

„Lernen macht Schule“ unter dem Aspekt pädagogischer Professionalisierungsprozesse

Irmgard Bernhard¹

Zusammenfassung

Mit dem Projekt „Lernen macht Schule“ wurde in Kooperation mit der Wirtschaftsuniversität Wien und der Caritas ein Konzept umgesetzt, in dem Studierende Kinder und Jugendliche bei ihrem Lernen unterstützen. Darüber hinaus ermöglicht es angehenden Pädagoginnen und Pädagogen Einblicke in die Lebenswelt marginalisierter Gruppen zu bekommen, lässt sie ihre bisher erworbenen pädagogischen Kompetenzen auf den Prüfstand stellen und eröffnet Räume für weiteren Kompetenzzuwachs. Studierende werden im Kontext von Asyl und Migration für prekäre Lebenssituationen sensibilisiert und durch die Gestaltung von Lern- und Unterstützungssituationen mit Kindern und Jugendlichen befähigt, der Heterogenität an Schulen angemessen begegnen zu können.

Im Rahmen dieses Projekts erfolgte eine Untersuchung zu Aspekten pädagogischer Professionalisierungsprozesse. Der Forschungsfokus richtete sich zunächst auf die Erfassung einzelner Bausteine und Elemente des Projekts und die darin eingeschriebenen Handlungsfelder und -optionen, die aufgrund der Ergebnisse der Befragung der Lernbuddys generiert wurden. Mittels einer Triangulation bestehend aus einer Online-Fragebogenerhebung, der Auswertung von Tagebüchern der Lernbuddys und der Auswertung der schriftlichen Beantwortung von Fragen in der Begleitlehrveranstaltung wurden Kategorien erfasst, die Räume für Kompetenzentwicklung im Rahmen des Projekts darstellen. Zitate aus den Arbeiten der Lernbuddys konkretisieren ihren Reflexionsprozess innerhalb dieser Felder; die Fragebogenerhebung gibt Aufschluss über den Stand und die Weiter-(Entwicklung) ihres Professionalisierungsprozess in diesen.

Schlüsselwörter:

Lernen macht Schule
Lernbuddyprojekt
Pädagogik der Vielfalt
Asyl

1 Einleitung

„Alles wirkliche Leben bedeutet Begegnung.“ formuliert Martin Buber (1983, S. 18) und spricht damit in einer scheinbaren Einfachheit eine der größten Herausforderungen unserer Zeit an. Begegnungen gestalten sich aktuell auf vielfältige Weise: Jeden Tag begegnen wir Menschen aus verschiedenen Kulturen und sind gefordert mit ihnen zu kommunizieren. Wir lernen ihre Wertvorstellungen kennen, die sich mitunter sehr von unseren eigenen unterscheiden. Dabei entstehen oftmals Fremdheitsgefühle, die irritieren und Verständnis erfordern. Verständnis für das Fremde ist grundlegend für pädagogisches Handeln, das den Schülerinnen und Schülern Zugänge zu Bildung ermöglichen soll, nicht nur in einer Einwanderungsgesellschaft, sondern auch allgemein in unserer global agierenden Welt. Weidenfeld (2006, S. 7) formuliert die Bedeutung folgendermaßen: „Fehlt diese Basis des Miteinanders, dann werden Ängste geschürt, die zu Fremdenfeindlichkeit, Fundamentalismus, Antisemitismus und anderen Formen der Diskriminierung führen.“

Im Sinne einer diversitätssensiblen Pädagogik stellt sich darüber hinaus die Frage, wie fremde Kulturen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen als Erweiterung, Ergänzung und Bereicherung und nicht als Bedrohung der eigenen Identität und Kultur erlebt werden können. Daran knüpft das Projekt „Lernen macht

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.
Korrespondierende Autorin. E-Mail: irmgard.bernhard@ph-noe.ac.at

Schule“ an. Durch Begegnungen von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Sprache soll gegenseitiges Verständnis entwickelt werden, welches vielfältige Handlungschancen eröffnet.

2 Das Projekt „Lernen macht Schule“

„Lernen macht Schule“ wird an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich seit 2013 durchgeführt und ermöglicht Studierenden des Lehramts für Primar- und Sekundarstufe im letzten Semester ihres Studiums in außerschulischen Einrichtungen Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchterfahrung zu sammeln. Als Lernort fungiert nicht nur der den Lehramtsstudierenden vertraute Raum einer pädagogischen Einrichtung. Lernen und Begegnung finden im Wesentlichen an jenen Orten statt, an welchen Asylwerber/innen ihre ersten Kontakte mit ihrer neuen Lebenswelt erleben, also in Quartieren, die ihnen bis zum Ende ihres Asylverfahrens zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden erfahren dabei nicht nur die realen Lebensbedingungen von Asylwerbern/Asylwerberinnen, sondern auch einiges über ihre eigene Identität und die Verständigung über kulturelle und persönliche Grenzen hinaus. Letztlich soll das Projekt angehende Pädagoginnen und Pädagogen stärken, ihren Schulalltag diversitätssensibel und kompetent zu gestalten.

In Kooperation mit der Wirtschaftsuniversität Wien und der Caritas unter Drittmittelfinanzierung durch den Lions Club Baden wurde ein Konzept umgesetzt, das den Lernbuddys einerseits Einblicke in die Lebenswelt marginalisierter Gruppen ermöglicht und sie andererseits ihre bisher erworbenen pädagogischen Kompetenzen auf den Prüfstand stellen lässt. Dieses Projekt soll Studierende für prekäre Lebenssituationen (im Besonderen im Kontext Asyl, Migration, Flucht, Trauma) sensibilisieren und befähigen, der Heterogenität an Schulen angemessen begegnen zu können. Insbesondere richtet sich der Fokus auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung mit dem Ziel, pädagogische Kompetenzen zu erwerben, die Kindern und Jugendlichen einen gelingenden Zugang zu Bildung ermöglichen.

Dabei stellt Diversitätskompetenz als Schlüsselqualifikation die zentrale Anforderung an Pädagoginnen und Pädagogen als Reaktion auf demografische, soziale und ökonomische Veränderungen aufgrund der Globalisierung und der damit gestiegenen Mobilität und Migration dar. Aber auch Individualisierung und die gesellschaftliche Forderung nach mehr Gleichberechtigung und Teilhabe sind Herausforderungen, die professionsorientiert einen konstruktiven und förderlichen Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Schule erfordern. Dohmen (2001, S. 15) verweist auf die Bedeutsamkeit und Komplexität dieser Aufgabe: „Auch für die Entwicklung der notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der aktuellen Veränderungen in den verschiedensten situativen und biographischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen ist ein lebenslanges offenes, jeweils situations- und problembezogenes kreatives Lernen und so etwas wie die Entwicklung eines erfahrungsbezogenen „Gespürs“ für Abläufe, Zusammenhänge und Störungen im sozialen Umfeld notwendig.“ Auf dieser Grundlage wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welchen Beitrag kann das Projekt „Lernen macht Schule“ zur Kompetenzentwicklung und speziell zur Entwicklung von Diversity-Kompetenz leisten?
- Welche Absichten werden mit den verschiedenen Bausteinen und Elementen des Projekts verfolgt?
- Welche Bedeutung haben die Ergebnisse der Untersuchung für den Umgang mit (migrationsbedingter) Heterogenität in der Schule?

