
Zur subjektiven Wahrnehmung des Rollenverständnisses, Handelns und emotionalen Erlebens ehrenamtlicher Sprachlernhelfer*innen an Grundschulen

Eine explorative Studie



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

an der Technischen Universität Darmstadt

Fachbereich Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften

von Sandra Sulzer

Erstgutachterin: Prof. Dr. Britta Hufeisen (TU Darmstadt)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Sandra Drumm (Universität Kassel)

Darmstadt 2023

Sulzer, Sandra: Zur subjektiven Wahrnehmung des Rollenverständnisses, Handelns und emotionalen Erlebens ehrenamtlicher Sprachlernhelfer*innen an Grundschulen. Eine explorative Studie.

Darmstadt, Technische Universität Darmstadt

Jahr der Veröffentlichung der Dissertation auf TUpriints: 2024

URN: urn:nbn:de:tuda-tuprints-272999

Tag der mündlichen Prüfung: 15.06.2023

Veröffentlicht unter CC BY-SA 4.0 International – Creative Commons, Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen

<https://creativecommons.org/licenses/>

Danksagung

Während meiner Promotionszeit habe ich von vielen Menschen aus meinem Umfeld große Unterstützung erfahren, ohne die ich meine Dissertation nicht hätte fertigstellen können. Ihnen allen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt meiner Erstgutachterin Frau Prof. Dr. Britta Hufeisen, die mich in den vergangenen Jahren durch Höhen und Tiefen begleitet hat und immer wieder zum Weitermachen ermutigt hat. Auch für die inhaltliche Unterstützung und die zahlreichen Diskussionen möchte ich mich bedanken.

Auch meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Sandra Drumm möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen. Ihre Hinweise und Ratschläge haben mir sehr geholfen, die Arbeit abzurunden.

Neben meinen Gutachterinnen gilt mein Dank ebenso meinen Kolleg*innen aus dem Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit, die mich in zahlreichen Doki-Treffen und durch intensive Gespräche beim Verfassen meiner Dissertation unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt Madeleine Schmorré, Constanze Bradlaw, Stefanie Nölle-Becker und Alwina Wagner, die mich beim Korrekturlesen sehr intensiv unterstützt haben. Auch meinen Kolleginnen Karen Fleischhauer und Barbara Stolarczyk vom Sprachenzentrum möchte ich für das Korrekturlesen danken.

Außerdem möchte ich mich bei Dr. Christoph Merkelbach für die Ermutigung und bei Dr. Vanessa Geuen und Dr. Ute Hennig für die Organisation und Betreuung während der Schreibcamps bedanken.

Ich möchte mich auch bei allen Ehrenamtlichen bedanken, die sich während meiner Datenerhebung für Interviews und Tagebuchaufzeichnungen zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie hätte ich die Arbeit nicht schreiben können. Mein Dank gilt auch Agnes Denschlag, Katja Meyer-Höra und Doris Gaedt für die Möglichkeit, meine Dissertation im Rahmen des Projektes FamoS zu schreiben.

Meiner Familie danke ich für das Verständnis, das sie mir in den letzten Jahren entgegengebracht hat, wenn mir die Zeit für gemeinsame Stunden gefehlt hat. An dieser Stelle möchte ich auch meinem Mann Alex Weissenburger danken, dass er die letzten Jahre auf vieles verzichtet hat, dass er Verständnis für die Zeit hatte, die ich in die Dissertation investiert habe und dass er mich immer unterstützt hat.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	7
Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	11
1 Einleitung	12
1.1 Erkenntnisinteresse	14
1.2 Aufbau der Arbeit	15
2 Forschungsstand	17
2.1 Schulische Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen	17
2.1.1 Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher	17
2.1.2 Studie zum Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse	19
2.1.3 Einschätzung der Lehrer*innen	20
2.2 Emotionales Erleben im schulischen Kontext	21
2.3 Ehrenamtliches Engagement	24
2.3.1 Ehrenamt in der Geflüchtetenarbeit	25
2.3.2 Ehrenamt und Spracharbeit	27
2.4 Zusammenfassung	31
3 Forschungsfragen	32
4 Migration und bildungspolitische Situation	35
4.1 Deutschlands Migration	35
4.2 Migration und Schule	37
4.3 Schulische Integration	38
4.4 Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund	39
4.4.1 Heterogenität der Gruppe	41
4.4.2 Herausforderungen im Unterricht	41
4.5 Schulorganisatorische Modelle	43
4.6 Gleichberechtigte Bildungsteilhabe	44
4.7 (DaZ-)Lernende	46
4.8 Zusammenfassung	47
5 Ehrenamtliches Engagement	49
5.1 Arten des ehrenamtlichen Engagements	49
5.1.1 Altes und neues Ehrenamt	51
5.1.2 Ehrenamtliche Einbindungsformen	51
5.2 Daten und Fakten zum Ehrenamt	52
5.2.1 Daten und Fakten zum Ehrenamt in der Geflüchtetenarbeit	53
5.2.2 Daten und Fakten zum Ehrenamt in der Spracharbeit	54
5.3 Ehrenamtlich tätige Personen in der Geflüchtetenhilfe	56

5.4	Motive und Gründe für das ehrenamtliche Engagement	58
5.5	Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen	59
5.6	Anfeindungen im ehrenamtlichen Engagement	60
5.7	Grenzen des Ehrenamts in der Arbeit mit Geflüchteten	61
5.7.1	Emotionale Grenzen	61
5.7.2	Grenzen der Zuständigkeit	61
5.7.3	Fachliche Grenzen	62
5.8	Ehrenamt an Schulen	62
5.9	Ehrenamt und Spracharbeit	63
5.10	Ehrenamtliche Angebote im Bereich Spracharbeit	65
5.11	Annäherung an das Forschungsfeld	68
5.11.1	Wormser Modell	68
5.11.2	Rahmenbedingungen der Studie	72
5.12	Zusammenfassung	76
6 Theoretische Grundlagen	77
6.1	Spracherwerb	77
6.1.1	Erstsprache(n), Zweitsprache, Fremdsprache(n)	78
6.1.2	Situation im Projekt FamoS	79
6.2	Aufgaben im schulischen Kontext	79
6.3	Curriculare Vorgaben für Deutsch im Primarbereich	82
6.3.1	Bildungsstandards im Fach Deutsch	82
6.3.2	Rahmenplan DaZ	83
6.3.3	Sprachliche Lernfelder	84
6.4	Professionelle Handlungskompetenz von (DaZ-)Lehrenden	85
6.5	Selbstkonzept der Ehrenamtlichen	87
6.5.1	Selbsterkenntnis der Ehrenamtlichen	88
6.5.2	Theorien zum Selbst der Ehrenamtlichen	89
6.6	Soziale Rolle	90
6.6.1	Rollenkonflikte	91
6.6.2	Rollentheorien	92
6.6.3	Die Rolle und das Selbst	94
6.7	Emotionales Erleben von Ehrenamtlichen	95
6.7.1	Emotionskomponenten	97
6.7.2	Emotionen als Forschungsgrundlage	98
6.7.3	Emotionstheorien	98
6.8	Theorie der Persönlichen Konstrukte	100
6.9	Zusammenfassung	103
7 Empirische Untersuchung	105
7.1	Methodologie	105

7.1.1	Methodologische Verortung der Studie	105
7.1.2	Gütekriterien qualitativer Forschung	107
7.1.3	Rolle der Forscherin	109
7.1.4	Forschungsethik	111
7.2	Methodik	112
7.2.1	Wahl der Erhebungsinstrumente	112
7.2.2	Wahl der Elemente	126
7.2.3	Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen	132
7.3	Pilotierung der Hauptstudie	136
7.3.1	Pilotierung der Methode	137
7.3.2	Pilotierung der Elemente und der Erhebungsdauer	139
7.4	Datenerhebung	140
7.4.1	Vorstudie	141
7.4.2	Hauptstudie	142
7.5	Datenaufbereitung	145
7.5.1	Audioaufnahme und Datenspeicherung der Interviews	145
7.5.2	Transkription	145
7.5.3	Ablauf der Transkription	147
7.5.4	Anonymisierung	148
7.5.5	Aufbereitung des Grids	148
7.5.6	Datenkorpus	150
7.6	Datenanalyse	151
7.6.1	Theoretische Überlegungen zur Datenanalyse	151
7.6.2	Vorgehen bei der Datenanalyse der Hauptstudie	155
8 Ergebnisdarstellung	163
8.1	Personenbeschreibungen	163
8.1.1	Anna	163
8.1.2	Annegret	163
8.1.3	Antonia	164
8.1.4	Bärbel	164
8.1.5	Beate	165
8.1.6	Bianca	165
8.1.7	Bine	166
8.2	Aufgaben der Ehrenamtlichen	167
8.2.1	Alphabetisierung und Schreibmotorik	167
8.2.2	Aussprache trainieren	169
8.2.3	Bewegtes Lernen	171
8.2.4	Erzieherische Maßnahmen	172
8.2.5	Freies Sprechen/Erzählen/Diskutieren	173

8.2.6	Grammatik	175
8.2.7	Helfen und unterstützen	177
8.2.8	Hörfertigkeit trainieren	178
8.2.9	Lesetraining	180
8.2.10	Motivieren	181
8.2.11	Schreibtraining	182
8.2.12	Spielerisches und kreatives Lernen	184
8.2.13	Sprachstand feststellen	185
8.2.14	Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen	187
8.2.15	Vertrauen aufbauen	188
8.2.16	Wiederholung und Festigung des Gelernten	190
8.2.17	Wortschatzarbeit	192
8.2.18	Zählen und rechnen	193
8.2.19	Übersicht über die Häufigkeit der umgesetzten Aufgaben	195
8.3	Rollenverständnis der Ehrenamtlichen	196
8.3.1	Anreger*in	196
8.3.2	Begleiter*in	197
8.3.3	Bezugsperson	198
8.3.4	Dompteur*in	199
8.3.5	Erziehende*r	200
8.3.6	Experte/Expertin	201
8.3.7	Kummerkasten	202
8.3.8	(Lern-)Berater*in	203
8.3.9	Nachhilfelehrer*in	205
8.3.10	Organisator*in	206
8.3.11	Repräsentant*in für westliche Werte	207
8.3.12	Retter*in	208
8.3.13	Spielgefährte/Spielgefährtin	209
8.3.14	(Sprach-)Lehrer*in	210
8.3.15	Therapeut*in	211
8.3.16	Unterstützer*in	211
8.3.17	Vorbild	212
8.3.18	Welterklärer*in	213
8.3.19	Gegenüberstellung der Rollenerwartungen seitens der Schulleitung/Lehrer*innen und der Rollenwahrnehmung der Ehrenamtlichen	214
8.4	Emotionales Erleben der Ehrenamtlichen	216
8.4.1	Ärger/Wut/Zorn	216
8.4.2	Ermüdung/Überdross	217
8.4.3	Freude	218
8.4.4	Frustration	219

8.4.5	Fürsorglichkeit	220
8.4.6	Hilflosigkeit	221
8.4.7	Stolz	222
8.4.8	Stress	223
8.4.9	Traurigkeit	224
8.4.10	Vergnügen	225
8.4.11	Zufriedenheit	226
8.4.12	Zuneigung	226
8.4.13	Häufigkeit der erlebten Emotionen	227
9 Ergebnisdiskussion	229
9.1	Aufgaben der Ehrenamtlichen	229
9.1.1	Professionelle Handlungskompetenz	229
9.1.2	Aufgaben von Lehrer*innen	230
9.1.3	Veränderungen über den Zeitraum des Engagements	233
9.1.4	Bezüge zum Rahmenplan DaZ	234
9.1.5	Kritische Reflexion	235
9.2	Rollenverständnis der Ehrenamtlichen	236
9.2.1	Die Deutschlernhelferin und ihre Bezugspersonen/-gruppen	237
9.2.2	Rollenverständnis der Deutschlernhelfer*innen	238
9.2.3	Rollenerwartungen durch die Bezugspersonen	240
9.2.4	Rollenkonflikte	240
9.2.5	Kritische Reflexion	241
9.3	Emotionales Erleben der Ehrenamtlichen	241
9.3.1	Zusammentreffen mit den Schüler*innen	242
9.3.2	Zusammenarbeit mit dem/der Rektor*in und den Lehrkräften	244
9.3.3	Bildungspolitische Aspekte	245
9.3.4	Organisatorische Aspekte	245
9.3.5	Inhaltliche Aspekte	245
9.3.6	Private Aspekte	246
9.3.7	Kritische Reflexion	246
9.4	Ableitung der Ergebnisse zur Konzeption von Qualifizierungsangeboten	246
10	... Resümee	249
10.1	Kritische Betrachtung der Untersuchung	249
10.2	Fazit und Ausblick	250
11	... Literaturverzeichnis	252
	Gesetze und Richtlinien	279
	Anhang	280
	I Ausschreibung Projekt FamoS	280
	II Leitfadenterview	281

III Tagebuch	283
IV Leitfadeninterview - Pilotierung	289
V Ergebnisse der verkürzten Inhaltsanalyse: Induktiv gebildete Kategorien für das Elementeset	290
VI Kürzung und Fusionierung des Elementesets zum Thema Aufgaben	291
VII Kürzung und Fusionierung des Elementesets zum Thema Rollenverständnis	292
VIII Kriterienkatalog für das Sampling	293
IX Transkriptionsregeln	296
X Kategorienbuch	298

Abkürzungsverzeichnis

BAMF = Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BIBH = Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat
BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI = Bundesministerium des Innern und für Heimat
DaF = Deutsch als Fremdsprache
DaZ = Deutsch als Zweitsprache
DIMR = Deutsches Institut für Menschenrechte
FamoS = Familienorientierte Sprachförderung
FEELS = Flüchtlinge – Einführungskurse – Ehrenamtliche – Lernbegleitende - Spracharbeit
GeR = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
HKM = Hessisches Kultusministerium
HMSI = Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
IfD Allensbach = Institut für Demografie Allensbach
KMK = Kultusministerkonferenz
MB = Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz
MBWJK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur
MBWWK = Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur
MIFKJF = Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen
RepGrid = Repertory Grid-Interview
SuS = Schülerinnen und Schüler
Tb = Tagebuch
TU Darmstadt = Technische Universität Darmstadt
UE = Unterrichtseinheiten
VHS = Volkshochschule

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Entwicklung der Asylantragszahlen im Zeitraum 1990 bis 2021	36
Abb. 2 Ehrenamtliche Engagierte in Deutschland (Zeitraum 2013-2022).....	52
Abb. 3 Aufbau der Qualifizierung	70
Abb. 4 Anteil schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Worms	75
Abb. 5 Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen	86
Abb. 6 Ablauf eines Repertory Grid-Interviews	119
Abb. 7 Triade zum Erheben persönlicher Konstrukte	124
Abb. 8 Konstruktpol und Gegenpol zu den vorgegebenen Elementen finden.....	124
Abb. 9 Elemente werden entsprechend der Zuordnung in die Skala eingetragen	125
Abb. 10 Beispiel einer Grid-Matrix.....	126
Abb. 11 Auswahlprozess der Untersuchungsteilnehmer*innen.....	133
Abb. 12 Ausschnitt aus dem leitfadengestützten Interview mit Paula (Pilotierung)	138
Abb. 13 Ausschnitt aus dem Repertory Grid- Interview mit Paula (Pilotierung)	138
Abb. 14 Übersicht Datenerhebung	141
Abb. 15 Transkriptionskopf der Leitfaden- und Repertory Grid-Interviews.....	147
Abb. 16 Grid vor der Neuordnung und farblichen Gestaltung nach Bertin.....	149
Abb. 17 Grid nach der Neuordnung und farblicher Gestaltung nach Bertin mit Umpolung	150
Abb. 18 Übersicht über die Datenanalysetypen	151
Abb. 19 Beispiel für die Definition einer Unterkategorie in einem Memo	159
Abb. 20 Übersicht über die Zuordnung des Datenmaterials nach Hauptkategorien	159
Abb. 21 Zusammenfassung der Aussagen der Ehrenamtlichen mittels Summary Grid	160
Abb. 22 Darstellung der Zusammenfassungen der verschiedenen Dokumente in Summary- Tabellen.....	160
Abb. 23 Darstellung der Zusammenfassungen in einfachen Word-Tabellen.....	161
Abb. 24 Darstellung der Daten aus dem Grid.....	161
Abb. 25 Skalen zum Thema Alphabetisierung und Schreibmotorik	168
Abb. 26 Skalen zum Thema Aussprache trainieren	170
Abb. 27 Skalen zum Thema Bewegtes Lernen.....	171

Abb. 28 Skalen zum Thema Erzieherische Maßnahmen.....	172
Abb. 29 Skalen zum Thema Freies Sprechen/Erzählen/Diskutieren.....	174
Abb. 30 Skalen zum Thema Grammatik.....	176
Abb. 31 Skalen zum Thema Helfen und unterstützen	177
Abb. 32 Skalen zum Thema Hörfertigkeit trainieren.....	179
Abb. 33 Skalen zum Thema Lesetraining.....	180
Abb. 34 Skalen zum Thema Motivieren.....	182
Abb. 35 Skalen zum Thema Schreibtraining	183
Abb. 36 Skalen zum Thema Spielerisches und kreatives Lernen.....	184
Abb. 37 Skalen zum Thema Sprachstand feststellen	186
Abb. 38 Skalen zum Thema Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen.....	188
Abb. 39 Skalen zum Thema Vertrauen aufbauen	189
Abb. 40 Skalen zum Thema Wiederholung und Festigung des Gelernten.....	190
Abb. 41 Skalen zum Thema Wortschatzarbeit.....	193
Abb. 42 Skalen zum Thema Zählen und rechnen	194
Abb. 43 Häufigkeit der Kategorien im Tagebuch.....	195
Abb. 44 Skalen zur Rolle Anreger*in	196
Abb. 45 Skalen zur Rolle Begleiter*in.....	197
Abb. 46 Skalen zur Rolle Bezugsperson.....	198
Abb. 47 Skalen zur Rolle Dompteur*in.....	199
Abb. 48 Skalen zur Rolle Erziehende*r.....	200
Abb. 49 Skalen zur Rolle Experte/Expertin.....	201
Abb. 50 Skalen zur Rolle Kummerkasten	202
Abb. 51 Skalen zur Rolle (Lern-)Berater*in	204
Abb. 52 Skalen zur Rolle Nachhilfelehrer*in.....	205
Abb. 53 Skalen zur Rolle Organisator*in	206
Abb. 54 Skalen zur Rolle Repräsentant*in für westliche Werte	207
Abb. 55 Skalen zur Rolle Retter*in	208
Abb. 56 Skalen zur Rolle Spielgefährte/Spielgefährtin.....	209
Abb. 57 Skalen zur Rolle (Sprach-)Lehrer*in.....	210

Abb. 58 Skalen zur Rolle Therapeut*in.....	211
Abb. 59 Skalen zur Rolle Unterstützer*in	212
Abb. 60 Skalen zur Rolle Vorbild	212
Abb. 61 Skalen zur Rolle Welterklärer*in	213
Abb. 62 Subjektive Wahrnehmung der eigenen Rolle und Vorgabe durch die Schulleitung/Lehrkraft	215
Abb. 63 Skala zu den Emotionen Ärger/Wut/Zorn	216
Abb. 64 Skala zu den Emotionen Ermüdung/Überdruss.....	217
Abb. 65 Skala zur Emotion Freude	218
Abb. 66 Skala zur Emotion Frustration	219
Abb. 67 Skala zur Emotion Fürsorglichkeit	220
Abb. 68 Skala zur Emotion Hilflosigkeit.....	221
Abb. 69 Skala zur Emotion Stolz	222
Abb. 70 Skala zur Emotion Stress	223
Abb. 71 Skala zur Emotion Traurigkeit	224
Abb. 72 Skala zur Emotion Vergnügen	225
Abb. 73 Skala zur Emotion Zufriedenheit	226
Abb. 74 Skala zur Emotion Zuneigung.....	226
Abb. 75 Verteilung der erlebten Emotionen nach Vorkommenshäufigkeit	228
Abb. 76 Bezugspersonen/-gruppen der Ehrenamtlichen.....	238

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Asylersanträge von Kindern zwischen 4 und 15 Jahren.....	38
Tab. 2 Exemplarische Übersicht zu ehrenamtlichen Angeboten in der Spracharbeit	68
Tab. 3 Typische Anforderungen an Lehrer*innen.....	81
Tab. 4 Anpassung der Forschungsfragen für die Datenerhebung	120
Tab. 5 Elemente für die erste Forschungsfrage	127
Tab. 6 Elemente für die zweite Forschungsfrage.....	129
Tab. 7 Elemente für die dritte Forschungsfrage	132
Tab. 8 Beispiel für den verwendeten Kriterienkatalog.....	136
Tab. 9 Übersicht über die Erhebungsformen	143
Tab. 10 Übersicht über Gründe für das Nicht-Zustandekommen der Repertory Grid-Interviews	144
Tab. 11 Übersicht über das Datenkorpus	151
Tab. 12 Übersicht über die deduktiv gewählten Hauptkategorien	157
Tab. 13 Übersicht über die induktiv gewählten Hauptkategorien.....	158

1 Einleitung

Die hohen Zuwanderungszahlen in den Jahren 2015 und 2016 stellten Deutschland vor große Herausforderungen (vgl. BAMF 2022a: 17), die sich auf viele unterschiedliche Bereiche des gelebten Alltags auswirkten. So benötigte beispielsweise das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (ab hier BAMF) zusätzliche Mitarbeiter*innen, um die Vielzahl an Asylanträgen bearbeiten zu können (vgl. BAMF o.J.). Im Bereich Sozialarbeit, an Schulen (vgl. Morris-Lange et al. 2016: 7) und in anderen (Bildungs-)Institutionen reichte die Anzahl an hauptamtlich Beschäftigten nicht aus, um die zu bewältigenden Aufgaben zu meistern (vgl. Aumüller 2016: 2–3). Rasch wurde deutlich, dass die Auswirkungen des Zuzugs dieser Vielzahl an Geflüchteten an vielen offiziellen Stellen unterschätzt oder falsch eingeschätzt worden waren. Parallel zum Anstieg der Geflüchtetenzenahlen stieg auch die Zahl der Privatpersonen, die sich ehrenamtlich engagierten und die Geflüchteten bei ihrem Ankommen und ihren Bemühungen der Integration in die deutsche Gesellschaft unterstützen wollten (vgl. IfD Allensbach 2017: 6; Aumüller 2016: 2). Für viele „Kommunen war diese [...] Unterstützung eine unverzichtbare Hilfe“ (IfD Allensbach 2017: 6). Das Engagement der ehrenamtlichen Helfer*innen reichte von der Essens- und Kleiderausgabe an Bahnhöfen bis hin zu Sprachmittler*innentätigkeiten und zur Unterstützung bei Behördenbesuchen. Auch im Bereich Spracharbeit wurden sie tätig (vgl. ebd.: 16). Durch die Geflüchteten erhöhte sich die Anzahl der Kursteilnehmer*innen und entsprechend auch der benötigten Deutschkurse in der Erwachsenenbildung in kürzester Zeit deutlich. Während von 2005 bis 2014 noch durchschnittlich 8.500 Integrationskurse pro Jahr deutschlandweit durchgeführt wurden, waren es 2015 bereits 11.739 neu begonnene Kurse, und 2016 verdoppelte sich diese Zahl beinahe: 20.047 Kurse starteten in diesem Jahr (vgl. BAMF 2018a: 18). Auch im schulischen Bereich erhöhte sich der Anteil an Asylbeantragenden unter 18 Jahren in Deutschland zwischen 2010 und 2016 von 15.456 (vgl. BAMF 2011: 25) auf 261.386 (vgl. BAMF 2017: 22). Allein die Anzahl der neu zugewanderten Grundschüler*innen (Altersgruppe 6 bis 11 Jahre) betrug im Jahr 2016 60.699 Personen (vgl. ebd.). Um den Bedürfnissen der neu zugewanderten Kinder gerecht zu werden, wurden an vielen Schulen spezielle Vorbereitungs-, Willkommens- oder Intensivklassen eingerichtet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 293; Heilmann 2021: 42–43). Der Fokus dieser Klassen lag und liegt nach wie vor auf dem Deutschunterricht und einer angemessenen Vorbereitung der Schüler*innen auf den Regelunterricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 93). Die hohen Schüler*innenzahlen führten jedoch schnell dazu, dass ausgebildete Lehrkräfte für Deutsch als Zweitsprache (ab hier DaZ) nicht mehr in ausreichender Zahl zur Verfügung standen. Aus diesem Grund wurden, wo nötig und möglich, zusätzliche Mittel zur Lehrkräftequalifizierung zur Verfügung gestellt, um den Schüler*innen qualifizierte

Deutschlehrer*innen zur Seite zu stellen. Zu diesem Zweck wurden DaZ-Zusatzqualifikationen für Lehrende¹, neue Studiengänge und vieles mehr in kürzester Zeit und unter großem Handlungsdruck etabliert (vgl. Euen 2015). Trotz dieser Anstrengungen gelang es nicht, in der Kürze der Zeit eine ausreichende Anzahl an Lehrenden für den DaZ-Bereich zu gewinnen und zu qualifizieren. Auch das Anwerben von Quereinsteiger*innen und die Wiedereinstellung von pensionierten Lehrer*innen reichten nicht aus, um den Lehrendenmangel auszugleichen (vgl. Beamten Infoportal 2015). Viele Lehrer*innen ohne DaZ-Qualifizierung übernahmen daher die Aufgabe, die neu zugewanderten Kinder zu unterrichten, waren allerdings aufgrund fehlender DaZ-spezifischer Kompetenzen in ihrem Handeln oft unsicher und überfordert (vgl. Michalak 2012: 198; Kniffka et al. 2019: 124). Aus diesem Grund gewann das ehrenamtliche Engagement an Relevanz. Viele Menschen wurden nach der Ankunft der Geflüchteten ehrenamtlich aktiv und trugen maßgeblich zur Integration der Geflüchteten in die deutsche Gesellschaft bei. Ein besonders hoher Anstieg an Neu-Engagierten konnte in den Jahren 2015 bis 2016 verzeichnet werden (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 4; IfD Allensbach 2018: 6). Zurückzuführen ist diese Tendenz auf die Tatsache, dass viele Ehrenamtliche unmittelbar auf die kriegsbedingte Krise reagieren und einen Beitrag zur Linderung des großen menschlichen Leids leisten wollten (vgl. ebd.: 14). Auch im Bereich *Sprachvermittlung* engagierten sich Ehrenamtliche, um Kontakte zur deutschen Bevölkerung herzustellen und in Erstaufnahmeeinrichtungen einen ersten Zugang zur deutschen Sprache zu ermöglichen (vgl. Tevetoglu et al. 2015: 14).

Zeitgleich wurden Stimmen laut, die sich gegen den Einsatz der Ehrenamtlichen in der Rolle von Sprachlehrenden aussprachen (vgl. Krumm 2015: 1–2). Die Gründe reichten von einer nicht ausreichenden Qualifizierung und zunehmender Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt bis hin zu subjektiv empfundener Sorge um den Verlust des Arbeitsplatzes sowie einer drohenden Gefahr von Einkommensverlusten für Hauptamtliche (vgl. ebd.; Leipziger Erklärung 2016: 1–2). Oft herrschte (und herrscht) in der allgemeinen Wahrnehmung die Fehleinschätzung, dass Erstsprecher*innen einer Sprache keine spezifischen Kompetenzen benötigen, um die eigene Sprache zu lehren. Nachdem sich die Situation in den Jahren 2017 bis 2021 stabilisiert hatte, da insgesamt weniger Geflüchtete nach Deutschland kamen und die Behörden den Herausforderungen strukturierter begegneten, führte der Krieg in der Ukraine zu einem erneuten Anstieg der Geflüchtetenzahlen und einem erneuten Mangel an Lehrkräften (vgl. Anders 2022).

¹ Die staatlichen Schulämter in Hessen boten 2015/2016 vermehrt Fortbildungen zum Thema DaZ an, zu denen die Mitarbeiter*innen des Fachgebiets Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit als Referent*innen eingeladen wurden.

Der Anstieg an Geflüchtetenzahlen zum Zeitpunkt der Entstehung dieser Arbeit macht deutlich, dass es auch in Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit zu wiederkehrenden und auch sprunghaft ansteigenden Migrationsbewegungen kommen wird. Dadurch könnte es erneut zu Situationen kommen, in denen das hauptamtliche Personal aufgrund von Personalengpässen mit den anstehenden Aufgaben überfordert ist und auf Ehrenamtliche zurückgegriffen werden muss. Dies konnte in der Vergangenheit bereits mehrfach beobachtet werden (vgl. BAMF 2022a: 14). Neben Geflüchteten aus Kriegsgebieten und sogenannten Wirtschaftsmigrant*innen werden zukünftig auch Klimamigrant*innen einen großen Teil der Neuzugewanderten ausmachen (vgl. Müller et al. 2012: 34–35). Jakobeit & Methmann (2007: 27) gehen in ihrer Studie davon aus, dass es in den nächsten 30 Jahren ca. 200 Millionen Klimamigrant*innen geben wird. Derzeit sind 20 Millionen Menschen auf der Flucht vor den Auswirkungen der globalen Erwärmung. Neben Trockenheit und Dürre wird der Anstieg des Meeresspiegels ein weiterer Faktor sein, der die Menschen zur Flucht zwingen wird. Menschen aus afrikanischen Ländern, wie zum Beispiel Mali und Kenia, oder aus dem südasiatischen Bangladesch sind schon heute massiv vom Klimawandel betroffen und müssen ihre Heimat verlassen (vgl. ebd.: 18–22).

Berechtigterweise kann deshalb angenommen werden, dass das Thema Flucht und Geflüchtete auch in den nächsten Jahren von hoher Relevanz bleiben wird. Deshalb ist es wichtig zu eruieren, wie Ehrenamtliche zukünftig sinnvoll und gewinnbringend in bestehende hauptamtliche Strukturen eingebunden werden können, um den neu Ankommenden die Integration in die deutsche Gesellschaft zu erleichtern und die Hauptamtlichen zu unterstützen.

1.1 Erkenntnisinteresse

An der TU Darmstadt wurden 2015 zwei Qualifizierungskonzepte für Ehrenamtliche entwickelt, die unterschiedlich ausgerichtet waren. Während das *Darmstädter Modell* „sich an ehrenamtliche Lehrende [richtet], die den Geflüchteten erste Deutschkenntnisse vermitteln“ (Merkelbach & Sulzer 2016: 61), war das *Wormser Modell* (siehe Kap. 5.11.1) ursprünglich dafür konzipiert, Deutschlernhelfer*innen an Grundschulen und Volkshochschulen einzusetzen, wo sie die Lehrer*innen unterstützen. Bei der Konzeption der Qualifizierungsmaßnahmen des Wormser Modells und insbesondere bei der Durchführung zeigte sich, dass nicht alle Lehrinhalte des Konzepts für die Ehrenamtlichen nachvollziehbar und auf ihre Einsatzzwecke übertragbar waren. Es stellte sich als notwendig heraus, die Herangehensweise zu modifizieren. In der Folge gab es immer wieder Anpassungen an den Inhalten des Wormser Modells. Da es zum Zeitpunkt der Konzeption noch keine Studien zu diesem Themenkomplex gab und sich die Entwickler*innen des Modells nicht an bereits

vorhandenen, thematisch verwandten Konzepten orientieren konnten, fielen die verschiedenen Konzipierungen diverser Institutionen, die zu diesem Zeitpunkt entstanden, sehr unterschiedlich aus. Ausgehend von meinen eigenen Qualifizierungserfahrungen mit dem Wormser Modell wurde mir bewusst, dass nicht nur die Sicht der Sprachwissenschaftler*innen, sondern auch die der Ehrenamtlichen berücksichtigt werden muss, um herauszufinden, wie Qualifizierungsmaßnahmen gestaltet werden können, die sich als wirklich passgenau erweisen. Da es sich hier nicht um eine repräsentative Untersuchung handelt und nur erste Einblicke in die Thematik gegeben werden können, können im Sinne eines explorativen Vorgehens nur erste Empfehlungen formuliert und festgehalten werden.

Im Mittelpunkt meiner Studie stehen die Fragen, wie Ehrenamtliche im Bereich Spracharbeit effektiv eingesetzt werden können und was bei der Konzeption von Qualifizierungsangeboten und der Einbindung von Deutschlernhelfer*innen an Grundschulen zu beachten ist. Um diese Fragen zu beantworten, werden ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen befragt und aus den Aussagen Leitgedanken für zukünftige Projekte abgeleitet. Die Daten werden in Form von Tagebüchern und Repertory Grid-Interviews zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten über einen Zeitraum von vier Jahren erhoben, um auch längerfristige Veränderungen zu dokumentieren. Der Fokus liegt dabei auf dem Rollenverständnis, den übernommenen Aufgaben und dem subjektiven Erleben der Ehrenamtlichen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Um einen Überblick über den Themenkomplex zu geben und die Relevanz dieser Studie herauszuarbeiten, werden in Kapitel 2 der Forschungsstand zum Thema und in Kapitel 3 die daraus resultierenden Forschungsfragen vorgestellt. In Kapitel 4 wird die Migrationssituation in Deutschland dargestellt, da es für ein umfassendes Verständnis der Arbeit notwendig ist, die Zuwanderung in Deutschland historisch zu beleuchten, die schulischen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Ausbildung von Lehrer*innen zu betrachten, die Einschulungsregelungen für neu zugewanderte Schüler*innen einzubeziehen, den unterschiedlichen und vom jeweiligen Bundesland abhängigen Einsatz von schulorganisatorischen Modellen zu klären sowie die Notwendigkeit der Einbindung von Ehrenamtlichen zu verdeutlichen. In Kapitel 5 wird das Ehrenamt definiert, die Veränderungen des Ehrenamts seit der Zuwanderung 2015 dargestellt und die Einsatzbereiche erläutert. Die theoretische Verortung der Arbeit erfolgt in Kapitel 6, indem Kompetenzen und Kompetenzmodelle thematisiert, Theorien zur Rollenwahrnehmung und zum Selbst vorgestellt sowie Emotionstheorien besprochen werden. Zum besseren Verständnis des Repertory Grid-Interviews wird auf die Theorie der Persönlichen Konstrukte

Bezug genommen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen war es notwendig, die empirische Untersuchung detailliert zu planen, was in Kapitel 7 geschildert wird. Auf die Erläuterung der Methodologie folgt die des methodischen Vorgehens, Erklärungen zur Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen sowie die Diskussion der Auswertung, Darstellung der Daten und die Interpretation der Ergebnisse. In Kapitel 8 werden die Ergebnisse analog zu den Forschungsfragen vorgestellt und jeweils unter qualitativen und quantitativen Gesichtspunkten dargestellt. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in Kapitel 9, wo auch erste Leitgedanken für mögliche zukünftige Ehrenamtsprojekte vorgestellt werden. In Kapitel 10 werden kritische Aspekte der Studie reflektiert und die Verwendung der Methode *Repertory Grid-Interview* bewertet. Anschließend wird auf die wichtigsten Erkenntnisse der Studie eingegangen. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsmöglichkeiten.

2 Forschungsstand

Bisher gibt es nur wenige Projekte zum Thema *Ehrenamt und Spracharbeit*, die begleitbeforscht wurden. Aus diesem Grund war es notwendig, das Feld zu erweitern und Studien aus angrenzenden Disziplinen bzw. Themenfeldern, die Bezüge zur vorliegenden Studie aufweisen, einzubeziehen.

Im ersten Teil des Forschungsstandes wird die schulische Perspektive zur Einbindung geflüchteter Kinder und Jugendlicher dargestellt und aufgezeigt, an welchen Stellen hier noch Forschungsbedarf besteht bzw. welche Bezüge zur vorliegenden Studie hergestellt werden können. Im zweiten Teil des Forschungsstandes findet eine weitere Annäherung an die Thematik statt, indem zunächst Studien zum *Ehrenamt und Geflüchteten* abgebildet werden und im Anschluss Studien zum *Ehrenamt und der Spracharbeit* besprochen werden. Im dritten Teil des Forschungsstandes werden Studien zum Thema *Emotionen* beschrieben, die in Verbindung mit dem *Erleben* stehen. Da es keine Studien zum Thema *Ehrenamt und Emotionen* gibt, werden Bezüge zu Studien zu Lehrer*innen hergestellt.

Ziel dieses Kapitels ist es, den Forschungsstand im Bereich der Spracharbeit in der Grundschule darzustellen und das Thema *Ehrenamt* damit in Verbindung zu bringen. Ebenso soll das Erleben in Bezug das Ehrenamt betrachtet werden.

2.1 Schulische Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen

Im Folgenden werden Studien vorgestellt, die einen Einblick in die Situation der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen und in das Schulleben geben. Eine weitere Studie gibt Aufschluss über die Einschätzung der Situation durch die Lehrkräfte.

2.1.1 Einbindung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher

Massumi & von Dewitz führten 2015 eine Bestandsaufnahme zur Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher in das deutsche Schulsystem durch, bei der der Fokus auf der Beschulung und der Anzahl an neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen lag. Zur Datenerhebung wurden zwei Befragungen mittels Fragebogen und eine ergänzende Recherche durchgeführt (vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 9). Ihre Untersuchung machte deutlich, wie unterschiedlich die Bildungszugänge von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem sind, da sie sich je nach Bundesland unterscheiden. Im Zuge dessen gingen sie auf verschiedene schulorganisatorische Modelle ein und brachten sie mit den Einbindungsformen anhand von

praktischen Beispielen nach Schulstufen in Verbindung (vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 45–51). Zusätzlich wurden in der Untersuchung die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter mit einer Aufenthaltsdauer von unter einem Jahr in Deutschland für den Zeitraum von 1998 bis 2014 ermittelt und deren Verteilung auf die verschiedenen Bundesländer untersucht (vgl. ebd.: 19; 21). Darüber hinaus werden in der Studie die jeweils zehn zuwanderungsstärksten Herkunftsländer der Kinder und Jugendlichen in den Jahren 2012 bis 2014 genannt. Interessant ist, dass 2012 und 2013 Polen und Rumänien auf den Plätzen 1 und 2 lagen. Im Jahr 2014 rückte Syrien auf Platz 1 vor, Rumänien blieb auf Platz 2 und Polen fiel auf Platz 3 zurück (vgl. ebd.: 24). Ferner werden Unterstützungsangebote für Schulen und Lehrende anhand von Beispielen aufgezeigt (vgl. ebd.: 52–58). Ein Fazit der Bestandsaufnahme ist, dass die verschiedenen schulorganisatorischen Modelle für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wissenschaftlich begleitet werden müssen, da hierzu noch keine Evaluationen und Ergebnisse vorliegen (vgl. ebd.: 66).

Eine ähnliche Untersuchung führten Klaus & Millies (2017) durch, indem sie die Bildungssituation von Geflüchteten in Deutschland beleuchteten. In ihrem Recherchebericht beschreiben sie den Bildungszugang von Kindern und Jugendlichen und verweisen dabei auch auf Massumi & von Dewitz (2015) (vgl. Klaus & Millies 2017: 12). In ihrem Bericht gehen sie auf mögliche Gründe für Verzögerungen bei der Einschulung ein, die vor allem auf fehlende Kapazitäten, nicht gelingende kommunale Koordinierung und fehlende Lehrende in den Schulen zurückgeführt werden können, wobei in diesem Bereich noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Zusätzlich beschäftigen sie sich Jugendlichen, die nicht mehr schulpflichtig sind, und untersuchen Sammelunterkünfte als Lernort (vgl. ebd.: 30–33).

Die sehr groß angelegte Studie von Decker-Ernst (2017) liefert eine Bestandsaufnahme zu den bildungspolitischen Vorgaben, der Sicht der Lehrer*innen und den Sprachlernbedingungen neu zugewanderter Schüler*innen. Die Autorin nutzte eine inhaltlich strukturierende Dokumentenanalyse, führte eine landesweite schriftliche Befragung mit Lehrenden in Vorbereitungsklassen durch und befragte sie u. a. zu Themen wie „Lehr-/Lernmitteln, curricularen Grundlagen, Verfahren und Zwecken der Sprachstandserhebung, Kompetenzen und Unterstützungsbedarf der Lernenden sowie Qualifikation der Lehrkräfte“ (vgl. ebd.: Decker-Ernst 2018: 39), um Informationen zu den Rahmenbedingungen zu erhalten. Die Autorin setzte für den dritten Teil der Untersuchung Elterninterviews ein, analysierte Sprachproben und ließ Lehrer*innen über eine teilnehmende Beobachtung den individuellen Lernverlauf und das Tempo der Schüler*innen dokumentieren (vgl. ebd.). Als Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass in den Vorbereitungsklassen nicht nur eine sehr heterogene Schüler*innengruppe beschult wird, sondern dass es auch „Unterschiede in Bezug

auf die Organisation, die Unterrichtsinhalte und -materialien, die Durchführung von Sprachstandfeststellungen sowie die Qualifizierung der Lehrkräfte“ (Decker-Ernst 2017: 371) gibt. Als Grund führt sie an, dass es keine landesweiten Vorgaben gibt und jede Schule selbst entscheiden kann (vgl. ebd.). Aus ihren Ergebnissen leitet sie Empfehlungen ab, u. a. die Sichtbarmachung offizieller Daten zu Vorbereitungsklassen im Sinne von Transparenz, den erwünschten Ausbau von Beratungs- und Vernetzungsangeboten, den Ausbau von Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte, die Festlegung curricularer Standards für die Vorbereitungsklassen, Qualitätskriterien für Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien, Vorgaben zur Sprachstandfeststellung, die Verkleinerung der Klassen, Maßnahmen zur weiteren Förderung nach dem Übergang in die Regelklasse und die Verankerung von DaZ in allen Lehramtsstudiengängen (vgl. ebd.: 372–378).

Die drei vorgestellten Untersuchungen ermöglichen es, sich ein genaueres Bild von der Situation an Schulen zu machen. Neben den statistischen Daten zeigen auch die schulorganisatorischen Modelle und deren unterschiedliche Handhabung in den Bundesländern, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen die gleichen Möglichkeiten haben, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen und sich zu integrieren. Folglich kann sich die schulische Einbindung verzögern.

2.1.2 Studie zum Übergang von der Vorbereitungs- in die Regelklasse

Im Projekt *VeRbinden – Übergänge von Vorbereitungs- in Regelklassen* wurden zehn erfahrene Lehrer*innen aus unterschiedlichen Bundesländern, die an verschiedenen Schulformen tätig sind, mittels leitfadengestützter Experteninterviews befragt. Ausgewertet wurden die Interviews mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse und induktiver Kategorienbildung (vgl. von Dewitz & Bredthauer 2020: 432–433). Durch die Befragung wird deutlich, dass es den Lehrer*innen wichtig ist, dass die Kinder gut in die Regelklasse eingebunden werden und in Deutschland eine neue Heimat finden (vgl. ebd.: 433–434). Die Lehrenden erklären, dass aufgrund der großen Heterogenität in den Vorbereitungsklassen der individuelle Erfolg der Schüler*innen besonders wichtig sei. Um die Heterogenität auszugleichen, werden sowohl Binnendifferenzierung als auch individuelle Lernformen genutzt (ebd.: 435), was in einer Regelklasse selten der Fall ist. Häufig dürfen die Schüler*innen bereits vor dem vollständigen Übergang für einige Stunden pro Woche in der Regelklasse verbringen und damit eine Teilintegration kennenlernen. Die Lehrer*innen sprechen in den Interviews an, dass auch nach einem erfolgreichen Übergang für die Kinder Unterstützung, vor allem im Bereich Sprache, gegeben sein muss (vgl. ebd.). Auch hier wird deutlich, dass eine weitere

Förderung notwendig ist, diese aber häufig nicht durch die Hauptamtlichen abgedeckt werden kann, da das notwendige Personal an den Schulen fehlt (vgl. Anders 2022).

2.1.3 Einschätzung der Lehrer*innen

Frenzel et al. (2016: 174–175) führten eine qualitative Studie mit 16 Lehrenden, die mit neu zugewanderten Schüler*innen an unterschiedlichen Schulformen arbeiteten, zu ihren subjektiven Sichtweisen durch. Ziel war es herauszufinden, welche Erfahrungen die Lehrenden machten, was das Besondere am Unterricht mit dieser Schüler*innengruppe ist und Anforderungen und Strategien zur Bewältigung von Herausforderungen zu benennen. Zusätzlich wurde untersucht, welche Aspekte sich positiv auf den Unterricht auswirkten und welche Wünsche sie in Bezug auf die neue Situation haben. Dabei zeigte sich, dass die Lehrenden über sehr unterschiedliche Qualifikationen und Erfahrungen im Bereich DaF/DaZ verfügen. Während einige der Lehrer*innen kaum Erfahrungen im Bereich DaF/DaZ vorweisen konnten, hatten andere z. B. bereits in der Erwachsenenbildung DaF unterrichtet. Wiederum andere sammelten erste im Laufe ihrer eigenen Unterrichtstätigkeit Unterrichtserfahrungen (vgl. ebd.: 175–176). Einige der Lehrenden hatten die Möglichkeit, Veranstaltungen zur Thematik zu besuchen oder mit anderen auszutauschen, für viele war dies jedoch nicht möglich, da die angebotenen Workshops meist schnell ausgebucht waren oder sie von der Schulleitung nicht für die Veranstaltungen freigestellt wurden (vgl. ebd.: 177–178). In einer weiteren Frage beschäftigten sich Frenzel et al. (2016: 181) mit den Motiven der Lehrer*innen. Hierbei wurden Gründe wie *etwas geben zu wollen* oder *eine gute Integration zu ermöglichen* genannt. Die Lehrer*innen erklärten, dass der Unterricht in diesen Klassen wertschätzender sei, sie eine emotionale Bindung zu den Kindern aufbauten und diese auch außerhalb des Unterrichts unterstützten (vgl. ebd.: 181–182). Darüber hinaus thematisierten sie Emotionen, die ihrer Meinung nach bisher zu wenig untersucht worden waren. Neben der Emotion Freude, die eine wichtige Komponente im Unterricht darstellt, gingen sie auch auf Sorgen und Ängste ein, die besonders zu Beginn bei Lehrenden ohne DaF-/DaZ-Qualifizierung auftraten. Weiters sprachen sie die Emotion Hilflosigkeit an, die aufkam, wenn bürokratische Hürden auftraten, und das Problem der Überlastung, das bei zu hoher Arbeitsbelastung und fehlender Ausbildung und Unterstützung vorkam. Ferner gingen sie auf die Belastung ein, die sie erlebten, wenn Schüler*innen Gewalt einsetzten, um Probleme zu lösen, und die Traurigkeit, wenn Schüler*innen diskriminiert oder abgeschoben wurden (vgl. ebd.: 184–187). Bei den Wünschen sprachen die Lehrer*innen davon, dass die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen von den Behörden mehr unterstützt werden müsse und sie sich generell mehr Wertschätzung für ihren Unterricht wünschen würden. Ebenso wünschten sich die Lehrer*innen in kleineren

Gruppen unterrichten zu können und mehr Zeit für die Sprachförderung zu haben. Als weitere Desiderate wurden Änderungen in der Lehrer*innenausbildung, mehr Personal, geeignete Lehrwerke und bessere Vernetzung genannt (vgl. Frenzel et al. 2016: 187–189). Als besonders schwierig empfanden die Lehrkräfte die hohe Fluktuation und unregelmäßige Unterrichtsteilnahme der Schüler*innen sowie die große Heterogenität der Gruppe und fehlende Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund nicht vorhandener gemeinsamer Sprachen (vgl. ebd.: 190–192).

Viele der in dieser Studie angesprochenen Themen wurden auch von den Ehrenamtlichen geäußert. Weitere Gemeinsamkeiten zwischen dieser und der vorliegenden Studie bestehen in der Nutzung von Emotionen als Zugang und als Reflexionshilfe. Dadurch können Bezüge zwischen den Ehrenamtlichen und den Lehrer*innen hergestellt werden.

2.2 Emotionales Erleben im schulischen Kontext

Im Folgenden werden Studien vorgestellt, in denen Emotionen genutzt wurden, um das Erleben des schulischen Alltags von Lehrer*innen aufzuzeigen. Gewählt wurde das Erleben bei Lehrenden, da es, wie eingangs erwähnt, keine empirische Evidenz für Ehrenamtliche im Bereich der schulischen Wissensvermittlung gibt. Bei der Untersuchung der Emotionen von Lehrenden werden häufig nur einzelne Emotionen beforscht und nur wenige Studien beschäftigen sich mit mehr als fünf Emotionen, wie auch die folgenden Studien zeigen.

Eine wegweisende Studie im Bereich des emotionalen Erlebens ist die Untersuchung von Frenzel & Götz (2007), in der Situationen untersucht werden, in denen Lehrkräfte die Emotionen Freude, Angst und Ärger erleben. Dabei geht es dem Autor*innenteam darum zu zeigen, ob die Emotionen der Lehrkräfte „auf ihre Persönlichkeit, das Unterrichtsfach [...] und die jeweils unterrichtete Klasse zurückzuführen“ (ebd.: 283) sind. Sie (2007: 284) nutzen für ihre Untersuchungen Tagebücher, in denen die Lehrkräfte nach dem Unterricht ihre erlebten Emotionen reflektieren, und einen Fragebogen, der das allgemeine emotionale Stimmungsbild der Lehrkräfte während des Unterrichts abbildet. Ähnliches wird in der vorliegenden Studie angewandt: Anhand der vorgegebenen Emotionen von Lehrenden soll ermittelt werden, welche Emotionen in welcher Situation bei den Ehrenamtlichen vorkommen. Es ist natürlich nicht auszuschließen, dass bestimmte Emotionen nur im geringem Maße oder gar nicht auftreten. Für ihre Studie wählten Frenzel & Götz (2007: 284) einen quantitativen Ansatz, sodass das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung nicht vergleichbar ist. Die Ergebnisse können jedoch in gewissem Umfang für die Interpretation herangezogen werden. Weiterhin wurde festgestellt, dass die Lehrenden in der Untersuchung häufiger das Erleben von Freude

als Angst und Ärger thematisierten (vgl. Frenzel & Götz 2007: 290). Ähnliche Ergebnisse lieferten die Tagebücher. In 78 % aller Schulstunden erlebten die Lehrkräfte Spaß, in nur 12 % Ärger und in 5 % Nervosität (vgl. ebd.). Zusätzlich erklärten die Lehrer*innen, dass größere Klassen zu verringerter Freude und erhöhtem Ärger führten (vgl. ebd.: 291). Ferner wurde ersichtlich, dass Lehrkräfte, die starken Einfluss von außen wahrnahmen, angaben, beim Unterrichten Angst zu verspüren. Kam noch undiszipliniertes Verhalten der Schüler*innen hinzu, stieg die Anspannung und Nervosität (vgl. ebd.: 293).

Hascher & Hagenauer (2011: 137) befassten sich in ihrem Artikel mit den Emotionen, die beim Lehren entstehen und dabei aus einem vielfältigen Gefüge aus sowohl subjektiven als auch objektiven Elementen bestehen. Sie führen dazu keine eigene Studie durch, sondern nutzen Ergebnisse aus anderen Untersuchungen. Dafür fassen die Autorinnen (2011: 139) die Informationen in fünf Punkten zusammen:

1. Emotionen beeinflussen das Handeln der Lehrkräfte und damit auch der Lernenden. Durch die Begeisterung der Lehrenden, den Schüler*innen ein Thema/Fach zu vermitteln, kann deren Interesse dafür geweckt werden. Gegenteilig verhält es sich, wenn die Lehrenden im Unterricht Verärgerung zeigen.
2. Die Emotionen der Lehrkräfte können die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowohl erschweren als auch ankurbeln.
3. Die Emotionen der Lehrkräfte prägen nicht nur die Lernenden, sondern können auch in Elterngesprächen Einfluss auf alle Beteiligten haben.
4. Emotionen sind für die Gesundheit von Lehrkräften relevant, denn positive Emotionen wirken sich nicht nur auf „das Wohlbefinden eines Menschen und seine psychische Gesundheit [...], sondern auch auf die physische Gesundheit“ (ebd.) aus.
5. Emotionen haben Einfluss auf die Motivation der Lehrenden. Positive Emotionen erhöhen das Engagement und die Freude an der Tätigkeit.

Die genannten Aspekte können zum Teil mit den Ergebnissen aus den Repertory Grid-Interviews, die mit den Ehrenamtlichen durchgeführt wurden, verglichen werden. Daher stellt die Zusammenfassung dieser Punkte auf Basis der unterschiedlichen Ergebnisse eine gute Grundlage dar. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass von Hascher & Hagenauer (2011) herausgestellt wird, wie wichtig positive Emotionen sind, um die Motivation, das Engagement und das allgemeine Wohlbefinden der Ehrenamtlichen zu stärken.

Keller & Becker (2018) beschäftigen sich in ihrer Untersuchung mit der Selbstregulation von Emotionen bei Lehrer*innen. Sie untersuchen anhand eines Prozessmodells für Emotionen das Intervenieren der Lehrenden hinsichtlich ihrer eigenen Wahrnehmung von Emotionen. Dabei

benennen Keller & Becker (2018: 171–173) fünf Bereiche, bei denen Lehrer*innen eine Emotionsregulation vornehmen können. Diese umfassen die Auswahl der Situation, die Änderung der Situation, die Steuerung der Aufmerksamkeit, die Kognitionsänderung und die Ausdrucksänderung. Bei Ersterem nehmen Lehrer*innen beispielsweise Einfluss auf die Wahl der Klasse oder entscheiden sich aus diversen Gründen für eine Schule. Möchten Lehrer*innen die Situation ändern, wenn ein schlechtes Klassenklima herrscht, erreichen sie dies meist durch scherzhaftes Verhalten. Bei der Aufmerksamkeitssteuerung geht es darum, dass die Lehrkräfte Emotionen bewusst steuern. Während bei der Kognitionsänderung die Reflexion im Vordergrund steht, werden bei der Ausdrucksänderung die aus den vier zuvor genannten Strategien entstehenden Verhaltensweisen reguliert, was die beiden Autorinnen als Ansatz für ihre Studie nutzen. Sie nutzen dafür die Emotion Freude und untersuchen, wie häufig sie vorkommt, was eine Regulation herbeiführt und welche persönlichen emotionalen Faktoren mit Freude zusammenhängen (vgl. ebd.: 173). Für die Datenerhebung wurde die Methode des Experience-Sampling eingesetzt. Dabei fand nach einer ersten Datenerhebung mittels Fragebogen eine weitere Erhebung direkt während der Unterrichtsstunden statt. Hierfür erhielten die Lehrkräfte über mehrere Wochen einen PDA², der sich zu zufälligen Zeitpunkten sich im Unterricht bemerkbar machte und die Lehrer*innen aufforderte, innerhalb von fünf Minuten einen kurzen Fragebogen auszufüllen (vgl. ebd.: 174). Die Forscherinnen (2018: 175) können mit ihren Ergebnissen nachweisen, dass Lehrer*innen im Unterricht häufig Freude empfinden. Ein interessantes Ergebnis, das sich aus der Untersuchung ergab, ist, dass sie an Tagen, an denen sie keine Freude empfinden, diese häufig simulieren. Sowohl die Datenerhebung als auch die Ergebnisse der Studie können nicht auf die vorliegende Studie übertragen werden, da es nicht möglich war, die Ehrenamtlichen mit der notwendigen Technik auszustatten und Emotionen direkt abzufragen, außerdem stand die Emotion Freude nicht im Vordergrund. Was aber generell interessant an der Studie ist, ist der Gedanke der Emotionsregulation. Die fünf Bereiche, die eingangs genannt werden, können auf die Auswertung der Ergebnisse übertragen werden und somit als Konstrukt zur Interpretation der Ergebnisse dienen.

