zeilen nummeriert, damit Textstellen nachvollziehbar zitiert werden können. Danach wurden die Texte intensiv gelesen und als wichtig angesehene Textstellen markiert sowie Gedanken und Hinweise

notiert. Da die Codiererin und die Autorin ein und dieselbe Person sind, war der Kontext, die inhaltliche Struktur und auch der Inhalt des Textes bereits bekannt und verständlich. Es ist nötig, diese Doppelrolle bei der Interpretation der Ergebnisse zu reflektieren, da dieses Vorwissen und die enge Einbindung in die Projektphase die Auswertung beeinflussen können.

5.3.3 Kategorienbildung und Codierung des Textes

Auf die Textarbeit folgte dann die Bildung der Kategorien sowie die Codierung des Textmaterials, welche sich an den Guidelines für die Kategorienbildung am Material von Kuckartz (2018) orientierte (Anhang 4.1). Die thematischen Kategorien, auch Codes, wurden zuerst direkt aus den Analyseeinheiten generiert. Es erfolgte eine sogenannte induktive Kategorienbildung (Mayring, 2022). Dabei wurde bei der Bearbeitung, falls in den empirischen Daten ein sich wiederholendes Phänomen (beispielsweise verbale Kommunikation) erkannt wurde, eine neue Kategorie erstellt. Dieses Textsegment wurde im Text entsprechend unterstrichen und mit der passenden Kategorie versehen. Nach einiger Zeit wurden diese Kategorien systematisiert und organisiert. Dafür wurden Karteikarten benutzt, die dann sortiert und zu Kategorien zusammengefasst wurden. Somit überlagerten sich die Probecodierung und Kategorienbildung und beeinflussten sich gegenseitig. Daraus ist ein Kategoriensystem entstanden, wobei der reflektierende Umgang mit den Kategorien bedeutsam war (Kuckartz, 2018). Die Kategorien wurden bei der Arbeit am Material immer wieder modifiziert. Für die Inhaltsanalyse wurde für das Kategoriensystem eine hierarchische Liste gewählt, welche in 5 Gruppen 18 Hauptkategorien und zusätzliche Unterkategorien ordnet (ebd.) Die Kategorien haben dabei mehr eine strukturierende Bedeutung und wurden nicht numerisch abgebildet. Es folgt eine Übersicht über die Gruppen und Hauptkategorien. Das gesamte Kategoriensystem ist im Anhang zu finden.

Tabelle 2: Kategoriensystem

Mentee 1. Kompetenzen/beobachtete Verhaltensweisen 2. Interpretation Gefühle 3. Verbale Kommunikation mit Mentorin 4. Nonverbale Kommunikation 5. Sonstiges Verhalten gegenüber Mentorin	Familie 12. Deutschkenntnisse 13. Interpretation Stellenwert Schule 14. Familiendynamik 15. Kontakt zu Mentorin
Mentorin 6. Beschreibung Verhalten Mentorin 7. Selbstreflexion	Schule 16. Mitschüler:innen 17. Lehrperson 18. Interpretation soziale Integration
Mentoring 8. Organisation Mentoring 9. Unterstützung der Mentee 10. Gemeinsame Aktivitäten 11. Interpretation Beziehung Mentee - Mentorin	

Wie von Kuckartz (2018) beschrieben, wurde in dieser Inhaltsanalyse Sinneinheiten als Codiereinheiten gewählt, so dass diese auch bei Betrachtung ohne den Zusammenhang des ganzen Textes verständlich sind. Dies ist von Bedeutung, da bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse verbale Daten weiterhin von Bedeutung sind und nicht statistische Parameter oder Zahlenwerte dargestellt werden. Folgend auf die Probecodierung und Analyse des Kategoriensystems wurde das komplette Textmaterial codiert.

6 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Daten, welche durch die drei Methoden, welche im vorherigen Kapitel erläutert wurden, dargestellt und diskutiert. Die Rohdaten aller Erhebungsmethoden können im Anhang eingesehen werden.

6.1 Fragebogen

Wie im vorhergehenden Kapitel beschriebenen gibt der Fragebogen Hinweise auf die emotionale Integration (EI), also das Wohlbefinden in Bezug auf die Schule. Zudem wurden Daten zur sozialen Integration (SI) und zur Schuleinstellung (SE) erfasst.

Um die Auswertung übersichtlich zu gestalten, wurden die negativen Items umgepolt. Diese sind mit einem (-) gekennzeichnet. Zudem wurden die Items für eine bessere Übersicht und eine einfachere Darstellung nummeriert. Alle ausformulierten Items können dem Fragebogen im Anhang entnommen werden. Bei den Diagrammen in Kapitel 6.1 stehen die Codes der Vertikalachse für die folgenden Angaben: 1=stimmt gar nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3= stimmt eher, 4 = stimmt genau.

Erstens werden die Werte aller Items von der ersten Erhebung (Pre-Test), welche zum Start des Mentorings am 11.11.2022 durchgeführt wurde, aufgezeigt. Darauf folgt die Darstellung der Daten aus der zweiten Erhebung (Post-Test), welche am 17.02.2023 erhoben wurden. Abschliessend werden die Durchschnittswerte der einzelnen Skalen von beiden Erhebungen miteinander verglichen.

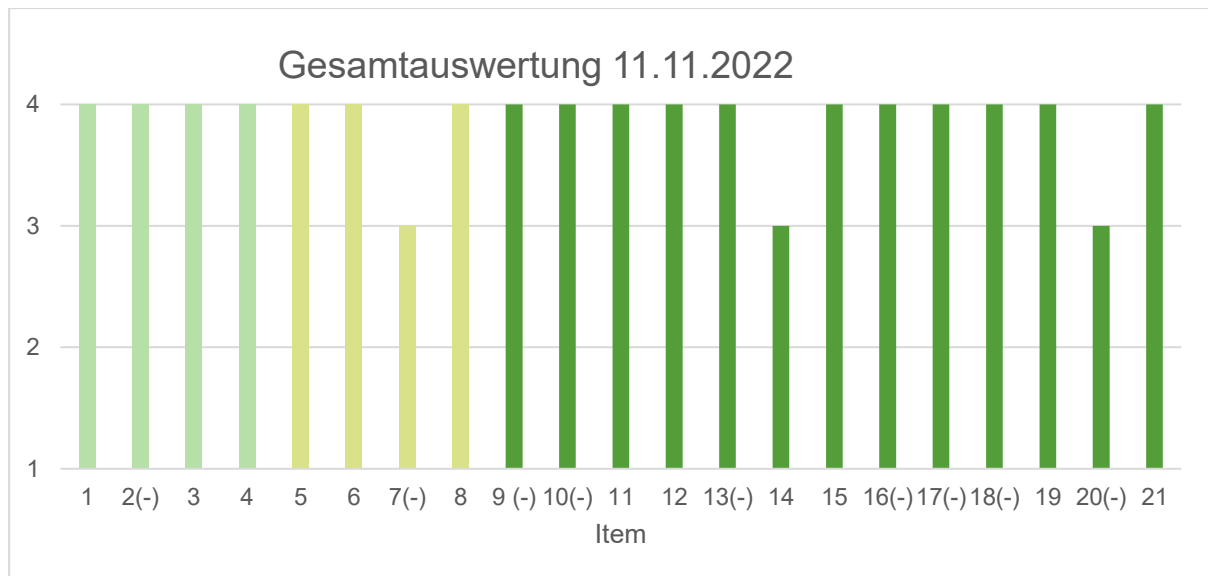


Abbildung 7: Fragebogen: Auswertung alle Items - Pre-Test

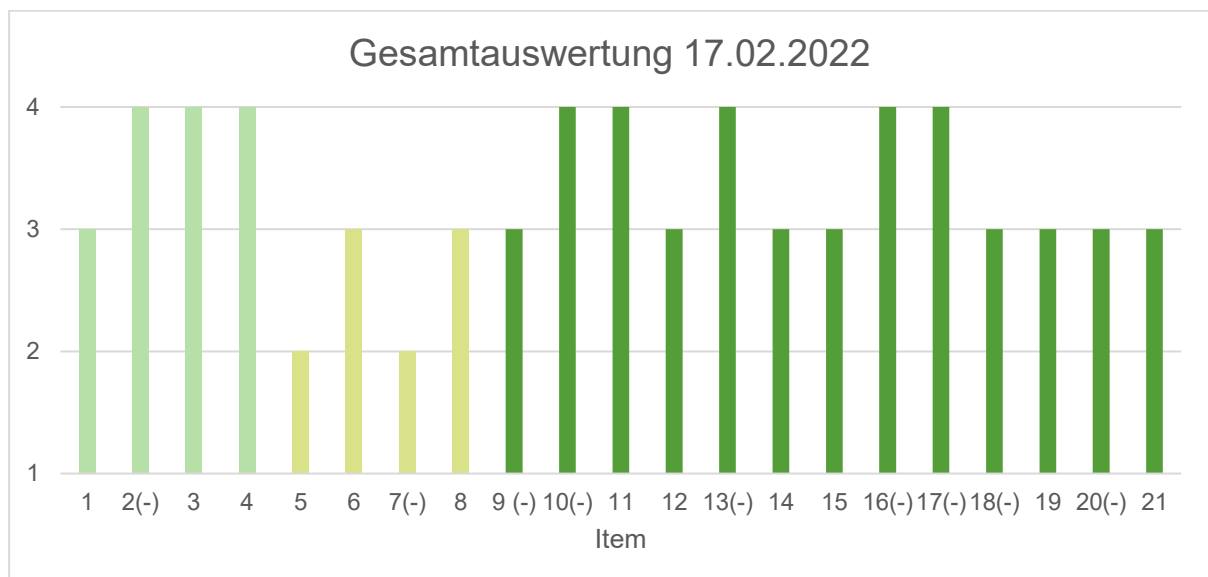


Abbildung 8: Fragebogen: Gesamtauswertung alle Items - Post - Test

Die Items 1-4 beschreiben die EI, die Items 5 – 8 die SI und die restlichen Items 9-21 beschreiben die SE. Abbildung 7 zeigt, dass die Mentee meist 'stimmt genau', bei drei Fällen 'stimmt eher' angegeben hat. Bei Vergleich der beiden ist zu erkennen, dass sich bei 11 Items die Angaben der Mentee vom Pro zum Post-Test um mindestens einen Wert verringert hat. Eine Verbesserung der Werte ist nicht zu erkennen. Bei Item 2, 3, 4, 10, 11, 13, 14, 16, 17 und 20 wurde bei beiden Erfassungen die gleichen Angaben gemacht. Eine klare Veränderung ist bei den Items der Skala 'Soziale Integration' (SI) zu erkennen. Das Item 5: 'Ich habe viele Freundinnen und Freunde in meiner Klasse' sinkt von 'stimmt genau' zu 'stimmt eher nicht'. Auch bei Item 7 (In der Darstellung umgepolt): 'In meiner Klasse fühle ich mich allein' gibt die Mentee beim Post – Test 'stimmt eher' an. Bei der EI sowie der SE liegen auch bei der Erfassung am Ende des Mentorings alle Angaben bei 'stimmt eher' und 'stimmt genau'.

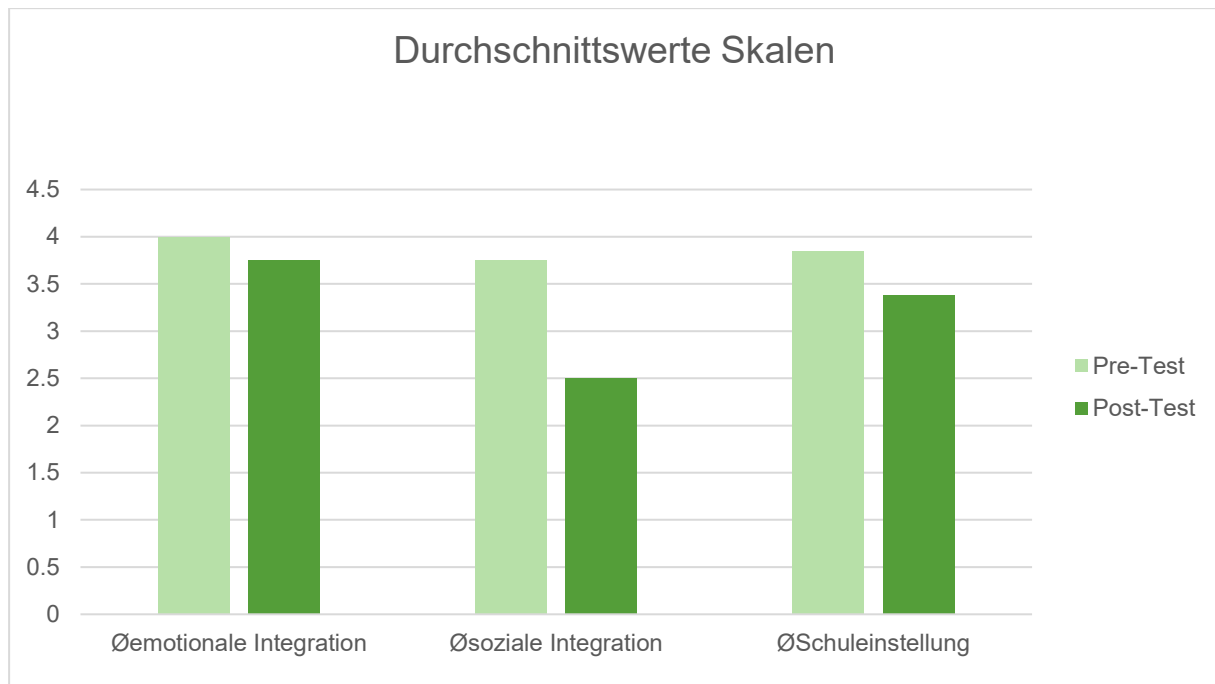


Abbildung 9: Fragebogen: Vergleich Durchschnittswerte Skalen

Der erste Balken steht beim Diagramm der Tabelle 5 für die Erfassung zu Beginn des Mentorings, der zweite Balken derselben Farbe für die Erfassung am Ende des Mentoringprogramms. Betrachtet man die Darstellung der Durchschnittswerte der einzelnen Skalen in Abbildung 9 kann bei allen drei Skalen ein geringerer Wert bei der zweiten Befragung festgestellt werden. Der Wert der EI sinkt dabei von 4 (stimmt genau) auf 3.75. Bei der SI ist die grösste Abweichung von Pre- zu Post-Test erkennbar mit einer Minimierung von 3.75 auf 2.5. Bei der zweiten Erhebung der SI liegt der Wert somit zwischen 'stimmt eher' und 'stimmt eher nicht'. Bei der Schuleinstellung sinkt der Durchschnittswert von 3.85 auf 3.38 leicht ab. Alle Werte liegen oberhalb von 2 = stimmt eher nicht.

6.2 Beobachtung

Bei der Beobachtung wurde an drei Zeitpunkten (t1 – t3) über einen Beobachtungszeitraum von 28.5 Minuten während 15 Intervallen von 30 Sekunden im Abstand von 1.5 Minuten die beobachteten Interaktionsformen registriert. Jede Interaktionsform wurde, falls beobachtet, pro Zeitintervall einmal notiert.

Zur Darstellung der Daten, welche bei den Beobachtungen gesammelt wurden, werden alle drei Beobachtungszeitpunkte zusammengefasst und miteinander verglichen. Es wurden 10 verschiedene Interaktionsformen festgehalten. Item 1-6 wird der nonverbalen Kommunikation zugeordnet, Item 7-10 der verbalen Kommunikation.

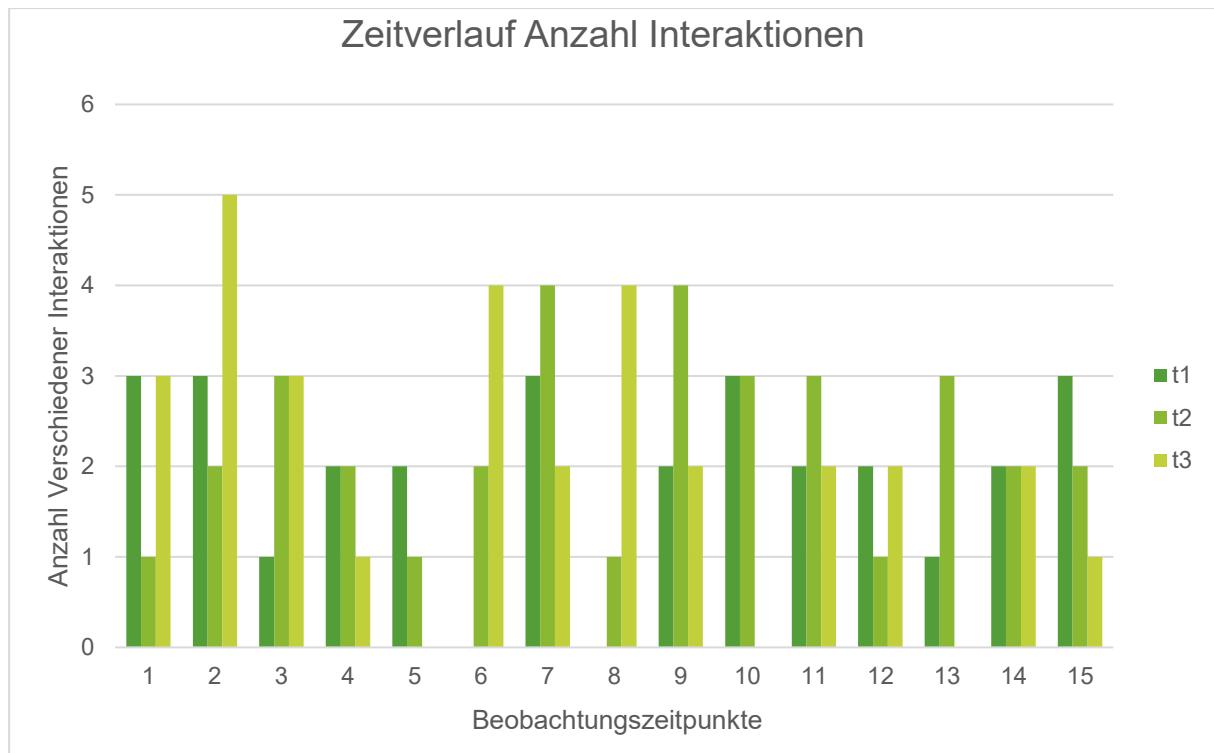


Abbildung 10: Anzahl verschiedener Interaktionen während Beobachtung

Zu 82% sind zwei oder mehr Interaktionen innerhalb eines Zeitintervalls von 30 Sekunden beobachtbar (37-mal).

In t1 konnten gesamthaft 29 Interaktionen, in t2 34 Interaktionen und in t3 31 Interaktionen während jeweils insgesamt 7 Minuten und 30 Sekunden beobachtet werden. Dabei muss erwähnt werden, dass bei einem erneuten Auftreten der gleichen Interaktionsform innerhalb eines Zeitintervalls keine erneute Dokumentation stattgefunden hat. In fünf Intervallen, alle Beobachtungen zusammengefasst, konnte keine Interaktion festgehalten werden. Einmal wurde dazu bei den Bemerkungen festgehalten, dass die Lehrperson einen Auftrag erklärt habe, einmal spielt Z. gemäss Anweisung alleine mit dem Ball und bei einem anderen Mal wurde notiert, dass sie das Spiel beobachtet und einen Ball schießt.

