*Erschienen in: DIEDERICHS, Tamara, ed., Anna Katharina DESOYE, ed.. Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft : zwischen Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, 2023, pp. 262-276. ISBN 978-3-7799-6979-2*

# Gemeinsam für den Beruf lernen

## Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund

Elisabeth Maué, Stephan Schumann

## 1 Einleitung

Im Unterschied zum Verständnis von Transfer als flächendeckende Verbreitung von Innovationen im Bildungssystem (vgl. Gräsel 2010, S. 8 ff.), bezeichnet Transfer in der Lehre an Hochschulen die „Integration von Anwendungs-, Praxis- und Übersetzungsprojekten in Zusammenarbeit mit externen Partnern in der universitären Lehre" (Kümmel-Schnur/Mühleisen/Hoffmeister 2020, S. 9). Derartige Lehrformate erweitern nicht nur den erziehungswissenschaftlichen Blick auf Transfer, sondern eröffnen in der Lehrpersonenausbildung die Möglichkeit, die wissenschaftliche und praktische Ausbildung (stärker) zu verzahnen. Dies wird anhand eines innovativen Lehrformats, das an der Universität Konstanz mit außeruniversitären Kooperationspartner:innen entwickelt wurde und die Lehrpersonenausbildung für berufliche Schulen mit einem Integrationsangebot für geflüchtete Auszubildende verbindet, illustriert. Zusätzlich zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Integration und (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Flucht-/Migrationshintergrund" sammeln Studierende im Transferprojekt TASK Praxiserfahrung, indem sie geflüchtete Auszubildende fachlich unterstützen, sodass beide Seiten gemeinsam für ihren jeweiligen zukünftigen Beruf lernen.

Ziel des Artikels ist es, den Beitrag der Lehrinnovation für die Professionalisierung der Studierenden sowie für die Integration der geflüchteten Auszubildenden zu untersuchen.

## 2 Transfer und Service Learning in der universitären Lehre

Zentrale Merkmale von Transfer in der universitären Lehre sind das Lernen durch Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf gesellschaftliche Problemstellungen im geschützten Rahmen unter Einbezug außerhochschulischer Kooperationen bei Eingebundenheit in wissenschaftliche Prozesse und kontinuierlicher Reflexion. Letztere dient auch dem Rückbezug der in der Praxis gewonnenen Erkenntnisse in die Wissenschaft, welche im Sinne eines Kreislaufs



*Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)*
*URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1ti9216ao0va71*

wieder in die Lehre einfließen (vgl. Kümmel-Schnur/Mühleisen/Hoffmeister 2020, S. 9).

Als ein transferorientiertes Lehr-Lern-Format beinhaltet Service Learning gesellschaftliches Engagement im Rahmen von Lehrveranstaltungen, das heißt, es ist zugleich Lehr-Lern-Konzept und Verortung der Hochschulen in der Gesellschaft (vgl. Altenschmidt/Miller 2016). Es handelt sich um „a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility" (Bringle/Hatcher 1995, S. 112). Die Verzahnung von Lehrinhalten, Lernen und Service-Auftrag inklusive Reflexion zielt auf das Lernen der Studierenden (vgl. Altenschmidt/Miller 2016). Bei Lehramtsstudierenden erfüllt Service Learning „zu einem hohen Grad auch Ansprüche an eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung" (Kozakiewicz 2021, S. 52).

Ist Service Learning curricular eingebunden und wird systematisch reflektiert, kann es zu Lernerfolg, Fachkompetenz, Transfer wissenschaftlicher Kenntnisse in die Berufspraxis, Orientierung am zukünftigen Beruf und zur Verortung in der Gesellschaft beitragen (vgl. Dopheide 2020, S. 144 ff.; Gerholz/Holzner/Rausch 2018, S. 70 ff.; Reinders 2016, S. 106 ff.).

## 3 Studierende als Mentor:innen für geflüchtete Mentees

Eine Möglichkeit des Service Learning ist Mentoring durch Studierende. Im *klassischen Mentoring*, wie bei TASK, fördert eine erfahrene Person (Mentor:in) die persönliche, fachliche oder berufliche Entwicklung einer weniger erfahrenen Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum in einer persönlichen Beziehung (oft im 1:1) durch das Teilen von Wissen, Erfahrungen und Netzwerken (vgl. Graf/Edelkraut 2017, S. 19 ff.). Für die Erfüllung ihrer Aufgabe benötigen Mentor:innen fachliches Wissen, Erfahrungen, eine Vorbereitung auf und Sensibilisierung für die Tätigkeit, die Zielgruppe, ihre Rolle(n) (z. B. Ratgeber:in, Vertraute:r) und Herausforderungen (z. B. organisatorische Schwierigkeiten, Konflikte) sowie Begleitung (vgl. Heinemann/Kals 2019; Rhodes/Liang/Spencer 2009, S. 453 ff.).

Beim Mentoring von Geflüchteten ist zudem der interkulturelle Kontext zu beachten (vgl. Birman/Morland 2014). Herausfordernd können zu hohe Ansprüche der Mentor:innen hinsichtlich des Verlaufs des Mentorings, der Entwicklung der Mentees und des eigenen Handelns oder das Spannungsfeld Nähe und Distanz sein (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 86 ff.; Jungk/Morrin 2020, S. 277 ff.). Geflüchteten fehlen zu Beginn oft aufnahmelandspezifisches Wissen und Sprach-

kenntnisse, um im Detail Inhalte und Rahmenbedingungen des Mentorings sowie eigene Handlungsoptionen zu verstehen (Spannungsfeld Vulnerabilität-Handlungsfähigkeit; vgl. Jünemann/Göttsche/Rojas-Matas 2021, S. 231 ff.).

