



Bericht über die *Alltagsbegleitung von unbegleiteten Flüchtlingen*
im Rahmen eines pädagogischen Praxisprojektes

Möglichkeiten und Chancen des Patenschaftsprojektes



Hausarbeit von Julia Katharina Kettler
Studiengang Lehramt an Förderschulen
Goethe-Universität Frankfurt am Main

© 2016 randstad stiftung

Herausgegeben von:

Heinz-Otto Mezger, randstad stiftung

in Zusammenarbeit mit Julia Katharina Kettler

Studiengang: Lehramt an Förderschulen

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Erschienen als E-Book im September 2016

Kontakt:

randstad stiftung

Helfmann-Park 8

65760 Eschborn

Telefon: 06196. 998 98 67

Fax: 06196. 777 13 58

info@randstad-stiftung.de

www.randstad-stiftung.de

Julia Katharina Kettler

Studiengang: Lehramt an Förderschulen

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Fachbereich: Erziehungswissenschaften

Institut für Sonderpädagogik

Pädagogisches Projekt: Alltagsbegleitung

von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen

Dozent: Dr. Robert Bernhardt

Gestaltung und Satz: Crolla Lowis, Aachen

Schriften: Frutiger und Lyon

Inhalt

1. Vorgehensweise	5
2. Kurzprofil des Mädchens und seiner Familie	5
3. Tätigkeitsbeschreibung	7
3.1. Davor	
3.2. Dabei	
3.3. Schulische Entwicklung	
3.4. Danach	
4. Methodisches Vorgehen	15
5. Rollen	17
6. Möglichkeiten, die in solch einer Beziehung für ein Kind liegen	19
7. Chancen und Schwierigkeiten des Projektes	22
8. Reflexion	24
9. Literaturverzeichnis	26
10. Anhang	27

Carl Rogers hat dazu gesagt
»Wenn ich eine gewisse Art von
Beziehung herstellen kann, dann
wird der andere die Fähigkeit
in sich selbst entdecken, diese
Beziehung zu seiner Entfaltung
zu nutzen, und Veränderung
und persönliche Entwicklung
stattfinden lassen.«

(Rogers 1985: 47)

1. Vorgehensweise

Im Folgenden werde ich meine Tätigkeit als Alltagsbegleiterin eines aus Kenia stammenden Mädchens genauer beschreiben, die sich über 10 Monate erstreckt hat, im Dezember 2014 begann und bis September 2015 andauerte. Neben der Tätigkeit werde ich ein Kurzprofil über das Mädchen und ihr Umfeld geben und auf konkrete Entwicklungsschritte eingehen, um diese später reflektieren zu können. Im Anschluss werde ich auf die Möglichkeiten ebenso wie die Schwierigkeiten eingehen, die in solch einer Art von Alltagsbegleitung liegen.

2. Kurzprofil des Mädchens und seiner Familie

Y. ist am xx.xx.2003 in Kenia geboren und hat dort bis zu ihrem 10. Lebensjahr gelebt. Sie wohnt nun gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrer 5 Jahre jüngeren Halbschwester in Frankfurt und geht auf die Geschwister-Scholl-Schule in der Römerstadt. Seit April 2014 hat sie für 15 Monate die Intensivklasse besucht und ist seit September 2015 in der Regelklasse. Aufgewachsen ist sie schon früh, ab dem Alter von 4 Jahren, bei ihrer Großmutter in Kenia. Die Region in der Y. in Kenia wohnhaft war, gehört zu den Krisengebieten der Welt und ist sehr unsicher. Die Mutter ist zu dem Zeitpunkt als Y. nach Deutschland kommt bereits seit ca. 6 Jahren in Deutschland, über die Hintergründe der Migration ist nichts bekannt. In Kenia spricht Y. Englisch und Kisuaheli. Erst in Deutschland hat Y. begonnen, Deutsch zu lernen.

Im März 2014 ist Y. alleine mit dem Flugzeug von Kenia nach Deutschland geflogen. Da Y. bei der Großmutter aufwuchs, ergeben sich in Deutschland Anpassungsprobleme in der Mutter-Tochter Beziehung, ebenso wie in der Beziehung zwischen Y. und ihrer Halbschwester

S., die Y. erst hier kennenlernt. Y. vermisst ihre Großmutter sehr. Die Halbschwester von Y. hat einen anderen Vater, der mittlerweile ebenfalls von der Mutter getrennt lebend in Frankfurt wohnt. Die Schwester treffe ihren Vater, während Y. zu ihrem leiblichen, in Kenia lebenden Vater keine Beziehung aufbauen konnte und kein Kontakt besteht. Die Mutter hat das alleinige Sorgerecht für Y. Sie macht aktuell eine Ausbildung zur Krankenschwester. Die Halbschwester ist im September 2015 in die Schule gekommen und hat zuvor einen Kindergarten besucht. Y. ist damit ein Kind, welches im jungen Alter alleine von Kenia nach Deutschland gereist ist, diese Reise geschah laut ihren Angaben komplett selbstständig. Es handelt sich bei Y. um ein Mädchen, das unbegleitet nach Deutschland gekommen ist, jedoch auf dem sicheren Fluchtweg, per Flugzeug. Die Mutter hat ihren Anspruch auf Familienzusammenführung von unter 18-Jährigen ledigen Kindern dadurch geltend gemacht.

3. Tätigkeitsbeschreibung

3.1. Davor

Im Herbst 2014 begann ich, mich um ein Pädagogisches Praxisprojekt zu bewerben. In meinem Studiengang L5 ist das Angebot eines Projektes im Wahlpflichtbereich verankert und bietet eine optimale Verknüpfung zwischen der Theorie und Praxis. Nachdem es in dem ffm- Projekt: »Übergänge begleiten« zu besagter Zeit keinen Platz gab, bin ich durch Herrn Dr. Bernhardt auf das Projekt der »Alltagsbegleitung von unbegleiteten Flüchtlingen« gestoßen. Studierende fördern und unterstützen, meist in Einzelbetreuung, unbegleitete Kinder und Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten. Diese Förderung wird von einem dreiwöchentlich stattfindenden Seminar begleitet, in dem verschiedene Möglichkeiten der bestmöglichen Förderung besprochen und die erlebten Erfahrungen in der Förderung selbst reflektiert werden.