Eine weitere Untersuchung, die in der Emotionsforschung von großer Relevanz ist, stammt von Sutton & Wheatley (2003). Sie beschäftigen sich mit den in der Literatur beschriebenen Emotionen von Lehrer*innen und ihren Bezügen zur Wahl der Unterrichtsmethode, zum

² Ein Personal Digital Assistant (PDA) ist eine Art Minicomputer, der vor ca. 20 Jahren für Notizen, Kalendereinträge, die Aufgabenverwaltung und als Adressbuch genutzt wurde. Heute findet er kaum noch Verwendung. Als Nachfolger können das Smartphone und das Tablet angesehen werden.

Unterricht an sich und zu kognitiven Aspekten während des Unterrichts. Dabei beschreiben sie u. a., wie die Emotionen der Lehrer*innen Einfluss auf andere Lehrkräfte und Schüler*innen haben. Für ihre Studie beziehen Sutton & Wheatley (2003: 327) Literatur aus der Pädagogischen Psychologie, der Sozial- und Persönlichkeitspsychologie, der Bildungssoziologie und der Forschung zu Lehrer*innen und ihrem Unterricht ein. Sutton & Wheatley (2003: 330–331) beschreiben verschiedene Reaktionen der Lehrenden auf das Verhalten der Schüler*innen, gehen auf das subjektive Erleben von Emotionen ein und besprechen physiologische Veränderungen, die mit Emotionen einhergehen. Sie nennen verschiedene Emotionen, die in Zusammenhang mit der Tätigkeit der Lehrkräfte stehen, und teilen sie in positive und negative Emotionen ein. Als häufig erlebte negative Emotionen bei Lehrenden nennen Sutton & Wheatley (2003: 343–344) Probleme mit der Disziplin von Schüler*innen, wobei es hauptsächlich darum geht, dass sich die Lernenden nicht an Regeln halten. Als positiv erachten die Lehrer*innen die Fortschritte der Schüler*innen (vgl. ebd.: 346). Abschließend diskutieren Sutton & Wheatley (2003: 348) die vorliegenden Ergebnisse und mögliche Perspektiven. Schließlich nennen sie neue Forschungsbereiche, die noch nicht oder kaum bearbeitet wurden und in den nächsten Jahren untersucht werden sollten. Dabei geht es u. a. darum, herauszufinden, welche Auswirkungen Emotionen auf den Aufwand haben, den Lehrende für den Unterricht aufbringen. Zusätzlich finden sie es wichtig zu erfahren, wie sich Lehrer*innen-Effizienz auf den Unterricht auswirkt und ob Zweifel am eigenen Können den Unterricht negativ beeinflussen können.

Sowohl die positiven als auch die negativen Emotionen, die im Text mit Beispielen genannt werden, können für die vorliegende Untersuchung herangezogen werden und als Vergleich dienen.

2.3 Ehrenamtliches Engagement

Um Bezüge zur vorliegenden Untersuchung herstellen zu können, werden an dieser Stelle verschiedene Studien zum Thema Ehrenamt und Geflüchtete vorgestellt, da mit der Zuwanderung von Geflüchteten in den Jahren 2015/2016 (vgl. BAMF 2021: 10) auch die Zahl der ehrenamtlich tätigen Menschen in Deutschland gestiegen ist (Statista 2022). Wie bereits in Kapitel 4.2 aufgezeigt, reichte der Einsatz der hauptamtlichen Kräfte an vielen Stellen nicht aus, um den Mehraufwand durch die Zuwanderung zu bewältigen. Aus diesem Grund wurden Ehrenamtliche in diversen Bereichen eingesetzt, u. a. als eine Art Pat*innen beim Deutschlernen, zur Unterstützung bei Behördengängen, bei der Wohnungssuche usw. (vgl. IfD Allensbach 2017: 17). Dazu entstanden in den darauffolgenden Jahren Studien, die vorwiegend

aus dem Bereich der Sozialen Arbeit stammen oder soziodemografische Daten zu Ehrenamtlichen, ihren Motiven und Tätigkeitsfeldern liefern. Bis 2015 waren Studien zum Engagement Ehrenamtlicher im Bereich Geflüchtetenarbeit rar gesät. Die meisten bis dahin erschienenen Publikationen stammen von Stiftungen und ehrenamtlichen Organisationen (vgl. Karakayali 2018: 5). Durch das große Engagement im Jahr 2015 stieg auch das wissenschaftliche Interesse an der Thematik (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 7). Die Relevanz der Forschung zum ehrenamtlichen Engagement lässt sich auf verschiedene Aspekte zurückführen, wobei die soziale Integration, die durch das Ehrenamt gefördert wird, einen sehr hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Karakayali 2018: 7). Obwohl das Forschungsfeld noch relativ jung ist, deckt es bereits ein breites Spektrum an unterschiedlichen Themen ab. Der Bereich Spracharbeit bildet jedoch eine Ausnahme. Auch nach mittlerweile sieben Jahren ehrenamtlichen Engagements in diesem Bereich wurde dazu bisher wenig geforscht. Aus diesem Grund werden im ersten Teil des Forschungsstandes allgemeine Studien aufgezeigt, in denen das Thema Spracharbeit am Rande thematisiert wird, und im zweiten Teil wird auf Studien zur Sprachvermittlung im deutschsprachigen Raum eingegangen.

2.3.1 Ehrenamt in der Geflüchtetenarbeit

Han-Broich (2012) gehörte zu den ersten Forschenden, die sich 2011 mit dem Thema Ehrenamt und Integration beschäftigte und ihren Fokus auf die Bedeutung des Ehrenamts im Kontext der Sozialen Arbeit legte. Der Großteil der von ihr befragten Personen gab an, sich im Bildungsbereich zu engagieren, welcher in ihrer Studie neben der Hausaufgabenhilfe u. a. auch den Deutschunterricht und die Lese-Nachhilfe umfasste (vgl. ebd.: 42). Sie konnte in ihrer Studie feststellen, dass Ehrenamtliche ein wichtiger Faktor bei der Integration von Migrant*innen sind (vgl. ebd.: 184–185). Ab 2015 wurde aufgrund der Aktualität der Thematik vermehrt zu ehrenamtlicher Unterstützung im Geflüchtetenkontext geforscht, wobei der Fokus besonders auf sozialen Aspekten und nicht auf der Sprachvermittlung lag. Karakayali & Kleist (2015, 2016) untersuchten in den Jahren 2014 und 2015 die Strukturen und Motive für ehrenamtliche Arbeit in Deutschland. Diese beiden Studien „lieferten [...] wichtige Erkenntnisse in Bezug auf Organisationsformen und Tätigkeitsfelder der Ehrenamtlichen sowie migrations- und fluchtbezogenen Einstellungen“ (Karakayali 2018: 9). In Bezug auf die Spracharbeit konnten sie feststellen, dass sich mehr Ehrenamtliche im ländlichen als im städtischen Raum engagieren. Sie vermuten, dass die höhere Zahl der Engagierten auf fehlende Kursangebote zurückzuführen sei (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 16). In ihrer Studie wurde deutlich, dass Bereiche mit einer niedrigen Zugangsschwelle im Jahr 2015 einen besonders hohen Zulauf an Engagierten verzeichneten. Dazu zählen sie neben der Organisation von

Spenden, der Essensverteilung und Unterstützung von Familien auch den Sprachunterricht (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 26–27). Glorius (2017) untersuchte in ihrer nicht repräsentativen Studie den Unterstützungsbedarf von Geflüchteten und die Rolle des Ehrenamts am Beispiel der Stadt Leipzig. Dabei fokussierte sie sich nicht auf das Thema *Sprachvermittlung*, sondern untersuchte allgemeine Hilfestellungen, wie z. B. Termine bei Ämtern, Schulungen zur Alltagsorientierung, Hausaufgabenbetreuung, Praktikumssuche, Wohnungspatenschaften usw. Trotzdem konnte sie als ein Ergebnis ihrer Studie feststellen, dass zu den wichtigsten Aufgabenbereichen der Ehrenamtlichen u. a. „die Festigung deutscher Sprachkenntnisse durch Konversation sowie Hausaufgabenhilfe“, „die Sprachmittlung“ und „die Erteilung von Deutschunterricht“ gehörten (ebd.: 19). Das IfD Allensbach (2018) führte im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend eine sehr umfangreiche Studie (erste Befragung: 1.387 Personen; zweite Befragung: 558 Personen) zu den Werteeinstellungen, Aktivitäten und Motiven ehrenamtlich Tätiger durch. Zusätzlich wurden die Erfahrungen der Ehrenamtlichen untersucht und die Engagierten zu ihrer Person befragt. 55 % der Ehrenamtlichen gaben in dieser Studie an, Geflüchtete beim Deutschlernen zu unterstützen (vgl. ebd.: 16). Jungk & Morrin (2017) untersuchten die Ressourcen, Erwartungen und Erfahrungen von ehrenamtlichen Helfer*innen. Auch hier engagierte sich die größte Gruppe der Ehrenamtlichen im Bereich Deutschunterricht (vgl. ebd.: 20). Als ein Ergebnis der Studie ist festzuhalten, dass sich die Ehrenamtlichen mehr Fachwissen wünschen, u. a. mehr Informationen über DaZ (vgl. ebd.: 61).

Eine sehr interessante Studie, die auch Parallelen zur vorliegenden Studie aufweist und deswegen hier ausführlicher besprochen wird, wurde 2019/2020 von Zwengel (2020, 2019) veröffentlicht. Zwengel (2019: 510–513, 2020: 438–439) möchte mit ihrer Studie erreichen, dass ehrenamtliches Engagement verstetigt wird und untersucht dazu die Motivation von langfristig tätigen Ehrenamtlichen, ihre Tätigkeiten und die Gründe für den mitunter langen Zeitraum des Engagements. Die Daten für die Studie wurden von Studierenden im Rahmen eines Seminars in Form von Leitfadeninterviews 2016-2017 erhoben. Dabei wurde unterschieden, ob die interviewten Personen kurzfristig (bis zu zwei Monate) oder langfristig (über neun Monate) aktiv waren. Die Auswertung erfolgte in Form von Fallporträts und einer anschließenden kontrastiven Analyse zwischen langfristig und kurzfristig Engagierten. Als Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass die Faktoren Erfolg, Dankbarkeit und Anerkennung durch Dritte maßgeblich zu einem längeren Engagement der Ehrenamtlichen beitragen (vgl. Zwengel 2019: 523–524, 2020: 446–447). Als weitere motivierende Faktoren werden Spaß und Respekt genannt (vgl. ebd.: 439; 447-449). Interessant an dieser Studie ist die thematisch ähnliche Fragestellung wie in der vorliegenden Studie. Jedoch findet auch hier

keine konkrete Fokussierung auf das Thema Spracharbeit statt. Einige der in der Studie befragten Ehrenamtlichen unterrichten Deutsch (vgl. Zwengel 2020: 444), jedoch lassen die publizierten Ergebnisse nicht erkennen, wie hoch der Anteil ist.

2.3.2 Ehrenamt und Spracharbeit

Viele der in Kapitel 5.10 vorgestellten Projekte (siehe Tab. 2) wurden zwar praktisch umgesetzt, aber nicht begleitbeforscht. Deshalb gibt es zwar eine große Anzahl an Projekten zum Thema *Spracharbeit*, aber nur wenige Studien zum Thema. Im Folgenden werden sie vorgestellt.

Huth & Schumacher (2007: 9–12) untersuchten in Köln, Hanau und dem Kreis Offenbach das ehrenamtliche Engagement in der Sprachförderung, das sie mittels Netzwerkanalysen erfassten. Sie führten Internetrecherchen durch und sprachen mit Expert*innen, um einen Überblick an ehrenamtlichen Sprachförderangeboten zu erstellen. Zu diesen zählen sie zum einen alle Angebote, die konkret auf den Spracherwerb abzielen, zum anderen aber auch Projekte, in denen das Sprachenlernen an sich zwar nicht im Fokus steht, aber Sprachlernende die Möglichkeit haben, die Sprache praktisch anzuwenden. Dabei ergaben sich in der Untersuchung aus Sicht der Ehrenamtlichen unterschiedliche Angebote, die wie folgt unterschieden werden: „Sprachkurse, Vorleseprojekte, Hausaufgabenhilfe/Nachhilfe, Gesprächskreise/Begegnungsangebote, Theater/Sport/Spielen/Garten, Integrationsbegleiter-/Multiplikatorenprojekte“ (ebd.: 56). Als Zielgruppen werden in den Projekten hauptsächlich Kinder, Frauen und Senior*innen benannt (vgl. ebd.: 23–24). Zusätzlich wurden für die Untersuchung Best-Practice-Beispiele aus dem In- und Ausland vorgestellt (vgl. ebd.: 40–49). Die erhobenen Projekte wurden im nächsten Schritt in sechs sogenannte Engagement-Typen eingeteilt. Dabei handelt es sich u. a. um bereits länger bestehende Strukturen, die für neue sinnvolle Einsatzmöglichkeiten verwendet werden, wie beispielsweise Bürgerstiftungen, Freiwilligenagenturen usw. Weiterhin werden Migrant*innenvereine genannt, die Sprachförderung organisieren und interkulturelle Vereinigungen, die gezielt bilaterale Partnerschaften eingehen und entsprechende Sprachkursangebote machen. Als weiterer Typ werden soziale Einrichtungen der Aufnahmegesellschaft wie Beratungsstellen für Geflüchtete, Frauen- und Mütterzentren usw. angeführt, die mit Sprachkursen auf die Bedarfe ihrer Mitglieder reagieren. Ein weiterer Typ sind Angebote staatlicher Einrichtungen wie Bildungsinstitutionen oder Kommunen, in denen Haupt- und Ehrenamtliche gemeinsam wirken, wobei Ehrenamtliche lediglich in ergänzenden Angeboten eingesetzt werden. Als letzten Typ beschreiben die Autor*innen ehrenamtliches Engagement ohne Bezug zur Sprachförderung (vgl. Huth & Schumacher 2007: 50–54). Als Ergebnis ihrer Untersuchung

halten sie fest, dass es wichtig ist, die Sprachförderangebote in den Kommunen und Bundesländern zu verankern und von Hauptamtlichen durchführen zu lassen. Allerdings sehen sie einen Mehrwert in der Einbindung von Ehrenamtlichen, da diese die Zugewanderten auf einer anderen Ebene integrieren können. Ehrenamtliche können für interkulturellen Austausch sorgen, soziale Interaktion ermöglichen und Informationen über Behörden, Bildungsinstitutionen usw. weitergeben (vgl. ebd.: 70).

Beim Projekt *Einstieg Deutsch* geht es darum, dass Lernende außerhalb des Unterrichts die Möglichkeit erhalten, vertieft zu lernen. Mit Unterstützung durch ehrenamtliche Lernbegleiter*innen können die Lernenden ihre Sprachkenntnisse in ergänzenden Angeboten ausbauen. Zusätzlich besteht für die Lernenden die Möglichkeit, Blended-Learning-Angebote zum Sprachenlernen zu nutzen (vgl. Winterhagen & Lammers 2019: 3–4). Im Projekt *Einstieg Deutsch* wurde eine Evaluation des Projekts durchgeführt, bei der semistrukturierte leitfadengestützte Interviews mit Akteuren des Projekts geführt wurden. In einem zweiten Schritt fand eine Online-Befragung mit den Trägern, Lehrkräften und ehrenamtlichen Lernbegleiter*innen statt. Für die vorliegende Studie ist nur die Perspektive der Ehrenamtlichen relevant. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle ausschließlich die Erkenntnisse besprochen, die aus den Gesprächen mit den Lernbegleiter*innen und der Online-Befragung mit dieser Zielgruppe gewonnen werden konnten. Die Ehrenamtlichen sollten sich im Leitfadenterview zu den Angeboten für Lernende äußern. Dabei bezog sich das Interview auf die folgenden Themen:

Relevanz des Angebots für die Zielgruppe, Umsetzung der Lernangebote besonders in Hinblick auf digitale Medien, der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft und im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Beschreibung von Zielerreichung und Wirkungen bei Teilnehmenden, Beschreibungen von Herausforderungen im Unterricht/Vertiefenden Lernen, Unterstützungsbedarfe und Schulungen (ebd.: 13).

Ziel der Online-Befragung war es, von den Lernbegleiter*innen Informationen aus der Perspektive der Teilnehmenden zu didaktischen und methodischen Themen, den Lernerfolgen und zum Austausch generell zu erhalten. Zusätzlich wurden die Ehrenamtlichen zur Motivation der Lernenden und zur Relevanz des Projekts für die Lernenden befragt (vgl. ebd.). Bei der Auswertung des Projekts stellte sich heraus, dass viele der Träger*innen aufgrund des hohen Aufwands, der sich durch die Koordination und das Anwerben von Ehrenamtlichen ergab, keine Ehrenamtlichen einsetzten (vgl. ebd.: 30; 40). Interessant am Projekt ist, dass die Ehrenamtlichen für ihre Tätigkeit mit einer Aufwandsentschädigung von 8,50 Euro pro Unterrichtseinheit vergütet wurden, was in diesem Sektor eher unüblich ist (vgl. ebd.: 40). Ein Ziel des Projekts lag in der Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen, die von 93 % der Beteiligten als zielführend angesehen wurde (vgl. Winterhagen & Lammers 2019: 84).

Durch die Interviews und die Befragung wurde deutlich, dass die Ehrenamtlichen abhängig vom Träger und den Lehrkräften unterschiedlich eingesetzt wurden, aber meist beim vertiefenden Lernen halfen, lernungsgewohnte Lernende im Unterricht unterstützten und zu den Lernenden Vertrauen aufbauten, um auf der emotional-persönlichen Ebene zum Lernen zu motivieren. Zusätzlich wurden die Ehrenamtlichen bei der Umsetzung von binnendifferenziertem Unterricht einbezogen (vgl. ebd.: 92). Winterhagen & Lammers kommen zu folgendem Fazit: „[D]as Ehrenamt in Bezug auf die sprachliche Begleitung Geflüchteter [ist] eine wichtige Stütze und damit unverzichtbar [...]“ (ebd.). „[E]hrenamtliches Engagement [kann] jedoch professionellen Sprachunterricht nicht ersetzen [...]“ (ebd.: 101).

Feike et al. (2017: 229) führten eine Studie zum Rollenverständnis und zur Selbstreflexion von Ehrenamtlichen in der Spracharbeit durch, indem sie Ehrenamtliche, die an Schulungsmaßnahmen an zwei Volkshochschulen teilnahmen, begleiteten. Im Fokus der Studie standen die Grenzen und Chancen solcher Maßnahmen sowie das Selbstverständnis der Sprachlernhelfer*innen in Bezug auf ihre Rolle. Dazu wurden die Ehrenamtlichen in einem ersten Schritt zu den Ausgangsbedingungen ihres Engagements befragt (vgl. ebd.: 234). In einem zweiten Schritt wurden die Ehrenamtlichen während ihrer Tätigkeit empirisch begleitet, indem vor und nach den Schulungsworkshops schriftliche Befragungen bzw. Gruppeninterviews durchgeführt wurden. Dabei sollten die Schulungsteilnehmenden erklären, wie sie ihre Rolle selbst einschätzen und ob es nach dem Absolvieren der Schulungsworkshops, in denen das ausführlich Rollenverständnis besprochen wurde, zu mentalen Veränderungen in ihrem Mindset kam (ebd.: 235–239). Die Autorinnen äußern, dass viele der Ehrenamtlichen die Selbstreflexion anfangs als unnötig einstufen, ihre Meinung aber im Laufe der Schulung änderten (vgl. ebd.: 239). Dieser Umstand ließ sie zu dem Schluss kommen, dass das eigene Rollenverständnis bei der Durchführung von Schulungen thematisiert werden sollte und „immer vom Selbstverständnis der TN“ (ebd.) ausgegangen werden sollte.

Ein ähnlicher Aspekt wird auch in der vorliegenden Studie untersucht, jedoch unterscheiden sich sowohl die Ausgangslage der Studie als auch die Art und Weise der Datenerhebungen. Während Feike et al. (2017) zwei Gruppen direkt nach dem Besuch eines Workshops für Ehrenamtliche zu ihrem Rollenverständnis befragten, wurden in der vorliegenden Studie über einen Zeitraum von drei bis vier Jahren Daten erhoben. Das Thema Rollenverständnis ist dabei eines von drei Themen, die untersucht werden.

Auch in den Städten Chemnitz und Stollberg fanden durch den Zuzug vieler Geflüchteter im Jahre 2016 Workshops zur Vorbereitung der Ehrenamtlichen auf ihre Tätigkeit im Bereich Sprachhilfe statt. Hier wurden sie darüber aufgeklärt, worin sich die Sprachhilfe von einem

Sprachkurs unterscheidet. Ihr Engagement wurde von Großmann et al. (2017) begleitbeforscht. Die Autorinnen beschäftigen sich intensiv mit dem Rollenverständnis und kommen wie bereits Feike et al. (2017) zu dem Schluss, dass die eigene Auseinandersetzung mit der Rolle als Sprachlernhelfer*in relevant ist, um den damit verbundenen Aufgaben gerecht zu werden. Dazu erheben sie anhand eines Fragebogens Daten zum Selbstbild der Ehrenamtlichen, „die sich in ihrer neuen und bekannten Rolle an der Schnittstelle zwischen sozialmotivierter Hilfe und Sprachunterricht positionieren müssen“ (Großmann et al. 2017: 246). Die im Fragebogen enthaltenen offenen Fragen sollen die Ehrenamtlichen zur Reflexion anregen, während die geschlossenen Fragen auf organisatorische und curriculare Inhalte abzielen (vgl. ebd.: 251). Die Ehrenamtlichen berichten im Fragebogen von vielen positiven Erfahrungen, wie „entstandenen Freundschaften, lieben Menschen, gemeinsamen Spaß, Toleranz und Hilfsbereitschaft im Umgang miteinander und Dankbarkeit“ (ebd.: 253) sowie neuen kulturellen Erfahrungen (vgl. ebd.). Als negativ empfanden die Ehrenamtlichen eine „unregelmäßige Teilnahme [...], die hohe Fluktuation und dadurch bedingt die immer wieder neue Zusammensetzung der Gruppe“ (ebd.) sowie das Lernen mit nicht alphabetisierten Teilnehmer*innen und die unterschiedlichen Niveaus der Lernenden (vgl. ebd.). Im Reflexionsteil des Fragebogens wird deutlich, dass sich die Ehrenamtlichen weniger um sprachliche als um integrative Aspekte kümmerten und sie den Lernenden im Alltag halfen (vgl. ebd.). Die Forscherinnen sehen in der Arbeit der Ehrenamtlichen viele positive Aspekte: Neben dem Vermitteln eines (basalen) Wortschatzes sind die Ehrenamtlichen meist die ersten Personen der Zielkultur, mit denen die Neuzugewanderten in Kontakt kommen. Durch den Kontakt zwischen Ehrenamtlichen und Neuzugewanderten „bauen [sie] Vorurteile ab, überwinden Ängste, lernen Neues von- und übereinander“ (ebd.: 258). Während sich in Chemnitz ein Teil der ehrenamtlich engagierten Studierenden als Deutschlehrer*innen sieht, verstehen sich die Ehrenamtlichen in Stollberg als Sprachhelfer*innen (vgl. ebd.: 254–257).

Die Ergebnisse und die Vorgehensweise der Studien korrelieren zum Teil mit der vorliegenden Studie. Sowohl negative als auch positive Aspekte der ehrenamtlichen Tätigkeit werden auch in der vorliegenden Studie geäußert. Auch die Erklärungen zum Selbstbild haben ähnlichen Charakter wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie.

Jandok (2017) untersuchte in seiner Studie verschiedene Modelle der Sprachvermittlung. Er analysierte Kursmodelle anhand von Videoaufzeichnungen, die in Helfer*innenkreisen, in von Studierenden gehaltenen Deutschkursen und in von professionellen Lehrenden durchgeführten Integrationskursen aufgenommen wurden. Aufgrund des daraus entstandenen sehr umfangreichen Datenkorpus entschied er sich für eine Fokussierung auf die Lernbegleiterinnen (vgl. Jandok 2017: 263). Die Untersuchung offenbarte verschiedene Vermittlungsmodelle, die

sich hauptsächlich über die Gruppengröße definieren. Dabei steht dem *Kleinstgruppen-Modell* mit zwei bis vier Geflüchteten pro Lernbegleiter*in das *Schulklassen-Modell* konträr gegenüber, bei dem ein*e Lernbegleiter*in mehrere Lernende betreut und in einer konventionellen Lehr-/Lernsituation Deutsch vermittelt. Als weiteres Modell wird das *Team-Teaching* angewendet, bei dem sich zwei Lernbegleiter*innen um eine Gruppe kümmern und das auch dem konventionellen Unterricht ähnelt. Beim *Klassen-Outsourcing-Modell*, das als viertes genannt wird, verlassen die Lernenden für 20 Minuten den Unterricht und treffen sich mit Lernbegleiter*innen im Eins-zu-eins-Prinzip, um ergänzende Unterstützung zu erhalten oder verpassten Unterrichtsstoff nachzuholen. Als weitere Modelle nennt Jandok noch das *Thannhauser-Modell*³, bei dem strikt nach einem Buch unterrichtet wird, das eigens für Asylbewerber*innen entstanden ist, und das *Viele-HelferInnen-Geflüchtete-Modell*, bei dem sich mehrere Ehrenamtliche und Lernende in einem Raum befinden und die Lernenden selbstständig entscheiden können, ob sie in einer Kleingruppe oder lieber in einer Eins-zu-eins-Lernsituation lernen möchten (vgl. ebd.: 264–271). Abgeleitet aus seinen Beobachtungen entwickelt Jandok Empfehlungen für den Einsatz der Lernbegleiter*innen in den jeweiligen Kursmodellen. In seiner Studie sieht er die Ehrenamtlichen als Lehrende.

Das *Klassen-Outsourcing-Modell* entspricht dem Modell, das auch der Tätigkeit der Ehrenamtlichen, die in der vorliegenden Studie befragt wurden, zugrunde liegt.

2.4 Zusammenfassung

Der aufgezeigte Forschungsstand macht deutlich, dass es noch Forschungsbedarf im Bereich Ehrenamt und Spracharbeit gibt. Obwohl mittlerweile fast zehn Jahre vergangen sind, seit die ersten Konzepte für Ehrenamtliche entstanden sind, gibt es weiterhin kaum Forschung. Weder aus Sicht der Ehrenamtlichen noch aus Sicht der Hauptamtlichen. Es gilt, an die vorgestellten Projekte anzuknüpfen und dem Thema Ehrenamt und Spracharbeit mehr Aufmerksamkeit zu schenken, damit es nicht, wie Jandok (2017:272) betont, „nur ein vorläufiger Trend bleibt“, der nicht weiter verfolgt wird. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die Sichtweise der Ehrenamtlichen erforscht und anhand verschiedener Fragen dargestellt.

³ Beim Thannhauser-Modell handelt es sich um ein Arbeitsheft, das von Ehrenamtlichen aus dem Asyl-Helferkreis Thannhausen erarbeitet wurde, um einfachen Wortschatz und eine Erstorientierung in Deutschland zu vermitteln. Bei den Autor*innen handelt es sich um eine Gymnasiallehrerin und zwei ehemalige Rektoren, die sich ehrenamtlich engagieren (vgl. Asylhelferkreis Thannhausen o.J.).

3 Forschungsfragen

In den Jahren 2015-2017 engagierten sich sehr viele Ehrenamtliche als Sprachlehrende oder Sprachlernhelfende in privaten Initiativen, bei Bildungsträgern, in Erstaufnahmeeinrichtungen usw. (siehe Kap. 5.2.1). Dieses Engagement wurde von staatlicher Seite hoch gelobt (vgl. BPA 2017: o.A.), von Geflüchteten (meist) positiv angenommen (vgl. Linnert & Berg 2016: 19–20) und von Hauptamtlichen sowohl positiv wahrgenommen (vgl. Effenberger 2022: o.A.) als auch kritisch hinterfragt (vgl. Krumm 2017: 132–133; Linnert & Berg 2016: 18). Viele L1-Sprecher*innen sehen sich aufgrund ihrer erstsprachlichen Kenntnisse als Expert*innen im Bereich Deutsch und vertreten aus diesem Grund die Meinung, die deutsche Sprache gut vermitteln zu können (vgl. Lübke 2016: o.A.). Dies wird durch Qualifizierungsangebote untermauert, in denen Ehrenamtliche als Lehrende bezeichnet werden. Dem stehen natürlich auch Ehrenamtliche gegenüber, die von sich sagen, dass sie nicht die Rolle eines Sprachlehrers oder einer Sprachlehrerin einnehmen können, sondern Sprachbegleiter*innen oder Sprachhelfer*innen sind. Besonders kleinere Gemeinden, die über keinen Bildungsträger im eigenen Ort verfügten, griffen auf die Hilfe engagierter Ehrenamtlicher zurück, um Geflüchteten erste Deutschkenntnisse zu vermitteln (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 16). Ähnliches geschah jedoch auch in Erstaufnahmeeinrichtungen in Städten (vgl. TU Dresden 2016: o.A.), da sich die Zulassung zu Integrationskursen je nach Herkunftsland und Asylstatus in die Länge zog (vgl. Tissot et al. 2019: 27–32).

Während die Geflüchteten durch die Ehrenamtlichen die Chance erhielten, die deutsche Sprache lernen zu können, äußerten ausgebildete Sprachlehrende Bedenken, ob die Ehrenamtlichen die Sprache korrekt vermitteln können oder ihr Einsatz im späteren Verlauf des Spracherwerbs zu Fossilisierungen oder Ähnlichem führen kann (vgl. Leipziger Erklärung 2016: 1; Lübke 2016: o.A.). Neben dem inhaltlichen Aspekt kann das Engagement auch zu einer Überforderung führen, wenn den Ehrenamtlichen zu viele Aufgaben übertragen werden (vgl. Leipziger Erklärung 2016: 1). In einigen Bereichen wurden Ehrenamtliche als kostenlose Arbeitskräfte eingesetzt, anstatt ausgebildete DaZ-Lehrkräfte anzuwerben.

Wie bereits eingangs erwähnt und anhand des Forschungsstandes aufgezeigt, wurde dem hier untersuchten Thema bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Daher war es nicht möglich, im Vorfeld Hypothesen zur Thematik zu generieren, da das notwendige Vorwissen fehlte (vgl. Döring & Bortz 2016: 145). Deswegen wurde für die vorliegende Studie ein qualitatives Forschungsdesign mit explorativem Charakter gewählt, um einen detaillierten Einblick in das Forschungsfeld zu erhalten. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Sicht der ehrenamtlichen Sprachbegleiter*innen in Bezug auf ihre Tätigkeit sichtbar zu machen und daraus

Konsequenzen für zukünftige Projekte zu ziehen. Kein Ziel dieser Arbeit ist die Evaluation des Qualifizierungskonzeptes, das die Untersuchungsteilnehmer*innen durchlaufen haben. Die Sprachbegleiter*innen stehen im Zentrum dieser Arbeit bzw. meines Forschungsinteresses, weil ausschließlich sie uns durch ihre Sichtweise aufzeigen können, was sie benötigen und wie sie die Situation erleben. Sie bringen in Bezug auf ihre Lebenswelt ihre spezifische Expertise ein, die an dieser Stelle erschlossen werden soll (vgl. Döring & Bortz 2016: 65). Dies ist notwendig, damit Forschende nicht „über die Köpfe der Beteiligten hinweg [...] agieren und mit vorgefertigten Theorien und Methoden eine vermeintlich objektive, wissenschaftliche Sichtweise den sozialen Phänomenen über[...]stülpen“ (ebd.).

Aus diesem Grund wird der folgenden Frage nachgegangen:

Zentrale Forschungsfrage:

Welche Aspekte sollten bei der Konzeption von Qualifizierungsangeboten für ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen beachtet werden, um sie auf ihren Einsatz an Grundschulen vorzubereiten?

Für eine Annäherung an die Forschungsfrage, ist es notwendig, die Sicht der Ehrenamtlichen aufzuzeigen und in zukünftige Projekte einzubeziehen, da den Akteur*innen bisher kaum Beachtung geschenkt wurde. Da es sich um eine explorative Studie handelt, ist es nicht das Ziel der Studie, die Forschungsfrage konkret zu beantworten, sondern vorerst die subjektive Sicht der Ehrenamtlichen sichtbar zu machen. Zur Erreichung dieses Ziels werden die Ehrenamtlichen hinsichtlich ihrer Aufgaben, ihrer Rolle und ihren erlebten Emotionen im Zusammenhang mit ihrer Tätigkeit befragt. Das bedeutet, dass die Studie auf drei Säulen aufbaut, nämlich dem Handeln, der Selbstwahrnehmung und dem Erleben der Deutschlernhelfer*innen.

Forschungsfrage 1:

Welche Aufgaben übernehmen Ehrenamtliche, die an Grundschulen als Sprachlernhelfer*innen tätig sind?

Mit dieser Frage soll aufgezeigt werden, welche Tätigkeiten von Ehrenamtlichen bereits übernommen werden. Da es sich bei den Untersuchungsteilnehmer*innen um Personen handelt, die bereits über einen längeren Zeitraum als Deutschlernhelfer*innen tätig sind oder waren, ist davon auszugehen, dass sie Aufgaben übernehmen bzw. übernommen haben, die ihren Interessen und Kompetenzen entsprechen. Dieser Frage soll anhand der Aufzeichnungen

und Reflexionen in den Tagebüchern sowie der Repertory Grid-Interviews nachgegangen werden.

Forschungsfrage 2:

Mit welchen Rollenbegriffen beschreiben ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen die Rollen, die sie in der Arbeit mit Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund einnehmen?

Mit dieser Frage soll herausgefunden werden, in welcher Rolle sich die Ehrenamtlichen sehen. Sehen sie sich als Lehrkräfte oder können sie aufgrund ihrer besonderen Position eine freundschaftliche Beziehung zu den Kindern aufbauen? Legen sie Wert auf eine Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung oder sehen sie sich als Mentor*innen?

Diese Fragen werden im Repertory Grid-Interview behandelt. Die Ergebnisse des Interviews sollen dabei helfen, die Einordnung der Ehrenamtlichen zu verstehen.

Forschungsfrage 3:

Wie erleben die Ehrenamtlichen ihren Einsatz an der Grundschule?

Mithilfe der letzten Frage soll geklärt werden, wie die Ehrenamtlichen ihr Engagement auf emotionaler Ebene erleben. Die Frage zielt darauf ab, herauszufinden, welche Aspekte sich positiv und welche sich negativ auf den Verlauf ihrer Tätigkeit ausgewirkt und welche sie dazu veranlassten, ihr Engagement anders auszurichten.

Auch diese Frage wird mithilfe des Repertory Grid-Interviews beantwortet. Die Ehrenamtlichen haben im Interview die Aufgabe, Situationen mit den vorgegebenen Emotionen in Verbindung zu bringen, um zu zeigen, was sie als positiv oder negativ empfinden.

4 Migration und bildungspolitische Situation

Um die Relevanz der ehrenamtlichen Arbeit aufzeigen zu können, ist es erforderlich, einen Einblick in die Migrationsbewegungen Deutschlands zu geben und die bildungspolitische Situation zu beleuchten. Auch wenn sich Deutschland lange gegen die Bezeichnung *Einwanderungsland* wehrte (vgl. Butterwegge & Hentges 2000: 7), ist Zuwanderung in Deutschland nicht erst seit den großen Fluchtbewegungen im Jahr 2015 Realität, sondern reicht weit in die Vergangenheit zurück. Ungeachtet der Tatsache, dass es schon früher Zuwanderung in unterschiedlichem Umfang gab, erreichte sie in den Jahren 2015 und 2016 ein bis dahin nicht gekanntes Ausmaß, das Maßnahmen in unterschiedlichen Bereichen notwendig machten, so u. a. auch in der Bildungspolitik (vgl. Heimken 2017: 9–10; Brandstätter & Otto 2009: 4; Becker-Mrotzek et al. 2017: 108). Um die Notwendigkeit dieser Studie aufzuzeigen, werden die Migrationsbewegungen der letzten 75 Jahre dargestellt. Zusätzlich wird Migration in Zusammenhang mit Schulkindern beleuchtet und die schulische Integration aus diversen Perspektiven besprochen. Ferner wird die Ausbildung von DaZ-Lehrenden thematisiert und das ehrenamtliche Engagement an Schulen veranschaulicht, um die Relevanz der ehrenamtlichen Helfer*innen zu verdeutlichen.

4.1 Deutschlands Migration

Nach dem Zweiten Weltkrieg wuchs die deutsche Wirtschaft rasant, doch die steigende Nachfrage konnte nicht gedeckt werden, da die notwendigen Arbeitskräfte fehlten. Aus diesem Grund wurden mithilfe von Anwerbeabkommen Arbeitnehmer*innen aus anderen Ländern, u. a. aus Italien, Spanien, Griechenland, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien angeworben (vgl. Oltmer 2012: 9–11; Dorbritz et al. 2016: 39). Insgesamt kamen zwischen Ende der 1950er-Jahre und 1973, dem Jahr des Anwerbstopps, rund 14 Millionen Arbeitskräfte nach Deutschland, von denen rund 11 Millionen wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten. Die in der Bundesrepublik Deutschland verbliebenen ausländischen Arbeitskräfte holten in den folgenden Jahren ihre Familien nach. Dies führte dazu, dass 1980 die ausländische Bevölkerung in Westdeutschland knapp 10 % betrug, davon waren 33 % türkische, 14 % jugoslawische und 13,9 % italienische Staatsangehörige (vgl. Oltmer 2012: 11). Nach dem Anwerbestopp sank die Zuwanderung von Arbeitskräften, zeitgleich stieg die Zuwanderung von Asylbewerber*innen ab Ende der 1970er-Jahre (vgl. Bade & Oltmer 2004: 86). Mitte der 1980er-Jahre kam es nach einem ersten Rückgang der Asylantragsgesuche zu einem erneuten Anstieg, der dazu führte, dass die Einreise „für Reisende aus neun afrikanischen und asiatischen Hauptherkunftsländern von Asylsuchenden“ durch „restriktive

Visavorschriften“ (Bade & Oltmer 2004: 88) behindert werden sollte. Nach einem kurzzeitigen Rückgang der Asylgesuche wurde kurze Zeit später ein erneuter Anstieg verzeichnet. Zusätzlich kehrten viele Aussiedler*innen⁴ nach Deutschland zurück. Während zwischen 1951 und 1988 1,6 Millionen deutsche Aussiedler*innen nach Westdeutschland kamen, waren es in der DDR zwischen 1949 und 1961 2,7 Millionen (vgl. ebd.: 90). Ab 1988 stiegen diese Zahlen rasant an und innerhalb von drei Jahren erreichten ca. eine Million Aussiedler*innen Deutschland. In den Folgejahren nahmen diese Zuwanderungszahlen kontinuierlich ab (vgl. ebd.: 106; 117; Dorbritz et al. 2016: 39). Gleichzeitig stieg die Zahl der Asylanträge. 1992 beantragten rund 440.000 Menschen Asyl in Deutschland, von denen über 300.000 Asylsuchende aus europäischen Ländern kamen, vor allem aus Jugoslawien (infolge der Jugoslawienkriege) und Rumänien (vgl. Bade & Oltmer 2004: 112; Dorbritz et al. 2016: 39).

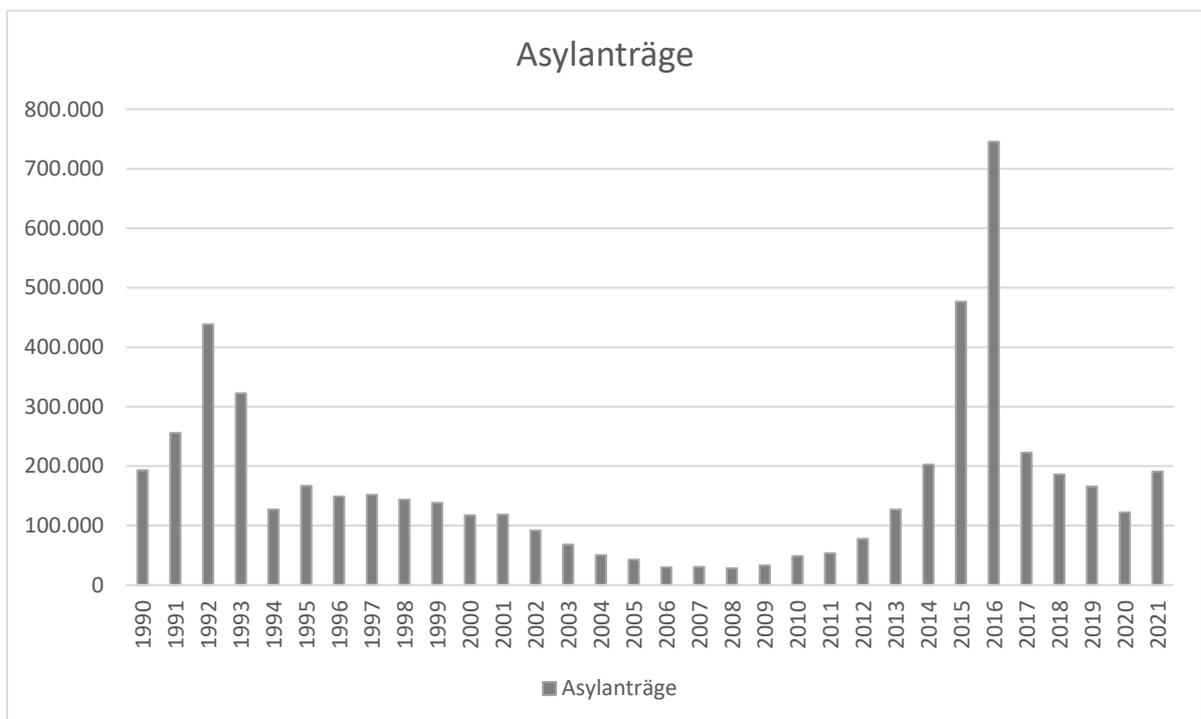


Abb. 1 Entwicklung der Asylantragszahlen im Zeitraum 1990 bis 2021 (BAMF 2022a: 9)

Wie aus der Grafik ersichtlich wird, sanken die Asylzahlen ab 1995 und erst ab 2013/2014 war ein erneuter starker Anstieg zu verzeichnen (vgl. Dorbritz et al. 2016: 40). Im Jahr 2015 gab es 476.649 Asylanträge, 2016 stiegen die Asylantragszahlen weiter an und erreichten mit 745.545 Anträgen den Höhepunkt. Ab 2017 sanken die Zahlen wieder und lagen 2020 mit 122.170 Asylanträgen auf dem niedrigsten Stand seit zehn Jahren. Ein erneuter Anstieg auf 190.816

⁴ Dabei handelt es sich um Nachkommen deutscher Auswanderer*innen, die nach Deutschland zurückkehren.

Asylanträge ist im Jahr 2021 zu verzeichnen (vgl. BAMF 2022a: 9). In den letzten Jahren kamen neben Menschen aus Syrien, Afghanistan, dem Irak, dem Iran, Eritrea und Nigeria auch viele Menschen aus europäischen Ländern (Albanien, Kosovo, Serbien, Nordmazedonien) nach Deutschland. Von 2016 bis 2018 gehörten auch Staatsangehörige der Russischen Föderation und ab 2017 der Türkei zu den Ländern, aus denen vermehrt nach Deutschland eingewandert wurde (vgl. ebd.: 23). Personen, die über einen Asylantrag nach Deutschland einwandern, machen nur einen geringen Teil der Menschen aus, die jährlich zuwandern. 2015 zogen 2,14 Millionen Menschen nach Deutschland, wovon nicht einmal ein Viertel auf Asylbewerber*innen entfällt (siehe Abb. 1). 2016 waren es 1,87 Millionen und 2017 1,55 Millionen Zuzüge. Zeitgleich wanderten aber auch viele ausländische Bürger*innen wieder aus: Für 2016 wurden 1,37 Millionen und für 2017 1,13 Millionen Fortzüge von ausländischen Staatsangehörigen registriert (vgl. BIBH 2019: 39). Laut Mikrozensus aus dem Jahr 2020 lebten rund 21,9 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, was einem Anteil von 26,7 % der deutschen Bevölkerung entspricht (vgl. BMI 2021: 195). Bezogen auf die Gesamtbevölkerung haben 14,1 % der Personen mit Migrationshintergrund einen deutschen Pass⁵ und 12,6 % eine ausländische Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.).

Für das Jahr 2022 konnte mit Kriegsbeginn in der Ukraine ein Anstieg der ukrainischen Geflüchteten verzeichnet werden. Da sich Ukrainer*innen „[...] ohne Registrierung legal in Deutschland aufhalten können, in andere Staaten weitergereist oder in die Ukraine zurückgekehrt sein können“ (BAMF 2022b), kann die Zahl nur geschätzt werden. Beim Ausländerzentralregister geht man bis Mitte Januar 2023 von 1.048.227 eingereisten Personen aus der Ukraine aus (vgl. BMI 2023).

4.2 Migration und Schule

Mediale Aufmerksamkeit erregte die Gruppe der Zugewanderten in den Jahren 2015 und 2016: Auf Bildern sah man vorwiegend junge Männer, die nach Deutschland einreisten, während Frauen und Kinder kaum zu entdecken waren (vgl. Maxwill 2015; Schulte von Drach 2015). Auch wenn ein Großteil der neu Zugewanderten 2015-2017 männlich und zwischen 18 und 40 Jahre alt war (vgl. BAMF 2016: 22, 2017: 22, 2018b: 24), kamen auch viele schulpflichtige Kinder und Jugendliche nach Deutschland, wie aus der Tabelle ersichtlich wird.

⁵ Diese Personen sind entweder selbst zugewandert, Spätaussiedler*innen oder ein Elternteil hat die deutsche Staatsangehörigkeit nicht mit der Geburt, sondern zu einem späteren Zeitpunkt erhalten.

	von 4 bis unter 6 Jahre	von 6 bis unter 11 Jahre	von 11 bis unter 16 Jahre
2014	48.362 (inklusive Kinder von 0 bis unter 4 Jahre)		
2015	14.972	32.723	28.060
2016	27.668	60.699	52.434
2017	6.267	13.384	11.890

Tab. 1 Asylerstanträge von Kindern zwischen 4 und 15 Jahren (vgl. BAMF 2015: 22, 2016: 22, 2017: 22, 2018b: 24)

Nicht in diesen Zahlen enthalten sind Kinder, für die bei der Zuwanderung kein Asylantrag notwendig war, wie beispielsweise EU-Bürger*innen oder unbegleitete Minderjährige. Letztere werden nach der Ankunft in Deutschland mit deutschen Kindern und Jugendlichen, die nicht bei ihren Eltern leben, gleichgestellt. Aus diesem Grund ist es für sie bis zu einem Alter von 18 Jahren nicht erforderlich, einen Asylantrag zu stellen, da sie unter besonderem Schutz stehen (vgl. Klaus & Millies 2017: 7).

Die hohen Zuwanderungszahlen in den Jahren 2015 und 2016 stellten die Schulen vor besondere Herausforderungen. Innerhalb kürzester Zeit mussten sie eine hohe Anzahl an neu zugewanderten Schüler*innen aufnehmen und integrieren (vgl. Daschner 2017: 11). Für die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen mussten zusätzliche Bildungsangebote geschaffen werden, die zusätzliche Lehrende erforderten und entsprechend höhere Kosten verursachten. „Im Jahr 2015 wurden [...] ca. 325.000 geflüchtete Schüler_innen beschult, was zu ca. 2,1 Milliarden Euro zusätzlichen Kosten für unter anderem etwa 20.000 zusätzliche Lehrkräfte führte“ (Voges 2016: 17).

4.3 Schulische Integration

Für alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 6 und 18 Jahren besteht Schulpflicht – auch Kinder von Asylbewerber*innen müssen dieser nachkommen (vgl. Weiser 2016: 9). Diese Regelung ist für zugewanderte Kinder ohne geklärtes Aufenthaltsrecht noch relativ neu, denn erst 2002 sprach die Kultusministerkonferenz (ab hier KMK) eine Empfehlung aus, in der alle Kinder von Asylbewerber*innen die Möglichkeit erhalten sollten, eine Schule zu besuchen (vgl. KMK 2002: 5). Es dauerte noch bis 2010, bis sich die Bundesregierung dazu entschloss, die UN-Kinderrechtskonventionen zur Bildung von Seiteneinsteiger*innen unabhängig vom Aufenthaltsstatus und der Aufenthaltsdauer

umzusetzen (vgl. Weiser 2016: 9). Daraufhin folgte der Erlass einer EU-Richtlinie (Art. 14 Abs. 2 2013/33/EU), die vorsieht, dass alle Schüler*innen binnen drei Monaten nach Asylantragstellung in den EU-Mitgliedstaaten Zugang zu Bildung erhalten müssen. Ausgehend von der Kulturhoheit der Bundesländer unterscheiden sich die länderspezifischen Schulgesetze hinsichtlich der Ausgestaltung des jeweiligen Umgangs mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in Deutschland (vgl. Bürger 2018: 44). Neben unterschiedlichen Einstiegszeitpunkten innerhalb des Schuljahres ist auch der Zeitpunkt, ab welchem Kinder von Asylbewerber*innen die Schule besuchen müssen, sehr unterschiedlich. In Hessen (§ 46 VOGSV; vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 38; DIMR 2017: 7) und Rheinland-Pfalz (§ 56 Abs. 2 SchG; vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 39) gilt die Schulpflicht ab dem Zeitpunkt, an dem die Kinder und Jugendlichen einer Gebietskörperschaft zugewiesen werden, während in Baden-Württemberg (§ 72 Abs. 1 SchG; vgl. ebd.: 38) die Schulpflicht sechs Monate nach Zuzug greift. In Hamburg (§ 37 HmbSG; vgl. Voges 2016: 18; Massumi & von Dewitz 2015: 38) und Berlin (§ 41 Abs. 2 SchG; ebd.; DIMR 2017: 3) werden die Schüler*innen sofort, also bereits in der Erstaufnahmeeinrichtung, zum Schulbesuch verpflichtet. In vielen Bundesländern, in denen die Schulpflicht erst nach einigen Monaten in Kraft tritt, besteht ein Schulbesuchsrecht (vgl. Kniffka et al. 2019: 117).

Die uneinheitlichen Regelungen sind auf unterschiedliche Begründungen der Bundesländer zurückzuführen. In einigen Bundesländer wird dafür plädiert, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche möglichst schnell zu integrieren und ihre Schulbildung fortzusetzen. In anderen wird argumentiert, dass sich die Kinder und Jugendlichen nach einer (möglicherweise) anstrengenden und unter Umständen traumatisierenden Flucht erst an die neue Umgebung gewöhnen und zur Ruhe kommen müssen und legen deswegen einen Schulbeginn nach drei oder sechs Monaten fest (vgl. Weiser 2016: 10–14; Massumi & von Dewitz 2015: 36–39; Klovert 2015).

4.4 Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund

In Publikationen zu Kindern und Jugendlichen, die erst seit kurzem in Deutschland leben, werden unterschiedliche Begrifflichkeiten zur Beschreibung ihrer Situation verwendet. So sind neben *neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen* auch *Seiteneinsteiger*innen*, *Quereinsteiger*innen* und *Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* oder *Zuwanderungshintergrund* häufig genutzte Termini. Im Folgenden wird diskutiert, worin sich diese unterscheiden und welche Arbeitsdefinition in dieser Studie für die sehr heterogene Gruppe genutzt wird.

Als Seiteneinsteiger*innen werden in der Literatur Kinder und Jugendliche bezeichnet, die selbst Migrationserfahrung haben, neu im deutschen Schulsystem sind und über geringe bis keine Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Heilmann 2021: 24). Diese Bezeichnung schließt somit Bildungsinländer*innen aus, die ggf. auch über geringe Deutschkenntnisse verfügen, weil sie bisher mit der deutschen Sprache nur wenig in Kontakt kamen und eigene Migrationserfahrungen mitbringen. Seltener wird der Begriff Quereinsteiger*innen verwendet, der als Synonym angesehen werden kann.

Bei der Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche wird deutlich, dass sie erst seit kurzem in Deutschland leben und selbst Migrationserfahrung haben. Allerdings müsste an dieser Stelle neu zugewanderte Schüler*innen verwendet werden, da mit dem ursprünglichen Terminus keine Auskunft über die schulische Komponente gegeben wird. Massumi & von Dewitz (2015: 12) führen in ihrer Definition aus, dass die Deutschkenntnisse der Kinder auf einem sehr niedrigen Niveau oder gar nicht vorhanden sind und

[d]emnach [...] die Verwendung des Begriffs so lange auf Kinder und Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung im schulpflichtigen Alter zu[trifft], wie ihre Deutschkenntnisse nicht als ausreichend angesehen werden, um erfolgreich am Unterricht in einer Regelklasse an einer deutschen Schule teilzunehmen (ebd.: 13).

Das bedeutet, dass neu zugewanderte Kinder und Jugendliche so lange als *neu zugewandert* bezeichnet werden, bis sie eine Regelklasse besuchen können. Auch an dieser Stelle ist der verwendete Terminus problematisch, da in Deutschland geborene Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse ausgeschlossen werden.

Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrations- oder Zuwanderungshintergrund hat keinen eindeutigen Bezug zur Schule und kann sowohl Kinder mit eigener Migrationserfahrung als auch Kinder der zweiten Generation (beide Elternteile/ein Elternteil im Ausland geboren) umfassen (vgl. Heilmann 2021: 24; Diehl et al. 2016b: 19). Bei Letzteren handelt es sich daher um Bildungsinländer*innen. Ob die Kinder also selbst zugewandert sind oder in zweiter Generation in Deutschland leben, bleibt bei dieser Bezeichnung unklar und es lässt sich nicht ableiten, auf welchem Niveau sich die Deutschkenntnisse der Kinder und Jugendlichen befinden.

Die Gruppe der Grundschüler*innen, um die es in dieser Studie geht, ist auf der Grundlage der bisherigen Definitionsversuche schwer zu fassen, das es sich zum einen um neu zugewanderte Kinder handelt, zum anderen aber auch um Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden und somit Bildungsinländer*innen sind. Da sich die Begriffe nur geringfügig unterscheiden und jeder für sich auf einzelne Grundschüler*innen zutrifft, mit

denen die Ehrenamtlichen arbeiteten, kann kein Terminus als besonders passend bestimmt werden. Aus diesem Grund werden alle drei Begrifflichkeiten synonym verwendet.

In dieser Studie handelt es sich um Grundschul Kinder⁶ mit Zuwanderungshintergrund und Sprachförderbedarf. Schüler*innen, die aufgrund von Fremdsprachenunterricht im Heimatland, deutschsprachigen Eltern bzw. einem deutschsprachigen Elternteil oder einem deutschsprachigen Herkunftsland usw. über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, gehören somit nicht zur Zielgruppe und werden deshalb nicht berücksichtigt.