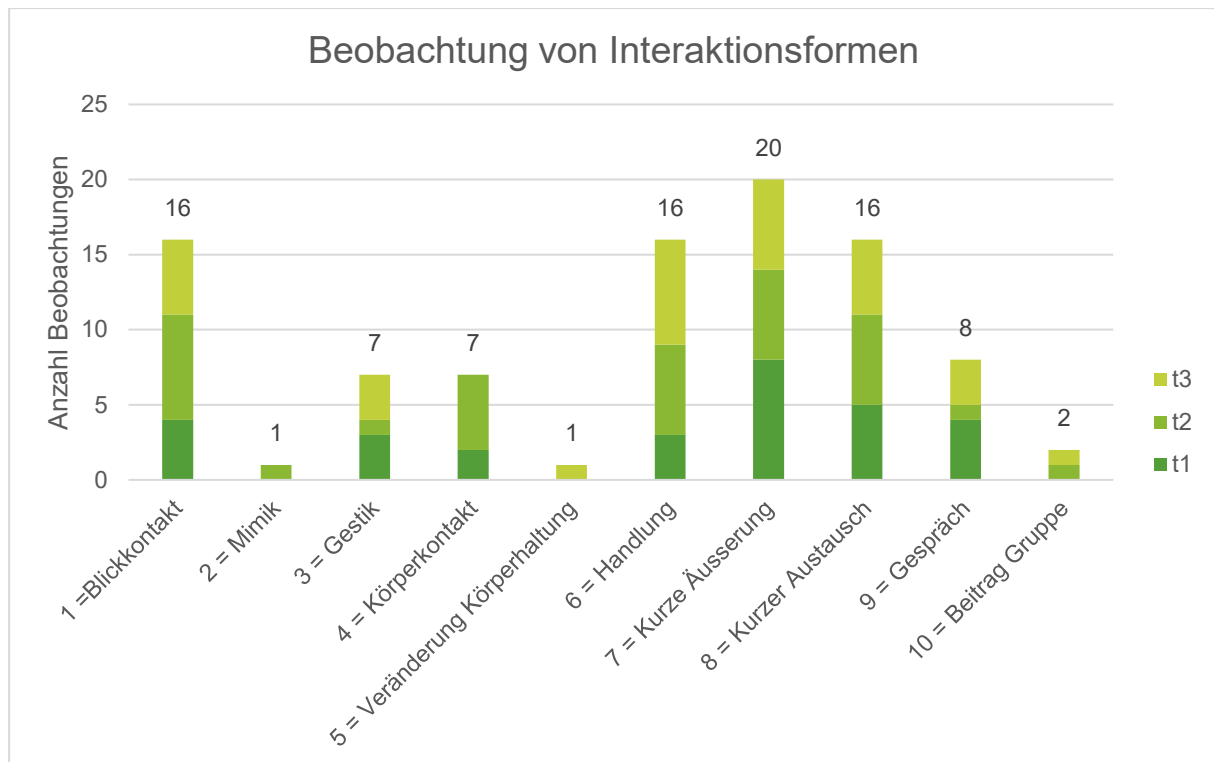


Abbildung 11: Anzahl Nennungen der verschiedenen Interaktionsformen

Anhand der Abbildung 11 kann festgestellt werden, dass eine 'kurze Äußerung' die am meisten verwendete Interaktionsform mit 20 Dokumentationen ist, während 'Mimik' oder die 'Kommunikation durch die Veränderung der Körperhaltung' (bspw. Bewegung der Arme) nur einmal beobachtet werden konnte. Blickkontakt, kurze Äußerung oder einen kurzen Austausch (nicht mehr als zwei Sätze) wurde jeweils 16-mal dokumentiert.

Betrachtet man bei den Rohdaten die Bemerkungen, ist feststellbar, dass viele Interaktionen, ob nonverbal oder verbal, mit den Mitschüler:innen stattgefunden hat. Die LP hat hauptsächlich an t1 mit Z. interagiert. Dabei handelte es sich um Erklärungen zum Spiel, welche Z. nicht klar waren. Es ist ablesbar, dass die Interaktionen mit Z. ebenso oft von Mitschüler:innen ausgehend waren, wie auch Z. selbst die Senderin war. Auch wird in den Bemerkungen häufig gesagt, dass Z. immer wieder «aktiv» und «engagiert» am Geschehen und der Gruppenleistung teilgenommen hat (t1-Intervall 13; t2-Intervall 1; t2-Intervall 6; t3-Intervall 3) indem sie einer anderen Person laut zuruft, in Ballkontakt ist oder Anweisungen gibt.

6.3 Lernjournal – Inhaltsanalyse

Die Darstellung der Daten, welche aus der Inhaltsanalyse entnommen wurden, werden durch Belegstellen aus dem Lernjournal untermauert. Dabei handelt es sich um sinngemässe Zitate, da die Rechtschreibung so angepasst wurde, dass der Lesefluss nicht gestört wird. Es werden Daten zum Verhalten, den Gefühlen sowie der sozialen Integration der Mentee, den Kontakten mit der Familie sowie der Rolle und den Aufgaben der Mentorin dargestellt.

6.3.1 Mentee

Es kann festgehalten werden, dass laufend Aussagen über das Lernverhalten von Z., egal in welchem Setting, gemacht werden.

...probiert neue Sachen aus... - Zeile 25.

Z. ist dabei sehr sorgfältig, genau und hat ein schnelles Arbeitstempo. - Zeile 46.

Z. kann trotz Trubel rundherum konzentriert arbeiten. - Zeile 122.

Scheint aufmerksam zuzuhören. Es scheint so, als möchte Z. den Inhalt gerne verstehen. - Zeile 179.

Es scheint mir, dass Z. sich stark konzentriert und die Aufgabe gut lösen möchte. Auch auffällig fand ich, wie sie ihre Umgebung scheinbar ausblenden kann und sich voll auf die Aufgabe vor sich fokussiert. Dies kann ihr helfen, Inhalte schneller zu verstehen. - Zeile 450-452.

Zur Selbst- und Sozialkompetenz der Mentee wurde wiederholt ihre emotionale Intelligenz erwähnt.

Auch ihre Selbstkompetenz finde ich immer wieder bewundernswert. Wie sie Situationen und Gedanken analysiert und dabei immer positiv bleibt, sehe ich als grosse Stärke. - Zeile 311-313.

Es scheint, dass Z. gut beobachten kann und auch zwischenmenschliche Austausche und Verhaltensweisen bemerkt und interpretiert. Ich glaube, dass sie sehr viel aus ihrem Umfeld mitkriegt. - Zeile 341-343.

Sie konnte auch ihre Gefühlslage sehr genau beschreiben. - Zeile 580-581.

Immer wieder werden zudem unterschiedliche Gefühle, welche die Mentorin bei Z. wahrnimmt, beschrieben und ein Hinweis auf ihr Wohlbefinden geben können. Unterstützt wird die Interpretation des Wohlbefindens durch die nonverbale Kommunikation von Z. Auch die Redefreude des Mädchens wird in den Journaleinträgen wiederholt erwähnt. Folgende Zitate, welche bei der Reflexion der Mentoringtreffen in der Freizeit gemacht wurden, unterstreichen dies. Dabei werden die Wörter «Freude, fröhlich, lachen, entspannt» genannt.

Sie erzählt sehr offen, ist kommunikativ und probiert neue Sachen aus. Sie wirkt sehr fröhlich und aufgestellt. - Zeile 25-26.

Zeigt Freude, erkennbar an den begeisterten Erzählungen. Lacht, freundliches Gesicht, will mir das Saxofon sofort zeigen, als ich danach frage. - Zeile 241-242

Sucht während dem Film immer wieder Körper – und Augenkontakt zu mir. Lehnt sich leicht an mich, lacht mich an oder erwartet eine Reaktion von mir. - Zeile 263-264.

Den ganzen Nachmittag wirkt Z. gelöst und entspannt. Ich kann mir gut vorstellen, dass ihr diese kreative und doch handwerkliche Tätigkeit sehr gefallen hat. Auch zeigt sie Freude über das Produkt. - Zeile 425-427.

In diesem Zusammenhang wird die Beziehung zwischen Mentee und Mentorin wiederholt reflektiert. Immer wieder beschreibt die Senderin (Mentorin), wie sie die Einstellung von Z. ihr gegenüber wahrnimmt. Dabei sagt sie mehrmals, dass Z. ihre Anwesenheit zu schätzen scheint. Dabei werden auch die Aussagen von Z. selbst wiedergegeben.

Als ich das SZ [Schulzimmer] betrete, winkt Z. sofort, schaut mich mit Lächeln im Gesicht an. Sie erzählt vom Besuch in der Bibliothek. Es wirkt so auf mich, dass sie sich freut, mich zu sehen. - Zeile 143-145.

[Z.] zeigt Sympathie offen. Es wirkt so, als ob Z. sich in meiner Präsenz wohl fühlt und die Situation geniesst. – Zeile 267-268.

Z. hat es ebenfalls gefallen und ich habe gemerkt, wie glücklich sie darüber war, etwas Neues mit mir zu erleben. - Zeile 283-284.

Als ich ihr sage, dass ich bald wieder in ihre Klasse komme, sagt sie mir, dass sie das sehr freut. Sie fühle sich wohler, wenn ich da bin. Sie schätzt meine Anwesenheit. Ich kann ihr Sicherheit vermitteln und sie unterstützen. - Zeile 362-364.

Als ich sie frage, ob sie bei etwas Hilfe braucht, sagt sie, dass es ihr schon viel geholfen hat, dass ich einfach bei ihr bin und Dinge mit ihr unternehme und sie sehr froh darüber sei. - Zeile 586-587.

Als ich gehen möchte, fragt Z., ob ich nicht später auf den Zug kann. Ich verneine. Sie sagt, sie wünsche sich, dass ich noch länger bleiben könne. Ich schliesse daraus, dass Z. meine Anwesenheit zuhause sehr schätzt. - Zeile 642-644.

Bei Besuchen in der EGK oder der Stammklasse werden mehrfach Aussagen zu den Gefühlen von Z. und ihren Interaktionen mit den Mitschüler:innen in Zusammenhang mit der sozialen Integration in der Klasse getätigt. Es fällt auf, dass zu Beginn der Einträge (Ende Oktober 2022) die soziale Integration als erfolgreich geschildert wird, wie beispielsweise hier:

Sie sagt, dass alle Schülerinnen sehr freundlich waren. In der Pause habe sie mit anderen Mädchen gespielt. - Zeile 146-147.

Z. lächelt viel. Es sind viele Interaktionen mit den Klassenkameraden zu beobachten. Immer wieder, wenn die anderen Schüler:innen Unsicherheiten feststellen, hilft sofort ein Mädchen, ohne dass nachgefragt werden muss. - Zeile 181-183.

Ab November 2022 werden dann mehrmals Aussagen darüber getroffen, dass die Integration für Z. anspruchsvoll sei. Dies werde auch von den Lehrpersonen festgestellt. Das erste Mal, als diese Thematik erwähnt wird, ist am 22. November:

Es kann gut sein, dass ihr die Umstellung viel schwerer fällt, als dass sie es nach aussen zeigt. Die Beobachtungen der LP sowie das Verhalten von Z. auf diese Rückmeldung können ein Indiz dafür sein. - Zeile 307-309.

Sie fühlt sich nicht mehr gleich willkommen in dieser Klasse wie zu Beginn als alle freundlich und nett waren. [...] Nach einem guten Start in der Klasse merkt Z. nun, dass es doch nicht so einfach ist, den Anschluss an die Mädchengruppe zu finden. Sie bemerkt, dass die Freundschaften, welche von ihrer Seite aus echt waren, doch nicht so verlässlich sind. Das stimmt sie traurig, da sie den sozialen Anschluss braucht. - Zeile 355 – 361.

Beim stillen Lesen in der Bibliothek sitzt Z. allein. Sie sucht immer wieder den Blickkontakt zu mir. An diesen zwei Beobachtungen ist erkennbar, dass Z. weniger Kontakt hat mit den Klassenkameraden als zu Beginn, vor allem wenn man es mit dem ersten Besuch vergleicht. Nach erstem Interesse der Klassenkameradinnen wurde bis jetzt keine richtige Freundschaft gefunden. Dies scheint Z. zu belasten. - Zeile 371-376.

In dieser eher freien Sequenz kann man gut sehen, welche Beziehungen natürlich gepflegt werden. Ich kann nicht erkennen, ob es Z. stört, dass sie alleine ist oder nicht. - Zeile 539-540.

Trotzdem werden weiterhin Situationen im Klassenzimmer dokumentiert, bei denen die Mitschüler:innen Z. helfen oder andersherum.

Das Mädchen, welches neben ihr sitzt, flüstert ihr immer wieder Worte zu und schaut bei ihr mit. Z. fragt sie auch immer wieder. Die anderen Schüler:innen helfen Z., sie traut sich auch, bei der Pultnachbarin nachzufragen, welche nicht genervt scheint, sondern gerne hilft. - Zeile 527-530.

Z. bleibt sitzen, wartet ab. Sie sucht Blickkontakt mit ihren weiblichen Klassenkameradinnen. Ein Mädchen fragt sie dann, ob sie zusammen lesen sollen. [...] Z. gibt dem Mädchen Anweisungen, wie sie die Aufgabe lösen sollen, was der Auftrag ist [...] - Zeile 457-461.

Im Gegensatz zu anderen Gesprächsthemen fällt auf, dass viele Aussagen von Z. zum Thema 'Krieg', 'Heimat' und 'Familie' notiert wurden oder diese Gesprächsthemen immer wieder aufkamen. Auch hier wird mehrfach das Redebedürfnis und die Offenheit, in der die Mentee über diese Themen spricht, angesprochen.

Erzählt viel und ausführlich über Leben in Afghanistan. Erwähnt immer wieder ihren Grossvater und andere Verwandte, die noch vor Ort sind. Redet über Taliban und die Auswirkung in diesem Land. - Zeile 243-245.

Z. erzählt von sich aus von ihrer Flucht aus Afghanistan. Sie kann Beobachtungen und Erlebnissen aus dieser Zeit sicher und recht detailliert erzählen. - Zeile 406-407.

Die Familie der Eltern wird erklärt, sie erklärt sehr detailreich und genau, welche Geschwister ihre Eltern haben. - Zeile 569-570.

Z. redet ganz viel und schnell. Sie erzählt von Erlebnissen zuhause und ihrem Leben vor dem Krieg. Oft erwähnt sie das Leben auf dem Land. - Zeile 625-627.

6.3.2 Familie

Auch wird im Journal geschildert, dass es mit der Familie von Z. regelmässig zu Kontakten vor oder nach den Mentoringtreffen in der Freizeit kommt. Diese Begegnungen finden immer im Zuhause der Mentee statt. Zum einen wird mehrfach die Rolle von Z. in der Familie geschildert, so wie die Mentorin es von aussen wahrnimmt.

Es könnte gut sein, dass sie, weil sie das älteste Kind in der Familie ist, sehr viel Verantwortung übernehmen muss. Auch übersetzt sie ja immer für ihre Eltern. Das denke ich aufgrund ihres Verhaltens in der Schule. - Zeile 49-51.

Wirkt etwas wie die Mama zuhause. Sagt auch, dass ihre Schwester besser auf sie höre als auf Mama. - Zeile 249-250.

Zuerst wurde ich von den Eltern erneut eingeladen zum Tee. Wir sind im Wohnzimmer gesessen. Die Mutter kam nicht hervor, sie sei am Schlafen und habe Kopfschmerzen. Z. macht Tee, der Vater sitzt auf dem Sofa. - Zeile 483-485.

Ich habe den Eindruck, dass Z. eine ganz andere Rolle [als ihre kleinen Geschwister] in der Familie einnimmt, da sie auch das älteste Kind ist. Sie übernimmt viel Verantwortung. - Zeile 600-601.

Während dem ganzen Besuch übersetzt Z. immer wieder. Auch hier ist ihre Rolle und die Wichtigkeit ihrer Aufgaben in der Familie erkennbar. - Zeile 623-624.

Zudem wird von der Mentorin die Beziehung zur Familie von Z. beleuchtet. Dabei wird immer wieder Dankbarkeit aber auch Offenheit beschrieben. Bereits zu Beginn erlebt die Mentorin die Eltern als offen gegenüber ihren Besuchen. Oft wird diese Haltung der Eltern im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden der Mentorin erwähnt.

Ich habe mich sofort wohlgefühlt und mich sehr herzlich empfangen gefühlt. Die Eltern scheinen sehr dankbar für meinen Einsatz zu sein. - Zeile 30-31.

Es freut mich, dass sie mir gegenüber offen sind, mich nach Hause einladen und ich so auch einen Einblick in die Familie erhalte. - Zeile 254-256.

Ich fand den Abend sehr schön, angenehm und entspannt. Es musste keine zwanghafte Konversation aufrechterhalten werden, obwohl die Eltern wenig Deutsch sprechen. Ich habe viel gefragt und die Familie hat viel erzählt und auch Fragen an mich gestellt. - Zeile 645-648.

6.3.3 Mentorin

Da die Mentorin selbst das Journal geschrieben hat, diente es auch oft zur Reflexion oder Verarbeitung von ihren Gefühlen und Gedanken. Zu Beginn des Mentoringprojektes treten immer wieder Aussagen auf, die auf Rollenkonflikte hinweisen. Meist werden diese bei Besuchen in der Schule beschrieben, einmal auch bei einer Aktivität in der Freizeit. Aussagen dieser Art werden jedoch in der zweiten Hälfte der Projektdauer nicht mehr gemacht.

Ich habe gemerkt, dass ich, als es so chaotisch war beim Backen, sofort zur Hilfe geeilt bin und mich in die Rolle der Lehrperson begeben habe. Der Fokus auf Z. und dass ich nicht als LP/Assistenz da bin, ist verloren gegangen.- Zeile 65 – 67.

Es fällt mir noch schwer, die Balance zwischen [...] Aufsichtsperson und Freundin zu finden. Es ist schwierig für mich, mich zu entspannen und auf den lässigen und lustigen Kontakt einzulassen, obwohl Z. es mir einfach macht. - Zeile 110-113.

Als Z. beim Lesen alleine sitzt, bin ich mir unsicher, ob ich dazu sitzen soll oder sie alleine dalasse. Zum einen will ich nicht, dass ich als 'Eindringling' der Ersatz in der Klasse für andere Kinder bin und somit die Kontaktaufnahme von anderen Kindern behindere. Zum anderen habe ich gespürt, dass Z. meine Gesellschaft gerne gehabt hätte.- Zeile 395-399.

Auch beschrieb die Mentorin unterschiedliche Aufgaben und Möglichkeiten, wie sie Z. durch das Projekt unterstützen kann oder wie Interaktionen förderlich für die Integration von Z. sein können. Oft handelte es sich dabei um verbalen Zuspruch oder Ratschläge bei Erlebnissen, die in der Schule passiert sind. Es kann festgehalten werden, dass die Mentee in mehreren der beschriebenen Situationen, in denen verbale oder sonstige Hilfeleistungen geboten werden, an ihrer Fähigkeit, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, zweifelt.

Der Betreuer hat mich gleich bezüglich App der Schule angesprochen und ich habe gesagt, dass ich nachfragen werde. Ich denke, auch so kann ich die Familie, sowie die LP unterstützen.- Zeile 14-16.

Sie verbalisiert, dass es sie frustriert, dass sie nicht schwimmen kann und es nicht lernt. Ich versichere ihr, dass es normal ist, dass man nach einmal Üben nicht gleich schwimmen kann.- Zeile 94-96.

Z. schaut immer wieder zu mir und stellt eine Frage. Wenn es nicht störend erscheint, erkläre ich es in eigenen Worten oder mache ein Beispiel. - Zeile 180-181.

Der Austausch mit mir und dass sie jemanden zum Reden hat, scheint ihr wichtiger zu sein als schulische Inhalte.- Zeile 235-236.

Als ich ihr zeige, wie man ein Ei trennt, schaut sie genau zu. Sie sagt dann, dass sie das doch nicht kann. Ich ermutige sie mit wenigen Worten. [...] Als sie es ausprobiert, klappt es beim ersten Versuch. Sie lacht, sucht Augenkontakt. Ich bestärke sie.- Zeile 295-300.

7 Interpretation der Ergebnisse

Basierend auf der Darstellung der Daten, werden nun durch die Triangulation des Forschungsgegenstandes die Daten interpretiert, Erkenntnisse zu verschiedenen Themenbereichen, die von Bedeutung sind, abgeleitet und die Fragestellung aus unterschiedlichen Sichtweisen beleuchtet und beantwortet.