Nach einer kurzen Zeit bereits gab es ein Kind, das durch die enge Kooperation zwischen dem Staatlichen Schulamt und dem Aufnahme- und Beratungszentrum für Seiteneinsteiger und der Goethe-Universität für die Förderung in Frage kam. Im Dezember 2014 begann ich dann mit dem Praxisprojekt. Für mich war es im Vorfeld sehr spannend und aufregend, welches »Kind« mir zugeteilt werden und wie die erste Kontaktaufnahme aussehen würde.

3.2. Dabei

Im Folgenden werde ich einige Situationen beschreiben, die die Alltagsbegleitung selbst und deren Entwicklung betreffen. Zunächst nahm die Intensivklassenlehrerin Frau S. mit mir per Email Kontakt auf und vereinbarte einen Hospitationstermin in der Schule. Bei diesem ersten Treffen, konnte ich während eines besonderen Vormittages für die Schüler und Schülerinnen (SuS), an dem sie Plätzchen backten und verzierten, das Mädchen selbst, die Lehrerin und die MitschülerInnen in einer entspannten und aufgelockerten Situation kennenlernen. Bei

zwei anderen Mädchen der Klasse begann das ebengleiche Projekt fast zeitgleich und so konnte ich sie und ihre Betreuerinnen bei dem Treffen in der Schule ebenfalls kennenlernen. Die Lehrerin hatte für diesen Tag zudem bereits ein Elterngespräch organisiert, um die Mutter von Beginn an mit in den Prozess des Kennenlernens und das Projekt selbst hinein zu nehmen und mich vorzustellen. Erst nach diesem Gespräch wurde mir bewusst, auf welch' ein Projekt, im positiven Sinne gesprochen ich mich eingelassen hatte und welche verschiedenen Aufgabenfelder auf mich zukommen würden. Die verschiedenen Dimensionen und die dafür benötigten Bezugspartner wurden mir ebenso deutlich wie die verschiedenen Rollen, in denen ich mich befinden würde. Zunächst galt es, mir einen Überblick über die verschiedenen Umfeld, Interessen und Kontakte des Mädchens zu verschaffen und gleichzeitig Kontakte und Verbindungen zu verschiedenen Ansprechpartnern und Institutionen wie z.B. dem Jobcenter und der Schulsozialarbeiterin herzustellen, um so neben dem intensiven Kennenlernen und der Beziehungsarbeit zu dem Mädchen einen größeren Gesamtüberblick zu erhalten.

Nach dem ersten Kennenlernen in der Schule habe ich mich mit Y. auch ein zweites Mal im Rahmen einer Schulveranstaltung, dem Besuch auf dem Frankfurter Weihnachtsmarkt getroffen und sie dort weiter kennengelernt. Dadurch konnte ich sie erneut in Interaktion mit der Klasse und der Lehrerin erleben und hatte gleichzeitig auch Zeit mit ihr alleine über den Weihnachtsmarkt zu laufen, um das persönliche Gespräch zu suchen und damit mehr über ihre Interessen herauszufinden. Zu Beginn war es manchmal noch sehr schwierig für Y. unsere kompletten Unterhaltungen auf Deutsch zu führen. Ich habe ihr angeboten auch Englisch zu reden, bzw. schwierige Wörter auf Englisch zu sagen, um den Kommunikationsfluss nicht zu unterbrechen. Sie war immer sehr bemüht, alles zu verstehen. Die Terminabsprachen für unsere meist einmal wöchentlich stattfindenden Treffen gingen anfangs immer von mir aus, mit der Zeit änderte sich dies und sie schrieb mir auch oft, um Terminvorschläge zu machen. An den Tagen, an denen wir uns nicht sahen, hatten wir oftmals viel Kontakt über WhatsApp. Y. schrieb mir beispielsweise, um mich an ihrem Tag Anteil nehmen zu lassen, oder um mich um Hilfe bei Hausaufgaben und

Wörtern des Deutschen zu bitten. Ihr Wunsch zu turnen, konnte durch die Anmeldung in einem nahegelegenen Turnverein realisiert werden. Anfangs sind wir gemeinsam dorthin gegangen, um sie mit den Trainern bekanntzumachen und dadurch Barrieren in der Kommunikation und dem Aufbau von Beziehungen zu nehmen. Schon nach zwei Terminen hat sie sich zugetraut, alleine zur Turnhalle zu fahren und den Kurs auch alleine zu besuchen. Finanziert wird diese soziale Teilhabe durch das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) der Stadt Frankfurt, über welches Y. auch andere Leistungen wie Zuschüsse zur Mittagsverpflegung in der Schule und zum Schulbedarf empfängt.

Bei unseren Treffen haben sich schon schnell gemeinsame Interessen herauskristallisiert, sodass wir häufig sportliche oder kulturelle Aktivitäten gemeinsam erlebt haben. Dies ist in ihrer Familie nur teilweise möglich. Meist fehlt die Zeit oder das Geld für Freizeitaktivitäten, sodass Y. und ihre jüngere Schwester viel Zeit an Wochenenden und in den Ferien vor dem Fernseher oder dem Computer verbringen. Dadurch erleben sie gewissermaßen nur eine eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben.