Um sich möglichen Antworten nähern zu können, wird im Folgenden auf das Begriffsverständnis von Kompetenz eingegangen und darauf aufbauend das Projekt „Lernen macht Schule“ aus dem Studienjahr 2017/18 mit einzelnen Bausteinen und Elementen vorgestellt. Danach werden ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts „Lernen macht Schule 2018“ präsentiert und diskutiert.

Diese 2018 durchgeführte Erhebung nimmt die Feststellung Guskeys (2002, S. 382), dass die Reflexion der eigenen Person und der eigenen Einstellungen in Bildungsprogrammen für Lehrer/innen meist nicht erreicht wird, zum Anlass und bildet ab, inwiefern Studierende ihr eigenes sowie gesellschaftliches Denken und Handeln in Bezug auf Diversität reflektiert haben. Die Kommentare, übernommen aus den Tagebüchern der Lernbuddys, werden kursiv abgebildet.

3 Kompetenzentwicklung

Der Begriff „Kompetenz“ erscheint je nach wissenschaftlicher Disziplin und im allgemeinen Sprachgebrauch in einer Vielzahl von Definitionen. Grundlegend für die meisten ist die Auffassung, dass alleinige Wissensaneignung nicht das Ziel von Erziehung und Bildung darstellt. Im Hinblick auf das Projekt „Lernen macht Schule“ lässt sich zunächst feststellen: „Kompetenzentwicklung ist notwendig, um eine verständige, aktive, verantwortungsbewusste demokratische Mitwirkung möglichst vieler Menschen an der Sicherung einer gesunden, friedlichen, humanen Zukunft zu ermöglichen.“ (Dohmen, 1997, S. 15)

Bender (2003, S. 22) differenziert drei Ebenen und bezieht diese auf den Performanzbegriff: „Kompetenz umfasst beruflich relevante Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Einstellungen (Wollen), die selbstorganisiert und sich selbst aktualisierend im Hinblick auf die Ausführung konkreter Handlungen (Zuständigkeit) im situativen Kontext angewandt werden (Performanz).“ Um eine Fähigkeit anwenden zu können, ist das Wissen Voraussetzung oder Bedingung, es kommen aber noch weitere Bedingungsfaktoren (jene, die den Bereich des Wollens betreffen) hinzu, um zum Tun zu gelangen. Bender (ebd.) konkretisiert folgendermaßen:

- Wissen beinhaltet Kenntnisse, Fach-, Prozess-, Kontextwissen und Erfahrungen
- Können steht für Fähigkeiten, Urteilskraft, Selbstwirksamkeitserwartung und
- Wollen meint Einstellungen, Motivationen, Emotionen

Den Zwischenschritt zwischen dem „reinen Wissen“ und der konkreten Handlung als Ausübung (von etwas Gelerntem) bilden die Reflexion des Gelernten und den Transfer auf die konkrete Anwendungssituation. Performanz nach Wittwer (2003, S. 26) wird definiert als „integraler Bestandteil der Kompetenz in dem Sinn, dass es zur Anwendung der individuellen Kompetenzen einer Veränderungskompetenz bedarf, die zugleich auch die Anwendungsmöglichkeiten schafft. Kompetenz ist damit ein subjektbezogenes, in wechselnden Situationen aktivierbares Handlungssystem und erhält ihre Bestimmung aufgrund ihrer individuell-subjektiven Dimension.“ Diesem, von ihm als „Veränderungskompetenz“ bezeichnetem Tool liegt die „Bereitschaft und Fähigkeit, auf die unterschiedlichen und wechselnden Qualifikationen und Anforderungen einzugehen und diese im Hinblick auf die eigene berufliche Biografie zu verarbeiten und sich damit beruflich weiterentwickeln zu können“ (ebd., S. 27), zugrunde.

Abschließend sei noch die Definition von Kompetenz nach Dohmen (2001, S. 42) angeführt, die alle genannten Aspekte umfasst. Kompetenzen sind demnach: „[...] verhaltensregulierende persönliche Potentiale und Dispositionen, die sich vorwiegend aus der reflektierten Erwartung praktischer Erfahrung entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen mobilisiert und aktualisiert werden können“. Auf der Folie dieses Kompetenzbegriffes wird im nächsten Teil näher auf Bausteine und Elemente des Projekts „Lernen macht Schule“ eingegangen, um Aspekte zu identifizieren, die kompetenzentwickelnd wirksam werden.

4 Bausteine und Elemente des Projekts „Lernen macht Schule“

Im Laufe der fünfjährigen Durchführung des Projekts im Rahmen des Lehramtsstudiums veränderte sich der Fokus von anfänglicher ausschließlicher Lernbuddytätigkeit als Unterstützungsangebot für Kinder und Jugendliche mit dem Status Asylwerber/innen hin zu einem Lehrveranstaltungstool mit vielschichtigen Lernanlässen für die Studierenden. Die Validierung jedes Durchganges ergab neue Impulse und eröffnete Lernchancen im Feld, welche didaktisch genutzt und in das Design der Lehrveranstaltung integriert wurden.

4.1 Reflexion und Selbstreflexion

Als ein durchgängiges Moment der Seminargestaltung erfolgten regelmäßige Reflexionsrunden zu Beginn jeder Lehrveranstaltung. Studierende wurden eingeladen, über ihre Erlebnisse als Lernbuddy, über bemerkenswerte, verwirrende und beglückende Momente zu berichten und das Erlebte zu reflektieren.

In der philosophischen Tradition erscheint kein einheitliches Bild über die damit verbundene Begrifflichkeit. Im Kontext dieses Beitrags meint Reflexion im Sinne Korthagens (1999, S. 193) den mentalen Prozess der Strukturierung oder Restrukturierung einer Erfahrung, eines Problems oder bereits existierenden Wissens oder von Erkenntnissen. Damit verbunden erscheint Selbstreflexion konkretisierend als die Fähigkeit, sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen zu beziehen, dabei selbstkritisch zu agieren und seine persönlichen

Lernschwierigkeiten zu erkennen (Dohmen, 2001, S. 42). Die theoriegeleitete Grundlage dafür bilden u. a. Adornos Ausführungen zur Autonomie des Subjekts (1977) und der damit einhergehenden Fähigkeit zur Reflexion (als eine Kommunikation des Unterschiedenen) und Selbstreflexion.

Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Quartieren für Asylwerber/innen konfrontierte Studierende mit dem Fremden, mit unterschiedlichen kulturbedingten Werten und Normen, ließ die Grenze zwischen Vertrautem und Fremdem deutlicher werden und führte zu einer Relativierung bisheriger Erfahrungen und Erkenntnisse. Die begleitende Lehrveranstaltung bot die Möglichkeit, diese neuen Erfahrungen, Emotionen, Wahrnehmungen aber auch Momente der Befremdung reflexiv zu verarbeiten: im Rahmen des Lerntagebuchs als Selbstreflexion und in gemeinsamen Bausteinen der Lehrveranstaltung in Form von Gruppenreflexionen. Dahinter stand die Absicht, nicht hinterfragte Strukturen alltäglichen Denkens und Handelns zu transzendieren und ihre Veränderbarkeit erfahrbar zu machen. Somit entstand aus Re-Konstruktion Neu-Konstruktion.

Unterstützung bei der Verarbeitung des Erlebten erfuhren die Lernbuddys auch durch Supervision, die es ermöglichte, einzelne Fragestellungen unter fachkundiger Anleitung mehrperspektivisch zu reflektieren, um die eigene Kommunikationsfähigkeit und Handlungssicherheit weiterzuentwickeln.