7.1 Beziehung

Basierend auf den Gedanken der Mentorin, welche im Lernjournal geschildert werden, kann gesagt werden, dass der Beziehungsaufbau zu Familie und der Mentee gelungen scheint. Vertrautheit sowie auch Offenheit und Dankbarkeit werden wiederholt beschrieben. Mehrmals sind auch Aussagen der Mentee wiedergegeben, die darauf hindeuten, dass diese die Anwesenheit und Aktivitäten zusammen mit der Mentorin sehr geschätzt hat und dankbar für gemeinsame Zeit war. Dadurch, dass die Eltern offen gegenüber der Hilfe der Mentorin waren, kann angenommen werden, dass auch Z. selbst mehr Vertrauen aufbringen konnte und offen über schulische Probleme und die traumatische Geschichte der Flucht erzählen konnte. Somit war es für die Mentorin möglich, mit der Mentee aufkommende Ängste oder Sorgen zu besprechen und diese einzuordnen. Diese Reflexion kann zur Unterstützung des emotionalen Wohlbefindens und folglich zur erfolgreichen Integration beitragen (Rhodes, 2002; 2005).

Bei Kindern, welche im Akkulturationsprozess stecken und auch aufgrund des Fluchthintergrunds meist einen engen familiären Zusammenhalt haben, ist es umso wichtiger, die Familie miteinzubeziehen, damit ein Mentoring erfolgreich durchgeführt werden kann (Griffith et al., 2009). Das Bedürfnis über Themen, welche im Zusammenhang zur Herkunftskultur stehen, zu sprechen, weist darauf hin, dass Z. am Anfang des Akkulturationsprozess steht. Diese Annahme wird auch durch die eher kurze Aufenthaltsdauer in der Schweiz, welche am Ende des Mentorings rund 18 Monate beträgt, bestätigt.

Die Miteinbeziehung der Familie während des Mentoring möglich und spricht für eine erfolgreiche Durchführung des Programms. Die starke Verbindung von Z. mit der Familie und der Heimat kann anhand der Gesprächsinhalte, welche im Lernjournal geschildert wurden, festgestellt werden. Immer wieder wird im Lernjournal vom starken Mitteilungsbedürfnis von Z. gesprochen und ihre offene Kommunikation erwähnt. Dies deutet darauf hin, dass eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wurde.

7.2 Soziale Integration in die Stammklasse

In der Befragung wurde ersichtlich, dass Z. die eigene soziale Integration in die Stammklasse zum Ende des Mentoringprojekts als weniger erfolgreich als zu Beginn eingeschätzt hat. Dies kann daraus abgeleitet werden, dass sie angab, dass sie weniger Freund:innen habe oder sich in der neuen Klasse auch eher allein fühle. Die Daten aus dem Fragebogen decken sich

mit den Beobachtungen und den Interpretationen der Mentorin, welche im Lernjournal protokolliert sind. Die Datenlage zeigt, dass sich keine engen freundschaftlichen Beziehungen entwickelt haben.

In der Beobachtung sowie auch anhand von Schilderungen im Journal sieht man jedoch immer wieder, dass Z. keine Angst vor Interaktionen mit Mitschüler:innen hat und immer wieder auf sie zugeht. Dies kann auf einem guten Selbstvertrauen oder der festgestellten emotionalen Intelligenz basieren. Es ist möglich, dass Z. die herausfordernden sozialen Situationen und die Verhaltensweisen anderer Kinder, welche sie beispielsweise in der Pause erlebt, so gut einschätzen kann, dass es für sie möglich ist, den involvierten Kindern neutral und ohne Vorbehalte entgegenzutreten. Denkbar wäre, dass dieses Selbstvertrauen durch die sozio-emotionale Unterstützung der Begleitperson, erkennbar an den persönlichen und emotionalen Gesprächen, welche auch unter Kapitel 7.1 beschrieben werden, gestärkt wurde.

Auch von den Klassenkamerad:innen wurde sie während den Unterrichtsbesuchen und Beobachtungen berücksichtigt. Beispielsweise beim Spiel in der Turnhalle aber auch bei Aufgaben im Unterricht wurde sie in die Aktivität integriert. Diese durchwegs positiven Interaktionen, welche im Sportunterricht beobachtet wurden, deuten darauf hin, dass für Z. die soziale Teilhabe im vorgegebenen Unterrichtssetting möglich ist. Abschliessend kann gesagt werden, dass nicht alle Aspekte des Konstrukts der sozialen Integration erfüllt wurden. In schulischen Situationen konnte Z. partizipieren, sich einbringen und positiv oder neutral in Kontakt mit den Mitschüler:innen treten. In natürlichen sozialen Situationen scheint dies meist nicht möglich zu sein und auch wenn das Pflegen von Freundschaften als ein Aspekt der sozialen Integration betrachtet wird, ist dieser nicht erfüllt.

Die sehr positiven Aussagen zu Beginn der Teilintegration können auch mit Erwartungen und dem optimistischen Gefühl von Z., welches sie durch erste Interaktionen mit den Klassenkamerad:innen empfunden hatte, verbunden sein. Die Daten der ersten Befragung zeigen, dass Z. sich bei den ersten Kontakten mit den neuen Mitschüler:innen integriert gefühlt hat. Bei der Interpretation dieser Angaben muss der Effekt der sozialen Erwünschtheit beachtet werden. Da der Fragebogen von der Mentorin ausgehändigt, sowie auch eingesammelt wurde und sie während der Befragung anwesend war, ist es denkbar, dass Z. Antworten gab, die bewusst oder unbewusst vermittelten, dass es ihr in der neuen Klasse gut gehe und sie sich wohl fühle. Einerseits handelt es sich beim emotionalen Wohlbefinden und der Integration um ein persönliches Thema und die Mentorin war bei der ersten Befragung keine Person, der sich Z. öffnen wollte. Zudem bestünde auch die Möglichkeit, dass die Mentee dies als ein Zeichen von Dankbarkeit für die Unterstützung unbewusst so angegeben hat.

7.3 Emotionales Wohlbefinden

Trotz der Selbsteinschätzung von Z. im Fragebogen sowie die Fremdeinschätzung durch die Mentorin, dass die soziale Integration in die neue Klasse bei Abschluss des Mentoringprojektes für Z. herausfordern war und sie sich in der Klasse teilweise alleine fühlte, scheint sich ihr emotionales Wohlbefinden im Vergleich zur ersten Erfassung nicht stark verändert zu haben. Dies ist aus der Auswertung der Items zum emotionalen Wohlbefinden und der Schuleinstellung im Fragebogen erkennbar, wurde aber auch im Lernjournal beschrieben. Mehrere Einflüsse, die auch im Lernjournal beschrieben wurden, könnten dazu beigetragen haben:

1. Die Begleitung durch die Mentorin vermittelte Z. Sicherheit. Sie fühlte sich in der Schule zusätzlich unterstützt, ihr wurde vermittelt, dass sie Hilfe bei schwierigen Situationen erhält und ihre Bedürfnisse und Gefühle wichtig sind.
2. Es war für Z. möglich, während den Aktivitäten vom alltäglichen Stress und der Verantwortung, die sie zuhause übernimmt, zu entfliehen und Spass zu haben. Ihre eigenen Bedürfnisse standen während diesen paar Stunden im Vordergrund.
3. Z. erhielt Unterstützung bei emotionalen Regulationsprozessen, indem Situationen und Gefühle besprochen wurden, wie beispielsweise einer geschilderten Situation im Schwimmbad, als sie frustriert darüber war, dass sie das Schwimmen nicht sofort beherrscht hat.
4. Durch neue Erfahrungen und Aktivitäten wird das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit gestärkt. Sich wirksam und stark zu fühlen, trägt zu einem positiven emotionalen Wohlbefinden bei.
5. Es wird beschrieben, wie differenziert Z. eigene und fremde Gefühle wahrnimmt und reflektieren kann. Durch diese emotionale Intelligenz kann sie ihr Umfeld besser einschätzen und fühlt sich von Aktionen oder Interaktionen mit Mitschüler:innen nicht langfristig angegriffen.

7.4 Selbstreflexion als Mentor:in

Für die Arbeit als Mentorin zeigte sich, dass eine Reflexion der eigenen Gedanken aber auch die Auseinandersetzung mit eigenen unbewussten Einstellungen und die Erarbeitung und Reflexion von eigenen interkulturellen Kompetenzen in irgendeiner Form stattfinden sollte. Eine mündliche Reflexion konnte in dieser Projektarbeit aufgrund der Rahmenbedingungen nicht durchgeführt werden, wird aber in Form von Beratungen durch eine Fachperson empfohlen. Die Auseinandersetzung mit der Theorie und das Führen eines Lernjournals in Verbindung mit dem Fachwissen einer pädagogischen Fachperson werden als

Grundvoraussetzungen für Mentor:innen nahegelegt, um optimale Rahmenbedingungen für den Erfolg eines Mentoringprogramms für Kinder mit Fluchthintergrund zu schaffen.

7.5 Beantwortung Fragestellungen

Zu Beginn der Arbeit und des Projektes wurden zwei Fragestellungen gestellt, welche durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten sowie der Sammlung von qualitativen und quantitativen Daten während des Mentoringprogramms beantwortet werden sollten. Nach der erfolgreichen Durchführung des Mentorings und der Darstellung sowie Interpretation der unterschiedlichen Daten ist es nun möglich, diese zu beantworten.

Tabelle 3: Beantwortung Fragestellungen

Welche Erkenntnisse für die soziale Integration von Kindern mit Fluchtgeschichte in Regelklassen des Kanton SG können aus der Projektdurchführung gezogen werden?
<p>Es zeigte sich, dass in diesem Einzelfall die soziale Integration zu Beginn der Teilintegration in der Stammklasse/Regelklasse als einfach oder erfolgreich angesehen wurde und das Mädchen schnell und einfach in Kontakt mit den anderen Schüler:innen treten konnte. Im Laufe der Teilintegration bemerkte Z. sowie auch die Mentorin, dass das Knüpfen neuer Freundschaften für Z. anspruchsvoll war. Trotzdem konnte das Mädchen am Unterricht teilhaben und hat im Unterrichtsetting aktiv partizipiert und mit den Mitschüler:innen interagiert.</p> <p>Mehrere Faktoren können dazu beitragen, dass Schüler:innen der EGK sich dort wohlfühlen. Die Kinder werden in einem geschützten, separativen Rahmen unterrichtet. Der Unterricht ist sehr individuell auf sie abgestimmt. Auch beschäftigen sich im Unterricht alle Kinder mit der gleichen Thematik: dem Erlernen der deutschen Sprache. Dazu kommt, dass in der Eingliederungsklasse ein ständiger Wechsel von Kindern stattfindet und somit immer wieder jemand anderes der/die Neue ist. Im Gegenteil dazu musste sich das Mädchen in der Stammklasse in eine schon lange bestehende Klasse mit einem gesetzten sozialen Gefüge eingliedern. Dies kann, zusätzlich zu den fachlichen und organisatorischen Herausforderungen, sehr anspruchsvoll sein. Des Weiteren besucht das Kind, welches teilintegriert wird, nicht die ganze Woche die neue Klasse und verbringt so wechselweise Zeit im bekannten und auch unbekannten Umfeld. Im unbekannten Umfeld muss es nun an den wenigen Tagen, die es vor Ort ist, dem Unterricht folgen, sich einem neuen Klassenmanagement anpassen und sollte dazu noch einen Platz vorherrschenden sozialen Gefüge finden, in dem es aufgrund der Deutschkenntnisse nicht der Norm entspricht. Es ist denkbar, dass die Schwierigkeit, sich sozial zu integrieren und freundschaftliche Beziehungen zu pflegen auch damit zusammenhängen kann.</p> <p>Auch bestätigte es sich, dass bei diesem Kind, welches eine Fluchtgeschichte hat und sich eine niedrige Akkulturation an die neue Kultur zeigte, ein instrumentelles, schulbasiertes</p>

Mentoring (nach Birman und Morland, 2014) von einer Person mit kultureller Herkunft des Niederlassungslandes, hier die Schweiz, gemäss erstelltem Handlungsmodell erfolgreich durchgeführt werden konnte. Die Mentee fühlte sich bei den genannten Schwierigkeiten in der sozialen Integration in die neue Klasse, gemäss Daten aus dem Lernjournal, unterstützt und schätze diese Form der Begleitung und die Präsenz der Mentorin im Alltag sowie auch der Schule. Diese Erfahrungen, welche bei der Projektdurchführung mit einem Einzelfall gemacht wurden, könnten Hinweise darauf geben, dass mit einem instrumentellen, schulbasierten Mentoring der Akkulturationsprozess und somit auch die Integration in eine Regelklasse im Kanton St. Gallen unterstützt werden kann. Wie wirksam das Mentoring während einer Teilintegration im Kantons St. Gallen für die soziale Integration von Kindern tatsächlich ist, kann durch diese Einzelfallstudie nicht beantwortet werden. Ein Vorteil des schulbasierten Mentoring und den damit einhergehenden Schulbesuchen zeigte sich auch im niederschweligen Austausch mit den Klassenlehrpersonen.

Welche Wirkungen in Bezug auf das emotionale Wohlbefinden entfaltet das Mentoring eines geflüchteten afghanischen Mädchens während des Übergangs von der Eingliederungsklasse in die Regelklasse?

Das emotionale Wohlbefinden wurde durch das afghanische Mädchen Z. zu Beginn der Projektdurchführung sehr hoch eingeschätzt. Wird die Selbstwahrnehmung des emotionalen Wohlbefindens des Mädchens vom Beginn des Projektes mit der Einschätzung beim Abschluss des Mentorings verglichen, ist ein etwas geringerer Wert erkennbar. Diese Veränderung des Wertes ist jedoch minimal, so dass gesagt werden kann, dass sich das emotionale Wohlbefinden des Mädchens, trotz der herausfordernden Situation der Teilintegration und den Erkenntnissen bezüglich sozialer Integration, nicht merklich verschlechtert hat. Ob diese Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Mentoring stehen, kann nicht abschliessend gesagt werden, da das emotionale Wohlbefinden durch viele Faktoren beeinflusst wird. Was jedoch durch Aussagen des Mädchens und Beobachtungen der Mentorin deutlich wurde, ist, dass das Mentoring der Mentee Sicherheit vermittelte, ihr Spass bereitete und dass sie bei emotionalen Regulationsprozessen unterstützt werden konnte sowie auch Gefühle und Situationen, die als herausfordernd wahrgenommen wurden, besprochen wurden. All dies trägt zu einem positiv wahrgenommenen emotionalen Wohlbefinden bei. Auch konnte das Mädchen viele neue Erfahrungen, wie Schlangengbrot machen, schwimmen, Eier trennen oder töpfern machen. Diese Aktivitäten bereiteten Z. Freude, was sie verbal, aber auch nonverbal zeigte. Unterschiedliche Formen der Unterstützung im Rahmen des Mentoring können dazu beigetragen haben, dass das emotionale Wohlbefinden sich nicht merklich veränderte und das Mädchen sich, gemäss eigenen Angaben, meist wohl fühlt in der neuen Klasse und vorwiegend fröhlich ist, wenn sie in der neuen Klasse ist.

7.6 Einordnung in den aktuellen Forschungsstand

In Kapitel 3.5.4 wurden die vorliegenden Forschungsergebnisse beleuchtet. Diese beschränken sich auf Studien im Ausland. Die in Spanien durchgeführte Studie belegte mehrere positive Effekte auf das emotionale Wohlbefinden durch die soziale Unterstützung einer Mentoring anbietenden Person. Im Gegensatz dazu konnten in der vorliegenden Studie keine eindeutigen positive Effekte auf das emotionale Wohlbefinden der Mentee festgestellt werden. In einer zusammenfassenden Betrachtung von unterschiedlichen Forschungsergebnissen durch Oberoi (2016) konnte resümierend festgestellt werden, dass nicht-elterliche Beziehungen wichtig für neu immigrierte Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund sind. Mentoring kann zu positiven Entwicklungen in Akkulturation, sozialer Integration und schulischen Leistungen führen. Studien zeigen auch positive Ergebnisse für schulisches Engagement und die Fähigkeit, Freundschaften zu Mitschüler:innen zu entwickeln. Die in diesem Projekt gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse unterstützen die Aussage, dass nicht-elterliche Beziehung für Kinder mit Fluchthintergrund von Bedeutung sein können und dass durch ein Mentoring ein solches Bedürfnis nachgekommen werden kann.

8 Fazit

Anschliessend an die Beantwortung der Fragestellung soll nun ein abschliessendes Fazit gezogen werden. Daraus folgt ein Ausblick bezüglich Berufspraxis. Basierend darauf wurden mögliche weiterführende Fragestellungen entwickelt und abschliessend wird eine persönliche Schlussfolgerung durch die Studierende gezogen.

8.1 Abschliessendes Resümee

Als Fazit bleibt festzuhalten, dass mit der Durchführung eines schul-basierten instrumentellen Mentorings, wie es in diesem Einzelfall angewendet wurde, durchwegs positive Erfahrungen gemacht wurden. Es hat sich gezeigt, dass mit Einbezug des Akkulturationsprozesses und in Anlehnung an das Modell von Birman und Morland (2014) eine Mentoringstruktur entwickelt wurde, welche sich so in der Praxis durchführen lässt. Regelmässige Treffen, die sich nicht nur auf die Unterstützung in fachlichen Kompetenzen beschränkt, sondern die Integration als übergreifendes Ziel anstrebt, erscheinen sinnvoll. Die Verbindung von Freizeitaktivitäten, sowie auch Besuchen in der Schule zeigten, dass ein Kind ganzheitlich bei Schwierigkeiten, die die Teilintegration in Bezug auf die soziale Integration und das emotionale Wohlbefinden ausgelöst werden können, unterstützt werden konnte und die verschiedenen Kooperationspartner natürlich miteinbezogen werden konnten. Die Mentee sowie auch die Mentorin erlebten das Mentoring als eine hilfreiche Begleitungsmethode. Diese Einschätzung kann mit der Beziehung, welche sich zwischen den beiden Personen entwickelt hat und auch der Unterstützung der Familie in Zusammenhang stehen.

Bezüglich der sozialen Integration kann gesagt werden, dass diese mit Fortschreiten des Programmverlaufs weniger erfolgreich war, als erhofft. Vorliegende Forschungsergebnisse werden damit nicht bestätigt. Die Schwierigkeiten zeigten sich hauptsächlich im Aufbau von Beziehungen mit den Mitschüler:innen. Zu Beginn der Teilintegration hatte das Mädchen das Gefühl, Freund:innen gefunden zu haben, was sich bei Projektabschluss verändert hatte. Jedoch ist es denkbar, dass unter anderem durch die Unterstützung in Form des angewendeten Mentorings das emotionale Wohlbefinden der Mentee konstant positiv wahrgenommen wurde.

8.2 Ausblick

Bezogen auf die allgemeine Berufspraxis zeigt sich Potential in der Umsetzung eines Mentorings für Kinder mit Fluchthintergrund während der Teilintegration in die Regelklasse, da auch der allgemeine Forschungsstand sehr positive Ergebnisse aufzeigte. Die Erfahrungen während der Projektdurchführung bestätigten die Annahme, welche in der Einleitung geäußert wurde, dass Schüler:innen mit Fluchthintergrund, die sich in eine neue Klasse integrieren müssen und aus ihrem bekannten schulischen Umfeld herausgerissen werden, eine zusätzliche Unterstützung benötigen würden. Die Weiterverfolgung des entwickelten Ansatzes, bei dem das Mentoring in der Schule aber auch in der Freizeit stattfindet, wird darum unterstützt. Die Durchführung ist mit unterschiedlichen Personengruppen als Mentor:innen denkbar. Alle Möglichkeiten haben Vor- sowie auch Nachteile, welche kurz skizziert werden.

- Peer-Mentoring

In anderen Forschungsprojekten wurden mit diesem Ansatz gute Erfahrungen gemacht. Dabei werden ältere ehemalige Schüler:innen, welche aus derselben Herkunftskultur wie das Kind, welches das Mentoring in Anspruch nimmt, stammen, zu Mentor:innen ausgebildet und bei dem Mentoring durch eine Fachperson unterstützt. Diese Personen bringen ein vertiefteres Verständnis für die Situation des Kindes mit, welches ein Mentoring in Anspruch nimmt, jedoch kein pädagogisches Fachwissen. Eine professionelle Begleitung der Mentor:innen wäre nötig.