Ein Anliegen meinerseits war es, Y. neben dem ihr bekannten Umfeld und ihrer Umgebung auch neue Lebensräume anzubieten, um damit ihre Lebenswelt zu erweitern und dadurch verschiedene Möglichkeiten der Lebensgestaltung aufzuzeigen. Wir haben u.a. die Universität besichtigt, Besuche in Museen gemacht, unbekannte aber nahegelegene Stadtteile bzw. Plätze in ihrer Umgebung erkundet und meine Wohngemeinschaft kennengelernt. Wie bereits oben erwähnt haben wir schon früh gemeinsame Interessen in sportlichen Aktivitäten gefunden und es waren bereits nach kurzer Zeit viele positive Veränderungen in ihrer Selbstständigkeit zu bemerken. Wir waren oft gemeinsam im Schwimmbad, wo sie nach und nach mehr lernen wollte und sich immer mehr zutraute, beispielsweise vom 1er Block zu springen und zu tauchen. Zu Anfang haben wir immer vorher besprochen, was man für einen Schwimmbadbesuch braucht, in die Tasche packen muss und wie man sich in einem Schwimmbad verhält. Nach und nach wurde sie in

diesen Punkten immer selbstständiger und unabhängiger. Neben dem Schwimmen waren wir zudem einige Male Bouldern, wo man ohne Seil und Gurt auf Absprunghöhe klettern kann. Für sie war es eine komplett neue Sportart, die herausfordernd und kraftintensiv ist, Ehrgeiz und Mut erfordert. Man konnte sehen, wie Y. sich auch hier immer mehr zutraute, auf höhere Absprunghöhen kletterte und wirklich über sich hinauswuchs. Wichtig war mir dabei stets, dass sie genügend Freiräume hatte, um eigene Erfahrungen zu sammeln, sich in geschützten Räumen ausprobieren konnte und vor allem Freude und Spaß am Leben und der Welt empfinden konnte. Neben dem Ermöglichen von Freiräumen habe ich sie immer wieder durch Lob und Anerkennung versucht zu motivieren, ihr Mut zugesprochen und dadurch versucht, Ängste zu nehmen, beispielsweise beim Klettern oder beim Springen vom Sprungturm. Auch der Besuch von Stadtbüchereien, Museen oder dem Kino verhalfen einerseits dazu, die Phantasie von Y. anzuregen und boten andererseits Gesprächsanlässe. Über die behandelten Themen, Figuren und Geschichten sind wir miteinander ins Gespräch gekommen und konnten damit das Fremde wahrnehmen und mit dem eigenen Denken versuchen zu vereinbaren und darüber - ihrer Entwicklung entsprechend - zu sprechen.

Der Jahreszeit entsprechend habe ich sie auch in kulturelle Gegebenheiten in Deutschland eingeführt. Neben dem Besuch des Weihnachtsmarktes und dem Plätzchen backen haben wir zu Ostern Eier gefärbt und Kresse gesät und zusammen Fasching gefeiert.

Auch Hausaufgaben haben wir im Rahmen der Alltagsbegleitung je nach Bedarf gemeinsam erledigt oder für eine anstehende Klassenarbeit geübt. Meist jedoch hatte Y. bereits ihre Hausaufgaben erledigt und freute sich auf die Zeit, in der sie unbeschwert sein konnte, wenig bis keine Verantwortung hatte und es nur um sie ging.

Alle vier Wochen haben wir uns zudem mit den anderen zwei Alltagsbegleiterinnen und Mädchen aus ihrer Klasse getroffen, um uns auszutauschen und gemeinsame Aktivitäten zu unternehmen. Im Vordergrund stand dabei zunächst, dass die Kinder miteinander Spaß hatten. Oft

haben wir diese Zeiten auch genutzt, um Gesellschaftsspiele wie Tabu oder Activity gemeinsam zu spielen, die zu zweit einfach nicht möglich sind und keinen Spaß machen. Schon beim ersten Mal kam die Idee auf, dass wir uns eigene Spielkarten mit Begriffen selber machen könnten. Das hat nicht nur zu mehr Eigeninitiative geführt, sondern gab auch den Anlass über die Wörter und deren Schreibweise zu sprechen. Zudem gab es nach dem ersten Durchgang die Situation, dass wir über den Gebrauch der Wörter gemeinsam ins Gespräch kamen und ab diesem Zeitpunkt klar war, dass man Schimpfwörter oder auch unangenehme Themen und Floskeln nicht auf die Begriffskarten schreibt, um nicht andere oder sich selbst damit in Verlegenheit zu bringen. Neben dem Spaßfaktor stand der gruppendynamische Prozess, die gemeinsame Zielverfolgung bei diesen Spielen im Vordergrund, genauso wie das Besprechen von Streitigkeiten oder Regeln. Dadurch dass die Mädchen sich gut kannten, waren sie mutig genug, ihre Fähigkeiten und Begabungen bei den einzelnen Disziplinen des Activity Spiels einzusetzen und auch teilweise das Pantomime Spiel oder das Erklären ganz neu für sich zu entdecken. Die Gruppenfähigkeit und auch das Sozialverhalten konnten in dieser kleinen geschützten Gruppe trainiert und gefördert werden und boten zudem zahlreiche Sprachanlässe, die in dieser Form zu zweit nur eingeschränkt möglich sind.

3.3. Schulische Entwicklung

Während der ersten 8 Monate der Alltagsbegleitung besuchte Y. die 5. Klasse der Geschwister-Scholl-Schule in Form der I-Klasse, in der sie sich wohlfühlte, viele Freunde hatte und das Amt der Klassensprecherin innehatte. Sie ging meistens gerne zur Schule und hatte außer Mathe wenig bis keine schulischen Schwierigkeiten. In der Schule hatte sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Klassenlehrerin wie auch zur Schulsozialarbeiterin Frau K. Regelmäßig besuchte sie nach der Schule zudem AG's, die Mittagspausenbetreuung und nahm an Ferienaktivitäten der Schule teil.

Ein wichtiges Thema bei Y. stellt die Förderung und Unterstützung im Fach Mathematik dar. Bereits an meinem ersten Hospitationstag in der