4.4.1 Heterogenität der Gruppe

Bei den Seiteneinsteiger*innen handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe, deren Mitglieder sich hinsichtlich vieler Aspekte voneinander unterscheiden. Diese Aspekte umfassen u. a. die Migrationsgründe, den Einreisezeitpunkt, die Art der Zuwanderung, mögliche traumatische Erlebnisse, aber auch ganz klassische Unterschiede, die auf Schüler*innen in Regelklassen ebenfalls zutreffen, wie z. B. das Lerntempo, die Verwendung von Lernstrategien, die Lernmotivation und das Interesse am Schulbesuch. Weitere Besonderheiten dieser Gruppe ergeben sich aus unterschiedlichen Herkunftskulturen, die auch untereinander zu Konflikten führen können, den Deutschkenntnissen, der bisherigen Schulsozialisation, der erworbenen Grundbildung, aber auch aus fehlender Alphabetisierung (vgl. Decker-Ernst 2018: 37–38; Frenzel et al. 2016: 190–191; Gamper et al. 2020: 349; Heilmann 2021: 173).

4.4.2 Herausforderungen im Unterricht

Zusätzlich zur Heterogenität der Gruppe gibt es weitere Faktoren, die eine Einbindung der Seiteneinsteiger*innen erschweren. Viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche werden im laufenden Schuljahr einer Vorbereitungs⁷- oder Regelklasse zugeordnet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die Ferienzeiten in den Ländern unterscheiden oder bei geflüchteten Schüler*innen der Zeitpunkt der Zuwanderung im Vorfeld nicht bestimmbar ist und die

⁶ Da es sich um Grundschul Kinder handelt, wird im Weiteren meist nur von Kindern und nicht Jugendlichen gesprochen. Viele der Erklärungen treffen allerdings auch auf Jugendliche zu.

⁷ Häufig werden sie auch als Willkommens-, „Übergangs-, Auffang-, Förder-, Alphabetisierungs- und Sprachlernklassen“ (Heilmann 2021: 25) bezeichnet. Dabei handelt es sich um Klassen, die separiert von der Regelklasse stattfinden. In diesen Klassen werden die Schüler*innen auf den Übergang zur Regelklasse vorbereitet. Schüler*innen, die im laufenden Schuljahr nach Deutschland kommen, werden meist in Vorbereitungsklassen aufgenommen (vgl. Heilmann 2021: 25–26).

Schulpflicht für sie in den jeweiligen Bundesländern unterschiedlich greift (vgl. Bürger 2018: 45). Der daraus resultierende spätere Einstiegszeitpunkt kann zu unterschiedlichen Problemen führen: Neben dem verpasstem Schulstoff kann es für die Seiteneinsteiger*innen auch schwierig sein, sich einer bereits bestehenden Freundesgruppe anzuschließen. Bei geflüchteten Kindern kommt häufig hinzu, dass sie nach einer gelungenen Integration in die Klasse, aufgrund der Zuweisung einer Wohnung in eine andere Stadt umziehen müssen oder abgeschoben werden (vgl. ebd.). Eine weitere Herausforderung stellt die Wahl der richtigen Klassenstufe dar, da viele Geflüchteten keine Dokumente besitzen, Geburtsdaten nicht bekannt sind oder mit Absicht verschwiegen werden. Zusätzlich dauert die Flucht unterschiedlich lange, was auch dazu führt, dass einige der geflüchteten Schüler*innen mehrere Monate bis Jahre Schulzeit verpassen und somit keine dem Alter entsprechende Schulstufe besuchen können, weil ihre Schreib- und Lesekompetenzen nicht ausreichen oder sie nicht rechnen können. Eine weitere Hürde stellen mangelnde Deutschkenntnisse dar, die eine aktive Teilnahme am Unterricht erschweren (vgl. ebd.).

Trotz der aufgezeigten Problematik werden die Schüler*innen meist dem Alter entsprechend eingestuft (§ 56 Abs. 3 HSchG; vgl. MB 2017: 6). Als Ausnahmen, die zu einer Einstufung in eine niedrigere Klassenstufe führen können, werden „[e]ine längere Schulunterbrechung infolge von Flucht und Vertreibung oder starke Beeinträchtigungen infolge von erlittenen Traumata [...]“ (ebd.) genannt. Dabei wird vom Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (ab hier MB) (2017: 6) erklärt, dass die Bildungsbiographien der Kinder im Einzelfall geprüft werden müssen und „keine starre jahrgangsbezogene Klasseneinteilung vor[gesehen]“ sei. Allerdings wird in den Erläuterungen auch davon gesprochen, dass Rückstufungen möglichst vermieden werden sollten, da es wichtig sei, dass die Kinder und Jugendlichen mit Gleichaltrigen lernen (vgl. ebd.). Dementsprechend werden fehlende Sprachkenntnisse nicht als Grund für eine Rückstufung angesehen (vgl. MBWWK 2015: 1). Die Prüfung des Einzelfalls scheint in der Praxis selten Anwendung zu finden, was nicht nur auf Versäumnisse der Schule, sondern vor allem auf fehlendes Wissen, institutionelle Hürden oder geringe Deutschkenntnisse und/oder einen niedrigen Bildungsstatus der Eltern zurückzuführen ist (vgl. Diehl et al. 2016a: 91). Dies hat zur Folge, dass Kinder, die mit neun Jahren die dritte Klasse besuchen, weder in ihrer Herkunftsland noch auf der Flucht eine Schule besucht haben und eine solche Situation für die Lehrenden untragbar bzw. nicht zu bewältigen ist (vgl. Hessenberger 2010: 57). Grundschüler*innen, die in eine zu hohe Klassenstufe eingestuft wurden, müssen im obigen Beispiel also neben der Überwindung von Sprachbarrieren auch den Schulstoff der Klassen 1 und 2 nachholen.

4.5 Schulorganisatorische Modelle

Neben unterschiedlichen Einbindungszeitpunkten werden in den Bundesländern verschiedene schulorganisatorische Modelle eingesetzt, die sich hinsichtlich der Sprachförderung von Seiteneinsteiger*innen sowie der Integration in die Regelklasse unterscheiden (vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 7; 46):

Submersives Modell: Das *submersive Modell* sieht vor, dass die Grundschüler*innen von Anfang an die Regelklasse besuchen und allgemeine Förderangebote der Schule in Anspruch nehmen.

Integratives Modell: Wie beim submersiven Modell besuchen die Schüler*innen beim *integrativen Modell* von Anfang an die Regelklasse, erhalten aber zusätzlich Sprachförderung.

Teilintegratives Modell: Beim *teilintegrativen Modell* findet der Unterricht in einer speziell eingerichteten Klasse statt, zusätzlich partizipieren die Kinder in einigen Fächern am Regelunterricht.

Paralleles Modell: Beim *parallelen Modell* werden die Kinder in einer speziell eingerichteten Klasse parallel zur Regelklasse unterrichtet. Die Dauer des Aufenthalts ist begrenzt.

Paralleles Modell mit Schulabschluss: Die Schüler*innen verbringen bei diesem Modell ihre Schulzeit bis zum Abschluss in einer parallel eingerichteten Klasse.

Die verschiedenen Modelle zielen auf unterschiedliche Schwerpunkte ab. Um herauszufinden, welches Modell sich für welche Schulstufe am besten eignet, müssten repräsentative Untersuchungen durchgeführt werden.

Empirische Forschungsergebnisse zur Wirkung und Wirksamkeit der Modelle liegen im deutschsprachigen Raum bislang nicht ausreichend vor, um zu bestimmen, welches die besten Ergebnisse erzielt. Darüber hinaus kommt mit Blick auf den Schulerfolg der Schüler_innen eine Vielzahl von Faktoren zusammen, die über die schulorganisatorische Ebene allein hinausgehen. So lassen sich durch die Modelle keine Aussagen über die Qualität und Gestaltung des Unterrichts treffen (von Dewitz 2016: 29).

Das submersive und das parallele Modell stehen immer wieder in der Kritik. Während das parallele Modell zu einer Segregation der Schüler*innen führen kann, wird dem submersiven Modell, also dem Unterricht in Regelklassen, nachgesagt, dass es die Schüler*innen überfordert und nicht gewährleistet ist, dass die Lehrer*innen die Kinder ausreichend und passgenau in den Unterricht einbeziehen (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 37).

Er [der Input, Anm. der Autorin] muss weitgehend verständlich sein. Dies ist einer der Gründe, warum es nicht erfolgreich ist, wenn man neu Zugewanderte ohne Sprachkenntnisse in der Zielsprache direkt in ein naturalistisches Umfeld wie die Regelklasse integriert – sie gehen im ‚Sprachbad‘ unter (Heine 2016: 95).

Die Lehrer*innen müssen in dieser Situation binnendifferenziert arbeiten, um allen Schüler*innen gerecht zu werden.

Das parallele Modell läuft in der Regel über den Zeitraum eines Jahres, kann aber bei Bedarf um ein weiteres Jahr verlängert werden (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017: 111). Da der Unterricht in den Vorbereitungs- bzw. Willkommensklassen auf Sprachförderung ausgerichtet ist, wird während des Besuchs dieser Klassen wenig bis gar kein Schulstoff in anderen Fächern vermittelt (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 35). Dies kann dazu führen, dass die Schüler*innen ein Schuljahr verlieren (vgl. Krumm 2021: 212). Durch die Einbindung der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in eine Vorbereitungs- oder Willkommensklasse kann der Unterricht in der Regelklasse normal verlaufen und die curricularen Vorgaben können eingehalten werden, was aufgrund der unterschiedlichen Sprachkenntnisse und des ungleichen Wissensstandes nicht immer der Fall wäre (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 29). Sowohl Decker-Ernst (2018: 43) als auch von Dewitz & Bredthauer (2020: 435) erklären, dass die Schüler*innen nach dem Besuch der Vorbereitungsklassen weiterer Unterstützung bedürfen.

In Rheinland-Pfalz, Hessen und Bremen besuchen neu zugewanderte Kinder in der Grundschule entweder eine Intensivklasse oder einen Intensivkurs, d. h. sie werden integrativ bzw. teilintegrativ beschult (vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 47; Daschner 2017: 19). In vielen anderen Bundesländern wird hingegen nach dem submersiven Modell verfahren. Dies wird damit begründet, dass alle Schüler*innen zu Beginn Lernanfänger*innen sind und unabhängig von der Sprache Schreiben und Lesen lernen müssen, weshalb die zugewanderten Kinder von Anfang an oder bereits nach kurzer Zeit in der Regelklasse beschult werden sollen (vgl. Massumi & von Dewitz 2015: 46).

In den Jahren 2015 und 2016 gab es wenige Konzepte zur Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen, die auf ihre Wirksamkeit hin erprobt waren. Viel mehr wurden Handlungsempfehlungen ausgesprochen, die sehr offen formuliert waren und den Lehrer*innen nur wenig Unterstützung boten (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2017: 111; 119).

4.6 Gleichberechtigte Bildungsteilhabe

Ziel der Bildungspolitik ist es, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Einkommen der Familie, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und dem Migrationshintergrund, die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen. Studien zeigen, dass die drei genannten Aspekte signifikant mit den Schulleistungen der Kinder verbunden sind (vgl. Anger & Plünnecke 2021: 31). Auf Kinder mit Migrationshintergrund treffen häufig alle drei Kriterien zu. Aus diesem

Grund wird eine Annäherung der höchsten Schulabschlüsse von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund anvisiert, was sich aufgrund der starken Zuwanderung der letzten Jahre als schwierig erweist (vgl. HMSI 2021: 4; Decker-Ernst 2017: 55–56; Anger & Plünnecke 2021: 30).

Die Lernumwelten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich bereits vor dem Eintritt in das Schulsystem zum Nachteil der Kinder mit Migrationshintergrund: Sie sind häufiger von Risikolagen betroffen, ihre Eltern haben geringere Bildungsabschlüsse, bei ihnen wird häufiger ein Sprachförderbedarf diagnostiziert, und ihre Wortschatzkompetenzen sind niedriger als die der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 173).

Kinder machen „durch das Vorlesen, Erzählen von Geschichten, gemeinsames Singen, Basteln und Malen in der Familie [...] bereits in den ersten Lebensjahren eine Vielzahl an kulturellen und ästhetischen Erfahrungen“, dabei „unterscheidet sich die familiäre Alltagsgestaltung in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsstand und Migrationshintergrund“ (ebd.: 52; vgl. Diehl et al. 2016a: 89). Aus diesem Grund ist es nötig, dass alle Kinder mit Sprachförderbedarf eine zusätzliche Förderung erhalten, denn „[a]uf Basis bundesweiter Elternbefragungen konnte wiederholt gezeigt werden, dass knapp ein Viertel der vor der Einschulung stehenden Kinder in einem Sprachtest als förderbedürftig im Deutschen diagnostiziert wurde“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 66). Dies betrifft an dieser Stelle nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern häufig auch Kinder aus bildungsfernen Familien. Den größten Einfluss auf die sprachliche Entwicklung der Kinder haben die Förderung im Kindergarten und die Förderung im Elternhaus (vgl. ebd.). Bei geflüchteten Kindern fehlt diese Sprachförderung in der Regel, was auf mehrere Faktoren zurückzuführen ist. Viele Kinder kommen erst im Schulalter nach Deutschland, haben in ihrem familiären Umfeld nicht die Möglichkeit, mit der Familie oder Freunden Deutsch zu sprechen oder die Eltern haben durch die neue Situation (Ankommen in Deutschland, Angst um Familienmitglieder usw.) keine Kapazitäten, sich zusätzlich um die Sprachförderung der Kinder zu kümmern. Aber auch Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren wurden, haben häufig Sprachförderbedarf, da sie seltener eine Kindertageseinrichtung besuchen (vgl. Diehl et al. 2016a: 90). Viele dieser Kinder sprechen zuhause kein Deutsch und kommen erst mit dem Kindergartenbesuch mit der deutschen Sprache in Kontakt. Wenn Kinder, die zuhause nur ihre Herkunftssprache sprechen, keinen Kindergarten besuchen, kann sich der Übergang in die Schule schwierig gestalten, denn „[v]orschulische Bildung kann [...] entscheidend dazu beitragen, vor allem benachteiligte Kinder auf die spätere Schullaufbahn vorzubereiten [...]“ (Anger & Plünnecke 2021: 29; vgl. Diehl et al. 2016a: 92). Erhebungen zufolge besuchen 98 % der Kinder ohne Migrationshintergrund im Alter von drei bis sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung, während es bei Kindern mit Migrationshintergrund nur 85 % sind (vgl. Peter & Spieß 2015: 12–13; Diehl

et al. 2016a: 90). Diese Faktoren führen zu einem erschwerten Einstieg in die Grundschule, der durch besondere Förderung ausgeglichen werden muss. Allerdings kann diese Förderung nicht immer geleistet werden, denn es wird immer noch festgestellt, dass viele Lehrer*innen nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Kinder mit Migrationshintergrund vorbereitet sind (siehe Kap. 4.4.2) (vgl. Daschner 2017: 22).

4.7 (DaZ-)Lehrende

Berücksichtigt man alle Seiteneinsteiger*innen des Jahres 2015, machen sie insgesamt nur 2 % der Schüler*innenschaft aus. Da die Verteilung auf die Schulen jedoch von der Zuwanderung im Ort abhängt, kann es sein, dass an einigen Schulen keine dieser Kinder und Jugendlichen unterrichtet werden, während an anderen Schulen viele zu finden sind (vgl. von Dewitz & Massumi 2017: 28). An Schulen mit hohen Seiteneinsteiger*innenzahlen und fehlenden Lehrer*innen⁸ wurden „vermehrt pensionierte Lehrkräfte aller Fächer oder Lehramtsanwärter/innen mit 1. Staatsexamen sowie Personen ohne Lehramtsausbildung für Vorbereitungsklassen eingestellt“ (Kniffka et al. 2019: 124). Die Eignung dieser Lehrer*innen hängt von ihren jeweiligen Erfahrungen und Qualifikationen ab (vgl. ebd.). Viele der eingesetzten Lehrkräfte belegten im Studium keine gesonderten DaF/DaZ-Module und kannten sich aus diesem Grund nicht mit den Bedürfnissen von Lernenden mit geringen Deutschkenntnissen aus. Ihnen fehlte häufig das Verständnis dafür, wie sie ihnen beim Deutschlernen helfen sollten (vgl. Heine 2016: 81; Decker-Ernst 2017: 372). Nur „10 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an, über eine spezifische DaZ-Qualifikation zu verfügen; auf 68 Prozent der Lehrkräfte traf dies jedoch überhaupt nicht zu“ (Decker-Ernst 2018: 41). Dies ist darauf zurückzuführen, dass DaZ-Inhalte bis dahin nicht verpflichtend in die Lehramtsausbildung integriert waren und auch Weiterbildungsmaßnahmen nur mäßig angeboten wurden (vgl. ebd.). In Deutschland ist es nicht so einfach, sich einen Überblick über die Lehrer*innenausbildung im DaZ-Bereich zu verschaffen, denn die Bundesländer bieten für die Ausbildung in den verschiedenen Schulstufen unterschiedliche Qualifizierungsmöglichkeiten an. In einigen Bundesländern ist ein DaZ-Modul in der Lehrer*innenausbildung inzwischen verpflichtend, während es in anderen als Erweiterungsfach angeboten wird. Auch bei den Lehrer*innenfortbildungsmaßnahmen gibt es je nach Bundesland unterschiedliche Formen und Möglichkeiten (vgl. Kniffka et al. 2019: 128). „Die Erkenntnis,

⁸ Die Begriffe *Lehrer*in*, *Lehrkraft* und *Lehrende* werden in dieser Arbeit synonym verwendet, da alle drei Bezeichnungen von Kultusministerien, aber auch in der wissenschaftlichen Literatur für Personen, die an Schulen lehren, genutzt werden (vgl. MB o.J.; KMK o.J.; Weinert 1996).

dass Lehrerinnen und Lehrer auf den Umgang mit einer sprachlich heterogenen Schülerschaft vorbereitet werden müssen, ist auch auf politischer Seite nicht neu, sondern wurde so von der KMK bereits vor mehr als 40 Jahren geäußert“ (Baumann 2017: 10). Trotzdem gab es 2015/2016 zu wenige Konzepte und ausgebildete Lehrer*innen mit DaZ-Erfahrung.

In zehn Bundesländern gab es 2015 bereits Regelungen auf Länderebene, die Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenausbildung vorschrieben. Rheinland-Pfalz gehörte nicht dazu. Allerdings wird Rheinland-Pfalz in der Literatur als Beispiel für ein Bundesland ohne gesetzliche Vorgaben genannt, das jedoch an seinen Hochschulstandorten (Koblenz-Landau, Mainz und Trier) eine hohe Anzahl an verpflichtenden DaZ-Inhalten vorgibt (vgl. ebd.: 19–20).

Einige der Lehrenden waren mit der Aufnahme von geflüchteten Kindern in ihre Klassen überfordert, wenn diese nicht über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen (vgl. Schlupp & Grimm 2018: 106). Auch strukturelle Probleme wie der Transport der Kinder von Geflüchtetenunterkünften zur Schule werden von den Lehrenden angesprochen (vgl. ebd.: 108). Es „[...] zeigt sich, dass alle Interviewten die Beschulung insbesondere der geflüchteten Kinder und Jugendlichen als Herausforderung begreifen, die mit zusätzlichem Aufwand verbunden ist“ (ebd.: 114). Dabei sehen die Lehrenden die unterschiedlichen Wissens- und Sprachstände als besonders schwierig an (vgl. Schlupp & Grimm 2018: 114). In anderen Untersuchungen empfinden die Lehrer*innen die Situation weniger kritisch und erklären, dass die Arbeit mit den neu zugewanderten Kindern zwar fordernd sei, die Schüler*innen aber auch viel zurückgeben würden (vgl. Frenzel et al. 2016: 173–174). Die gute Bewältigung der Situation beruht laut Daschner (2017: 22) „auf dem [...] großen Engagement und der von Humanität geprägten Haltung der allermeisten Lehrkräfte, Mitarbeiter in den Verwaltungen sowie Ehrenamtlichen“.

4.8 Zusammenfassung

Die Zuwanderung nach Deutschland begann nicht erst mit der großen Geflüchtetenwelle 2015/2016, sondern schon viel früher, jedoch kann festgehalten werden, dass in diesen zwei Jahren die Zahlen der Asylbewerber*innen Höchstwerte erreichten. Die daraus resultierende Situation an den Schulen war zwar angespannt, aber nicht so prekär, wie es in den Medien dargestellt wurde. Trotzdem gibt es an vielen Stellen im bildungspolitischen Bereich noch Verbesserungsbedarf. Wünschenswert wäre eine bundesweit einheitliche Ausbildung der Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass die zukünftigen Seiteneinsteiger*innen eine adäquate Sprachförderung erhalten. Dabei muss die Sprachförderung in allen Fächern erfolgen und somit

müssten DaZ-Module unabhängig von anderen Fächern in der Ausbildung verankert werden (vgl. Decker-Ernst 2017: 378). Zusätzlich ist es notwendig, dass nicht nur Empfehlungen von den Kultusministerien ausgesprochen werden, sondern auch die Lehrer*innen mit erprobten Konzepten versorgt werden, um mit solchen Ereignissen besser umgehen zu können. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass weitere Studien zu den verschiedenen schulorganisatorischen Modellen durchgeführt werden (vgl. Heilmann 2021: 35). Auch wenn in den bisher durchgeführten Studien davon gesprochen wird, dass das submersive Modell aufgrund der Überforderung der Kinder selten zum Einsatz kam und kommt, sollte dies genauer überprüft werden. Insbesondere an kleineren Schulen mit einer geringen Anzahl an geflüchteten Kindern ist es nicht immer möglich, das teilintegrative Modell umzusetzen. An vielen Stellen wurden 2015/2016 ehrenamtliche Kräfte an Schulen eingesetzt, um die Situation zu entlasten. Hierzu fehlen derzeit noch Studien, die aufzeigen, inwieweit der Einsatz von Ehrenamtlichen sinnvoll ist und welche Aufgaben Ehrenamtliche übernehmen können. Hier setzt die vorliegende Studie an. Um einen besseren Überblick über das Thema Ehrenamt zu erhalten, werden im nächsten Kapitel die Formen des Ehrenamts geklärt und die Entwicklung des Ehrenamts aufgezeigt. Das Ziel des Vorgehens ist eine Annäherung an das Forschungsfeld zu erreichen und die Notwendigkeit der Studie zu legitimieren.

5 Ehrenamtliches Engagement

Ehrenamtliches Engagement ist kein neues Phänomen, sondern kann geschichtlich weit zurückverfolgt werden. Bereits 1809 wurde der ehrenamtliche Dienst in der Preußischen Städteverordnung festgelegt, was u. a. bedeutete, dass männliche Bürger öffentliche Ämter übernehmen konnten, die nicht vergütet wurden (vgl. Jakob 1993: 10). Mit der Industrialisierung und der damit verbundenen Landflucht in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geriet die Arbeitsbevölkerung in existenzielle soziale Notlagen (vgl. Han-Broich 2012: 76; Jakob 1993: 10), was zur Entwicklung des Elberfelder-Systems⁹ führte: Die Städte wurden in Quartiere aufgeteilt und für jedes Quartier wurde ein ehrenamtlicher Armenpfleger ausgewählt, der sich aktiv um die Menschen im eigenen Quartier kümmert und die allgemeine Notsituation beseitigen sollte (vgl. ebd.). Die Armenpfleger übernahmen Verwaltungsaufgaben und entschieden über Hilfeleistungen und deren Dauer, was dazu führte, dass sich die Situation in Folge verbesserte (vgl. Otto-Schindler 1996: 34). Es etablierten sich in den Folgejahren weitere Möglichkeiten des ehrenamtlichen Engagements, u. a. ab Ende des 19. Jahrhunderts für Frauen im sozialen Bereich (vgl. Jakob 1993: 12–13).

5.1 Arten des ehrenamtlichen Engagements

Ehrenamtliches Engagement ist heute unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt, die sich in ihrer Ausrichtung unterscheiden können. Allerdings haben alle Begrifflichkeiten etwas gemeinsam: Sie beschreiben eine Tätigkeit im öffentlichen Raum, die (normalerweise) ohne Vergütung stattfindet und dem Gemeinwohl dient (vgl. Mergenthaler & Micheel 2020: 3; Stricker 2006: 35).

„Mit den Begriffen ›Ehrenamt‹ oder ›ehrenamtliches Engagement‹ werden u. a. die Aktivitäten von engagierten Bürgerinnen und Bürgern in traditionellen Arbeitsfeldern von Verbänden und Organisationen bezeichnet“ (Han-Broich 2012: 65; H.i.O.). Ähnlich definiert auch Karakayali (2018: 5) Ehrenamt, indem er erklärt, dass die unentgeltliche¹⁰ Tätigkeit an eine Institution gebunden sei. Zusätzlich äußert er, dass diese Form des freiwilligen Engagements in anderen Ländern weniger gängig sei. Auch Han-Broich (2012: 66) spricht davon, dass das Ehrenamt

⁹ Beim Elberfelder System handelt es sich ein Modell zur Armenfürsorge, das in der Stadt Elberfeld eingeführt und von weiteren Städten übernommen wurde (vgl. Schilling & Klus 2022: 31).

¹⁰ In vielen Bereichen erhalten die Ehrenamtlichen Aufwandsentschädigungen.

„ein typisch deutsches Phänomen“ sei. Der Begriff Ehrenamt wird per se vom Hauptamt abgegrenzt (vgl. Hilse-Carstensen et al. 2019: 13–14).

Ein weiterer häufig verwendeter Begriff ist der des *bürgerlichen Engagements*, der eine „gesellschafts- und sozialpolitische Dimension der gemeinwohlorientierten Tätigkeiten“ (Han-Broich 2012: 66) betont. Die Engagierten, die diese Bezeichnung für sich nutzen, möchten sich vom Staat loslösen, weil z. B. der Begriff Ehrenamt von staatlichen Behörden besetzt ist und sie losgelöst davon selbstbestimmt wirken und agieren möchten (vgl. ebd.). Anders erklärt Pallas (2011: 152) das bürgerliche Engagement: Sie sieht darin einen Überbegriff für alles, was es an Formen freiwilligen Engagements gibt. Weiter erklärt sie, dass die Bürger*innen mit ihrem Engagement versuchen, staatliche Missstände durch selbstinitiierte Projekte und neu gegründete Vereine auszugleichen, indem sie sich von bereits bestehenden Institutionen abgrenzen bzw. diese ergänzen oder sogar ersetzen. Emmerich (2012: 40) spricht davon, dass mit bürgerlichem Engagement „die Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl“ gemeint sei. Laut Hilse-Carstensen et al. (2019: 14) konnte sich das bürgerliche Engagement aufgrund seiner politischen Färbung nicht im alltäglichen Sprachgebrauch und auch nicht in wissenschaftlichen Bereichen etablieren.

Die Bezeichnung *freiwilliges Engagement* wird „von Initiativen, Projekten und Vereinen“ (Han-Broich 2012: 67) genutzt. „Hierbei handelt es sich häufig um thematisch orientierte, projektbezogene Tätigkeiten. ›Freiwillig‹ soll darauf verweisen, dass es persönliche Entscheidungsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume gibt“ (ebd.; H.i.O.). Laut Han-Broich (2012: 67) hat sich der Begriff *Freiwilligenarbeit* auf internationaler Ebene durchgesetzt. Eine ganz andere Erklärung für die *Freiwilligentätigkeit* liefert Schlaugat: Sie geht von einer Tätigkeit aus, die vorwiegend von jungen Erwachsenen vor ihrem Eintritt ins Studium oder ins Erwerbsleben ohne Bezahlung geleistet wird. Als Beispiel dafür nennt sie das *Freiwillige Soziale Jahr* (vgl. Schlaugat 2010: 30–32).

Aus den diskutierten Erklärungen wird deutlich, dass es diverse Begriffe gibt, die einen ähnlichen Sachverhalt beschreiben, sich aber in Nuancen unterscheiden. Dabei wird auch deutlich, dass die Begriffe nicht immer einheitlich verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *ehrenamtliches Engagement*, *Ehrenamt* und *Ehrenamtliche*r* verwendet, da die anderen Begriffskonzepte zu sperrig sind. Zusätzlich wird im Projekt *Familienorientierte Sprachförderung* (ab hier *FamoS*) (siehe Kap. 5.11.1), auf dem die Studie aufbaut, von Ehrenamt und Ehrenamtlichen gesprochen, wodurch der Begriff gewissermaßen etabliert ist. Zudem ist das Projekt an öffentliche Institutionen, nämlich die Volkshochschule (ab hier VHS) und die Schule angebunden, weshalb die Definition *Ehrenamt* am ehesten zutrifft.

5.1.1 Altes und neues Ehrenamt

In vielen Bereichen wird zwischen einem *neuen* und einem *alten Ehrenamt* unterschieden. Mit dem alten Ehrenamt ist eine langfristige und altruistische Bindung an eine Organisation gemeint, während das neue Ehrenamt eher kurzfristig und auf aktuelle Projekte ausgelegt ist und vorwiegend in selbst gegründeten Initiativen stattfindet und kaum noch Bindung an eine Organisation aufweist (vgl. Mergenthaler & Micheel 2020: 3). Zusätzlich wird beim neuen Ehrenamt heute mehr darauf geachtet, ob zeitliche und organisatorische Aspekte passen. Dazu äußert Jakob (1993: 281), dass „sinnhaftes ehrenamtliches Handeln [...] erst dann möglich [ist], wenn das Engagement mit eigenen biographischen Handlungsentwürfen und Planungen verbunden werden kann“ und es „durch seinen Fokus auf die unmittelbare Interaktion mit den EmpfängerInnen bzw. KlientInnen des Engagements gekennzeichnet“ (Karakayali 2018: 6) ist.

Trotz der engen Anbindung an VHS und Schule kann das Projekt FamoS dem neuen Ehrenamt zuordnet werden, da es eher auf einen kurzen Zeitraum angelegt ist und sich in den Lebensentwurf und den Alltag der Ehrenamtlichen einfügen muss. Während sich das alte Ehrenamt vor allem an Vereinsmitglieder im konventionellen Sinne richtet, die ehrenamtliche Positionen im Verein übernehmen, sieht das neue Ehrenamt vor, dass die Ehrenamtlichen ihre individuellen Bedürfnisse befriedigen. In der dritten Qualifizierungsrunde des dieser Arbeit zugrundeliegenden Projektes waren beispielsweise angehende Lehrkräfte dabei, die durch ihr ehrenamtliches Engagement praktische Eindrücke und erste Erfahrungen im Lehr- und Lernkontext sammeln wollten.

5.1.2 Ehrenamtliche Einbindungsformen

Das Ehrenamt kann in unterschiedliche Kriterien unterteilt werden. So gibt es einerseits die Kategorisierung in kurz- und langfristige Angebote und andererseits die Unterteilung in begleitete, vermittelte oder selbstorganisierte Tätigkeiten. Bei *kurzfristigen Angeboten* handelt es sich in der Regel um die Sammlung und Verteilung von Sachspenden und akute Unterstützung, die besonders häufig regional begrenzt vorzufinden ist (vgl. Aumüller 2016: 3). Dem gegenüber stehen langfristige Angebote, „die auf Nachhaltigkeit angelegt sind, beispielsweise Patenschaften für Geflüchtete, Mentorenprojekte, Vormundschaften für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sowie alle Maßnahmen, die auf die Etablierung einer langfristigen Unterstützungsstruktur abzielen“ (ebd.). Bei der *begleiteten Einbindung* können sich die Ehrenamtlichen vor ihrem Start ins Engagement einen ersten Eindruck verschaffen. Sie führen erste Gespräche mit bereits aktiven Engagierten und/oder dem/der Koordinator*in und werden nach ihren Erwartungen gefragt, um herauszufinden, ob diese mit den Möglichkeiten,

die das Engagement bietet, zusammenpassen. Bleibt das Interesse bestehen, werden sie von den Koordinierenden in die Arbeit eingeführt. Beim *vermittelten Angebot* melden sich die Ehrenamtlichen in einem Online-Portal an und können dann über eine Suchfunktion eine passende Tätigkeit auswählen oder sie legen selbst ein Profil an und erhalten dann Angebote, die ihren Vorstellungen entsprechen. Bei der dritten genannten Form, der *selbst organisierten Einbindung*, handelt es sich meist um ein kurzfristiges Engagement, für das kein spezifisches Vorwissen notwendig ist. Die Ehrenamtlichen gehen keine Verpflichtungen ein und können ihr Engagement nach ihren eigenen Möglichkeiten ausüben. Dabei handelt es sich wie beim kurzfristigen Angebot hauptsächlich um akute Hilfe in Kleiderkammern, Fahrdienste oder ähnliches (vgl. Hamann et al. 2016: 40–42).

5.2 Daten und Fakten zum Ehrenamt

Ohne Ehrenamt könnten viele Angebote im Bereich Freizeitgestaltung und Sport nicht durchgeführt werden. Unverzichtbar ist das ehrenamtliche Engagement in Vereinen, Verbänden, bei der Freiwilligen Feuerwehr, beim Roten Kreuz, in Gewerkschaften und Kirchengemeinden (vgl. Simonson et al. 2022: 21–22). Es gibt aber noch viele weitere Sparten, in denen sich Menschen ehrenamtlich engagieren. Betrachtet man die Zahlen der letzten Jahre, kann man erkennen, dass die Zahl der ehrenamtlich Engagierten jährlich stieg, wobei ein besonders prägnanter Anstieg in den Jahren 2015-2017 und 2019-2020 zu verzeichnen ist. Der erste Anstieg ist vor allem auf Engagierte in der Arbeit mit Geflüchteten zurückzuführen (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 9).

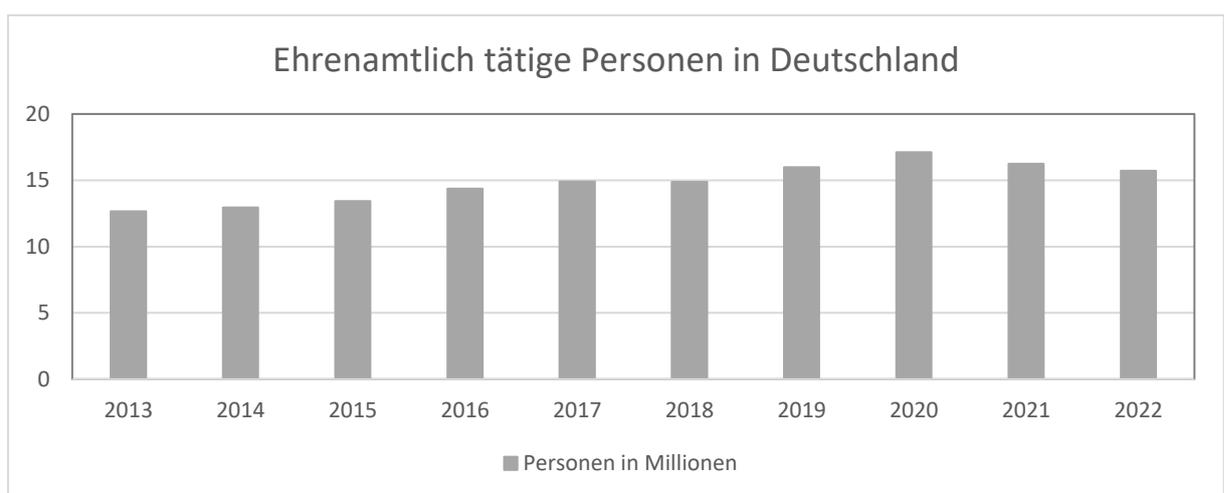


Abb. 2 Ehrenamtliche Engagierte in Deutschland (Zeitraum 2013-2022) (vgl. Statista 2017; 2020, 2022)

5.2.1 Daten und Fakten zum Ehrenamt in der Geflüchtetenarbeit

Die Bilder von überfüllten Bahnhöfen (vgl. Hengst & Sperber 2015), Bootsunglücken (vgl. FAZ 2016) und Presseberichte aus Kriegsgebieten wie Syrien erregten bei vielen Menschen Mitleid und brachten sie 2015/2016 dazu, ehrenamtlich aktiv zu werden. Der hohe Zustrom an Geflüchteten brachte die Aufnahmeeinrichtungen an ihre Grenzen und das hauptamtliche Personal reichte an vielen Stellen nicht mehr aus, um angemessen auf die Lage zu reagieren. Aus diesem Grund konnten Unterstützungsangebote nicht mehr in ausreichendem Maße bereitgestellt werden. Für Ehrenamtliche ergaben sich dadurch vielfältige Möglichkeiten, sich zu engagieren. 2015 stand dabei besonders die akute Nothilfe, wie die Lebensmittelorganisation und -verteilung, im Fokus (vgl. Kleist 2017b; Glorius 2017: 5). 2016 änderte sich die Situation etwas und die Ehrenamtlichen wurden im Kontext der gesellschaftlichen Integration tätig. Besonders häufig begleiteten Ehrenamtliche Geflüchtete zu Behörden oder kontaktierten in deren Auftrag Behörden. Darüber hinaus engagierten sich viele im Sprachunterricht oder übernahmen Übersetzungstätigkeiten für Geflüchtete. Beliebt waren auch Beratungstätigkeiten im Sozialbereich oder zum Thema Integration, Unterstützung bei der Wohnungssuche, Fahrdienste oder Nachhilfeunterricht. Zusätzlich setzten sich einige Ehrenamtliche in der medizinischen oder psychologischen Betreuung ein (vgl. Karakayali & Kleist 2015: 28; Glorius 2017: 5; IfD Allensbach 2017: 27).

Bereits Ende 2016 nahm das Interesse an ehrenamtlicher Arbeit im Geflüchtetenbereich wieder ab, während die Zahl der aktiven Ehrenamtlichen zu diesem Zeitpunkt stabil blieb und erst in den Folgejahren sank (vgl. Jacobsen et al. 2017: 349–350; Winterhagen & Lammers 2019: 40). Der Rückgang des Engagements wurde auch in der Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (ab hier IfD Allensbach) festgestellt und wird darauf zurückgeführt, dass viele Ehrenamtliche, die in der ersten Zeit bei dringlichen Anliegen, also kurzfristig halfen, ihre Tätigkeit zeitnah wieder beendeten oder sich in anderen Bereichen engagierten. Während 2015 von 36 % ehrenamtlich Engagierten gesprochen wurde, waren nach zwei Jahren noch 19 % aktiv (vgl. IfD Allensbach 2017: 9). Zwischen 2015 und 2017 wurde vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Evangelischen Kirche Deutschland ebenfalls eine Studie zur Beteiligung der Ehrenamtlichen durchgeführt, in der zu mehreren Erhebungszeitpunkten die Entwicklung des ehrenamtlichen Engagements in der Geflüchtetenarbeit mittels Umfragen ermittelt wurde. Während sich demnach im November 2015 7,3 % der deutschen Bevölkerung ehrenamtlich für Geflüchtete engagierten, waren im Mai 2016 8,7 % Ehrenamtliche in diesem Bereich aktiv. In diesen prozentuellen Angaben sind Geld- und Sachspenden nicht einbezogen, die in anderen Statistiken hinzugezählt werden (vgl. Ahrens 2017: 7). Aus dem Freiwilligensurvey (vgl. Kausmann et al. 2022: 227) aus dem Jahr 2019 geht hervor, dass sich

zwischen 2014 und 2019 12,4 % und 2019 noch 8 % der Ehrenamtlichen im Kontext Geflüchtete engagierten. Dabei wird nicht klar, ob nur die aktive Beteiligung oder auch Geld- und Sachspenden einbezogen wurden.

Ein ähnlicher Rückgang an Ehrenamtlichen war auch im Projekt FamoS zu verzeichnen. Während es bei den ersten beiden Qualifizierungsdurchgängen (2015 und 2016) ein Überangebot an Interessierten gab, die sich ehrenamtlich als Deutschlernhelfer*innen engagieren wollten, musste der dritte Durchgang aufgrund zu weniger Anmeldungen verschoben werden. Er kam 2017 zustande, jedoch merkte man auch hier, dass das Interesse gesunken war, da ein Teil der Ehrenamtlichen die Qualifizierung abbrach oder kurz nach der Qualifizierung die Tätigkeit beendete.

5.2.2 Daten und Fakten zum Ehrenamt in der Spracharbeit

2014 gaben 43,7 % und 2016 sogar 48,6 % der Ehrenamtlichen an, Geflüchteten Sprachunterricht zu erteilen (vgl. Kleist 2017a: 29). Ähnliche Angaben zu Ehrenamtlichen, die Geflüchtete mit Sprachunterricht unterstützen, findet man mit 49,2 % bei Dymarz (2018: 30). Für Geflüchtete ohne geklärten Aufenthaltsstatus waren die Angebote der Ehrenamtlichen häufig die einzige Möglichkeit, Deutsch zu lernen, weil sie aufgrund juristischer Regularien nicht zu Integrationskursen zugelassen werden konnten (vgl. Kleist 2017a: 29). Aber auch

[...] als zusätzliches Angebot zu staatlichem und professionellem Unterricht erfüllen Ehrenamtliche eine wichtige zivilgesellschaftliche Aufgabe, die den hauptamtlichen Sprachunterricht insbesondere dort ergänzt, wo Geflüchteten aufgrund ihres rechtlichen Status oder aufgrund mangelnder Kapazitäten mit ehrenamtlichem Unterricht zumindest sprachliche Grundlagen vermittelt werden können (ebd.).

An Schulen gestaltet sich die Situation anders, da Kinder innerhalb einer bestimmten Altersspanne einer Schulpflicht unterliegen (siehe Kap. 4.3), die je nach Bundesland variiert und spätestens nach sechs Monaten in Kraft tritt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2019: 1–2). Somit ist das Deutschlernen gewährleistet, jedoch ergeben sich andere Herausforderungen, die bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurden und es notwendig machen, dass die Kinder zusätzliche bzw. ergänzende Unterstützung erhalten. Auch wenn ein Großteil der Ehrenamtlichen beruflich anderen Kontexten zuzuordnen ist und nicht über das notwendige Fachwissen verfügt, „kann [...] gerade das individuelle Engagement von Ehrenamtlichen einen wichtigen Beitrag leisten, das ganz wesentlich humanitär motiviert ist [...]“ (Kleist 2017a: 29–30).

Die Ehrenamtlichen tragen durch ihr Engagement wesentlich zu einer Willkommenskultur¹¹ bei (vgl. Karakayali & Kleist 2015: 6). Han-Broich (2016: 4) spricht allerdings davon, dass sich die Willkommenskultur in den letzten Jahren verändert hat und der Umgang mit den Geflüchteten der Jahre 2015-2017 anders war als in den 1990er Jahren, als Geflüchtete im Zuge des Bosnienkrieges nach Deutschland kamen. Diesen Menschen wurde nach Ansicht der Autorin wenig Beachtung geschenkt. Auch Aumüller (2016: 2) beschreibt für das Jahr 2015 ein außergewöhnliches Entgegenkommen von Freiwilligen, die sich engagieren wollten. Verglichen mit den jüngsten Ereignissen im Kontext des Ukrainekrieges lässt sich auch hier eine andere Form des Engagements feststellen. Während sich die Ehrenamtlichen bei den Geflüchteten, die ab 2015 nach Deutschland kamen, vornehmlich in Sprachkursen engagierten, bei Behördengängen unterstützten und bei Übersetzungen halfen (vgl. Karakayali & Kleist 2016: 24), wird bei den Geflüchteten aus der Ukraine eine andere Art der Hilfe angeboten. Das Thema *Sprachkurse* steht nicht im Vordergrund, was ggf. darauf zurückzuführen ist, dass die meisten Ukrainer*innen nach Kriegsende eine Rückkehr in ihre Heimat planen (vgl. UNHCR 2022). Zu Kriegsbeginn erfolgte die Unterstützung hauptsächlich über Hilfstransporte mit lebensnotwendigen Gütern in die Ukraine und das In-Sicherheit-Bringen von Ukrainer*innen, vor allem Frauen und Kindern. Nach der Ankunft der ersten Geflüchteten in Deutschland, wurden, wie auch für die Geflüchteten im Jahr 2015, Sach- und Geldspenden gesammelt. Zusätzlich wurde von den Helfer*innen Wohnraum zur Verfügung gestellt (vgl. Wackermann 2022). Bei einer Befragung des Bundesministeriums des Innern und für Heimat (ab hier BMI) (2021) stellte sich im März 2022 heraus, dass 24 % der Geflüchteten bei Freunden unterkamen, 22 % eine Privatwohnung zur Verfügung gestellt bekommen hatten und 19 % bei Verwandten wohnten. Nur 7 % berichteten, in einer Sammelunterkunft, einem Lager oder einer Turnhalle zu wohnen. Eine Tätigkeit, die mit den Ankommenden aus der Ukraine stieg, war die Suche nach Übersetzer*innen und Sprachmittler*innen¹²¹³ (MIFKJF o.J.). Derzeit gibt es weniger ehrenamtliches Engagement, dafür mehr persönliche Unterstützung bzw. privates Engagement.

¹¹ Das BAMF (2018c) definiert den Begriff *Willkommenskultur* mit der Unterstützung von Neuzugewanderten durch Ehrenamtliche hinsichtlich sprachlicher Hürden und dem Zurechtfinden im Alltag. „Die Freiwilligen nehmen sich Zeit, sind offen für andere Kulturen und tolerant“ (ebd.). Zusätzlich wird den Zuwander*innen von den Ehrenamtlichen „das Gefühl vermittelt, hier willkommen zu sein“ (ebd.).

¹² Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (ab hier GeR) wird das Sprachmitteln als informelles Weitergeben bzw. Wiedergeben wichtiger Informationen beschrieben, d. h. mehrsprachige Ehrenamtliche vermitteln „den eigenen Fähigkeiten entsprechend über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg in einer informellen Situation des öffentlichen, privaten, beruflichen oder des Bildungsbereichs“ (Europarat 2020: 136).

¹³ Dabei handelt es sich nicht um statistische Werte, sondern einen subjektiven Blick auf die aktuelle Situation. Aktuelle Studien zur neuen Gruppe der Geflüchteten liegen zum aktuellen Zeitpunkt nicht vor.

Für die vorliegende Untersuchung wird der Fokus auf das Ehrenamt in der Geflüchtetenhilfe gelegt. Hintergrund sind die Anfänge des ausgeschriebenen Projekts FamoS (siehe Anhang I), in dem Ehrenamtliche für eine familienorientierte Sprachförderung für Geflüchtete eingesetzt werden sollten. Bereits kurze Zeit nach Projektstart gab es Änderungswünsche seitens des Projektträgers, sodass statt des Lernens in der Familie die Sprachförderung von Kindern in der Grundschule und Erwachsenen im *Café Deutsch*¹⁴ (ein Sprachencafé) im Vordergrund stand. Zusätzlich gab es vereinzelt Ehrenamtliche, die in der VHS oder in der Berufsschule tätig waren. An dieser Stelle gilt es zu betonen, dass das Projekt zwar auf Geflüchtete ausgelegt war, eine auf diesen Personenkreis begrenzte Unterstützung jedoch nicht geleistet werden konnte, da die Familien nicht in Erstaufnahmeeinrichtungen von den Ehrenamtlichen betreut wurden, sondern die Ehrenamtlichen an staatlichen Institutionen eingesetzt wurden, wo bei vielen Kindern der familiäre Hintergrund nicht klar ersichtlich war. Es obliegt nämlich allein den Schulen, den Ehrenamtlichen Kinder mit Sprachförderbedarf zuzuteilen. Eine Kontrolle, ob es sich bei allen Kindern um Geflüchtete handelt, fand nicht statt. Trotz der Gespräche zwischen der Koordinatorin und den Schulleitungen wurde bereits nach einigen Wochen ersichtlich, dass die Ehrenamtlichen nicht nur für Geflüchtete eingesetzt wurden¹⁵. Aus Gründen des Datenschutzes war es nicht möglich, von den Schulen Informationen über den Aufenthaltstitel der Lernenden zu erhalten. Auch über die Ehrenamtlichen konnte der Aufenthaltstitel der Deutschlernenden nicht in Erfahrung gebracht werden, da es sich bei der Zielgruppe um Grundschulkindern handelte, die erst seit kurzem Deutsch lernten und ihre Situation aus sprachlichen Gründen, aber auch aufgrund mangelnder rechtlicher Kenntnisse nicht erklären konnten.

5.3 Ehrenamtlich tätige Personen in der Geflüchtetenhilfe

Untersuchungen zu ehrenamtlich tätigen Personen belegen, dass sich besonders viele Frauen ehrenamtlich engagieren. Zusätzlich wird deutlich, dass mehr Menschen in West- als in Ostdeutschland ehrenamtlich aktiv sind. Auch der Bildungsgrad ist ein Faktor, der für ein Engagement ausschlaggebend ist, denn je höher der Bildungsabschluss, desto häufiger arbeiten Personen ehrenamtlich mit Geflüchteten (vgl. Jacobsen et al. 2017: 352–355; Kausmann et al.

¹⁴ Das Café Deutsch wird von Ehrenamtlichen in den Räumlichkeiten der Volkshochschule Worms geleitet und im Namen der VHS durchgeführt.

¹⁵ So kann eine Person, die Deutsch an der VHS lernt und das Café Deutsch besucht, aus beruflichen Gründen nach Deutschland eingewandert sein, aber auch hierher geflüchtet sein. Dasselbe gilt an der Grundschule: Ein Kind, das in die erste Klasse eingeschult wird und noch kein Deutsch spricht, kann z. B. aus familiären Gründen erst kurz vor Schulstart nach Deutschland gezogen sein oder aus der Heimat nach Deutschland geflüchtet sein.

2022: 205). Besonders interessant ist, dass in der Forschung zum Ehrenamt weltweit Männer öfter ehrenamtlich aktiv sind als Frauen, was auch in Deutschland feststellbar ist. Während sich 49 % der Männer ehrenamtlich engagieren, sind es bei den Frauen 41 % (vgl. BMFSFJ 2017: 144). Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein Großteil der Ehrenamtlichen in Sportvereinen aktiv ist und dieser Bereich meist von Männern ehrenamtlich betreut wird, während sich Frauen vorwiegend in karikativen oder religiösen Initiativen einsetzen (vgl. Hollstein 2015: 43). Bei der ehrenamtlichen Arbeit mit Geflüchteten wird deutlich, dass Frauen hier deutlich häufiger aktiv sind und „fast Dreiviertel [sic!] aller Engagierten in diesem Bereich aus[machen]“ (Kleist 2017a: 28; vgl. Karakayali & Kleist 2015: 5). Ähnliches konnte in einer Münchner Studie zum Engagement für Geflüchtete festgestellt werden, in der 76,8 % der Ehrenamtlichen, die sich an der Online-Untersuchung beteiligten, Frauen waren (vgl. Mutz et al. 2015: 12). Auch im Freiwilligensurvey 2019 wird das hohe Engagement weiblicher Engagierter angesprochen (vgl. Kausmann et al. 2022: 205). Diese Feststellung deckt sich mit den Ehrenamtlichen aus dem Projekt FamoS, die im Rahmen dieser Studie begleitet wurden. Von den 48 Personen¹⁶, die an der Qualifizierung teilnahmen, waren 35 weiblich, was einem Anteil von 72,9 % entspricht.

Zu betonen ist, dass im Vergleich zu anderen Engagementbereichen hier viele Jüngere tätig sind (vgl. Ahrens 2017: 44), wobei sich die Ehrenamtlichen in der Geflüchtetenarbeit über alle Altersgruppen verteilen (vgl. Winterhagen & Lammers 2019: 41; Mutz et al. 2015: 13; Karakayali & Kleist 2015: 16). Laut Karakayali & Kleist (2015: 17) gehen 22,9 % der Ehrenamtlichen im Geflüchtetenbereich einem Studium nach und 40,8 % sind erwerbstätig. Die restlichen Prozente verteilen sich auf Schüler*innen, Auszubildende, Personen im Zivildienst, Hausfrauen und -männer, Sonstiges oder es liegen keine Angaben vor.

Bei der Befragung des IfD Allensbach zeigte sich, dass ein Viertel der befragten Ehrenamtlichen einen Migrationshintergrund hat (vgl. IfD Allensbach 2018: 22), während im Projekt *Einstieg Deutsch* fast die Hälfte der Ehrenamtlichen einen Zuwanderungshintergrund hat (vgl. Winterhagen & Lammers 2019: 41). Des Weiteren äußern nur 22 % der Befragten, dass sie im Rahmen ihres Engagements keine Menschen mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund betreuen (vgl. IfD Allensbach 2017: 21–22). In der Münchner Studie zum Engagement lag der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund mit 20 % etwas niedriger (vgl. Mutz et al. 2015: 14).

¹⁶ Es wurden keine soziodemografischen Daten zum Geschlecht der Ehrenamtlichen erhoben. Aus diesem Grund kann nur von einer typischen Zugehörigkeit der Namen zu einem Geschlecht ausgegangen werden, das nicht unbedingt dem Geschlechterzugehörigkeitsgefühl der Ehrenamtlichen entsprechen muss.

5.4 Motive und Gründe für das ehrenamtliche Engagement

Es gibt viele Gründe, warum Ehrenamtliche sich dazu entschließen, sich zu engagieren, u. a. hat auch die mediale Berichterstattung großen Einfluss¹⁷ darauf. Einige der Ehrenamtlichen „sehen [...] in ihrem Engagement eine Stellungnahme gegen Rassismus“ (Karakayali & Kleist 2016: 4), andere wollen damit die staatliche Flüchtlingspolitik kritisieren (vgl. ebd.: 5). Mutz et al. (2015: 15) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass Ehrenamtliche häufig „aus selbstbezogenen Motiven“ aktiv werden. Neben der Wertschätzung auf sozialer, fachlicher und emotionaler Ebene ist es ihnen wichtig, dass ihre Tätigkeit sinnvoll ist und sie durch ihren Einsatz u. a. auch neue kulturelle Erfahrungen sammeln können. Einige äußerten neben einer gewissen Neugier auch den Aspekt der Teilhabe und der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung als relevant für ihr Engagement (vgl. ebd.). In der IfD Allensbach-Studie (2017: 24) wird soziale Gerechtigkeit von 84 % der Befragten als Hauptgrund genannt. Andere genannte Gründe sind die Unterstützung für notleidende Menschen (83 %), das gesellschaftliche Engagement (69 %) und die Teilhabe am politischen Geschehen (10 %). Karakayali & Kleist (2016: 4–5) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die Motive für das ehrenamtliche Engagement in Abhängigkeit zum Alter variieren. Während Ältere sich gegen rassistische Tendenzen einsetzen möchten, wollen Jüngere ihre Kritik an der Asylpolitik äußern. Die Untersuchung der Stadt München ergab, dass sich die Ehrenamtlichen „aus einem gesellschaftsbezogenen humanistischen Verständnis heraus“ (Mutz et al. 2015: 15) engagieren. Sie haben einen starken Gerechtigkeitssinn und möchten mit ihrem Handeln den Geflüchteten ein gutes Ankommen in Deutschland ermöglichen und ein gesellschaftliches Ungleichgewicht ausgleichen. Dabei wollen sie aufgrund ihrer privilegierten Situation etwas mit den Geflüchteten teilen, das auch für sie begrenzt vorhanden ist, nämlich den Faktor Zeit (vgl. ebd.). Zusätzlich möchten Ehrenamtliche den Geflüchteten durch ihr Engagement bei der Integration in die neue Kultur und dem Aufbau ihres neuen Lebens helfen (vgl. Karakayali & Kleist 2015: 6). 97 % der Befragten der EFA-Studie erklärten, „die Gesellschaft zumindest im Kleinen mitgestalten zu wollen“ (Karakayali & Kleist 2016: 4; vgl. Han-Broich 2016: 3). Als weitere Motive werden Solidarität, religiöse Gründe, die Notwendigkeit, den Geflüchteten zu helfen und eigene Fluchterfahrungen (vgl. ebd.) sowie das Interesse „an anderen Ländern und anderen Kulturen“ und „die Freude an ihrem Engagement“ (IfD Allensbach 2017: 9) genannt.