- Mentoring durch externes pädagogisches Fachpersonal

Diese Art des Mentorings wurde im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt. Das Fachpersonal ist speziell geschult und die Mentor:innen bringen viel Fachwissen mit und können sich mit den Klassenlehrpersonen absprechen und das Mentoring optimal den Bedürfnissen der/des Mentees anpassen. Es müssen dafür Stellen geschaffen werden, darum ist diese Möglichkeit ist jedoch sehr kostenintensiv.

- Mentoring durch die SHP der Stammklasse

Die SHP kennt die Klasse, in der das Kind integriert wird und arbeitet bereits eng mit der KLP zusammen. Die heilpädagogische Fachperson bringt zudem Fachwissen mit. Nachteile sind, dass dafür zusätzliche Stunden gesprochen werden müssen, was anfallende Kosten mit sich bringt und dass die Mentorin in einen Rollenkonflikt gerät, da sie zum einen in der Schule als SHP agiert, in der Freizeit aber dann eine andere Rolle einnehmen muss. Das könnte zudem den Beziehungsaufbau behindern.

- Mentoring durch Studierende oder Freiwillige

Diese Ansätze wären gut ohne grosse Kosten durchführbar. Die Mentor:innen müssten durch Expert:innen begleitet werden. Bei Freiwilligen ist zusätzlich zu bedenken, dass diese eventuell die vorherrschende Unterrichtspraxis wenig kennen.

Aufgrund dessen, dass der Effekt von Mentoringprogrammen auf den teilnehmenden Kindern in der Schweiz nicht wesentlich nicht erforscht ist und in anderen Ländern solch positive Effekte zeigte, wäre das Umsetzen einer Studie, welcher eine breiteren und längerfristigen Programmdurchführung im Kanton St. Gallen untersucht, durchaus relevant. Es könnten Hinweise darauf gefunden werden, inwieweit die Teilintegration durch ein Mentoring von Kindern mit Fluchthintergrund oder immigrierten Kindern hilfreich wäre und wie dadurch möglicherweise auch langfristig der schulische Erfolg und die Integration unterstützt werden kann und somit auch das System Schule und Familie entlastet werden kann. Basierend auf dieser Einzelfallstudie wäre es für die Praxis gewinnbringend, diese Form des Mentorings in einem grösseren Rahmen mit Kindern, welche in St. Gallen teilintegriert wurden, über eine längere Zeit durchzuführen. Die Auseinandersetzung mit Erfahrungen von unterschiedlichen Schüler:innen, die unterschiedlichen Umweltfaktoren ausgesetzt sind und unterschiedliche persönliche Ressourcen mitbringen, würde einen tieferen Einblick in die Möglichkeiten des Mentorings geben. In der Theorie wurde beschrieben, dass auch mit Peer- Mentoring grosse positive Erfahrungen gemacht wurde. Auch diese Form des Mentorings wäre eine umsetzbare Möglichkeit, um Kinder bei der Teilintegration in St. Gallen zu unterstützen.

Erstrebenswert wäre es, wenn ein mögliches Programm sich über eine längere Zeitspanne ausdehnen lassen würde. Dabei wäre es spannend zu sehen, wie sich die Beziehungen innerhalb der Klasse entwickeln würden.

8.3 Weiterführende Fragestellungen

Die folgenden, noch nicht vollständig ausgearbeiteten, Fragestellungen beruhen auf den praxisorientierten Möglichkeiten, welche im Ausblick formuliert wurden und die der Mentoringansatz für die Unterstützung von Kindern in der Regelschule bieten könnte.

- Wie kann ein Mentoringprogramm für Kinder während der Teilintegration in die Stammklasse im Kanton St. Gallen nachhaltig umgesetzt werden?

- Welche Auswirkungen hat Mentoring auf den schulischen Erfolg von teilintegrierten Kindern in der Schweiz?
- Kann ein Mentoring langfristig zur Entlastung des Systems Schule und Familie beitragen?
- Wie unterscheiden sich die Erfahrungen von Schüler:innen mit Fluchthintergrund, die an einem Mentoring-Programm teilnehmen, je nach Umweltfaktoren und persönlichen Ressourcen?
- Wie können ältere Schüler oder Studierende als Peer-Mentoren in Mentorings-Programmen eingesetzt werden?
- Wie entwickeln sich die Beziehungen eines begleiteten Kindes innerhalb der Stammklasse während eines Mentoring-Programms über eine längere Zeitspanne?

8.4 Persönliche Schlussfolgerung

Bereits vor der Durchführung dieser Projektarbeit konnte ich feststellen, dass es oft Schwierigkeiten bei der Integration von Kindern mit Fluchthintergrund in Schulen gibt. Diese Kinder haben oft traumatische Erlebnisse hinter sich und benötigen besondere Unterstützung und Betreuung, um sich in der Schule und in der Gesellschaft wohlfühlen zu können. Es ist mir nun nach Abschluss der Masterarbeit umso wichtiger, dass Schulen und Lehrpersonen sich bewusst sind, dass diese Kinder besondere Bedürfnisse haben und entsprechend darauf eingegangen werden muss.

Die Arbeit in Zusammenarbeit mit einem sehr dankbaren und kommunikativen Kind war für mich äusserst faszinierend und lehrreich. Diese praxisorientierte Tätigkeit hat mir erstmals die Gelegenheit gegeben, engen Kontakt zu einem Kind und seiner Familie aufzunehmen, die aus ihrem Heimatland geflohen sind. Durch die Zusammenarbeit mit Z. und ihrer Familie habe ich viele wertvolle Erfahrungen gesammelt und Einblicke in ihre Lebensumstände gewonnen, die ich sehr bereichernd fand. Während der Durchführung des Projekts habe ich viel gespürt, erlebt und beobachtet, was mich persönlich und beruflich weitergebracht hat. Durch das Kennenlernen einer anderen Kultur, war ich gezwungen, mich mit meinen unbewussten Vorbehalten und Gedanken auseinanderzusetzen und meine interkulturellen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Zudem hatte ich das Privileg, die Heimatkultur von Afghanistan aus dem Blick dieser Familie mit afghanischer Herkunft näher kennen zu lernen. Ich musste meine eigenen Vorurteile und Stereotypen hinterfragen und lernen, mich auf eine andere Kultur einzulassen. Dies war eine wertvolle Erfahrung, die meine interkulturellen Kompetenzen gestärkt hat.

Wird zukünftig ein Kind mit Fluchthintergrund in einer Klasse, in der ich tätig bin, integriert, werde ich ein erweitertes Bewusstsein für die Schwierigkeiten des Kindes mitbringen können und mich aktiv für die Unterstützung des Kindes einsetzen. Ich bin der Ansicht, dass diese

Erfahrungen auch in meiner zukünftigen Arbeit als schulische Heilpädagogin in Bezug auf den beschriebenen Aspekt, sehr wertvoll sind. Eine weitere Erkenntnis, welche durch die Durchführung des Projekts ins Bewusstsein gerückt ist, ist die Bedeutung von kultureller Vielfalt in Schulen. Kinder aus verschiedenen kulturellen Hintergründen bringen unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen mit sich, die zu einer reichhaltigen Lernumgebung beitragen können. Es ist daher wichtig, dass Schulen und Lehrpersonen diese Vielfalt schätzen und in ihr Unterrichtskonzept integrieren.

Schlussendlich hat die Beschäftigung mit diesem Thema zum einen gezeigt, dass ich persönlich das momentane System, welches im Kanton St. Gallen die Integration von fremdsprachigen, immigrierten Kindern gilt, als verbesserungswürdig ansehe. Meiner Meinung nach kann die Teilintegration für Kinder mit diesem Hintergrund ohne Unterstützung eine Überforderung sein und zu langfristigen Auffälligkeiten oder Verschärfungen der Situation des Kindes führen.

In Zukunft werde ich mich weiterhin dafür einsetzen, dass Kinder mit Fluchthintergrund und aus verschiedenen Kulturen besser integriert werden und die Unterstützung erhalten, die sie benötigen. Ich bin der Überzeugung, dass Bildung der Schlüssel zur Integration und zur Überwindung von Vorurteilen ist. Als schulische Heilpädagogin möchte ich dazu beitragen, dass Kinder mit besonderen Bedürfnissen eine Chance auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn haben und sich in der Gesellschaft wohl fühlen können.

Literaturverzeichnis

- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2003). Relationship effectiveness for mentors: Factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29, 469-486.
- Amt für Volksschule Kanton St. Gallen. (2019). *Kinder und Jugendliche aus dem Asylbereich in der Volksschule*. St. Gallen.
- Beller, S. (2008). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Berry, J.W. (1997). Lead article: immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Besser, L. U. (2013). Wenn die Vergangenheit Gegenwart und Zukunft bestimmt. In Bausum, J., Besser, L.-U., Kühn, M., Weiss, W. (Hrsg.). *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl.) (S. 38-53). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Big Brothers Big Sisters of Green County. (o.J.). Big Brothers Big Sisters Fact Sheet. Verfügbar unter: [Big Brothers Big Sisters Fact Sheet | Big Brothers Big Sisters of Green County \(bbbsgreencounty.org\)](https://www.bbbsgreencounty.org)
- Birman, D. & Tricket, E. J. (2001). The process of acculturation in first generation immigrants: A study of Soviet Jewish refugee adolescents and parents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22, 152-166.
- Birman, D. & Morland, L. (2014). Immigrant and Refugee Youth. In DuBois, L. D. & Karcher, M.J. *Handbook of Youth Mentoring* (S. 355-368). Los Angeles: Sage Publications
- Bundesamt für Statistik. (2021a). *Sozialhilfebeziehende: Flüchtlingsbereich*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende/fluechtlingsbereich.html>
- Bundesamt für Statistik. (2021b). *Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit*, am 31.12.2021. Verfügbar unter: [Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, am 31.12.2021 - 2021 | Diagramm | Bundesamt für Statistik \(admin.ch\)](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende/fluechtlingsbereich.html)
- Bundesamt für Statistik. (2022a). *Migration und Integration: Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: [Migration und Integration - Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund | Publikation | Bundesamt für Statistik \(admin.ch\)](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende/fluechtlingsbereich.html)
- Bundesamt für Statistik. (2022b). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2020/21*. Verfügbar unter: [Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2020/21 - 1.8.2020-31.7.2021 | Tabelle | Bundesamt für Statistik \(admin.ch\)](https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe/sozialhilfebeziehende/fluechtlingsbereich.html)
- Bürger, T. (2018). Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen – eine Herausforderung für die Schule. In Henkel, J. & Neuss, N (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 44-53). Stuttgart: Kohlhammer.

- Capovilla, D., Gebhardt, M. & Hastall, M. R. (2018). «Mach mal Platz, hier kommt ein Behinderter». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (87), 112-125.
- Departement für Bildung und Sport der Stadt Wil. (2017). *Lokales Förderkonzept der Schulen der Stadt Wil*. Verfügbar unter: https://www.stadtwil.ch/_docn/1645214/Lokales_Foerderkonzept_der_Schulen.pdf
- Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V. (2015). *Erschreckende Befunde aus Erstaufnahmeeinrichtung: Viele Kinder sind krank*. Verfügbar unter: [service-pressemitteilungen-kampagne-4-2015.pdf \(dgspej.de\)](https://www.dgspj.de/service-pressemitteilungen-kampagne-4-2015.pdf)
- Ding, U. (2013). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In Bausum, J., Besser, L.-U., Kühn, M., Weiss, W. (Hrsg.). *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (3. Aufl.) (S. 56-67). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological science in the public interest*, 12(2), 57-91.
- Ehmann, T. (2021). *Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung: Eine Längsschnittstudie zur Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden* (1. Ausgabe.). Leverkusen: Budrich Academic Press.
- El-Maawi, R., Owzar, M., Bur, T., & Attoun, S. (2022). *No to Racism: Grundlagen für eine rassismuskritische Schulkultur*. Bern: hep verlag.
- Erziehungsrat des Kantons St. Gallen. (2019). Kreisschreiben zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. *Amtliches Schulblatt*, 01, 16-19.
- European Website on Integration. (o.J.). *Rossinyol – Intercultural youth mentoring programme in Spain*. Verfügbar unter: [Rossinyol – Intercultural youth mentoring programme in Spain | European Website on Integration \(europa.eu\)](https://www.europa.europa.eu/intercultural/youth-mentoring/rossinyol_en)
- Fischer, V. (2018). Migration – Herausforderung für die Eltern – und Familienbildung. In Henkel, J. & Neuss, N (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 21-33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2019). Triangulation in der qualitativen Forschung. In Langer, A., Prengel, A. & Friebertshäuser, B. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.309-318). Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Griffith, M., Sawrikar, P. & Muir, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of Africa young people in Australia. *Youth Studies in Australia*, 28, 32-40.
- Gysin, S. (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Häder, M. (2010). *Empirische Sozialforschung – eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeblerlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern: Haupt.

- Han-Broich, M. (2012). *Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S. & Steese, B. (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen–Empirische Befunde–Praxisbeispiele* (S. 69-79). Münster: Waxmann.
- humanrights.ch. (2023). *Rassismusbericht 2022: Die Relevanz des Themas Rassismus nimmt stetig zu*. Verfügbar unter: [Rassismusbericht 2022 - humanrights.ch](https://www.humanrights.ch/rassismusbericht-2022)
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. & Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students with Severe Disabilities In General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- IZB PH Zug. (o.J.). *Nightingale: Mentoring- und Integrationsprojekt*. Verfügbar unter: [Mig PH ZUG Nightingale Flyer de.pdf](https://www.izb-ph-zug.ch/mig-ph-zug-nightingale-flyer-de.pdf)
- Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, Amt für Volksschule (2015). *Sonderpädagogikkonzept für die Regelschule*. Verfügbar unter: [SOK Für die Regelschule \(sg.ch\)](https://www.sok-stg.ch/SOK_Für_die_Regelschule.pdf)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Langenkamp, I. (2018). *Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts: Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-) Schule*. (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Lechner, C. & Huber, A. (2017). *Ankommen nach der Flucht. Die Sicht begleiteter und unbegleiteter junger Geflüchteter auf ihre Lebenslage*. Verfügbar unter: [Ankommen nach der Flucht \(dji.de\)](https://www.dji.de/ankommen-nach-der-flucht)
- Leidmedien. (2017). *Inklusion – was heisst das?* Verfügbar unter: [Inklusion - Was heißt das? Leidmedien.de](https://www.leidmedien.de/inklusion-was-heisst-das/)
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., & Mettauer Szaday, B. (2022). *Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlagsgruppe.
- Maywald, J. (2018). Zwischen Trauma und Resilienz – Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland. In Henkel, J. & Neuss, N (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe* (S. 21-33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Meltzer, H., Gatward, R., Goodman, R. & Ford, T. (2000). *Mental health of children and adolescents in Great Britain*. The Stationary Office: London.
- Müller-Kohlenberg, H. (2018). *Handbuch Mentoring für Grundschulkinder: Balu und Du: 53 Bausteine für Theorie und Praxis*. Ibbenbüren: Münstermann.

- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for First-Generation Immigrant and Refugee Youth*. Verfügbar unter: [Mentoring for First-Generation Immigrant and Refugee Youth - National Mentoring Resource Center](#)
- Raposa, E., Dietz, N. & Rhodes, J. (2017). Trends in Volunteer Mentoring in the United States: Analysis of a Decade of Census Survey Data. *American Journal of Community Psychology*, 59, 3-14.
- Rauer, W. & Schuck, K. D., (2021). *FEESS 5-6: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen in der 5. und 6. Klassenstufe*. (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: Ein Überblick. Theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kinder- und Jugendforschung*, 7-2, 147-160.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In DuBois, L. D. & Karcher, M.J. *Handbook of Youth Mentoring* (S. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B. & Noam, G. (2006). A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development. *Journal of community psychology*, 34(6), 691-707.
- Roos, M. & Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtstudium: Recherchieren, schreiben, forschen*. (2. Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. & Prieto-Flores, Ò. (2020). Results of Mentoring in the Psychosocial Well-Being of Young Immigrants and Refugees in Spain. *Healthcare*, 9(1), 13.
- Schock, K. & Heuer, L. (2016). Flüchtlingskinder – Auswirkungen von Krieg und Flucht. In Markmann, G. & Osburg, C. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule* (S. 42-47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Siebert, G. (2016). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. Verfügbar unter: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/04/Traumahandbuch_UNHCR_DE.pdf
- Spencer, R. & Basualdo-Delmonico, A. (2014). Termination and Closure of Mentoring Relationships. In DuBois, L. D. & Karcher, M.J. *Handbook of Youth Mentoring* (S. 469-479). Los Angeles: Sage Publications
- Stöger, H. & Ziegler, A. (2012). Wie effektiv ist Mentoring? Ergebnisse von Einzelfall- und Metaanalysen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 7(2), 131-146.
- Taylor, A. S. & Bressler, J. (2000). *Mentoring across generations: Partnerships for positive youth development*. New York: Kluwer Academic.
- UN-Behindertenrechtskonvention. (o.J). *Inklusion*. Verfügbar unter: [Inklusion | UN-Behindertenrechtskonvention](#)

- Von Dewitz, N. & Massumi, M. (2017). Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganisatorische Modell und Anforderungen an Lehrkräfte. In McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H.-G. (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 27-40). Münster: Waxmann.
- Venet, M., Zurbriggen, C. & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6)" von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik*. 6-2, 99-113.
- Wenzler-Cremer, H. (2016) *Studierende und Kinder lernen voneinander: Ein Patenschaftsmodell an Freiburger Grundschulen: Erfahrungen - Reflexionen - Rahmenbedingungen*. (1. Aufl.) Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlage und Wirksamkeitsanalysen. In Stoeger, H., Ziegler, A., Schimke, D. (Hrsg.). *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. (S. 7-30). Lengerich, Westf: Pabst Science Publisher-

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konzept für das Mentoring von immigrierten Kindern oder Kindern mit Fluchthintergrund unter Einbezug der Akkulturations-Theorie, Sarah Burtscher adaptiert von Birman und Morland, 2014.	16
Abbildung 2: Kooperationspartner:innen.....	25
Abbildung 3: Handlungsfelder Mentoringprojekt, erstellt von Sarah Burtscher.....	27
Abbildung 4: Gemeinsames Backen.....	32
Abbildung 5: Schlangenbrot im Wald.....	32
Abbildung 6: Generelles Ablaufschema qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 45) ..	40
Abbildung 7: Fragebogen: Auswertung alle Items - Pre-Test.....	44
Abbildung 8: Fragebogen: Gesamtauswertung alle Items - Post - Test	44
Abbildung 9: Fragebogen: Vergleich Durchschnittswerte Skalen.....	45
Abbildung 10: Anzahl verschiedener Interaktionen während Beobachtung.....	46
Abbildung 11: Anzahl Nennungen der verschiedenen Interaktionsformen	47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht Mentoringtreffen.....	30
Tabelle 2: Kategoriensystem	42
Tabelle 3: Beantwortung Fragestellungen	55

Anhang

Anhang 1: Dokumente Projektdurchführung	ii
Anhang 1.1: Projektsteckbrief	ii
Anhang 1.2: Infobrief Eltern	iii
Anhang 2: Beobachtung	v
Anhang 2.1 Beobachtungsprotokolle	v
Anhang 2.2: Rohdaten	xii
Anhang 3: Fragebogen.....	xiii
Anhang 3.1: Fragebogen deutsch und persisch – Vorlage	xiii
Anhang 3.2: Rohdaten Fragebogen	xv
Anhang 4: Lernjournal	xvi
Anhang 4.1: Guidelines für die Kategorienbildung nach Kuckartz	xvi
Anhang 4.2: Kategoriensystem	xviii
Anhang 4.3: Lernjournal codiert	xxi
Anhang 5: Sonstiges	xliv

Anhang 1: Dokumente Projektdurchführung

Anhang 1.1: Projektsteckbrief

Projektsteckbrief Masterarbeit

‘Unterstützte Integration von Kindern mit Fluchthintergrund in die Regelklasse mithilfe einer Mentorin’

Projektziel

Bei der Masterarbeit von Sarah Burtscher wird ein Mädchen mit Fluchthintergrund durch Mentoring in der Schule sowie in der Freizeit begleitet. Dabei ist die emotionale und schulische Begleitung des Mädchens zentral. In dieser Einzelfallstudie wird erfasst, welche Wirkungen dadurch auf das psychosoziale Wohlbefinden des Mädchens entfaltet werden und was für Erkenntnisse in Bezug auf die soziale Integration aus der Projektdurchführung gezogen werden können.