Viele Lernbuddys waren z. B. irritiert über die mangelnde Erziehungsbeteiligung männlicher Asylwerber. Sie hätten doch genügend Zeit und ohnehin den ganzen Tag nichts zu tun, so lauteten einige Äußerungen. Im Rahmen der Supervision konnte auf das Erziehungsverständnis und die Rolle der Väter in unterschiedlichen Kulturen eingegangen werden. Im reflektierenden Gespräch wurden über kulturelle Differenzen hinaus auch Verständnisunterschiede bzw. Varietäten in der kulturellen Praxis der eigenen Kultur, z.B. bezüglich der Umsetzung von Erziehungsverantwortung, sichtbar. *„Wie heute in der Supervision besprochen, sollte man, bevor ein Urteil über jemanden gefällt wird nachfragen, ob er/sie es nicht anders kennt (Beispiel Behandlung/Erziehung von Kindern)“* bzw. *„Die Eltern der Kinder durchleben sicher eine sehr schwierige Zeit und sind deshalb sehr auf sich konzentriert und haben wenig bis keine Zeit für ihre Kinder. Auch ist sicher der kulturelle Hintergrund sowie die Art der Kindererziehung der Familien anders als bei uns.“*

Reflexion bezog sich aber auch auf die Auseinandersetzung mit Themen wie z. B. rechtliche Grundlagen zu Asyl und Migration, Migration und Identität, Deutsch als Zweitsprache und Traumapädagogik, welche im Rahmen der Begleitlehrveranstaltung Politische Bildung angeboten wurden. Angesichts des unmittelbaren In-der-Situation-Sein in den Quartieren wurden neue Erkenntnisdimensionen erschlossen: *„Sowohl die Seminareinheiten [...] haben meinen Einblick in das Asylrecht etc. erweitert. Darüber bin ich dankbar, weil ich unter anderem gewisse Statistiken erfahren konnte, die wahrheitsgemäß sind.“* Oder *„Die anfangs eher oberflächliche bzw. die durch Medien geprägte Einstellung wird ins ‚richtige Eck‘ gerückt. Man darf nicht immer alle in einen Topf werfen, sondern sollte sich mit dem Individuum und seiner Geschichte auseinandersetzen.“* Die direkte Begegnung führte zu Erkenntnisinteresse und förderte das Für-wahr-Halten, indem beide Wissensdimensionen, nämlich die praktische Erfahrung und die theoretische Erkenntnis in einen Zusammenhang gebracht wurden. Dohmen (2001, S. 30) beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen:

„Wenn der Bezug zu unmittelbaren Umwelterfahrungen fehlt, könnte Lernen allenfalls zu einem interessanten Glasperlenspiel werden, das aber kaum etwas beitragen kann zur Selbstbehauptung und zur Verbesserung der Lebenssituation und Lebensqualität der Menschen in ihrer Umwelt. Andererseits kann auch bloßes informelles Erfahrungslernen zwar zu praktischer Lebenstüchtigkeit führen, es bleibt aber meist auf einen begrenzten Umweltbereich eingeschränkt, erkenntnismäßig blind und ohne kritische Reflexion.“

Schön (1987) bezeichnet daraus ableitend erfolgreiche Lerner/innen als „reflective practitioner“, welche praktische Erfahrungen reflektierend verarbeiten.

4.2 Spaces and Places

Im Rahmen der Lernbuddytätigkeit treffen Menschen aus verschiedenen Kulturen aufeinander; es entsteht ein interkultureller Erfahrungsort, an dem der Gedanke der Begegnung und des Austausches im Mittelpunkt steht. Mecheril (2013, S. 23) konkretisiert diesen: *„Der als interkulturell erfahrene und bezeichnete Ort ist also ein Ort, der im Schnittfeld gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Praktiken, etwa Attribuierungspraktiken, entsteht. Dies kann als Entstehungskontext der sogenannten interkulturellen Situation begriffen werden.“*

Treffen verschiedene Praktiken auf gesellschaftlicher, institutioneller, interaktiver und kultureller Ebene aufeinander, so kommt es zu einer interkulturellen Situation. Keeton (1976, S. 4) definiert Interkulturalität als *„den offenen und dynamischen Prozess, der aus dem Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlichen*

kulturellen Gewohnheiten, Verhaltensweisen und Orientierungsmustern entstehen kann.“ Folglich ist Interkulturalität stark vom Austausch von Menschen zwischen verschiedenen Lebensformen geprägt, welche sich auf unterschiedliche Bereiche des Lebens beziehen können. Dieser Raum (spaces) der Interkulturalität besitzt prozesshaften Charakter und ist demnach offen für Veränderungen. Ein Lernbuddy beschreibt seine Gedanken dazu folgendermaßen: *„Ich komme mir teilweise wie in zwei Welten vor. Wobei mir die meinige wie eine künstliche erscheint. Überfluss, Beliebigkeit und ‚Wegwerfbarkeit‘ treffen in diesem Haus auf die Ernsthaftigkeit und auch Ungerechtigkeit, die das Leben leider auch spielen kann.“*

Die Konkretisierung des Raumes (places) betrifft im Projekt „Lernen macht Schule“ Quartiere für Asylwerber/innen. Die Besonderheit der Lernbuddytätigkeit besteht darin, dass sie im privaten Umfeld der Mentees (zu unterstützende Personen) stattfindet. Diese Orte des Lernens und der Begegnung haben nicht nur informellen, nicht-institutionalisierten Charakter, sondern sind Lern-Orte im Rahmen von Privatheit und Alltag in der vorläufigen Heimat der Mentees und für die Lernbuddys Orte der Fremde. *„Das Eisenbahnerheim veränderte mich persönlich sehr. Die sehr positiven und manchmal auch beklemmenden Eindrücke brachten mich zum Nachdenken. Ich fand es toll, dass wir die Möglichkeit hatten, ein Heim kennenzulernen und hautnah Einblicke in das Leben dieser Menschen zu gewinnen. Ich habe bereits zu Beginn des Studiums mit Asylanten Deutsch lernen dürfen, aber das war ganz anders als dieses Projekt.“*

Ein anderer Lernbuddy brachte seine Befremdung zum Ausdruck: *„[...] bin zum Teil über meinen Schatten gesprungen, was die Hygiene in den Quartieren betrifft und habe respektvoll trotzdem dort gegessen und getrunken, obwohl es für mich eine Herausforderung war.“* Nicht nur irritierende, sondern auch überraschend positive Momente kamen dabei zum Ausdruck, indem Studierende Einblick in die Lebenswelt von Asylwerbern/Asylwerberinnen erhielten, in deren Lebensraum eintraten und Rituale und Gepflogenheiten fremder Kulturen miterlebten und u. a. auch eine Willkommenskultur erfuhren, mit der sie oft nicht gerechnet hätten. Mehrfach wurde verwundert festgestellt: *„Wir wurden freundlich begrüßt und die Kinder umarmten uns. Mit so einer Reaktion hätte ich nicht gerechnet.“* Oder: *„Es war für mich ein sehr spannender und interessanter Eindruck über die Lebens- und Wohnungsumstände der Familien. Die Eltern waren ebenso sehr freundlich zu uns und ich hatte zu keinem Zeitpunkt das Gefühl, nicht willkommen zu sein.“*