Mentoring kann sich positiv auf kognitive, fachliche und persönliche Entwicklungen, Spracherwerb, Identitätsentwicklung, Wohlbefinden und Gesundheit Geflüchteter auswirken. Kulturelle Erfahrungen, gemeinsame Freizeitaktivitäten zur sozialen Partizipation sowie das Bilden von Freundschaften und Netzwerken sind weitere Aspekte (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 26 ff.; Krieger et al. 2020, S. 909 ff.). Damit wird die *Integration* Geflüchteter unterstützt. Integration, genauer Sozialintegration, bezeichnet „die Einbettung eines einzelnen Akteurs in ein bereits bestehendes soziales System" (Esser 2006, S. 24). Sie gliedert sich in vier sich gegenseitig bedingende Dimensionen: Kulturation (z. B. Spracherwerb), Platzierung (Positionierung in relevanten Bereichen, etwa Arbeitsmarkt), Interaktion (z. B. Kontakte) und Identifikation (Zugehörigkeitsgefühl) (vgl. Esser 2006, S. 26 ff.).

Lehramtsstudierende entwickeln als Mentor:innen für Kinder/Jugendliche wichtige Fähigkeiten für ihren späteren Beruf: fachliche, didaktische und methodische Kompetenzen, Umgang mit Ambivalenz und Antinomien, Selbstdisziplin, (Selbst-)Reflexion, emotional-soziale Haltungen, Krisenmanagement, Kommunikations- und interkulturelle Kompetenz (vgl. Boer et al. 2019, S. 127 ff.; Dopheide 2020, S. 144 ff.; Müller-Kohlenberg 2018, S. 367 ff.). Das heißt, sie stärken ihr *Professionswissen*, das sich als Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisations- und Beratungswissen sowie selbstregulative Fähigkeiten, motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Werthaltungen konkretisiert (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481 ff.). Für den Umgang mit kultureller Heterogenität sind (multi-)kulturelle Überzeugungen von Bedeutung, welche Selbstwirksamkeitserwartungen und Enthusiasmus fördern sowie Vorurteile reduzieren können (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 103 ff.). Zudem ist migrationsbezogenes Professionswissen, etwa zum sprachsensiblen Unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek/Höfler/Woerfel 2021), nötig, um den Anforderungen beim Unterrichten Geflüchteter gerecht zu werden.

## 4 Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Transferorientierte Lehre in Form von Service Learning und Mentoring eröffnen Lern- und Entwicklungsopportunitäten für Studierende und ihre Mentees. Obwohl sie Bestandteil einiger Studiengänge sind, liegen nur wenige Befunde zum Service Learning an deutschen Hochschulen (für einen Überblick vgl. Dopheide 2020; Hofer 2019, S. 463 ff.; Reinders 2016, S. 52 ff.), zu Mentoring mit Fokus auf fachlicher Unterstützung, zu Auswirkungen von Mentoring für Geflüchtete in der beruflichen Bildung und zu studentischen Mentor:innen für diese Klientel

vor. Zudem werden Mentees seltener befragt als Mentor:innen. Diesen Desiderata begegnet die vorliegende Studie, die untersucht, was Wirtschaftspädagogik-Studierende und geflüchtete Auszubildende durch das Mentoringprogramm TASK lernen:

1. Wie gestalten die Tandems das Mentoring?
2. Wie schätzen die geflüchteten Auszubildenden und Studierenden ihre fachliche und persönliche Entwicklung ein?

## 5 Transferprojekt TASK

Das Transferprojekt TASK (Tandems von Auszubildenden und Studierenden im Landkreis Konstanz)[1] entstand im Herbst 2018 als Kooperation der Universität Konstanz, der Beschäftigungsgesellschaft Landkreis Konstanz gGmbH, der Handwerkskammer Konstanz, der Industrie- und Handelskammer Hochrhein-Bodensee und dem Landratsamt Konstanz mit Unterstützung des Bereichs Transferorientierte Lehrprojekte und Service Learning der Universität Konstanz.

TASK zielt auf die berufliche und gesellschaftliche Integration geflüchteter Auszubildender sowie auf die Stärkung der pädagogischen Fähigkeiten angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen. In festen Tandems im 1:1-Setting erhalten Auszubildende individuelle fachliche Unterstützung durch Wirtschaftspädagogik-Studierende. Diese üben den Beziehungsaufbau und das Erklären von Fachinhalten in verständlicher Sprache und entwickeln ein Verständnis für Lernschwierigkeiten und die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Seit der Corona-Pandemie sammeln sie zudem Erfahrungen im Unterrichten mit digitalen Medien. Studierende und Auszubildende erhalten Einblicke in die Lebenswelt der Tandempartner:innen. Gemeinsame Veranstaltungen aller Institutionen dienen dem Kennenlernen und Vernetzen der Beteiligten.

Das Engagement bei TASK ist Bestandteil zweier Seminare im Masterstudiengang Wirtschaftspädagogik und mit der Vermittlung wissenschaftlicher Grundlagen zur beruflichen Bildung und Integration Geflüchteter und aktueller Forschung der Arbeitsgruppe verbunden. Entsprechend der Bedeutung der Vorbereitung und Begleitung von Mentor:innen (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 60 ff.; Rhodes/Liang/Spencer 2009, S. 453 ff.) erhalten die Studierenden ein interkulturelles Training, Supervision und Inputs zu Deutsch als Zweitsprache.

Studierende können maximal zwei Semester teilnehmen, was der Großteil auch tut. Für die Auszubildenden gibt es keine Restriktionen. Viele sind längere Zeit dabei, teils seit Ausbildungsbeginn.