Umsetzung

Geplant ist, dass ein Mädchen, welches mit Ihrer Familie aus Afghanistan geflüchtet ist, über mehrere Monate im Unterricht der Eingliederungsklasse, der Stammklasse sowie in der Freizeit begleitet wird. Die Treffen mit dem Kind finden wöchentlich über 2 - 3 Stunden statt. Immer wieder soll das Mädchen auch in der Klasse besucht werden. Dabei ist die Studierende nicht in der Rolle als Lehrperson oder Heilpädagogin, sondern als Bezugsperson für das Mädchen und pflegt eine enge Beziehung zum Mädchen und der Familie. Ein Austausch mit den Eltern, dem Kind und den Lehrpersonen ist für den Projekterfolg förderlich.

An zwei Erhebungszeitpunkten soll eine offene Beobachtung in der Stammklasse durch die Studierende durchgeführt werden. Diese Zeitpunkte werden mit der Lehrperson abgesprochen. Ausserdem wird das Mädchen zum Start der Teilintegration sowie bei Abschluss des Mentorings mithilfe eines Fragebogens befragt und während der Durchführung Projekt wird durch die Studierende ein Lerntagebuch geführt.

Zeitplan – wichtigste Daten

ab KW 35/22	Start Mentoringtreffen in Freizeit Regelmässige Unterrichtsbesuche Eingliederungsklasse
ab KW 43/22	Weiterführung Mentoringtreffen in Freizeit <i>Regelmässige Unterrichtsbesuche Stammklasse (wenn möglich)</i>
KW 44/22	Befragung Mädchen mittels Fragebogen (Pre-Test)
Zwischen KW 44/22 und 05/23	<i>Beobachtung zu zwei Zeitpunkten in Stammklasse (wenn möglich)</i>
KW 03/23	Befragung Mädchen mittels Fragebogen (Post-Test)
KW 10/23	Abschluss Mentoring

Kontakt

Studentin: Sarah Burtscher, [REDACTED]


Begleiter: Thomas Rhyner, [REDACTED]

St. Gallen, 13.09.2022

Projekt

Begleitung bei der schulischen Integration

همراهی در ادغام مدرسه

Wichtige Informationen	Aktivitäten
اطلاعات مهم	فعالیت ها
Ca. 1 – mal in der Woche für 2 – 3 Stunden تقریباً 1 - بار در هفته به مدت 2 - 3 ساعت	Zum Beispiel... مثلاً
In der Freizeit und während der Schule در اوقات فراغت و در طول مدرسه	Basteln, zeichnen تینکر ، قرعه کشی
Dauer: Juni – ca. November مدت زمان: ژوئن - نوامبر	Ausflüge machen گشت و گذار کنید
Kosten: Gratis für die Familie هزینه ها: رایگان برای خانواده	Museum/Bibliothek besuchen از موزه/کتابخانه دیدن کنید
Das Kind wird zuhause abgeholt. Die Treffen werden mit den Eltern besprochen. کودک از منزل تحویل گرفته می شود و این جلسات با جلسات با خانواده هماهنگ می شود	backen پخت
	Unterschiedliche Hilfe in der Schule کمک های مختلف در مدرسه
	lesen, schreiben بخوانید بنویسید
	Bei den Hausaufgaben helfen به تکالیف کمک کنید
	spielen بازی کردن
Begleitung des Kindes bei der Integration in der neuen Klasse als Unterstützung همراهی کودک در ادغام در کلاس جدید به عنوان پشتیبانی	
Hilfe bei Fragen zur Schule und Alltag به سوالات مربوط به مدرسه و زندگی روزمره کمک کنید	
Deutsch spielerisch lernen آلمانی را به روش بازی یاد بگیرید	
Wer bin ich?	Telefon: [REDACTED]
من کی هستم؟	E – Mail: [REDACTED]
Name: Sarah Burtscher نام: سارا برتشر	
Alter: 26 Jahre سن: 26 سال	
Beruf: Lehrerin und Studentin حرفه: معلم و دانش آموز	
Interessen: lesen, Natur geniessen, malen, gärtnern, Zeit mit Menschen verbringen علاقه ها: بخواندن ، لذت بردن از طبیعت ، نقاشی ، باغبانی ، گذراندن وقت با مردم	

Projekt

Begleitung bei der schulischen Integration

همراهی در ادغام مدرسه

Bitte ankreuzen:

☐ Wir sind einverstanden, dass _____ beim Projekt mitmacht.

ما موافق هستیم که در این پروژه سهم بگیریم

Kontaktdaten:

Vorname, Nachname Eltern

Adresse

Telefon

E-Mail

Sarah Burtscher wird mit Ihnen per E- Mail oder Telefon Kontakt aufnehmen.

سارا برتسچر از طریق ایمیل یا تلفن با شما تماس خواهد گرفت

Datum, Ort

Unterschrift

Anhang 2: Beobachtung

Anhang 2.1 Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsbogen

Stafette, Gruppenspiel

Masterarbeit Sarah Bartscher

49

Datum: 23.12.22

Zeit: 10:45

Ort: Turnhalle

Anzahl Anwesende Schüler*innen: 14

Nonverbale Kommunikation		Sprachliche Interaktion	
1	Blickkontakt	7	Kurze Äußerungen (Ja/Nein/Mach das) ohne verbale Reaktion
2	Mimik	8	Kurzer Austausch (Satz mit Antwort)
3	Gestik	9	Gespräch (Mehr als zwei Sätze)
4	Körperkontakt	10	Sprachlicher Beitrag in Gruppe
5	Veränderung der Körperhaltung		
6	Handlung		

2 spricht mit an: Hallelu!

Satz sich zu

Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
1 00:00 - 00:30	8, 3, 1	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	6, 7	Aufstellen
2 00:30 - 2:30	8, 4, 9	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Handlung anrufen	2 gibt Anweisung Frage an LP, Austausch zu 3. Kind legt Hand auf Schulter
3 4:00 - 4:30	9	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Kommen von WC zurück → sprechen
4 6:00 - 6:30	7, 1	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Lächeln	Wird von LP angesprochen mit Name
5 8:00 - 8:30	8, 9, 3	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP	Ausreden	Erlebe das durchs
6 10:00 - 10:30		<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Beim Spiel kommt
7 12:00 - 12:30	6, 7, 1	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP	Verbale Antwort	Kind von LP angesprochen

	Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
8	14:00-14:30	6, 7, 1, 8	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP	Aufwurf zu Spiel	ruhiger Ton Austausch über Spiel
9	16:00-16:30	8, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP	OK!	Zuspiel
10	18:00-18:30	-	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		LP erklärt Z. höf. zu
11	20:00-20:30	3, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	gestk	Zuspiel zu 2+
12	22:00-22:30	8, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Handlung	Zuspiel zu 2+ Beide beschafften sich um Aufg
13	24:00-24:30	-	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		warten auf Start
14	26:00-26:30	7, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP		
15	28:00-28:30	9	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Aufwurf, Leichte Inn	

Beobachtungsbogen

Masterarbeit Sarah Burtscher

+2

Datum: 12.01.2018

Zeit: 10:50

Ort: Turnhalle

Anzahl Anwesende Schüler*innen:

Nonverbale Kommunikation		Sprachliche Interaktion	
1	Blickkontakt	7	Kurze Äußerungen (Ja/Nein/Mach das) ohne verbale Reaktion
2	Mimik	8	Kurzer Austausch (Satz mit Antwort)
3	Gestik	9	Gespräch (Mehr als zwei)
4	Körperkontakt	10	Sprachlicher Beitrag in Gruppe
5	Veränderung der Körperhaltung		
6	Handlung		

Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
1 00:00 – 00:30	7	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Achtung! sehr aktiv Spiel
2 2:00- 2:30	1,8	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		
3 4:00- 4:30	7, 4, 3, 7	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Handlung, Augenkontakt	Zusatz: von Turnhalle Körperkontakt und Anwesenheit
4 6:00- 6:30	6, 8	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Handlung, verbal, gestisch, Blickkontakt	Flopt mehr Malen sozial spielen 2. Akt Ball
5 8:00- 8:30		<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Beobachtung
6 10:00- 10:30	2, 1	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		kurze viele Bälle, bewegt sich und unregelmäßig - Ballwechsel
7 12:00- 12:30	8, 7, 6, 1	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		1. Akt, Zeile, Ball Werfen, spielen zu

	Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
8	14:00-14:30	✓	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP		Einkerbung vom LP
9	16:00-16:30	8,7	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	12	Anweisung durch Mitschüler*in
10	18:00-18:30	4,8,7	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP		Auswurf d. Z. vom Spielfeldrand Anweisung des Lehrers
11	20:00-20:30	8,7	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	29 - LP Hilf	Frage an LP Ich habe keinen Ball
12	22:00-22:30	7,6	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Handlung → kommt zurück aufs Feld	
13	24:00-24:30	7	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Handlung	Ruft mehrmals (9x) vom Spielfeldrand
14	26:00-26:30	8,3	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP		Steht am Spielfeldrand
15	28:00-28:30	7,6,1	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Handlung	Frage von Mitschüler*in nach Ball

	Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
8	14:00-14:30	6, 7, 1, 8	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Aufwurf zu Spiel	ruhiger Ton Austausch über Spiel
9	16:00-16:30	8, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	OK!	Zuspiel
10	18:00-18:30	-	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		LP erklärt Z. höf. zu
11	20:00-20:30	3, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	gestk	Zuspiel zu 2+
12	22:00-22:30	8, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Handlung	Zuspiel zu 2+ Beide beschaffte sich um Aufg
13	24:00-24:30	-	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		warten auf Start
14	26:00-26:30	7, 6	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		
15	28:00-28:30	9	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person <input checked="" type="checkbox"/> Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Aufwurf, Leichte Inn	

Beobachtungsbogen

Masterarbeit Sarah Burtcher

47

Datum: 17.02.23

Zeit: 10:50

Ort: Turnhalle

Anzahl Anwesende Schüler*innen: 17

Nonverbale Kommunikation		Sprachliche Interaktion
1	Blickkontakt	7 Kurze Äußerungen (Ja/Nein/Mach das) ohne verbale Reaktion
2	Mimik	8 Kurzer Austausch (Satz mit Antwort)
3	Gestik	9 Gespräch (Mehr als zwei)
4	Körperkontakt	10 Sprachlicher Beitrag in Gruppe
5	Veränderung der Körperhaltung	
6	Handlung	

Pausen in Gruppen
Teinischl.
Ich + Ball
Wir + Ball

Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
1 00:00 - 00:30	8,9,7	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Blickkontakt verb. Zustimmung	Gruppenfindung
2 00:30 - 2:30	9,6,7,1,5	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Schulterzucken Handlung	Zuspiel Anfrage 2. wegen Gruppe Zuspiel 2 sehr engagierte in Spiel
3 00:30 - 4:30	7,6,3	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP	Lachen	Zuspiel 2 sehr engagierte in Spiel Spiel, delegieren Zuspiel
4 00:30 - 6:30	1*	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Plenum LP spricht 2 hat 2a
5 00:30 - 8:30	-	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Spiel alleine mit Ball gem. Anweisung
6 00:30 - 10:30	8,1,7,3	<input type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input checked="" type="checkbox"/> LP		2 geht auf Mitschüler*innen zu Zuspiel von Mitschüler*innen Gruppenbildung
7 00:30 - 12:30	9,1	<input checked="" type="checkbox"/> Beobachtete Person Mitschüler*in <input type="checkbox"/> LP		Gruppenbildung

	Zeit	Art der sozialen Interaktion	ausgehend von (Sender)	Art der Reaktion von Empfänger*in	Bemerkungen
8	14:00-14:30	9	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP		Trunk wurde → Kessel mit Wasser aus gefüllt
9	16:00-16:30	10, 4, 10, 8	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Hand vor Gesicht Angewinkelte	Beobachterin sieht am Schmelzer / Hand vor Gesicht / Kessel mit Wasser → Aufstellen nach Körpergröße Kessel mit Wasser ist in Spüle
10	18:00-18:30	7, 8, 4	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	verbal	Anweisung
11	20:00-20:30	6, 1, 4	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP		Anweisung
12	22:00-22:30	7	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Blick zur Person	
13	24:00-24:30	1, 10, 2	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Lachen	
14	26:00-26:30	1, 4	<input type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Lachen	Wass. raus der Spüle Aufstellen am Arm d. Mischler
15	28:00-28:30	7, 1	<input checked="" type="radio"/> Beobachtete Person <input checked="" type="radio"/> Mitschüler*in <input type="radio"/> LP	Hand vor Gesicht Lachen	Hand vor Gesicht → abweilt

Anhang 2.2: Rohdaten

[illegible]

Anhang 3: Fragebogen

Anhang 3.1: Fragebogen deutsch und persisch – Vorlage

Fragebogen Integration in Schulklasse und Schuleinstellung

Name:

Datum:

		1 = stimmt gar nicht	2 = stimmt eher nicht	3 = stimmt eher	4 = stimmt genau
<i>Emotionale Integration (EI)</i>					
1	Ich gehe gerne in die Schule.				
2	Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.				
3	Mir gefällt es in der Schule.				
4	Die Schule macht Spass.				
<i>Soziale Integration (SI)</i>					
5	Ich habe viele Freundinnen und Freunde in meiner Klasse.				
6	Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.				
7	In meiner Klasse fühle ich mich allein.				
8	Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich gut.				
<i>Schuleinstellung (SE)</i>					
9	Ich habe keine Lust, in die neue Klasse zu gehen.				
10	Ich hasse die neue Klasse.				
11	Nach den Ferien freue ich mich auf meine Klasse.				
12	Am Dienstag und Freitag freue ich mich auf die Schule.				
13	Der Unterricht in der neuen Klasse ist ganz schön nervig.				
14	Ich fühle mich in der neuen Klasse wohl.				
15	Ich gehe gerne in die neue Klasse.				
16	Ich habe den Unterricht in der neuen Klasse satt.				
17	Ohne die neue Klasse wäre alles viel schöner.				
18	Ich bin froh, wenn der Unterricht in der neuen Klasse aus ist.				
19	Ich bin fröhlich, wenn ich in meiner neuen Klasse bin.				
20	In der neuen Klasse ist es langweilig.				
21	Mir gefällt es in der neuen Klasse.				

نام: _____ تاریخ: _____

تاریخ:

xiv

Anhang 3.2: Rohdaten Fragebogen

Pre (11.11.2022)			Post (17.02.2023)		
Item	Code		Item	Code	
1	4		1	3	
2(-)	4		2(-)	4	
3	4		3	4	
4	4		4	4	
5	4		5	2	
6	4		6	3	
7(-)	3		7(-)	2	
8	4		8	3	
9 (-)	4		9 (-)	3	
10(-)	4		10(-)	4	
11	4		11	4	
12	4		12	3	
13(-)	4		13(-)	4	
14	3		14	3	
15	4		15	3	
16(-)	4		16(-)	4	
17(-)	4		17(-)	4	
18(-)	4		18(-)	3	
19	4		19	3	
20(-)	3		20(-)	3	
21	4		21	3	
Pre			Post		
Total EI	16		Total EI	15	
ØEI	4		ØEI	3.75	
Total SI	15		Total SI	10	
ØSI	3.75		ØSI	2.5	
Total SE	50		Total SE	44	
ØSE	3.8461538		ØSE	3.3846154	
Pre			Post		
Øemotionale Int	4		ØEI	3.75	
Øsoziale Inte	3.75		ØSI	2.5	
ØSchuleinste	3.85		ØSE	3.38	

Anhang 4: Lernjournal

Anhang 4.1: Guidelines für die Kategorienbildung nach Kuckartz

«Die Guideline besteht aus sechs Stationen, die teilweise auch zirkulär durchlaufen werden können:

1. Ziel der Kategorienbildung auf der Grundlage der Forschungsfrage bestimmen.

Am Anfang jeder Kategorienbildung am Material sollte man sich fragen: Was will ich genau mit der Kategorienbildung erreichen? Für welche Fragen sollen die Systematisierung und Komprimierung, die durch die Kategorienbildung und Kategorisierung von Textstellen erreicht werden, hilfreich sein? Wie offen will ich an die Kategorienbildung herangehen? Welches Vorwissen besitze ich bereits?

2. Kategorienart und Abstraktionsniveau bestimmen.

Ausgehend von den in Kapitel 2 vorgestellten Kategorienarten – thematische, evaluative, analytische etc. – ist zu überlegen, welche Arten von Kategorien für die eigene Studie am besten geeignet sind. Auch ein Mixing verschiedener Kategorientypen ist möglich. Weiterhin ist zu fragen: Wie nahe will ich mit der Kategorienbildung an den Formulierungen der Forschungsteilnehmenden bleiben? Wie weit will ich mit abstrakteren Kategorien oder mit analytischen oder theoretischen Kategorien arbeiten? Zum Beispiel: Eine Befragte beschreibt ihre Aktivitäten in Sachen Mülltrennung. Man kann nun eine Kategorie „Mülltrennung“ definieren, aber auch abstraktere Kategorien wie „Individuelles Verhalten im Bereich Recycling“ oder noch allgemeiner „Individuelles Umweltverhalten“.

3. Mit den Daten vertraut machen und Art der Codiereinheit festlegen.

Zunächst gilt es immer, sich mit den Daten vertraut zu machen und nicht etwa bei der ersten Zeile, die man liest, schon mit dem Codieren anzufangen. Wenn man die Daten selbst erhoben hat, besitzt man diese Vertrautheit natürlich bereits. Bevor mit dem Codieren begonnen wird, sollten Überlegungen zum Segmentieren, d. h. zum Umfang der jeweils zu codierenden Textstellen angestellt werden. Im einfachsten Fall wird nur den Begriff oder der Kern der Aussage codiert, die zur Codierung führt. Alternativ kann auch ein formales Kriterium – ein Satz, ein Absatz – als Codiereinheit festgelegt werden. In den meisten Fällen, insbesondere bei der Arbeit mit QDA-Software, ist es zu empfehlen, jeweils Sinneinheiten codieren, d.h. komplexe Aussagen, die bei der späteren Analyse auch außerhalb des Kontextes noch verständlich sind.

4. Die Texte sequenziell bearbeiten und direkt am Text Kategorien bilden.

Zuordnung existierender oder Neubildung von weiteren Kategorien. Die Kategorienbildung am Material kann, wie häufig in der klassischen Inhaltsanalyse praktiziert, an einer Teilmenge der

Daten vorgenommen oder auch direkt in einem einphasigen Prozess geschehen. In welcher Reihenfolge die Texte codiert werden, spielt zwar eigentlich keine Rolle, man sollte aber die Gefahr von Verzerrung einkalkulieren und unter Umständen die Reihenfolge der Texte zufällig wählen. Die Texte werden nun Zeile-für-Zeile bearbeitet. Zum Beispiel auf dem Papier durch Markieren und Unterstreichen des Textes und Vermerken einer Kategorie am Rand, oder elektronisch mittels QDA-Software, indem eine Kategorie der betreffenden Textstelle zugeordnet wird. Man sollte sich bewusst sein, dass die Bildung von Kategorien ein konstruktiver Akt der Forschenden ist und deshalb die Art der Kategorien, die durch den Text „induziert“ werden, reflektieren. Bezeichnen die Kategorien eher Themen oder sind sie analytisch? Wie gehe ich mit besonders prägnanten Begriffen um, die die Forschungsteilnehmenden verwenden? Codiere ich diese als In-vivo-Codes? Formal kann es sich bei einer Kategorie um einen Begriff oder einen zusammengesetzten Begriff handeln oder – etwa im Fall von Argumentations- und Diskursanalysen – auch um ein Argument oder einen Satz oder Satzbestandteil. Der Beginn der Kategorienbildung sollte eher sehr offen gestaltet werden. Hier sollte noch kein bestimmter Grad an Konkretheit oder Abstraktheit der Kategorien vorgeschrieben werden. Im weiteren Prozess der Kategorienbildung ist das nun stetig wachsende Kategoriensystem im Auge zu behalten. Ist die Kategorien, der man eine Textstelle zuordnen will, bereits vorher definiert worden und im Kategoriensystem vorhanden, so wird diese Kategorie codiert; andernfalls wird eine neue Kategorie gebildet. Befindet sich diese in großer Nähe zu einer bereits definierten Kategorie, so kann man schon „on the fly“ eine neue allgemeinere Kategorie bilden.