¹⁷ 39 % der Ehrenamtlichen engagierten sich, weil sie in den Medien Berichte über Fluchtschicksale sahen, und 36 % arbeiteten ehrenamtlich, weil sie zuvor mit Geflüchteten in Kontakt gekommen waren (vgl. IfD Allensbach 2017: 27).

5.5 Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen

Die Einstellung der Hauptamtlichen¹⁸ zu den Ehrenamtlichen ist sehr individuell. Während einige Hauptamtliche den Ehrenamtlichen gegenüber sehr aufgeschlossen sind und die Hilfe schätzen, sehen andere das Engagement kritisch oder bewerten es negativ. Die negative Haltung ist hauptsächlich Hauptamtlichen zuzuordnen, die noch keine Erfahrungen mit Ehrenamtlichen sammelten (vgl. Schumacher 2015: 14). Für eine gute Zusammenarbeit zwischen zwei Akteur*innen ist es notwendig, klare Absprachen zu treffen (vgl. Pallas 2011: 153). In vielen Projekten wurden aus diesem Grund Koordinationsstellen geschaffen, die Haupt- und Ehrenamtliche zusammenbringen sollen (vgl. Aumüller 2016: 11). Denn

Hauptamtliche sind in der Regel diejenigen, die durch Direktansprache potenzieller Ehrenamtlicher diese für den Beginn oder das Weiterführen eines Engagements motivieren und durch Wertschätzung, Anerkennung und gute Begleitung entlohnen. Doch bestehen nicht selten Vorbehalte gegenüber den Ehrenamtlichen verbunden mit Desinteresse an einer Zusammenarbeit mit ihnen (Han-Broich 2015: 49).

Dies ist auch häufig darauf zurückzuführen, dass Hauptamtliche Angst davor haben, ihre Jobs an Ehrenamtliche zu verlieren (vgl. Aumüller et al. 2015: 133).

Durch eine Übertragung dieser Tätigkeiten auf Freiwillige findet eine Abqualifizierung, Entprofessionalisierung und Prekarisierung von Dolmetscher-, genuin Sozialer bzw. grundsätzlich qualifizierter Arbeit statt; was zudem heißt, dass eigentlich bestehende tarifliche Regelungen für bestimmte Lohnbereiche unterlaufen werden (Graf 2016: 87).

Insbesondere in den Sprachkursen waren der monetäre Aspekt und die Abwertung des Berufsbildes 2015 ein großes Thema (vgl. Leipziger Erklärung 2016). Jedoch ist es nicht das Ziel der Ehrenamtlichen, die Hauptamtlichen zu ersetzen, vielmehr wünschen sie sich produktive Kooperationen, in denen sie ergänzende individuelle Förderung anbieten können (vgl. Schumacher 2018: 36). Schumacher (2018: 36–37) beschreibt die Spracharbeit als ein Feld, in dem sich haupt- und ehrenamtliche Aufgaben gut abgrenzen und organisieren lassen, wodurch fruchtbare Kooperationen entstehen können. Dass diese Kooperationen nicht nur in der Theorie möglich sind, verdeutlichen die Ergebnisse aus den Erhebungen des IfD Allensbach (2017: 6), in denen die Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen als sehr gut beschrieben wird. Einige Ehrenamtliche berichten allerdings bei Schumacher (2018: 39), dass sie nachdem es genügend Honorarkräfte für den Sprachunterricht gab, statt kooperativ ergänzend eingesetzt zu werden, nicht weiterbeschäftigt wurden.

¹⁸ Als Hauptamtliche werden Personen bezeichnet, die einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, für die sie adäquat bezahlt werden (vgl. Helmig 2018).

Insgesamt und zusammenfassend kann nach dem mehrjährigen Einsatz der Ehrenamtlichen eine positive Bilanz gezogen werden. In diversen evaluierten Projekten erwies sich der Einsatz der Ehrenamtlichen als gewinnbringend. Beim Projekt *Einstieg Deutsch* beurteilen 93 % der Beteiligten den Einsatz als erfolgreich (Winterhagen & Lammers 2019: 84). „Die Träger äußerten mit 90 Prozent hier die geringste, wenngleich hohe Zustimmung. 95 Prozent der Lehrkräfte und 97 Prozent der Lernbegleiter/innen waren von der Sinnhaftigkeit überzeugt“ (ebd.). Beim schulischen Projekt *Sprint*, das in verschiedenen Städten durchgeführt wurde, gab es ebenfalls positive Rückmeldungen (vgl. Gesemann 2015: 21).

5.6 Anfeindungen im ehrenamtlichen Engagement

Neben den bereits erwähnten Konflikten zwischen Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen kam es im Einsatz auch zu Konflikten zwischen Ehrenamtlichen und einer Gruppe von Menschen, die sich gegen die Aufnahme von Geflüchteten aussprach. Viele Helfende erlebten im Einsatz Propaganda gegen Geflüchtete, aber auch gegen sich ganz persönlich. Dabei handelt es sich bei den Gegner*innen nicht immer um Fremde. Zwar steht die Familie in der Regel hinter den Ehrenamtlichen (67 %), aber 7 % der Ehrenamtlichen berichten auch, dass sie weitestgehend negative Reaktionen von Angehörigen erhielten (vgl. IfD Allensbach 2017: 36). Dies steht im Widerspruch zur eigentlichen Absicht, denn die Ehrenamtlichen fungieren „oft als Vermittler zwischen [den] durch Fremdenangst geprägten Einheimischen und Flüchtlingen/Migranten“ (Han-Broich 2016: 10). Damit tragen die Ehrenamtlichen „nicht nur zur Integration der Flüchtlinge als Ehrenamtsadressaten bei, sondern [ihr Engagement] hat in besonderer Weise auch eine integrierende Wirkung auf die an ehrenamtlichen Prozessen beteiligten Akteure“ (ebd.: 9). Um besser verstehen zu können, warum die Ehrenamtlichen kritisiert werden, teilt Aumüller (2016: 1) die Bürger*innen in ihrem Artikel in drei Gruppen ein. Die erste Gruppe ist generell gegen Zuwanderung, die zweite und größte Gruppe verhält sich neutral und die dritte Gruppe setzt sich für die Zugewanderten ein. Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Menschen, die wenig Kontakt zu Geflüchteten haben, aber tendenziell auf Veränderungen mit Verlustängsten reagieren. Diese Gruppe wird nur aktiv, wenn sie direkt angesprochen bzw. einbezogen wird. Personen, die sich gegen Zuwanderung aussprechen, sind häufig nicht nur gegen Geflüchtete, sondern auch gegen Menschen, die sich für sie einsetzen. Aus diesem Grund wird Ehrenamtlichen im Bereich der Geflüchtetenarbeit nicht nur positives Ansehen entgegengebracht, sondern sie werden wegen ihres Engagements beschimpft und angefeindet (24 %) (vgl. IfD Allensbach 2017: 10).

5.7 Grenzen des Ehrenamts in der Arbeit mit Geflüchteten

Für das ehrenamtliche Engagement ist es wichtig, dass bereits im Vorfeld Grenzen festgelegt werden, um eine Überforderung der Ehrenamtlichen möglichst zu vermeiden. Neben emotionalen und fachlichen Grenzen dürfen die Zuständigkeitsbereiche nicht überschritten werden. Laut Gesemann (2015: 56) sollte ein zu zeitintensiver Einsatz mit zu viel Verantwortung sowie das Auslagern von personellen oder strukturellen Aufgaben, die eine hohe Verlässlichkeit erfordern, vermieden werden. Es darf nie vergessen werden, dass es sich beim Ehrenamt nicht um eine hauptamtliche Beschäftigung handelt und somit kontinuierliche, zeitaufwändige und verlässliche Aufgaben nicht von freiwillig Engagierten übernommen werden können.

5.7.1 Emotionale Grenzen

Ehrenamtliches Engagement findet häufig in Bereichen statt, in denen Hauptamtliche keine Zuständigkeiten haben, wie beispielsweise als Begleitung bei Arztbesuchen, der Unterstützung beim Einkaufen, bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten, aber auch bei der Kontaktherstellung zwischen Zugewanderten und der einheimischen Bevölkerung (vgl. Aumüller et al. 2015: 87). Dabei kann es passieren, dass die Vorstellungen der Ehrenamtlichen und der Geflüchteten nicht übereinstimmen und die Erwartungen an die Ehrenamtlichen über die konkreten Projektziele hinausgehen (vgl. Huth 2017: 21). Geflüchtete können u. a. zu hohe Ansprüche an die Ehrenamtlichen stellen, indem sie beispielsweise die Privatsphäre der Ehrenamtlichen nicht respektieren oder es eine emotionale Überforderung gibt (z. B. wenn über traumatische Erlebnisse gesprochen wird) (vgl. ebd.: 22).

Aber auch Ehrenamtliche können Grenzen überschreiten. Sie unterstützen und fördern zwar z. B. Lernende in der Spracharbeit, allerdings kann aus dem Fördern schnell eine Überforderung und aus der Unterstützung eine Bevormundung werden. Dies kann auch unbewusst erfolgen (vgl. ebd.).

5.7.2 Grenzen der Zuständigkeit

Huth (2017: 22) ist der Ansicht, dass es im Integrationsbereich häufig schwierig sei, eine klare Trennung zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Aufgaben zu ziehen, es jedoch wichtig sei, dass derartige Grenzüberschreitungen nur in Ausnahmefällen vorkommen. Eine Überforderung der Ehrenamtlichen sei zu vermeiden, denn „es ist weiterhin Konsens, dass ehrenamtliche PatInnen, MentorInnen und LotsInnen hauptamtliche Arbeit ergänzen, nicht aber ersetzen sollten“ (ebd.).

5.7.3 Fachliche Grenzen

In den meisten Fällen kommen Freiwillige im Fluchtbereich mit keinem oder wenig Vorwissen in ihre neue Aufgabe. Nicht selten beziehen sie ihre Kenntnisse aus Medien und Gesprächen mit Freundinnen und Freunden oder mit anderen Freiwilligen. Missverständnisse, negative Erfahrungen und enttäuschte Erwartungen sind dabei häufig die Folge mangelnder Vorbereitung und Selbstreflexion (Linnert & Berg 2016: 14).

Gesemann (2015: 56) spricht davon, dass eine Grenze erreicht ist, wenn Fachwissen für eine Aufgabe benötigt wird oder die Aufgabe zu komplex ist. Trotz der vielen Workshops, die den Ehrenamtlichen zur Ausbildung zum/zur Sprachbegleiter*in angeboten werden, können sich Ehrenamtliche das für die Sprachvermittlung notwendige Wissen nicht so kurzfristig aneignen (siehe Kap. 6.4). Hinzu kommt, dass Ehrenamtliche häufig davon ausgehen, sprach- bzw. lehrkompetent zu sein, allein weil Deutsch ihre Erstsprache ist.

Viele der Ehrenamtlichen ohne Migrationshintergrund bringen ein hohes Bildungsniveau mit, das an sich für den Sprachunterricht förderlich ist. Allerdings verfügen sie selten über interkulturelle Kompetenzen. Im Gegensatz dazu müssen Sprachkurse, die von Mitgliedern von Migrant*innenprojekten durchgeführt werden, aus sprachlicher Sicht kritisch betrachtet werden. Die Mitglieder verfügen zwar über gute kulturelle Kenntnisse im Umgang mit den Lernenden, haben aber selbst meist geringe Deutschkenntnisse (vgl. Huth & Schumacher 2007: 61).

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Ehrenamtliche auf ihr Engagement vorbereitet und u. a. ihre interkulturellen Kompetenzen geschult werden. Dadurch erhalten sie wertvolle Informationen und können klare Grenzen ziehen, wenn ihr Kompetenzbereich überschritten wird (vgl. Aumüller et al. 2015: 133).

5.8 Ehrenamt an Schulen

Das Thema *Ehrenamt* war 2015/2016 in aller Munde und geprägt von kritischen Stimmen und positiven Reaktionen. Ehrenamtliche engagierten sich in vielen Bereichen ein und füllten Lücken, die durch die Zuwanderung entstanden und nicht durch Hauptamtliche abgedeckt werden konnten. Auch an den Schulen kamen und kommen Ehrenamtliche zum Einsatz. Besonders bekannt sind die Leselernhelfer*innen, die den Kindern Spaß und Freude am Lesen vermitteln (vgl. MENTOR o.J.a). Es ist allgemein bekannt, dass Ehrenamtliche an Schulen aktiv eingebunden werden, jedoch findet man in der Literatur kaum Informationen zum ehrenamtlichen Engagement an Schulen. In wissenschaftlichen Aufsätzen sind Ehrenamtliche selten ein Thema, auch wenn beispielweise das Hessische Kultusministerium das Ehrenamt an

Schulen begrüßt, da Ehrenamtliche vielfältige Tätigkeiten an Schulen übernehmen können (vgl. HKM o.J.). Dazu gehören neben der Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht auch die Lern- und Hausaufgabenhilfe sowie die Organisation von Lern- und Arbeitsgruppen. Das gemeinsame Verbringen von Zeit außerhalb des Unterrichts ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Deutschkenntnisse, vor allem aber ihren Wortschatz zu erweitern. Hierfür eignen sich besonders gemeinsames Kochen oder Basteln, die Pflege des Schulgartens oder Fahrradreparaturen. Auch kleinere Projekte in den Bereichen Kunst, Natur, Musik, Medien oder Technik sowie das Erkunden der Gegend sind möglich. Dabei nehmen die Ehrenamtlichen eine Vorbildfunktion ein und vermitteln den Schüler*innen kulturelle Aspekte des Lebens in Deutschland (vgl. HKM 2016: 4). Ähnliches findet auch in anderen Bundesländern statt, bekommt aber insgesamt noch zu wenig Beachtung bzw. wurde bisher in einem zu geringen Umfang untersucht.

5.9 Ehrenamt und Spracharbeit

Ehrenamtliche sind keine ausgebildeten Lehrkräfte und können nicht als solche in der Sprachvermittlung eingesetzt werden. Diese Aussage dürfte von der Mehrheit der Sprachwissenschaftler*innen getragen werden. Allerdings wäre zu diskutieren, ob Ehrenamtliche generell nicht in diesem Bereich eingesetzt werden sollten oder ob sie in bestimmten Bereichen eine gute Ergänzung darstellen. Krumm (2015: 1) äußert sich in einem Schreiben zum Einsatz und der Qualifizierung Ehrenamtlicher mit folgender Aussage:

Fachdidaktik im Schmalspurformat, so als sollten die Freiwilligen genau den Sprachunterricht imitieren (mit Grammatikvermittlung, Fertigkeitentraining, Binnendifferenzierung und Sprachvergleich), für den sie nicht ausgebildet sind und für den auch fünf bis zehn 90-Minuten-Einheiten in Fachdidaktik nicht qualifizieren.

In der Leipziger Erklärung (2016), die von 40 bundesdeutschen Instituten und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unterschrieben wurde, wird gefordert, dass nur ausgebildete Expert*innen für den Sprachunterricht eingesetzt werden sollen. Ferner sprechen die unterzeichnenden Parteien eine angemessene Bezahlung und entsprechende soziale Rahmenbedingungen als weitere Forderung an. Dabei wird der Einsatz Ehrenamtlicher nicht abgelehnt, sondern die Relevanz von ausgebildeten Lehrkräften hervorgehoben und eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen gefordert.

Viele Institutionen warben zur Zeit der großen Zuwanderung von Geflüchteten 2015/2016 für den Einsatz ehrenamtlicher Helfer*innen; so wurde auch zur Unterstützung bei der Sprachvermittlung aufgerufen (vgl. Deutscher Volkshochschulverband o.J.). Während in einigen Gemeinden der Wunsch nach Sprachkursen laut wurde, die von den Kursträgern nicht

angeboten werden konnten, sollten in anderen Kontexten Ehrenamtliche als Lernbegleiter*innen wirken, um die „Integration von Zugewanderten [zu fördern], indem sie sie bspw. bei der Orientierung in Alltag und Sozialraum und beim Spracherwerb unterstützen“ (Huth 2017: 3). Carstensen (2016: o.A.) beschreibt die ehrenamtliche Laientätigkeit in der Spracharbeit folgendermaßen:

Ehrenamt ist dadurch geprägt, eben nicht professionell tätig [zu] sein und sich nicht auf berufsspezifischen [sic!] Rollen beschränken zu müssen. Ehrenamtliche können Deutschlernenden ein Angebot machen, das diese von professionell Lehrenden nicht erhalten können. [...] Ehrenamtliche haben die Freiheit, eine ganzheitliche Rolle einzunehmen und sich mit ihren privaten und ganz subjektiven Bezügen auf ihr Gegenüber einlassen zu können. Sie müssen sich thematisch nicht auf ein rechtlich vorgegebenes Curriculum beschränken.

In einer vom Bundesverband der Volkshochschulen erstellten Handreichung für Ehrenamtliche wird über die möglichen Aufgaben der Ehrenamtlichen gesprochen. Diese umfassen ein vertiefendes Lernen, Unterstützungsangebote beim digitalen Lernen, Hilfe bei Fragen zu alltagsspezifischen Themen sowie die Begleitung bei Ausflügen (vgl. Deutscher Volkshochschulverband o.J.: 3).

Es gab 2015/2016 Ehrenamtliche, die in kleineren Gemeinden den Sprachunterricht komplett übernahmen, aber insgesamt lässt sich sagen, dass das ehrenamtliche Engagement in Form von ergänzenden Angeboten überwog. Trotzdem wurde immer wieder Kritik laut, die sich insbesondere auf die fachlichen Grenzen bezieht. Huth & Schumacher (2007: 61) führen aus, dass „bei der Sprachförderung ein hohes Maß an Professionalität gegeben sein müsse, das nur institutionalisierte Sprachförderangebote durch pädagogische Fachkräfte und Lehrer/innen gewährleisten könnten“. Ähnlich äußern sich Otto et al. (2016: 32), indem sie erklären, dass Ehrenamtliche an Schulen zwar wertvolle Unterstützung leisten würden, einige Akteure jedoch zurückgemeldet hätten, dass die ehrenamtlichen Helfer*innen nicht wie Fachkräfte eingesetzt werden könnten, wenn sie nicht über die dafür notwendigen Qualifizierungen verfügen würden. Die Ehrenamtlichen könnten somit keine Lehrkräfte ersetzen, sondern nur ergänzen. Ähnlich bewertet Krumm (2015: 1–2) die ehrenamtlichen Angebote. Er würdigt zwar den Einsatz der freiwilligen Helfer*innen, weist jedoch gleichzeitig darauf hin, dass sie keine ausgebildeten Lehrkräfte seien und aus diesem Grund auch nicht wie Fachkräfte behandelt werden dürfen. Er kritisiert Hochschulen und Fachverbände, die den Ehrenamtlichen Workshops in Form einer stark reduzierten Lehrer*innenausbildung anbieten und erklärt, dass die Ehrenamtlichen damit „den Sprachunterricht imitieren“ (ebd.: 1) sollen, was sie wiederum unter Druck setzt. Krumm (2015: 2–5) spricht sich nicht generell gegen den Einsatz der Ehrenamtlichen aus, fordert aber, dass die Ehrenamtlichen nicht als Lehrkräfte eingesetzt werden, sondern ihre eigenen Fähigkeiten mitbringen, um beim Sprachenlernen zu unterstützen. Zusätzlich verlangt er von den Ehrenamtlichen, dass sie in ihren Angeboten

keinen Druck auf die Geflüchteten ausüben¹⁹ und sich selbst nicht überfordern, indem sie sich zu hohe Ziele setzen. Statt Grammatik zu vermitteln, könnten Ehrenamtliche mit den Geflüchteten den Wortschatz ausbauen oder über landeskundliche Themen sprechen. Ehrenamtliche könnten die gemeinsame Zeit auch nutzen, um den Geflüchteten die eigene Heimat näher zu bringen. Dabei sollen sie aber nicht vergessen, dass sie keine Lehrkräfte sind und keinen schulähnlichen Sprachunterricht durchführen. Stattdessen sei es sinnvoll, gemeinsame Spaziergänge zu machen, Behördengänge zu begleiten und die sich dabei ergebenden Abläufe zu versprachlichen (vgl. Krumm 2015: 2–5).

5.10 Ehrenamtliche Angebote im Bereich Spracharbeit

In den letzten Jahren wurden sehr viele Projekte initiiert, in denen Ehrenamtliche auf unterschiedliche Weise eingesetzt wurden, um u. a. neu zugewanderte Deutschlernende zu unterstützen, Fuß zu fassen. Einige dieser Projekte werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt²⁰, um die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten zu verdeutlichen:

Projekt	Projektbeschreibung
Balu und Du	<p><i>Balu und Du</i> ist ein seit 2001 bestehendes Projekt, das auf dem Mentor-Mentee-Konzept basiert. Junge Erwachsene bis zum Alter von 30 Jahren kümmern sich ehrenamtlich für mindestens ein Jahr in einer Patenschaft um ein Schulkind. Als Unterstützung stehen den Ehrenamtlichen qualifizierte Fachkräfte zur Seite. Lehrkräfte an Grundschulen vermitteln den Mentor*innen Kinder mit besonderem Förderbedarf. Ziel des Vereins ist es, Kindern unabhängig von ihrem sozialen Umfeld und dem Bildungsstatus ihrer Eltern eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe zu ermöglichen, indem die Kinder gefördert und Talente frühzeitig entdeckt werden (vgl. Balu und Du e.V. o.J.). „Seit der Gründung von Balu und Du stammte etwa die Hälfte der Moglis [Bezeichnung für</p>

¹⁹ Es ist das Ziel, dass die Geflüchteten Deutsch lernen, jedoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sie womöglich kurz nach ihrer Ankunft andere Themen als relevanter ansehen. „Flüchtlinge haben viele Sorgen und Ängste: der Verbleib der Familie, das Überstehen der nächsten Tage und Nächte, das Sattwerden, die Unsicherheit der Existenz ...“ (Krumm 2015: 2).

²⁰ Die Projekte werden in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt und folgen damit keiner thematischen Sortierung.

	<p>Mentees, Anm. der Autorin] aus Migrantenfamilien“ (Müller-Kohlenberg 2018: 12). Durch den Zuzug weiterer Geflüchteter steigt der Anteil weiter an.</p>
<p>Café Benvenon</p>	<p>Hierbei handelt es sich um einen Treffpunkt, der Geflüchteten zur Verfügung steht, um Informationen über das Leben in Deutschland zu erhalten, miteinander in den Austausch zu kommen und die Begegnung zu fördern. Zusätzlich gibt es im <i>Café Benvenon</i> Angebote zur Sprachförderung, die sich u. a. auf das Weiterlernen nach einem Sprachkurs oder die Vorbereitung auf einen weiterführenden Kurs beziehen. Die Ehrenamtlichen werden im Vorfeld für das Projekt qualifiziert, wobei der Fokus auf dem Aufeinandertreffen zwischen Einheimischen und Geflüchteten liegt. Zusätzlich stehen Hauptamtliche als Ansprechpartner*innen zur Verfügung (vgl. AWO o.J.).</p>
<p>Columbus-Willkommenschule</p>	<p>Von 2016 bis 2018 wurden neu zugewanderten Kindern an der <i>Columbus-Willkommenschule</i> in Mannheim Angebote unterbreitet, die sie auf den Eintritt in die Regelschule vorbereiten sollten. Drei Hauptamtliche und 65 Ehrenamtliche betreuten die Kinder am außerschulischen Lernort in zwei Vorbereitungsklassen. Das Angebot war auf Kinder ausgerichtet, die noch nicht schulpflichtig waren, und war freiwillig (vgl. Stadt Mannheim o.J.).</p>
<p>FEELS</p>	<p>Das Projekt <i>Flüchtlinge – Einführungskurse – Ehrenamtliche – Lernbegleitende – Spracharbeit (FEELS)</i> des Goethe-Instituts hat zum Ziel, ehrenamtliche Lernbegleitende in der Spracharbeit auf ihr Engagement in Form von Workshops vorzubereiten, sie in ihrer Tätigkeit zu unterstützen und zu begleiten sowie den Austausch unter Lernbegleitenden anzuregen. Die Ehrenamtlichen sollten nicht eigenständig Kurse übernehmen, sondern in ergänzenden Angeboten mitarbeiten (vgl. Kühn 2019: 129–132). Das Projekt wurde</p>

	2017 eingestellt und erfährt seit 2022 eine Neuauflage in einer leicht überarbeiteten Form (vgl. Goethe Institut 2022).
Kindersprachbrücke Jena	Bei der <i>Kindersprachbrücke Jena</i> handelt es sich um einen gemeinnützigen Verein, der bereits 2002 von Studierenden gegründet wurde. Die Ziele des Vereins sind vielfältig, weshalb hier die nur sprachenbezogenen Ziele aufgeführt werden: Der Verein kümmert sich um die Sprachförderung von Kindern mit nichtdeutscher/n Erstsprache(n), betreibt eine mehrsprachige Kindertagesstätte, bietet interkulturelle Trainings und Fortbildungen in anderen Kitas an und unterstützt bei der Weiterbildung zu DaZ-Themen in der Schule (vgl. Kindersprachbrücke Jena e.V. o.J.).
Lernen - Lehren - Helfen	Ein sehr umfangreiches Projekt wurde an der Ludwig-Maximilians-Universität München zusammen mit dem Bayerischen Staatsministerium des Innern, für Sport und Integration initiiert. Ehrenamtliche werden in Workshops geschult, um niedrigschwellige Unterricht für Deutschlernende, vorwiegend Asylsuchende, anbieten zu können. In einem Leitfaden finden sie weitere Informationen und anhand von Apps können sie den Geflüchteten beim Deutschlernen helfen. Die Apps können von den Geflüchteten auch alleine genutzt werden. Zusätzlich erhalten die Ehrenamtlichen und die Lernenden aus Bayern einen kostenlosen Zugang zur Lernplattform Deutsch-Uni-Online (vgl. Niederreiter & Roche 2020: 206–211).
MENTOR	Im Projekt <i>MENTOR</i> engagieren sich Ehrenamtliche als Leselernhelfende. Sie treffen sich vor allem mit Grundschulkindern, um gemeinsam zu lesen. Dabei geht es den Lesementor*innen nicht darum, sich an curriculare Vorgaben zu halten, sondern bei den Kindern Spaß und Lust am Lesen zu wecken. Das Projekt ist nicht gezielt auf Kinder mit Migrationshintergrund ausgelegt, allerdings gehört ein Großteil der unterstützten Kinder dieser Gruppe an. Mit der Ankunft der ersten geflüchteten Kinder 2015 wurde ein

	Leitfaden zum Umgang mit dieser Zielgruppe veröffentlicht (vgl. MENTOR o.J.b; Riepen & Staps 2015: 2).
Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche	An der Universität Hildesheim ²¹ werden seit dem Wintersemester 2015/2016 Studierende im Rahmen eines Projektseminars für die Spracharbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen qualifiziert. Die Studierenden bieten geflüchteten Lernenden ein ergänzendes Sprachlernangebot zum Regelunterricht an. Die Sprachförderung fand anfänglich in einer Erstaufnahmeeinrichtung statt und wurde im späteren Verlauf auf eine Grundschule und eine Berufsschule ausgeweitet. Die Studierenden kümmern sich um kleine Gruppen, um eine intensive Betreuung zu gewährleisten (vgl. Universität Hildesheim o.J.; Universität Hildesheim 2019).

Tab. 2 Exemplarische Übersicht zu ehrenamtlichen Angeboten in der Spracharbeit

5.11 Annäherung an das Forschungsfeld

In der vorliegenden Studie wurden Ehrenamtliche des Projektes FamoS befragt. Aus diesem Grund ist es notwendig das Projekt, die Zielgruppe und das Forschungsfeld zu beschreiben. Ebenso ist es relevant, das Qualifizierungsmodell zu erklären, das alle Ehrenamtlichen durchlaufen haben, die in diesem Projekt tätig sind. Zusätzlich muss die Situation in der untersuchten Stadt geklärt werden, um zu vermitteln, warum und mit welchem Ziel die Ehrenamtlichen eingesetzt wurden.

5.11.1 Wormser Modell

Im Jahr 2015 wurde in Kooperation mit der Volkshochschule Worms von Mitarbeiter*innen der Technischen Universität Darmstadt (ab hier TU Darmstadt) das Wormser Modell für das Projekt

²¹ Im universitären Kontext wurden verschiedene Konzepte für die Einbeziehung von Studierenden in die Arbeit mit Geflüchteten auf Freiwilligenbasis erarbeitet. An einigen Universitäten setzten sich Studierende (vorwiegend angehende Lehrende) in der Arbeit mit Geflüchteten ein. Bushati et al. (2016) berichten beispielsweise in ihrem Artikel vom Einsatz von Studierenden unterschiedlicher Studiengänge an der Uni Graz und veranschaulichen den Ablauf einer exemplarischen Schulstunde.

FamoS entwickelt. Dieses Modell umfasst ein Konzept zur Qualifizierung von ehrenamtlichen Deutschlernhelfer*innen, die sich in der Spracharbeit engagieren wollen. Zu den Einsatzorten gehören neben der Grundschule die berufsbildende Schule, die Realschule Plus, Integrationskurse sowie das Café Deutsch. Ziel des Projekts ist es, mithilfe des Einsatzes von Ehrenamtlichen Bereiche abzudecken und Lücken zu schließen, die der institutionelle Deutschunterricht nicht abdecken kann (vgl. Sulzer 2017: 278). Die im Projekt tätigen Ehrenamtlichen werden als Deutschlernhelfer*innen²² bezeichnet.

5.11.1.1 Ausgangssituation

Aufgrund steigender Geflüchtetenzahlen²³ im Jahr 2014 und einer weitaus höheren Prognose für das Jahr 2015 sammelte die VHS Worms Spenden, um die Konzeption und Umsetzung des Projekts FamoS zu ermöglichen (vgl. Merkelbach & Sulzer 2016: 64). Für das Projekt ging die VHS eine Kooperation mit der TU Darmstadt ein, um damit weitere Expertise einzubringen. Mitarbeiter*innen der TU Darmstadt übernahmen die Entwicklung eines Konzepts zur Qualifizierung der Ehrenamtlichen sowie die inhaltliche Aufbereitung und Durchführung der zur Qualifizierung gehörenden Workshops (vgl. Sulzer 2017: 279).

5.11.1.2 Konzept

Für die Qualifizierung der Ehrenamtlichen wurde ein Konzept entwickelt, das aus drei Modulen mit einem Umfang von 36 Unterrichtseinheiten (ab hier UE) Theorie und einer zusätzlichen Praxisphase besteht. Die Dauer der Qualifizierung erstreckt sich über vier Monate, da es zwischen den einzelnen Modulen Pausen bzw. eine Praxisphase gibt. Ein viertes Modul sowie vierteljährliche Supervisionen können von den Ehrenamtlichen zusätzlich besucht bzw. genutzt werden.

Die Ehrenamtlichen werden in der Qualifizierung unabhängig von ihrem gewünschten Einsatzbereich (Kinder oder Erwachsene) in beiden Bereichen geschult, damit sie flexibel wechseln können.

²² Für generelle Aussagen wird weiterhin der Begriff Ehrenamtliche verwendet, bei Bezügen zum Projekt wird alternierend auch der Begriff Deutschlernhelfer*innen genutzt.

²³ Im Zeitraum 2011 bis 2013 zogen zwischen 75 und 90 Geflüchtete jährlich nach Worms. Für das Jahr 2014 wurden 210 Personen registriert und für 2015 waren zuerst 400 angekündigt, jedoch waren es Ende 2015 800 Personen mit Fluchthintergrund, die in Worms aufgenommen wurden (vgl. Sulzer 2017: 278).

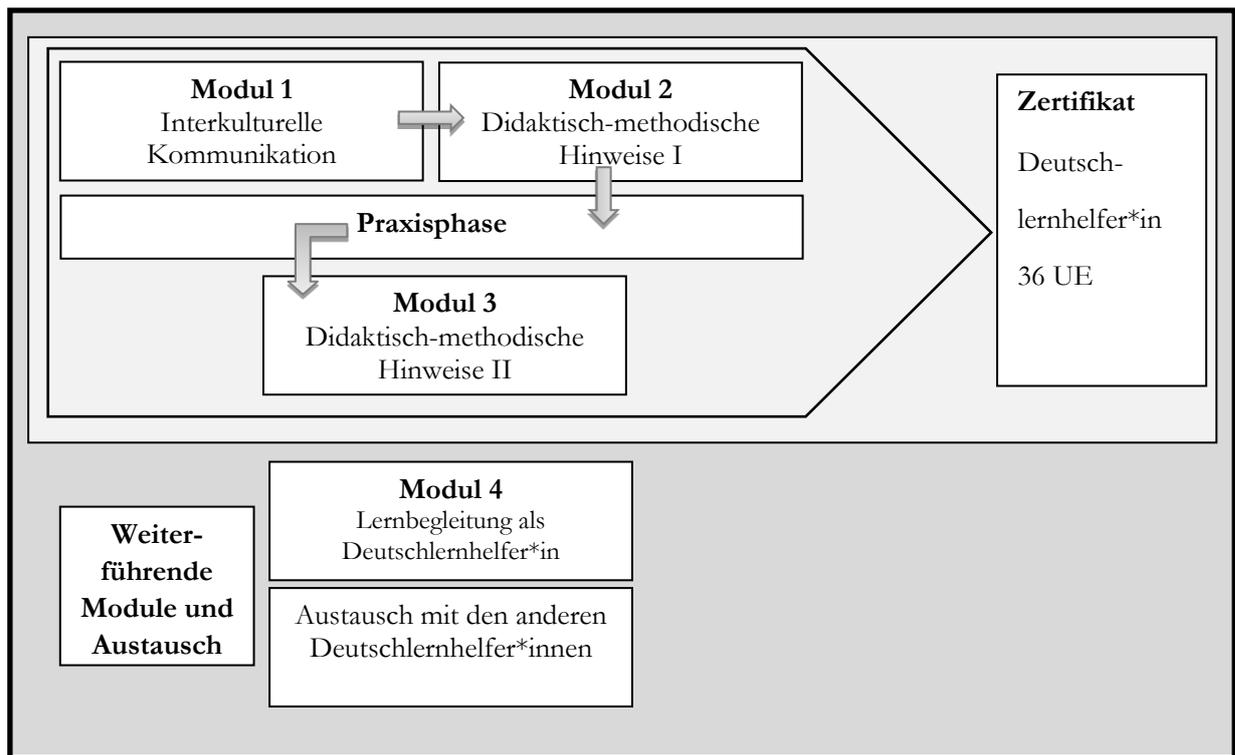


Abb. 3 Aufbau der Qualifizierung (Sulzer 2017: 283)

Wie aus der Abbildung ersichtlich wird, umfasst das erste Modul das Thema Interkulturalität und das zweite und dritte Modul bereiten die Ehrenamtlichen didaktisch auf ihre Tätigkeit vor. Im ersten Modul werden die Ehrenamtlichen für interkulturelle Themen sensibilisiert und anhand verschiedener Fallstudien und Theorien auf ihren Einsatz vorbereitet. Als Hauptziele werden *das Erkennen und Verstehen des Kulturbegriffs*, *das Ausräumen kultureller Irrtümer* sowie *die eigene Kommunikation* besprochen. Neben Input zum Thema *Interkulturalität* werden die Ehrenamtlichen auch über ihre *Rechte und Pflichten* informiert (vgl. Sulzer 2017: 284). Das zweite Modul dient zur Vermittlung von didaktischem und methodischem Basiswissen und Informationen zur Materialiensuche. Zusätzlich werden die Ehrenamtlichen über ihre Rolle aufgeklärt und ihre Aufgabenbereiche definiert. Des Weiteren bekommen die Deutschlernhelfer*innen Informationen zum Spracherwerb und zu diversen Sprachlernstrategien. Tipps und Übungsbeispiele zur Wortschatzvermittlung werden den Ehrenamtlichen in diesem Modul ebenso aufgezeigt. Ferner beschäftigen sie sich in den Workshops mit Aufgaben oder Spielen zur Aussprache und werden auf das erste Zusammentreffen mit den Lernenden vorbereitet, da dies im Anschluss an das Modul folgt (vgl. ebd.: 285). In der Praxisphase können sich die Ehrenamtlichen ausprobieren und erste Erfahrungen sammeln, die beim dritten Workshop-Wochenende besprochen werden (vgl. ebd.: 286). Im dritten Workshop liegt der Schwerpunkt auf dem Erfahrungsaustausch. Zusätzlich

wird die Praxisphase reflektiert. Die Ehrenamtlichen erleben während des Workshops in einer inszenierten Polnischstunde, wie es sich anfühlt, eine neue Sprache zu lernen und auf welche Hürden man dabei achten muss. Im Anschluss daran reflektieren sie die Selbsterfahrung und bringen sie mit ihren Erlebnissen in Verbindung. Weiterhin planen die Ehrenamtlichen gemeinsam ein nächstes Treffen mit den Lernenden und überlegen, welches Ziel sie damit erreichen wollen (vgl. Sulzer 2017: 286). Nach dem Besuch der drei Module und ersten Einblicken in die Praxis erhalten die Ehrenamtlichen ein Zertifikat, das ihre Teilnahme bescheinigt. Anschließend werden die Deutschlernhelfer*innen im von ihnen gewählten Tätigkeitsbereich eingesetzt. Zur weiteren Unterstützung der Ehrenamtlichen wurden zusätzlich ein Leitfaden und eine Fundgrube (Sammlung von Arbeitsblättern) entwickelt und ein ergänzendes Modul angeboten (vgl. ebd.: 286–287; VHS Worms 2018).

5.11.1.3 Organisatorisches

Die Deutschlernhelfer*innen werden während ihrer Tätigkeit von einer Projektkoordinatorin begleitet, die sie an die verschiedenen Institutionen weitervermittelt. Die Koordinatorin ist neben der Vermittlung auch das Bindeglied zwischen den Schulen und den Deutschlernhelfer*innen und übernimmt damit die erste Kommunikation zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen. Sie organisiert eine regelmäßige Supervision, steht den Ehrenamtlichen bei organisatorischen Fragen zur Seite, leistet Öffentlichkeitsarbeit und klärt über Rechte und Pflichten im Ehrenamt auf (vgl. Han-Broich 2012: 200–201; Sulzer 2017: 282).

5.11.1.4 Rekrutierung der Ehrenamtlichen für das Projekt Famos

Nach einem Aufruf in einer lokalen Zeitung hatten interessierte Ehrenamtlichen die Möglichkeit, sich bei einem Informationstreffen über die Tätigkeit und die Ausgestaltung der Qualifizierung zu informieren. Alle Personen, die auch nach dem Treffen noch Interesse zeigten, sollten im Anschluss einen Fragebogen ausfüllen, in dem Informationen über den möglichen Zeitumfang, freie Tagen, die berufliche Tätigkeit und den Wunsch, mit Kindern oder Erwachsenen zu arbeiten, abgefragt wurden. Im Anschluss fand ein Gespräch mit den Interessierten statt, bei dem sich die Projektbeteiligten und die Ehrenamtlichen kennenlernten. Auf der Grundlage dieses Gesprächs und des Fragebogens wurden die Ehrenamtlichen im Anschluss von den Projektmitarbeiter*innen ausgewählt.

5.11.1.5 Einsatz der Deutschlernhelfer*innen

Da an dieser Stelle nur die Tätigkeit der Ehrenamtlichen an Grundschulen relevant ist, beschränkt sich der Einblick in das Ehrenamt auf diesen Bereich. Die Ehrenamtlichen stehen den Grundschullehrkräften unterstützend zur Seite, denn viele der eingeschulten Kinder müssen das Schuljahr aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse wiederholen (vgl. Krumm 2021: 212). Häufig werden die Kinder direkt in die Regelklasse integriert und erhalten keine oder nur wenig zusätzliche Sprachförderung. In der Grundschule wird in Rheinland-Pfalz meist das integrative oder das submersive Modell angewandt (siehe Kap. 4.5), wobei letzteres hauptsächlich an kleineren Schulen Anwendung findet, da aufgrund der geringen Anzahl der zu fördernden Kinder eine zusätzliche Sprachförderung selten zustande kommt. Das führt dazu, dass die Kinder nur begrenzt am Unterricht teilnehmen können und eine Binnendifferenzierung für die Lehrkräfte nicht immer möglich ist. Durch die Deutschlernhelfer*innen bekommen die Kinder die Möglichkeit, in einer Eins-zu-eins-Situation mit einer deutschsprachigen Person zu kommunizieren, die sich ganz auf sie konzentriert. Dabei erhalten die Ehrenamtlichen Unterstützung von den Lehrkräften, indem diese vorgeben, was die Deutschlernhelfer*innen mit den Kindern machen sollen. Die übrige Zeit können die Ehrenamtlichen mit Spielen füllen, um den Kindern den Einstieg in den Schulalltag zu erleichtern (vgl. Sulzer 2017: 287), denn „Flüchtlingskinder sind in ihrem Spiel- und Bewegungsdrang ganz besonders von der ungewohnten Situation betroffen. Stammen sie aus einer ländlichen Heimatregion, dann sind für sie die räumlichen Einschränkungen in der (Groß-)Stadt einschüchternd und hemmend“ (HMSI 2015: 14).

Die Ehrenamtlichen werden vor dem Einsatz genau instruiert, welche Aufgaben sie übernehmen können, und es wird ihnen vermittelt, dass sie keine ausgebildeten Lehrkräfte sind. Die Qualifizierung durch das Wormser Modell ist nicht ansatzweise mit den Inhalten eines Studiums oder der BAMF-Qualifizierung vergleichbar. Aus diesem Grund können die Ehrenamtlichen auch keine Lehrtätigkeit im eigentlichen Sinne übernehmen, sondern haben eine ergänzende und unterstützende Funktion (vgl. Sulzer 2017: 281), die dennoch relevant ist.

5.11.2 Rahmenbedingungen der Studie

In der vorliegenden Studie werden Ehrenamtliche befragt, die sich im Rahmen des Projekts FamoS als Deutschlernhelfer*innen an Grundschulen engagieren. Aus diesem Grund ist es notwendig, im Rahmen des Untersuchungskontextes näher auf die Grundschulen einzugehen, die Untersuchungsteilnehmer*innen zu beschreiben und den Zugang zum Feld zu erklären.

5.11.2.1 Forschungsfeld

Die vorliegende Forschungsarbeit wurde mit Ehrenamtlichen durchgeführt, die die Qualifizierung zum/zur Deutschlernhelfer*innen im Projekt FamoS an der VHS Worms durchlaufen haben. Im Zuge der Konzeptentwicklung stellte sich heraus, dass es nur wenige Informationen zu Ehrenamtlichen in der Spracharbeit gibt, woraus mein Interesse entstand, das Projekt im Rahmen meiner Dissertation wissenschaftlich zu begleiten.

Die Grundschulen, an denen Deutschlernhelfer*innen zum Einsatz kamen und kommen, erstrecken sich über die komplette Stadt Worms inklusive aller Stadtbezirke. Die Schulen wurden von der Projektkoordinatorin kontaktiert und über eine mögliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Deutschlernhelfer*innen informiert. Interessierte Schulleitungen konnten sich dafür anmelden und bekamen dann Deutschlernhelfer*innen zugeteilt. Vor dem ersten Einsatz fand jeweils ein Gespräch zwischen der Schulleitung, der Projektkoordinatorin und dem/der Deutschlernhelfer*in statt, um die Einsatzmöglichkeiten zu besprechen und Grenzen der Tätigkeit festzulegen. Ein anderer Weg, der zum Teil von den Deutschlernhelfer*innen selbst gewählt wurde, war die eigenständige Kontaktaufnahme mit Schulen. Aufgrund persönlicher Beziehungen zu Schulleitungen oder Lehrenden stellten einige Deutschlernhelfer*innen selbst einen ersten Kontakt her und erst im zweiten Schritt übernahm die Projektkoordinatorin alle weiteren anfallenden Gespräche.

Neben den Grundschulen wurden die Deutschlernhelfer*innen auch im Café Deutsch, in der Realschule Plus, in der VHS und in einer berufsbildenden Schule eingesetzt. Die weiteren Schulen sowie auch die VHS wurden aufgrund der geringen Anzahl an Deutschlernhelfer*innen, die in diesem Bereich eingesetzt wurden, von der Studie ausgeschlossen. Durch die geringe Probandenzahl hätten keine aussagekräftigen Informationen generiert werden können, da in allen drei Institutionen jeweils nur eine ehrenamtliche Person eingesetzt wurde. Aus diesem Grund musste der Fokus auf das Café Deutsch und die Grundschule gelegt werden. Das Café Deutsch wurde von der Untersuchung ausgeschlossen, da es erst nach den ersten Datenerhebungen (Leitfadeninterviews und Tagebücher) initiiert wurde.

5.11.2.2 Zielgruppe

In der vorliegenden Studie wurden ehrenamtliche Teilnehmende der Qualifizierung zur Deutschlernhelfer*in des VHS-Projektes FamoS als Zielgruppe festgelegt. Die Personengruppe stellt in Bezug auf ihr DaZ-Vorwissen eine relativ homogene Gruppe dar: Alle Teilnehmenden

arbeiten als Ehrenamtliche in Kooperation mit der VHS Worms und durchliefen für ihre Tätigkeit die Qualifizierungsmaßnahme des Wormser Modells.

Das Alter der Ehrenamtlichen erstreckt sich von 18 Jahren bis ins hohe Rentenalter. Die Mehrheit der Teilnehmenden ist weiblich und berufstätig. Die männlichen Teilnehmenden sind hauptsächlich in den Altersgruppen der 18- bis 25-Jährigen und 60- bis 70-Jährigen vertreten.

5.11.2.3 Initiator*innen des Projekts FamoS

Die Mitarbeiter*innen der VHS Worms hatten im Zuge der steigenden Zuwanderung 2014/2015 die Idee, geflüchteten Familien mit schulpflichtigen Kindern in der Stadt Worms eine besondere Förderung zukommen zu lassen. Dafür entwarfen sie ein Konzept und organisierten die dafür notwendigen Mittel zur Finanzierung. In den ersten Konzeptideen sprachen sie davon, dass die Kinder im Regelunterricht aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse nicht die Möglichkeit haben, dem Unterricht zu folgen und zum Zeitpunkt der Antragsstellung keine vorgeschalteten Deutschkurse angeboten wurden. Auch eine umfangreiche Binnendifferenzierung sahen sie in der Schule von Seiten der Lehrer*innen nicht umsetzbar. Es war davon auszugehen, dass dies die Bildungschancen der betroffenen Kinder beeinträchtigen und die Integration der Kinder in den Schullalltag erschweren würde (vgl. Müller 2018: 10; Pressestelle Stadt Worms 2015; VHS Worms o.J.). Aus diesem Grund wird im ersten Antrag der Mitarbeiterinnen der VHS von 2014/2015 davon gesprochen, dass die VHS Willkommensklassen als Trägerin übernehmen könnte. Zusätzlich sollen Deutschlernhelfer*innen die Familien außerhalb des Unterrichts beim Ankommen unterstützen.

5.11.2.4 Schulische Situation in Worms 2015/16

Durch die Zuwanderung ist der prozentuale Anteil der Schüler*innen mit nicht deutscher Staatsangehörigkeit und dadurch auch der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund gestiegen. Als Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in dieser Grafik Schüler*innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bezeichnet. Aber auch Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit, wenn diese im Ausland geboren wurden, sowie Kinder, die zwar in Deutschland geboren wurden, für die Deutsch aber nicht die Erstsprache ist, zählen in Abb. 4 zu den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Müller 2020: 11).

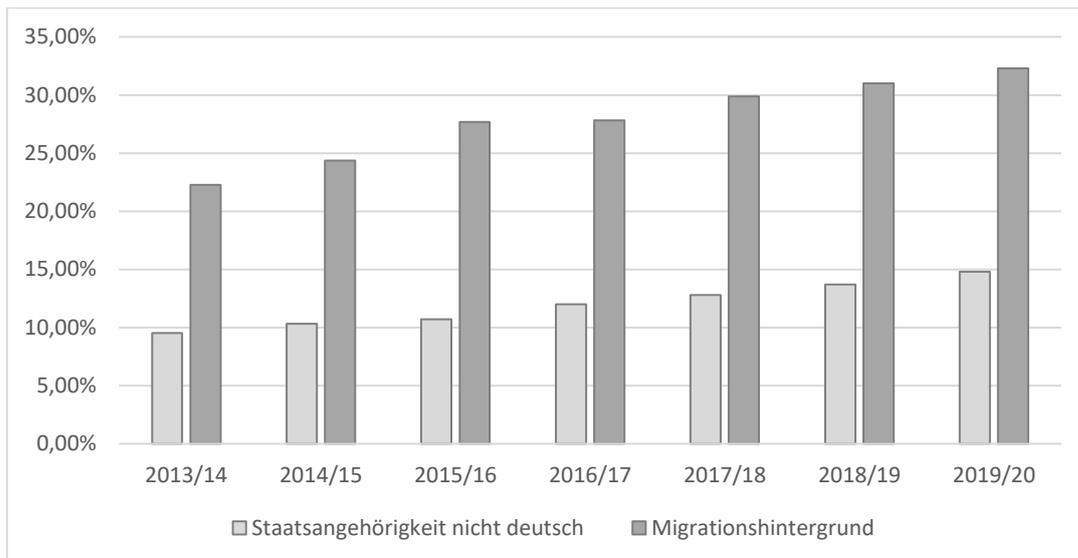


Abb. 4 Anteil schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Worms (Müller 2020: 11)

Ausgehend von der Auswertung des Einwohnerinformationssystems wohnten 2019 besonders viele Kinder und Jugendliche aus Syrien, Rumänien, Polen, Griechenland, der Türkei, Bulgarien, Afghanistan, Italien, Kroatien und Ungarn im Alter von sieben bis 18 Jahren in Worms (vgl. Müller 2020: 11).

Aufgrund der steigenden Schüler*innenzahlen mit Sprachförderbedarf wurden im Schuljahr 2015/2016 die ersten Intensivklassen eingerichtet. Dieser Unterricht sollte laut Planung anstelle des Deutschunterrichts stattfinden. In allen anderen Fächern war der Unterricht in der Regelklasse vorgesehen. Allerdings wurde bereits in der Planung angemerkt, dass dieses Vorgehen sowohl organisatorisch als auch personell schwierig umzusetzen sei (vgl. Müller 2018: 10). Die Stadt Worms verankerte die ehrenamtlichen Deutschlernhelfer*innen ab Herbst 2015 als additives Angebot in der Schulentwicklungsplanung:

Um die Schulen zu unterstützen, können seit Herbst 2015 als additives Angebot zur inneren Differenzierung im Unterricht ehrenamtliche Deutschlernhelfer*innen eingesetzt werden, die zuvor im Rahmen des spendenfinanzierten, stadt-eigenen Projektes FamoS, familienorientierte Sprachförderung, bei der Volkshochschule (vhs) in mehreren Modulen eine für die Teilnehmenden kostenlose Qualifizierung durchlaufen haben (ebd.).

Die Stadtverwaltung Worms sprach zudem an, dass sich durch die steigende Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund neue Herausforderungen ergeben, die über die Vermittlung der deutschen Sprache hinausgehen. Dazu gehören neben den fehlenden Deutschkenntnissen der Schüler*innen und ihrer Eltern auch die zum Teil fehlende Alphabetisierung, schulische Sozialisation und Überwachung der Schulpflicht (vgl. ebd.).

5.12 Zusammenfassung

Insbesondere in den Jahren 2015 und 2016 hatten die Medien einen großen Einfluss auf das Engagement der Ehrenamtlichen. Durch die Berichterstattung kam häufig zutage, wie überfordert das deutsche Aufnahmesystem durch die hohen Geflüchtetenzahlen war und wie notwendig der Einsatz der Ehrenamtlichen in dieser Situation war (vgl. Graf 2016: 88–89). Es ist evident, dass Ehrenamtliche in dieser Zeit substanzielle Unterstützung in verschiedensten Bereichen der Geflüchtetenhilfe leisten konnten. Ohne ihr Engagement in der Nothilfe hätten sich die Geflüchteten vermutlich weniger willkommen und aufgefangen gefühlt. Nach der akuten Erstversorgung setzten sich viele Ehrenamtliche auch darüber hinaus in der Geflüchtetenhilfe ein und halfen bei der Integration, vor allem in sprachbezogenen Kontexten (siehe Kap. 5.2.2). Während einige Ehrenamtliche als Sprachlehrende Sprachkurse leiteten, übernahmen andere die Aufgabe, Lehrenden unterstützend zur Seite zu stehen oder boten ergänzende Lernangebote an. Die in der vorliegenden Studie interviewten Ehrenamtlichen des Projekts FamoS arbeiteten seit 2015 an Wormser Grundschulen und weiteren Einrichtungen als Deutschlernhelfer*innen und ihr Ziel war es, die Sprachlernenden zu unterstützen.

6 Theoretische Grundlagen

Um die Sicht der Ehrenamtlichen zu den verschiedenen Themen aufzuzeigen, erstrecken sich die theoretischen Grundlagen über unterschiedliche Forschungsfelder. Zuerst wird auf den Spracherwerb eingegangen, um die Aufgaben im Bereich DaZ erläutern zu können. Anschließend werden die Aufgaben der Lehrenden veranschaulicht sowie curriculare Vorgaben besprochen. Diese werden später dazu genutzt, Vergleiche zu den Ehrenamtlichen zu ziehen und sie von den Lehrenden abzugrenzen. Ebenso wird die professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden in Form von Kompetenzmodellen dargestellt. Auch hier liegen keine Informationen zu Ehrenamtlichen in der Spracharbeit vor, so dass auf die Kompetenzbereiche der Lehrenden zurückgegriffen werden muss. Rollentheorien und Theorien zum Selbst dienen als theoretische Grundlage für die Diskussion des Rollenverständnisses der Ehrenamtlichen. Um das emotionale Erleben theoretisch zu untermauern, werden Emotionen als Forschungsgrundlage besprochen und Emotionstheorien vorgestellt. Für ein besseres Verständnis des Erhebungsinstruments wird die Theorie der persönlichen Konstrukte erläutert. Diese dient als Grundlage für das Repertory Grid-Interview, in dem die persönlichen Konstrukte erhoben werden.

6.1 Spracherwerb

„Eine Sprache zu erwerben heißt nicht nur einzelne Wörter dieser Sprache zu lernen, sondern insbesondere ihr strukturelles Regelsystem zu erschließen und Sprache situations- und diskursangemessen nutzen zu können“ (Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 23). Der Spracherwerb steht natürlich auch im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Deutschlernhelfer*innen, weil er das zentrale Element des Engagements darstellt. Die Deutschlernhelfer*innen unterstützen Kinder mit geringen Deutschkenntnissen beim Sprachenlernen. Es geht dabei nicht darum, ihnen die neuesten Lernstrategien an die Hand zu geben oder als Ehrenamtliche*r auf dem aktuellen Stand der Spracherwerbsforschung zu sein. Vielmehr ist es relevant, dass die Schüler*innen einen Input erhalten, der sie beim Sprachenlernen weiterbringt. Denn das Sprachenlernen an sich ist für das menschliche Gehirn unproblematisch, wenn wir uns beispielsweise Regionen anschauen, in denen Menschen mit mehreren Sprachen aufwachsen (vgl. Bickes & Pauli 2009: 13). „In Gesellschaften mit einer monokulturellen und monolingualen Tradition wird allerdings oft bereits Bilingualität (Zweisprachigkeit) als kompliziert angesehen. Dies ist jedoch eher ein soziokulturelles als ein neurologisches oder kognitives Problem“ (ebd.).