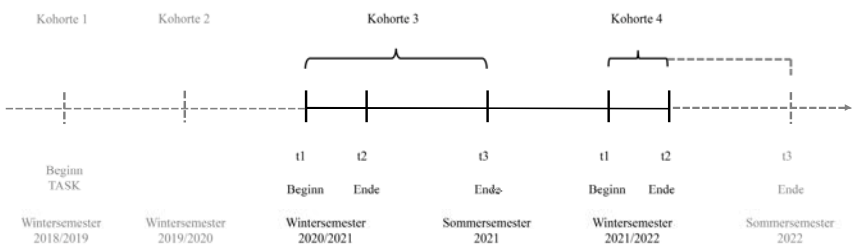
1 www.wiwi.uni-konstanz.de/task (14.11.2022).

Das Transferprojekt TASK erfüllt die Kriterien des Service Learning: Es ist curricular eingebunden, ermöglicht den Studierenden, im organisierten Rahmen des Mentorings einen eigenverantwortlichen Beitrag zur gesellschaftlichen Aufgabe der Integration Geflüchteter zu leisten, diesen in Verbindung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zu reflektieren und sich so fachlich und persönlich weiterzuentwickeln. Seitens der geflüchteten Auszubildenden kann die interethnische Begegnung mit Lehramtsstudierenden den Aufbau von Netzwerken, den Spracherwerb, den erfolgreichen Ausbildungsabschluss und die Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft fördern.

## 6 Methode

Seit dem Wintersemester 2020/2021 werden Studierende und Auszubildende regelmäßig befragt (vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1** Übersicht über die Erhebungszeitpunkte der Kohorte 3 (Start Wintersemester 2020/2021) und der Kohorte 4 (Start Wintersemester 2021/2022); Kohorte 1 (Start Wintersemester 2018/2019) und Kohorte 2 (Start Wintersemester 2019/2020) ohne Datenerhebung




Quelle: Eigene Darstellung

### 6.1 Stichprobe

Die Daten der Befragungen von Kohorte 3 und 4 zu Beginn (t1) und am Ende (t2) des Wintersemesters bilden Veränderungen innerhalb eines Semesters ab.

Insgesamt liegen Angaben von 37 *Auszubildenden* (62 % Männer) vor, die mehrheitlich seit 2015 (52 %) oder später in Deutschland leben. Der Großteil (87 %) befindet sich zu t1 im ersten oder zweiten Lehrjahr. Die Ausbildungsberufe decken verschiedene Branchen ab mit einem Schwerpunkt auf Pflegeberufen und Fachkraft für Lagerlogistik (je n=4). Lediglich 42 % haben einen deutschen Schulabschluss (meist Hauptschulabschluss).

Von den *Studierenden* beteiligten sich 48 an der Befragung (50 % Männer). Fast alle sind in Deutschland geboren. Knapp jede:r Dritte war für mehrere Mo-

nate im Ausland. Die meisten sind im 1. Mastersemester (81 %) und haben sich bereits ehrenamtlich engagiert (80 %), vorrangig außerhalb der Flüchtlingshilfe.

## 6.2 Instrument

Die Befragungen erfolgten mittels online-Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen zu zahlreichen Themen. Auszubildende und Studierende erhielten identische und gruppenspezifische Fragen (für Auszubildende je in verständlicher Sprache). Tabelle 1 enthält die in den Analysen verwendeten Aspekte.

**Tabelle 1** Übersicht über die in den Analysen verwendeten Aspekte, Skalen und Items

| Aspekt | Format[a] | Beispielitem | Quelle |
|---|---|---|---|
| *Auszubildende* | | | |
| Verbesserungen | 9 Einzelitems | Durch TASK verstehe ich die Inhalte in der Berufsschule besser. | Eigenentwicklung |
| Schwierigkeiten in der Berufsschule | Skala mit 8 Items; Cronbachs $\alpha_{t1}$=.79; $\alpha_{t2}$=.80 | In der Berufsschule mache ich mir Sorgen, ob ich die Prüfungen schaffe. | Eigenentwicklung in Anlehnung an Nickolaus/Seifried (o.J.) |
| Schwierigkeiten im Betrieb | Skala mit 8 Items; Cronbachs $\alpha_{t1}$=.75; $\alpha_{t2}$=.79 | Im Betrieb mache ich mir Sorgen, dass ich meine Arbeit nicht schaffe. | Eigenentwicklung in Anlehnung an Nickolaus/Seifried (o.J.) |
| *Studierende* | | | |
| Selbstwirksamkeit | Skala mit 3 Items; Cronbachs $\alpha_{t1}$=.60; $\alpha_{t2}$=.84 | Ich traue mir zu, die Tandemtreffen auf die Bedürfnisse meines:meiner Tandempartner:in anzupassen. | in Anlehnung an Hachfeld et al. (2012) |
| Pädagogische Fähigkeiten | 6 Einzelitems | Im Rahmen der Tandemarbeit erweitere ich meine pädagogischen Fähigkeiten generell. | Eigenentwicklung |
| Abgrenzung | 3 Einzelitems | In der Tandemarbeit geht es mir sehr nahe, wenn mein:e Tandempartner:in Probleme hat. | in Anlehnung an Heinemann/Kals (2019) |
| Vorurteile | Skala mit 6 Items; Cronbachs $\alpha_{t1}$=.65; $\alpha_{t2}$=.71 | Zugewanderte Auszubildende arbeiten nicht so hart wie nicht zugewanderte Auszubildende. | in Anlehnung an Hachfeld et al. (2012); Eigenentwicklung |
| Interkulturelle Kompetenz (kognitive, affirmative, verhaltensbezogene Dimension) | 1 Einzelitem & Skala mit 6 Items; Cronbachs $\alpha_{t1}$=.68; $\alpha_{t2}$=.73 | Ich möchte Menschen aus anderen Kulturen kennenlernen. | in Anlehnung an Beier (2006); Thomas et al. (2015) |

[a] Antwortformat aller Items 6-stufige Likertskala: 1=stimmt überhaupt nicht bis 6=stimmt voll und ganz

Zu t2 beantworteten beide Gruppen offene Fragen zu Herausforderungen und Gelingendem bei TASK. Die Studierenden wurden zusätzlich zu den Inhalten der Treffen und ihren Erfahrungen bei TASK befragt.