Die Erfahrungen in den „places“ als real erlebbare Gestaltung von bislang fremden Lebensräumen zeigte auch Veränderungen in Bezug auf das eigene Professionsverständnis: *„Der Einsatz im Heim hat mir einen Blick in den Alltag der Kinder gewährt. Ich bringe in Zukunft sicher mehr Verständnis für gewisse Situationen im schulischen Bereich auf.“*

4.3 Formelles und informelles Lernen

Anlass für das Erleben von Fremdheit in Bezug auf „spaces“ und „places“ implizierte auch die Tatsache, dass „Lernen macht Schule“ in einem Zwischenraum von formellem und informellem Lernen verortet ist. Im Unterschied zu der aus der Schulpraxis bekannten künstlich arrangierten, didaktisch aufbereiteten und organisierten Indoor-Orientierung in pädagogischen Schonräumen führte die Verarbeitung von Primärerfahrungen in den Quartieren als „Experiential Learning“ zu neuem handlungs- und problemrelevanten Wissen als Ergebnis einer Auseinandersetzung von rationalen aber auch gefühlsmäßigen Umwelterfahrungen im Sinne von „learning as it occurs outside the traditional classrooms“ (Coleman, 1976, S. 49). Ähnliche Ansätze sind nicht neu; sie lassen sich u. a. in der Reformpädagogik aufspüren, die Lebensnähe, Erfahrungs- und Erlebnisbezogenheit postulierte und Kritik an den zu theoretisch-fachsystematisch und abstrakt-verbal orientierten öffentlichen Schulsystemen übte. Damit sollte die Kluft zwischen Schule und Leben aufgebrochen, das „l’art pour l’art-Lernen“ durch mehr unmittelbares Lernen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen kompensiert werden. Coleman definiert Erfahrungslernen als einen Prozess, bei dem sich Veränderungen in Wissen, Kompetenz, Einstellung etc. aus dem unmittelbaren Erleben in der Umwelt und nicht aus einer durch Lehrer vermittelten Wissensüberlieferung ergeben. Erfahrungen entstehen aus der aufmerksamen Wahrnehmung, aus Sinneseindrücken, Erlebnissen, Begegnungen und deren persönlicher Verarbeitung (Coleman, 1976, S. 49 ff.).

Dass „Experiential Learning“ über die bloße Disloziertheit von Unterrichtssituationen weit hinausgeht, konkretisiert Silbermann (2007, S. 8) in seiner Definition: „Experiential learning, as I will define it, refers to: a) the involvement of learners in concrete activities, that enable them to ‚experience‘ what they are learning about, and b) the opportunity to reflect on those activities. Experiential learning can be based on both real work/life experiences that simulate or approximate real work life [...]. Its range is enormous“.

Diese Form des „Experiential Learning“ ermöglicht es, Primärerfahrungen deduktiv und reflexiv an formale Sekundärerfahrungen, d. h. während des Studiums in Lehrveranstaltungen erarbeitete Wissenszusammen-

hänge rückzubinden. Auf diese Weise entwickelt sich ein ganzheitliches Erfahrungswissen, welches nicht primär im rationalen Bewusstsein, sondern mehr in einem ganzheitlichen Gefühl und Gespür für Zusammenhänge angesiedelt ist. In der direkten Umwelterfahrung mit praktischen Problemen und Anforderungen im Lernbuddysetting wird implizit theoriegeleitet problem- und handlungsbezogen gelernt: *„Ich habe ein großes Problem mit Gewalt und dulde es in keiner Form. Natürlich ist es unter den Kindern ‚täglich Brot‘. Ich habe es jedoch hier gemacht, dass in meiner Gegenwart keine Gewalt geduldet wird und wer sich nicht an die Regeln hält, nicht mitspielen darf. Es ist kaum zu glauben, aber ich habe mich vor allem unter den Burschen sehr beliebt gemacht. Es zeigt mir, dass sie Regeln brauchen und gerne haben.“*

Informelles Lernen verstanden als unmittelbares Erfahrungslernen geht durch die Rückbindung an andere Erfahrungen und Verständnistheorien über die Perspektive der eigenen Lebensumwelt hinaus; es wird durch einen theoretischen Erklärungszusammenhang transzendiert. Damit stellen Formen des nicht institutionalisierten Lernens, wie es im Projekt „Lernen macht Schule“ zum Teil umgesetzt wird, auch Reformimpulse für das formale Lernen dar. Die Dichotomie zwischen „experiential and classroom learning“ bzw. zwischen „experiential and scholarly learning“ generierte z. B. auch hinsichtlich der Schülerorientierung wichtige Erkenntnisse: *„Der Rahmen war natürlich ganz anders als in der Schule, da die Anwesenheit auf Freiwilligkeit beruhte. Es war extrem wichtig, auf die Bedürfnisse und Wünsche der Kinder einzugehen. Je nachdem wie es gelungen ist, hat die Anzahl der Kinder fluktuiert. Das wäre aber in der Schule genauso wichtig, sich genau zu überlegen: Was interessiert sie wirklich und wie kann ich das spannend vermitteln, damit sie die ganze Stunde aktiv dabei sind?“* Die daraus resultierenden Überlegungen bezüglich konkreter methodischer Umsetzungsmöglichkeiten, d.h. die Entwicklung didaktischer Methoden und Lehrveranstaltungsdesigns stellen damit „an adventure to attempt change in institutions“ dar (Dohmen, 2001, S. 34).

Es scheint also in wissenschaftlichen Expertisen Konsens darüber zu geben, dass formales Wissen kein zuverlässiger Indikator für praktisches Können ist, denn das praktische Umfeld erscheint zu komplex als dass es durch formalisiertes fachwissenschaftliches Lernen erschlossen werden könnte. Andererseits können informelle ganzheitliche Erfahrungen in komplexen Umwelten im Allgemeinen weniger zu klaren Erkenntnissen führen; sie ermöglichen jedoch unmittelbare Handlungskompetenz. Beide Formen scheinen jedoch aufeinander verwiesen zu sein. „Lernen macht Schule“ ermöglicht Lernen und Kompetenzerwerb in einem situationsangemessen ausbalancierten Verhältnis von Erfahrung und Reflexion, von intuitivem Handeln und distanzierterem Nachdenken, von Erfahrungs- und Reflexionslernen, von spontaner und theoriegeleiteter Reaktion auf Herausforderungen aus der Umwelt.

4.4 Professionsverständnis und Selbstwahrnehmung

Pädagoginnen und Pädagogen sind zunehmend gefordert, ihren Unterricht im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund zu gestalten. Mehrsprachigkeit und kulturelle Verschiedenheit gehören in Schulen zum pädagogischen Alltag. Dies gilt auch für die Praxisklassen, in welchen die Lernbuddys schon fünf Semester lang ihre Pädagogisch Praktischen Studien absolvieren. Dennoch herrschte bei den meisten Lernbuddys zu Beginn des Einsatzes große Unsicherheit: *„Unserem ersten Termin ging ich mit gemischten Gefühlen entgegen. Auf der einen Seite freute ich mich total auf die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, auf der anderen Seite wusste ich nicht, was mich erwartet.“* oder *„Obwohl wir Studierenden [...] aufgeklärt wurden, womit wir ungefähr zu rechnen haben, wenn wir mit der Arbeit mit asylsuchenden Kindern beginnen, war ich trotzdem sehr aufgeregt vor meinem ersten Termin [...]. Ich stellte mir Fragen wie, welchen Kindern ich begegnen werde und was sie in ihrer Vergangenheit wohl erlebt haben, dass sich ihre Eltern dazu entschieden haben, die Flucht anzutreten.“* Stärker als dies vielleicht in einer Schulklasse der Fall ist, antizipierten die Lernbuddys den persönlichen Hintergrund der Kinder und Jugendlichen und nicht ausschließlich bildungsrelevante Parameter wie Leistungen und Fertigkeiten in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Damit verschoben sich die Grenzen der oftmals vorherrschenden (professionellen) Distanz: Die Mentees und ihre Lernchancen wurden zunehmend in der Gesamtheit von Lebenskontexten wahrgenommen. Diese ganzheitliche Sichtweise bildet eine wichtige Grundlage für Professionalisierungsprozesse von Pädagoginnen und Pädagogen in allen schulischen Feldern.