5. Systematisieren und Organisieren des Kategoriensystems.

Spätestens wenn die Zahl der gebildeten Kategorien allmählich unübersichtlich zu werden droht und kaum mehr neue Kategorien gebildet werden, ist es Zeit sich mit der Frage zu befassen, wie die Kategorien sinnvoll geordnet werden können. Ähnliche Kategorien sollten zusammengefasst werden und ggf. zu einer allgemeineren Kategorie gebündelt werden. Im Allgemeinen haben sich hierarchische Kategoriensysteme sehr bewährt, weil sie die Möglichkeit bieten, bei der Analyse auch auf die jeweils höhere Ebene zu aggregieren. Es ist nun an der Zeit, über die Hauptkategorien nachzudenken, d.h. es werden entweder neue Hauptkategorien definiert oder bereits vorhandene Kategorien werden zur Hauptkategorie. Dabei stellt sich unweigerlich die Frage „Wie viele Kategorien benötige ich sinnvollerweise für die Auswertung?“ Diese Frage lässt sich nur beantworten, wenn die für die Analyse zur Verfügung stehende Zeit und das Ziel, nämlich der zu schreibende Forschungsbericht, berücksichtigt werden. Weitere Fragen, die sich stellen, sind: Welchen Grad an Differenziertheit bzw. Allgemeinheit benötige ich für die geplanten Zusammenhangsanalysen? In der Regel wird man kaum mehr als mit zehn Hauptkategorien arbeiten und die Zahl der jeweiligen Subkategorien auch nicht wesentlich größer wählen. Wichtig ist es auch bereits jetzt

darüber nachzudenken, wie die spätere Ergebnispräsentation (Tabellen, Übersichten, Visualisierungen etc.) aussehen soll und welcher Grad an Differenziertheit sich in diesem Rahmen kommunizieren lässt?

6. Das Kategoriensystem festlegen.

Irgendwann wird beim zirkulären Durchlaufen der Phasen 4 und 5 der Zeitpunkt erreicht werden, wo (fast) keine neuen Kategorien mehr gebildet werden. Je nach Bedarf kann auch zwischendurch das Kategoriensystem erneut systematisiert und (um-)geordnet werden. Irgendwann kommt aber der Zeitpunkt, an dem sich nicht mehr viel tut; es scheint eine Art „Sättigung“ erreicht. Nun gilt es, das Kategoriensystem noch einmal auf das Einhalten der wichtigen Kriterien (disjunkt, plausibel, erschöpfend, gut präsentierbar und kommunizierbar) zu prüfen und ggf. zu verändern. Ab nun ist das Kategoriensystem festgelegt, was aber nicht bedeutet, dass es ein für allemal fixiert und unveränderlich ist. Die Bestimmung dieses Zeitpunkts der „Sättigung“ ist unkritisch, denn im weiteren Fortgang der Inhaltsanalyse erfolgt ja ein Durchlauf durch das gesamte restliche Material, sodass man nicht Gefahr läuft, wichtige Aspekte zu übersehen. Es besteht ja durchaus die Möglichkeit, das Kategoriensystem auch noch zu einem späteren Zeitpunkt um eine Oberkategorie oder Subkategorien zu erweitern oder Kategorien zusammenzufassen. Eine kontinuierliche Anpassung des Kategoriensystems an die empirischen Daten ist also – falls erforderlich – möglich. Jetzt ist auch der richtige Zeitpunkt, um sich den Kategoriendefinitionen zu widmen und den Kategorienleitfaden zu erstellen bzw. zu komplettieren. Man sollte die Definitionen jeweils mit konkreten Textstellen (Zitaten) illustrieren. Auf die Auswahl dieser Beispiele sollte besonders geachtet werden. Sie sollten möglichst typisch sein, die Abgrenzung zu anderen Kategorien verdeutlichen und dadurch Sicherheit im Umgang mit der Kategorie schaffen.» (Kuckartz, 2018, S.83-86)

Anhang 4.2: Kategoriensystem

Z. /Mentee

1. **Arbeits- und Lernverhalten Mentee**
 - 1.1. Sozialverhalten
 - 1.2. Lernverhalten/Selbstkompetenz/ Verhalten
 - 1.3. Fachliche Kompetenz
 - 1.4. Sonstige Kompetenzen
2. **Interpretation Gefühle Mentee**
 - 2.1. Scham
 - 2.2. Frust
 - 2.3. Unwohlsein
 - 2.4. Unsicherheit
 - 2.5. Selbstzweifel
 - 2.6. Selbstbewusstsein
 - 2.7. Stolz
 - 2.8. Freude, Fröhlichkeit, Dankbarkeit
 - 2.9. Selbstvertrauen
 - 2.10. 'Wohl' fühlen
3. **Verbale Kommunikation Mentee – Mentorin**
 - 3.1. Redefreude
 - 3.2. Thematische Äusserungen
 - 3.2.1. Schule
 - 3.2.2. Freizeit
 - 3.2.3. Familie
 - 3.2.4. Heimat/Afghanistan
 - 3.2.5. Krieg/Flucht
 - 3.2.6. Mentoringtreffen
 - 3.2.7. Gemeinsame Zeit
4. **Nonverbale Kommunikation von Mentee**
5. **Sonstiges Verhalten gegenüber Mentorin**

Mentorin

6. **Beschreibung Verhalten Mentorin**
7. **Selbstreflexion**
 - 7.1. eigene Gefühl
 - 7.2.1 positives emotionales Wohlbefinden (Freude, Stolz,)
 - 7.2.2 negatives emotionales Wohlbefinden (Stress, Unsicherheit,...)
 - 7.2. eigene Gedanken
 - 7.3. eigenes Verhalten
 - 7.4. Rolle/Aufgabe im Mentoring

Mentoring

8. **Organisation Mentoring**
9. **Unterstützung der Mentee**
 - 9.1. Hilfe bei schulischen Themen
 - 9.2. Hilfe bei Alltagsbewältigung
 - 9.3. Zuspruch
10. **Fachliche Unterstützung Mentee durch Mentorin**
11. **Interpretation Beziehung Mentee – Mentorin**

Familie

12. **Deutschkenntnisse**

13. Interpretation Stellenwert Schule

14. Familiendynamik

- 14.1. Aufgaben Z. in Familie
- 14.2. Beobachtungen Interaktion in Familie
- 14.3. Interpretation Interaktion/Dynamik in Familie

15. Kontakt mit Mentorin

- 15.1. Interaktion/Kommunikation mit Mentorin
- 15.2. Interpretation Dankbarkeit
- 15.3. Interpretation Offenheit/Vertrauen

Schule

16. Mitschüler:innen

- 16.1. Hilfe von Mitschüler:innen
- 16.2. Verbale Interaktion mit Mitschüler*innen
- 16.3. Nonverbale Interaktion mit Mitschüler:innen

17. Lehrperson (LP)

- 17.1. Interaktion LP – Mentorin
- 17.2. Verbale Kommunikation LP – Mentee
- 17.3. Nonverbale Kommunikation LP – Mentee
- 17.4. Aussagen zu Integration

18. Interpretation soziale Integration

Anhang 4.3: Lernjournal codiert

1	Masterarbeit: Journal – Coding
2	Normal = Beobachtung
3	Kursiv = Interpretation
4	Fett = sonstige Gefühle, Gedanken und Verknüpfungen
5	30.08.2022 – 14.00 Uhr – 17.00 Uhr: Bräulein im Wald
6	Ich habe Z. Zuhause abgeholt. Der Vater hat mich sofort zum Tee eingeladen. Dabei haben
7	wenige Wörter Deutsch, Z. übersetzt. Der Vater und Z. ist mit mir aufs Sofa gesessen. Die
8	Mutter hat den Tee, sowie Sachen zum Kneiben bereit gestellt. Z. scheint schon ganz
9	automatisch zu übersetzen.
10	
11	Auch ihr Betreuer ist dazugesessen. Z. erzählt von aus Ausflügen zum Wälder Turm, ins
12	Schwimmbad zusammen mit seiner Frau.
13	Sie scheinen ein gutes, freundschaftliches Verhältnis zu haben.
14	Der Betreuer hat mich gleich bezüglich der App der Schule angesprochen und ich habe
15	gesagt, dass ich nachfragen werde.
16	Ich denke, auch so kann ich die Familie, sowie die WP unterstützen.
17	Nach ca. 40 sind wir zum Wald gelaufen. Z. hat sehr viel gesprochen und erzählt. Ich habe
18	nicht immer alles verstanden. Im Wald haben wir Feuer gemacht und Schlangentrot darüber
19	gebacken. Z. hat tatkräftig mithelfen. Sie habe noch nie Schlangentrot gemacht. Sie
20	erzählt jedoch vom Brot in Afghanistan. Allgemein erzählt sie viel von Afghanistan und wie es
21	dort ist. Auch zum Thema Heimat aussert sie sich. Auch das Thema Krieg spricht sie oft an.
22	sie sich und erzählt sehr viel von der Verwandtschaft. Beim Heimweg hat Z. nachgefragt, wie
23	das Brot gehe und sich bei ihren Nachbarn möchte.
24	Der Beziehungsaufbau hat mit Z. gut geklappt. Sie scheint schon Vertrauen in mich zu
25	haben. Sie erzählt sehr offen, ist kommunikativ und probiert neue Sachen aus. Sie wirkt
26	sehr frohlich und aufgestellt.
27	Sie äußert den Wunsch, nächstes Mal schwimmen zu gehen. Sie könne nicht
28	schwimmen. Für den einfacheren Kontakt haben wir WhatsApp-Nr. ausgetauscht. Ich
29	habe ihm Fotos vom Nachmittag geschickt.
30	Ich habe mich sofort wohlfühlt und mich sehr herzlich empfangen gefühlt. Die
31	Eltern scheinen sehr dankbar für meinen Einsatz zu sein. Es war schön, die
32	Familie direkt kennen zu lernen. Ich hatte vor dem Treffen Angst, dass es nicht
33	möglich ist, eine Beziehung aufzubauen. Die Kommunikation mit den Eltern war
34	noch speziell, da sie gar kaum Deutsch sprechen. Vieles läuft via Z. Das ist
35	ungewohnt für mich, da sonst als LP alle wichtigen Fragen über die Erwachsenen
36	laufen. Die Zeit ist für mich sehr schnell vorübergegangen. Ich bin sehr
37	erleichtert, dass das Treffen so gut geklappt hat und die Familie und Z. so offen
38	mir gegenüber begegnet sind.

16.4. hier ist die große Mutter
17.4. Mutter
18.4. Mutter
19.4. Mutter
20.4. Mutter
21.4. Mutter
22.4. Mutter
23.4. Mutter
24.4. Mutter
25.4. Mutter
26.4. Mutter
27.4. Mutter
28.4. Mutter
29.4. Mutter
30.4. Mutter
31.4. Mutter
32.4. Mutter
33.4. Mutter
34.4. Mutter
35.4. Mutter
36.4. Mutter
37.4. Mutter
38.4. Mutter
39.4. Mutter
40.4. Mutter
41.4. Mutter
42.4. Mutter
43.4. Mutter
44.4. Mutter
45.4. Mutter
46.4. Mutter
47.4. Mutter
48.4. Mutter
49.4. Mutter
50.4. Mutter
51.4. Mutter
52.4. Mutter
53.4. Mutter
54.4. Mutter
55.4. Mutter
56.4. Mutter
57.4. Mutter
58.4. Mutter
59.4. Mutter
60.4. Mutter
61.4. Mutter
62.4. Mutter
63.4. Mutter
64.4. Mutter
65.4. Mutter
66.4. Mutter
67.4. Mutter
68.4. Mutter
69.4. Mutter
70.4. Mutter
71.4. Mutter
72.4. Mutter
73.4. Mutter
74.4. Mutter
75.4. Mutter
76.4. Mutter
77.4. Mutter
78.4. Mutter
79.4. Mutter
80.4. Mutter
81.4. Mutter
82.4. Mutter
83.4. Mutter
84.4. Mutter
85.4. Mutter
86.4. Mutter
87.4. Mutter
88.4. Mutter
89.4. Mutter
90.4. Mutter
91.4. Mutter
92.4. Mutter
93.4. Mutter
94.4. Mutter
95.4. Mutter
96.4. Mutter
97.4. Mutter
98.4. Mutter
99.4. Mutter
100.4. Mutter

14.09.2022 – 13.30 – 16.30 Uhr

Ich habe Z zum Schwimmen zuhause abgeholt. Gleich beim eintreten hat Z gesagt, dass ihr kleiner Bruder auch mitkommt, da er so gerne schwimmen geht. Er hatte die Badet Hose bereits unter den Jeans an. Ich konnte nicht Nein sagen, oder habe mich nicht getraut. Ich habe Z, nochmal erklärt, dass die Tretten nur mit ihr sind und ich beim nächsten Mal gerne mit ihr alleine etwas unternehme. Der Vater hat dem Jungen 20 CHF in die Hand gedrückt. Z hat für ihren Bruder das Badetuch dabei. Vom Vater kriege ich die Junior Karte, um Bus zu fahren, in die Hand gedrückt.

Die Eltern scheinen mir zu vertrauen, dass sie mir gleich die Buskarte übergeben.

Ich mache mir im Voraus schon Gedanken, ob sie wohl Badesachen haben. Mit der Situation im Gang bin ich etwas überfordert. Ich habe etwas schlechtes Gewissen, dass ich kein Tee trinke, sondern wir auf den Bus müssen. Mehrmals frage ich nach, ob sie alles dabei haben. Ich merke, dass ich Z, und der Familie weniger vertraue als ich sollte und auch muss. Nur weil sie noch nie schwimmen waren, muss ich sie nicht bemutern. Wenn sie etwas nicht wissen, können sie mich auch fragen.

Während der Busfahrt rede ich viel mit Z, der Bruder ist zurückhaltender. Sie ziehen sich selbstständig um. Beide Kinder können nicht schwimmen. Z erzählt mir, dass sie im Herbst den Schwimmkurs besucht habe. Sie möchte gerne schwimmen können und probiert es immer wieder. Es klappt nicht. Sie verbalisieren, dass es sie frustriert, dass sie nicht schwimmen kann und es nicht lernt. Ich versichere ihr, dass es normal ist, dass man nach einmal eben nicht gleich schwimmen kann. Wenn sie auf die Rutschbahn geht, möchte sie unbedingt, dass ich auch mitkomme. Das mache ich auch einige Male.

Grundsätzlich erlebe ich beide Kinder als sehr autonom. Auch sehe und spüre ich, dass sie sehr Freude daran hatten, mit mir Baden zu gehen. Ich hatte den Eindruck, dass es Z zuerst unwohl war, dass sie Badesachen anhatte. Während dem Schwimmen machte sie sich aber, so scheint es, keine Gedanken, dass sie andere Badesachen anhat als die restlichen Gäste.

Da habe ich mir im Vorhinein viel mehr Gedanken gemacht, ob von Bademeister oder den anderen Besucherinnen Reaktionen kommen. Hier merke ich, dass ich Probleme damit habe, herauszustechen oder Aufmerksamkeit zu erregen. Auch finde ich es selbst schwierig von mir, dass ich schon davon ausgehe, dass andere Personen reagieren. Ich denke, mir hat auch Sorgen gemacht, dass Z, dabei verletzt werden kann. Der Nachmittag macht mich sehr milde, auch, weil ich Verantwortlich für zwei Kinder bin. Es fällt mir noch schwer, die Balance zwischen Aufsichtsperson und „Freundin“ zu finden. Es ist schwierig für mich, mich zu entspannen und auf den Lässigen und lustigen Kontakt einzulassen, obwohl Z, es mir einfach macht.

Verhalten beobachtet
 Situation im Gang bin ich etwas überfordert
 Gewissen, dass ich kein Tee trinke, sondern wir auf den Bus müssen
 Ich merke, dass ich Z, und der Familie weniger vertraue als ich sollte und auch muss
 Nur weil sie noch nie schwimmen waren, muss ich sie nicht bemutern
 Wenn sie etwas nicht wissen, können sie mich auch fragen
 Während der Busfahrt rede ich viel mit Z, der Bruder ist zurückhaltender
 Sie ziehen sich selbstständig um
 Beide Kinder können nicht schwimmen
 Z erzählt mir, dass sie im Herbst den Schwimmkurs besucht habe
 Sie möchte gerne schwimmen können und probiert es immer wieder
 Es klappt nicht
 Sie verbalisieren, dass es sie frustriert, dass sie nicht schwimmen kann und es nicht lernt
 Ich versichere ihr, dass es normal ist, dass man nach einmal eben nicht gleich schwimmen kann
 Wenn sie auf die Rutschbahn geht, möchte sie unbedingt, dass ich auch mitkomme
 Das mache ich auch einige Male
 Grundsätzlich erlebe ich beide Kinder als sehr autonom
 Auch sehe und spüre ich, dass sie sehr Freude daran hatten, mit mir Baden zu gehen
 Ich hatte den Eindruck, dass es Z zuerst unwohl war, dass sie Badesachen anhatte
 Während dem Schwimmen machte sie sich aber, so scheint es, keine Gedanken, dass sie andere Badesachen anhat als die restlichen Gäste
 Da habe ich mir im Vorhinein viel mehr Gedanken gemacht, ob von Bademeister oder den anderen Besucherinnen Reaktionen kommen
 Hier merke ich, dass ich Probleme damit habe, herauszustechen oder Aufmerksamkeit zu erregen
 Auch finde ich es selbst schwierig von mir, dass ich schon davon ausgehe, dass andere Personen reagieren
 Ich denke, mir hat auch Sorgen gemacht, dass Z, dabei verletzt werden kann
 Der Nachmittag macht mich sehr milde, auch, weil ich Verantwortlich für zwei Kinder bin
 Es fällt mir noch schwer, die Balance zwischen Aufsichtsperson und „Freundin“ zu finden
 Es ist schwierig für mich, mich zu entspannen und auf den Lässigen und lustigen Kontakt einzulassen, obwohl Z, es mir einfach macht