6.1.1 Erstsprache(n), Zweitsprache, Fremdsprache(n)

Der Begriff *Erstsprache* (L1) bezeichnet die Sprache, die wir als erste bzw. von Geburt an lernen (vgl. Rösch 2011: 11). Während in der Forschung vorwiegend der Begriff *Erstsprache* genutzt wird, trifft man im Alltag häufiger auf die Bezeichnung *Muttersprache*. Diese Begrifflichkeit bringt allerdings ein verzerrtes Bild mit sich, da Kinder neben der Mutter meist auch mit dem Vater, Geschwistern, anderen Verwandten, Freunden usw. in Kontakt stehen und sie damit im Spracherwerb beeinflussen (vgl. Ahrenholz 2014a: 3–4; Söhn 2005: 6). „Der Erstspracherwerb kann monolingual oder auch bilingual sein, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden“ (Ahrenholz 2014a: 5). Der gleichzeitige Erwerb wird als *simultane Zweisprachigkeit* oder *doppelter Erstspracherwerb* bezeichnet. Der Erwerb mehrerer Sprachen bis zum Alter von drei bis vier Jahren ist mit dem monolingualen Erwerb einer Erstsprache zu vergleichen (vgl. Bickes & Pauli 2009: 92; Hufeisen 2014: 386; Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 24–25; Kniffka & Siebert-Ott 2012: 37). Anders sieht es bei Kindern aus, die zu einem späteren Zeitpunkt mit der L2 in Kontakt kommen. Beginnt der Spracherwerb zwischen dem fünften und zehnten Lebensjahr, spricht man von *sukzessivem Zweispracherwerb* (vgl. Söhn 2005: 6; Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 25). Geht man also davon aus, dass Kinder beispielsweise erst bei Schuleintritt die Sprache erwerben - in diesem Fall Deutsch – dann kann man von *Deutsch als Zweitsprache* sprechen. Darunter versteht man eine Sprache, die chronologisch nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Lütke 2011: 25). Dabei gilt es allerdings zwischen DaZ und *Deutsch als Fremdsprache* (ab hier DaF) zu unterscheiden. Während DaZ größtenteils im Alltag durch authentische Interaktion erworben wird, wird DaF in institutionellen Kontexten gelernt, der/die Lernende befindet sich nicht im Zielland und die Sprache wird meist nur bei Auslandsaufenthalten genutzt (vgl. Bickes & Pauli 2009: 92; Lütke 2011: 26; Rösch 2011: 16). Während man DaZ früher hauptsächlich mit Gastarbeiter*innen in Verbindung gebracht wurde, die im deutschsprachigen Raum Deutsch lernten, „verbindet das Fach heute eine Vielzahl an Zielgruppen und Erwerbskontexten und das Interesse liegt auf der durchgängigen Sprachbildung“ (Drumm & Henning 2015: 10). Anders als für DaF-Lernende ist Sprache für DaZ-Lernende alltagsrelevant, um kommunikative Situationen bewältigen zu können (vgl. ebd.; Lütke 2011: 26; Ahrenholz 2014a: 6). Abhängig von diversen Aspekten wie dem Alter der Lernenden, der Dauer des Spracherwerbs, der Intensität, der Qualität des Inputs, dem familiären Bildungshintergrund und den zuvor erlernten Sprachen unterscheidet sich der Zweitspracherwerb im Einzelnen (vgl. Drumm & Henning 2015: 10; Knapp 2014: 133; Hufeisen 2014: 385; Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 54–61; Kniffka & Siebert-Ott 2012: 66–67).

6.1.2 Situation im Projekt FamoS

Bei den Grundschulkindern, mit denen die Deutschlernhelfer*innen arbeiten, handelt es sich um Kinder mit Zuwanderungshintergrund, die einer Zweitsprachförderung bedürfen. Der Großteil der Kinder ist erst kurz vor Schuleintritt zugewandert, nur ein kleiner Teil ist bereits in Deutschland geboren oder lebt schon länger hier. Alle haben aber gemeinsam, dass sie noch nicht das sprachliche Niveau erreicht haben, um dem Unterricht in der Regelklasse problemlos folgen zu können. Die Kinder sind erst ab dem dritten Lebensjahr oder später regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen. Dadurch sind bei ihnen „bereits fortgeschrittene kognitive und neuronale Entwicklungen“ (Lütke 2011: 27; vgl. Ahrenholz 2014a: 5) vorhanden, weshalb nicht mehr von einer Erstsprache, sondern vom Erwerb einer Zweitsprache ausgegangen wird. Anders als bei Erwachsenen sind die Entwicklungen aber noch nicht abgeschlossen, weshalb es Unterschiede im Zweitspracherwerb gibt (vgl. ebd.: 5–6; Ahrenholz 2014b: 75). „Je nach Alter liegen [...] sehr unterschiedliche mentale Möglichkeiten für die Sprachrezeption, die Sprachproduktion und den Spracherwerb vor“ (ebd.). Weiters werden Kinder in ihrem Zweitspracherwerb im schulischen Kontext in Form von Sprachunterricht angeleitet, der neben dem nicht auf Spracherwerb ausgerichteten Regelunterricht stattfindet (vgl. Lütke 2011: 27; Ahrenholz 2014a: 7; Söhn 2005: 6). Es ist möglich, dass die Kinder aus dem Projekt FamoS neben ihren L1-Kenntnissen über weitere Sprachkenntnisse verfügen, die sie z. B. auf der Flucht, in einer Erstaufnahmeeinrichtung, im sozialen Umfeld in Deutschland oder im Schulunterricht im Herkunftsland erworben haben. Dieses mögliche Sprachlernwissen der Kinder kann jedoch aufgrund fehlender Daten bzw. Aufzeichnungen nicht berücksichtigt werden²⁴.

6.2 Aufgaben im schulischen Kontext

Im Folgenden wird der Begriff *Aufgabe*, der mehrere Bedeutungen hat, im Kontext der Anforderungen an Lehrer*innen definiert. Weiterhin werden curriculare Vorgaben von Bildungsinstanzen vorgestellt, die aufzeigen sollen, welche Aufgaben Lehrer*innen an Schulen übernehmen.

Der Begriff Aufgabe wird je nach Disziplin, aber auch je nach semantisch-lexikalischem Kontext unterschiedlich beschrieben. Im Folgenden werden aber nur Definitionen vorgestellt, die der

²⁴ Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Kommunikation zwischen den Hauptamtlichen und den Ehrenamtlichen nicht immer gut verlief, die Ehrenamtlichen nicht nachfragten, die meisten Kinder Nullanfänger*innen waren und somit auch nicht in der Lage waren, diese Informationen über sich preiszugeben.

Bedeutung des Begriffs, in dessen Kontext er hier verwendet wird, entsprechen. Unter Aufgabe wird im Bereich Organisationslehre die „dauerhaft wirksame Aufforderung an Handlungsträger, festgelegte Handlungen wahrzunehmen“ (Schewe 2018) verstanden. Aus psychologischer Sicht handelt es sich dabei um einen Begriff, „der dazu dient, Teilbereiche einer Position oder Tätigkeit näher zu beschreiben. Eine Aufgabe veranlasst und steuert eine Arbeitstätigkeit“ (Spektrum 2000). Der Duden (o.J.a) weist dem Wort Aufgabe vier unterschiedliche Bedeutungen zu, wobei „etwas, was jemandem zu tun aufgegeben ist; Auftrag, Obliegenheit“ dem hier verwendeten Begriff am nächsten kommt. In dieser Arbeit wird die folgende Arbeitsdefinition verwendet: Eine Aufgabe ist eine Handlungsaufforderung, die einer Person im Kontext einer Tätigkeit angetragen wird oder von ihr selbst gewählt wird, um ein Ziel zu erreichen.

Im 1970 entwickelten Strukturplan für das Bildungswesen wurden den Lehrenden fünf große Aufgabenbereiche zugeschrieben, nämlich *das Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren* (vgl. Deutscher Bildungsrat 1971: 217–220). Der Fokus der Arbeit von Lehrer*innen liegt im Lehren, genauer gesagt im „Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (ebd.: 217). Das Erziehen ist vom Lehren untrennbar und geschieht zeitgleich. Das Ziel des Erziehens ist es, den Schüler*innen „Hilfe zur persönliche[n] Entfaltung und Selbstbestimmung [zu] geben“ (ebd.: 218). Um die Erziehungsaufgabe erfüllen zu können, ist es unerlässlich, dass die Lehrer*innen über eine fachliche und pädagogische Kompetenz verfügen. Das objektive Beurteilen einer Leistung gehört zu einer weiteren Aufgabe der Lehrkraft. Darüber hinaus beraten die Lehrenden die Schüler*innen und Eltern hinsichtlich der Inhalte des Faches, Bildung im Allgemeinen, Erziehung, Schullaufbahn und Ausbildungsmöglichkeiten für Schüler*innen. Eine andere Aufgabe der Lehrer*innen ist die Weiterentwicklung von Bildungsinhalten und -zielen (vgl. ebd.: 218–220). Laut KMK (2000: 2) sind Lehrer*innen Fachleute für das Lernen und ihre Hauptaufgabe ist die „Planung, Organisation und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen sowie ihre individuelle Bewertung und systematische Evaluation“. Lehrer*innen vermitteln den Schüler*innen Strategien, die es den Kindern ermöglichen, selbstständigem lebenslangen Lernen nachzugehen. Zusätzlich sind sie dafür verantwortlich, Fachwissen einzubringen, erziehungswissenschaftliche Kompetenzen zu nutzen und sowohl kommunikativ als auch sozial zu handeln (vgl. ebd.: 2–3). Ergänzend dazu müssen die Lehrer*innen Interesse am Lernprozess der Schüler*innen zeigen, sie fördern und motivieren und für ein gutes Schulklima sorgen. Ebenso müssen sich Lehrer*innen darüber bewusst sein, dass sie als Vorbilder dienen, indem sie den Kindern eine positive Haltung vorleben und sie in ihr Handeln einbeziehen. Sie übernehmen damit u. a. auch eine Erziehungsaufgabe. Ferner haben Lehrer*innen die Aufgabe, Schüler*innen fair und gerecht zu beurteilen und ihnen

aufzuzeigen, wie sie ihre Bildungschancen nutzen können (vgl. KMK 2000: 3). Zusätzlich zu den genannten Aufgaben haben Lehrer*innen auch organisatorische und verwaltungstechnische Aufgaben, die sich in der Schulentwicklung niederschlagen, und sie haben den Auftrag, sich ständig weiterzubilden und ihre Kompetenzen auszubauen. Weiterhin unterstützen Lehrer*innen sowohl interne als auch externe Evaluationsprozesse und tragen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems bei. Neben den Aufgaben bzw. Pflichten werden Lehrer*innen durch Rahmenbedingungen abgesichert, die sie vor falschen Vorwürfen schützen (vgl. ebd.: 4–5). Neben den in den von Bildungsinstitutionen beschriebenen Aufgaben benennen Baumert & Kunter (2006: 470) ergänzend den Aspekt, dass Lehrende neben dem Unterrichten auch dafür verantwortlich sind, „verständnisvolles Lernen von Schülerinnen und Schülern systematisch anzubahnen und zu unterstützen“.

Angelehnt an die Vorgaben des Deutschen Bildungsrates und mit Einbezug der Vorgaben der KMK stellt Blömeke (2011: 145) die typischen Anforderungen an Lehrende folgendermaßen dar:

Berufliche Aufgaben	Berufliche Situationen
A. Unterrichten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auswahl/Einordnung von Unterrichtsthemen 2. Unterrichtsplanung
B. Beurteilen/Beraten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnose von Schülerleistungen 2. Leistungsbeurteilung 3. Beratung von Schüler/innen und Eltern 4. Umgehen mit Fehlern, Rückmeldung geben
C. Erziehen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lehrer-Schüler-Beziehung 2. Förderung sozial-moralischer Entwicklung 3. Umgang mit besonderen Risiken 4. Vorbeugung von und Umgang mit Störungen
D. Schulentwicklung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beteiligung an Kooperationen 2. Beteiligung an der Schulevaluation
E. Professionelle Ethik	<ol style="list-style-type: none"> 1. Übernahme professioneller Verantwortung

Tab. 3 Typische Anforderungen an Lehrer*innen (Blömeke 2011: 145)

Es wird deutlich, dass die Aufgaben sehr vage und offen formuliert sind, wie auch Nieskens (2016: 41) anmerkt: „Die Arbeitsanforderungen werden eher allgemein vorgegeben, die konkreten Wege und Methoden zur Erfüllung derselben liegen in vielen Fällen in der

Entscheidung der einzelnen Lehrkraft bzw. müssen im Kollegium verhandelt werden“. Generell lässt sich feststellen, dass an Schulen häufig das Konzept der Selbstverantwortlichkeit umgesetzt wird (vgl. Nieskens 2016: 41).

Die Fluchtbewegungen der letzten Jahre führten dazu, dass es an Schulen in zunehmenden Maß Schüler*innen gab, die mit geringen Schulerfahrungen, nicht vorhandenen Deutschkenntnissen, Traumata usw. eingeschult wurden. Dies bewirkte, dass sich die Aufgaben der Lehrer*innen auch außerhalb des Deutschunterrichts veränderten (ebd.: 44). Es reichte nicht mehr aus, dass sich die DaZ-Lehrenden um diese Kinder kümmerten, sondern auch die anderen Fachlehrer*innen mussten sich vermehrt damit auseinandersetzen (vgl. Grießhaber 2017: 91).

6.3 Curriculare Vorgaben für Deutsch im Primarbereich

Im Folgenden werden die curricularen Vorgaben des Faches Deutsch sowie für DaZ im Primarbereich, die von der KMK beschlossen wurden bzw. vom Bildungsministerium in Form eines Rahmenplans vorgegeben wurden, vorgestellt.

6.3.1 Bildungsstandards im Fach Deutsch

Die von der KMK (2005: 3) beschlossenen Bildungsstandards haben einen verpflichtenden Charakter und müssen von den Bundesländern umgesetzt werden. In den Bildungsstandards wird explizit auf Schüler*innen eingegangen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist oder für die Deutsch eine von mehreren Erstsprachen darstellt. Für sie soll der Deutschunterricht neben der sprachlichen Komponente auch aus interkultureller Sicht als Ressource verstanden werden. Zusätzlich ist es notwendig Unterstützungsmaßnahmen zu schaffen, die nicht ausreichende Sprachkenntnisse in Form von Angeboten in DaZ ausgleichen sollen (vgl. KMK 2022a: 6).

Innerhalb des Faches Deutsch gibt es mehrere Kompetenzbereiche, die aber nicht nur für den DaZ-Unterricht gelten, sondern generell für das Fach Deutsch:

In den Kompetenzbereichen ‚Sprechen und Zuhören‘, ‚Schreiben‘ und ‚Lesen‘ werden sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen ausgewiesen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen sind fachbezogen wie überfachlich bedeutsam. Die Kompetenzbereiche ‚Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen‘ und ‚Sprache und Sprachgebrauch untersuchen‘ weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert sind (ebd.: 8).

Diese Standards dienen der Erweiterung der Sprachhandlungskompetenz der Schüler*innen (vgl. ebd.). Deutsch ist an Grundschulen die fächerübergreifende Schulsprache, während

andere Sprachen meist nur als zusätzliche Fremdsprache angeboten werden. Die Mehrsprachigkeit vieler Schüler*innen wird nicht bedacht und nur in wenigen Bundesländern im Herkunftssprachenunterricht gefördert. Der Unterricht ist auf einen monolingualen Habitus ausgelegt, in dem sich die Schüler*innen mit einer anderen L1 anpassen müssen (vgl. Niebuhr-Siebert & Baake 2014: 151–152).

6.3.2 Rahmenplan DaZ

Der *Rahmenplan DaZ* beschreibt die Inhalte und Ziele des Unterrichts für Schüler*innen der Klassenstufen 1 bis 10, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen und dient zudem als Grundlage für Sprachfördermaßnahmen. Für die vorliegende Arbeit wurde der Rahmenplan DaZ für das Bundesland Rheinland-Pfalz verwendet, weil die interviewten Ehrenamtlichen mit Grundschulkindern in Worms arbeiteten. Der Rahmenplan ist lerner*innenzentriert ausgerichtet und den Lehrenden wird eine eher begleitende Rolle im Spracherwerbsprozess der Kinder zugeschrieben, in der sie dafür Sorge tragen, dass die Kinder Spracherwerbsstrategien entwickeln, die Sprachkompetenz der Schüler*innen gefördert wird und die Wortschatzarbeit einen großen Teil der Arbeit einnimmt (vgl. MBWJK 2002: 7). Der „Unterricht nach diesem Rahmenplan beachtet den Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler und die Themen des Regelunterrichts. Er ist kein isoliertes Sprachtraining“ (ebd.). Die Inhalte des Rahmenplans orientieren sich an Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung und des Spracherwerbsprozesses und umfassen die folgenden Leitgedanken (vgl. ebd.: 10–12):

- Förderung der Sprache durch aktive Verwendung im und außerhalb des Unterrichts
- Ganzheitliche Lernangebote
- Vielfältige Angebote hinsichtlich Methodik, Sozialformen und Mediennutzung
- Zyklisch angelegte Lernsituationen, in denen die Lehrenden Denk- und Handlungsanstöße bieten
- Lebensnahes Lernen, das nicht nur in der Schule, sondern auch an außerschulischen Lernorten stattfindet
- Einbezug der Erstsprache in den Unterricht
- Lernen in offenen Unterrichtssituationen, wie beispielweise in Projekten
- Hilfestellungen zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens
- Angemessener Umgang mit Fehlern hinsichtlich Analyse und Korrektur
- Spielerisches Lernen
- Einbezug narrativer Elemente zur Förderung des freien Erzählens und Schreibens
- Aktives Wortschatztraining sowie die Vermittlung von dazugehörigen Lernstrategien

-
- Fachwortschatztraining innerhalb des schulischen Kontextes
 - Analoge und digitale Mediennutzung, in Form von Wörterbuchnutzung, aber auch die Verwendung technischer Geräte
 - Hörverstehenstraining sowie die Entwicklung von Hörstrategien
 - Aussprachetraining
 - Förderung der Lesekompetenz und Vermittlung von Lesestrategien
 - Vermittlung und Anwendung grammatischer Regeln
 - Feststellung des Sprachniveaus

6.3.3 Sprachliche Lernfelder

Ausgehend von den Entscheidungen der KMK (2005), in denen die Bildungsstandards festgelegt wurden, entstanden Überlegungen für den kompetenzbezogenen Unterricht u. a. auch für die Primarstufe (vgl. Bartnitzky 2015: 10). „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten [sic!] um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2014: 27–28). Damit die Schüler*innen diese Kompetenzen einsetzen können, werden sie in der Schule darauf vorbereitet. Die Kinder müssen ihre Kompetenzen alleine entwickeln. Sie brauchen dafür aber die Anleitung der Lehrkraft oder des Deutschlernhelfers oder der Deutschlernhelferin, die aus bildungstheoretischer Sicht mit einer motivierenden und konstruktiven Art dazu beizutragen (vgl. Bartnitzky 2015: 11; 30). Bartnitzky (2015: 13–14) geht von fünf Prinzipien aus, die dem Kompetenzbegriff des Sprachenlernens zugrunde liegen: *dem Prinzip der Kompetenzentwicklung, des Situationsbezugs, des Sozialbezugs, der Bedeutsamkeit der Inhalte und der Sprachbewusstheit*. Gemeint ist damit, dass Kinder bereits Kompetenzen mitbringen, die ausgebaut werden sollen. Dabei ist es für die Sprachhandlungskompetenz notwendig, mit authentischen Situationen zu arbeiten (vgl. ebd.). Weiters stellen Sozialbezüge „anregende und akzeptierende Geselligkeit her, bieten Vorbilder und Muster für elaboriertes Sprechen, für Lesen und Schreiben als lebenswichtige Tätigkeiten, für Wortschatz und Syntax“ (ebd.: 13). Es ist wichtig, dass die Inhalte für die Kinder bedeutsam sind und ihnen kulturelle Teilhabe ermöglichen. Aus diesem Grund sollten vorwiegend Themen besprochen werden, die der Lebenswelt der Kinder entsprechen. Verfügen die Kinder über ein gewisses Sprachbewusstsein, erschließt sich ihnen die Sprache einfacher (vgl. ebd.: 14).

6.4 Professionelle Handlungskompetenz von (DaZ-)Lehrenden

Die Bildungsforschung beschäftigt sich mit den Kompetenzen, über die Lehrende verfügen sollten, und greift dabei auch auf Erkenntnisse aus Nachbardisziplinen zurück, in denen der Kompetenzbegriff schon länger diskutiert wird (vgl. Harms & Riese 2018: 284). Eine im pädagogischen Bereich sehr häufig zitierte Definition des Kompetenzbegriffs geht auf Weinert (2014: 27–28) zurück (siehe Kap. 6.3.3) und beschreibt die Fähigkeit eines Individuums, Strategien zum Lösen eines Problems zu entwickeln. Bezogen auf den schulischen Kontext, ergänzt er zu den Handlungskompetenzen, „fachliche (z. B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art)“ und „fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Problemlösen, Teamfähigkeit)“ (ebd.: 28). Ausgehend von den beschriebenen Kompetenzen kann man also festhalten, dass die Lehrenden in der Lage sein müssen, die ihnen aufgetragenen Anforderungen zu meistern, und zusätzlich über das dafür notwendige Wissen verfügen müssen. „Entsprechend stellt das *professionelle Wissen* ein zentrales Element der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (auch als Professionswissen bezeichnet) dar“ (Harms & Riese 2018: 284; H.i.O.). Unter *professioneller Handlungskompetenz* wird das Wissen und Können der Lehrenden verstanden, worüber auch in der Forschung Einigkeit besteht (vgl. Baumert & Kunter 2006: 481). Weniger Einigkeit gibt es „[...] in Bezug auf die Struktur und Topologie professionellen Wissens und Könnens, die unterschiedlichen Wissenstypen und ihren epistemischen Status, die mentale Repräsentation dieser Wissenstypen und die Genese professionellen Wissens und Könnens“ (ebd.). Dies ist darauf zurückzuführen, dass aufgrund hauptsächlich qualitativer Studien zur Thematik, die Ergebnisse nicht generalisierbar sind und es kaum empirische Evidenz in diesem Bereich gibt. Zusätzlich ist diese Uneinigkeit darauf zurückzuführen, dass dem Begriffsverständnis unterschiedliche theoretische Perspektive zugrunde liegen (vgl. ebd.).

Ein im deutschsprachigen Raum häufig verwendetes Kompetenzmodell, welches auf kompetenztheoretischen Erkenntnissen basiert, wurde von Baumert & Kunter (2006) entwickelt.

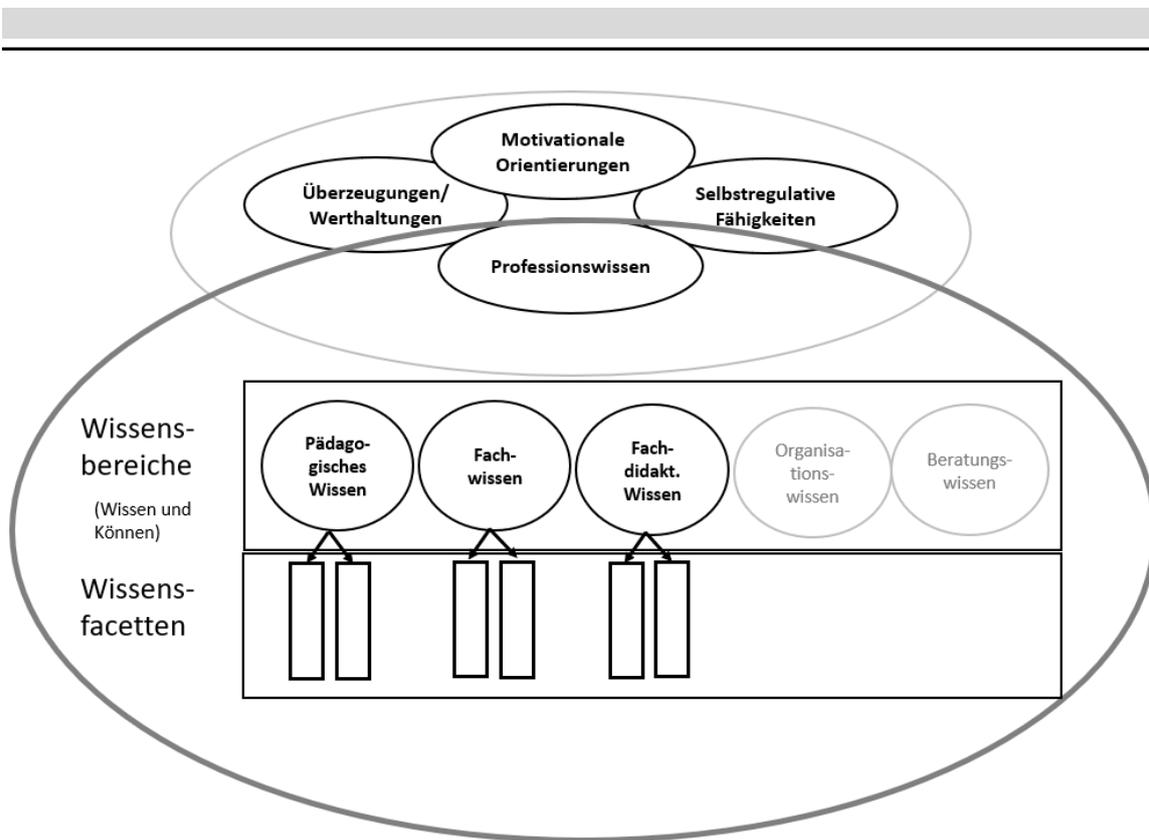


Abb. 5 Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert & Kunter 2006: 482)

Im Vordergrund des Modells steht das *Professionswissen*, das in *pädagogisches Wissen*, *Fachwissen* und *fachdidaktisches Wissen* unterteilt wird. Als weitere zugehörige Bereiche werden das *Organisationswissen* und das *Beratungswissen* genannt. Zum pädagogischen Wissen gehören die Kenntnisse über die Unterrichtsgestaltung, also das Lehren und Lernen (vgl. Baumert & Kunter 2006: 484; Milius 2022: 10). Mit Fachwissen ist das spezifische fachliche Wissen gemeint, das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. Beim fachdidaktischen Wissen geht es darum, die wissenschaftlichen Erkenntnisse im Unterricht so aufzubereiten und zu veranschaulichen, dass der Lehrgegenstand dem Verständnisniveau der Schüler*innen entspricht (vgl. Baumert & Kunter 2006: 492–493; Milius 2022: 12). Weiterhin werden im Modell neben dem Professionswissen auch die Überzeugungen und Werthaltungen thematisiert, die „als konstruktivistisches Konglomerat von diversen Überzeugungen, Konzepten und Wertvorstellungen auf personenbezogener Ebene verstanden werden“ (ebd.: 13). Die selbstregulativen Fähigkeiten beziehen sich auf einen ausbalancierten Umgang mit persönlichen und arbeitsbezogenen Ressourcen (vgl. Baumert & Kunter 2006: 504; Milius 2022: 13). Im letzten Punkt des Modells geht es um die motivationale Orientierung der Lehrenden, die sich auf das Handeln und Verhalten der Lehrenden im Unterricht auswirkt (vgl. Baumert & Kunter 2006: 501). „Demzufolge erklären motivationale Kompetenzen in ihrer prädikativen Funktion zugleich die unterschiedlich erfolgreiche Bewältigung von Aufgabenanforderungen der Lehrkräfte am Arbeitsplatz Schule“ (Milius 2022: 15).

Bezogen auf die vorliegende Studie und um eine Annäherung an den Forschungsgegenstand zu gewährleisten, werden noch die Überlegungen von Maltritz (2016) einbezogen, um den Aspekt des Sprachlehrens zu vervollständigen.

Der Fremdsprachenunterricht hebt sich von anderen Sachfächern allerdings dadurch ab, dass Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer neben dem Fachwissen in Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft sowie Fachdidaktik, auch noch fremdsprachliche Kompetenz benötigen. Für die Bewältigung der Anforderungen sind neben fachlichem Wissen und Können aber auch im Fremdsprachenunterricht bestimmte berufsbezogene Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten erforderlich (ebd.: 27).

Maltritz (2016) übernimmt das Modell von Baumert & Kunter (2006) weitgehend, ergänzt es jedoch um die Komponente der *fremdsprachlichen Kompetenz*. Zusätzlich kritisiert sie am Modell, dass ihm „die unterrichtliche Handlungsrealität“ (Maltritz 2016: 27) fehle. Um diese Aspekte einzubeziehen, entwickelt sie aus dem Kompetenzbegriff von Weinert (2014), dem Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2006) und dem Ressourcenmodell des Kompetenzprofils von Oser (2013) ein Modell, das „das dynamische Zusammenwirken von Aspekten des Professionswissens, Haltungen (Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten), fremdsprachlicher Kompetenz sowie situativen Begebenheiten“ (Maltritz 2016: 28) umfasst.

Die hier vorgestellten Modelle dienen als Referenzpunkt für die Identifikation von Wissensbereichen, die von Ehrenamtlichen im Falle einer Übernahme der Lehrendenrolle zu bewältigen sind.

6.5 Selbstkonzept der Ehrenamtlichen

Das Selbst hat einen großen Einfluss auf das Verhalten der Ehrenamtlichen, denn es kann ihr Tun sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Um ein Verständnis dafür aufzubauen, warum Ehrenamtliche bestimmte Entscheidungen treffen, ist es notwendig, sich mit ihrem Selbstkonzept auseinanderzusetzen.

Je nach Situation beschreibt und erlebt jedes Individuum etwas unterschiedlich und verhält sich dementsprechend anders. Das ist darauf zurückzuführen, dass jeder Mensch je nach Situation auf unterschiedliche Erfahrungen zurückgreift. Daraus lässt sich schließen, dass das eigene Selbstkonzept nicht fest ist, sondern vom Kontext abhängt (vgl. Garms-Homolová 2021: 4; Kessler & Fritsche 2018: 73; Werth et al. 2020: 188). Zusätzlich wird das Selbstkonzept als „die Summe (oder auch mehrere Teilsummen) der Urteile einer Person über sich selbst bezeichnet“ (Fischer & Wiswede 2009: 395). Ein Individuum möchte sich in seinem Selbstkonzept von

anderen abheben, aber gleichzeitig auch Teil einer Gruppe sein. Durch den Wunsch zu einer Gruppe zu gehören, kommt es zu Verhaltensimitationen (vgl. Werth et al. 2020: 188).

Das *Selbst* besteht aus dem „Wissen und [den] Einschätzungen zur eigenen Person“ und es „beinhaltet [...] auch das prozesshafte Geschehen der Selbstwahrnehmung, Selbstaufmerksamkeit und der Selbstregulation“ (ebd.: 190). Das Selbst hat eine „strukturierende“, eine „emotionale“ und eine „ausführende Funktion“ (ebd.). Während die *strukturierende Funktion* dabei unterstützt, das Wissen über sich selbst und die Umwelt zu verstehen und zu strukturieren, geht es bei der *emotionalen Funktion* darum, das eigene Selbstwertgefühl zu regulieren. Davon können sowohl unser emotionales Erleben als auch unsere Motivation bestimmt sein. Um das Selbst zu schützen, versucht das Individuum, ein positives Selbstkonzept zu wahren und geht aus diesem Grund bei der Informationsverarbeitung nicht systematisch vor (vgl. ebd.: 190–191; Garms-Homolová 2021: 6). Die *ausführende Funktion* dient der Selbstregulation, die sich im Verhalten beim Entscheiden und Setzen von Zielen äußert. Interessant dabei ist, dass sich die Selbstregulation (meist) nicht replizieren lässt, weil jedes Individuum von der vorherigen Selbstregulation beeinflusst wird (vgl. Werth et al. 2020: 192; Garms-Homolová 2021: 7).

6.5.1 Selbsterkenntnis der Ehrenamtlichen

Um zur Selbsterkenntnis zu gelangen, wird die Introspektion genutzt oder es werden Vergleiche zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung gezogen. Ziel der Introspektion ist es, herauszufinden, was einen antreibt und berührt (vgl. Werth et al. 2020: 200; Garms-Homolová 2021: 5). Trotz der Tatsache, dass sich jede*r täglich mit sich selbst beschäftigt, „bleiben uns dennoch viele Gründe für unser Empfinden und Verhalten verborgen“ (Werth et al. 2020: 201; vgl. Aronson et al. 2014: 151). Diese Gründe sind nicht immer offensichtlich und müssen erst ermittelt werden. Häufig entsprechen sie nicht „den eigentlichen, möglicherweise unbewussten Antrieben für unser Fühlen oder Verhalten“ (Werth et al. 2020: 201). Da das eigene Verhalten oder Empfinden häufig unbewusst ist, gibt es weitere Methoden, um durch die Ergründung des Selbst zu Erkenntnissen zu gelangen. Bei der Selbstwahrnehmungstheorie wird davon ausgegangen, dass „Einstellungen, Motive und Empfindungen [...] aus der Beobachtung des eigenen Verhaltens erschlossen werden“ (ebd.: 204; vgl. Garms-Homolová 2021: 8; Fischer et al. 2018: 106) können. Diese beruhen auf intrinsischer und extrinsischer Motivation. Bei der intrinsischen Motivation zeigt man eigenes Interesse an etwas, während man bei der extrinsischen Motivation von außen motiviert wird bzw. Druck von außen ausgeübt wird. Liegt eine Motivation von außen vor, „ändert sich auch die Einschätzung, inwieweit wir ein echtes

Interesse an der Tätigkeit haben, und damit auch das Wissen über die eigene Person“ (Werth et al. 2020: 205). Auch durch den Vergleich mit anderen Menschen können wir zur Selbsterkenntnis gelangen (vgl. Aronson et al. 2014: 162–163). Dieser Vergleich läuft in der Regel automatisch ab (vgl. Garms-Homolová 2021: 9). Je ähnlicher uns diese Menschen sind, desto aufschlussreicher ist der Vergleich und die daraus resultierende Selbsterkenntnis. Beim sozialen Vergleich bewerten wir also unsere Fähigkeiten und unsere Haltung und vergleichen sie mit anderen (vgl. Werth et al. 2020: 208; 211; Garms-Homolová 2021: 9; Aronson et al. 2014: 153).

Die zuvor genannten Punkte können die Aussagen der Ehrenamtlichen beeinflussen, da davon auszugehen ist, dass sie sich mit den anderen Ehrenamtlichen und Lehrenden vergleichen und dadurch möglicherweise ihr Verhalten ändern. Zusätzlich kann ihr Interesse an der Tätigkeit sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motiviert sein. Intrinsische Motive umfassen das Bedürfnis, anderen zu helfen, während extrinsische Motive beispielsweise durch das Engagement aller im Bekanntenbereich entstehen und zu einer Verpflichtung führen können.

6.5.2 Theorien zum Selbst der Ehrenamtlichen

Um eine Bedrohung des eigenen Selbstkonzepts abzuwenden, entwickeln Menschen Strategien, bei denen der Fokus auf unterschiedliche Aspekte des Selbst gelegt wird.

In der *Theorie der Selbstwerterhaltung* wird u. a. die Selbstwertbestätigung genutzt, d. h. man konzentriert sich auf die eigenen Fähigkeiten und positive Erfahrungen (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 409–410; Werth et al. 2020: 218–220). Zusätzlich werden selbstwertdienliche Vergleiche angestellt, um die psychologische Nähe oder Distanz zu anderen festzulegen. Geht von einer Person eine Bedrohung hinsichtlich des eigenen Selbstbildes aus, weil sie beispielsweise besser ist, so nimmt man Abstand, während Nähe gesucht wird, wenn man dadurch besser dasteht (vgl. ebd.: 220–222; Fischer & Wiswede 2009: 414–415). Ferner wird eigenes und fremdes Verhalten divers erklärt, um den eigenen Selbstwert aufrechtzuerhalten. Aus diesem Grund wird Negatives, das auf einen selbst zurückfällt, auf äußere Umstände zurückgeführt und Negatives bei anderen als selbstverschuldet angesehen. Positives hingegen wird mit den eigenen Fähigkeiten in Verbindung gebracht und bei anderen Personen werden externe Faktoren als Gründe für ihren Erfolg angenommen (vgl. Werth et al. 2020: 220–222; Aronson et al. 2014: 153–154).

Ausgangspunkt der *Theorie der sozialen Identität* ist, dass Menschen „das Bedürfnis [haben], ein positives Selbstkonzept zu erreichen und aufrechtzuerhalten“ (Werth et al. 2020: 188). Dieses

Bedürfnis äußert sich nicht nur über die eigenen Charakteristika, sondern auch über die Zugehörigkeit zu Gruppen. Letztere werden mit anderen Gruppen verglichen und bewertet (vgl. Werth et al. 2020: 188; Fischer & Wiswede 2009: 730; Fischer et al. 2018: 144). Dabei werden Mitglieder anderer Gruppen mit mehr Distanz behandelt als die Mitglieder der eigenen Gruppe. Weiters versucht man die eigene Gruppe oder sich selbst positiver darzustellen und sich von anderen zu unterscheiden (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 730; Kessler & Fritsche 2018: 76).

Ausgehend von den zuvor aufgezeigten Theorien beeinflusst das Selbst jedes Individuum in vielerlei Hinsicht. Wie sowohl bei der Theorie der Selbstwerterhaltung als auch der Theorie der sozialen Identität aufgezeigt wurde, stellen sich Menschen, bewusst oder unbewusst positiver dar (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 409–410; Werth et al. 2020: 188). Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die Ehrenamtlichen ihr Hauptaugenmerk bei den Erzählungen im Interview auf die positiven Erlebnisse legen, um ein besseres Bild von sich zu vermitteln. Wie auch in der Theorie der Selbstwerterhaltung erwähnt, ist es möglich, dass Negatives auf andere Personen geschoben wird. Außerdem ist ausgehend von der Theorie der sozialen Identität anzunehmen, dass die Ehrenamtlichen versuchen, sich aufgrund ihrer Position, die sich von der der Lehrkräfte unterscheidet, anders und ggf. positiver zu verkörpern (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 730).

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die subjektive Sicht der Ehrenamtlichen zwar einen guten Einblick in ihre Lebenswelt bietet, jedoch zu berücksichtigen ist, dass sich die Ehrenamtlichen möglicherweise zum Schutze ihres Selbst besser darstellen.

6.6 Soziale Rolle

Im Alltag geht man bei dem Begriff *Rolle* davon aus, dass jemand eine Rolle spielt, also sozusagen eine schauspielerische Leistung erbringt. Aus Sicht der Soziologie gilt es herauszufinden, was für wen real ist (vgl. Abels 2019: 105). In der soziologischen Diskussion wird davon gesprochen, „dass Rollen objektive Tatsachen sind, die alle Individuen betreffen und ihnen vorgeben, wie sie sich zu verhalten haben“ (ebd.: 106). Rollen sind nicht angeboren, sondern entstehen durch Sozialisation (vgl. Preyer 2012: 55).

Unter Rolle versteht Jung-Strauß (2000: 46) ein „Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die sich an das Verhalten von Positionsinhabern richten“. Ähnlich wird die Rolle bei Lautmann (2020: 668) definiert: Die soziale Rolle ist „die Summe der Erwartungen, die dem Inhaber einer sozialen Position über sein Verhalten entgegenbracht werden“. Zudem erklärt Lautmann (ebd.), dass die Rolle mit einer sozialen Position im sozialen System in Verbindung gebracht wird. Mit

dieser sozialen Position sind Rechte und Privilegien, aber auch Pflichten verbunden. Das Rollenkonzept besteht daher aus verschiedenen Faktoren:

Steuerung des Verhaltens einer Person in einer sozialen Position durch die Rollenerwartungen; die Wahrnehmung und Interpretation solcher Erwartungen durch den Rollenträger; die Umsetzung der Rollenerwartungen in konkretes Rollenverhalten durch den Rollenträger, die Verinnerlichung von Rollenerwartungen; der langfristige Einfluss von Rollenerwartungen auf den Prozess der Persönlichkeitsbildung des Rollenträgers (Lautmann 2020: 668).

Ausgehend davon haben sowohl persönliche Aspekte als auch Gruppenmerkmale Einfluss auf das Rollenkonzept. Die unterschiedlichen Definitionen des Rollenbegriffs kommen hauptsächlich dadurch zustande, dass die oben genannten Faktoren nur zum Teil besprochen werden oder eine unterschiedliche Gewichtung erfahren (vgl. ebd.). Trotz dieser Unterscheidung lassen sich in den meisten Definitionen ähnliche Formulierungen finden, die nur einen kleinen Teil der oben genannten Aspekte einbeziehen. So definieren Feldmann & Immerfall (2021: 55) Rolle als „Erwartungen von Bezugspersonen, die an Inhaber von Positionen [...] gerichtet sind“. Wiswede (1977: 18) erklärt, dass es aufgrund kontroverser Standpunkte zum Rollenbegriff schwierig sei, eine Definition zu finden, die aus soziologischer Sicht alle Standpunkte umfasse. Deswegen schlägt er eine inhaltlich umfangreiche Definition vor, die den meisten Ansichten entgegenkommen soll: „Rollen sind relativ konsistente, mitunter interpretationsbedürftige Bündel von Erwartungen, die an eine soziale Position gerichtet sind und als zusammengehörig perzipiert werden“ (ebd.).

Bezugnehmend auf die zuvor aufgezeigten Definitionen wird an dieser Stelle mit der folgenden Arbeitsdefinition gearbeitet: Unter Rolle ist eine soziale Position eines Individuums zu verstehen, die mit gewissen Erwartungen einhergeht.

6.6.1 Rollenkonflikte

„Ein Rollenkonflikt ist ein Konflikt zwischen den Bezugspersonen des Individuums“ (Garms-Homolová 2021: 21). Damit ist gemeint, dass die Rollenerwartungen an das Individuum nicht kompatibel sind (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 527). Es gilt zwischen vier Arten von Rollenkonflikten zu unterscheiden: dem *Interrollenkonflikt*, dem *Intrarollenkonflikt*, dem *Selbst-Rolle-Konflikt* und dem *System-Rollenkonflikt*. Bei ersterem sind zwei oder mehrere Rollen nicht miteinander kompatibel, weil beispielsweise Abhängigkeiten vorherrschen (vgl. ebd.: 528). Der Intrarollenkonflikt kommt zustande, wenn die Rollenerwartungen anderer Personen an das Individuum unterschiedlich sind und nicht übereinstimmen (vgl. Jung-Strauß 2000: 37; Abels 2019: 118; Feldmann & Immerfall 2021: 57–58). Beim Selbst-Rolle-Konflikt passt die soziale Rolle nicht zum Selbstkonzept (vgl. Jung-Strauß 2000: 42; Fischer & Wiswede 2009: 528). Der

Rollenkonflikt mit dem System kommt durch eine Inkompatibilität zwischen einer Rolle einer Person und dem dazugehörigen System zustande (vgl. Jung-Strauß 2000: 42–43) oder „als Folge von strukturellen Widersprüchlichkeiten der einzelnen Systeme“ (ebd.: 44).

Aufgrund von Rollenkonflikten kann es zu belastenden Situationen für das Individuum kommen, die sich in

- Unklarheit (Ambiguität), und Dissens bei Rollenerwartungen,
- konfligierende Rollenerwartungen [...],
- Diskontinuitäten bei Positionsveränderungen,
- Überlastung mit Aufgaben und Pflichten (role overload),
- mangelnder „fit“ zwischen Rolle und Selbstkonzept,
- Ungleichgewicht zwischen Rollenrechten und Rollenpflichten,
- die Annahme mangelnder Fähigkeiten (Effizienz-Erwartungen) zur Ausübung der Rolle (Fischer & Wiswede 2009: 531)

äußern. Dies führt wiederum zu Stress und Druck beim Individuum. Neben den zuvor genannten Belastungen bedingt auch das Thema Macht die Rolle, wenn diese aufgrund von Macht beeinflusst wird, indem Einschränkungen und Begrenzungen eingeführt werden. Häufig äußert sich dieser Rollendruck beim Individuum in Form von erhöhtem Blutdruck (vgl. ebd.: 531–532).

Aufgrund der unterschiedlichen Bezugspersonen der Ehrenamtlichen entstehen Konflikte, die Einfluss auf die Tätigkeit sowie deren Fortführung haben können. Aus diesem Grund ist es wichtig, sich auch mit den Bezugspersonen auseinanderzusetzen, denn diese können falsche Erwartungen an die Ehrenamtlichen stellen, die Konflikte auslösen können. So kann es beispielsweise zu einem Intrarollenkonflikt kommen, wenn die Ansprüche der Lehrkraft an die Ehrenamtlichen nicht mit dem Konzept des Projektes übereinstimmen und dies zu einer Überforderung bei den Ehrenamtlichen führt.

6.6.2 Rollentheorien

„Die Rollentheorie beschäftigt sich damit, wie gesellschaftlich vorgegebene Rollen erlernt, verinnerlicht, ausgefüllt und modifiziert werden“ (Garms-Homolová 2021: 21). Im Folgenden wird die Rollentheorie aus strukturfunktionalistischer und interaktionistischer Perspektive näher beleuchtet.

Der Rollenbegriff wurde aus strukturfunktionalistischer Perspektive vor allem von Linton (1936, 1947) geprägt. Linton (1936: 114) definierte die Rolle folgendermaßen: “A role represents the dynamic aspect of a status”. Dabei vertrat er die Annahme, dass die Rolle und der Status unwiderruflich miteinander verbunden sind und nur zusammen existieren (vgl.

Preyer 2012: 57). Seines Erachtens wird jedem Individuum ein Status zugeordnet (vgl. Miebach 2022: 65). Sobald es den Rechten und Pflichten nachkommt, die dem Status zugeschrieben werden, entspricht es der Rolle (vgl. Wiswede 1977: 11). Laut Linton (1936: 114–115; Linton 1947: 14–17) sind gesellschaftliche Strukturen nicht von Individuen abhängig, denn sie sind „ein anonymer Bestandteil eines stetig vorgegebenen **Rechts- und Pflichtgefüges**, das der Veränderbarkeit weitgehend entzogen ist“ (Fischer & Wiswede 2009: 518; H.i.O.). Auch Parsons (1951, 1964) beschäftigte sich mit der Rollentheorie und verfolgte das Ziel zu klären, wie die Gesellschaft sich herausbildet und wie Gesellschaft und Individuum miteinander harmonieren (vgl. Miebach 2022: 66), wobei er sich auch mit der sozialen Ordnung auseinandersetzte (vgl. Abels 2019: 107). Er erklärte die Rolle mittels kulturanthropologischen Rollenbegriffs als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Aronson et al. 2014: 519; Fischer & Wiswede 2009: 519; Abels 2019: 108; Feldmann & Immerfall 2021: 56). „Die Rolle wirkt gewissermaßen als soziale Hülse, indem die Vielfalt des möglichen sozialen Verhaltens auf solche Komponenten reduziert wird, die in soziale Rollen einmünden“ (Fischer & Wiswede 2009: 519).

In der Rollentheorie aus interaktionistischer Perspektive „erfährt sich [der Einzelne] – nicht direkt, sondern nur indirekt – aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe“ (Mead 1973: 180). Das Individuum nutzt Bezugspersonen, um sich an ihnen zu orientieren und sich selbst aus ihrer Sicht zu sehen (vgl. Mead 1973: 180). Dabei sind die Beziehungen zwischen den Interaktionspartner*innen von großer Relevanz, denn sie benötigen eine Absprache (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 520; Keller 2009: 46). Im Gegensatz zur strukturfunktionalistischen Perspektive werden Rollen beim symbolischen Interaktionismus nicht sozialen Positionen zugeschrieben. Rollen sind nicht „durch normative Erwartungen festgelegt“ (Feldmann & Immerfall 2021: 56), sondern werden durch Interaktion aktiviert. Sie fallen unter den Aspekt „weiche Rollen“ (Fischer & Wiswede 2009: 520), weil sie nicht vorgegeben sind und sich im Laufe der Zeit entwickeln, allerdings können sie sich auch verfestigen und damit verbindlich werden. Rollen entstehen aufgrund unterschiedlicher Faktoren. So können sie auf kulturelle Einflüsse zurückzuführen sein, indem wir auf eine gewisse Art und Weise sozialisiert werden. Diese Art von Rolle ist nicht beeinflussbar (vgl. ebd.: 521). Anders verhält es sich mit Einflüssen, die situationsspezifisch sind und es viel Gestaltungsspielraum bei den Rollen gibt. In diesem Bereich sind insbesondere die Rollen des symbolischen Interaktionismus anzusiedeln, denn es wird davon ausgegangen, dass Rollen nicht nur situationsspezifisch bestimmt werden, sondern Freiraum für Gestaltung besteht und die eigene Interpretation aktiviert werden muss (vgl. ebd.; Keller 2009: 59–60; Miebach 2022: 77). Mead (1934) gilt mit seiner Symboltheorie als Begründer des symbolischen

Interaktionismus (vgl. Keller 2009: 46; Fischer & Wiswede 2009: 520). In seinem Interaktionsmodell spricht Mead von *Ich* und *Mich* in sozialen Situationen (vgl. Mead 1973: 218–219; Miebach 2022: 86; Preyer 2012: 63).

Ein Individuum wird erstens mit einer sozialen Situation konfrontiert, die eine Handlung herausfordert. In einer Phase der Vor-Reflexion entnimmt es zweitens aus seiner Identität als der Menge aller im Laufe seiner Biografie übernommenen Haltungen ganz bestimmte Haltungen und legt damit Handlungsmöglichkeiten für diese Situation fest. Das so gebildete ‚Me‘ muss drittens in konkretes Handeln übersetzt werden, was durch die Reaktion des ‚I‘ geschieht. Auf Grundlage der erfolgten Handlung und der Reaktion der anderen setzt viertens ein Reflexionsprozess ein, der zu einem Erfahrungszuwachs und damit zu einer Erweiterung der Identität (Self) führt (Miebach 2022: 87).

Das Interaktionsmodell „beschränkt sich nicht auf die im Sozialisationsprozess übernommenen Haltungen in Form von Rollen, Gruppenregeln, Institutionen und moralischen Prinzipien, sondern reorganisiert sich auch im Erwachsenenalter fortlaufend durch soziale Interaktionen“ (ebd.).

Für die Untersuchung der Rolle von Ehrenamtlichen sind beide hier vorgestellten Theorien von Interesse. Einerseits wird in der vorliegenden Studie angestrebt, den Ehrenamtlichen eine feste Rolle zuzuordnen, was der strukturfunktionalistischen Perspektive zugeschrieben werden kann. Andererseits soll aufgezeigt werden, wie sich die Ehrenamtlichen selbst in den Rollen wiederfinden. Dabei ist es möglich, dass die Ehrenamtlichen ihre Rolle im Laufe ihrer Tätigkeit anpassen und weiterentwickeln, was in diesem Fall der interaktionistischen Perspektive zuzuschreiben wäre.

6.6.3 Die Rolle und das Selbst

„Begrift man das Selbstkonzept als Ausdruck der individuellen **Sozialisationsbiographie** des Rollenträgers, kann das Selbst als Sediment der Gesamtheit vergangener Sozialisationsprozesse angesehen werden“ (Fischer & Wiswede 2009: 535; H.i.O.). Ausgehend vom symbolischen Interaktionismus bedeutet dies, dass das Selbst aus den Erfahrungen früherer Rollen entsteht. Dies kann dazu führen, dass das Individuum mit seiner Rolle eins wird (ebd.). Die meisten Rollen bieten einen großen Gestaltungsraum und sind nicht allumfassend konstruiert, wodurch Spielraum vorhanden ist, der ein Mitgestalten der Rolle zulässt (vgl. ebd.: 536). „Die Meßlatte des eigenen Selbstkonzepts bestimmt darüber, welche Rollen ein Individuum akzeptiert, wie es auf Rollenerwartungen reagiert und in welcher Weise die Rolle gestaltet wird“ (ebd.: 537). Umgekehrt hat aber auch das eigene Rollenverständnis Einfluss auf das eigene Selbstbild (vgl. Pfab 2020: 27).

6.7 Emotionales Erleben von Ehrenamtlichen

Emotionen kommen in allen Lebensbereichen vor, auch im schulischen Kontext. Anhand von Emotionen kann festgestellt werden, wie Personen Situationen empfinden bzw. erleben. Mithilfe von Emotionen kann geklärt werden, welche Aufgaben, Themen, Sachverhalte die Ehrenamtlichen als positiv und welche sie als negativ einstufen. Ziel der vorliegenden Studie ist es, die subjektive Lebenswirklichkeit der Ehrenamtlichen abzubilden, um zukünftig das von den Ehrenamtlichen ausgehende Potenzial in der Interaktion mit den Hauptamtlichen, den Grundschulkindern und allen weiteren Akteur*innen besser organisieren und steuern zu können. Im Vorfeld der Untersuchung ist es notwendig, die Begriffe *Erleben* und *Emotion* zu definieren. Dabei ist es das Ziel, zum einen zu erklären, wie Emotionen in unterschiedlichen Disziplinen wahrgenommen und untersucht werden, und zum anderen zu begründen, warum sie ein legitimes Mittel zur Ermittlung des Erlebens Ehrenamtlicher sind und dies mit Emotionstheorien zu untermauern.

Unter *Erleben* versteht man die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen zu einer Situation (vgl. Wirtz 2021: o.A.). Das Erleben ist u. a. durch Gefühle, Gedanken, Erfahrungen geprägt und jeder Mensch erfährt die Welt auf eine andere Weise. So können Menschen die gleiche Situation unterschiedlich wahrnehmen (vgl. Kulbe 2009: 14).

Emotionen werden in der Forschung noch nicht lange als Untersuchungsgegenstand genutzt, da sie in der Vergangenheit in vielen Lebensbereichen als Tabu galten (vgl. Arnold 2005: 11). Zusätzlich gestaltet sich die Wahrnehmung und Beschreibung von Emotionen als problematisch, da sich dahinter ein „vielschichtiges Konzept“ (Brandstätter et al. 2018: 164) verbirgt, das es schwierig macht, eine einheitliche Definition festzulegen.

Im Folgenden werden die Sichtweisen der Philosophie, der Neurowissenschaften und der Psychologie näher beleuchtet und eine für diese Arbeit gültige Definition erarbeitet.

In der angewandten Philosophie wird eine Emotion als „Erscheinungsform eines geistigen Phänomens“ (Wollheim 2001: 15) angesehen. Döring (2009: 13; H.i.O.), als Vertreterin der praktischen Philosophie, sieht in Emotionen

einen *terminus technicus* für Gefühle im engeren Sinne wie z. B. Furcht, Ärger, Empörung, Neid, Trauer, Bewunderung, Scham oder Stolz, die [...] als ‚Eindrücke der Selbstwahrnehmung‘ (*impressions of reflexion*) von ‚Eindrücken der Sinne‘ (*impressions of sensation*) abzugrenzen [...]

sind. Döring (2009: 14) beschreibt Emotionen auch als „emotionale Gefühle“, während sie „nichtemotionalen Gefühlen“ zuschreibt, „daß [sic!] sie auf etwas in der Welt gerichtet sind und es als in bestimmter Weise seiend präsentieren“.