Lernbuddys nehmen, obwohl Unterstützung beim Lernen die Absicht des Projekts darstellt, nicht die traditionelle Rolle einer Pädagogin/eines Pädagogen wie im institutionalisierten Raum Schule ein, sondern sind gefordert, ihre Rolle individuell zu definieren. *„Man lernt die Kinder so gut kennen, man spricht mit ihnen über ihre Sorgen, Freuden, fiebert mit ihnen bei den Schularbeitsvorbereitungen mit, ... Eigentlich war ich viel mehr als ein Lernbuddy für die Kinder, sondern schon fast wie eine Freundin, welcher sie alles erzählen, was seit dem letzten Treffen alles passiert ist.“*

Kinder mit traumatischen Erfahrungen brauchen u. U. sensible Beziehungsangebote und setzen Handlungen, die zunächst schwer verständlich sind. *„Mehr Einblick in die schwierige Situation von Asylsuchenden hat mir viele neue Erkenntnisse beschert; auch wenn ich schon zuvor keine Vorurteile hatte, verstehe ich jetzt manche Zusammenhänge besser.“*

In diesem Setting können sich die Studierenden nicht auf die strukturierte Welt pädagogischer Einrichtungen verlassen; es gibt z. B. keine Schulglocke, die den Beginn des organisierten Lernens markiert, die Organisation obliegt den Lernbuddys selbst. *„Auch der Organisationsrahmen war dementsprechend wichtig. Es fällt mir noch schwer, immer dafür zu sorgen, deswegen war ich dankbar, dass meine Kollegin da besser durchgreifen konnte.“*

Kontinuität, welche in Institutionen wie Schulen organisiert und strukturiert gewährleistet ist, fehlt oft im Rahmen der Lernbuddytätigkeit, und dies erschwerte auf mehreren Ebenen ebenfalls die Planung. So unterlag die Gruppe der Mentees immer wieder einem Wandel wenn z. B. nach Erhalt eines Bescheides beim nächsten Lernbuddytermin die betroffenen Kinder und Jugendlichen einfach nicht mehr anwesend waren und geplante Aktivitäten nicht mehr stattfinden konnten. *„Unbekannte Umgebungen und Umstände führen dazu, dass man Spontantät & Flexibilität schnell lernt. Hier hat man teilweise keine andere Wahl, als spontan die Pläne zu ändern und das Beste daraus zu machen.“* Die Notwendigkeit von Veränderungskompetenz, d. h. die Bereitschaft und Fähigkeit sich auf verändernde Anforderungen einzustellen, konkretisierte sich in mehreren Feldern, denn die Gruppenzusammensetzung war ebenfalls sehr variabel hinsichtlich vorhandener Deutschkenntnisse, des Alters und Geschlechts und auch in Bezug auf Interessen und Bedarfe. Lernbuddys sind daher gefordert, sehr ideenreich und kreativ auf die „Zone der aktuellen Entwicklung“ (Wygotski, 1971) jedes einzelnen Mentees einzugehen und passende Lernangebote anzubieten. *„Ich musste oft flexibel sein, weil ich mit den Kindern Aufgaben aus anderen Unterrichtsfächern lösen musste. So habe ich in diesen Situationen mich schnell zu den einzelnen Lernthemen einlesen müssen“,* schrieb ein Lernbuddy rückblickend.

4.5 Diversität und Vielfalt

Das Projekt „Lernen macht Schule“ scheint zunächst im Rahmen von Interkultureller Pädagogik verortet. Interkulturelle Pädagogik gilt seit Auerheimer (2015) als eigenständiges Fachgebiet, das sich mit Fragen der gegenwärtigen sozialen, ethnischen, nationalen und sprachlichen Heterogenität für individuelle Lebenschancen und Bildungsmöglichkeiten beschäftigt. Im Zuge der Verschränkung verschiedener Differenzdiskurse unter der Perspektive von Pluralität, Gleichheit und Verschiedenheit veränderte sich der Fokus in Richtung auf alle gesellschaftlichen Konstellationen und Institutionen, in denen allochtone und autochtone Mitglieder der Gesellschaft in Interaktion miteinander treten. In einer reflexiven Annäherung fokussieren sie

„die gesellschaftlichen und individuellen Folgen von unterschiedlichen Lebenslagen, soweit sie Institutionen oder Prozesse der Sozialisation, der Erziehung und Bildung beeinflussen. Dabei konzentrieren sie sich nicht auf eine bestimmte Zielgruppe als ‚Verursacher‘ oder ‚Opfer‘ von Heterogenität [...]. Vielmehr werden unterschiedliche Facetten von Verschiedenheit in ihren Entstehungszusammenhängen und in den Wirkungen betrachtet, die sie auf Erziehung und Bildung haben.“ (Gogolin & Krüger-Pontratz, 2006, S. 13)

Die Wahrnehmung der Vielfältigkeit von Zugehörigkeiten (und auch der damit verbundenen Benachteiligung) findet sich in den Ansätzen der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006) und der Inklusiven Pädagogik (Reich, 2012). Mit dem Begriff „egalitäre Differenz“ (Prenzel, 2010, S. 2) wird anerkannt, dass Geschlecht, Klasse, sozialer Status, Ethnizität, Alter, Sprache, Religion, Gesundheit, Behinderung und Rationalität wichtige Bezugspunkte für Identitätskonstruktionen und Anlass für Konflikte und Diskriminierungen darstellen können, wenn der Gleichheitsanspruch in Bezug auf Freiheit und Rechte verletzt wird (Hormel & Scherr, 2004). Die Überlegungen eines Lernbuddys bringen dies anschaulich zum Ausdruck: *„Ein Bub war dabei, der glaub ich Autist war und etwas von den anderen Kindern ausgeschlossen wurde, da er „anders“ und etwas aggressiv war. Ich find ihn an diesem Nachmittag sehr umgänglich und nett. Ich denke mir er will ja auch nur dazu gehören und hat genauso wie jedes andere Kind die gleichen Bedürfnisse.“* Zum Ausdruck kommt dabei, dass der Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt nicht ein Spezialgebiet, eine Variante der Pädagogik darstellt, sondern als diversitätssensible Pädagogik unter dem Dach der Allgemeinen Pädagogik verortet ist. *„Die Kinder brauchen/wollen kein Mitleid. Die Kinder wollen ganz normal behandelt werden und brauchen keinen Sonderstatus“,* formuliert ein Lernbuddy sein Verständnis von egalitärer Differenz.