Verhalten beobachtet
 1. Badesachen vorbereiten
 2. Badesachen vorbereiten
 3. Badesachen vorbereiten
 4. Badesachen vorbereiten
 5. Badesachen vorbereiten
 6. Badesachen vorbereiten
 7. Badesachen vorbereiten
 8. Badesachen vorbereiten
 9. Badesachen vorbereiten
 10. Badesachen vorbereiten
 11. Badesachen vorbereiten
 12. Badesachen vorbereiten
 13. Badesachen vorbereiten
 14. Badesachen vorbereiten
 15. Badesachen vorbereiten
 16. Badesachen vorbereiten
 17. Badesachen vorbereiten
 18. Badesachen vorbereiten
 19. Badesachen vorbereiten
 20. Badesachen vorbereiten
 21. Badesachen vorbereiten
 22. Badesachen vorbereiten
 23. Badesachen vorbereiten
 24. Badesachen vorbereiten
 25. Badesachen vorbereiten
 26. Badesachen vorbereiten
 27. Badesachen vorbereiten
 28. Badesachen vorbereiten
 29. Badesachen vorbereiten
 30. Badesachen vorbereiten
 31. Badesachen vorbereiten
 32. Badesachen vorbereiten
 33. Badesachen vorbereiten
 34. Badesachen vorbereiten
 35. Badesachen vorbereiten
 36. Badesachen vorbereiten
 37. Badesachen vorbereiten
 38. Badesachen vorbereiten
 39. Badesachen vorbereiten
 40. Badesachen vorbereiten
 41. Badesachen vorbereiten
 42. Badesachen vorbereiten
 43. Badesachen vorbereiten
 44. Badesachen vorbereiten
 45. Badesachen vorbereiten
 46. Badesachen vorbereiten
 47. Badesachen vorbereiten
 48. Badesachen vorbereiten
 49. Badesachen vorbereiten
 50. Badesachen vorbereiten
 51. Badesachen vorbereiten
 52. Badesachen vorbereiten
 53. Badesachen vorbereiten
 54. Badesachen vorbereiten
 55. Badesachen vorbereiten
 56. Badesachen vorbereiten
 57. Badesachen vorbereiten
 58. Badesachen vorbereiten
 59. Badesachen vorbereiten
 60. Badesachen vorbereiten
 61. Badesachen vorbereiten
 62. Badesachen vorbereiten
 63. Badesachen vorbereiten
 64. Badesachen vorbereiten
 65. Badesachen vorbereiten
 66. Badesachen vorbereiten
 67. Badesachen vorbereiten
 68. Badesachen vorbereiten
 69. Badesachen vorbereiten
 70. Badesachen vorbereiten
 71. Badesachen vorbereiten
 72. Badesachen vorbereiten
 73. Badesachen vorbereiten
 74. Badesachen vorbereiten
 75. Badesachen vorbereiten
 76. Badesachen vorbereiten
 77. Badesachen vorbereiten
 78. Badesachen vorbereiten
 79. Badesachen vorbereiten
 80. Badesachen vorbereiten
 81. Badesachen vorbereiten
 82. Badesachen vorbereiten
 83. Badesachen vorbereiten
 84. Badesachen vorbereiten
 85. Badesachen vorbereiten
 86. Badesachen vorbereiten
 87. Badesachen vorbereiten
 88. Badesachen vorbereiten
 89. Badesachen vorbereiten
 90. Badesachen vorbereiten
 91. Badesachen vorbereiten
 92. Badesachen vorbereiten
 93. Badesachen vorbereiten
 94. Badesachen vorbereiten
 95. Badesachen vorbereiten
 96. Badesachen vorbereiten
 97. Badesachen vorbereiten
 98. Badesachen vorbereiten
 99. Badesachen vorbereiten
 100. Badesachen vorbereiten
 101. Badesachen vorbereiten
 102. Badesachen vorbereiten
 103. Badesachen vorbereiten
 104. Badesachen vorbereiten
 105. Badesachen vorbereiten
 106. Badesachen vorbereiten
 107. Badesachen vorbereiten
 108. Badesachen vorbereiten
 109. Badesachen vorbereiten
 110. Badesachen vorbereiten
 111. Badesachen vorbereiten
 112. Badesachen vorbereiten
 113. Badesachen vorbereiten

155 Sie sagt, dass sie es in Farsi mit Papa gelernt hat und es nun schwierig ist für sie, dies
 156 auf Deutsch zu machen.
 157 Manchmal scheint es so, dass Z. sich extrem Druck macht. Sie ist etwas ungeduldig mit
 158 sich selbst und möchte alles so schnell als möglich können.
 159 Vielleicht kann ich ihr auch eine Stütze sein, wenn ich mit dem neuen Stoff helfe.
 160 Als ich sie frage, ob es ok ist, wenn ich am Freitag in die Stammklasse komme, sagt sie
 161 sofort ja klar.
 162 Sie scheint sich zu freuen, dass ich sie am Freitag begleite.

2 Gefühle weiter

34 Rollenspiele Workshop

22 b. Meinungsbeffen

28 Freude

- 163 28.10.2022 – 7.40 – 9.40 Uhr: Besuch in Stammklasse – Halbklass Französisch und
164 Lesen (zwei unterschiedliche Lehrpersonen=
- 165 Ich hole Z. von zuhause ab, wir gehen zusammen zum Schulhaus. Sie erzählt von ihrem
166 ersten Tag. (Sie sagt, dass alle sehr nett zu ihr sind. Sie freut sich auf den bevorstehenden
167 Tag.)
- 168 Fühlt sich willkommen/gehört in neuer Klasse.
- 169 [Sie zeigt mir einen Brief der Verkehrskadetten, den sie erhalten hat und fragt nach, ob sie da
170 hingehen muss. Ich erkläre ihr den Inhalt.]
- 171 Frägt nach Hilfe. Scheint von den Eltern die Anweisung erhalten zu haben, den Brief
172 mitzunehmen.
- 173 Als wir beim Schulhaus eintreffen, begrüßen sie mehrere weibliche Klassenkameradinnen/
174 Ich verabschiede mich und gehe bereits ins SZ, um Lehrperson kennen zu lernen./
- 175 Z. sitzt neben einem Mädchen im hinteren Teil d. Schulzimmers. Sie hat eine Federmappe,
176 die alle von LP erhalten haben. Ein Mädchen hilft ihr mehrmals bei einigen Aufträgen, erklärt
177 ihr die Aufgabe immer wieder, ohne das Z. nachfragt. (Wenn die Lehrperson etwas erzählt,
178 schaut sie zu ihr und nickt immer wieder. /teilweise wiederholt sie einzelne Wörter.
- 179 Scheint aufmerksam zuzuhören. Es scheint so, als möchte Z. den Inhalt gerne verstehen.
- 180 Z. schaut immer wieder zu mir und stellt eine Frage./ Wenn es mich störend erscheint, erkläre
181 ich in eigenen Worten oder mache ein Beispiel. Z. lacht viel. Es sind viele Interaktionen mit
182 den Klassenkameraden zu beobachten. Immer wieder, wenn die anderen SuS Unterrichtsein
183 feststellen, hilft sofort ein Mädchen, ohne, dass nachgefragt werden muss./
- 184 Ethelt sich momentan wohl in Klasse, erhält Hilfe und Unterstützung durch andere.
- 185 Auch die eine Lehrperson erklärt ihr Dinge immer wieder extra, sucht Blickkontakt zu ihr./
- 186 Es scheint von den LP kein grosser Druck zu gehen bezüglich schulischen Leistungen. (Sie
187 äussern auch, dass es gut funktioniert, und für sie sei es keine Belastung oder ein grosser
188 Mehraufwand, dass Z. bei ihnen ist. Darum denke ich, dass die erste Woche der Integration
189 erfolgreich ist.)
- 190 Beim Lesen wird sie einer starken Lesern zugeteilt. (Z. sagt zuerst: Ich kann das nicht so gut.)
191 Mädchen gibt ihr positives Feedback.
- 192 Z. hat ein eher schnelles Lesetempo für ihr Deutschniveau. Die Worterkennung ist teils falsch,
193 darum spricht sie andere Wörter aus oder verschluckt Buchstaben. Sie liest den Text fertig,
194 unterbricht selten.]
- 195 Äussert Zweifel, fühlt sich unsicher dabei, laut vorzulesen. Es scheint ein relativ
196 anspruchsvoller Text zu sein. Dadurch kann sie vielleicht vielen Wörtern kein Sinn
197 zuschreiben, viele Wörter kennt sie nicht. Ihr Blick wirkt immer wieder verunsichert./
- 198 Die Lehrperson erzählt mir von Hochzeit der anderen Lehrperson. Sie fragt, ob Z. auch
199 mitkommen möchte zum Späler. Sie kommt mit einem anderen Mädchen mitfahren. Ich frage
200 bei Z. nach. Sie zeigt Interesse. Später, bevor die Kinder in die Pause gehen, bespricht die LP
201 es nochmal mit der Eltern. Sie sagt, dass sie zusammen mit einem Mädchen mitfahren

211 04.11.2022 – 15.00 – 17.00 Uhr: Treffen bei Z. zuhause, Kennenlernen Lernplattform

212 Französisch

213 Ich werde zuhause von Z. an der Tür bedrückt. Sie nimmt mir meinen Mantel ab. Ihre Mutter,

214 sowie die kleine Schwester, ist auch zuhause. Die kleine Schwester klettert auf ihr herum, handelt

215 an ihr.

216 Hat einen sehr engen Kontakt zu den Geschwistern, es ist möglich, dass sie teils zu grosse

217 Verantwortung für die Geschwistern übernimmt.

218 Ich stelle der Mutter, einige Fragen, sie antwortet mir selten. Manchmal übersetzt Z. das

219 Gesagte und die Mutter antwortet auf Persisch. Die Mutter richtet uns etwas zu Essen und

220 Tee. Z. holt es aus der Küche.

221 Grosse Gastfreundschaft und Dankbarkeit gegenüber jedem, den ich zum Essen einl.

222 Im Schlafzimmer von Z. hat es viele Plüschtiere. Sie hat Zeichnungen und Fotos von

223 Freunden an der Tür. Sie erzählt, dass sie dass im Camp kennen gelernt hat. Ich frage nach,

224 ob sie noch Kontakt zu diesen hat. Sie erzählt viel von ihnen. Die kleine Schwester öffnet

225 immer wieder die Tür, möchte ins Zimmer kommen. Sie schreit und weint teilweise. Z.

226 scheint sie zu beruhigen. Die Eltern kommen nicht zu Hilfe.

227 Beim Lösen der Online-Französisch Aufgaben ruft sie aus, wenn sie etwas falsch hat. Sagt,

228 sei Französisch schwierig ist und nun neben Deutsch noch eine neue Sprache zu lernen,

229 sei schwierig.

230 Kann schwer damit umgehen, wenn etwas falsch ist/sie etwas nicht kann. Die vielen neuen

231 Inhalte können Überfordernd für sie sein. Sie wirkt jedoch immer recht positiv und offen.

232 Vielleicht ist das aber auch nur ein Schutz, denn sie sich aufgebaut hat.

233 Nach dem sie mit einer Übung fertig ist, frage ich sie, ob sie gerne noch etwas anderes

234 machen möchte. Sie sagt, dass sie lieber mit mir spricht.

235 Der Austausch mit mir scheint ihr wichtiger zu sein bei unseren Treffen und das sie

236 jemandem zum Reden hat als die schulischen Inhalte. Das ist auch ok so. Entsprechend

237 werden die kommenden Treffen geplant.

238 Spielt mit Saxophon vor, dass sie durch die Schule oben kann. Erzählt vom Vorspiel mit der

239 Gruppe in der Schule. Ausser Angst. Ihr Lehrer habe ihr gesagt, dass sie bereits sehr gut

240 spielen könne.

241 Zeigt Freude, erkennbar an den begeisterten Erklärungen, Lacht, freundliches Gesicht, will

242 mit das Saxophon sofort zeigen, als ich danach frage.

243 Erzählt viel und ausführlich über Leben in Afghanistan, erwähnt immer wieder ihren

244 Grossvater und andere Verwandte, die noch vor Ort sind. Redet über Taliban und die

245 Auswirkungen im Land.

246 Z. kann die Situation sprachlich und gedanklich für mich überraschend gut einordnen. Sie

247 reflektiert auch das Leben vor Ort. Sie spricht offen und schreiben gerne über ihr Leben vor

248 Ort und auch im Camp. Das zeigt mir, dass sie Vertrauen mit dem anderen hat.

249 Wirkt etwas wie die Mama zuhause. Sagt auch, dass ihre Schwester besser auf sie

250 höre, als auf Mama.

[illegible]

251 Ich fühle mich teilweise noch unwohl in Ihrem zuhause. Das 'umsorgt werden' fühlt
252 sich so speziell an./Es fällt mir auch schwer, eine Einladung oder ein Getränk
253 abzuweisen. Das kenne ich sonst nicht von mir. Gleichzeitig weiss ich, dass dies Ihre
254 Kultur ist und sie mir dadurch vielleicht auch etwas zurückgeben wollen./Es freut
255 mich, dass sie mir gegenüber offen sind, mich nach Hause einladen und ich so auch
256 einen Einblick in die Familie erhalte.

2.1 Reflexion Gefühl

2.3 Reflexion Verhalten

2.4 Reflexion Gefühl

257 12.11.2022 – 13.00 – 17.00 Uhr: Kinobesuch. Hole Z. zuhause ab. Wir nehmen Bus zum Kino.
 258 Ich lade sie zu Popcorn und Getränk ein.
 259 Beim Eintreten ins Kino stellt sie mir immer wieder Fragen zu Dingen, die ihr in der
 260 Umgebung unklar sind.
 261 Hat viele neue Informationen gesammelt, bekommen und wirkt auch sehr interessiert und
 262 wissensbegierig.
 263 Sucht während dem Film immer wieder Körper- und Augenkontakt zu mir. Lehnt sich leicht
 264 an mich, lacht mich an oder erwartet eine Reaktion von mir. Z. weist mich auch immer wieder
 265 auf gewisse Dinge hin.
 266 Sie schaut sich den Film aufmerksam an. Stellt teilweise Fragen zum Inhalt.
 267 Zeigt Sympathie offen. Es wirkt so, als ob Z. sich in meiner Präsenz wohl fühlt und die
 268 Situation genießt.
 269 Als wir anstehen, um Popcorn zu holen, und ich Z. frage, ob sie Popcorn oder Chips möchte,
 270 sagt sie: Das was du gerne möchtest. Ich erkläre ihr, dass ich sie gerne einladen möchte und
 271 sie etwas nehmen kann, was sie möchte. Nach mehrmaligem Wortwechsel entscheidet sie
 272 sich für etwas.
 273 Es wirkt immer so, als ob sie zusätzliche Dinge wie Essen oder Getränke nicht annehmen
 274 möchte/kann. Für mich ist das aber auch verständlich, da sie bereits sehr dankbar scheint,
 275 so etwas für sie Neues überhaupt machen zu dürfen und nicht zur Last fallen möchte. Für
 276 sie scheint dieser Konsum gar nicht notwendig oder bekannt. Im Gegensatz zu mir. Ich
 277 denke eher, dass zum Kino doch Popcorn oder Chips gehören.
 278 Wenn fremde Menschen Z. anschauen lacht sie. Sie weicht dem Blick nicht aus. An der
 279 Kasse sagt sie laut und deutlich Dankeschön.
 280 Im Kontakt mit Menschen wirkt sie selbstbewusst und scheint keine Angst davor zu haben,
 281 mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Auch sprachlich ist sie nicht scheu, sondern
 282 spricht so, wie sie es kann. Dadurch braucht sie die deutsche Sprache sehr intensiv.
 283 Es war ein sehr schöner Nachmittag. Z. hat es ebenfalls gefallen und ich habe gemerkt, wie
 284 glücklich sie darüber war, etwas Neues mit mir zu erleben.

3.1 Reflexion

1.2 Lernverhalten

4 Nonverbale Kommunikation

11 Interpretation Beziehung

5 Sozialer Verhalten gegenüber Mensch

18 Interpretation Nonverbale

4

2.6 Selbstbewusstsein

7.1 Reflexion Gefühl

1.8 Reflexion Gründe

318 09.12.2022 – 13.00 – 16.00 Uhr: Adventsweg Psychiatrie Wil und Kaffee trinken
 319 ist verschupft, erzählt, dass Bruder bereits mehrere Wochen krank ist.
 320 Erzählt mir von bevorstehendem Lager. Sagt, dass sie Angst davor habe. Sie sei noch nie
 321 von zuhause weg gewesen. Gut sei, dass jemand aus der EGK auch beim Lager dabei sei.
 322 Die Kenne sie schon und darüber sei sie froh, dass sie getrennt von ihren Eltern ist, mache
 323 ihr Angst.
 324 Eine neue und ungewohnte Umgebung, Aktivität, welche sie noch nie ausgeübt hat,
 325 anderer Tagesablauf. Dazu mit keiner engen Bezugsperson eine Woche alleine zu
 326 verbringen kann zu Angst führen. Sie schildert ihre Gefühle relativ offen und kann ihre Angst
 327 gut benennen.
 328 Eine Frau vom Sozialamt habe im Unterricht mit ihr zusammen den Brief besprochen und ihr
 329 erklärt, dass das Lager obligatorisch ist. Sie habe Skizzen von ihr bekommen. Ich biete
 330 meine Hilfe an, falls sie noch mehr Kleidung brauche. Sie sagt, dass es in Ordnung ist und
 331 sie beim Sozialamt nachfragen können.
 332 Beim Adventsweg angekommen, freut sie sich über die einzelnen Törtchen. Das ist daran
 333 erkennbar, dass sie lacht, mir Dinge zeigt oder Kommentare abgibt.
 334 Als wir einen Kaffee trinken, erzählt sie sehr viel und ausführlich. Ich frage sie, woher sie so
 335 viele aktuelle Dinge aus ihrem Land weiss, ob sie jeweils die Nachrichten schaue. Sie sagt,
 336 dass sie mitbekomme, wenn ihre Eltern wieder zusammen über Vorkommnisse reden. Sie
 337 spüre, wenn etwas nicht gut sei.
 338 Wir lachen auch viel zusammen. Sie fragt auch immer wieder nach meinem Leben.
 339 Der Austausch wirkt für mich sehr freundschaftlich. Es ist spannend, was ich alles durch Z.
 340 über ihre Erfahrungen und das Wissen im Land erfahre.
 341 Es scheint, dass Z. gut beobachten kann und auch zwischenmenschliche Austausche und
 342 Verhaltensweisen bemerkt und interpretiert. Ich glaube, dass sie sehr viel aus ihrem Umfeld
 343 mitkriegt.
 344 Ich beobachte, dass die Frauen, und auch andere Menschen von anderen nahen Tischen
 345 immer wieder zu uns rüber schauen.
 346 Vielleicht ist es Interesse an unserer Paarung. Warum wir zusammen hier in diesem Café
 347 sind oder was wir miteinander zu tun haben. Vielleicht wundern sie sich auch über das
 348 Kopfkuch oder das Level der deutschen Sprache von Z. Es ist ein Café, bei dem viele
 349 weisse, gutverdienende Menschen verkehren, dadurch wirkt es vielleicht ungewohnt, wenn
 350 jemand, der von den klassischen, in diesem Kreis 'normalen' körperlichen Merkmalen und
 351 Verhalten abweicht.
 352 Z. erzählt von ihren Klassenkameradinnen aus der Stammklasse. Sie sagen nun immer
 353 wieder einmal, wenn etwas passiert, dass sie nicht mehr miteinander befreundet sind. Sie
 354 mag es nicht, wenn es immer wieder zu einem Wechsel kommt und sie keine richtige
 355 Freundin habe. Sie fühlt sich nicht mehr gleich willkommen in dieser Klasse, wie zu Beginn,
 356 als alle freundlich und nett waren. Sie schaut dabei immer wieder auf den Tisch. Ihr Gesicht
 357 ist entspannt. Ihre Tonlage eher melancholisch. Sie redet ruhig darüber.
 358 Nach einem guten Start in der Klasse merkt Z. nun, dass es doch nicht so einfach ist, den
 359 Anschluss an die Mädchengruppe zu finden. Sie bemerkt, dass die Freundschaften, welche

324 Auswertung Schule
 323 Auswertung Film etc.

A2 Selbstkumpetenz

A2 Hilfe schulische Themen

38 Freude

324 Auswertung Heimat

305 Krieg

4 Neugierde / Wissense

A4 Interkulturelle Beziehung

A2 Lernwille / Selbstkompetenz

32 Roll eigene Gedanken

324 Auswertung Schule

A4 Interkulturelle Kommunikation
 38 Interkulturelle Integration

360 von ihrer Seite aus echt waren, doch nicht so verlässlich sind. Das stimmt sie traurig, da sie
 361 den sozialen Anschluss braucht.
 362 Als ich ihr sage, dass ich bald wieder in ihre Klasse komme, sagt sie mir das sie das sehr
 363 freut. Sie fühle sich wohler und sicherer, wenn ich da bin.
 364 Sie schätzt meine Anwesenheit. Ich kann ihr Sicherheit vermitteln und sie unterstützen.
 365 Ich hoffe, dass das Lager für sie eine positive Erfahrung ist. Ich mache mir einige
 366 Gedanken darüber, wie ich sie dabei unterstützen kann, auch psychisch. Ich kann mir
 367 vorstellen, dass es für sie eine beängstigende Situation ist.

Neuverordnen der Aufgaben

3.2.1 Kurze Antwort

4. Interpretation: Reaktion

3.2.1 Kurze Antwort

368 16.12.22 – 8.00 – 9.40 Uhr: Besuch in Stammklasse – Französisch und Deutsch (Biblio)

369 Als sie beim Lesen mit einem Mädchen gepaart wird, fragt diese die Lehrperson, ob sie

370 schon wieder mit Z. lesen muss.