Schule zeigte sich die Mathematiklehrerin von Y. sehr erfreut, dass ich nun da sei, um mich dieser Aufgabe anzunehmen. Sie zeigte mir zudem Hefte und erzählte mir von den Stärken und Schwächen von Y. im Fach Mathematik und von den vielen Lücken, die sie aufweise. Ihr Mathematikunterricht lief nach eigenen Äußerungen weitestgehend frontal ab. Auf meine Frage, inwieweit sie bisher für Y. andere Aufgaben erstellt habe oder sie auf bestimmte Schwachpunkte hin gefördert habe wickelte sie sich aus. Von Seiten Y. wurde es ebenfalls schnell deutlich, dass Mathe bereits ihre Schwachstelle in Kenia war, an der mit ihr zu arbeiten, sie mich bat. Nach einigen Anlaufversuchen, gemeinsam Mathe zu machen, scheiterten viele Erklärungsversuche meinerseits. Das Gefühl, dass bei Y. eine Rechenschwäche zugrunde liegen könnte, gab mir den Anlass, mit der Lehrerin Frau S. Kontakt aufzunehmen, um sie um Rat für eine kostengünstige Dyskalkulie Testung zu bitten, die dann kurze Zeit später bei der Caritas stattfand. Meine Befürchtung, dass sie in Kenia womöglich noch nicht auf demselben Stand in Mathematik wie hier in Deutschland war und damit keine benötigte Förderung erhalten hatte, bestätigte sich bald. Die Psychologin konnte feststellen, dass es bei Y. schwierig ist festzustellen, ob sie die Aufgaben aufgrund einer Rechenschwäche nicht lösen kann oder ob sie aufgrund der ungewohnten Testsituation zu gehemmt und verkrampft ist. Sie konnte jedoch sagen, dass Y. sehr wahrscheinlich keine visuelle Vorstellung vom Zwanziger-Feld hatte. Auch bei der Psychologin wurde deutlich, dass Y. auf eine außerschulische Förderung angewiesen sei und diese notwendig erscheine, um dem Lernstoff in Mathematik zu folgen und das ggf. »nur« Versäumte aufzuholen.

Nach einem Gespräch mit der zuständigen Ansprechpartnerin des Jugendamtes machten wir uns mit dieser Diagnose im Beisein der Mutter auf den Weg zur PGL (Praxis für ganzheitliches Lernen) nach Oberursel, um Y. dort vorzustellen. Die Praxis wurde uns von der Klassenlehrerin empfohlen. Y. gefiel es dort von Beginn an, sie wurde ganzheitlich auf- und wahrgenommen und von Seiten der Institution stand einer Aufnahme nichts mehr im Weg. Die Herausforderung bestand im weiteren Verlauf in der Klärung der Kostenübernahme durch das Jugendamt, die neben dem Gutachten der Psychologin eine gutachterliche

Stellungnahme zur Eingliederungshilfe nach § 35a SGB III zur Vorlage beim Jugendamt einforderten. Das Gutachten erforderte einen Besuch bei einem weiteren Psychologen und weitere Testverfahren. Bei diesen Schritten habe ich Y. stets begleitet, die Mutter konnte meist nicht dabei sein und ich habe ihr im Vorfeld erklärt, was auf sie zukommen wird und welche Fragen gestellt werden können, um ihr Ängste, Fragen und Sorgen zu nehmen. Außerdem habe ich die Klassenlehrerin eng in den Prozess mit eingebunden und immer wieder über die nächsten Schritte und Ergebnisse informiert und gemeinsam mit ihr als Ansprechpartner besprochen. Gemeinsam mit ihr konnte ich auch mit der Mathematiklehrerin über die Ergebnisse sprechen und über geeignete schulische Fördermaßnahmen nachdenken. Leider haben auch die geforderten Dokumente nicht dazu geführt, dass eine Lernhilfe von Seiten des Jugendamtes bewilligt werden konnte.

Für Y. war es nicht verständlich, dass sie die Therapie, wo sie sich von Anfang an wohlgefühlt hatte nicht machen durfte. Auch nach dieser eher schwierigen Erfahrung war Y. keineswegs unmotiviert, wenn auch zeitweise enttäuscht über die Ablehnung des Antrages. Nach den Sommerferien 2015 ist Y. dann mit vielen anderen MitschülerInnen aus ihrer ehemaligen I-Klasse in die Regelklasse, die 6. Klasse gewechselt. Dieser Übergang wurde von der Schule für die SuS und auch deren Erziehungsberechtigte transparent und klar gestaltet und war darüber hinaus in der Alltagsbegleitung ein häufiges Thema. Besonders herausfordernd waren für Y. zu Beginn die vielen neuen Fächer wie Arbeitslehre, Erdkunde und Geschichte, die vorher teilweise gar nicht unterrichtet wurden, aufgrund des Deutsch- Fokus in der I-Klasse. Der Start, den ich auch noch mit begleiten konnte, lief für Y. wirklich gut und sie hat sich schnell in ihrer neuen Klasse zurechtgefunden. Weitere vertrauensvolle Ansprechpartner sind für sie in der Schule neben der neuen Klassenlehrerin die Intensivklassenlehrerin und die Schulsozialarbeiterin.

3.4. Danach

Das Projekt, das ursprünglich für ein Jahr vorgesehen war, habe ich aufgrund eines Auslandssemesters bereits nach 10 Monaten verlassen. Y. habe ich, auch wenn es mich viel Kraft und Überwindung gekostet hat, bereits im Sommer darüber informiert, um ihr möglichst transparent zu machen, wie meine Lebenslage und -pläne sind und ihr und uns die Zeit zu geben, sich an den Gedanken zu gewöhnen und konkret zu überlegen, was es für Möglichkeiten des weiteren Lebensweges für sie gibt. Auch wenn s.o. beschrieben eine Lernhilfe des Jugendamtes nicht bewilligt wurde, so konnte sie doch durch das Amt eine neue Betreuungsperson erhalten, mit der sie nun seit einiger Zeit zusammenarbeitet. Weiterhin war es möglich, dass ich Y. für die anstehenden Herbstferien bei einem Schwimmkurs anmelden konnte, sodass sie dort nicht ganz alleine sein würde. Besonders das letzte Treffen war für Y. und mich sehr emotional. Sie hatte mir eine Kleinigkeit gebastelt und auch ich hatte ein Abschiedsgeschenk für sie, eine Karte mit Bildern von der gemeinsamen Zeit und eine Taucherbrille, als symbolisches Zeichen für die vielen Schwimmbadbesuche und den anstehenden Schwimmkurs.

Für mich hat sich immer die Frage gestellt, wie die Weiterarbeit nach so einem Projekt und einer intensiven Beziehungsarbeit aussehen kann. Wie mir bewusst wurde, funktioniert dies immer nur in Kommunikation mit dem Kind selbst, indem es Wünsche und Vorstellungen über den weiteren Verlauf formuliert und die eigenen Vorstellungen und Kapazitäten ebenfalls ausgesprochen werden, um das ganze Thema der Weiterarbeit auch realistisch zu betrachten. Bei uns gestaltete es sich so, dass wir in regem Kontakt über WhatsApp blieben und bis heute sind. Gerne erkundigt sich Y. nach meinem Befinden aber berichtet mir auch hin und wieder noch von Problemen aber auch äußerst freudigen Erfolgen in der Schule, im Sport oder zuhause.