Der Neurowissenschaftler Hamm (2012: 628) definiert den Begriff Emotion folgendermaßen:

Emotionen sind Reaktionsmuster auf auslösende Ereignisse, welche den Organismus darauf vorbereiten, möglichst effektiv in einem bestimmten Kontext zu handeln. Die emotionsbegleitenden körperlichen Veränderungen haben daher handlungsvorbereitende Funktion. Der Emotionsausdruck dient der Kommunikation der Gefühlszustände.

Somit werden aus neurowissenschaftlicher Sicht also vorwiegend die körperlichen Reaktionen untersucht, die vom Nervensystem gesteuert werden und unter der physiologischen Ebene zuzuordnen sind (vgl. Hamm 2012: 628). Dabei werden u. a. die „Herzfrequenz, [der] Blutdruck, [die] periphere Durchblutung oder [die] Hautleitfähigkeit erfasst“ (Gläser-Zirkuda et al. 2018: 382). Hülshoff (2012: 14) definiert als Sozialmediziner Emotionen als „körperlich-seelische Reaktionen, durch die ein Umweltereignis aufgenommen, verarbeitet, klassifiziert und interpretiert wird, wobei eine Bewertung stattfindet“. Er bezieht damit nicht nur medizinische Aspekte ein, sondern lässt auch psychologische Aspekte in seine Definition einfließen, die zur subjektiven Erlebnis- oder der Verhaltensebene gehören.

In der Emotionspsychologie werden Emotionen folgendermaßen definiert: „Emotionen haben subjektive erfahrbare und objektive erfassbare Komponenten, die zielgerichtetes Verhalten begleiten bzw. fördern, das dem Organismus die Anpassung an seine Lebensbedingungen ermöglicht“ (Brandstätter et al. 2018: 164). Dabei wird sowohl in der Philosophie als auch in der Psychologie davon gesprochen, dass Emotionen auf dem Bestreben und der Wahrnehmung von Menschen, Dingen und Handlungen beruhen (vgl. Fuchs 2019: 96). Ähnlich definieren Eder & Brosch (2017: 188), zwei Psychologen, den Begriff Emotion, bringen aber noch eine zeitliche Komponente ein, indem sie sagen, dass „eine Emotion [...] eine auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtete affektive Reaktion [ist], die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergeht“.

In der Emotionsforschung gibt es unabhängig von der jeweiligen Disziplin drei Aspekte, die übergreifend gelten. So ist eine Emotion immer „eine Gefühlsregung, die relativ konkret bestimmbar ist [...] und sich meist auf einen Auslöser zurückführen lässt“ (Hascher & Hagenauer 2011: 128). Darüber hinaus führt eine Emotion zu einer Empfindung, die einer Situation Relevanz zuschreibt (vgl. ebd.). Als dritten Aspekt nennen Hascher & Hagenauer (2011: 128) den Zustand einer Person, der im Fokus steht, da jede Emotion etwas im Menschen auslöst, das nicht ignoriert werden kann.

Vaitl (2006: 18; H.i.O.) beschreibt zusätzlich Methoden, die Emotionen deutlich machen und teilt diese in drei Ebenen ein:

- a) *Subjektive Erlebnis-Ebene*: verbaler Bericht über emotionales Erleben (z. B. Fragebogendaten über Form und Ausmaß von Angst, Ekel oder sexueller Erregung)
- b) *Verhaltensebene*: Fluchttendenzen oder Vermeiden einer gefährlichen Situation, mimische Reaktionen

-
- c) *Physiologische Ebene*: peripher-physiologische (z. B. erhöhter Blutdruck und Pulsschlag, Schweißausbrüche, Atemnot), neuroendokrine (z. B. Noradrenalinausschüttung) und zentralvenöse (z. B. erhöhter Schreckreflex, desynchronisierte elektrokortikale Aktivität) Reaktionen.

Für die vorliegende Untersuchung wird mit folgender Arbeitsdefinition gearbeitet, die an die von Hascher & Hagenauer (2011) genannten Aspekte und von Vaitl (2006) benannten Ebenen angelehnt ist:

Emotionen sind Empfindungen, die von Ehrenamtlichen in bestimmten Situationen oder bei bestimmten Handlungen auf der subjektiven Ebene erlebt werden und auf der Verhaltensebene vielfältige Reaktionen (z. B. Beendigung der Tätigkeit, neue Impulse usw.) auslösen können.

Ausgehend von dieser Definition soll untersucht werden, welche Emotionen in welchem Kontext vorkommen, um Herausforderungen und positive Erfahrungen der Ehrenamtlichen sichtbar zu machen. Mittels des Repertory Grid-Interview (siehe Kap. 7.2.1.3) reflektieren die Ehrenamtlichen ihre Zeit als Deutschlernhelfer*innen und nutzen dabei die vorgegebenen Emotionen, um ihre Erlebnisse in Form von persönlichen Konstrukten zu strukturieren. Körperliche Reaktionen spielen dabei keine Rolle, da sie nicht in die Untersuchung einbezogen wurden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass während des Engagements keine physiologischen Daten aufgezeichnet wurden und die eigene Wahrnehmung der Ehrenamtlichen retrospektiv nicht mehr erfassbar ist. Die Verhaltensebene findet retrospektiv nur bedingt Eingang in die Untersuchung, da nur konkrete Verhaltensweisen, wie z. B. die Beendigung der Tätigkeit aufgrund eines Problems, nachvollziehbar einfließen können. Das Hauptaugenmerk liegt aus diesem Grund auf der subjektiven Ebene.

6.7.1 Emotionskomponenten

Wie durch die unterschiedlichen Definitionen ersichtlich wird, werden Emotionen in den genannten Wissenschaftsdisziplinen verschieden definiert und es werden je nach Disziplin unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Das ist darauf zurückzuführen, dass eine Emotion aus mehreren Komponenten besteht. Diese Komponenten werden laut Eder & Brosch (2017: 189) in „Erleben“, „Kognition“, „Physiologie“, „Motivation“ und „Ausdruck“ untergeteilt, wobei sich eine Emotion in einer, aber auch mehreren Komponenten abzeichnen kann. In der vorliegenden Studie steht das subjektive Erleben im Vordergrund, weshalb es an dieser Stelle näher beleuchtet wird.

Ein Merkmal einer Emotion geht mit der Veränderung des gegenwärtigen Erlebens einher (vgl. ebd.: 191). „Obwohl alle grundsätzlich die gleichen Emotionsprogramme besitzen, werden

durch denselben Reiz nicht dieselben Emotionen ausgelöst“ (Kuhbandner & Frenzel 2019: 193). In der Emotionspsychologie wird die Untersuchung von Gefühlen häufig kritisch gesehen, weil Gefühle nicht intersubjektiv vergleichbar sind und Aussagen zu den Gefühlen der untersuchten Personen durch sprachliche Ungenauigkeiten oder falsche Begriffsverwendung die Ergebnisse verfälschen können (vgl. Eder & Brosch 2017: 191). Trotzdem sprechen sich viele Forschende für Studien zum emotionalen Erleben aus, weil „affektive Empfindungen grundlegend für Handlungsentscheidungen und unser bewusstes Erleben sind“ (ebd.).

6.7.2 Emotionen als Forschungsgrundlage

Emotionen gelten als kurzlebig und können sich schnell ändern, was ihre Erfassung erschwert. In der Vergangenheit wurden sie aus diesem Grund nur selten untersucht, jedoch ermöglichen uns heute neue Forschungsmethoden und -werkzeuge eine bessere Erfassung der Emotionen. Häufig werden zur Erhebung von Emotionen Selbstberichte genutzt, die sowohl in qualitativen als auch in quantitativen Studien eingesetzt werden (vgl. Keller & Becker 2018: 167). Bei der Datenerhebung auf der subjektiven Ebene kommen meist qualitative Methoden zum Einsatz, u. a. wird die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Daten verwendet. Dabei können unterschiedliche Daten wie Zeichnungen, Protokolle, Fokusgruppeninterviews usw. zur Analyse herangezogen werden (vgl. Mayring 2009: 564–565). In den meisten Fällen geschieht die Datenerhebung retrospektiv, um u. a. die Häufigkeit, Dauer und Intensität erfassen zu können (vgl. Brandstätter et al. 2018: 191). Dabei ist allerdings zu beachten, dass zeitnah erfasste Daten eine höhere Validität aufweisen als Daten, die nach einer längeren Zeit aufgezeichnet werden, da durch Erinnerungslücken oder eine verzerrte Erinnerung falsche Informationen wiedergegeben werden können (vgl. ebd.: 192). Trotz dieser Möglichkeit wurde in der vorliegenden Untersuchung eine retrospektive Datenerhebung gewählt, da die Ehrenamtlichen über einen längeren Zeitraum ihrer Tätigkeit sprechen sollten und das Repertory Grid-Interview (siehe Kap. 7.2.1.3) die Ehrenamtlichen zur Reflexion anregt und sie Situationen, Verhaltensweisen usw. aus verschiedenen Perspektiven betrachten lässt.

6.7.3 Emotionstheorien

„Emotionstheorien suchen nach den Entstehungsbedingungen und Prozessen, die eine Emotion verursachen“ (Eder & Brosch 2017: 205) und lassen sich drei Erklärungsansätzen zuschreiben: dem evolutionsbiologischen, dem konstruktivistischen und dem kognitiven Ansatz.

Den *evolutionsbiologischen Theorien* liegt die Annahme zugrunde, dass Emotionen „angeborene Verhaltenssysteme [sind], die sich infolge eines natürlichen Selektionsdruckes bei unseren Vorfahren herausentwickelt haben und deren Anlagen an nachfolgende Generationen weitervererbt werden“ (Eder & Brosch 2017: 209). Die evolutionsbiologischen Emotionstheorien gehen auf Charles Darwin (1872) zurück (vgl. ebd.: 208). Er vertrat die Meinung, dass „Emotionen und ihr Ausdruck im Verhalten angeborene Merkmale darstellen, die durch natürliche Selektion [...] entstanden sind“ (ebd.). Durch sich wiederholende Ereignisse, die das Überleben betreffen, haben im Laufe der Zeit Emotionen herausgebildet, die dazu beigetragen haben, dass gefährliche Situationen mithilfe von Emotionen erkannt und bewältigt werden konnten (vgl. ebd.).

Evolutionsbiologische Emotionstheorien stehen häufig in der Kritik, weil sie kognitive und kulturelle Einwirkungen weitestgehend nicht einbeziehen (vgl. ebd.: 209).

Konstruktivistische Emotionstheorien gehen auf die Zwei-Faktoren-Theorie von Schachter (1964) zurück (vgl. ebd.: 206). Während die Zwei-Faktoren-Theorie auf die physiologische und kognitive Komponenten aufbaut (vgl. ebd.), wird die physiologische Komponente in den konstruktivistischen Theorien auf Basisaffekte zurückgeführt, welche uns meist nicht bewusst sind (vgl. ebd.: 211). Ob wir Emotionen bei uns selbst oder bei anderen wahrnehmen, hängt davon ab, welche Emotionen kognitiv abrufbar sind. „Konstruktivistische Ansätze behaupten, dass Emotionen durch emotionale Kategorisierungen von unspezifischen affektiven Zuständen entstehen“ (ebd.: 212). Anhand von Ähnlichkeiten werden Emotionen bestimmt. In den konstruktivistischen Theorien wird davon ausgegangen, dass „Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der psychologischen Konstruktion von Emotionen, die von sensorischen Bottom-up-Prozessen (Basisaffekt) und gedächtnisbasierten Top-down-Prozessen (Kategorisierung) gleichermaßen beeinflusst“ (ebd.) werden. Konstruktivistische Emotionstheorien „beschäftigen sich [...] mit der Frage nach der Herkunft der den Emotionen zu Grunde liegenden Dispositionen bzw. Mechanismen“ (Meyer et al. 2001: 46).

Die auf kognitiver Einschätzung beruhenden Theorien werden häufig als *Appraisal-Theorien* bezeichnet, weil sie implizieren, dass „Emotionen von subjektiven Einschätzungen einer Situation in Hinblick auf Werte, Ziele und Wünsche der Person ausgelöst werden“ (Eder & Brosch 2017: 210). Diese Einschätzungen evozieren unterschiedliche Reaktionen, die von der betroffenen Person als Emotionen wahrgenommen werden (vgl. ebd.; Brandstätter et al. 2018: 214). Untersuchungen in diesem Bereich „beziehen sich auf die Entstehung und Auswirkung von Emotionen oder die Wechselwirkung zwischen Emotion, Motivation und Verhalten“ (Krapp & Hascher 2011: 514). Zu den bekanntesten Vertreter*innen der kognitiven Theorien zählen

Scherer (2003; 2009) und Lazarus (1991), die jeweils unterschiedliche Ansätze verfolgen (vgl. Eder & Brosch 2017: 210). Während Lazarus einen „themenbasierten Ansatz verfolgt, in dem er sich für eine limitierte Anzahl fundamentaler ‚relationaler Themen‘ im Appraisal-Prozess ausspricht“ (ebd.), erlaubt das Komponenten-Prozess-Modell von Scherer so viele Emotionen wie es Einschätzungen gibt (vgl. ebd.). Lazarus geht davon aus, dass Emotionen und Stress durch ein zweistufiges Bewertungsverfahren entstehen. Hierbei wird auf der ersten Stufe die Entscheidung getroffen, ob ein Ereignis positive oder negative Konsequenzen hat und auf der zweiten Stufe wird abgewogen, ob die damit verbundenen Anforderungen bewältigt werden können. Dabei handelt es sich um einen dynamischen Prozess, der bei Änderungen erneut angestoßen wird (vgl. Brandstätter et al. 2018: 214). Scherer geht in seinem Modell davon aus, dass jeder einzelnen Emotion ein spezifisches, einzigartiges Bewertungsmuster zugrunde liegt. Die einzelnen Bewertungen werden entlang verschiedener Einschätzungsdimensionen, wie etwa Annehmlichkeit, Kontrolle und Vertrautheit, vorgenommen und anschließend zu einer bestimmten Einschätzung kombiniert (ebd.: 216).

Wichtig bei den kognitiven Ansätzen ist, dass nicht eine objektive Situation als Auslöser einer Emotion gesehen wird, sondern die subjektive Einschätzung im Vordergrund steht.

Im Rahmen der Untersuchung ist es erforderlich, die verschiedenen Ansätze zu berücksichtigen, da diese unterschiedliche Einschätzungen der Ehrenamtlichen zur Folge haben. Insbesondere die konstruktivistischen Ansätze und die Appraisal-Theorien umfassen sowohl die subjektive Sichtweise als auch aufeinander aufbauende Erfahrungen.

6.8 Theorie der Persönlichen Konstrukte

Zum besseren Verständnis des Repertory Grid-Interviews wird im Folgenden die Grundlage dieser Erhebungsform, die Theorie der Persönlichen Konstrukte, erläutert.

In der *Theorie der Persönlichen Konstrukte* können die persönlichen Konstrukte mit der subjektiven Sichtweise von Personen gleichgesetzt werden (vgl. Fromm 1995: 7). „Unter ‚persönlichen Konstrukten‘ werden [...] die je individuellen Beschreibungs- und Erklärungskonzepte des reflexiven Subjekts verstanden, mit denen es die Welt strukturiert und versteht“ (Groeben et al. 1988: 20). Viele Methoden subjektiver Theorien lassen sich dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien von Groeben & Scheele (1977) zuordnen. Die in der Studie gewählte Datenerhebungsform, das Repertory Grid-Interview, gehört nicht dazu (vgl. Groeben 1988: 19), da diese Interviewform auf Kellys (1955) Theorie der persönlichen Konstrukte zurückgeht (vgl. Kelly 1991), die auch dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien zugrunde liegt (vgl. Groeben 1988; Groeben & Scheele 2020: 186).

Die Theorie der persönlichen Konstrukte basiert auf dem konstruktiven Alternativismus (vgl. Hemmecke 2012: 3; Rosenberger 2015: 58), in dem, davon ausgegangen wird, dass jeder Mensch in der Lage ist, seine eigene Wirklichkeit zu konstruieren. Aufgrund der Tatsache, dass „seine Konstruktionen keine ‚wahre‘ Beschreibung der Realität darstellen, kann er immer wieder alternative Sichtweisen entwickeln“ (Catina & Schmitt 1993: 12). Der Grund für die Entstehung der Theorie der persönlichen Konstrukte liegt u. a. in Kellys Kritik an den zu der damaligen Zeit vorwiegend genutzten behavioristischen und tiefenpsychologischen Konzepten, die den Menschen als überwiegend passiv und nur als ein von äußeren Stimuli gesteuertes Objekt ansahen. Kelly ging allerdings davon aus, dass der Mensch als aktives Subjekt gesehen werden muss (vgl. ebd.), das sich als forschende Person versteht, sich mit Erfahrungen beschäftigt, diese einordnet und eigene Hypothesen damit überprüft (vgl. Fromm 2020: 359; Catina & Schmitt 1993: 13). Kelly

formulierte [...] ein Modell, das genauer beschreiben soll, wie Menschen ihre Wahrnehmungen zueinander in Beziehung setzen, sie in persönlich bedeutsamen Kontexten organisieren und so ihr persönliches Bild der Welt entwickeln, auf dessen Basis sie dann Handlungspläne entwerfen, prüfen, weiterentwickeln oder verwerfen (Fromm 2020: 359).

Er entwickelte die Theorie der persönlichen Konstrukte, um zu erfassen, wie Menschen sich mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen, welche Herausforderungen dabei entstehen und wie diese gelöst werden können (vgl. ebd.: 360). Unter Konstrukten versteht Kelly (1991: 7) alle Differenzierungen, unabhängig davon, ob sie explizit oder implizit Ausdruck finden, verbalisiert werden, durch Verhaltensweisen entstehen oder nicht, durchdacht sind oder einfach gefühlt werden.

Aus konstruktivistischer Sicht geht man von der Annahme aus, dass Menschen die Realität erforschen und entdecken, indem sie einem Konstruktionsprozess folgen, in welchem sie ihre Umwelt anhand von Konstrukten bewerten (vgl. Catina & Schmitt 1993: 14). „Ein Konstrukt ist primär eine Hypothese über die Existenz einer bestimmten Klasse von Dingen [...], die in einer bestimmten Hinsicht untereinander ähnlich sind und gleichzeitig von bestimmten anderen Dingen (Elementen) unterschieden [sic!]“ (ebd.). Für Kelly bedeutet dies, dass Konstrukte eine dichotome Einheit bilden, denn mit dem Feststellen einer Ähnlichkeit man bewusst oder unbewusst einen Unterschied impliziert, der Kategorien zugeordnet werden kann. Kellys Annahme zufolge erschafft jeder Mensch diese Konstrukte, die für die Person selbst die realen Ereignisse widerspiegeln (vgl. ebd.: 14–15). Dabei bildet jedes Individuum für sich ein eigenes Referenzsystem heraus, an dem es sich bei der Interpretation von Phänomenen orientiert. Da jeder Mensch eigene persönliche Konstrukte entwickelt, unterscheiden sich die Sichtweisen jeder/jedes Einzelnen (vgl. ebd.: 15).

Ausgehend von der Tatsache, dass jeder Mensch nicht nur reaktiv agiert, sondern auch aktiv in sich konstruiert, bedeutet dies, dass das Konstruktsystem die eigene Persönlichkeit darstellt und zeigt, was man denkt, empfindet oder macht (vgl. Catina & Schmitt 1993: 15). Diesen Gedanken bezeichnet Kelly als Grundpostulat, das aus elf Sätzen, den sogenannten Korollarien, besteht, die die Persönlichkeitsentwicklung, die Organisation des Selbst und die Verbindung zur Umwelt umfassen (vgl. ebd.: 15–16; Bannister & Fransella 1981: 9).

Die ersten drei Sätzen des Grundpostulats befassen sich mit der Persönlichkeit. Der erste Satz, der Konstruktionssatz, besagt, dass Menschen Konstrukte bilden, um die Realität zu erfassen. Diese wiederholen sich im Leben der Person, wodurch sie Phänomene wiedererkennt und ihr dies dabei hilft, in neuen Situationen zurechtzukommen (vgl. Kelly 1986: 66–67; Catina & Schmitt 1993: 16; Bannister & Fransella 1981: 10–12). Im zweiten Satz beschäftigt sich Kelly mit den Lebensbereichen, für die jeder Mensch ein eigenes Konstruktsystem entwickelt. „Das heißt, daß jedes Konstrukt und jedes System von Konstrukten einen ganz bestimmten Geltungsbereich [...] hat“ (Catina & Schmitt 1993: 16; vgl. Bannister & Fransella 1981: 16–17). Im dritten Satz beschäftigt sich Kelly mit der Individualität der Menschen. Er geht davon aus, dass ähnliches Verhalten nicht auf ähnlichen Konstruktsystemen beruhen muss. Aus diesem Grund ist für ihn das Konstrukt an sich relevanter, weil es die Erfahrung einer Person aufzeigt (vgl. Kelly 1986: 67–68; Catina & Schmitt 1993: 16; Bannister & Fransella 1981: 12–13).

Die Sätze vier bis neun werden dem Thema Organisation zugeschrieben: Im vierten Satz geht es Kelly um die Beziehung des Selbst zu anderen. Dabei unterscheidet er „Kernkonstrukte (die das Selbst definieren) und Kern-Rollenkonstrukte (die die Beziehung des Individuums zu anderen definieren)“ (Catina & Schmitt 1993: 17). Im fünften Satz beschäftigt er sich mit dem Thema Erfahrung. Wenn das Individuum sich mit der Wirklichkeit auseinandersetzt und mit den bekannten Strategien und Konstrukten nicht weiterkommt, dann muss das Konstruktsystem angepasst werden (vgl. Kelly 1986: 83–84; Catina & Schmitt 1993: 18; Bannister & Fransella 1981: 17–18). Im sechsten Satz geht Kelly auf das Modulationstheorem ein, das besagt, dass unser Konstruktsystem aus Konstrukten besteht, „die einen sehr engen, rigiden Angemessenheitsbereich aufweisen und von der Person häufig benutzt werden, aber auch solche, die die Tendenz haben, einen zu breiten, undifferenzierten Angemessenheitsbereich zu entwickeln“ (Catina & Schmitt 1993: 18). Beide Arten haben Einfluss auf die Wahrnehmung der Realität und können ihre Funktionalität beeinflussen (vgl. ebd.: 18–19). Im siebten Satz geht es um die Dichotomie der Konstrukte. Jeder Mensch verfügt über eine begrenzte Anzahl dichotomer Konstrukte (vgl. Kelly 1986: 71–73; Catina & Schmitt 1993: 19; Bannister & Fransella 1981: 14–15). Der achte Satz handelt davon, dass „das Individuum gezwungen [ist], sich für einen der beiden Konstrukt Pole zu entscheiden“ (Catina & Schmitt 1993: 19), wenn es

sie anwendet. Abhängig von der Annahme zukünftiger Ereignisse wählen Menschen ihre Konstrukte entsprechend aus (vgl. Bannister & Fransella 1981: 15–16). Die Wahl eines Pols beeinflusst „das Konstruktsystem entweder in Richtung einer verbesserten Gewißheit oder Bestimmtheit (defintion) oder einer Erweiterung oder Ausdehnung (extention)“ (Catina & Schmitt 1993: 19; vgl. Kelly 1986: 76–77). Der neunte Satz, der Fragmentierungssatz, drückt die Entwicklungsmöglichkeit des Konstruktsystems aus. Neu entwickelte Subsysteme können in bereits vorhandene Systeme integriert werden (vgl. ebd.: 94–96; Catina & Schmitt 1993: 19; Bannister & Fransella 1981: 19–20).

Die letzten beiden Sätze beschreiben soziale Beziehungen: Im zehnten Satz beschäftigt sich Kelly mit Ähnlichkeiten. Obwohl jeder Mensch seine eigenen Konstrukte entwickelt, können Ähnlichkeiten zwischen Konstrukten auftreten, wenn Personen ähnliche Erfahrungen (Sprache, Kultur, Familie, Beruf) teilen. Dadurch können Menschen einander besser verstehen und Entscheidungen nachvollziehen (vgl. Catina & Schmitt 1993: 20; Bannister & Fransella 1981: 20–21). Im elften und letzten Satz geht es um das Thema Sozialität. Kelly erklärt in diesem Satz, dass es nicht ausreicht, gemeinsame Konstrukte zu haben, um Empathie füreinander zu empfinden oder eine soziale Beziehung aufbauen zu können. Für eine soziale Beziehung ist es notwendig, dass die Konstruktionen des Gegenübers entschlüsselt werden, was in diesem Fall bedeutet, dass die Akteur*innen das Bedürfnis haben müssen, einander zu verstehen und sich Mühe geben müssen, die Sicht von anderen zu begreifen, was aber nicht bedeutet, dass diese Personen die Sicht anderer übernehmen müssen (vgl. Kelly 1986: 105–108; Catina & Schmitt 1993: 20; Bannister & Fransella 1981: 21–22).

Die Korollarien aus Kellys Grundpostulat zeigen, wie persönliche Konstrukte entstehen, welche Themen sie umfassen, wie sie sich unterscheiden, aus welchem Grund sie gewählt und wie sie weiterentwickelt werden. Das Erhebungsinstrument der Hauptdatenerhebung, das Repertory Grid-Interview, basiert auf Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte. „Persönliche Konstrukte sind die Art und Weise eines Menschen, seine Welt zu sehen“ (Hemmecke 2012: 4). Die Ehrenamtlichen haben durch das Repertory Grid-Interview die Möglichkeit, ihre Erfahrungen, die sie während ihrer Tätigkeit gemacht haben, aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Sie werden durch das Konstruieren von Konstruktpaaren und die Zuordnung der Elemente zu Forschenden (siehe Kap. 7.2.1.3).

6.9 Zusammenfassung

Die vorgestellten Theorien und Konzepte werden in Bezug auf die einzelnen Forschungsfragen herangezogen, um eine Verankerung der Ergebnisse vorzunehmen. Auch wenn die

Forschungsfragen sehr unterschiedlich ausgerichtet sind, werden die Theorien zum Teil übergreifend verwendet. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass das Selbst Einfluss auf das Verhalten der Ehrenamtlichen in Hinblick auf die Umsetzung der Aufgaben hat. Aber auch das Rollenverständnis kann das emotionale Erleben beeinflussen, wenn beispielsweise falsche Rollenerwartungen von Ehrenamtlichen oder Lehrenden ausgehen und dadurch Konflikte zustande kommen. Das bedeutet, dass sich der theoretische Hintergrund nicht nur jeweils auf die thematisch passende Frage bezieht, sondern eine Verzahnung der Theorien stattfinden muss, um die zentrale Forschungsfrage beantworten zu können. Die Theorie der persönlichen Konstrukte bildet wiederum die Grundlage für das Verständnis und die korrekte Anwendung des Repertory Grid-Interviews dar (vgl. Hemmecke 2012: 3).

7 Empirische Untersuchung

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign der vorliegenden Studie näher erläutert. Dabei wird erklärt, warum der qualitative Forschungsansatz gewählt wurde (Kap. 7.1), wie die Auswahl der Erhebungsinstrumente (Kap. 7.2.1) und Untersuchungsteilnehmer*innen (Kap. 7.2.3) erfolgte, die Datenerhebung beleuchtet (Kap. 7.4) und darauf eingegangen, wie die Daten aufbereitet (Kap. 7.5) und ausgewertet (Kap. 7.6) wurden.

7.1 Methodologie

Im Folgenden werden die methodologische Einordnung der Studie besprochen, die Gütekriterien geklärt, das Thema Forschungsethik thematisiert und meine Rolle als Forscherin erörtert.

7.1.1 Methodologische Verortung der Studie

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine qualitative Studie, die die subjektiven Theorien der ehrenamtlichen Sprachlernhelfenden sichtbar machen soll. Da zu dieser Thematik noch wenig geforscht wurde (siehe Kap. 2), wurde im Sinne der Gegenstandsangemessenheit ein exploratives Forschungsdesign gewählt (vgl. Strübing 2013: 19; Brüsemeister 2008: 28–29). Dieses ermöglicht „unter Zuhilfenahme offener und flexibler Methoden“ (Misoch 2019: 3) eine Annäherung an das Forschungsfeld. Dabei wird die subjektive Einschätzung der Ehrenamtlichen durch den

[...] Einsatz nicht standardisierter Erhebungsinstrumente [...] mit den Zielen des Verstehens und des Nachvollziehens subjektiver Wirklichkeitskonstruktionen, der Analyse der Herstellung von sozialer Realität sowie der (Re-)Konstruktion von Bedeutung (ebd.)

erhoben. Flick et al. (2015: 14) sprechen davon, dass durch den qualitativen Zugang eine Beschreibung „aus der Sicht der handelnden Menschen“ möglich ist. Dies ermöglichte auch Personen, die nicht ehrenamtlich tätig sind, einen Einblick und führt häufig zu einem Aha-Erlebnis bei den Befragten, da ihnen viele ihrer alltäglichen Vorgehensweisen gar nicht bewusst seien (vgl. ebd.). Mithilfe des qualitativen Forschungsansatzes kann somit die „soziale Wirklichkeit“ (ebd.: 20) ermittelt werden. Während bei einem quantitativen Ansatz an dieser Stelle Hypothesen überprüft würden, werden bei der qualitativen Forschung neue Erkenntnisse festgehalten und daraus ggf. neue Theorien entwickelt, die in zukünftigen Untersuchungen überprüft werden können (vgl. Flick 2017: 27; Strübing 2013: 23). Da zwar Grundannahmen vorliegen, diese aber nicht auf belegbaren Daten basieren, ist es notwendig,

zur Generierung von Hypothesen eine explorative Datenerhebung durchzuführen, um weitere Untersuchungen und Konkretisierungen zu ermöglichen (vgl. Döring & Bortz 2016: 149).

Ein weiterer Faktor, der ein offenes Vorgehen anstelle einer standardisierten und strukturierten Methode verlangt, ist die Tatsache, dass bei standardisierten Erhebungsverfahren „eine feste Vorstellung über den untersuchten Gegenstand“ (Flick et al. 2015: 17) vorhanden sein muss, während sich Forschende bei qualitativen Verfahren „unzugängliche und typischerweise fremde soziale Welten erschließen“ (Heinze 2001: 30) können.

Zum Startzeitpunkt des Projektes FamoS im Jahr 2015 entstanden viele Ehrenamtsprojekte, die jedoch selten begleitbeforscht wurden, und bei denen, die universitär begleitet wurden, standen die Ergebnisse zum diesem Zeitpunkt noch aus. Im Jahr 2024 gibt es nur eine überschaubare Anzahl von Studien, die sich mit Ehrenamtlichen beschäftigen. Insgesamt hat sich der Anteil an Ehrenamtsstudien seit 2015 zwar erhöht, das Thema Spracharbeit nimmt aber nach wie vor nur einen geringen Anteil ein (siehe Kap. 2.3.2).

Neben der Offenheit und dem Erschließen eines neuen Forschungsfeldes spielt auch die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen eine Rolle bei der Wahl der Studenausrichtung (vgl. Döring & Bortz 2016: 26). Da die Untersuchung auf einen längeren Datenerhebungszeitraum (2016-2020) ausgelegt war und die Anzahl der Ehrenamtlichen im Projekt FamoS begrenzt ist, bot sich ein qualitatives Verfahren an. Aufgrund einer geringen Anzahl an potentiellen Untersuchungspersonen und Faktoren, die zum Ausschluss einiger Personen aufgrund nicht erfüllter Kriterien führten (siehe Kap. 7.2.3), konnte insgesamt eine Teilnehmer*innenanzahl von sieben untersucht werden, was keine Repräsentativität zulässt (vgl. ebd.: 96). Der Ausfall von Untersuchungsteilnehmer*innen (vgl. ebd.: 103) innerhalb der Studie erwies sich bei der letzten Datenerhebung als relativ hoch, was die Wahl des qualitativen Vorgehens weiter bestärkte, da für eine quantitative Studie die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer*innen nicht ausgereicht hätte, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen. Aus qualitativer Sicht wiederum konnten aufgrund der kontinuierlichen Datenerhebung auch mit der geringen Anzahl an Teilnehmenden tiefgehende Ergebnisse erzielt werden.

Ein weiteres Argument für das qualitative Verfahren ist die flexible Handhabung der Erhebungsinstrumente. Durch den langen Erhebungszeitraum erwies sich das ursprünglich geplante Leitfadenterview im letzten Schritt der Datenerhebung als ungeeignet und wurde aus diesem Grund durch das Repertory Grid-Interview ersetzt.

Gegenüber standardisierten Methoden wird in der qualitativen Sozialforschung damit eine Umkehrung des Verhältnisses Forschungsgegenstand – Forschungsmethode vorgenommen: Statt Forschungsprobleme nach der Struktur der geläufigen Methoden auszusuchen und das Untersuchungsdesign den Standardvorgehensweisen dieser Methoden anzupassen, wird gerade

umgekehrt vorgeschlagen [sic!] von einem relevanten Problem auszugehen und geeignete Methoden zu wählen und ggf. auch neu zu entwickeln, um empirisch basierte Lösungen für dieses Problem (bzw. Antworten auf entsprechende Forschungsfragen) zu erarbeiten (Strübing 2013: 19).

Neben den bereits genannten Argumenten, die für einen qualitativen Forschungsansatz sprechen, sind auch die Forschungsfragen von wesentlicher Bedeutung für die Wahl der Forschungsmethode. Die hier vorgestellten Forschungsfragen (siehe Kap. 3) lassen sich nicht mit einem quantitativen Verfahren beantworten, da das Forschungsfeld erst erschlossen werden muss und geeignete Antwortmöglichkeiten und Hypothesen nicht vorliegen.

Die Möglichkeit der Forschenden, flexibel agieren zu können, ermöglicht im Rahmen explorativer Studien somit auch einen Wechsel des Erhebungsinstruments während bereits laufender Studien (vgl. Döring & Bortz 2016: 67; Misoch 2019: 32). In der vorliegenden Studie fand das Leitfadeninterview kurz nach den ersten Einsätzen der Ehrenamtlichen statt, wodurch ihre Erinnerungen noch sehr präsent waren. Trotzdem führte das Interview zu sehr oberflächlichen Antworten. Bei der zweiten Datenerhebung erstreckten sich ihre Erfahrungen über einen längeren Zeitraum, was dazu führte, dass die Ehrenamtlichen durch das retrospektive Vorgehen bei einigen Ereignissen nachdenken mussten, um sich zu erinnern. Aus diesem Grund war es u. a. notwendig, eine Datenerhebungsmethode zu verwenden, die zum Nachdenken und Reflektieren anregt. Mit der Wahl der Repertory Grid-Methode²⁵ (siehe Kap. 7.2.1.3) für den letzten Schritt der Datenerhebung kommt ein Forschungsinstrument zur Anwendung, das üblicherweise im quantitativen Bereich eingesetzt wird. Hier wurde allerdings hauptsächlich der qualitative Teil des Repertory Grid-Verfahrens, nämlich das transkribierte Interview, genutzt. Die Veranschaulichung der Daten mithilfe des Grids, also der quantitative Teil, dient lediglich einer besseren Übersicht und der Datenvalidierung.

7.1.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Häufig wird qualitative Forschung im Vergleich zu quantitativer Forschung als weniger wissenschaftlich angesehen, weil sie nur bedingt standardisiert ist und die gängigen Forschungskriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) nur ansatzweise erfüllen kann (vgl. Flick 2020: 247–248; Steinke 2015: 323). Das kommt daher, dass diese Kriterien nicht für die

²⁵ Die ursprüngliche Form des Repertory Grid-Interviews bestand aus dem Erheben von persönlichen Konstrukten, die in eine Skala eingetragen und später in Form eines Grids dargestellt wurden. Die Auswertung der Daten erfolgte rein quantitativ. In den letzten Jahren wurde das Verfahren qualitativ weiterentwickelt, indem zusätzliche Interviews geführt werden oder die Erzählungen während des Zuordnens der Konstrukte aufgenommen, transkribiert und ausgewertet werden.

qualitative Forschung konzipiert wurden. „Quantitative Kriterien [...] wurden für ganz andere Methoden (z.B. Tests, Experimente) entwickelt, die wiederum auf entsprechenden Methodologien, Wissenschafts- und Erkenntnistheorien basieren“ (Steinke 2015: 322). Aus diesem Grund ist es notwendig, für die qualitative Forschung Kriterien zu nutzen, die an die Untersuchungsmethode angepasst sind. Steinke (2015: 324–331) entwickelte hierfür einen Kriterienkatalog, der speziell auf die qualitative Forschung zugeschnitten ist. Im Folgenden werden die für die Studien relevanten Kriterien aus dem Katalog besprochen.

Unter dem Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit versteht Steinke (2015: 324) die detaillierte „Dokumentation des Forschungsprozesses“. Es geht dabei darum, die einzelnen Schritte der Forschung transparent darzustellen, um anderen Forschenden einen Einblick in die einzelnen Entscheidungen und die Bewältigung von Problemen zu geben. Dabei beginnt die Darstellung des Forschungsprozesses bereits mit dem Vorverständnis des Forschenden und den dazugehörigen Erwartungen. Ausgehend von der Erhebungsmethode gilt es, diese und die gewählten Erhebungsinstrumente zu beschreiben und zu reflektieren. Des Weiteren müssen die Transkriptionsregeln offengelegt werden und die Dokumentation der Daten sowie die Auswertungsmethode begründet und reflektiert werden. Zusätzlich müssen die Informationsquellen genannt und die Kriterien, denen die Forschung entsprechen soll, aufgelistet werden. Es ist wichtig, alle Schritte sehr explizit darzustellen, da die Untersuchung aufgrund der individuellen Sichtweise der Untersuchungsteilnehmenden nicht reproduzierbar ist (vgl. ebd.: 324–325; Reichertz 2016: 83). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Studie wird gewahrt, da alle angesprochenen Punkte in diesem Kapitel erläutert werden bzw. der Forschungsprozess detailliert beschrieben wird und alle Entscheidungen diskutiert und reflektiert werden.

Unter der Indikation des Forschungsprozesses, einem weiteren Kriterium, versteht Steinke (2015: 325–328) u. a. die Auseinandersetzung mit der Wahl der Studienausrichtung (qualitativ-quantitativ), die in Kapitel 7.1.1 diskutiert wird, und die Gegenstandsangemessenheit der Methodenwahl, welche in Kapitel 7.2.1 besprochen wird. Zusätzlich plädiert Steinke für eine der Forschung angemessene Wahl der Transkriptionsregeln. Diese Regeln werden in Kapitel 7.5.2 thematisiert und in einer Tabelle (siehe Anhang IX) dargestellt. Darüber hinaus ist eine begründete Wahl der Studienteilnehmenden relevant. In Kapitel 7.2.3 wird die Auswahl der Teilnehmenden erläutert und reflektiert und die Ausfallquote der Studienteilnehmenden thematisiert. Der letzte relevante Punkt ist die Kohärenz zwischen den einzelnen Arbeitsschritten (Erhebung – Auswertung), die sich in der Datenerhebung und den Ergebnissen widerspiegelt (siehe Kap. 7.4, 7.6, 8, 9).

Im Anschluss an die Ergebnisdiskussion (siehe Kap. 9) wird in der vorliegenden Arbeit ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsprojekte gegeben und auch geklärt, ob und inwieweit die Ergebnisse für die Forschung relevant sind. Dabei soll auch diskutiert werden, ob die Ergebnisse für weitere Forschungsprojekte nutzbar sind (vgl. Steinke 2015: 331).

Mit qualitativer Forschung werden zumeist neue Forschungsfelder erschlossen und entsprechend neue Theorien entwickelt. Aus den subjektiven Sichtweisen der Studienteilnehmenden werden Theorien abgeleitet (vgl. ebd.: 328). In dieser Untersuchung soll eine erste Darstellung der subjektiven Theorien der Ehrenamtlichen erfolgen.

Als weiteres Kriterium nennt das Steinke (2015: 330) die reflektierte Subjektivität, bei der die Beziehung zwischen den Forschungsteilnehmenden und mir als Forscherin sowie mein persönliches Forschungsinteresse und die Involviertheit im Vordergrund stehen. Durch die mehrjährige Laufzeit des Projektes FamoS und die mehrfachen Berührungspunkte mit den Teilnehmenden im Rahmen der Qualifizierung ist eine auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen den Ehrenamtlichen und mir als Forscherin entstanden, die den Forschungsprozess von beiden Seiten beeinflusst haben könnte. Hierbei müssen besonders die Ergebnisse aus dem Leitfadenterview, das zu Beginn der Untersuchung durchgeführt wurde, kritisch betrachtet werden, um eine Beeinflussung der Antworten der Teilnehmenden durch den Aspekt der sozialen Erwünschtheit ausschließen zu können. Dieses Thema wird in Kapitel 7.1.3 ausführlicher diskutiert.

Die Kohärenz der Studie wird bei der Interpretation der Daten diskutiert (siehe Kap. 9). Ausgehend von den Ergebnissen ist es bei widersprüchlichen Daten notwendig, diese in der Ergebnisinterpretation konkret zu benennen und zu reflektieren (vgl. Döring & Bortz 2016: 113).

7.1.3 Rolle der Forscherin

Qualitativ Forschende müssen sich und der Wissenschaftsgemeinschaft darüber Rechenschaft ablegen, welchen eigenen Bezug sie zum Forschungsthema haben, welche positiven wie negativen Vorerfahrungen sie z. B. mitbringen oder welche soziale Stellung sie im Vergleich zu den Untersuchungspersonen einnehmen (ebd.: 70).

Durch meinen Einsatz als Referentin in den Workshops für Deutschlernhelfer*innen im Projekt FamoS hatte ich schon vor Beginn der Studie Kontakt zu den Interviewpartner*innen. In dieser Rolle war ich zusammen mit drei Kolleg*innen für die Wissensvermittlung und Vorbereitung auf die ehrenamtliche Tätigkeit zuständig. Dabei wurden auch die Inhalte der späteren Befragungen bzw. des Tagebuchs besprochen und Hinweise gegeben, wie die Ehrenamtlichen

in bestimmten Situationen verfahren können. Aus diesem Grund bestehen in meiner Rolle als Forscherin erste Vorannahmen zu den Rollenkonzepten sowie auch zu den übernommenen Aufgaben der Ehrenamtlichen. Zusätzlich fand in einem Workshop ein Erfahrungsaustausch statt, wodurch auch hier erste Annahmen zu ihrem Erleben generiert wurden. Durch die Wahl des Tagebuchs und des Repertory Grid-Interviews als Forschungsinstrumente hatten meine Vorannahmen bei der Datenerhebung wenig bis keinen Einfluss auf die Ehrenamtlichen. Die Tagebücher wurden von den Ehrenamtlichen selbstständig ausgefüllt. Das Repertory Grid-Interview war so aufgebaut, dass ich als Forscherin nach einer kurzen Einführung in die Methode keinen Input mehr gab und die Ehrenamtlichen erklären und erzählen ließ, sodass sie auch hier nicht beeinflusst wurden.

Durch den Status der externen Referentin besteht kein Abhängigkeitsverhältnis zwischen den Ehrenamtlichen und mir. Trotzdem besteht zwischen den Ehrenamtlichen und mir ein Vertrauensverhältnis, das eine gegenseitige Beeinflussung nicht ausschließt. Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, die eigene Subjektivität zu reflektieren und „außenstehende Fachkolleginnen und -kollegen, mit denen Abläufe und Ergebnisse eines Projekts diskutiert werden“ (Döring & Bortz 2016: 70), einzubeziehen, um ein objektives Vorgehen zu wahren. Für alle drei Datenerhebungen wurden im Vorfeld Fachkolleg*innen einbezogen²⁶, die in einem kritischen Gespräch ihre unvoreingenommene Sichtweise erläuterten. Dennoch ist die Beziehung, die im Vorfeld der Untersuchung aufgebaut wurde, wichtig, „um die in den Interaktionen mit den Informanten entstehenden Äußerungen einschätzen zu können. Je nachdem, wie gelungen der Beziehungsaufbau ist, wird der Informant Vertrauen, Aufrichtigkeit und Offenheit gegenüber dem Forscher entwickeln“ (Steinke 1999: 236). Ist die positive Beziehung gegeben, treten die Interviewpartner*innen viel offener auf und zeigen sich seltener misstrauisch gegenüber den Forschenden (vgl. Kruse 2015: 299). Diese Erkenntnis konnte auch in dieser Untersuchung gewonnen werden. Vor allem im dritten Teil, dem Repertory Grid-Interview, zeigten sich die Ehrenamtlichen sehr offen und berichteten sowohl über positive als auch negative Aspekte. Aber auch ich als Forscherin darf mir nicht durch „eigene [...] Wertvorstellungen den Blick auf zunächst unerwartete Forschungsergebnisse verstellen [...] lassen“ (Kiegelmann 2020: 231).

²⁶ In Form von Doktorand*innen-Treffen (einer Art Kolloquium) oder bilateralen Gesprächen wurden Fachkolleg*innen bei der Entwicklung des Leitfadenterviews, des Tagebuchs, der Wahl des Forschungsinstrumentes Repertory Grid, der Auswahl der dafür notwendigen Elemente und der Auswertung der Daten einbezogen.

7.1.4 Forschungsethik

Im Mittelpunkt [der Forschungsethik, Anm. der Autorin] stehen der verantwortungsvolle Umgang mit menschlichen und tierischen Untersuchungsteilnehmenden und ihr Schutz vor unnötigen und unverhältnismäßigen Beeinträchtigungen durch den Forschungsprozess (Döring & Bortz 2016: 123).

Im Rahmen der durchgeführten Studie wurden die Teilnehmenden keinen gefährlichen Situationen oder körperlichen und psychischen Belastungen ausgesetzt. Zusätzlich wurden keine personenbezogenen und sensiblen Daten erhoben, die einer Zustimmung des Ethikrates bedürfen (vgl. ebd.: 23; Misoch 2019: 15; Friedrichs 2022: 352–353). Aus diesem Grund wurde in Abwägung der möglichen Risiken entschieden, ohne Zustimmung der Ethikkommission zu arbeiten. Im Vorfeld dieser Entscheidung fand ein Gespräch mit einem Mitglied des Ethikrates statt, das seine Einschätzung zur Notwendigkeit kundtat, die in diesem Fall nicht gegeben war. Ein Fragebogen zur Entscheidungshilfe bezüglich der Anfrage bei der Ethikkommission wurde vor dem Gespräch mit dem Ethikrat ebenfalls ausgefüllt und führte zum Ergebnis, dass es nicht notwendig ist, die Ethikkommission einzubeziehen.

Die Teilnehmenden nahmen freiwillig an der Untersuchung teil. Dabei kam sowohl die mündliche als auch die schriftliche Art der Einwilligung zum Einsatz (vgl. Döring & Bortz 2016: 124). Diese Freiwilligkeit bzw. Einverständniserklärung der Ehrenamtlichen bestand im Falle des ersten Interviews in der mündlichen Zustimmung. Diese wurde nach einer eingängigen Aufklärung über den Zweck und Erkenntnisgewinn der Untersuchung, die Rechte und die Anonymisierung der Daten (siehe Kap. 7.5.4) (vgl. ebd.; Misoch 2019: 16–17), im Vorfeld des Leitfadeninterviews aufgezeichnet. Einige Teilnehmende sprachen sich bereits während des Aufklärungsgesprächs gegen eine Teilnahme am Leitfadeninterview aus und wurden daraufhin für die weiteren Schritte der Datenerhebung nicht mehr angefragt. Die Teilnahme an der Studie durch die Tagebücher beruhte ebenfalls auf Freiwilligkeit: Allen Qualifizierungsteilnehmenden wurde ein Schnellhefter ausgeteilt, in dem die Teilnehmenden Aufzeichnungen zu ihren Treffen mit den Schüler*innen machen sollten. Mit der Rückgabe des Tagebuchs erklärten sich die Ehrenamtlichen mit der beiliegenden Einwilligungserklärung einverstanden, in der der Zweck der Datenerhebung erläutert wurde. Für das Repertory Grid-Interview, das im dritten Teil der Studie zum Einsatz kam, wurde die von der Ethikkommission der TU Darmstadt vorgeschlagene Einwilligungserklärung genutzt und auf die Zielgruppe angepasst bzw. ergänzt. Diese Einwilligung wurde den sieben Interviewpartner*innen vor dem Interview per Mail zugeschickt, damit sie genug Zeit zum Lesen hatten. Bei den persönlichen Treffen (in Präsenz und online) wurden offene Fragen beantwortet und die unterschriebenen Einwilligungserklärungen eingesammelt. Auch diejenigen, die an der Pilotierung teilgenommen hatten, haben ihre Einwilligung durch Unterzeichnung der Einwilligungserklärung bekundet.

Die Teilnehmenden der dritten Untersuchung erhielten im Anschluss an die Befragung einen Büchergutschein einer lokalen Buchhandlung im Wert von 20 Euro. Der Gutschein diente anders als bei Hlawatsch & Krickl (2022: 974) nicht zur Gewinnung der Untersuchungsteilnehmer*innen und wurde auch nicht im Vorfeld angekündigt. Die Interviewpartner*innen wurden erst nach einer festen Zusage für das Repertory Grid-Interview mittels Einverständniserklärung über den Gutschein informiert. Ziel des Gutscheins war es, die Wertschätzung für ihr Engagement auszudrücken und mich für die Teilnahme an den drei Erhebungen zu bedanken. Ausgehändigt wurde der Gutschein erst nach dem Repertory Grid-Interview.

7.2 Methodik

Im Folgenden soll aufbauend auf die vorhergehenden Informationen zur Methodologie, zum Untersuchungsfeld und den Rahmenbedingungen der Studie die Wahl der Erhebungsinstrumente (Kap. 7.2.1), die Datenerhebung (Kap. 7.4) und -aufbereitung (Kap. 7.5) sowie die Datenauswertung (Kap. 7.6) aufgezeigt werden. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um ein auf verschiedenen Erhebungsmethoden basierendes Verfahren.

7.2.1 Wahl der Erhebungsinstrumente

Für die Untersuchung wurde ein mehrschrittiges Verfahren gewählt, um die drei Forschungsfragen des explorativen Forschungsvorhabens zu beantworten. Neben einem Leitfadeninterview kamen ein Tagebuch und das Repertory Grid-Interview zum Einsatz.

7.2.1.1 Leitfadeninterview

Um einen ersten Einblick auf die Sicht der Ehrenamtlichen in Bezug auf die Qualifizierung und ihre ersten Erfahrungen zu erhalten, wurden die Ehrenamtlichen am Ende der Qualifizierung interviewt. Das Leitfadeninterview wurde für die erste Phase der Datenerhebung ausgewählt, da es am besten zum explorativen Charakter der Studie passt. Es gehört in der qualitativen Forschung zu den meist genutzten Verfahren (vgl. Mey & Mruck 2020b: 316; Flick 2017: 194) und ermöglicht durch seine Flexibilität den Einsatz selbst formulierter Fragen, die den Ehrenamtlichen bei Missverständnissen entgegenkommen können. Zudem kann die Reihenfolge der Fragen an den Erzählfluss der Ehrenamtlichen angepasst werden (vgl. Misoch 2019: 66), um auf diese Weise mehr Informationen zu generieren.

Das *Leitfadeninterview* ist ein Metabegriff, der eine Interviewform beschreibt, die hinsichtlich ihres Strukturierungsgrades als semi-strukturiert bezeichnet werden kann. Der/Die Interviewer*in orientiert sich an einem Leitfaden, wobei die Reihenfolge der Themen und Fragen nicht vorgegeben ist und somit individuell an das Gespräch angepasst werden kann (vgl. Misoch 2019: 65; Döring & Bortz 2016: 372; Kruse 2015: 203–204). Die befragten Personen können die Fragen frei beantworten, ohne auf vorgegebene Antwortmöglichkeiten reagieren zu müssen, wie es beispielsweise bei einem Fragebogen der Fall ist. Der Leitfaden dient den Interviewenden als Orientierung, damit alle relevanten Fragen gestellt werden und die Daten im Anschluss vergleichbar sind (vgl. Misoch 2019: 13). Der „Leitfaden muss dabei so offen und flexibel wie möglich sein, aber gleichzeitig so strukturiert, wie es das Forschungsinteresse erfordert“ (Lamnek & Krell 2016: 334).

Zu den leitfadengestützten Interviewformen gehört das fokussierte Interview, das an dieser Stelle genutzt wurde, um herauszufinden, ob die Qualifizierung für die Ehrenamtlichen hilfreich war und ob sie die Inhalte auf ihre ersten Einsätze als Deutschlernhelfer*innen übertragen konnten. „Ausgangspunkt des fokussierten Interviews ist die Tatsache, dass die zu Befragenden eine spezifische, konkrete, keineswegs experimentell konstruierte, sondern ungestellte Situation erfahren und erlebt haben [...]“ (ebd.: 349). Aus den Beobachtungen heraus wird von dem/der Forschenden ein Leitfaden für ein Interview generiert, der sich an den Themen orientiert, die der/die Interviewende von der befragten Person näher erläutert haben möchte. Dabei werden vorzugsweise offene Fragen eingesetzt (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des Leitfadeninterviews dienten neben einer ersten Evaluation der Qualifizierung auch der Spezifizierung der Forschungsfragen.

In Zusammenhang mit der vorliegenden Studie wurde ein nicht-theorienbasierter Leitfaden entwickelt (siehe Anhang II), der eineinhalb Seiten umfasst und aus acht Themen besteht. Die Themen beziehen sich größtenteils auf die Qualifizierung: Es geht um den Grund für die Teilnahme am Projekt, den strukturellen Aufbau, den Umfang und die Inhalte der Qualifizierungsworkshops sowie um deren Notwendigkeit. Zusätzlich wurden erste Fragen zur Zusammenarbeit mit der Schule/VHS gestellt und abschließend den Deutschlernhelfer*innen die Möglichkeit gegeben, noch etwas zu ergänzen. Der Leitfaden wurde im Vorfeld mit einer Fachkollegin bilateral besprochen und entsprechend ihrer Anmerkungen überarbeitet. Im ersten Durchgang wurde die Frage nach dem Grund des Engagements nicht gestellt. Diese wurde erst bei den interviewten Personen der zweiten und dritten Qualifizierungsrunde ergänzt.

7.2.1.2 Tagebuch

Der zweite Teil der Datenerhebung wurde mittels eines halbstrukturierten Tagebuchs durchgeführt (siehe Anhang III). Ziel eines Tagebuchs ist die Dokumentation von Erfahrungen (vgl. Fischer & Bosse 2013: 871). „Anstelle einer einmaligen summarischen Gesamtabschätzung [...] werden die Befragten bei der Tagebuchmethode angeleitet, sich selbst im Alltag genau zu beobachten und diese Selbstbeobachtungen über mehrere Tage oder Wochen hinweg schriftlich [...] zu notieren“ (Döring & Bortz 2016: 418). Die Tagebuchmethode kann sowohl digital als auch analog umgesetzt werden. Die Entscheidung, welche Form besser geeignet ist, muss abhängig vom Projekt getroffen werden (vgl. ebd.). Im vorliegenden Projekt fiel die Wahl auf die papierbasierte Variante, weil sie für die Deutschlernhelfer*innen einfacher zu handhaben war. Dafür gibt es mehrere Gründe, u. a. engagieren sich viele Ehrenamtliche, die beruflich keinen Computer nutzen und daher keine ausreichenden Kenntnisse mitbringen. Des Weiteren sind auch Personen tätig, die über kein technisches Endgerät verfügen, das sie für die Datenaufzeichnung nutzen können. Zusätzlich war geplant, dass die Deutschlernhelfer*innen das Tagebuch direkt im Anschluss an ein Treffen ausfüllen. Durch die analoge Form konnten sie das Tagebuch problemlos zum Treffen mitbringen und ohne digitales Gerät ausfüllen. Die in dieser Studie verwendeten Tagebücher lehnen sich an das Format der Lehrer*innentagebücher an. In diesen werden Beobachtungen und Herausforderungen notiert, Lernprozesse der begleiteten Schüler*innen festgehalten, aber auch die eigene Praxis reflektiert (vgl. Fischer & Bosse 2013: 872–873). „Die eigenen Erfahrungen werden durch das Aufschreiben fixiert, auf den Begriff gebracht, sortiert, gegliedert, strukturiert, auch selektiv ausgespart und verworfen“ (ebd.: 875). Die Tagebuchmethode ist eine gängige Praxis in der Aktionsforschung (vgl. ebd.). Neben der Datengenerierung für die vorliegende Studie ermöglicht das Tagebuch den Deutschlernhelfer*innen, durch das Aufschreiben ihrer Erfahrungen neue Erkenntnisse zu gewinnen.