Die Idee des Projekts „Lernen macht Schule“ an der PH NÖ geht von der grundsätzlichen Verschiedenheit, der prinzipiellen Diversität von Menschen aus. Langenscheidt übersetzt „Diversity“ abgeleitet von lat. Diversitas, mit Verschiedenheit, Ungleichheit. Neben der nationalen Zugehörigkeit werden für die Lernbuddys des Projekts auch Diversitätskategorien wie Alter, Geschlecht, Religion, sozio-ökonomischer Status, ethnische Zugehörigkeit sichtbar. Sich auf diese einzulassen bedeutet in weiterer Folge, den Menschen in seiner Gesamtheit wahrzunehmen: seine Geschichte, Tradition, Kultur, Religion, geschlechtsspezifische Prägung, auf seine Sicht der Dinge, Wahrnehmung, Interpretation der Realität, Normen und Tabus. Alle diese Momente stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Gestaltung von Unterricht, der allen Kindern und Jugendlichen erfolgreiches Lernen ermöglichen soll.

Reflexionen über das Wahrnehmen von Diversität führte zu einer das Projekt begleitenden Auseinandersetzung mit fremden und eigenen kulturellen Normen und Werten und damit zu einer Stärkung der eigenen Kultur und Identität, aber auch zu Ambiguitätstoleranz, d. h. dem Vermögen, Widersprüche aushalten zu können und anzuerkennen, dass die Welt aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden kann. *„Ich brauchte nach jedem Besuch [...] einige Stunden, um die gewonnenen Eindrücke zu verarbeiten. Die Kinder wirkten immer sehr glücklich und zufrieden, obwohl sie viele schreckliche Dinge erlebt hatten.“*

Im Hinblick auf einen weit gefassten Diversitätsbegriff zeigt sich Vielfalt in Schulklassen durch Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen kognitiven, sozialen, körperlichen, sprachlichen und kulturellen Begabungen, unterschiedlicher sozio-kultureller und weltanschaulich-religiöser Herkunft bzw. geschlechtsspezifischer und altersbedingter Bedarfe. Lässt sich der Umgang mit dieser Vielfalt, diese Frage markiert den Ausgangspunkt aller Überlegungen, im Studium erlernen? Methodisch-didaktisches Vorgehen wie Individualisierung und Binnendifferenzierung ist Teil der Ausbildung, sichert jedoch nicht den Erwerb jener Einstellung, die es ermöglicht, tatsächlich positiv mit Vielfalt umgehen zu können indem ein Paradigmenwechsel von der Defizit- zur Ressourcenorientierung stattfindet. *„Nach dem Projekt als Lernbuddy sehe ich jene asylsuchenden Menschen noch stärker als eine Bereicherung für jedes Land als vorher“* verdeutlicht eine ressourcenorientierte Sichtweise eines Lernbuddys.

Dohmen (2001, S. 8) konkretisiert diese Ressourcenorientierung auch in Bezug auf Begabung: *„Es gibt nicht einfach mehr oder weniger Begabte. Es gibt ganz verschiedene Begabungen, die alle entwickelt werden müssen, um allen Menschen eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben und am allgemeinen Wohlstand zu ermöglichen.“*

Konkretisierend beschreibt ein Lernbuddy seine Erfahrungen: *„Ich half einem Jungen bei der Mathematik Hausübung. Seine Aufgabe war es, komplexe Textbeispiele zu lösen und dann auch vollständige Antwortsätze zu formulieren. Ich fand diese Aufgabe für ein Flüchtlingskind, welches sich erst ein Jahr in Österreich befindet, sehr bzw. zu anspruchsvoll. Dieses Kind zeigt eindeutig eine Begabung für Mathematik, scheitert jedoch an der Sprache. So kam es auch, dass die Rechenaufgaben binnen 10 Minuten tadellos erledigt werden konnten, wir allerdings noch weiter 1,5 Stunden für die Antwortsätze brauchten. Dieser Umstand frustrierte nicht nur das Kind, sondern mich selbst auch schon.“* Dieses Beispiel zeigt, dass es über die nötige Diagnosekompetenz hinaus der Klärung von positiven und negativen Haltungen als Ausgangspunkt für das Erlangen eines professionellen Verständnisses von Diversität bedarf. Es bedarf der Reflexion der eigenen Bereitschaft, sich darauf einzulassen und des Vertrauens in die Potentiale aller Schüler/innen. *„Ich finde, diese Kinder müssen nicht ausschließlich von uns die österreichische Kultur lernen, sondern wir können auch viel von ihnen lernen. Diesen Austausch möchte ich auch in der Klasse einführen. Integration bedeutet nicht, dass sich alle mit Migrationshintergrund uns anpassen müssen, sondern dass wir ein tolles Miteinander pflegen und ein gegenseitiger Austausch stattfindet.“*

4.6 Sprache und Kommunikation

Kommunikationsprobleme sind Begegnungen bei Menschen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen immanent. Diese sind einerseits durch eine mangelnde gemeinsame Sprache bedingt, äußern sich aber auch durch kulturabhängige Unterschiede im kommunikativen Verhalten. Beim Versuch, das Gegenüber in seiner Kommunikation und in seinem Handeln zu verstehen, sind Fragen der kulturellen Zugehörigkeit und der interkulturellen Kommunikation aber nur ein Aspekt unter vielen. Darüber hinaus geht es um die Vielfalt von Lebenswelten und oftmals komplexe biografische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen von Migrantinnen und Migranten. In diesen entfalten sich vielfältige und hybride Identitäten, welche selten eindeutig wahrnehmbar und offensichtlich sind. Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung als Handlungssubjekte

ihrer je individuellen Biografie anzuerkennen zeigt sich letztlich auch darin, nicht Defizite, abweichendes Verhalten und Schwächen, sondern ihre Bewältigungsstrategien im Umgang mit herausfordernden Lebenssituationen in den Mittelpunkt zu stellen. Dies markiert letztlich auch den Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik der 80er Jahre zu einem differenzsensiblen und subjektbezogenen Ansatz einer Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft mit dem Fokus auf Anerkennung des Anderen als gleichwertig und als Subjekt mit dem Recht auf andere Identitätswürfe im Sinne Mecherils (2004, S. 283). Grundlegend dafür ist die wechselseitige Identifikation (Erkennung) und Achtung (Anerkennung) in diesem Subjektstatus.

Sensibilität und Empathiefähigkeit können in diesem Feld Momente ermöglichen, in welchen gemeinsame Erfahrungen der Kommunikation jenseits der gemeinsamen Sprache erlebt werden. Ein Lernbuddy beschäftigte sich damit, wie es besser gelingen kann, Verständigung zu ermöglichen und gab an, ein „*höheres Bewusstsein der eigenen und fremden Körpersprache*“ erlangt zu haben. Er formulierte sein Vorhaben folgendermaßen: „[...] *aber es ist auch der Wunsch entstanden mich mit Forschungsansätzen und -ergebnissen auseinander zu setzen, die sich mit dem sozialen Phänomen der emotionalen Kommunikation bzw. der Verständigung und des Verstehensprozesses abseits verbaler sprachlicher Verständigung* [beschäftigen].“

Migrationspädagogik beabsichtigt aber nicht nur Verhaltenssicherheit durch Wissen um kulturelle Differenzen und das Verstehen des Anderen, sondern zielt auch auf eine Sensibilisierung möglicher Differenzen bzw. ein Wahrnehmen von Prozessen, die die Anderen erst zu den Anderen machen. Das Ergebnis davon ist nicht nur ein Zugewinn an Sicherheit, sondern vermindert manchmal auch die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben. Es erzeugt also auch Verhaltensunsicherheit, die eine wichtige Voraussetzung für gelingende Kommunikation darstellt, indem Interesse entsteht, die/der Andere fragwürdig (im Sinne von der Frage würdig) wird und ein Dialog auf Augenhöhe entsteht.