### 6.3 Analysen

Bei geschlossenen Fragen werden zusätzlich zu deskriptiven Statistiken potenzielle Veränderungen zwischen Beginn (t1) und Ende des Wintersemesters (t2) mittels t-Tests bei verbundenen Stichproben (bei Normalverteilung) bzw. asymptotischen Wilcoxon-Tests (keine Normalverteilung und $n<30$) untersucht. Der Vergleichbarkeit wegen wird die Effektstärke beider Analysen als Korrelationskoeffizient r angegeben, wobei $r \geq .10$ als schwacher und $r \geq .30$ als mittlerer Effekt gilt (vgl. Cohen 1988, S. 83). Neun Auszubildende, die beiden Kohorten angehören, werden nur bei Analysen zur Ausgangslage (t1) berücksichtigt. Aufgrund der geringen Fallzahl ist eine längsschnittliche Auswertung nicht möglich.

Die Antworten auf die offenen Fragen werden inhaltsanalytisch ausgewertet. Da hier die Inhalte und nicht die Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt im Fokus stehen, werden auch die Antworten der Auszubildenden, die beiden Kohorten angehören, ausgewertet. Die Anzahl der Nennungen steht hinter der Kategorie in Klammern.

## 7 Befunde zur Gestaltung des Mentorings

Die Frage zu Inhalten der Treffen beantworteten 44 Studierende. Die Kategorie Deutsche Sprache (30) umfasst Hilfe zu allgemeinem Spracherwerb, spezifischen Aspekten (z. B. Grammatik) oder einzelnen Dimensionen (z. B. Lesen/Textverständnis). Gespräche (12) und das Üben von Präsentationen (2) fördern das Sprechen. Die Unterstützung beim Verfassen des Berichtshefts (4) oder einer Bewerbung (1) korrespondiert mit dem Schreiben. Zusätzlich bereiten die Tandems Unterricht nach (24), schwerpunktmäßig durch (Haus-)Aufgaben/Übungen (18) und Prüfungsvorbereitung/Vermittlung von Lerntechniken (14). Über das fachliche Lernen hinaus geht Hilfe im Alltag (4).

Der Schwerpunkt auf der deutschen Sprache ist kongruent zum Befund, dass die meisten Auszubildenden zu t1 zwar über das für eine Ausbildung mindestens empfohlene Sprachniveau B1 (47 %) oder B2 (38 %) verfügen, das aber trotzdem mit Schwierigkeiten einhergeht.

Herausforderungen ergeben sich laut den Auszubildenden und Studierenden bei der Organisation der Treffen (19), etwa Terminfindung oder divergierende Vorstellungen von Häufigkeit und Dauer der Treffen. Die pandemiebedingte

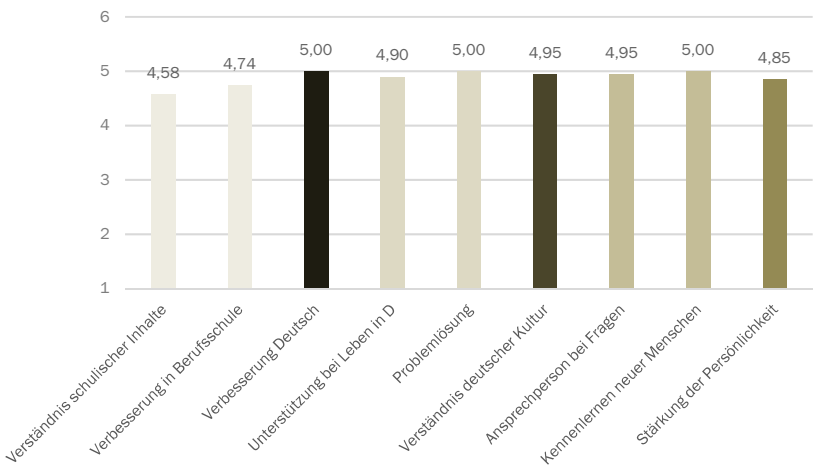
Durchführung von online-Treffen (17) birgt multiple Hürden und begrenzt den persönlichen Kontakt.

> „Bei Task schwer ist, online Unterricht und persönliche keine Kontakt habe.“ (Auszubildender, Kohorte 3)
> „Zwei Mal technische Probleme aufgrund schlechter Internetverbindung. […] Treffen per Skype hatte den Vorteil, dass auch der Bildschirm geteilt werden konnte, aber durch die digitale Distanz konnte ich weniger auf Körpersprache achten und es brauchte viel Aufmerksamkeit und Zeit, um genau zu erfassen, ob das jeweilige Lernziel erreicht wurde.“ (Studentin, Kohorte 3)

## 8 Befunde zur fachlichen und persönlichen Entwicklung der Auszubildenden und Studierenden

Die *Auszubildenden* stimmen in hohem Maß den Aussagen zu, dass TASK förderliche Auswirkungen auf den schulischen Teil der Ausbildung, ihre Sprachkenntnisse, das Leben in Deutschland, die Netzwerkbildung und ihre Persönlichkeitsentwicklung hat (vgl. Abbildung 2).