4. Methodisches Vorgehen

Genauso wie in der Gestaltung des Projektes durch die einzelnen Studierenden viele Freiheiten gegeben sind, siehe dazu auch Punkt 7, sind auch methodisch wenig bis keine Vorgaben für Anbahnungsprozesse oder den Aufbau der Beziehung gegeben. Aufgrund meines sonderpädagogischen Studiums habe ich jedoch schon einige Erfahrung mit Beratung und Gesprächsführung tätigen können und war sehr dankbar, da ich dadurch diesem Feld nicht ganz fremd war. Ebenfalls hatte ich aus diesen Seminaren hilfreiche Materialien erhalten, die ich teilweise in diesem Projekt einsetzen konnte und auf die ich im Weiteren eingehen werde. Um die anfänglichen Anbahnungsprozesse festzuhalten und auch Y. die Möglichkeit zu geben, ihre Vorlieben und Wünsche in Bezug auf die Alltagsbegleitung zu äußern, habe ich mit ihr zwei ausgewählte Arbeitsblätter des Zukunftsplaners erarbeitet (siehe Anhang). Die Wünsche und Träume, auf die ich im Weiteren zurückgreifen werde, beinhalteten Singen, Turnen, Gitarre spielen, schwimmen gehen und den Traum, eine Ordensschwester zu werden. Zur besseren Einordnung und Orientierung von ihrer Familie und ihren Freunden bat ich sie zudem aufzuzeichnen, wer ihr wie nahesteht. Dies erfolgte anhand einer Zielscheibe (siehe Anhang). Mir hat dieser, wenn auch leicht verschulte, Start geholfen, erste Kommunikationsbarrieren zu durchbrechen.

Unbewusst und anfangs eher instinktiv, später bewusster bin ich im Gespräch und im anfänglichen Kennenlernen den drei Schritten der Kommunikation gefolgt, die ein klassisches methodisches Vorgehen beschreiben, was ursprünglich aus der Medizin kommt. Bei diesem Dreischritt geht es um die Anamnese, Diagnose und die daraus folgende Behandlung (vgl. Müller 1988, S. 145). Im Gespräch konnte ich mir durch das Fragen, Kennenlernen von Interessen und Ausführen von gemeinsamen Aktivitäten, wie beispielsweise Schwimmen- gehen oder bei Kinobesuchen Eindrücke machen und natürlich auch Vertrauen zu Y. aufbauen. Die Anamnese, das heißt die Vorgeschichte oder auch die Beschreibung dessen, was vorher war, erfolgte dabei nicht linear, sondern

immer wieder, meist unsystematisch, während einzelner Aktivitäten. Beispielsweise erzählte mir Y. schon nach knapp zwei Monaten, während des Schlittschuhlaufens plötzlich sehr viel über die Zeit in Kenia, dass sie ihre Oma vermisse und auch über den langen anstrengenden Weg hier nach Deutschland, wie anders die Schule hier sei und wie ungern sie Konflikte zuhause habe. Ich war auf dies spontane Erzählen nicht vorbereitet, da sie keinerlei Andeutungen gemacht hatte und habe doch ab diesem Moment gemerkt, dass derartige Gespräche einerseits wenig planbar sind und andererseits Vertrauen voraussetzen, was zu diesem Zeitpunkt immer mehr angebahnt und aufgebaut werden konnte. Natürlicherweise kommen in dieser Phase Fragen der Erklärung auf, warum etwas Umstände und Gegebenheiten so sind bzw. warum sich gewisse Dinge in Y. Leben so und nicht anders entwickelt haben. Diese Fragen sind schwer zu beantworten, da sie ein breites Wissen über das Leben von Y. voraussetzten, was ich, aufgrund meiner Rolle als Alltagsbegleiterin, die sie primär ›nur‹ im Alltag begleitet immer nur in Ausschnitten vorliegen hatte. So hat dieser Schritt für mich meist direkt den dritten Schritt, die aktive Handlung erfordert. Nicht selten haben sich daraus weiterführende Gespräche mit Ansprechpartnern wie z.B. der Mutter, der Lehrerin oder der Schulsozialarbeiterin ergeben, um gewisse Themen und Punkte anzustoßen und so die Förderung, Integration und Überwindung von Erlebtem anzugehen. Grundlegend hierfür war jedoch stets die Wahrung der mir anvertrauten Erkenntnisse durch Y. und meine gleichzeitige Handlungsbereitschaft, nach vorheriger Absprache mit ihr. Auch habe ich immer wieder versucht, Y. anzuleiten, Nachrichten bzw. Aussagen bewusst von den vier Seiten der menschlichen Kommunikation zu hören und zu interpretieren. Diese gehen davon aus, dass eine Nachricht von vier Aspekten auf- und wahrgenommen werden kann. Sie beinhalten den Sachinhalt, den Beziehungsaspekt, den Selbstoffenbarungsaspekt und den Appell (vgl. Schulz von Thun 1996: 14). Grundlegend ist dabei, dass in ein und derselben Nachricht viele Botschaften enthalten sind, die bedacht und überlegt aufgegriffen werden und eben alle vier Aspekte als prinzipiell gleichrangig angesehen werden, um eine allumfassende Botschaft einer zwischenmenschlichen Beziehung verstehen zu können (vgl. ebd. 15).