Um unterschiedliche Perspektiven von Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung kennen zu lernen, wurden sowohl Lernbuddys mit Migrationshintergrund verstärkt in den Dialog eingebunden und ein Gast mit dem Status Asylwerber zu einem Round-Table-Gespräch eingeladen.

5 Politische Bildung und Auseinandersetzung mit Rassismus

Im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung Politische Bildung entstand auch immer wieder Raum für eine Auseinandersetzung mit Migration und Rassismus und der jeweils eigenen Positionierung in diesen Verhältnissen. Dieser Auseinandersetzung liegt die Erkenntnis zugrunde, dass unsere Gesellschaft von Ungleichheit geprägt ist und z. B. Rassismus (aber auch Diskriminierung andere Kategorien oder Differenzlinien wie z. B. Geschlecht, Begabung oder sozio-ökonomischer Status betreffend) eine zentrale Funktion für die Reproduktion von Ungleichheit hat, indem jeweils eine Gruppe (die der Mehrheit) über die Macht verfügt, Formen des „Othering“ (Foroutan & Ikiz, 2017, S. 142) zu praktizieren. Dieser Mechanismus des „Wir und die Anderen“ ist tief in gesellschaftliche Strukturen und Diskurse eingelassen, wobei diese Konstruktionen auf der Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen Volkes basiert und das individuelle Denken und Handeln bewusst und unbewusst beeinflusst (Mecheril 2017, S. 11 ff.). Spivak definiert „Othering“ als eine machtvolle Bezeichnungs- und Abgrenzungspraktik im gesellschaftlichen Diskurs, durch die „der Andere“ in Differenz und Distanz zum Eigenen hervorgebracht wird, um die eigene Ordnung, Selbstverständlichkeiten und Normalität nicht in Frage stellen zu müssen. Mit dieser binären Unterscheidungspraxis sind Bewertungen verbunden, in welchen das Eigene als Referenzpunkt dient und unbenannt bleibt, hingegen das Andere in Abgrenzung dazu als unnormale und minderwertig markiert wird. Diese Zuschreibungen haben für die eigene Gruppe eine identitätsstiftende Funktion, indem sie die innere Homogenität und den inneren Zusammenhalt stärkt und innere Spannungen überdeckt (Spivak, 1985, S. 255).

In pädagogischen Kontexten, so auch im Projekt „Lernen macht Schule“, werden sehr oft Probleme und Erfahrungen thematisiert, die sich mit dem „richtigen“ Umgang mit „den Anderen“ beschäftigen. Die damit einhergehende Auseinandersetzung mit kulturellen Differenzen zielt oft auf das Bemühen, Verständnis, Anerkennen oder Überwinden von Differenzen ab oder auch auf das Verändern des/der „Anderen“ in der Absicht, bessere Chancen für ihn/sie im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe zu bewirken. Durch interkulturelle Begegnungen, Kennenlernen und Toleranz könnte man, so lautet auch der Tenor der Lernbuddys, sozialen Problemen und Ungleichheiten entgegenwirken.

Die begleitende Lehrveranstaltung bot auch Raum für eine Auseinandersetzung mit Migration und Rassismus im Zusammenwirken von institutionellen Feldern (z.B. Asylrecht) und subjektiven Haltungen (z. B. gruppenbezogene Stereotypisierungen und Diskriminierungen) und der jeweils eigenen (unbewussten) Positionierung in diesem Verhältnis. Die Reflexion des eigenen Standortes in der Einwanderungsgesellschaft ermöglicht es, das eigene Handeln als subjektiv begründetes, aber auch in einen konkreten gesellschaftlichen und institutionellen Kontext eingebundenes zu verstehen und über seine (intendierten und nicht intendierten) Wirkweisen zu reflektieren. *„Ich fühle mich nun etwas besser sensibilisiert für die Hintergrundgeschichten meiner zukünftigen Schüler/innen. Egal welchen Hintergrund sie haben, man darf nicht unterschätzen, welches Binkel sie zu tragen haben.“*

6 Ausgewählte Ergebnisse der Beforschung des Lernbuddyprojekts „Lernen macht Schule“ 2018

Wie schon im Jahr 2014 (Bernhard, 2015, S. 287) bildete „Lernen macht Schule“ 2018 erneut Grundlage eines Forschungsvorhabens, das sich diesmal jedoch über die Evaluierung des Projekts hinaus unter dem Aspekt des Zuwachses von Kompetenzen (insbesondere jenen, die Diversität berücksichtigen) beschäftigt. Das Forschungsprojekt soll darüber Aufschluss geben, inwiefern der Einsatz als Lernbuddy zu einem Zuwachs an pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen im Allgemeinen, aber auch zu haltungs- und persönlichkeitspezifischen Entwicklungen geführt hat und wie diese für die zukünftige Tätigkeit als Pädagogin und Pädagoge im Umgang mit Vielfalt genützt werden könnten.

Die Erkenntnisse der Untersuchung dienen einerseits einer Qualitätssicherung des Projektes für nachfolgende Durchführungen und andererseits als Grundlage für wissenschaftliche Dissemination im Rahmen von Vorträgen und Publikationen.

Das Forschungsdesign besteht aus einer Triangulation einer Online-Fragebogenerhebung, der Auswertung von Tagebüchern der Lernbuddys und der Auswertung der schriftlichen Beantwortung von Fragen in der Begleitlehrveranstaltung. Sie lauteten:

- Was hat sich für mich in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund durch das Projekt „Lernen macht Schule“ verändert?
- Was habe ich durch den Lernbuddyeinsatz dazugelernt?

Die Fragebogenerhebung wurde mittels LimeSurvey unmittelbar nach der Lernbuddytätigkeit durchgeführt und ausgewertet.

In ihrem letzten Studiensemester nahmen 15 Studierende des Lehramts für NMS im Sommersemester 2018 an dem Projekt teil, einige davon mit Migrationshintergrund. Die meisten Studierenden (86 %) hatten zuvor schon Kontakt mit Menschen mit Migrationshintergrund und im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache gemacht.

Als Motivation für die Teilnahme nannten sie vor allem, dass sie für ihre zukünftige Tätigkeit im Hinblick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund besser vorbereitet sein möchten und dass sie generell mehr Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen machen wollen. Nur ein Lernbuddy gab an das Projekt gewählt zu haben, weil es gegenüber anderen LV-Angeboten zeitlich vorteilhafter war (Item B01).

Ausgewählte Ergebnisse:

60 % der Studierenden (N = 15) fühlten sich zu Beginn des Projektes sicher in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit (Item B05)



Abbildung 1: Selbstwirksamkeitserwartung.