**Abbildung 2** Verbesserungen der Auszubildenden durch TASK zu t2 (Mittelwerte; n=19-20)




Quelle: Eigene Darstellung

Die fachlichen Verbesserungen durch TASK schätzen die Auszubildenden etwas verhaltener ein. Dennoch reduzieren sich mit der Zeit ihre Schwierigkeiten in der Berufsschule (t1: M=4.07; SD=0.84; t2: M=3.78; SD=0.70; $t(16)=1.70$, $p>.05$,

n=17; r=-.39) mit mittlerem Effekt und im Betrieb (t1: M=3.57; SD=1.06; t2: M=3.28; SD=0.83; $z(16)=-0.85$, $p>.05$, n=12; r=-.25) mit kleinem Effekt.

Keine Herausforderungen (t2) erleben 12 Auszubildende, 19 Auszubildende geben organisatorische Schwierigkeiten und Herausforderungen bei den online-Treffen an (siehe 7). Nur ein Auszubildender aus Kohorte 4 nennt spezifische Inhalte („Deutsch lernen: lesen, schreiben").

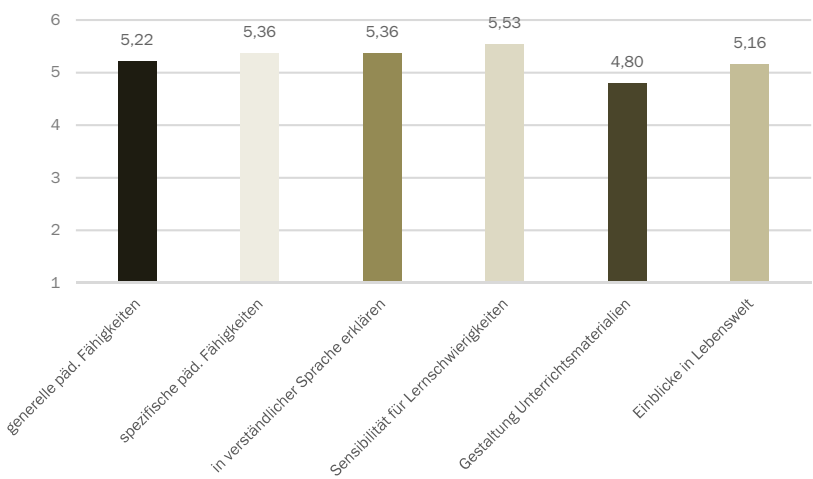
Auf die Frage, was bei TASK leicht war, antworteten 31 Auszubildende, fünf von ihnen mit „alles". Aussagen zu den Treffen beziehen sich auf Organisation (5), Zusammenarbeit/Lernen (6) sowie Lernfortschritte (5).

> „Bei Task war leicht ist, wenn ich Hausaufgaben habe, dann hat nochmal geübt, Das ist besser für mich" (Auszubildender, Kohorte 3)

Weiterhin sprachen die Auszubildenden die Kommunikation (4), die persönliche Beziehung zu den Studierenden (5) und die erhaltene Hilfe (4) an. Die *Studierenden* verfügen bereits zu Beginn über eine hohe, zeitlich stabile Selbstwirksamkeit hinsichtlich der förderlichen Gestaltung des Mentorings (t1: M=5.30; SD=0.50; t2: M=5.31; SD=0.54; $t(43)=-0.18$, $p>.05$, n=44; r=.03).

Das Engagement bei TASK fördert ihre generellen und für zugewanderte Auszubildende spezifischen pädagogischen Fähigkeiten (vgl. Abbildung 3).

**Abbildung 3** Erweiterung der pädagogischen Fähigkeiten der Studierenden durch TASK zu t2 (Mittelwerte; n=45)




Quelle: Eigene Darstellung

Die Begegnung mit Geflüchteten soll die interkulturelle Kompetenz der Studierenden stärken. Vorurteile gegenüber zugewanderten Schüler:innen sind von

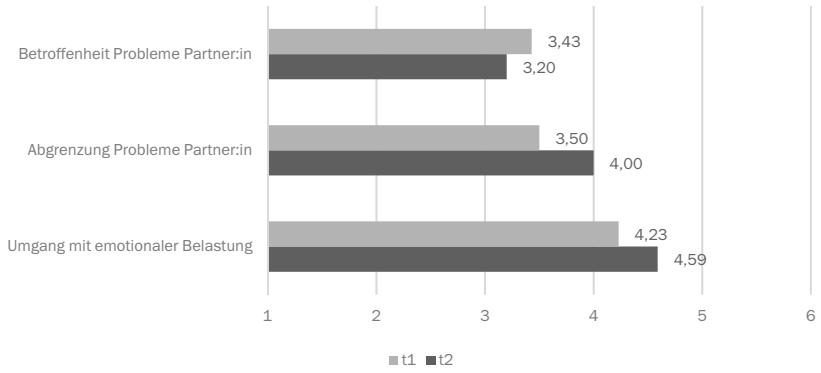
Anfang an unterdurchschnittlich vorhanden und stabil (t1: M=2.66; SD=0.65; t2: M=2.62; SD=0.67; $t(42)=0.40$. $p>.05$. n=43; r=.06). Die interkulturelle Kompetenz ist und bleibt trotz signifikanter Abnahme mit mittlerem Effekt auf einem sehr hohen Niveau (t1: M=5.47; SD=0.40; t2: M=5.34; SD=0.45; $t(42)=2.06$. $p<.05$. n=43; r=.30). Dagegen steigt die Sicherheit im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen tendenziell signifikant mit kleinem Effekt (t1: M=4.74; SD=0.90; t2: M=4.98; SD=0.77; $t(42)=-1.76$, $p<.10$, n=43; r=.26).