5. Rollen

Die geschilderten Situationen mit Y. haben bei mir als Begleiterin bewirkt, dass ich mich im Rahmen der Alltagsbegleitung in verschiedenen Rollen wiedergefunden und bewegt habe. Meine primäre Tätigkeit ist am Kind, indem ich mit ihr eine Beziehung aufbaue, mit ihr Pläne für gemeinsame Aktivitäten schmiede und ihr, meinen Möglichkeiten entsprechend Hilfestellung bei der Bewältigung von Fragen und Problemen leiste und mit ihr gemeinsam Lösungen für eben diese finde. Aufgrund der Intensität der Beziehung wurde ich für sie zu einer Anvertrauten und einer engen Bezugsperson. Darüber hinaus musste ich mich natürlich in dieser Beziehung selbst immer wieder zurücknehmen, empathisch sein und Flexibilität meinerseits voraussetzen, um beispielsweise Terminabsprachen, die kurzfristig abgesagt wurden nicht persönlich zu nehmen oder auf generelle Planänderungen bei den Zeiten oder Vorhaben eingestellt zu sein etc. Um mit ihr arbeiten zu können, war es hilfreich, mich auch mit ihrem nächsten Umfeld zu beschäftigen. Dafür bin ich von der eher freundschaftlichen Ebene hin zur professionellen getreten, um verschiedene soziale und kommunikative Prozesse zum Wohl Y. anzubahnen.

Primär für das Kind da zu sein, jedoch mich außerhalb der Schule zu befinden, um es zu fördern und fordern, ohne dem häuslichen Umfeld zu nahe zu treten, war die Zwischenposition, in der ich mich in Bezug auf die Mutter, die Schule und auch Institutionen befand. Zum einen eine Bindung herzustellen und zum anderen die professionelle Beziehung zu wahren, stellt für mich eine thematische Öffnung im Rahmen der Alltagsbegleitung dar. Die Fachliteratur behandelt diese Fragestellung und diesen Rollenkonflikt bis dato eher randständig, hingegen bewusst ist, dass eine Beziehung als entscheidende Voraussetzung für den gelingenden Prozess gesehen wird (vgl. Rogers 1985: 47). Meine Rolle als Begleiterin zu definieren oder klar einzugrenzen fiel mir schwer und war gleichzeitig nicht nötig, da diverse Situationen verschiedene Rollen von mir forderten, in denen ich meinen eigenen Stil und Umgang finden

durfte. Die regelmäßige Reflexion darüber, wie ich mich den verschiedenen Personen aus ihrem Umfeld gegenüber verhalte, war einer der wichtigsten Aspekte im Umgang mit der Diversität der Ansprechpartner. Gleichzeitig hat mich dieses äußere wie auch innere Rollenverständnis nicht selten in Rollenkonflikte geführt, in denen ich mir einerseits selbst bewusst machen musste, welche Rolle ich jeweils einnahm und andererseits immer mehr lernen konnte, mich klar abzugrenzen und nicht jedes »Problem« als das Meinige aufzunehmen, um damit auch in meinem privaten Leben eine Distanz zum Projekt selbst zu gewinnen (vgl. Stein-Stiegle 1994: 150).

Die geschilderten Situationen mit Y. haben bei mir als Begleiterin bewirkt, dass ich mich im Rahmen der Alltagsbegleitung in verschiedenen Rollen wiedergefunden und bewegt habe.

6. Möglichkeiten, die in solch einer Beziehung für ein Kind liegen

Die genannten Situationen aus der Alltagsbegleitung machen deutlich, dass in dieser Art von Partnerschaft viele verschiedene Möglichkeiten für die Beziehungsarbeit und die Begleitung eines Kindes liegen. Alltagsbegleitung lässt sich nach Schroeder und Storz als ein »präventives, auf langfristige Zusammenarbeit angelegtes, komplexes Unterstützungsangebot« (Schroeder, Storz 1994: 12) beschreiben. Daraus leiten sie vier Grundüberlegungen ab (vgl. ebd. 12), die die Alltagsbegleitung auszeichnen und die im Folgenden anhand der getätigten Erlebnisse aufgezeigt und erläutert werden.

Die erste Grundüberlegung stellt die Personenzentriertheit der Alltagsbegleitung dar. Hierbei geht es nach Schroeder und Storz um die ganzheitliche Wahrnehmung des Gegenübers. Ganzheitlich meint in diesem Kontext die Beschäftigung mit der gesamten gegenwärtigen Lebenslage, um Potenziale aber auch Defizite, Wünsche und Vorlieben zu erkennen und zu fördern. Durch das Kennenlernen der Person als Ganzes kann zudem eine Ausbildung von Alltagsroutinen und Wochenplänen eine hilfreiche methodische Form sein. Es dient dazu bestehende Verhältnisse und Lebenswelten in den Blick zu nehmen und für die betreuende Person nachvollziehbar und strukturiert darzustellen, um dadurch Orientierung und Sicherheit im Alltag zu gewinnen (vgl. ebd. 12). Bei Y. wurde der Anbahnungsprozess durch Gespräche und Material der Zukunftswerkstatt gefördert. Auch nach dieser ersten Phase ging es immer wieder darum, ihre verschiedenen Umstände und Lebensbereiche in den Blick zu fassen, an aktuellen Fragen anzusetzen und auch die Potentiale und Defizite immer wieder neu zu erkennen und zu betrachten. Ein Beispiel für eine methodische Form war die Erstellung eines Wochenplanes. Diesen konnte Y. in der Wohnung aufhängen und daran für die Familie sichtbar machen, welche Aktivitäten sie außerhalb der Schulzeit hatte und wie ihre Woche strukturiert war. Im Gespräch haben wir diesen Plan und aufkommende Veränderungen immer wieder

besprochen und adaptiert. Besonders hilfreich war diese Dokumentation zudem für die Mutter. Aufgrund der oft schwierigen Beziehung zwischen den beiden, fiel es Y. schwer, der Mutter zu sagen, dass sie beispielsweise auch Zeiten brauchte, in denen sie nicht auf ihre Schwester aufpassen und Verantwortung für sie übernehmen konnte etc. Für die Mutter war Y. außerschulisches Leben dadurch transparenter und es ermöglichte, die Kommunikationsbarrieren aufzubrechen.

Eine zweite Annahme, die das Thema der Alltagsbegleitung umfasst, stellt die Kontextorientierung dar. Zumeist erfolgt eine Alltagsbegleitung über einen festgelegten Zeitraum, in Zeiten des Kindes, wenn es selber oder die äußeren Umstände zu instabil sind, um den Alltag und das Leben alleine meistern zu können (vgl. ebd. 12). Die Alltagsbegleitung bietet Chancen der Reflexion des bisherigen Alltags an und versucht, gemeinsam mit dem Kind an Lösungsversuchen- und Strategien zu arbeiten, die dem Kind entsprechen und trotzdem keine vollständig ausgearbeiteten Lösungsmuster sind. Bei Y. stellte dies beispielsweise die oft angespannte Beziehung und Kommunikation zur Mutter und der Schwester dar. Wir haben immer wieder, auf ihr Bedürfnis hin, darüber gesprochen, wie die häusliche Situation ist, überlegt, was sie verändern könnte und wo ich als außenstehende Person Möglichkeiten habe, das Gespräch beispielsweise mit der Mutter zu suchen.