Das Tagebuch (siehe Anhang III) für die vorliegende Studie wurde so konzipiert, dass sich auf den ersten Seiten vorangelegte Profile der Schüler*innen befinden. Diese sollen von den Ehrenamtlichen ausgefüllt werden, indem sie Informationen über die Sprachen der Kinder, ihre Herkunftsländer und für das Sprachenlernen relevante Beobachtungen, wie Analphabetismus, Lerngewohnheiten usw. notieren. Für jedes Treffen mit den Grundschüler*innen gibt es ein eigenes DIN-A4-Blatt, auf dem die Deutschlernhelfer*innen das Datum, die Anzahl der Teilnehmenden, die während des Treffens verwendeten Sprachen, das Thema des Treffens, was besonders interessant war, Herausforderungen, Pläne für das nächste Treffen sowie Informationen darüber, was aus den Workshops hilfreich war, festhalten. Das Tagebuch wurde vor der Nutzung im Feld in bilateralen Gesprächen mit Fachkolleginnen diskutiert und

anschließend angepasst. Die meisten Ehrenamtlichen füllten die Tagebücher über einen Zeitraum von fünf bis sechs Wochen aus, einige über einen Zeitraum von einigen Monaten bis zu einem halben Jahr.

7.2.1.3 Repertory-Grid Interview

Die *Repertory Grid-Methode* hat in der Fremdsprachen-, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung noch wenig Beachtung gefunden. Aus diesem Grund erachte ich es als notwendig, die Methode näher zu erläutern. Klassischerweise handelt es sich bei dem Repertory Grid-Interview um ein quantitatives Erhebungsinstrument, allerdings ist auch eine qualitative Auswertung möglich, die in diesem Fall angewendet und lediglich durch quantitative Elemente in der Validierung unterstützt wird (vgl. Kruse 2015: 156).

Beim Repertory Grid-Interview handelt es sich um eine Methode, die bereits in den 1950er Jahren zur Anwendung kam und speziell dafür entwickelt wurde, die subjektive Sichtweise von Personen in Form von persönlichen Konstrukten festzuhalten (vgl. Fromm 1995: 7; Jankowicz 2004: 11). Dabei ist die befragte Person nicht nur Untersuchungsgegenstand, sondern ihr wird auch der Status als Forscher*in und Experte /Expertin zugeschrieben (vgl. Fromm 1995: 15). Kelly gilt als Begründer der Theorie der persönlichen Konstrukte (siehe Kap. 6.8) und zugleich der Repertory Grid-Methode, die aus seinen Überlegungen entstand. 1955 stellte Kelly den Role Construct Repertory Test vor, der aufgrund seines Namens als Intelligenztest missverstanden wurde (vgl. Kelly 1991: 152; Fromm 1999: 99) und nicht als Test, der die persönlichen Konstrukte der Befragten sichtbar macht.

Eine Besonderheit dieser Methode ist, dass sie flexibel und offen ist (vgl. Fromm 1995: 7, 2020: 357) und einen großen Spielraum für Veränderungen bietet. Bereits 1955 äußerte Kelly, dass die Weiterentwicklung der Methode hilfreich und auch erwünscht sei (vgl. Scheer 1993: 25), was dazu führte, dass genau dies geschah. „Heute dient die Bezeichnung ‚Repertory Grid Methodik‘ [...] als Klammer für eine ausgesprochen vielgestaltige Gruppe von Befragungsverfahren, die sich speziell dafür eignen, die subjektive Sicht von Personen – ihre ‚persönlichen Konstrukte‘ – flexibel und differenziert zu erfassen“ (Fromm 1995: 7).

Für die vorliegende Arbeit wurde die von Fromm weiterentwickelte Methode genutzt, da sie neben einer umfangreichen und ausführlichen Einführung in die Thematik auch ausreichend Informationen zur Umsetzung bietet. In vielen Methodenbüchern, aber auch in Studien, wird zwar auf die Datenerhebung eingegangen, aber die genaue bzw. schrittweise Umsetzung wird nicht näher thematisiert, sodass es u. a. zu Fehlanwendungen kommen kann. Bei der Erhebung

der persönlichen Konstrukte sollten laut Fromm (1995: 55) zwei relevante Punkte im Gespräch abgedeckt werden:

- Das Gespräch sollte dem Befragten die Möglichkeit bieten, seine Sicht der Dinge möglichst unbeeinträchtigt zu artikulieren.
- Es sollte dem Berater die Verständnis- und Übersetzungshilfen bieten, die es ihm erlauben, das vom Befragten Ausgedrückte im Rahmen seines eigenen Konstruktsystems zu rekonstruieren.

Die im Repertory Grid-Interview erhobenen Daten werden in einer Daten-Matrix festgehalten (vgl. ebd.: 20), wobei in der vorliegenden Studie das bei der Erhebung der persönlichen Konstrukte geführte Gespräch zusätzlich als Audiodatei aufgezeichnet wurde (siehe Kap. 7.5.1). „Das Besondere der Grid-Methodik besteht aber nicht darin, Objekte schlicht auf Skalen einschätzen zu lassen, sondern die subjektive Welt einer Person strukturiert und dabei offener und differenzierter kennenzulernen, als das mit anderen Verfahren möglich ist“ (Fromm 2020: 365). Mithilfe des Repertory Grid-Interviews ist es nämlich möglich, „implizite Werte-, Denk- und Verhaltensmuster der Teilnehmer/innen anhand von Unterscheidungen verschiedener Situationen aufzudecken, zu konkretisieren und ihr Empfinden zu verbalisieren“ (Kumbruck et al. 2020: 119). Durch die hier gewählte narrative Form des Repertory Grid-Interviews ist es zudem möglich, neben der Konstruktion sozialer Wirklichkeit anhand der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen und Erfahrungen auch einen „reflexive[n] Bezug auf den zugrunde liegenden Ereignisstrom“ (vgl. Mösken 2017: 54) herzustellen.

Die Wahl der Erhebungsmethode für die Hauptdaten fiel aus mehreren Gründen auf die Repertory Grid-Technik: Um qualitative Daten zu erheben, werden in den meisten Studien zu Subjektiven Theorien qualitative Leitfadeninterviews verwendet, die im Anschluss mit der Heidelberger Strukturlegetechnik validiert werden (vgl. Caspari 2003; Behrend 2016; Fussangel 2008; Scharun 2017). Auch für die vorliegende Arbeit war die Nutzung der zuvor genannten Methode geplant, allerdings stellte sich im Laufe der Untersuchung heraus, dass die Repertory Grid-Technik sich für die Erhebung der subjektiven Sichtweise der Ehrenamtlichen besser eignet. Bei der Durchführung der Leitfadeninterviews, die u. a. für die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen genutzt wurden, zeigte sich, dass die Ehrenamtlichen meist nur sehr kurz auf die Fragen antworteten und nur bedingt in die Tiefe gingen. Zusätzlich wurde im Verlauf der Datenerhebung deutlich, dass aufgrund von Termenschwierigkeiten, die sich in Abstimmung mit den Ehrenamtlichen und mir als Forscherin ergaben, aufeinanderfolgende Termine zur Befragung und Validierung der Daten nur schwer umsetzbar waren. Des Weiteren bringt die Validierung mittels der Heidelberger-Struktur-Legetechnik nicht nur ein mehrmaliges Treffen mit den Ehrenamtlichen mit sich, sondern erfordert auch eine Einführung der Ehrenamtlichen in die Anwendung der Struktur-Legetechnik (vgl. Scheele & Groeben 1988: 53–

62; Flick 2017: 205–206). Zusätzlich ist ein weiteres Treffen notwendig, um die Ergebnisse der Deutschlernhelfer*innen kommunikativ zu validieren. Neben der begrenzten Zeit, die den Ehrenamtlichen meist zur Verfügung steht, wäre es sehr schwierig, sie zu motivieren, einen weiteren zeitnahen Termin wahrzunehmen (vgl. Kindermann & Riegel 2016: 9). Aufgrund der Komplexität der Methode wäre zudem eine Überforderung möglich gewesen (vgl. ebd.). Eine weitere Phase des Forschungsprogramms Subjektive Theorie ist die explanative Validierung, die eine Beobachtung im Feld und einen Abgleich mit der Auswertung erfordert (vgl. ebd.: 3–4). Auch hierfür ist ein weiteres Treffen zur abschließenden Auswertung mit den Ehrenamtlichen notwendig. Da die Deutschlernhelfer*innen an verschiedenen Schulen zu unterschiedlichen Zeiten im Einsatz sind, sind Beobachtungen im Feld schwierig umzusetzen und außerdem müssten Einwilligungserklärungen der Eltern eingeholt werden.

Ein weiterer Grund für die Wahl der Repertory Grid-Methode konnte in der Pilotierungsphase festgestellt werden. Während die Aussagen im Leitfadeninterview sehr kurz ausfielen und nicht in die Tiefe gingen, konnten der Probandin mithilfe des Repertory Grid-Interviews deutlich mehr Informationen entlockt werden. Zusätzlich ging sie wesentlich reflektierter vor (siehe Kap. 7.3). „Das Ergebnis sind immer wieder Konstrukte, die der oder die Befragte bei direkter Befragung nicht hätte nennen können oder wollen“ (Fromm 2020: 362).

Durch die Offenheit der Methode können die interviewten Personen selbst entscheiden, über was oder wen sie reden möchten und wie intensiv sie darüber sprechen möchten (vgl. Rangosch-Schneck 2007: 3). Ein weiterer Punkt, der für diese Methode spricht, ist die Möglichkeit der kommunikativen Validierung während der Datenerhebung, die zu einem „kontrollierte[n] Fremdverstehen“ (ebd.: 4) führt. Zusätzlich lässt

die formale Steuerung der Äußerungen des Befragten im ‚Rep Test‘ [...] einen Weg erkennen, wie die Gefahr reduziert werden kann, dem Befragten entweder vorab (durch inhaltliche Beeinflussung seiner Äußerungen) oder nachträglich (durch Interpretation seiner Äußerungen ohne ausreichende Verständnishilfen) die Sicht des Interpreten überzustülpen (Fromm 1987:256).

Aus den genannten Gründen traf ich die Entscheidung, dass eine Erhebung über die Repertory Grid-Methode eine adäquate und gut zur Zielgruppe passende Erhebungsmethode darstellt. Ähnlich sahen es auch Mösken (2017) und Kumbruck et al. (2020), die ebenfalls bei der Untersuchung der Sichtweise von Ehrenamtlichen in anderen Kontexten das Repertory Grid-Interview als Datenerhebungsmethode gewählt hatten.

Auch wenn bei der Repertory Grid-Methode von einem Interview gesprochen wird, ist die Methode schwierig einzuordnen, da sie einerseits Elemente des narrativen Interviews enthält, andererseits aber auch dem lauten Denken zugeschrieben werden kann (vgl. Rangosch-Schneck

2007: 7). Unter den narrativen Interviewformen kann das Repertory Grid-Interview am ehesten dem episodischen Interview zugeordnet werden, da es an „die offene Befragung mit dem Prinzip der Narration“ (Misoch 2019: 57) anknüpft. In erster Linie sollen mit dieser Erhebungsmethode das subjektive Wissen und die subjektiven Erfahrungen des Einzelnen erhoben werden (vgl. Flick 2017: 238). Im Gegensatz zum klassischen narrativen Interview steht beim *episodischen Interview* nicht das biographische Erzählen im Fokus (vgl. Misoch 2019: 57), sondern die „Darstellung von Situationsabläufen“ (Lamnek 2002: 179), die aus der Erinnerung an erlebte Situationen hervorgehen, also auf narrativ-episodischem und semantischem Wissen basieren, das auf Erfahrungen zurückzuführen ist (vgl. Misoch 2019: 57; Lamnek 2002: 179). Die Daten werden anhand von narrativen Erzählaufforderungen, die das episodische Wissen abrufen sollen, und durch präzise Fragen, die auf das semantische Wissen abzielen, erhoben (vgl. Flick 2017: 239; Misoch 2019: 57). Der Kern des Interviews ist die Erzählaufforderung durch die interviewende Person (vgl. Flick 2017: 240). Auch in diesem Punkt unterscheidet sich das episodische Interview vom klassischen narrativen Interview, bei dem der/die Interviewer*in einen Impuls gibt und sich dann zurückhält (vgl. ebd.: 244; Misoch 2019: 38–39). Der Großteil der Vorgehensweisen des episodischen Interviews stimmen mit denen des Repertory Grid-Interviews überein, jedoch gibt es keinen Leitfaden, mit dem die Daten erhoben werden, sondern die Elemente, die zur Erfassung der persönlichen Konstrukte dienen, werden genutzt, um die Untersuchungsteilnehmenden zum Sprechen anzuregen. Außerdem ist es notwendig, das laute Denken näher zu betrachten. Beim *lauten Denken* kann man „Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Absichten einer lernenden und/oder denkenden Person [...] erhalten“ (Konrad 2020: 374). Beim lauten Denken wird die befragte Person aufgefordert, all ihre Gedanken während der Handlung zu verbalisieren. Ähnliches passiert beim Repertory Grid-Interview: Die Befragten ordnen Kärtchen (Elemente) auf einer Skala an und äußern dabei ihre Gedanken. Sie kommunizieren, wo sie welche Karte hinlegen und warum sie die Karte dort platzieren. Das Repertory Grid-Interview kann als eine Mischform zwischen dem episodischen Interview und dem lauten Denken angesehen werden. Während der Erzählstimulus eher den narrativen Ansätzen zuzuordnen ist, ist die Verbalisierung der Gedanken, mit denen die Entscheidungen bei der Zuordnung der Elemente getroffen werden, eher dem lauten Denken zuzuordnen.

Wie bereits erwähnt, wird das Repertory Grid-Interview vor allem in quantitativen Studien eingesetzt. Meines Erachtens bietet die narrative Form des Repertory Grid-Interviews einen Mehrwert, denn es können Daten generiert werden, „welche mehrere Perspektiven der Auskunftsperson auf den Gegenstand erlauben und nicht ausschließlich eine erzähltheoretisch basierte subjektive Sichtweise“ (Mösken 2017: 53) bieten. Mit der qualitativ ausgerichteten

Form des Repertory Grid-Interviews werden somit neben den persönlichen Konstrukten auch episodische Erzählungen erhoben (vgl. Mösken 2017: 53).

7.2.1.3.1 Datenerhebung mittels Repertory Grid-Interview

Die Repertory Grid-Methode besteht aus drei Phasen, die sich aus Vorbereitung, Durchführung und Auswertung zusammensetzen. Da diese Phasen sehr umfangreich sind, werden sie im Folgenden detailliert beschrieben.

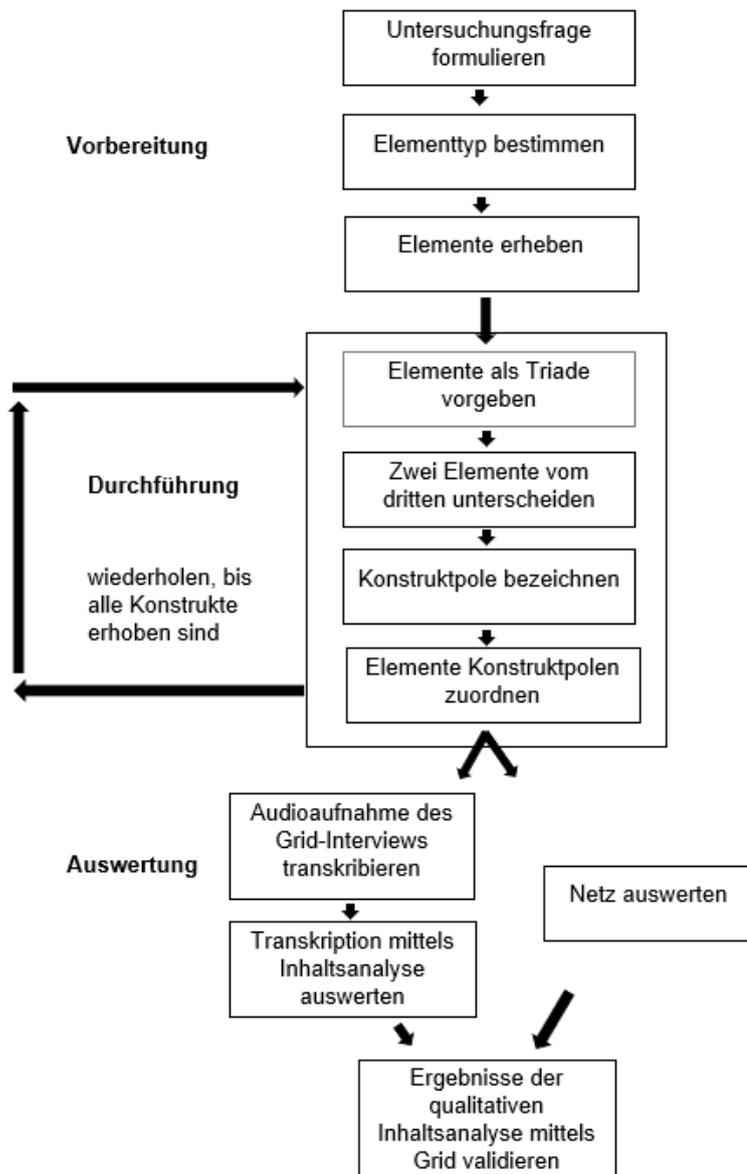


Abb. 6 Ablauf eines Repertory Grid-Interviews (verändert nach Fromm & Paschelke 2010: 22)

7.2.1.3.2 Vorbereitung

Im Gegensatz zu den klassischen Interviews mit Leitfaden oder Stimulus müssen beim Repertory Grid-Interview diverse Aspekte im Vorfeld vorbereitet und geklärt werden. Vor dem Einstieg in die Methode ist es notwendig, die Fragestellung an die hier vorgestellte Methodik anzupassen, denn „eine Fragestellung kann nicht direkt mit der Grid Methodik untersucht werden. Notwendig ist vielmehr eine Übersetzung der Fragestellung in eine Form, die für diese Methodik geeignet ist“ (Fromm & Paschelke 2010: 18).

Aus den eigentlichen Forschungsfragen wurden Fragen entwickelt, die auf die Situation bzw. die Ehrenamtlichen zugeschnitten sind und mithilfe der Konstrukte beantwortet werden können. Wichtig ist dabei, dass die Frage in Elemente zerlegt werden kann, um die Zuordnungen vornehmen zu können (vgl. Fromm 1999: 27). Bei den Elementen handelt es sich um thematisch auf die Forschungsfragen abgestimmte Begriffe, die den Untersuchungsteilnehmer*innen vorgelegt werden.

Forschungsfrage	Repertory Grid-Frage
Welche Aufgaben übernehmen Ehrenamtliche, die an Grundschulen als Sprachlernhelfer*innen tätig sind?	Was haben Sie bei den Treffen mit den Kindern gemacht? Wo sehen Sie Ihre Aufgabenbereiche?
Mit welchen Rollenbegriffen beschreiben ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen die Rollen, die sie in der Arbeit mit Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund einnehmen?	Ich habe Ihnen mehrere Kärtchen mit Rollenbezeichnungen mitgebracht. Bitte grenzen Sie für sich ab, welche Rolle Sie während Ihrer Tätigkeit als Deutschlernhelfer*in eingenommen haben.
Wie erleben die Ehrenamtlichen ihren Einsatz an der Grundschule?	Denken Sie über die vergangenen Monate/Jahre nach. Versuchen Sie, Situationen aufzuzeigen, in denen die Emotionen, die auf den Kärtchen genannt werden, vorkamen. Wann haben Sie sich wie gefühlt? Wie haben Sie die Treffen mit den Kindern erlebt?

Tab. 4 Anpassung der Forschungsfragen für die Datenerhebung

Für die Datenerhebung wird eine Skala (siehe Abb. 9) verwendet, der die Elemente zugeordnet werden müssen. Es ist relevant, im Vorfeld zu entscheiden, wie skaliert wird. Fromm (1995: 94) erklärt, dass die Skala aus 3 bis 13 Skalenpunkten bestehen kann, wobei seiner Meinung nach 5 bis 7 Skalenpunkte am häufigsten verwendet werden. In der vorliegenden Arbeit habe ich mich dafür entschieden, mit sechs Skalenpunkten zu arbeiten, damit die Befragten immer eine Position einnehmen müssen. Bei einer ungeraden Anzahl von Skalenpunkten wäre sonst eine Zuordnung eines Elements im neutralen Bereich möglich.

Um die Fragen beantworten zu können, müssen die Elemente vor der Datenerhebung festgelegt werden. Das Festlegen der Elemente gehört zu dem schwierigsten Teil der Untersuchung, denn die Elemente sind die zentralen Ausgangspunkte für die Erhebung der Daten in Repertory Grid-Interviews, da sie den Verlauf der Studie bestimmen (vgl. Fromm 2020: 367). Je näher die Elemente am Wissen der Befragten liegen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass relevante persönliche Konstrukte gebildet werden können. Um die Elemente passend zu wählen, gibt es neben unterschiedlichen Auswahlverfahren weitere Kriterien, die eingehalten werden sollten, um valide Ergebnisse zu erhalten. Zu diesen zählen die Trennschärfe, die Repräsentativität, die Homogenität und die Unmissverständlichkeit der Elemente (vgl. Fromm & Paschelke 2010: 25–28; Fromm 2020: 367; Scheer 1993: 29; Hemmecke 2012: 8–9). Unterscheiden sich die Elemente stark in ihrer Funktion, kann dies dazu führen, dass die Befragten an verbale Grenzen stoßen und die Unterschiede nicht klar definieren können (vgl. Fromm 1995: 79). Ein Beispiel hierfür wäre eine Triade (siehe Abb. 7), die beispielsweise aus *Koordinatorin*, *Qualifizierung* und *Memory* besteht. Fromm & Paschelke (2010: 27) plädieren dafür, innerhalb eines Interviews nur einen Elementtyp zu verwenden.

In der Literatur finden sich unterschiedliche Angaben zur Anzahl der zu verwendenden Elemente. Während Fromm (1995: 80) 6 bis 15 Elemente als passend ansieht, waren in den Anfängen der Repertory Grid-Interviews bis zu 20 Elemente vorgesehen (vgl. Fromm & Paschelke 2010: 29). In der vorliegenden Studie variieren die Elemente je nach Untersuchungsgegenstand. Bei der Frage nach der Rolle und den Aufgaben wurden jeweils 18 Kärtchen verwendet, während das emotionale Erleben mit 12 Elementen abgedeckt wurde.

Wie bereits erläutert, müssen die Elemente zu den Fragen passen und einem Elementtyp entsprechen. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, sie gezielt auszuwählen. Die Auswahl der Elemente kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Neben der Erhebung der Elemente durch die Befragten besteht auch die Möglichkeit der Vorgabe der Elemente durch den/die Interviewer*in. Die jeweiligen Auswahlmethoden haben Vor- und Nachteile und müssen je nach Untersuchungszweck gewählt werden (vgl. Fromm 1995: 74; Jankowicz 2004: 30; Scheer

1993: 29). Bei der Erhebung der Elemente, wie sie u. a. auch beim Role Construct Repertory Test, dem Vorläufer der Repertory Grid-Methode, üblich ist, werden den Befragten Formulierungen vorgegeben und sie sollen passende Personen aus ihrem Umfeld auswählen. Die Erhebung der Elemente während der Befragung kommt in der Forschung selten zum Einsatz, da die Elemente meist vorgegeben werden (vgl. Fromm 1995: 78). „Bei der Vorgabe von Elementen besteht [...] die Unterstellung, man wisse bereits, wo die Befragten Grenzen zwischen Anwendungsbereichen von Konstrukten ziehen“ (ebd.: 75), wodurch es passieren kann, dass Elemente nicht den persönlichen Konstrukten zugeordnet werden können oder ihnen Mehrfachbedeutungen zugeschrieben werden (vgl. ebd.).

In der vorliegenden Studie habe ich mich dazu entschieden, alle Elemente vorzugeben, um vergleichbare Ergebnisse zu erzielen (vgl. ebd.). Dabei kam abhängig von der Forschungsfrage eine unterschiedliche Herangehensweise bei der Wahl der Elemente zum Einsatz (siehe Kap. 7.2.2).

Zur Erhebung der persönlichen Konstrukte werden bei den Repertory Grid-Interviews meist Triaden verwendet (vgl. Hemmecke 2012: 10). Dabei handelt es sich um drei Elemente, die dem/der Befragten gebündelt vorgelegt werden und dann unterschieden werden müssen (vgl. Fromm 1995: 81; Scheer 1993: 26). Wie bei der Auswahl der Elemente gibt es auch hier mehrere Möglichkeiten der Präsentation. Bei der Erhebung mit dem von Keen & Bell (1980: 26–27) entwickelten DYAD-System wird jeweils nur ein Element aus einer vorherigen Triade verwendet und alle weiteren Elemente neu erhoben. Bei der Skalierung erhöht sich die Anzahl der zuzuordnenden Elemente dadurch mit jeder weiteren Triade. Dies hat den Nachteil, dass „die Zusammensetzung der Elemente erst am Ende der Erhebung feststeht“ (Fromm 1995:83). Somit ist eine Korrektur der persönlichen Konstrukte nicht mehr möglich, es sei denn, es wird eine zusätzliche Skalierung der neuen Elemente in Bezug auf die bereits erhobenen Konstrukte angestrebt. Einen weiteren Nachteil stellt auch die Möglichkeit dar, dass die Elemente nicht den vorgegebenen Konstrukten zugeordnet werden können. Somit müsste ggf. sogar eine Neubestimmung der persönlichen Konstrukte erfolgen bzw. eine neue Erhebung am Ende der Kompletterhebung der Elemente stattfinden (vgl. Fromm 1995: 83). Eine weitere Erhebungsform ist die Full Context Form (vgl. Kelly 1991: 157; Jankowicz 2004: 53; Scheer 1993: 31). Bei dieser werden den Befragten alle Elemente zur Verfügung gestellt und sie sollen selbst passende Triaden zusammenstellen, zu denen sie persönliche Konstrukte bilden können. Neben der Full Context Form gibt es noch die sequentielle Erhebung, die ebenfalls von Kelly bereits 1955 vorgestellt wurde. Bei dieser Form der Datenerhebung werden zwei Elemente aus der vorherigen Triade weiterverwendet und nur das dritte Element wird jeweils ausgewechselt (vgl. Kelly 1991: 156; Rosenberger 2015: 99).

Für die vorliegende Studie wurde die Form der Minimum Context Card verwendet. Diese Form der Anordnung wird hauptsächlich bei einer „systematische[n] oder zufällige[n] Anordnung der Triaden“ (Rosenberger 2015: 99) verwendet. Ziel dieser Form ist es, alle Elemente mindestens einmal mit anderen zu vergleichen (vgl. ebd.). In dieser Studie wurden alle Elemente einmal verwendet, indem sie zunächst alphabetisch sortiert und anschließend in dieser Reihenfolge als Triaden präsentiert wurden.

Bei der Erhebung der persönlichen Konstrukte muss der/die Interviewer*in ein hohes Maß an Wissen über die Technik, aber auch ein Gefühl für die Zuordnung der Elemente usw. haben. Hierzu formuliert Fromm (1995: 56) Handlungsanweisungen, die die Datenerhebung für die interviewende und die befragte Person erleichtern sollen. Der/Die Interviewer*in hat die Aufgabe, auf inhaltliche Bewertungen zu verzichten (vgl. Fromm 1987: 265), da der/die Befragte die Expertise mitbringt und eine Bewertung die subjektive Sicht beeinflussen könnte. Zudem sollte der/die Interviewer*in von Verbalisierungshilfen absehen, auch wenn diese von der interviewten Person gewünscht werden. Als weiteren Punkt nennt Fromm (1995: 56) die Offenheit für Korrekturen. Wenn die interviewte Person zuvor genannte persönliche Konstrukte überarbeiten möchte, weil sie im Verlauf des Interviews mit früheren Formulierungen nicht mehr zufrieden ist, sollte ihr dies ermöglicht werden. Fromm (1995: 56–57) geht in seinen Vorgaben auch darauf ein, dass sich der/die Interviewer*in an den Zeitbedarf des/der Interviewten anpassen sollte.

7.2.1.3.3 Ablauf des Repertory Grid-Interviews

Fromm (1995: 51) definiert für die Datenerhebung Vorgaben, die das Gespräch bzw. Interview einleiten und ein Verständnis für das Vorgehen entwickeln sollen. Dazu beginnt er mit der Frage nach den Erwartungen an das Gespräch, teilt im nächsten Schritt Informationen zum Ablauf des Interviews mit, übt mit dem/der Interviewpartner*in die Datenerhebung anhand von Beispielen ein und erklärt in einem weiteren Schritt die Besonderheiten der Interviewform.

Um die interviewte Person auf das Thema vorzubereiten, wird sie im ersten Schritt der Untersuchung an die Thematik herangeführt, indem ihr drei Elemente vorgelegt werden, die sie in Bezug auf die zuvor gestellte Frage/das Thema beschreiben soll. In dem Beispiel, das für die Vorbereitung genutzt wurde, lautete die Frage: „Ich habe Ihnen mehrere Kärtchen mit den beliebtesten Hobbys der Deutschen mitgebracht. Denken Sie über Ihre eigenen Hobbys nach. Welche dieser Hobbys praktizieren Sie?“ Nach der Verbalisierung der Gedanken hat der/die

Befragte die Aufgabe, sich zu Ähnlichkeiten zwischen zwei der Elemente zu äußern (vgl. Fromm 2020: 362; Scheer 1993: 24).

Triade

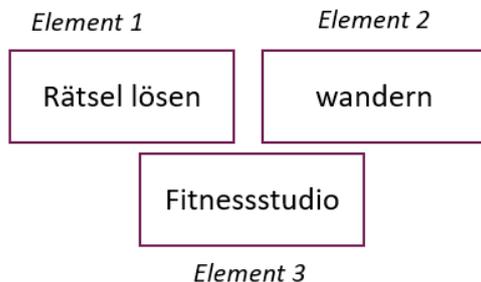


Abb. 7 Triade zum Erheben persönlicher Konstrukte

Im nächsten Schritt gilt es das dritte vorgelegte Kärtchen von den zwei ähnlichen Elementen abzugrenzen und als Gegenpol darzustellen (vgl. Fromm 2020: 362–363; Scheer 1993: 24).

Persönliches Konstrukt

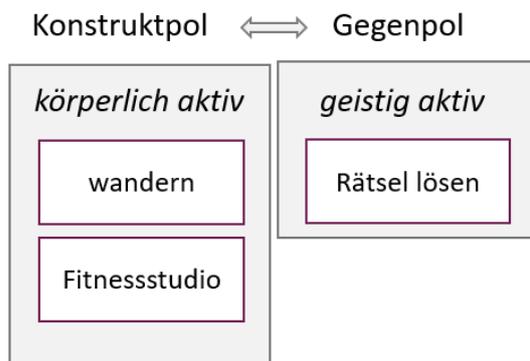


Abb. 8 Konstruktpol und Gegenpol zu den vorgegebenen Elementen finden

Das durch die Triadenerhebung entstandene Gegensatzpaar stellt die persönlichen Konstrukte (Konstruktpol – Gegenpol) der befragten Person dar. Diese müssen im nächsten Schritt benannt werden, was sich häufig als schwierig erweist, denn die Unterscheidung gelingt normalerweise spontan und subjektiv, während die Suche nach Begriffen für die Pole mehr Überlegung und Begründung erfordert (vgl. Fromm 2020: 361). Um das Problem zu umgehen, dass kein Gegenpol formuliert werden kann, weil zwar ein Unterschied, aber kein Gegensatz erkannt wird, führte Rangosch-Schneck (2007: 4) in ihrer Untersuchung ein, dass die Befragten ggf. auch einen Gegenpol bilden können, wenn das dritte Element nicht dem Gegenpol entspricht. Diese Weiterentwicklung der Befragung wird auch in der vorliegenden Arbeit als mögliche Ausweichvariante, wenn große Verbalisierungsschwierigkeiten auftreten und persönliche

Konstrukte nicht gebildet werden können, betrachtet. Sobald die Bezeichnungen der Pole gefunden werden, werden sie von der interviewenden Person notiert und als Gegensatzpaare in eine Skala eingetragen. Als Nächstes müssen die Befragten die drei Elemente auf der Ratingskala einordnen und im Anschluss alle weiteren Elemente den beiden genannten persönlichen Konstrukten (Konstruktpol und Gegenpol) zuordnen (vgl. Jankowicz 2004: 55).

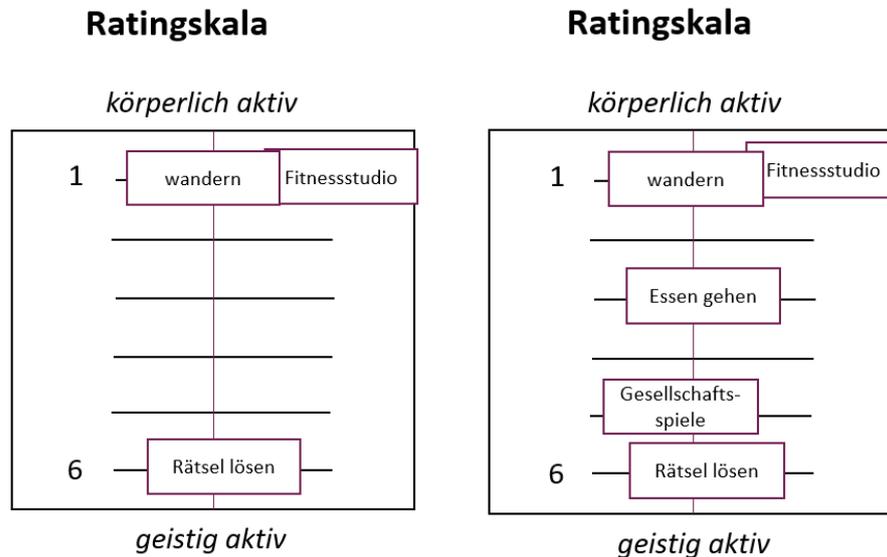


Abb. 9 Elemente werden entsprechend der Zuordnung in die Skala eingetragen – zuerst die Elemente aus der Triade, dann alle anderen

„Der zentrale methodische Schritt von Grid-Methoden ist die Unterscheidung zwar primär das Tun und erst sekundär das Reden darüber“ (Fromm 2020: 361). Das bedeutet, dass die Befragten erst die Elemente zuordnen sollen, bevor sie ihre Gedanken verbalisieren. „Die noch nicht versprachlichte Unterscheidung läuft häufig intuitiv und nicht selten so ab, dass die Befragten sich zwar ihrer Entscheidung sicher sind, aber kaum sagen können, warum sie diese Entscheidung so vornehmen und was sie so sicher macht“ (ebd.: 362). Dabei ergeben sich Konstrukte, die in einem normalen Interview nicht zustande gekommen wären. Nach dem Zuordnen der Elemente können Fragen gestellt werden, um die Entscheidung und Wahl der befragten Person besser zu verstehen. Aufgrund unterschiedlicher Lebenserfahrungen und Erlebnisse oder nicht identischem Vorwissen kann die subjektive Sichtweise anderer Personen meist nicht so erfasst werden, wie sie von den Befragten gemeint ist (vgl. Fromm 1987: 194–195) (siehe Kap. 6.8). Im abschließenden Schritt wird die Skala in eine Datenmatrix übertragen. Dabei ist es wichtig, dass die/der Befragte einen guten Blick auf die Daten bzw. die Datenmatrix hat und ggf. eingreifen kann, wenn etwas falsch notiert wird (vgl. Fromm & Paschelke 2010: 31).

1	Basteln, handwerken	Computerspiele	Essen gehen	Fitnessstudio	Gartenarbeit	Gesellschaftsspiele	Joggen	Rätsel lösen	Reparieren, renovieren	Sauna, Dampfbad	Shopping	Wandern	6
körperlich aktiv	3	6	4	1	2	5	*1 27	*6	3	4	3	*1	geistig aktiv
mache ich gerne	*1	6	2	5	*2	2	6	4	2	*6	1	2	mache ich ungern

Abb. 10 Beispiel einer Grid-Matrix, in der die Zuordnungen festgehalten werden

Nach der Einführung bzw. einer beispielhaften Umsetzung der Interviewsituation (hier dargestellt am Thema Hobbys) wird der gleiche Prozess mit den zu den Forschungsfragen gehörenden Elementen durchgeführt und alle bereits beschriebenen Schritte der Reihe nach mehrmals durchlaufen.

Das Beenden der Befragung kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Eine Möglichkeit ergibt sich, wenn alle vorbereiteten Triaden besprochen wurden, ein andere, wenn sich die Erklärungen und Pole kaum noch unterscheiden oder wiederholen. Zusätzlich haben die Befragten immer die Möglichkeit, das Repertory Grid-Interview auf eigenen Wunsch zu beenden (vgl. Fromm 2020: 363).

7.2.2 Wahl der Elemente

Die Wahl der Elemente erfolgte je nach Forschungsfrage auf andere Weise. Während für die erste Forschungsfrage die Ergebnisse aus den Tagebüchern der Ehrenamtlichen mittels Inhaltsanalyse ermittelt und für die Elemente verwendet wurden, bildeten für die Forschungsfrage zur Rolle die Rollenbezeichnungen aus verschiedenen Publikationen die Grundlage. Diese Publikationen handeln vom Selbstverständnis und der Rollenreflexion im Ehrenamt sowie der Rolle der Lehrenden in studienvorbereitenden Kursen für Geflüchtete. Für

²⁷ Die Sternchen stellen die Elemente dar, die als Triade vorgelegt wurden, um den Konstruktpol und den Gegenpol zu bestimmen.

die dritte Forschungsfrage wurden die Emotionen von Lehrenden genutzt, um das Erleben der Ehrenamtlichen in ihrer Tätigkeit zu erfassen.

7.2.2.1 Elemente zum Themengebiet Aufgaben

Die Elemente zum Beschreiben der Aufgaben der Ehrenamtlichen stammen aus ihren Tagebüchern. Durch die inhaltsanalytische Untersuchung wurden induktiv 25 Kategorien ermittelt, die als Elemente in Frage kommen. Das Datenkorpus zur Wahl der Elemente umfasste alle Tagebücher, auch die in der Erwachsenenbildung Tätigen.

Da für eine Datenerhebung mithilfe des Repertory Grid-Interviews eine Anzahl von 10 bis 15 Elementen üblich ist, war es notwendig, die Elemente zu reduzieren bzw. zusammenzuführen. Hierfür wurden Fachexpert*innen des Teams am Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit zu Rate gezogen. Mithilfe der Kolleg*innen wurde das Elementset auf 18 Elemente reduziert (siehe Anhang VI).

Folgende Elemente wurden im Repertory Grid-Interview als Aufgaben der Ehrenamtlichen genutzt:

Alphabetisierung & Schreibmotorik	Motivieren
Aussprache trainieren	Schreibtraining
Bewegtes Lernen	Spielerisches und kreatives Lernen
Erzieherische Maßnahmen	Sprachstand feststellen
Freies Sprechen/Diskutieren/Erzählen	Vertrauen aufbauen
Grammatik	Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen
Helfen und unterstützen	Wiederholung und Festigung des Gelernten
Hörfertigkeit verbessern	Wortschatzarbeit
Lesetraining	Zählen und rechnen

Tab. 5 Elemente für die erste Forschungsfrage

Nicht alle Elemente entsprechen den klassischen Inhalten bzw. Aufgaben, die beispielsweise eine DaZ-Lehrkraft im Unterricht übernehmen würde (siehe Kap. 6.3). Aus diesem Grund war

es an dieser Stelle wichtig, sich nicht an Curricula zu orientieren, sondern die Aussagen der Ehrenamtlichen aufzugreifen und für das Repertory Grid-Interview zu nutzen.

7.2.2.2 Elemente zum Themengebiet Rollen

Die Elemente, die für die Wahrnehmung der eigenen Rolle der Ehrenamtlichen genutzt wurden, stammen aus zwei wissenschaftlichen Publikationen, in denen die Rollen von Ehrenamtlichen und von DaZ-Lehrkräften in Geflüchtetenkursen näher beschrieben werden. Gewählt wurden diese zwei unterschiedlichen Akteur*innengruppen, um die im Repertory Grid-Interview notwendigen Gegenpole zu erhalten, d. h. dass die Ehrenamtlichen nicht nur allen Rollen zustimmen, sondern auch gezielter reflektieren, welche Rollen sie übernommen haben und welche nicht.

Feike et al. (2017: 236), die Autorinnen des Artikels zum Thema Rollenreflexion im Ehrenamt, benennen in ihrer Studie die nachfolgenden Begriffe, die sie den Ehrenamtlichen in Form von Rollenkarten zur Verfügung stellten, um mit ihnen darüber zu diskutieren:

Anreger*in, Begleiter*in, Berater*in, Dompteur*in, Expert*in, Faktenvermittler*in, Helfer*in, Ideengeber*in, Lehrer*in, Materialbeschaffer*in, Organisator*in, Prozessgestalter*in, Ratgeber*in, Retter*in, Stoffdarbieter*in, Supporter*in, Therapeut*in, Unterstützer*in, Vorbild, Wegweiser*in, Wissensvermittler*in²⁸ (ebd.)

Die Autorinnen (2017: 236) möchten mit diesen Begrifflichkeiten erreichen, dass die Ehrenamtlichen sich mit Selbstbeschreibungen auseinandersetzen und über ihre Möglichkeiten und Grenzen sprechen.

Die weiteren Rollenbezeichnungen stammen aus einer Publikation zum Rollenverständnis von Lehrenden in studienvorbereitenden Kursen für Geflüchtete (vgl. Merkelbach & Schmidt 2019: 110) und umfassen auch Bereiche, die für Ehrenamtliche an Grundschulen nicht relevant sind²⁹.

Nach der Sichtung der Rollenbezeichnungen wurden Rollen, die nicht der Zielgruppe entsprechen, aussortiert. Zu diesen zählen beispielsweise Begriffe wie *Lebensberaterin*, *Berufsberaterin*, *Studienberaterin*, *Religions-* und *Politiklehrerin*. Da es sich bei den

²⁸ Aus der Aussage der Autorinnen wird nicht klar, ob die Liste vollständig ist. Für die vorliegende Studie wurden die aufgezählten Rollenbezeichnungen in die nähere Auswahl einbezogen.

²⁹ Merkelbach & Schmidt (2019: 110) benennen in ihrem Aufsatz die folgenden Rollen: „Erzieherin, Lebensberaterin, Berufsberaterin, Studienberaterin, Religions- und Politiklehrerin, Repräsentantin für westliche Werte, unerschöpfliche Quelle für praktische Ratschläge, Welterklärerin, Kummerkasten, Schreibtrainerin, [...] Bürokratiewegweiserin und Psychologin“.

Kontaktpersonen der Ehrenamtlichen um Grundschulkindern handelt, kann davon ausgegangen werden, dass diese Rollen nicht passen, weil sie thematisch nicht die Lebenswelt der Kinder repräsentieren. Nach einer Dezimierung der Rollenbezeichnungen von 39 auf 29 galt es auch hier, weniger als 20 Elemente zu erreichen (siehe Anhang VII). Wie bereits bei den Elementen zu den Aufgaben wurden erneut Fachexpert*innen in die Auswahl der Elemente einbezogen, sodass nach weiteren Streichungen und dem Zusammenfügen von Bezeichnungen 15 Elemente übrig blieben. In den Gesprächen mit den Fachkolleg*innen stellte sich heraus, dass weitere Bezeichnungen notwendig sind, um die Rollen in der Arbeit mit Grundschüler*innen abzudecken. Aus diesem Grund wurden drei zusätzliche Rollenbezeichnungen (Spielgefährte*in, Nachhilfelehrer*in, Bezugsperson) hinzugefügt, sodass am Ende die folgenden 18 Rollenbezeichnungen zum Einsatz kamen:

Anreger*in	Organisator*in
Begleiter*in	Repräsentant*in für westliche Werte
Bezugsperson	Retter*in
Dompteur*in	(Sprach-)Lehrer*in
Erziehende*r	Spielgefährte/Spielgefährtin
Experte/Expertin	Therapeut*in
Kummerkasten	Unterstützer*in
(Lern-)Berater*in	Vorbild
Nachhilfelehrer*in	Welterklärer*in

Tab. 6 Elemente für die zweite Forschungsfrage

7.2.2.3 Elemente zum Themengebiet emotionales Erleben

Um das Erleben der Ehrenamtlichen beschreiben zu können, wurden Lehrer*innen-Emotionen verwendet, die in anderen Untersuchungen als vorherrschende Emotionen im Unterricht festgestellt wurden oder dazu dienten, den Einfluss von Emotionen auf die Motivation von Lehrkräften einzuschätzen. Im Vorfeld der Untersuchung wurden die verschiedenen Emotionen aus diversen Untersuchungen gesichtet und sowohl positiv als auch negativ konnotierte Emotionen einbezogen, um möglichst umfassend zu erfahren, inwieweit diese den Einsatz der Deutschlernhelfer*innen beeinflussen. In der Studie werden die gewählten Emotionen im

Repertory Grid-Interview als Elemente dargestellt und durch die Bildung von Konstruktpolen eine Einordnung in erlebte Situationen angestrebt.

Die Wahl der einbezogenen Emotionen orientierte sich hierbei an den Emotionen von Lehrer*innen, weil sich Deutschlernhelfer*innen im schulischen Kontext in ähnlichen Situationen befinden und Wissen vermitteln. Ebenso ist die Wahl darauf zurückzuführen, dass die Emotionen Ehrenamtlicher im Bereich der Spracharbeit bisher nicht untersucht wurden und somit nicht darauf zurückgegriffen werden kann. Im Anfangsstadium dieser Arbeit standen die Primäremotionen, die in allen Kulturen vorhanden sind, in der engeren Auswahl. Jedoch wurde bereits vor der Pilotierung der Studie deutlich, dass die Primäremotionen bzw. Basisemotionen für die Situationsbeschreibungen in dieser Studie nicht geeignet sind. Ekman (1984: 326; 1971: 49) konnte in seiner Studie die Emotionen „Happiness, Surprise, Anger, Sadness, Disgust [und] Fear“ nachweisen, die sich nicht auf die Arbeit der Ehrenamtlichen übertragen lassen. Die Emotionen Ekel und Angst passen nicht in die Tätigkeit von Sprachbegleiter*innen an Grundschulen, weil sie keine in diesem Rahmen zu erwartenden Emotionen darstellen. Ähnliche und ebenfalls für diese Studie unpassende Emotionen benannten Plutchik (2001) und Izard (1977) in ihren Untersuchungen. So nennt Plutchik (2001: 348) die sechs von Ekman genannten Emotionen und ergänzt sie um Neugierde/Erwartung und Akzeptanz/Vertrauen. Auch Izard (1977: 7) beschäftigt sich mit den Basisemotionen und benennt in seiner 1977 erschienenen Publikation die Emotionen „interest-excitement, enjoyment-joy, surprise-startle, distress-anguish, disgust-revulsion, anger/rage, contempt-scorn, shame/shyness-humiliation, guilt-remorse [und] fear/terror“. Auch hier gibt es Überschneidungen mit den Emotionen von Ekman und Plutchik und zusätzliche, für die Zielgruppe unpassende Emotionen wie Scham und Erniedrigung oder Schuld und Reue.

In einem zweiten Schritt wurden, die zu den Zielemotionen zählenden Bewertungsemotionen vor dem Hintergrund der Situationsbewertung näher betrachtet. Mees (1985: 10) hat hierzu die Emotionen „Freude, Begeisterung, Glück, Zufriedenheit, Lust“ als positive Emotionen und „Trauer, Kummer, Langeweile, Leere, Unlust, (Verstimmtheit)“ als negative Emotionen aufgelistet. Diese Emotionen wurden in der Pilotierung (siehe Kap. 7.3.2) auf ihre Anwendbarkeit getestet. Dabei stellte sich heraus, dass einige der Emotionen als unpassend eingestuft wurden:

Lust find` ich ganz schwer, ähm hier einzuordnen, weil Lust würd` ich jetzt fast auch irgendwie, ist für mich auch ein bisschen sexuell besetzt (Petra RepGrid:213).

Find ich auch ein bisschen schwierig. Ja. Find ich auch. Also Trauer ist für mich sehr stark, also sowas wie Frustration würde mir spontan einfallen,

Freude und Glück find` ich passend. Begeisterung, Zufriedenheit (Petra RepGrid:261).

Aus diesem Grund wurden in der nächsten Pilotierungsrunde andere Emotionen getestet, nämlich die Emotionen von Lehrenden nach Sutton & Wheatley (2003: 332–334). Die beiden erklären in ihrem Beitrag, welche Emotionen in welchen Situationen bei Lehrenden vorkommen und unterteilen diese in positive und negative Emotionen. Zu den positiven Emotionen zählen sie (2003: 332-334) „satisfaction“, „love and caring“, „love and affection“, „joy“ „pride“ und „pleasure“ und den negativen Emotionen ordnen sie „anger“, „frustration“, „tiredness“, „helpless“ „stress“, „anxiety“ und „sadness“ zu. Im Deutschen wurden diese Begriffe mit *Ärger/Wut/Zorn, Ermüdung/Überdruß, Freude, Frustration, Fürsorglichkeit, Hilflosigkeit, Liebe, Stress, Traurigkeit, Vergnügen, Zufriedenheit und Zuneigung* übersetzt. Der Begriff *Stolz* wurde in der Pilotierung nicht einbezogen, um eine gleichmäßige Verteilung von positiven und negativen Emotionen zu gewährleisten. Eine Teilnehmerin der Pilotierung äußerte sich zur Emotion *Liebe* folgendermaßen:

Also ein Wort, wo ich wirklich//wirklich Schwierigkeiten hatte in dem Kontext war *Liebe*. Also ich bin da drüber gestolpert, weil ich dann gesagt hab`, ich hab` den Teilnehmenden gegenüber *Liebe* empfunden. Was ich dann aber gedacht hab`: Naja, hab` ich ja eigentlich gar nicht (Pia RepGrid:119).

Um zu überprüfen, ob andere Emotionen besser passen, wurden in der nächsten Pilotierung die von Rodrigo-Ruiz (2016: 76) genannten Lehrer*innen-Emotionen verwendet. Diese umfassen die Begriffe *Stolz, Freude, Liebe, Mitleid, Ärger/Wut/Zorn, Traurigkeit, Frustration* und *Angst*. Erneut wurde das Thema *Liebe* als schwierig thematisiert:

Philomena: [...] *Liebe* (mmmh). Ja, das ist auch wieder so schwierig zu sagen.

I: Was verstehst du denn unter *Liebe*?

Philomena: In diesem Kontext ist das wirklich schwer//zu schwer zu sagen. Eher so halt so dieses//dieses Klarkommen oder Zugang finden zu den Leuten, würde ich sagen (Philomena RepGrid:27–29).

Aufgrund der Aussagen von Philomena und Pia und ihrer Reaktion während des Repertory Grid-Interviews wurde der Begriff *Liebe* gestrichen. Als Ersatz kann die Emotion *Zuneigung*, welche etwas Ähnliches in abgemilderter Form ausdrückt³⁰ (vgl. Duden o.J.b) und auch zu den Lehrer*innen-Emotionen gehört, angesehen werden. Nach der Pilotierung der von Rodrigo-Ruiz (2016) und Sutton & Wheatley (2003) genannten Emotionen, fiel die Entscheidung auf letztere. Dies ist darauf zurückzuführen, dass das Repertory Grid-Interview mit diesen Emotionen unproblematischer verlief und die Probandin die Emotionen bis auf *Liebe* ohne

³⁰ Im Duden (o.J.b) wird *Zuneigung* als ein „deutlich empfundenes Gefühl, jemanden, etwas zu mögen, gernzuhaben“ beschrieben. Zusätzlich wird *Liebe* als ein Synonym angegeben.

größere Schwierigkeiten verwenden konnte. Während es bei Rodrigo-Ruiz (2016) nur acht Emotionen gibt, sind es bei Sutton & Wheatley (2003) 13 Emotionen aufgezeigt, von denen 12 in der Studie verwendet wurden. Dadurch sind mehr Elementkombinationen möglich. Mit Ausnahmen von Mitleid und Angst stimmen die Emotionen von Rodrigo-Ruiz (2016) mit denen von Sutton & Wheatley (2003) überein. Die Emotionen *Mitleid* und *Angst* wurden für die Untersuchung als nicht relevant eingestuft.

Ärger/Wut/Zorn ³¹	Fürsorglichkeit	Traurigkeit
Ermüdung/Überdruss	Hilflosigkeit	Vergnügen
Freude	Stolz	Zufriedenheit
Frustration	Stress	Zuneigung

Tab. 7 Elemente für die dritte Forschungsfrage (angelehnt an Sutton & Wheatley 2003:332-334; Rodrigo-Ruiz 2016:76-77)

7.2.3 Auswahl der Untersuchungsteilnehmer*innen

Die Auswahl der untersuchten Personen erfolgte in mehreren Schritten, wobei unterschiedliche Sampling-Strategien kombiniert wurden, so dass sie „einander wechselseitig vorbereiten und ergänzen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 185). Diese werden in der folgenden Grafik kurz aufgezeigt und im weiteren Verlauf des Kapitels näher erläutert.

³¹ Für einige Bezeichnungen gab es im Deutschen mehrere Begriffe mit semantischer Ähnlichkeit, weswegen für die Elemente mehrere Übersetzungen gewählt wurden.