Zu den unter 7 genannten Herausforderungen sehen sich die 46 Studierenden mit inhaltlichen Schwierigkeiten der Tandemarbeit (31) konfrontiert, etwa Überwindung von Sprachbarrieren, Auswahl von Inhalten und eigenes (Nicht-) Wissen. An den Tandempartner:innen kritisieren (23) sie durch Sprachbarrieren erschwerte Kommunikation, Unzuverlässigkeit, mangelnde Motivation und Vorbereitung. Sie verorten aber auch bei sich selbst Schwierigkeiten (19), etwa sich persönlich abzugrenzen und die eigene Rolle zu finden.

> „Meine Rolle gegenüber meinem Tandempartner. Dieser hält die ausgemachten Termine nicht immer ein und ich finde es schwer, in angemessener Form damit umzugehen.“ (Student, Kohorte 4)

Mit der Zeit lernen die Studierenden sich abzugrenzen (vgl. Abbildung 4). Sie sind zu t2 weniger von den Problemen ihrer Tandempartner:innen persönlich betroffen ($t(43)=1.50$; $p>.05$; n=44; r=.22), trauen sich stärker zu, sich von diesen Problemen abzugrenzen ($t(43)=-2.66$; $p<.05$; n=44; r=.38) und verfügen über mehr Ideen zum Umgang mit emotionalen Belastungen ($t(43)=-2.33$; $p<.05$; n=44; r=.33). Die beiden letzten Veränderungen fallen signifikant mit mittleren Effekten aus.

**Abbildung 4** Abgrenzung von Problemen der Tandempartner:innen und emotionaler Belastung zu t1 und t2 (Mittelwerte; n=44)




Quelle: Eigene Darstellung

Den 45 Studierenden sind ähnliche Punkte leichtgefallen wie den Auszubildenden. Besonders viele Antworten beziehen sich auf Kontakt-/Beziehungsaufbau und -pflege (46). Beziehung, funktionierende Kommunikation (18) und Organisation der Treffen (14) sind Grundlagen für eine gelungene Zusammenarbeit (24). Die Aussagen zur Zusammenarbeit sind jedoch oft eher allgemein formuliert (z. B. „fachliche Unterstützung").

> „Terminfindung – gemeinsames Arbeiten mit meinem Tandempartner – Gesprächsthemen zu finden – über persönliches sprechen (z. B. seine Geschichte) – Treffen reflektieren." (Studentin, Kohorte 4)

Ausführlicher und vielfältiger sagen die 44 Studierenden, was sie aus ihrer Zeit bei TASK mitnehmen, zum Beispiel

- Setting aus Tandemarbeit (6), Seminar (4) und Supervision (4)
- Einordnung der Erfahrungen in Kontext von Hürden, Gelingensbedingungen und Bedeutung von Sprache für Integration (16)
- Lernprozesse und Lebenssituation von Tandempartner:in (8)
- Beziehung zu Tandempartner:in (17)
- Aspekte interkultureller Kompetenz (17) wie Kennenlernen neuer Kulturen, Toleranz, Abbau von Vorurteilen
- eigene Persönlichkeitsentwicklung (16), etwa Erweiterung des Horizonts, (Selbst-)Reflexion, Umgang mit Unsicherheit.

Die meisten Aussagen beziehen sich auf die Professionalisierung (50). Dabei geht es etwa um Wissen über und Sensibilisierung für die Klientel, Freude an der Lehrtätigkeit, Lehrerfahrungen, Reflexion des eigenen Verhaltens und Erkenntnisse für den Lehrberuf.

> „Ich kann mich in die Situation der Jugendlichen gut hineinversetzen, weiß über ihre Probleme in der Berufsschule Bescheid, Idee wie ich als zukünftige Lehrkraft damit umgehen würde." (Student, Kohorte 3)

## 9 Diskussion

Die curriculare Einbindung von Service Learning in Form des Mentorings zwischen Studierenden und geflüchteten Auszubildenden zielt zum einen als transferorientiertes Lehr-Lern-Format auf die Professionalisierung angehender Lehrpersonen an beruflichen Schulen ab (vgl. Kozakiewicz 2021, S. 52 ff.). Es bietet Studierenden Opportunitäten zum Sammeln von (Lehr-)Erfahrungen und zum Kontaktaufbau zur Klientel in einem geschützten Erfahrungsraum mit Beglei-

tung und Reflexion. Zum anderen bietet es geflüchteten Auszubildenden individualisierte Unterstützung bei der Ausbildung sowie Möglichkeiten des Kontakts zu in etwa gleichaltrigen Einheimischen und des Netzwerkaufbaus.

Die *Treffen* gestalten die Tandems eigenverantwortlich. Sie widmen sich auf vielfältige Weise der deutschen Sprache, was der Bedeutung von Sprache für Bildung und Integration (vgl. Esser 2006, S. 52 ff.; Kempert et al. 2016) Rechnung trägt. Die fachliche Unterstützung erfolgt über die Nachbereitung des Unterrichts, das Erledigen von (Haus-)Aufgaben und die Prüfungsvorbereitung inklusive der Vermittlung von Lerntechniken. Obwohl gleiche freie Zeiten beim Matching der Tandems ein wichtiges Kriterium sind, ist die Organisation der Treffen für einige Tandems schwierig (vgl. Graf/Edelkraut 2017). Auch die pandemiebedingte Durchführung als online-Treffen fordert die Tandems ebenso wie Schüler:innen und Lehrpersonen weltweit (vgl. OECD 2021, S. 5 ff.).