Eine dritte zugrundeliegende Annahme der Alltagsbegleitung ist das vorsätzliche Handeln des Betreuers und dessen Ausdauer und Initiative, immer wieder den Kontakt zum Kind aber auch zum Umfeld zu suchen, um Austausch und Reflexion zu ermöglichen. Gleichzeitig impliziert diese Annahme auch ein Spannungsfeld zwischen der Verantwortung, Initiative und dem Engagement des Betreuers und der zu starken Lenkung und Steuerung von demselben (vgl. ebd. 14). Bewusstmachen sollte man sich nach Schroeder und Storz in diesem Zuge zudem, dass die Intensität der Begleitung schwankend ist, was nicht zwangsläufig eine Ablehnung der Begleitung bedeuten muss, man sich jedoch dieses Aspektes bewusst sein sollte (vgl. ebd. 14). Eine Möglichkeit der Klärung besteht zunächst natürlich in der Aussprache mit dem Kind selbst, und

ggf. mit anderen Ansprechpartnern. In meinem Falle waren dies die Schulsozialarbeiterin, Klassenlehrerin oder die Mutter. Mit diesen kam ich ins Gespräch, um wiederum die verschiedenen Lebenswelten und eventuellen Probleme und Schwierigkeiten in den Blick zu fassen. Auch das Seminar und die dort stattfindende Reflexion, ebenso wie der persönliche Austausch mit anderen Alltagsbegleitern haben mir geholfen, immer wieder genügend Ausdauer und Kraft aufbringen zu können, ebenso wie neue Ideen und Förderungsmöglichkeiten zu besprechen und diese zu reflektieren.

Zuletzt geht es Schroeder und Storz um die Erfahrungsproduktion (vgl. ebd. 14). Damit ist konkret die Herausbildung der Reflexionsfähigkeit gemeint, mit dem zu betreuenden Kind über Probleme, deren Hintergründe, Ursprünge und Lösungen reden zu können und im Prozess der Begleitung auf bereits getätigte Erfahrungen zurückgreifen zu können, um daran gemeinsam zu wachsen. Dies kann nur geschehen, wenn zukünftige Projekte und Vorhaben als Herausforderungen gesehen werden, die im Team bewältigt werden können und aus diesen wiederum Erfahrungen herausgehen, auf die man dann im weiteren Verlauf zurückblicken und aufbauen kann (vgl. ebd. 14). Ein bereits beschriebenes Beispiel ist die Entwicklung im Fach Mathematik, die im Verlauf der Zeit durch spezifische Förderung der Mathematiklehrerin und auch durch meine Versuche ein stärkeres Bewusstsein für das Problem, dessen Hintergründe und Ursprünge hervorbrachten.

Für das Kind besteht demnach die Möglichkeit, wie es bei Y. der Fall war, über einen längeren Zeitraum eine intensive Betreuung und Beziehung zu einer außenstehenden Person zu haben, zu der sie außerhalb der Treffen durch das Medium des Smartphone ständig Kontakt haben konnte und die die wesentlichen Lebensumstände kannte. Diese konnte ich im Idealfall aufeinander beziehen bzw. Personen an einen Tisch bringen (vgl. ebd. 145). Nachdem sich unsere Beziehung intensiviert hatte war ihr bewusst, dass ich mich ihr gegenüber loyal, solidarisch und parteiisch verhalte, da ich mit und für sie tätig bin (vgl. ebd. 144) und alles mir Mögliche zu tun versuche, um ihr zu helfen und sie damit zu fördern.

7. Chancen und Schwierigkeiten des Projektes

Die Chancen, die ich als Betreuerin in dem Patenprojekt der Goethe-Universität sehe, sind zuallererst die vielen Freiheiten, die das Projekt bietet. Es gibt keine vorgegebene Aufgabenliste, die während des Projektzeitraums erledigt werden müsste, sondern man darf und muss die Form des Projektes gemeinsam mit dem Kind entwickeln. Dies kann natürlich auch insofern eine Herausforderung sein, da diese Freiheit eine gewisse Art von Beziehungsgrundlage benötigt, die jedoch zu Anfang nicht gegeben ist. Daher war es bei mir der Fall, dass bevor ich das Kind selbst kannte, viele Informationen und mögliche Betreuungsinhalte von außen primär durch die Schule an mich herangetragen wurden wie zum Beispiel die Mathematikförderung oder auch häusliche Schwierigkeiten. Diese Informationen habe ich stets wahrgenommen und versucht einzuordnen, um mir ein Bild von der äußeren Lage machen zu können. Gleichzeitig stand in dieser anfänglichen Zeit der Beziehungsaufbau im Vordergrund, für den äußere Informationen hilfreich sein können, jedoch weitestgehend vorurteilsfrei aufgenommen werden sollten. Aufgrund meiner Unabhängigkeit gegenüber einer Institution stand ich zwischen Schule und Elternhaus und war doch primärer Ansprechpartner für das Kind. Dass dies zu verschiedenen inneren wie äußeren Rollenkonflikten führen kann, habe ich in Kapitel 5 beschrieben.

Für mich stellte sich immer wieder die Frage, inwieweit ich das ›Recht‹ habe, in das Leben von Y. einzugreifen, es zu lenken und aktiv mitzugestalten. Aufgrund meines Status als Studentin war für mich klar, dass ich schnell, flexibel und effizient beraten und arbeiten kann, da ich die Gesamtzusammenhänge kenne und diese im Idealfall miteinander verknüpfen kann, was ich wirklich als große Chance wahrgenommen habe (vgl. Stein-Stiegle 1994: 145). Dennoch fiel es mir nicht immer leicht, eigene Grenzen zu setzen und diese auch teilweise mit Y. zu kommunizieren. Grenzen musste ich einerseits im zeitlichen Rahmen setzen, wenn dieser meine Kapazitäten überstieg, aber auch bei der Auswahl der

Aktivitäten. Erst nach einiger Zeit konnte Y. mehr und mehr verstehen, dass es nicht nur darum geht, dass wir Woche für Woche eine vergleichsweise »teure« oder besondere Aktivität zusammen machen, sondern ich für sie Ansprechpartnerin in ihren Lebenslagen war und trotzdem gerne mit ihr Aktionen unternommen habe.