371 Beim stillen Lesen in der Bibliothek sitzt Z. allein. Sie sucht immer wieder den Blickkontakt zu

372 mir.

373 An diesen zwei Beobachtungen ist erkennbar, dass Z. weniger Kontakt hat mit den

374 Klassenkameraden, als zu Beginn, vor allem, wenn man es mit dem ersten Besuch

375 vergleicht. Nach erstem Interesse der Klassenkameraden wurde bis jetzt keine richtige

376 Freundschaft gefunden. Dies scheint Z. zu belasten.

377 Z. liest konzentriert vor. Sie spricht teils Wörter falsch aus. Wörter, die sie kennt, kann sie

378 flüssig vorlesen. Sie kennt alle Buchstaben gut.

379 Es ist bereits erkennbar, dass Z. Fortschritte im Vorlesen gemacht hat. Sie erfasst mehr

380 Wörter ganzheitlich.

381 Als ich mich wieder verabschiede, äussert sie, dass sie das schade findet.

382 Sie scheint meine Anwesenheit im Schulzimmer zu schätzen.

383 Im Französisch hört sie aktiv zu. Sie kann Sätze mithilfe von Scaffolding aussprechen und

384 auf eine Frage antworten. Einzelne Wörter des Wortschatzes kennt sie.

385 Im Klassenzimmer ist es eher laut. Kinder spreche hinein, ohne aufzuhören. Das hindert den

386 Unterrichtsfluss. Es findet wenig aktive Lernzeit statt.

387 Obwohl es im Zimmer unruhig ist und die Inhalte eher langsam behandelt werden, bleibt Z.

388 aufmerksam.

389 Immer wieder fragt mich Z. gewisse Dinge. Auch die Banknachbarn hilft ihr ab und an, wenn

390 Z. nachfragt.

391 Das Kind wirkt nicht abgelenkt, Z. zu helfen.

392 Ich erzähle der Lehrperson der Stammklasse, dass Z. Angst vor dem Lager hat. Ich

393 sage ihr auch, dass es in der anderen Klasse, die auch mitgeht, ein Mädchen hat, dass

394 sie bereits kennt. Vielleicht gäbe es die Möglichkeit, dass Z. mit ihr aufs Zimmer kann.

395 Als Z. beim Lesen alleine sitzt, bin ich mir sehr unsicher, ob ich dazu sitzen soll oder

396 sie etwas alleine dalasse. Zum einen will ich nicht, dass ich als „Eindringling“ der

397 Ersatz in der Klasse für andere Kinder bin und somit die Kontaktaufnahme zu oder

398 von anderen Kindern behindere. Zum anderen habe ich gespürt, dass Z. meine

399 Gesellschaft gerne gehabt hätte.

400 (Ferien 23.12 – 08.01)

Interaktive Interaktion mit Mitschülern

1. Neue Rolle: Partner

1.1. Sozialverhalten

1.8. Beispiel: Sozialer Interaktions

2. Interpretation der Rolle

1.2. Verhalten: 1.8.1. Positive Kompetenz

1.2.1. Technische Kompetenz

3.2.7. Gemeinsame Zeit

2.0. Gefühl: Dankbarkeit

1.7. Verhalten: 1.2.3. Technische Kompetenz

1.2.1. Verhalten: 1.2.3. Technische Kompetenz

1.6.1. Hilfe von Mitschülern

1.1.1. Verhalten: 1.2.3. Technische Kompetenz

1.1.1. Verhalten: 1.2.3. Technische Kompetenz

1.1.1. Verhalten: 1.2.3. Technische Kompetenz

440 13.01.2023 – 8.00 – 9.45 Uhr: Besuch in Stammklasse – Französisch und Deutsch
441 (Biblio)

442. Bei einem Lesetest in Französisch kann Z. von zehn Angaben in einem Steckbrief ausfüllen.

443. Sie kann 3 von 8 Fragen zu einem Text auf Französisch beantworten.)

444 Beim Ausströmen des Tests scheint sie von den Geräuschen und Geräuschen des
445 Klassenzimmers wenig mitzubekommen. Blick ist auf das Blatt gerichtet, sie liest den Text,
446 dabei bewegen sich ihre Lippen, sie schreibt. Ihr Blick ist dabei immer auf das Blatt gerichtet,
447 auch als die LP für die restlichen Kinder etwas erklärt, der Vorwortsatz sitzt teilweise. Als Z.
448 ein Thema nicht befragt, zeichnet sie etwas auf ihrem Putz. Als die LP vom Läger erzählen ist
449 ihr Blick konzentriert nach vorne gerichtet. Einzelne Wörter wiederholt sie leise.

450 Es scheint mir, dass Z. sich stark konzentriert und die Aufgabe gut lösen möchte/ Auch
451 auffällig fand ich, wie sie ihre Umgebung schreiben ausblenden kann und sich voll auf die
452 Aufgabe vor sich konzentriert. Dies kann ihr helfen, Inhalte schneller zu verstehen. Für ein
453 verbessertes Verständnis liest sie einige Worte laut vor.

454 Obwohl sie nur eine Lektion Französisch in der Woche hat und die Hälfte der Inhalte
455 verpasst, sowie auch die Erfahrungen in deutscher Sprache nicht immer versteht, scheint sie
456 doch einige Kompetenzen erworben zu haben.

457 In der Bibliothek bilden die Kinder selbst Zweiergruppen. Z. bleibt sitzen, wartet ab. Sie sucht
458 Blickkontakt mit ihren weiblichen Klassenkameradinnen. Ein Mädchen fragt sie dann, ob sie
459 zusammen lesen sollen. Sie suchen sich einen Platz und tun dies

460 Z. gibt dem Mädchen Anweisungen, wie sie die Aufgabe lösen sollen, was der Auftrag ist.
461 «Schreib den Namen hier. Nein, zusammen...»

462 Z. zeigt Selbstvertrauen, indem sie immer wieder ihre eigene Meinung äussert. Auch scheint
463 es ihr wichtig zu sein, dass die Aufgabe richtig gelöst wird, so wie von der Lehrperson erklärt.

464 | Beim lauten Vorlesen fällt auf, dass Z. einsilbige Wörter falsch liest, wie z.B. der, die das,
465 wie, oder, ... Lange Wörter erliest sie sich, wiederholt sie dann ganz. Schnelles Lesetempo

466 Es kann an der Lesegeschwindigkeit liegen, dass sie Wörter, deren Schriftbild sie scheinbar
467 kennt, falsch ausspricht, da sie ein ähnlich geschriebenes Wort anstelle des geschriebenen
468 Wortes sagt.

469 Beim stillen Lesen sitzt Z. alleine in einem Raum. Sie liest halb laut für sich in einem Buch.
470 Bei einigen Wörtern schaut sie mich fragend an, wenn sie schenbar nicht weiss, wie diese
471 ausgesprochen werden. Als ich sie nach dem Inhalt des Gelesenen frage, kann sie das
472 Wichtigste nennen.

473 Die anderen Kinder befinden sich in einem anderen Raum. Die Jungen sind alle beieinander,
474 die restlichen Mädchen ebenso.

475 Es scheint sie nicht zu stören, dass sie nicht bei den anderen Mädchen sitzt. Dass sie
476 hellauf vorfreit, um die Aussprache selbst zu hören, finde ich toll. Damit fällt es ihr leichter,
477 den Inhalt zu erfassen. Auch zeigt es mir, dass sie sich nicht für ihre Lesekompetenz zu
478 genieren scheint.

for the Kohnen-Zagier

And that's that, am I?

Die iche Komposition

delivered on 11.5.50. 36

From -
to
Kasper

• (and) people who believe in the
• future of the world.

$$\begin{aligned} & \text{for } 1 \leq i \leq n, \text{ let } \text{comp}_{i+1} = \text{comp}_i \cup \{v_i\} \\ & \text{for } i = n, \text{ let } \text{comp}_{n+1} = \text{comp}_n \cup \{v_n\} \\ & \text{for } i = n, \text{ let } \text{comp}_{n+1} = \text{comp}_n \cup \{v_n\} \\ & \text{for } i = n, \text{ let } \text{comp}_{n+1} = \text{comp}_n \cup \{v_n\} \end{aligned}$$

but I've been thinking of
you very often. I
hope you're well.

13 Fachliche Kompetenz

1.3

A.2. Lehrverhältnis

1.3

1.2

1.2

1.1 Sozialverhalten

4.2. Nachweisbare Unterschiede mit Mittelwertsatz

172

2.8 Interpretation - Selbstverständlichkeit

1.2.1. Fehlerhafte Form

1. The first part of the paper is devoted to the study of the properties of the function $f(x)$ defined by the equation

1.1 Sozialverhalten

A Nonverbal Kommunikation Meister - 13.01.2019

3. Verbale Kommunikation:

19. In our production we use 100% recycled paper.

24 Interaktion: Scham / Schöner

479 Anders als beim letzten Besuch in der Klasse scheint Z. wieder selbstbewusster und
480 aufgestellter aufzutreten. Es scheint mir auch, dass der Grund dafür sein kann, dass
481 sie nicht mehr krank ist.

Interpretation: Z. = Patientin, 2. Interpretation: Selbstbewusstsein

482 03.02.2023 – 13.00 – 16.00 Uhr: Schwimmen im Hallenbad

483 Ich habe Z. zuhause abgeholt. Zuerst wurde ich von den Eltern erneut eingeladen zum Tee.

484 Wir sind im Wohnzimmer gesessen. Die Mutter kam nicht hervor, sie saß am Schlafen und

485 habe Kopfschmerzen. Z. macht den Tee, der Vater sitzt auf dem Sofa.

486 Der Vater probiert immer wieder sich auf Deutsch zu äußern, zeigt Fotos auf dem Handy

487 und interagiert mit mir.

488 Vielleicht liegt es an der Kultur, dass es sich gehört, jemanden immer zum Tee einzuladen.

489 Die Familie wirkt auf mich sehr gastfreundlich und hat scheinbar keine Hemmungen mit mir

490 in Kontakt zu treten. Sie haben keine Berührungängste.

491 Er fragt mich, ob ich Z. weiterhin helfen kann und mit ihr für die Schule lerne.

492 Sie scheinen froh über die Hilfe zu sein und möchten das Angebot von mir weiterhin in

493 Anspruch nehmen.

494 Nach einiger Zeit sind wir mit dem Auto losgefahren.

495 Als sie freiwillig ins tiefe Becken geht, sagt sie immer wieder, sie könne das nicht, das mache

496 ihr Angst. Trotzdem möchte sie es immer wieder probieren, redet sich selbst zu.

497 Ich stehe am Beckenrand und ermutige sie, biete Hilfestellungen an. Mit der Zeit wird sie immer

498 mutiger und versucht zuerst mit einer Hand am Beckenrand die Länge zu absolvieren. Sie will

499 es immer wieder versuchen und macht Länge um Länge. Dann macht sie immer mehr

500 Armzüge. Sie strahlt, sagt, dass sie bereits drei Armzüge ohne festhalten geschafft hat. Auch

501 ich gratuliere ihr.

502 Ich fand es sehr spannend, wie Z. sich selbst zugeredet hat und auch mit meiner Ermutigung

503 und Präsenz sie sich scheinbar immer mehr getraut hat und Selbstvertrauen gewonnen hat.

504 Nach dem Schwimmen setzen wir uns noch hin und essen mitgebrachte Dinge. Als ich

505 erzähle, dass wir nun noch etwa einen Monat zusammen sein werden, runzelt sie die Stirn

506 und fragt, wieso. Ich erkläre ihr den Grund. Sie fragt immer wieder nach, ob wir uns dann

507 nicht mehr sehen. Ihr Gesicht hat einen traurigen Ausdruck, ihre Stimme verändert sich

508 leicht.

509 Ich habe den Eindruck, dass es für sie unvorhergesehen war, dass unsere Treffen im

510 Rahmen des Mentoring irgendwann enden. Aus ihrer Körpersprache und ihren Fragen

511 interpretiere ich, dass es für sie nicht verständlich ist und sie darüber traurig aber auch

512 enttäuscht ist.

513 Aus unserem Gespräch am Schluss bin ich mit einem schlechten Gefühl

514 rausgegangen. Ich möchte Z. nicht enttäuschen oder ihr das Gefühl geben, dass sie

515 jetzt einfach wieder alleine stehen gelassen wird. Dass es für sie so unvorhersehbar

516 kommt, das wir uns irgendwann nicht mehr so oft sehen und ich sie den Weg ab dann

517 alleine gehen muss, löst bei mir ein schlechtes Gewissen aus. Irgendwie habe ich den

518 Eindruck oder das Bauchgefühl, dass es für sie momentan eine der anspruchsvollsten

519 Phasen in Bezug auf die Integration ist, durch die Schwierigkeiten der ECK –

520 Lehrperson und ihren eigenen Erzählungen. Darum fühlt es sich nicht ganz richtig an,

521 sie jetzt alleine zu lassen. Ich muss mir sicher gut überlegen, wie ich den Abschluss

522 gestalten möchte.

As.1 Interaktion mit Mentoren

As.1 befragen Z. in Familie

As.1 Interaktion

As.3 Interaktion, Offenheit

As.5 Aktivität

As.2 Interaktion

As.3 Zupruch

As.2

As.3 Interaktion, Kommunikation

As.3 Kommunikation, Aktivität

As.2 Kommunikation, Zeit

As.1

As.3 Kommunikation, Kommunikation

As.1 Kommunikation, Kommunikation

595 davor, dass sie mich mit Ihrer Entscheidung unglücklich macht. Vielleicht überfordert
596 es sie auch, dass sie eine Wahl hat bei Ausflügen oder Entscheidungen im Alltag.

2 Interpr. Gefühle

597 23.02.2023 – 18.00 – 20.30 Uhr: Abendessen bei Familie
 598 Die Eltern und Z. richten das Esszimmer ein, während ich mit den kleinen Geschwistern UNO
 599 spiele.
 600 Ich habe den Eindruck, dass Z. eine ganz andere Rolle in der Familie einnimmt, da sie auch
 601 das älteste Kind ist. Sie hilft oft mit und übernimmt viel Verantwortung.
 602 Die Mutter entschuldigt sich für die Matratzen, auf denen wir sitzen. Sie sagt, in Albanien
 603 hätten sie viel schönere, mit einem schönen Stoff.
 604 Es scheint ihr unangenehm zu sein, wie die Wohnung eingerichtet ist.
 605 Sie fragt, ob ich zuhause auch auf dem Boden esse oder sitze. Ich verneine es. Die Mutter
 606 redet öfters mit mir und fragt mich, wie es bei mir ist.
 607 Die Familie zeigt Interesse. Sie scheinen in Kontakt kommen zu wollen.
 608 Erzählt auch gerne über die Geschichte und das Leben in Albanien. Sie scheinen auf ihr Land
 609 und ihre Kultur stolz zu sein und eng damit verbunden zu sein.
 610 Der Vater erzählt viel von zuhause, sagt, dass dort alles viel billiger sei. Hier in der Schweiz
 611 sei Essen sehr teuer. Er spricht immer mehr als 3 mal an, wie viel etwas hier koste.
 612 Es kann gut sein, dass das Thema Geld sie in ihrem Alltag stark beschäftigt, da beide
 613 Elternteile nicht arbeiten gehen und sie vom Geld des Sozialamtes leben müssen.
 614 Ich frage die Mutter, wie es ihr hier geht in der Schweiz.
 615 Sie sagt, dass sie viel Kopfschmerzen hat, weil sie sich so grosse Sorgen um ihre Familie
 616 zuhause macht. Sie hätten kein Geld, keine Arbeit und die Kinder können nicht in die Schule.
 617 Das mache sie sehr traurig. Sie erzählt von ihren Geschwistern.
 618 Ich kann mir gut vorstellen, dass die Sorge um das Zuhause und die Ergebnisse während der
 619 Flucht ganz viel ausgelöst haben und es ihr darum nicht gut geht. Sie wirkt auch sehr müde.
 620 Sie kann sich bruchstückhaft äussern, so dass ich Inhalte grob verstehen kann. Wenn Z. etwas
 621 auf Deutsch erzählt, dann hört sie zu und sagt zu ihr etwas in Farsi.
 622 Es scheint, dass die Mutter bereits einiges versteht, aber mit dem Sprechen Mühe hat.
 623 Während dem ganzen Besuch übersetzt Z. immer wieder.
 624 Auch hier ist ihre Rolle und die Wichtigkeit ihrer Aufgaben in der Familie erkennbar.
 625 Als der Vater mit einem Freund telefonieren geht, sitze ich lange mit der Mutter und Z. da. Z.
 626 redet ganz viel und schnell. Sie erzählt von Erlebnissen zuhause und ihrem Leben vor dem
 627 Krieg. Oft erwähnt sie das Leben auf dem Land. Auch die Mutter äussert sich immer wieder
 628 dazu. Ich höre viel zu.
 629 Es scheint fast so, als ob Z. einen sehr starken Drang hat, von ihrem damaligen Leben zu
 630 erzählen, wenn sie dazu die Möglichkeit hat. Sie kann sich auch sehr reflektiert über die
 631 Aktuelle Situation äussern.
 632 Wir scherzen zusammen und ich sage, dass Z. fast ihre eigene Zunge verschluckt, weil sie so
 633 viel redet. Wir lachen. Die Mutter lässt mich ans Knie. Die Mutter scherzt auch, dass ich sie,

14.1 Aufgaben Z. in Familie

15.1 Kommunikation

15.1 Kommunikation

15.3 Mütter. Meinung

15.1 Kommunikation

15.1

12. Deutschkenntnisse

12. Deutschkenntnisse

14.1

15.1

3.4 Kommunikation / 3.2.4 Handeln

15.1

3.1

1.2 Selbstkompetenz

15.1

634 nächstes Mal einladen kann. Als ich die Mutter frage, ob ihre Tochter immer viel zu erzählen
 635 hat, verneint diese.
 636 Die Mutter wirkt sehr ehrlich und erzählt ohne Zögern, wie ihre Situation ist oder wie sie
 637 etwas empfindet. Es wirkt, dass sie meinen Besuch geniest.
 638 Zum Schluss wollen Z. und ihr Bruder noch einmal UNO spielen. Z. sagt mehrmals, ich hätte
 639 gewonnen, obwohl das gar nicht so ist.
 640 Es kann sein, dass sie aus Dankbarkeit mir ein gutes Gefühl geben möchte, indem sie sagt,
 641 dass ich besser war im Spiel, als ich es eigentlich war.
 642 Als ich gehen möchte, fragt Z. ob ich nicht später auf den Zug kann. Ich verneine. Sie sagt, sie
 643 wünsche sich, dass ich noch länger bleiben könne.
 644 Ich schliesse daraus, dass Z. meine Anwesenheit zuhause sehr schätzt.
 645 Ich fand den Abend sehr schön, angenehm und entspannt. Es musste keine
 646 zweigeteilte Konversation aufrechterhalten werden, obwohl die Eltern wenig Deutsch
 647 sprechen. Ich habe viel gefragt und die Familie hat viel erzählt und auch Fragen an
 648 mich gestellt.
 649 Aus ihren Schilderungen kann ich mir gut vorstellen, dass sie viel Kontakt mit
 650 Menschen aus Afghanistan haben, jedoch nicht aus der Schweiz. Das schliesse ich
 651 daraus, dass sie viel von Familien erzählen, die auch geflüchtet sind und mit denen
 652 sie hier in Kontakt stehen. Auch sagt die Mutter, dass sie nur mit der Frau der
 653 Familienbegleitung Deutsch spreche. Daraus schliesse ich, dass die Familie stark in
 654 ihrer Kultur verankert sind und im Akkulturationsprozess noch am Anfang stehen. Das
 655 macht auch durchaus Sinn, da sie erst seit 1,5 Jahren hier in der Schweiz sind.
 656 Es war auch spannend, die Dynamiken innerhalb der Familie zu spüren.

AS 1

AS 3 Interaktion / Verhalten

5. Verhalten gegenüber Menschen

3.1 Reflexion des Gefühls

12 Beobachtungsprotokolle

b. Beobachtungsprotokolle AS 1

AS 1 Interaktion / Verhalten - Form

Anhang 5: Sonstiges