Übereinstimmend mit Befunden zum Mentoring für geflüchtete Kinder und Jugendliche (vgl. Heinemann/Kals 2019, S. 26 ff.; Krieger et al. 2020, S. 909 ff.) geben die *Auszubildenden* an, dass sich durch TASK ihre Sprachkenntnisse sowie das Zurechtkommen in der Berufsschule und im Betrieb verbessert haben, sie beim Leben in Deutschland unterstützt wurden, sie durch das Kennenlernen neuer Menschen und einer Vertrauensperson ihr Netzwerk erweitern konnten und sich persönlich weiterentwickelt haben. Im Gegensatz zu Befunden, dass sich positive Auswirkungen von Mentoring erst in einem längeren Zeitraum zeigen und eine kurze Dauer sogar zu negativen Effekten führen kann (Überblick vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 99 f.), hilft TASK selbst in kurzer Zeit bei den vielfältigen Herausforderungen während der Ausbildung (vgl. Gei/Matthes 2017). Dies ist mit der persönlichen, teils freundschaftlichen Beziehung der Tandems erklärbar, da die Intensität entscheidender als die Dauer des Mentorings ist (vgl. Müller-Kohlenberg 2018, S. 100). Insgesamt fördert TASK die strukturelle und soziale Integration (vgl. Esser 2006, S. 26 ff.; Heinemann/Kals 2019, S. 22 ff.) – sowohl auf Individualebene als auch, im Sinne des Service Learning (vgl. Altenschmidt/Miller 2016), als Beitrag der Universität zu dieser gesellschaftlichen Aufgabe.

Als Mentor:innen sammeln die *Studierenden* Lehrerfahrungen und entwickeln ihre generellen und für zugewanderte Schüler:innen spezifischen pädagogischen Fähigkeiten. Dies zeigt sich erstens an der hohen Ausprägung der verschiedenen Facetten pädagogischer Fähigkeiten. Die etwas geringere Ausprägung bei der Gestaltung zielgruppenadäquater Unterrichtsmaterialien mag daran liegen, dass die Studierenden selten eigene Materialien erstellen. Zweitens verdeutlichen die offenen Antworten, dass sie ihr migrationsspezifisches Wissen, etwa zum Umgang mit Sprachbarrieren und zum sprachsensiblen Unterrichten (vgl. Becker-Mrotzek/Höfler/Woerfel 2021), erweitern und, ermöglicht über Einblicke in die Lebenswelt der Mentees (vgl. Boer et al. 2019, S. 133 f.; Krieger et al. 2020, S. 910), für spezifische Lebenslagen und Herausforderungen der Kli-

entel sensibilisiert werden. Bereits zu Beginn verfügen die Studierenden über eine hohe, zeitlich stabile Selbstwirksamkeitserwartung, die zusammen mit der Freude an der Lehrtätigkeit, dem Ausprobieren in einem geschützten, durch Seminar und Supervision begleiteten Rahmen, dem geringen Grad an Vorurteilen und der selbsteingeschätzten hohen interkulturellen Kompetenz eine gute Grundlage für den Umgang mit kultureller Heterogenität bildet (vgl. Hachfeld et al. 2012, S. 103 ff.). Durch die Reflexion des eigenen Verhaltens, der eigenen Rolle inklusive der Schwierigkeit, sich abzugrenzen (Nähe-Distanz-Spannungsfeld; vgl. Jungk/Morrin 2020, S. 279 f.), sowie anderer Herausforderungen der Tandemarbeit, entwickeln sich die Studierenden in ihrer Persönlichkeit und gewinnen wichtige Erkenntnisse für ihren zukünftigen Beruf (vgl. Boer et al. 2019, S. 127 ff.; Dopheide 2020, S. 144 ff.; Müller-Kohlenberg 2018, S. 367 ff.; Reinders 2016, S. 129 ff.). Dies gilt auch für die Erfahrung, nicht alles im Vorfeld planen und vorbereiten zu können, sondern unter Unsicherheit handeln und mit den konstitutiven Antinomien des Lehrberufs (vgl. Helsper 2004, S. 55 f.) umgehen zu müssen. Zudem lernen sie entsprechend des Service Learning (vgl. Reinders 2016, S. 21 ff.), ihre Einzelfall-Erfahrungen in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen. Demnach werden durch TASK verschiedene Facetten der professionellen Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 481 ff.) geschult.

Bei der Interpretation und Einordung der Befunde sind *Limitationen* zu beachten. Die Stichprobengrößen sind durch die Anzahl an Seminarteilnehmenden und Tandems sowie die Herausforderung, zu mehreren Zeitpunkten zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren, begrenzt. Die Fortführung der Befragungen wird die Stichproben, Analysemöglichkeiten und zeitliche Perspektive vergrößern. Weitere Erkenntnisse können die schriftlichen Reflexionen der Studierenden liefern. Die geringe Reliabilität der Skalen zu t1 bei den Studierenden ist mit der Itemanzahl und Umformulierungen erklärbar. Da viele Studierenden bereits ehrenamtlich tätig waren, ist zudem eine Selbstselektion in die Seminare mit TASK zu vermuten (vgl. Reinders 2016, S. 111). Und schließlich handelt es sich um selbsteingeschätzte Lernerfolge.