Auch war es herausfordernd, mit mir oft unbekanntem Situationen oder Problemen umzugehen (vgl. ebd. 148), deren ich mir so vorher nicht bewusst war, wie z.B. das Verfahren einer psychologischen Stellungnahme, die ich jedoch mit Rücksprache durch die Schulsozialarbeiterin angehen konnte. Auch die Behauptung meiner Profession war besonders bei Ämtern nicht immer leicht und an Schwierigkeiten gebunden, da diese an die doch recht neue Form der Alltagsbegleitung von Kindern wenig gewöhnt waren. Gleichzeitig sehe ich diese von mir wahrgenommene Schwierigkeit und Hürde als Chance des Projektes und des Systems selbst. Auf der Mikroebene kann ich als Studentin mit diesen Institutionen ins Gespräch kommen und so einen Zugang zu diesen mir bisher unbekanntem Gebieten erlangen. Die Betrachtung der Makroebene zeigt in diesem Beispiel, wie wichtig und notwendig die institutionelle Kooperation auf allen Ebenen ist und wie diese noch längst nicht ausgeschöpft ist. Besonders im Blick auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aber auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche stellt sich für mich die Frage, inwieweit eine flächendeckende Vernetzung der Institutionen und Ansprechpartner gelingen kann, um zu einer bestmöglichen Förderung von Kindern aber auch zur Integration beizutragen.

8. Reflexion

Die Alltagsbegleitung habe ich als eine äußerst bereichernde und interessante Form meiner Lehrerausbildung betrachtet. Im Blick auf eine spätere Klasse stellt dies Projekt eine gute Möglichkeit dar, zunächst einzelne Lebenslagen in den Blick zu nehmen, diese intensiv zu begleiten, um dabei zumeist aus den eigenen Feldern herauszutreten und sich so in die Probleme von Kindern hineinzusetzen und gemeinsam mit ihnen an Lösungen und Veränderungen im Alltag zu arbeiten (vgl. Schroder, Storz 1994: 16). Besonders spannend fand ich den Aspekt der individuellen Einzelförderung, der diesem Projekt zugrunde liegt, da im schulischen Bereich aufgrund der fehlenden Ressourcen meist nur im größeren Rahmen gefördert werden kann. Das Spannende und gleichzeitig Herausfordernde dabei ist zudem, dass man sich als betreuende Kraft mit Themen beschäftigt und Institutionen begegnen kann, die bisher in der eigenen Biographie wenig bis kaum vorkamen, bzw. deren Existenz man sich auch nicht immer bewusst ist. Dieser Perspektivwechsel und der intensive Beziehungsaufbau ermöglichen es jedoch, die Lebenswelten der Kinder besser zu verstehen und auf sie eingehen zu können. Was mir besonders beim ganzheitlichen Verstehen der Lebenswelten deutlich geworden ist, ist die bewusste Abgrenzung zwischen der Arbeit bzw. dem Projekt und dem privaten Leben. Als betreuende Person oder später als Lehrkraft empfinde ich es als notwendig, bewusst Grenzen zu setzen, um die eigenen Ressourcen zu bewahren. Dies bedeutet für mich ein gesundes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz, Arbeit und privatem Leben zu halten.

Das Patenschaftsprojekt mit minderjährigen Flüchtlingen kann ich jedem wirklich nur weiterempfehlen. Für mich stellt es eine absolute ›Win-Win‹ Situation dar. Für das Kind auf der einen, welches eine umfassende außerschulische Einzelförderung und Begleitung aufgrund seiner besonderen Situation in Deutschland erhält und für den betreuenden Studenten auf der anderen Seite, der viele Einblicke in diverse Bereiche erhält und Kompetenzen erlernt, die ohne solch ein Projekt im Studium nicht vermittelt, in der späteren Praxis jedoch gefordert und auftreten werden. In diesem Sinne kann ich meine KommilitonInnen nur ermutigen, sich auf ein pädagogisches Praxisprojekt und speziell das Patenschaftsprojekt der ›Alltagsbegleitung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten‹ einzulassen und zu erfahren, was es bedeutet Beziehungsarbeit zu leisten, die natürlich unterschiedliche Wege gehen kann, jedoch die Möglichkeit und Chance birgt, dass das zu betreuende Kind diese Beziehung zu seiner eigenen Entfaltung nutzen kann und damit persönliche Entwicklung und Veränderung in seinem Leben trotz biographischer Brüche stattfinden kann (vgl. Roger 1985: 47).

9. Literaturverzeichnis

Mein Zukunftsplaner. Arbeitsmaterialien.

URL: http://www.on-line-on.eu/dokumente/upload/FP_Zukunftsplaner_abA4_9b1c7.pdf, Stand 27.04.2016.

Müller, C. W.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1: Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit 1883- 1945. 2. Aufl. Weinheim Basel 1988.

Rogers, Carl: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1985.

Schroeder, Joachim/Storz, Michael: Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriss eines Konzeptes zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen. (Hg.) Schroder, Joachim/Storz, Michael. Langenau-Ulm 1994.

Schulz von Thun, Friedemann:

Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Band 1. Hamburg 1996.

Stein-Siegle: »Wie soll ich das bloß ohne dich schaffen?«. Anmerkungen zur Beanspruchung von Vertrauenspersonen. In: Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen. (Hg.) Schroder, Joachim/Storz, Michael. Langenau-Ulm 1994.

10. Anhang

Abb. 1 Meine Wünsche, meine Träume

Mein Zukunftsordner Arbeitsblatt 3



Abb. 2 Wer ist Teil Deines Lebens

Mein Zukunftsordner Arbeitsblatt