Die tatsächliche Umsetzung der eigenen pädagogischen/didaktischen Ideen konnte größtenteils positiv durchgeführt werden (Item C11):

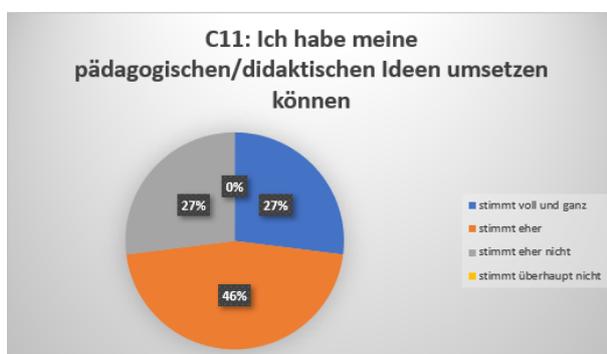


Abbildung 2: Umsetzung der pädagogischen/didaktischen Ideen.

Alle Lernbuddys teilen die Ansicht, dass das Projekt zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beigetragen habe (Item D01) und sind auch der Meinung, neue Fähigkeiten und Kenntnisse erworben zu haben (Item D06).

Der Frage, ob die im Projekt gewonnenen Erfahrungen die Lernbuddys in ihrem pädagogischen Handeln sicherer gemacht hätten, konnten 73 % zustimmen (Item D09):

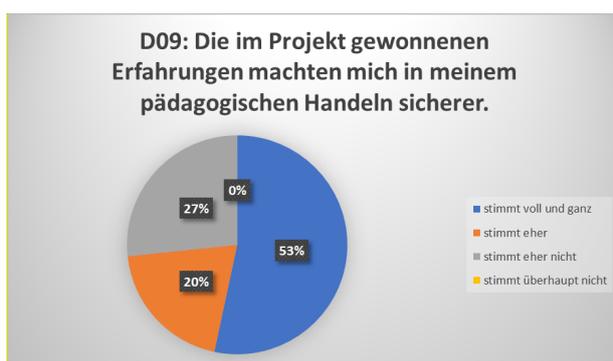


Abbildung 3: Gewinn an Sicherheit.

Konkret lauteten die Antworten:

- „Das Lernbuddyprojekt hat mich in meiner Berufswahl bestätigt.“
- „Ich bin im Umgang mit den Kindern viel sicherer geworden und habe gelernt, nicht alles mit nach Hause zu nehmen was mich belastet.“
- „Durchsetzungsvermögen“
- „Es fällt mir leichter die Geschichten und Gefühle der Kinder nachzuvollziehen, daher auch mehr Verständnis.“

- „Sicherheit in Bezug mit anderen Kulturen, Sitten, Bräuchen, Sprachen etc. Das Projekt hat mich stärker, sicherer und offen für Neues gemacht.“
- „Offener Zugang zu anderen Kulturen“
- „Bei den Gesprächen mit ihnen. Ich konnte viel über die Interessen und die Hobbys der Kinder im NMS-Alter erfahren. Ich denke, dass ich darauf im Unterricht gut eingehen kann. Auch bei den Hausaufgaben konnte ich erkennen, wo die Kinder Schwierigkeiten haben und wobei sie Hilfestellungen brauchen.“
- „Stringenter, aber liebevoller Umgang mit den Kindern.“

Die Antworten lassen erkennen, dass über die eigentlichen Intentionen des Projekts hinaus auch Kompetenzen in Bezug auf Personal Mastery, Sensibilität und Empathie, Diagnose- und Führungskompetenz erworben wurden.

Die Frage nach Bereichen konkreter Lernzuwächse ergab insgesamt 39 Antworten, wovon folgende im Kontext diversitätssensibler Pädagogik verortet werden können:

- Bedeutung von gegenseitigem Helfen und starkem Zusammenhalt
- Bewusster Einsatz von Sprache (simplifizieren) um Verständigung zu ermöglichen
- Eingehen auf Bedürfnisse und Wünsche der Kinder
- Entwickeln von Verständnis für andere Kulturen
- Vertrauen in den Teampartner haben zu können
- Wichtigkeit der Dokumentation von Lernfortschritten
- Individuelles Eingehen auf einzelne Kinder
- Erfahrung, dass Kinder Freude am Lernen haben (sollen)
- Beziehungsaufbau
- Erfahrung, wertgeschätzt zu sein

Letztlich galt das Interesse dem Aspekt der Nachhaltigkeit. Die Frage, ob es auch in ihrer Verantwortung als Lehrer/in liegt, sicherzustellen, dass Kinder aus sozio-kulturell benachteiligten Bevölkerungsgruppen in der Schule erfolgreich sind, wurde von allen Lernbuddys bejaht (Item D05). 86 % der Lernbuddys können sich vorstellen, Kinder mit nicht deutscher Erstsprache im gemeinsamen Unterricht zu fördern (Item D4). 93 % der Lernbuddys haben Interesse, wieder an einem ähnlichen Projekt mitzuarbeiten (Item D3).

7 Conclusio

Lehrveranstaltungstools wie z. B. das Projekt „Lernen macht Schule“ bieten den Studierenden vielfältige Möglichkeiten der explorativen und reflexiven Auseinandersetzung mit ihrem Professionalisierungsprozess. Es werden Räume eröffnet, in welchen formelles und informelles Lernen aufeinandertreffen, der Umgang mit Diversität und Vielfalt gestaltet, implizites und explizites Wissen reflektiert und das eigene professionelle Rollenverständnis thematisiert werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse generieren dem schulischen Alltag entsprechend Handlungsoptionen in komplexen pädagogischen Kontexten. Sie ermöglichen es, immer besser in angemessener Weise pädagogischen Herausforderungen im Sinne von Unterstützung und Förderung aller Kinder und Jugendlichen zu begegnen.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1977). Kulturkritik und Gesellschaft. Gesammelte Werke. Springer.
- Auerheimer, G. (2015). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (8. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bender, W. (2003). Kompetenzentwicklung im Zusammenspiel von Weiterbildung, lernförderlicher Arbeitsorganisation und Qualitätsmanagement. In H. Loebe, E. Severing (Hrsg.), *Qualitätssicherung in der betrieblichen Bildung*. Bielefeld: WBF.
- Bernhard, I. (2015). Lernen macht Schule. Von der Implementierung eines Projekts an der PH NÖ. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Buber, M. (1983). Ich und Du (11. Auflage). Darmstadt.

- Coleman, J. (1976). Differences between Experiential and Classroom Learning. In Keeton et al. (Hrsg.), *Experiential Learning: Rationale, Characteristics, and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dohmen, G. (1997). Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines lebenslangen Lernens für alle. In G. Dohmen (Hrsg.), *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn: BMBF/GSI.
- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen: die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- Foroutan, N./Ikiz, D. (2017). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006). Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen: Budrich.
- Guskey, T.R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Keeton, M. (1976). Credentials for the learning society. In M. Keeton (Hrsg.), *Experiential Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korthagen, F. (1999). Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 22(2/3), 191-207.
- Mecheril, P. (2013). Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auerheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Mecheril, P. (2004). Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In N. Cyrus, A. Treichler (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden* (S. 371-387). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Mecheril, P. (2017). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2010). Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. In WiFF Fachforum. Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Reich, K. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silbermann, M. (2007). *The Handbook of Experiential Learning*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani Of Sirmur: An Essay In Reading The Archives. *History And Theory*, 24(3), 247-272.
- Weidenfeld, W. (2006). Vorwort. In M. Khanide, K. Giebeler (Hrsg.), *Ohne Angst verschieden sein – In der Fremde sich selbst begegnen. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Wittwer, W./Kirchhof, S. (2003). Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand.
- Wygotski, L. S. (1971). *Denken und Sprechen* (3. Aufl.). Frankfurt: Fischer.