Dennoch zeigt sich, dass TASK den fachlichen und persönlichen Austausch und somit die berufliche und gesellschaftliche Integration Geflüchteter ebenso wie die Vorbereitung Studierender auf ihre Tätigkeit als Lehrpersonen fördert. TASK ist vor allem Teil eines innovativen Lehr-Lern-Formats, das mittels außeruniversitärer Kooperationen Wissenschaft, Praxis und Gesellschaft auf vielfältige Weise und für verschiedene Akteure gewinnbringend verbindet sowie den erziehungswissenschaftlichen Blick auf Transfer über die Verbreitung von Innovationen hinaus erweitert.

## Literatur


Altenschmidt, Karsten/Miller, Jörg (2016): Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung (1), S. 40–51.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.

Becker-Mrotzek, Michael/Höfler, Martha/Woerfel, Till (2021): Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (2), S. 250–259.

Beier, Claudia (2006): Was ist Interkulturelle Kompetenz? Trainingsziele interkultureller Seminare. In: Beier, Claudia (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz: Methoden in der MBA-Ausbildung und Strategien für die Managementpraxis. Essen: MA Akademie, S. 4–28.

Birman, Dina/Morland, Lyn (2014): Immigrant and Refugee Youth. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks: Sage, S. 355–368.

Boer, Heike de/Inckemann, Elke/Frey, Anne/Lautenschlager, Anna/Wenzler-Cremer, Hildegard (2019): Reziprozität in Mentoring- und Lernpatenprojekten zwischen Studierenden und Kindern mit Zuwanderungshintergrund. In: Donie, Christian/Foerster, Frank/Obermayr, Marlene/Deckwerth, Anne/Kammermeyer, Gisela/Lenske, Gerlinde/Leuchter, Miriam/Wildemann, Anja (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–136.

Bringle, Robert G./Hatcher, Julie A. (1995): A Service-Learning Curriculum for Faculty. In: Michigan Journal of Community Service Learning 2 (1), S. 112–122.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2. Auflage. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dopheide, Fredericke (2020): Ambivalenz erleben: Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung Studierender in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Dissertation. Universität Paderborn.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main: Campus.

Gei, Julia/Matthes, Stephanie (2017): Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? In: BWP 46 (4), S. 4–5.

Gerholz, Karl-Heinz/Holzner, Julia/Rausch, Andreas (2018): Where Is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 13 (2), S. 61–80.

Graf, Nele/Edelkraut, Frank (2017): Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer.

Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (1), S. 7–20.

Hachfeld, Axinja/Schroeder, Sascha/Anders, Yvonne/Hahn, Adam/Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (2), S. 101–120.

Heinemann, Patricia/Kals, Elisabeth (2019): Mentoring unbegleiteter Minderjähriger. Ein Manual zur Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer.

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara/Kolbe, Fritz-Ulrich/Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–99.

Hofer, Manfred (2019): Service Learning und Entwicklung Studierender. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Wiesbaden: Springer, S. 459–477.

Jünemann, Annette/Göttsche, Sandra/Rojas-Matas, Yaiza (2021): Vulnerability and Agency in the Asymmetric Relationship Between Refugees and Their Volunteer Supporters: A Critical Assessment of Germany's ‚Welcome Culture'. In: Fromm, Nicolas/Jünemann, Annette/Safouane,

Hamza (Hrsg.): Power in Vulnerability. A Multi-Dimensional Review of Migrants' Vulnerabilities. Wiesbaden: Springer, S. 229–248.

Jungk, Sabine/Morrin, Serafina (2020): „Und dann sitzt man selber erstmal da und denkt: Will ich jetzt nicht helfen?" Herausforderungen und normative Konflikte in Patenschaften mit Geflüchteten. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.

Kempert, Sebastian/Edele, Aileen/Rauch, Dominique/Wolf, Katrin M./Paetsch, Jennifer/Darsow, Annkathrin/Maluch, Jessica/Stanat, Petra (2016): Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: Diehl, Claudia/Hunkler, Christian/Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–241.

Kozakiewicz, Nicolai (2021): Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 10 (2), S. 48–64.

Krieger, Magdalena/Jaschke, Philipp/Kroh, Martin/Legewie, Nicolas/Löbel, Lea-Maria (2020): Mentorenprogramme fördern die Integration von Geflüchteten. In: DIW Wochenbericht 87 (49), S. 905–914.

Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (2020): Vorwort. In: Kümmel-Schnur, Albert/Mühleisen, Sybille/Hoffmeister, Thomas S. (Hrsg.): Transfer in der Lehre. Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance für die Hochschulen? Bielefeld: transcript, S. 9–13.

Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): Handbuch Mentoring für Grundschulkinder. Balu und Du | 53 Bausteine für Theorie und Praxis. Ibbenbüren: Münstermann.

Nickolaus, Reinhold/Seifried, Jürgen (o. J.): Unveröffentlichter Fragebogen im Projekt „Ursachen von Ausbildungsabbrüchen und Effekte einer Intervention zur Förderung berufsfachlicher Kompetenzen auf die Abbruchquote – eine Analyse für ausgewählte Berufe in Baden-Württemberg".

OECD (2021): Implications of the Covid-19 Pandemic for Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.

Reinders, Heinz (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rhodes, Jean E./Liang, Belle/Spencer, Renée (2009): First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. In: Professional Psychology: Research and Practice 40 (5), S. 452–458.

Thomas, David C./Liao, Yuan/Ayçan, Zeynep/Cerdin, Jean-Luc/Pekerti, Andre A./Ravlin, Elizabeth C./Stahl, Günter K./Lazarova, Mila B./Fock, Henry/Arli, Dennis/Moeller, Miriam/Okimoto, Tyler B./Vijver, Fons van de (2015): Cultural intelligence: A theory-based, short form measure. In: Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). doi: 10.6102/zis248.