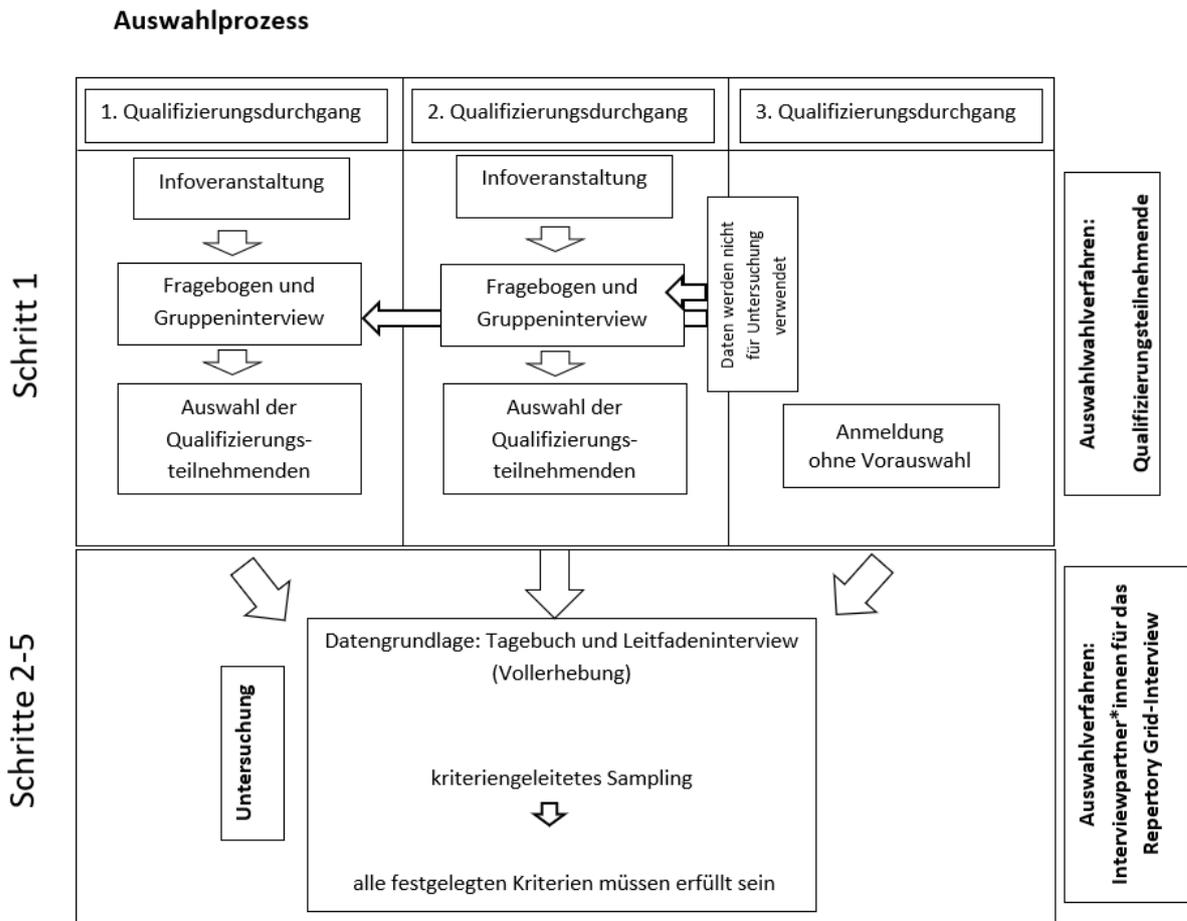


Abb. 11 Auswahlprozess der Untersuchungsteilnehmer*innen

7.2.3.1 Schritt 1: Auswahl der Qualifizierungsteilnehmer*innen

Die Auswahl der Qualifizierungsteilnehmer*innen erfolgte über zwei Phasen, die im Folgenden aufgezeigt werden. Um Personen auf die Qualifizierungsmaßnahme aufmerksam zu machen, inserierten Mitarbeiter*innen der VHS Worms Anfang Oktober 2015 eine Anzeige in regionalen Tageszeitungen, in der sie auf eine Infoveranstaltung hinwiesen, die die Möglichkeit einer kostenfreien Qualifizierung zum/zur Deutschlernhelfer*in bot (vgl. Stenner 2016). Dem Aufruf folgten ca. 80 Personen, von denen jedoch nur die Hälfte zur Veranstaltung eingeladen wurde. Die Reihenfolge der Anmeldung war für die Einladung maßgeblich. Nach einer 45-minütigen Präsentation des Projekts wurden die Personen, die weiterhin Interesse an der Qualifizierung bzw. Tätigkeit bekundeten, in Gruppeninterviews interviewt, in denen sich die Mitarbeiter*innen des Projekts und die Interessierten kennenlernten. Zusätzlich füllten die zukünftigen Ehrenamtlichen einen kurzen Fragebogen aus, in dem sie Angaben zu ihrer Person machten. Im Anschluss an die Veranstaltung wurden die gesammelten Daten ausgewertet und

Personen, die dem Profil entsprachen, zur Qualifizierung eingeladen. Pro Qualifizierungsrunde gab es 16-18 Plätze (vgl. Sulzer 2017: 282).

Als Kriterien dienten an dieser Stelle:

- Zeit für die Teilnahme an den Qualifizierungs-Workshops
- mögliche wöchentliche Einsatzzeit (wer sich nur nachmittags engagieren kann, ist für die Schule nicht geeignet)
- berufliche Tätigkeit³²

Die dabei erhobenen Daten wurden nicht in die daran anknüpfende Untersuchung einbezogen – sie galten allein der Auswahl der Teilnehmer*innen für die Workshops.

7.2.3.2 Schritt 2: Auswahl der Teilnehmer*innen mittels Tagebuch und Leitfadeninterview

In der zweiten Phase wurde eine Vollerhebung der Zielpopulation (vgl. Flick 2017: 157–158), in diesem Fall aller an der Qualifizierung teilnehmenden Personen, die die reguläre Qualifizierung durchliefen, durchgeführt (vgl. Döring & Bortz 2016: 292). Diese erste theoretische Stichprobe (vgl. Rosenthal 2015: 99) erfolgte in Form eines Tagebuchs, welches von den Teilnehmenden begleitend geführt wurde. Zusätzlich wurden alle Teilnehmenden, die am letzten Qualifizierungstag anwesend waren, zu einem kurzen Leitfadeninterview eingeladen.

In allen drei Qualifizierungsdurchgängen wurden nicht alle Tagebücher von den Deutschlernhelfer*innen zurückgegeben. Bei 48 Ehrenamtlichen gab es einen Rücklauf von 21 Dokumenten. Um das Non-Response-Verhalten (vgl. ebd.: 296) der Ehrenamtlichen gering zu halten, wurden sie mehrmals persönlich angesprochen, in einer Mail darum gebeten, die Tagebücher zu führen und abzugeben, und zusätzlich die Möglichkeit angeboten, die Tagebücher auch zu einem späteren Zeitpunkt (nach dem letzten Qualifizierungstag) nachzureichen. Auch bei den Leitfadeninterviews konnten nicht alle 48 Personen interviewt werden – 29 Personen standen für ein Interview zur Verfügung. Das hat den Hintergrund, dass einige Personen am letzten Qualifizierungstag aus diversen Gründen (Krankheit, Beruf, private Gründe) nicht anwesend waren, die Qualifizierung zu einem früheren Zeitpunkt abgebrochen haben oder sich gegen eine Teilnahme am Interview ausgesprochen haben.

³² Lehrkräfte wurden aus der Qualifizierung ausgeschlossen, weil für sie eine verkürzte Variante in einem anderen Rahmen angeboten wurde.

7.2.3.3 Schritt 3: Auswahlverfahren zur Ermittlung der Untersuchungspersonen

Ausgehend von den Informationen aus der Vollerhebung (Tagebuch und Leitfadeninterview) wurde weiterführend ein kriterienorientiertes Sampling betrieben (vgl. Akremi 2022: 412; Schreier 2011: 252), das wie der Stichprobenplan (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 182–184) und das theoretische Sampling (vgl. Kelle & Kluge 2010: 47–49) zu den theoriegesteuerten Verfahren (vgl. Schreier 2011: 244) zählt. Beide zuletzt genannten Verfahren wurden nicht angewandt, da sie für die vorliegende Untersuchung als ungeeignet eingestuft wurden. Die Stichprobenpläne sind „auf Heterogenität der Stichprobe ausgerichtet“ (Schreier 2010: 245; vgl. Akremi 2022: 414–415), d. h. es werden verschiedene Merkmale ausgewählt, die relevante soziostrukturelle Kriterien abdecken. Beispielsweise könnten die Ehrenamtlichen nach *Grundschule, Berufliche Schule, VHS* oder *Café Deutsch* eingeteilt und dazu Kriterien wie das *Alter, Geschlecht* usw. kombiniert werden. Aufgrund der festgelegten Zielgruppe (Teilnehmende, die die Qualifizierung durchlaufen haben) stehen nicht ausreichend Personen zur Verfügung, um alle notwendigen Kriterienkombinationen in einem Stichprobenplan abzudecken.

Das theoretische Sampling (vgl. Kelle & Kluge 2010: 47–49) wurde ebenfalls nicht weiter in Betracht gezogen, da bei dieser Methode immer wieder neue Gesichtspunkte in die Untersuchung einfließen, was bei der zuvor genannten Zielgruppe schwierig ist. Das theoretische Sampling wird erst dann beendet, wenn keine relevanten neuen Informationen mehr entdeckt werden. Da neben den Ehrenamtlichen keine weiteren Akteur*innen befragt werden können, die mit dem Projekt in Verbindung stehen, da nur die Ehrenamtlichen selbst subjektive Theorien über ihre Tätigkeit entwickeln können, ist das theoretische Sampling dafür nicht geeignet.

Aus diesem Grund ermöglicht das kriteriengeleitete Verfahren als einziges, Kriterien zu nutzen, die auf die Zielgruppe zugeschnitten sind und von den Ehrenamtlichen abgedeckt werden können, ohne weitere Akteur*innen einzubeziehen. Denn „die Auswahlkriterien ergeben sich aus dem Untersuchungsgegenstand und sind so vergleichsweise eng gefasst, dass nur wenige Fälle in Frage kommen“ (Schreier 2010: 247).

7.2.3.4 Schritt 4: Sichtung der erhobenen Daten und Generierung der Auswahlkriterien

Im vierten Schritt wurden die Daten (Leitfadeninterviews und Tagebücher) transkribiert bzw. abgetippt. Durch das Sichten der erhobenen Daten konnten Kriterien festgelegt werden, die für die zweite theoretische Stichprobe relevant sind (vgl. Rosenthal 2015: 101) und es konnte

überprüft werden, ob die von Morse (1995: 228, 1998: 73) genannten notwendigen Kriterien für eine erfolgreiche Datenerhebung erfüllt sind: “A good informant is one who has the knowledge and experience the researcher requires, has the ability to reflect, is articulate, has the time to be interviewed, and is willing to participate in the study”. Das Führen des Tagebuchs und das erste Interview sind zur Überprüfung der Kriterien notwendig. Aus diesem Grund traf ich die Entscheidung, dass nur Teilnehmende, die das Tagebuch abgegeben haben und für das Interview zur Verfügung standen, für eine weitere Befragung in Frage kommen.

7.2.3.5 Schritt 5: Abschließende Wahl der Interviewpartner*innen

Ausgehend von den oben genannten Kriterien ergibt sich folgendes Raster, aus dem hervorgeht, dass zehn Personen alle Kriterien erfüllen und somit in die Primärauswahl (vgl. Morse 1995: 228–229) für das Repertory Grid-Interview aufgenommen wurden (siehe Anhang VIII). Personen, die nicht alle Kriterien erfüllten, wären ggf. einbezogen worden, wenn das Sampling der Primärauswahl nicht ausgereicht hätte.

Person	Name	Tagebuch	Interview	Erfahrung	Grundschule	Zusage
A1	Anna	+	+	+	+	ja
A2	Anita	+	-	+	+	-

Tab. 8 Beispiel für den verwendeten Kriterienkatalog

Im Folgenden werden die Kriterien kurz erläutert: Morse (1995: 228) zufolge müssen die befragten Personen über das notwendige Wissen verfügen, reflektiert sein und bereit sein, an der Studie teilzunehmen. Mit Abgabe des Tagebuchs und der Teilnahme am Interview wird deutlich, dass die Befragten Interesse an der Untersuchung zeigen. Zusätzlich kann darüber ermittelt werden, ob die Ehrenamtlichen in der Lage sind, reflektiert zu arbeiten. Um das Kriterium Wissen und Erfahrung zu erfüllen, wurden Teilnehmende mit mindestens einjähriger Einsatz Erfahrung ausgewählt. Als weiteres Kriterium wurde überprüft, ob die Person in der Grundschule tätig ist oder war. Personen, die im Café Deutsch, in der VHS oder in weiterführenden Schulen tätig waren, schieden für die weitere Befragung aus.

7.3 Pilotierung der Hauptstudie

Für die Hauptstudie wurden mehrere Pilotierungen durchgeführt, um verschiedene Aspekte der Befragung zu überprüfen. So wurde u. a. die Erhebungsmethode getestet, ausgewählte

Elemente auf ihre Eignung für die Zielgruppe überprüft (vgl. Hemmecke 2012: 8) und die Dauer der Erhebung kontrolliert. Eine Pilotierung der Tagebücher konnte nicht durchgeführt werden, da die Anzahl der Ehrenamtlichen im Projekt begrenzt war und ein ganzer Qualifizierungsdurchgang für die Pilotierung beansprucht worden wäre. Da nicht absehbar war, wie viele Durchgänge es geben würde, musste das Tagebuch unpilotiert eingesetzt werden. Die Repertory Grid-Methode wurde im Rahmen anderer Ehrenamtsprojekte mit vier Ehrenamtlichen (Paula, Petra, Pia, Philomena³³) pilotiert. Gleichzeitig wurde im Rahmen der Pilotierung die Interviewführung geübt (vgl. Mösken 2017: 60; Fromm 1995: 52).

7.3.1 Pilotierung der Methode

Im September 2019 wurde die erste Pilotierung mit einer Ehrenamtlichen (Paula), die nicht im Projekt tätig war, sich aber über einen längeren Zeitraum ehrenamtlichen im Bereich Sprache engagiert hat, durchgeführt. Dazu wurde sie zu einem Leitfadeninterview und einem Repertory Grid-Interview eingeladen und zu ihrer Rolle und ihren Aufgaben im Rahmen ihres ehrenamtlichen Engagements befragt.

Die leitfadengestützten Interviews der ersten Erhebungsphase lieferten nicht so umfangreiche Datensätze wie erhofft. Aus diesem Grund wurde für die Datenerhebung der Hauptstudie zwar ein Interviewleitfaden entwickelt (siehe Anhang IV) und in der Pilotierung getestet, in der eigentlichen Untersuchung jedoch nicht eingesetzt, da auch die Antworten in der Pilotierung sehr oberflächlich ausfielen und wenig Einblick in die Tätigkeit gaben. Das leitfadengestützte Interview dauerte in der Erprobung 25 Minuten und die Ehrenamtliche beantwortete die Forschungsfragen nur teilweise. Die Repertory Grid-Methode, die im Anschluss daran eingesetzt wurde, um die Eindrücke der Ehrenamtlichen über persönliche Konstrukte zu erfassen, brachte deutlich mehr Informationen. Die Beantwortung von zwei Forschungsfragen dauerte 80 Minuten und die Probandin gab immer wieder an, dass ihr die Erhebung der Informationen über diese Methode Spaß gemacht und sie zum Nachdenken angeregt habe. Durch Verständnis- und Rückfragen kamen so andere interessante Schilderungen als bei den Antworten während der leitfadengestützten Interviews zustande.

³³ Um die Anonymität zu wahren, wurde dem einzigen männlichen Teilnehmenden der Pilotierung ein weiblicher Name zugewiesen.

59 I: Wenn du jetzt deine Rolle beschreiben müsstest, [...] wie würdest du sie definieren? Wie würdest du deine Rolle sehen?

60 Paula: Gut, ich hatt' mehr eine Koordinationsrolle. Ich hatte vorwiegend gesucht nach Räume, nach Leute, die unterrichten, nach Lehr//passende Lehrwerke, Materialien selbst erstellt. Ich war mehr die Koordination und weniger die Unterrichtende. Natürlich, wenn einer mal gefehlt hat, hab' ich des gemacht, aber eigentlich war, bis auf den ersten drei, vier Monate, wo ich wirklich mitgewurschtelt hab' und unterrichtet hab', hab' ich mich dann immer bisschen mehr zurückgezogen und mir eher die Aufgaben verteilt und koordiniert.

Abb. 12 Ausschnitt aus dem leitfadengestützten Interview mit Paula (Pilotierung)

8 Paula: Für mich ist Retterin eher jemand, der wirklich die Leute rettet. Der irgendwie was tut, um die Rolle (-) ne, das war nicht meine Rolle. (I: Mhm) (Paula lacht) (I: Ok) Damit könnt ich nichts. Retter ist eher jemand Wichtiger, der die Leute mal rausholt und die ja halt anders unterstützt, ja.

[...]

62 Paula: So, also ich war für denen die Bezugsperson, wenn sie Hilfe gebraucht haben, für das auch begleiten, wenn sie zum Beispiel irgendwohin gemusst hätten, zum Arzt oder so, war ich die Begleiterin. Aber ich fühl mich trotzdem nicht als Retterin. (I: Mhm) So des ist zu hoch.

Abb. 13 Ausschnitt aus dem Repertory Grid- Interview mit Paula (Pilotierung)

Die Antworten zur Rolle unterscheiden sich stark: Während Paula im ersten Interview erklärt, welche Rolle sie im Ehrenamt eingenommen hat und welche Aufgaben damit verbunden waren, unterscheidet sie im Repertory Grid-Interview sehr reflektiert, welche Rolle sie eingenommen hat und was sie nicht als ihre Rolle sieht. Im zweiten Interview spricht Paula eher auf der Metaebene über die Tätigkeit, verbindet sie diese aber mit konkreten Beispielen, in denen sie die Rolle übernommen hat. Beim ersten Interview erzählt sie in einem narrativen Stil, was sie machte. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass für sie das Thema Rolle im ersten Interview damit abgeschlossen war. In einer weiteren Frage geht sie auf die Rolle der anderen Ehrenamtlichen ein, erläutert aber auch hier vorwiegend die Aufgaben und weniger die Rolle.

Aufgrund der Ergebnisse dieser beiden Pilotierungen wurde das Repertory Grid-Interview als Erhebungsmethode ausgewählt.

7.3.2 Pilotierung der Elemente und der Erhebungsdauer

Wie bereits angesprochen wurde, ist die Wahl der Elemente ein zentraler Punkt der Untersuchung, da die Elemente die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen, weshalb es umso wichtiger ist, dass sie zu den Fragen passen, den Ehrenamtlichen vertraut sind, dem Anspruch der Homogenität entsprechen und repräsentativ sind (vgl. Hemmecke 2012: 8).

Für die erste Pilotierung der Elemente wurde eine Ehrenamtliche (Petra) befragt, die nicht im Projekt FamoS tätig war, aber über mehrere Monate Geflüchteten beim Deutschlernen unterstützte. Das Hauptziel der Pilotierung war es, die Übertragbarkeit der Elemente auf den Bereich der Ehrenamtlichen zu überprüfen. Ein weiteres Ziel war, die Dauer des Interviews zu messen. Die Beantwortung der Frage nach der Rolle in der ehrenamtlichen Tätigkeit dauerte 62:01 Minuten, die Frage nach den Aufgaben 55:04 Minuten und die Frage nach dem emotionalen Erleben 42:57 Minuten. Ausgehend von diesen Werten konnte mit einer Interviewdauer von zwei bis drei Stunden gerechnet werden. Nach der Erhebung wurden die Ehrenamtlichen hinsichtlich der Verständlichkeit der Elemente befragt (vgl. Weichbold 2022: 446).

Die Elemente zur Rolle wurden von Petra als passend empfunden. Sie merkte zwar an, dass sie nach dem zweiten Konstruktpaar kurz keine Idee für das nächste hatte, dann aber weitere Konstrukte fand und neue Aspekte beleuchten konnte. Weiterhin fand sie es interessant, sich auf diese Weise zum Thema öffnen zu können (vgl. RepGrid Petra: 107). Auch die Elemente zu den Aufgaben konnte Petra problemlos einsetzen und hatte auch keine Anmerkungen dazu. Ausführliche Kommentare hatte sie zu den Elementen zum Erleben, die in dieser Pilotierung genutzt wurden. In ihrem Pilotierungsdurchgang wurden die Emotionen *Begeisterung*, *Freude*, *Glück*, *Kummer*, *Langeweile*, *Leere*, *Lust*, *Trauer*, *Unlust*, *Verstimmtheit* und *Zufriedenheit* getestet, die nach Mees (1985: 10) den Bewertungsemotionen zuzuordnen sind. Petra konnte bei einigen Emotionen keinen Bezug zu ihrer Tätigkeit herstellen, wie z. B. bei *Lust*, die sie als etwas Sexuelles einordnete (vgl. RepGrid Petra: 213) oder die Emotion *Trauer*, die sie als zu intensiv empfand (vgl. RepGrid Petra: 261). Auch mit dem Begriff *Leere* hatte sie Probleme, da sie ihn mit *so ein bisschen ausgebrannt sein übersetzen* (RepGrid Petra: 297) würde. Als zusätzliche Erkenntnis kann festgehalten werden, dass Petra es gut fand, dass die Triaden vorgegeben wurden und sie sich das Thema *Aufgaben* als erstes Thema gewünscht hätte, da das Thema *Rolle* für sie ein schwieriger Einstieg war.

Die nächste Phase der Pilotierung, in der die Elemente zum Erleben überprüft werden sollten, fand mit Pia statt. Da die Bewertungsemotionen nach Mees (1985: 10) zum Teil unpassend

waren, wurden in diesem Probelauf die Lehrer*innenemotionen *Ärger/Wut/Zorn*³⁴, *Ermüdung/Überdruss*, *Freude*, *Frustration*, *Fürsorglichkeit*, *Hilflosigkeit*, *Liebe*, *Stress*, *Traurigkeit*, *Vergnügen*, *Zufriedenheit* und *Zuneigung* (vgl. Sutton & Wheatley 2003: 332–334) genauer besprochen. Pia hatte mit den meisten Emotionen keine Probleme, nur das Wort *Liebe* war für sie schwer einzuordnen, weil sie es übertrieben fand, da sie in diesem Kontext für niemanden Liebe empfand (vgl. RepGrid Pia: 123). Der Begriff *Vergnügen* war für sie sehr nah am Wort *Freude* und sie sah die beiden nahezu als Synonyme (vgl. RepGrid Pia: 117). Im Gespräch wurde deutlich, dass Emotionen wie *Frustration* oder *Stress* interessant aufzunehmen wären (RepGrid Pia: 130).

Im Interview mit Philomena fand eine Anpassung der Lehrer*innenemotionen statt. Diese wurden auf *Angst*, *Ärger/Wut/Zorn*, *Freude*, *Frustration*, *Fürsorglichkeit*, *Liebe*, *Mitleid*, *Stolz*, *Traurigkeit* (vgl. Rodrigo-Ruiz 2016: 76–77) reduziert. Auch Philomena erwähnte, dass es schwierig sei, das Wort *Liebe* zu verwenden (RepGrid Philomena: 27; 87).

Im Anschluss an diese Pilotierung kam es zu einer weiteren Veränderung und Anpassung der Emotionen. Das Wort *Liebe* wurde in *Zuneigung* umformuliert, zusätzlich wurden *Vergnügen*, *Zufriedenheit*, *Hilflosigkeit*, *Stress* ergänzt und die Emotion *Mitleid* gestrichen (siehe Kap. 7.2.2.3).

7.4 Datenerhebung

Die vorliegende Untersuchung umfasst zwei Erhebungsphasen, die sich aus einer Vorstudie und zwei Hauptstudien zusammensetzen. Während in der Vorstudie ein Leitfadeninterview eingesetzt wurde, wurden für die Hauptstudie ein Tagebuch und ein Repertory Grid-Interview als Erhebungsinstrumente verwendet. Die Leitfadeninterviews und das Tagebuch wurden zwischen 2016 und 2017 erhoben. Die Repertory Grid-Interviews wurden im Jahr 2020 durchgeführt.

³⁴ Bei vielen Emotionsbegriffen, die in diesem Fall aus englischen Artikeln stammen, gibt es im Deutschen mehrere Übersetzungsmöglichkeiten, die unterschiedliche Intensitätsgrade der Emotionen zum Ausdruck bringen, was auf lexikalisch-semantische Unterschiede zurückzuführen ist. Aus diesem Grund wurden mehrere Begriffe als Übersetzung gewählt und die Ehrenamtlichen sollten an dieser Stelle den für sie passendsten Begriff auswählen.

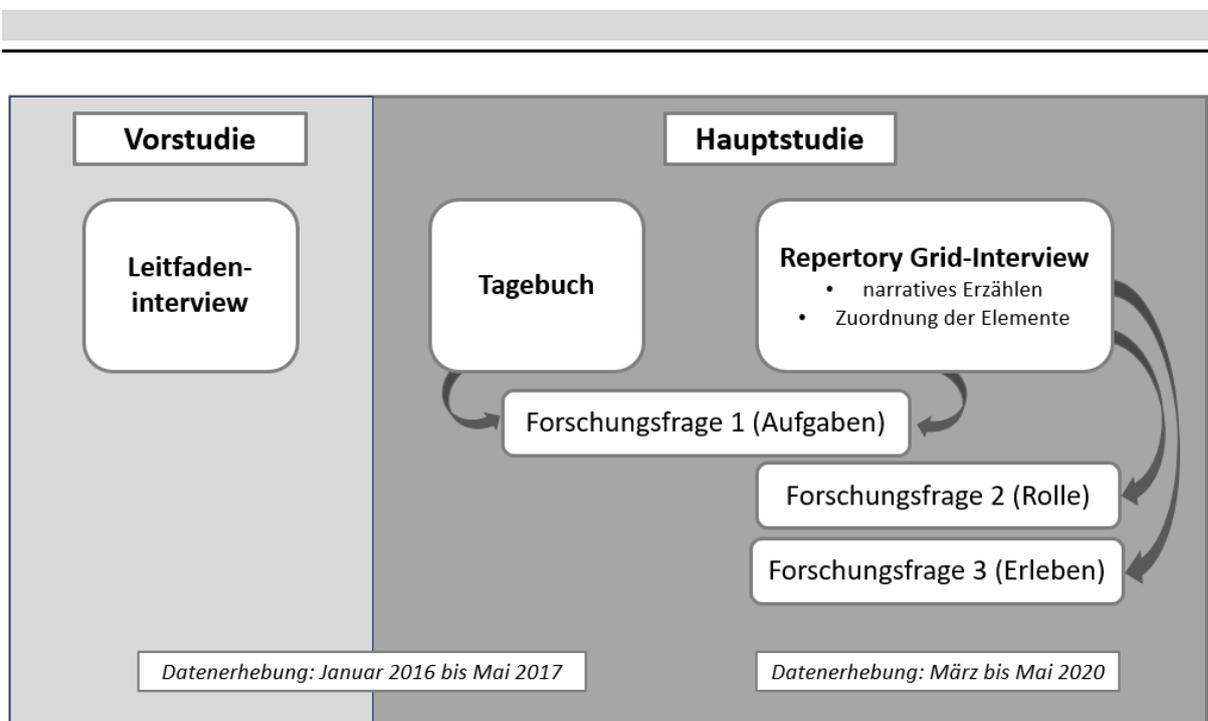


Abb. 14 Übersicht Datenerhebung

7.4.1 Vorstudie

Im Rahmen des Projektes FamoS wurden am letzten Qualifizierungstag leitfadengestützte Interviews durchgeführt, die der Evaluation des Projektes dienen und erste Einblicke in die ehrenamtliche Tätigkeit geben sollten, um anschließend Forschungsfragen zu generieren. Die Interviews fanden im Zeitraum von Januar 2016 bis Mai 2017 in den Räumlichkeiten der Volkshochschule Worms als Vollerhebung (vgl. Döring & Bortz 2016: 293) statt.

Die Qualifizierung der Ehrenamtlichen war in drei Phasen aufgeteilt, wobei zwischen der ersten und zweiten Qualifizierungsphase jeweils ein Monat lag und zwischen der zweiten und dritten drei Monate pausiert wurde, damit die Ehrenamtlichen in dieser Zeit praktische Erfahrung an den Schulen sammeln konnten. Dies funktionierte allerdings nur bedingt, weil zwischen den Qualifizierungsphasen Schulferien lagen und nicht alle direkt einen Platz an einer Schule bekamen, sodass viele der Ehrenamtlichen in der dritten Qualifizierungsphase noch wenig bis gar keine Erfahrungen gesammelt hatten. Aus diesem Grund fielen die Interviews zum Teil sehr kurz aus.

Die Leitfadeninterviews können nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden, weil sie inhaltlich zu wenig Informationen liefern. Sie geben jedoch einen ersten Einblick in das Befinden der Ehrenamtlichen und wurden für Anpassungen im Qualifizierungskonzept genutzt. Zusätzlich halfen sie dabei, die Forschungsfragen zu explizieren und geben Informationen zu den Gründen für das Engagement preis.

7.4.2 Hauptstudie

Die Hauptstudie besteht aus den Tagebüchern der Deutschlernhelfer*innen und dem Repertory Grid-Interview. Die Ehrenamtlichen wurden bereits zum Zeitpunkt der Projektvorstellung darüber informiert, dass sie ihre Tätigkeit mit den zugewanderten Schüler*innen im Rahmen eines Tagebuchs dokumentieren sollen. Um das Tagebuch zu vereinheitlichen und eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde den Ehrenamtlichen beim zweiten Qualifizierungsworkshop ein Schnellhefter mit Informationen zur Tagebuchführung und vorgedruckten Blättern mit Fragen ausgehändigt (siehe Anhang III). Einige der Ehrenamtlichen gaben das Tagebuch bereits beim dritten Qualifizierungsworkshop zurück, andere behielten es über einen längeren Zeitraum und reichten es im Anschluss per Post nach. Von den 48 Teilnehmenden haben 21 Personen das Tagebuch über einen Zeitraum von einem bis sechs Monaten geführt und abgegeben. Dabei ist anzumerken, dass der Rücklauf in der dritten Qualifizierungsrunde am geringsten war. Aus diesen 21 Personen konnten 7 Deutschlernhelfer*innen für das Repertory Grid-Interview gewonnen werden, wie im nächsten Kapitel näher erläutert wird.

7.4.2.1 Herausforderungen

Der zweite Teil der Erhebung, das Repertory Grid-Interview, war für März 2020 geplant. Aufgrund der pandemischen Situation fand die Erhebung unter erschwerten Bedingungen statt. Anders als beim Tagebuch war für das Repertory Grid-Interview eine Teilerhebung geplant, für die im Februar 2020 eine Kontaktaufnahme per E-Mail erfolgte, um die nach Kriterien ausgewählten Deutschlernhelfer*innen (siehe Kap. 7.2.3) für eine letzte Datenerhebung zu gewinnen. Die Akquise der Interviewpartner*innen verlief anfangs problemlos und drei Interviews konnten Anfang März 2020 in einem ruhigen Café in Worms durchgeführt und per Audioaufnahme festgehalten werden. Aufgrund des Lockdowns ab Mitte März mussten alle für die nächsten Wochen geplanten Interviews abgesagt werden. Zu diesem Zeitpunkt war nicht absehbar, wie lange der Lockdown andauern und wie sich die Situation in den nächsten Wochen und Monaten entwickeln würde. Aus diesem Grund mussten die Repertory Grid-Interviews online durchgeführt werden, was eine Umplanung erforderte und zu Problemen führte. Durch die Pandemie wurden beträchtliche Arbeitsbereiche auf das mobile Arbeiten verlagert, was zur Folge hatte, dass viele Personen, die für diese Form des Arbeitens notwendige Equipment anschaffen mussten. Der Kauf einer Webcam und eines Headsets gestaltete sich daher als schwierig, da die technischen Geräte aufgrund der hohen Verkaufszahlen innerhalb kürzester Zeit vergriffen waren. Bis zu Beginn der Pandemie wurde an der TU Darmstadt das von der

Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Programm Adobe Connect für Videokonferenzen genutzt. Durch den erhöhten Zugriffe aller beteiligten Universitäten kam es zu Serverproblemen, die eine Verwendung des Programms unmöglich machten. Um den Bedürfnissen der Deutschlernhelfer*innen gerecht zu werden, mussten die vier weiteren Interviews unterschiedlich umgesetzt werden. Für alle Interviews wurden die Elementsets, die Skala zur Zuordnung, leere Kärtchen für die Pole, das Grid für die verschiedenen Forschungsfragen sowie ein Diktiergerät genutzt.

Erhebung	Name ³⁵	Form der Erhebung	Begründung
05.03.2020	Beate	Präsenzerhebung in einem Café in Worms	
06.03.2020	Annegret		
10.03.2020	Anna		
18.03.2020	Bianca	Durchführung des Gesprächs und der Bildübertragung über Skype	Deutschlernhelferin war gut ausgestattet und verfügte über ein Headset und eine Webcam.
23.03.2020	Antonia	Durchführung über Telefon – keine Bildschirmübertragung	Deutschlernhelferin stand nur für ein telefonisches Gespräch zur Verfügung. Eine Bildschirmübertragung wurde abgelehnt. Antonia erhielt im Vorfeld die Elementsets, die Skala und leere Kärtchen per Post zugeschickt, um die fehlende Bildschirmübertragung auszugleichen.
08.04.2020	Bine	Durchführung des Gesprächs über Telefon - Bildübertragung über Jitsi	Deutschlernhelferin besaß kein Headset, wodurch ein Gespräch über das Videokonferenztool nicht möglich war. Zusätzlich hatte sie keinen Skype-Account, wodurch eine Übertragung über ein leicht zugängliches Videokonferenztool nötig war.
21.04.2020	Bärbel	Durchführung des Gesprächs und der Bildübertragung über Skype	Deutschlernhelferin war gut ausgestattet und verfügte über ein Headset und eine Webcam.

Tab. 9 Übersicht über die Erhebungsformen

³⁵ In dieser Auflistung erscheinen nur weibliche Namen, um die Anonymität des einzigen männlichen Teilnehmers der Erhebung zu gewährleisten.

Für diesen Teil der Erhebung waren ursprünglich zehn Repertory Grid-Interviews geplant. Mit Beginn der Pandemie standen drei Ehrenamtliche aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr für ein Interview zur Verfügung. Zusätzlich angefragte Deutschlernhelfer*innen, die nur zum Teil den Kriterien entsprachen, konnten nachträglich ebenfalls nicht gewonnen werden.

Name ³⁶	Begründung der Absage
Babette	Ehrenamtliche möchte das Gespräch nicht über ein Videokonferenztool oder das Telefon durchführen. Aufgrund der andauernden Pandemie kam kein Treffen mehr zustande.
Alina	Der Termin mit Alina, der für Ende März festgelegt war, musste aufgrund der Pandemie abgesagt werden. Alina schlug vor, das Interview nach der Pandemie durchzuführen. Auf meine Anfrage hin, ob sie auch für eine Online-Durchführung des Interviews zur Verfügung stünde, gab es keine Rückmeldung. Ein weiterer Kontakt kam nicht mehr zustande.
Amira	Aus privaten Gründen keine Teilnahme erwünscht.
Constanze	Keine Rückmeldung erhalten.
Cornelia	
Briana	
Bruna	
Birgit	

Tab. 10 Übersicht über Gründe für das Nicht-Zustandekommen der Repertory Grid-Interviews

Aufgrund der unvorhersehbaren Situation und der damit verbundenen Einschränkungen wurde die Studie letztendlich mit sieben Teilnehmenden durchgeführt und ausgewertet.

7.4.2.2 Kritische Bewertung der Hauptstudie

Die Ehrenamtlichen kamen sowohl mit dem Tagebuch als auch mit dem Repertory Grid-Interview gut zurecht. Beim Repertory Grid-Interview war es sehr hilfreich, dass die Deutschlernhelfer*innen vor dem eigentlichen Beginn des Interviews die Möglichkeit hatten, sich anhand eines Elementsets zum Thema Hobbys mit der Methode vertraut zu machen. Die

³⁶ Für das Repertory Grid-Interview wurden drei männliche Deutschlernhelfer angefragt, allerdings kam nur mit einem das Repertory Grid-Interview zustande. Auch hier wurden wieder aus Anonymitätsgründen weibliche Namen genutzt.

gewählte Methode führte zu einer reflektierten Auseinandersetzung und, wie bereits eingangs bei der Methodologie erwähnt, zu einem Aha-Effekt bei den Ehrenamtlichen, da sie über ihre Zuordnungen und Reflexionen überrascht waren.

Für weitere Untersuchungen in einem ähnlichen Format wird eine Anzahl von 12-14 Elementen empfohlen, da die 18 Elemente zu langen Gesprächen führen (vgl. Scheer 1993: 34). Trotz des qualitativen Designs und der damit verbundenen Einschränkung der Offenheit sollten die Konstruktpaare vorgegeben werden, um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen (vgl. ebd.: 38).

7.5 Datenaufbereitung

Das mehrschrittige Datenerhebungsverfahren erforderte verschiedene Methoden der Datenaufbereitung. Die Leitfadeninterviews und die Repertory Grid-Interviews wurden transkribiert, die handschriftlichen Tagebücher in ein digitales Format übertragen und die Grids manuell sortiert.

7.5.1 Audioaufnahme und Datenspeicherung der Interviews

Für die Interviews war es notwendig, die Gespräche mit einem Diktiergerät aufzuzeichnen. Alle Aufnahmen wurden im WMA-Format gespeichert und nach der Datensicherung aus dem Speicher des Diktiergerätes gelöscht. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden die Audio-Dateien in einem verschlüsselten Ordner eines privaten Network Attached Storage gespeichert, der nur in einem internen Netzwerk genutzt werden kann und nicht für externe Zugriffe freigegeben ist (vgl. Kruse 2015: 269). Die Audio-Dateien werden für einen Zeitraum von zehn Jahren aufbewahrt und danach gelöscht (vgl. Koll 2022: 2).

Die eingescannten Tagebücher werden ebenfalls auf den Network Attached Storage gespeichert und nach zehn Jahren gelöscht.

7.5.2 Transkription

Es existieren unterschiedliche Transkriptionssysteme, die das Gesagte hinsichtlich der Interpretierbarkeit verschieden darstellen können. Im Sinne der Transparenz werden daher im Folgenden die Regeln, der Inhalt des Transkriptionskopfes sowie der Ablauf der Transkription geschildert.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die handschriftlichen Tagebücher abgetippt wurden, um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten. Außerdem konnten dadurch alle Informationen, die Hinweise auf den/die Verfasser*in der Tagebücher geben könnten, anonymisiert werden.

7.5.2.1 Transkriptionsregeln

Für die Auswertung der Daten war es notwendig, die als Audiodatei aufgezeichneten Interviews zu transkribieren. Hierfür wurde kein etabliertes Transkriptionssystem gewählt, sondern Elemente aus unterschiedlichen semantisch-inhaltlichen Modellen miteinander kombiniert, um einen leichteren Lesefluss für die Lesenden zu gewährleisten (vgl. Dresing & Pehl 2018: 21). Entgegen der Vorgaben von Dresing & Pehl (vgl. 2018: 21) wurden mundartliche Einflüsse der Ehrenamtlichen ohne Sprachglättung³⁷, mit Ausnahme der Interpunktionsanpassung (vgl. ebd.), angefertigt. Da es in dieser Arbeit nicht darum geht, die Aussprache der Ehrenamtlichen zu überprüfen oder dialektale Einflüsse detailgetreu abzubilden, war es nicht notwendig, das Internationale Phonetische Alphabet (IPA) zu verwenden (vgl. Fuß & Karbach 2019: 23–24). Die Nutzung der linguistischen Transkriptionssysteme zur Gesprächsanalyse (GAT und GAT2) ist für diese Studie überdimensioniert, da diese Arbeit nicht darauf abzielt „Alltagsgespräche und Exemplare kommunikativer Gattungen im Rahmen der pragmatischen Gesprächsforschung“ (Dittmar 2009: 131) zu untersuchen, sondern die subjektiven Theorien der Ehrenamtlichen darzustellen.

Das für diese Arbeit verwendete Transkriptionssystem setzt sich aus unterschiedlichen Transkriptionsregeln zusammen (u. a. Kuckartz 2010, 2016, Fuß & Karbach 2019, Dresing & Pehl 2018 sowie eigene Ergänzungen) und wurde in einer Tabelle festgehalten (siehe Anhang IX).

7.5.2.2 Transkriptionskopf

Der Transkriptionskopf enthält neben den Namen der Audiodateien, dem Datum und der Dauer der Aufnahmen auch Informationen zu besonderen Vorkommnissen bzw. der Form der Datenerhebung (Café, Telefon usw.) (vgl. Fuß & Karbach 2019: 81–84). Die Repertory Grid-Interviews dauerten teilweise zwischen 120 und 180 Minuten. Aus diesem Grund wurde das

³⁷ Die Verschriftlichung der dialektalen Einflüsse wurde unter dem Hintergrund durchgeführt, ggf. aufzeigen zu können, ob die Kinder durch die Ehrenamtlichen mit regionalen Varietäten in Kontakt kommen. Dieser Aspekt wurde jedoch im Laufe der Studie nicht weiterverfolgt.

Interview häufig beim Fragenwechsel unterbrochen, damit die interviewten Personen eine kurze Pause machen konnten. Auch bei ungeplanten Unterbrechungen (beispielweise beim Abbruch des Telefonats) wurde die Aufnahme beendet und nach der Unterbrechung neu gestartet. Das führte dazu, dass es mehrere Audio-Dateien gibt, die alle im Transkriptionskopf aufgelistet wurden.

Interview-Nr.:	1	Audiodatei	Ordner: B2 – Beate B2 – 1 B2 – 2 B2 – 3
Datum Aufnahme:	05.03.2020	Dauer Aufnahme:	52:06 87:17 00:42
Befragte Person:	Beate		
Besonderheiten:	Treffen im Café – starke Hintergrundgeräusche		

Abb. 15 Transkriptionskopf der Leitfaden- und Repertory Grid-Interviews

7.5.2.3 Transkriptionssoftware

Zur Wiedergabe der Audiodateien wurde die kostenlose Variante des Programms Express Scribe verwendet. Das Programm verfügt über umfangreiche Funktionen zur Erstellung von Transkriptionen, die jedoch nur in geringem Umfang genutzt wurden. Im Programm können mehrere Audio-Dateien abgelegt werden, die dann beim Aufruf des Programms immer an der Stelle abgespielt werden, an der sie beim letzten Aufruf beendet wurden. Durch die Verwendung der F-Tasten auf der Tastatur ist es ohne weitere Maus-Klicks möglich, die Audio-Datei anzuhalten, vor- und zurückzuspulen und die Abspielgeschwindigkeit der Audio-Datei anzupassen (vgl. Kruse 2015: 268).

7.5.3 Ablauf der Transkription

Die aufgezeichneten Gespräche wurden bis auf private Gespräche, die nicht im Zusammenhang mit der Dissertation stehen, vollständig transkribiert (vgl. Döring & Bortz 2016: 583; Misoch 2019: 266). Zu den nicht transkribierten Inhalten gehören z. B. Gespräche mit der Kellnerin im Café und Abbrüche während des Telefonats. Alle Transkripte wurden im ersten Schritt mit verringerter Abspielgeschwindigkeit transkribiert und in einem zweiten Schritt nach einigen

Tagen kontrolliert. Die Transkriptionen wurden von mir selbst durchgeführt. Für eine einfachere Überarbeitung wurden die Daten in einem Word-Dokument abgespeichert.

7.5.4 Anonymisierung

Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden Informationen, die explizite Rückschlüsse auf die Person zulassen, anonymisiert (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 204). Im Projekt FamoS engagierten sich deutlich mehr weibliche als männliche Teilnehmende (35 Frauen und 13 Männer). Im ersten Schritt der Anonymisierung wurden allen männlichen Teilnehmenden neue männliche Pseudonyme zugeteilt und für die weiblichen Teilnehmenden weibliche Pseudonyme gesucht. Da sich jedoch im Verlauf der Studie herausstellte, dass nur eine Person mit männlichem Vornamen an der letzten Datenerhebung teilnehmen würde, wurde auch dieser Name mit einem weiblichen Pseudonym versehen (vgl. ebd.: 205). Um die Personen nach ihrer Qualifizierung unterscheiden zu können, erhielten Personen, die an der ersten Qualifizierungsrunde teilgenommen hatten, einen Namen mit dem Anfangsbuchstaben *A*, Personen aus der zweiten Qualifizierungsrunde einen Namen mit dem Anfangsbuchstaben *B* und Personen aus der dritten Qualifizierungsrunde mit dem Anfangsbuchstaben *C*. Die Personen, die für die Pilotierung zur Verfügung standen, hatten im Vorfeld nicht an der Qualifizierung teilgenommen, jedoch über einen längeren Zeitraum mit Geflüchteten bzw. Personen mit Zuwanderungshintergrund gearbeitet. Aus diesem Grund erwiesen sie sich als geeignet für die Pilotierung. Alle Personen aus der Pilotierung der Repertory Grid-Interviews erhielten einen Namen mit dem Anfangsbuchstaben *P*. Auch hier war nur eine männliche Person beteiligt, sodass zur Anonymisierung ein weibliches Pseudonym vergeben wurde.

Zusätzlich zur Namensänderung wurden alle genannten Personen (Lehrer*innen, Projektbeteiligte, Ehrenamtliche usw.) mit #PERSON und einer Zahl pseudonymisiert. Alle Kinder, die von den Ehrenamtlichen mit ihrem Vornamen angesprochen wurden, wurden mit #KIND und einer Zahl pseudonymisiert. Zusätzlich wurden alle Orte mit #STADT und einer Zahl und alle Schulen mit #SCHULE und einer Zahl anonymisiert (vgl. Döring & Bortz 2016: 584; Kruse 2015: 358).

7.5.5 Aufbereitung des Grids

Die Darstellung von Ähnlichkeiten und Gegensätzen und die damit verbundene Analyse von Zusammenhängen gehören zu den wichtigsten Auswertungsaufgaben eines Grids (vgl. Raeithel 1993: 46). Um ähnliche Konstrukte ausfindig zu machen, ist es notwendig die Daten des Grids

neu anzuordnen und zu fokussieren, was häufig auch als *Eyeballing* bezeichnet wird (vgl. Fromm & Paschelke 2010: 63). „Die Reihenfolge der Elemente und Konstrukte im erhobenen Repgrid kann verändert werden, ohne daß damit die in den Zahlen enthaltene Information verfälscht würde“ (Raeithel 1993: 47). Aus diesem Grund wurden die Daten des Grids per Handverfahren sortiert. Dahinter verbirgt sich ein Verfahren, bei dem die einzelnen Zeilen und Spalten nach Ähnlichkeiten sortiert und nach Bertin³⁸ eingefärbt werden, um ein übersichtlicheres Bild zu erhalten (siehe Abb. 17) (vgl. ebd.). Durch die Sortierung bzw. Neuordnung des Grids können die erhobenen Daten besser verglichen werden (vgl. Fromm & Paschelke 2010: 63) und Informationen aus den Grids unterschiedlicher Personen können gegenübergestellt werden. Es gibt verschiedene Auswertungsprogramme, die für die quantitative Auswertung entwickelt wurden, so zum Beispiel GridSuite. Auch für diese Studie wurde eine Auswertung mit diesem Programm getestet, allerdings hat sich, wie auch von Fromm & Paschelke (2010: 63) beschrieben, eine händische Sortierung als deutlich effektiver erwiesen. Bei der manuellen Sortierung werden Konstrukte und Elemente interpretiert und kontrolliert, während bei einem Programm eine unmittelbare Darstellung der Daten zu einer „falsche[n] Verbindlichkeit“ (ebd.) führen kann.

1	Alphabetisierung / Schreibmotorik	Aussprache trainieren	bewegtes Lernen	erzieherische Maßnahmen	freies Sprechen, diskutieren, erzählen	Grammatik	helfen und unterstützen	Hörfähigkeit verbessern	Lesetraining	motivieren	Schreibtraining	spielerisches und kreatives Lernen	Sprachstand feststellen	Vertrauen aufbauen	Vermittlung von Allgemeinwissen	Wiederholungen bzw. Festigung des Gelernten	Wortschatzarbeit	zählen und rechnen	6
mag ich (wichtig)	4*	5*	1*	5	2	4	2	5	3	1	5	1	5	1	2	2	2	4	mag ich nicht (unwichtig)
habe ich praktiziert	2	3	1	5*	1*	2*	1	4	3	1	5	1	2	1	3	1	1	3	habe ich nicht praktiziert
Sprachvermittlung	3	2	6	4	4	3	6*	2*	2*	6	3	6	3	6	5	4	4	5	emotionale Unterstützung
spielerischer-kreativer Zugang	5	4	1	6	3	4	1	3	4	1*	6*	1*	3	1	3	2	2	3	stures Üben

Abb. 16 Grid vor der Neuordnung und farblichen Gestaltung nach Bertin

³⁸ Für eine bessere Verständlichkeit der Ergebnisse werden die Zahlen (1-6) verschiedenen Grautönen zugeordnet, um so eine höhere Übersichtlichkeit zu erzielen. Benannt ist diese Art der Gestaltung nach dem Kartographen Jacques Bertin (vgl. Raeithel 1993: 47–48).

		Ø 12 pro Person	
2020	7 Repertory Grid-Interviews	7 Repertory Grid-Interviews = 1.017 Minuten (ca. 17 Stunden) Audiomaterial + 21 Grids (71 persönliche Konstrukte)	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte zu den Treffen in den letzten Jahren • Einordnung der eigenen Rolle • eigenes Erleben des Engagements

Tab. 11 Übersicht über das Datenkorpus

7.6 Datenanalyse

Nach der Datenaufbereitung ist die Analyse der Daten das zentrale Element, um Antworten auf die zuvor generierten Forschungsfragen zu finden. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsinstrumente kamen diverse Analysemethoden zum Einsatz, die in den folgenden Unterkapiteln aufgezeigt werden. Die folgende Grafik gibt einen ersten Überblick über die verschiedenen genutzten Analysemethoden.

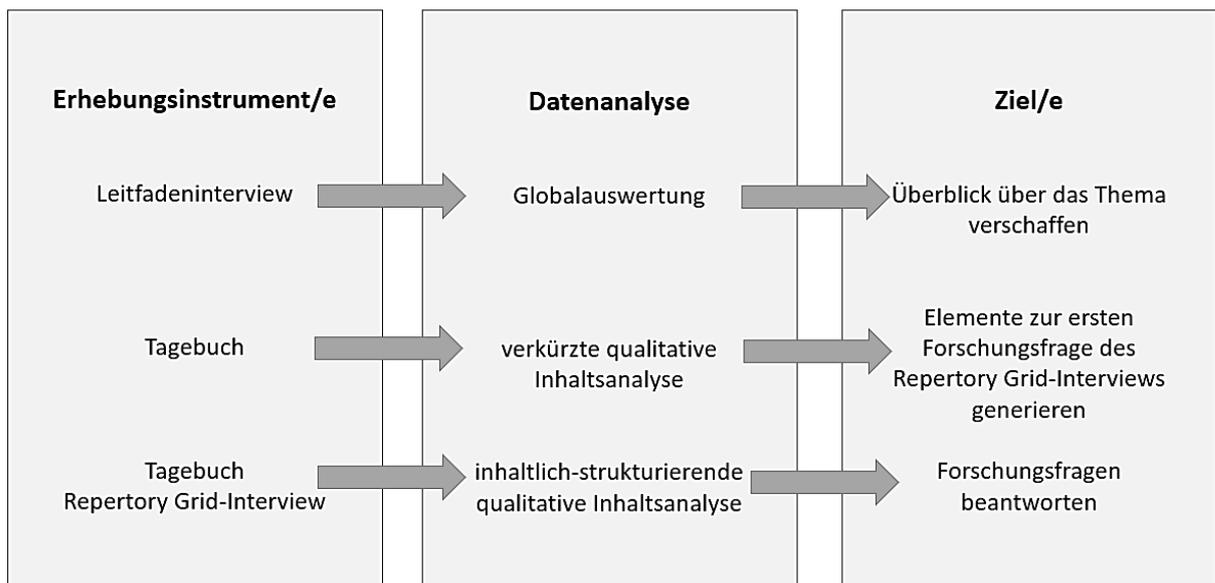


Abb. 18 Übersicht über die Datenanalysetypen

7.6.1 Theoretische Überlegungen zur Datenanalyse

Im Folgenden werden die verschiedenen Datenanalysemethoden besprochen, wobei zunächst die für die Vorstudie verwendeten Methoden vorgestellt werden und bei der Hauptstudie zuerst die verschiedenen Methoden, die zur Wahl standen, aufgezeigt werden. Anschließend wird die Auswahl der geeigneten Analysemethode begründet.

7.6.1.1 Datenanalyse der Vorstudie

Nach der Aufbereitung der Daten ist abzuwägen, welcher Analyseansatz am besten zum jeweiligen Datensatz passt. Für das Leitfadeninterview wurde eine Globalauswertung genutzt, um einen Überblick über das Thema zu erhalten. Das Tagebuch wurde in einem ersten Schritt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse analysiert, mit dem Ziel, Elemente für die erste Forschungsfrage zu generieren (siehe Kap. 7.2.2.1). Der zweite Analyseschritt des Tagebuchs gehört zur Hauptstudie und wird in Kapitel 7.6.1.2 näher erläutert.

7.6.1.1.1 Globalauswertung

Bei der Globalauswertung geht es darum, „eine Übersicht über das thematische Spektrum des zu interpretierenden Textes zu gewinnen“ (Flick 2017: 417) und zu entscheiden, ob die erhobenen Daten ausgewertet werden sollen (vgl. ebd.: 417–418; Legewie 1994: 177). Die Globalauswertung ermöglicht somit einen ersten Überblick über das Thema, was auch die Intention der Leitfadeninterviews war³⁹. Zusätzlich wurden die Forschungsfragen durch die Aussagen der Deutschlernhelfer*innen spezifiziert und die Entscheidung getroffen, dass die Daten aus den Leitfadeninterviews nicht mehr in die weiteren Analyseschritte einbezogen werden.

7.6.1.1.2 Verkürzte qualitative Inhaltsanalyse

Die Tagebücher wurden mit einer an die Situation angepassten und verkürzten qualitativen Inhaltsanalyse analysiert. Anders als in der Hauptstudie wurde in der Vorstudie in den Tagebüchern nur gezielt nach Handlungen der Ehrenamtlichen gesucht, diese induktiv kategorisiert und auf ihre Häufigkeit hin überprüft. Es war nicht das Ziel der Analyse, alle Inhalte der Tagebücher zu kategorisieren, sondern Elemente für das Repertory Grid-Interview zu erheben (siehe Kap. 7.2.2.1).

³⁹ Für die Hauptdaten, die über das Tagebuch und das Repertory Grid-Interview erhoben wurden, war eine Globalauswertung nicht notwendig, da eine Themeneingrenzung bzw. -spezifizierung bereits über das Leitfadeninterview vorgenommen wurde und eine mögliche Aussortierung von unbrauchbaren Datensätzen erst nach der Kategorisierung und Kodierung angedacht war.

7.6.1.2 Datenanalyse der Hauptstudie

Um eine passende Analysemethode für die erhobenen Daten zu finden, ist es erforderlich, verschiedene Auswertungsmöglichkeiten zu betrachten und auf ihre Anwendbarkeit hin zu prüfen. Im Folgenden werden die Analysearten *Grounded Theory*, *Thematisches Kodieren* und *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*, die für die Hauptstudie in die nähere Auswahl kamen, mit ihren spezifischen Aspekten beleuchtet und ihre Anwendbarkeit in Bezug auf die erhobenen Daten kommentiert.

Die *Grounded Theory* wurde 1965 von Glaser und Strauss entwickelt und in den darauffolgenden Jahren kontinuierlich in unterschiedliche Richtungen weiterentwickelt (vgl. Mey & Mruck 2020a: 516–520; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014: 190–191).

Anstatt Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung als nacheinander zu bewältigende Arbeitsschritte anzulegen, besteht die Forschungslogik der GT gerade darin, dass alle drei Tätigkeiten parallel betriebene Modi des Forschens sind, die sich gegenseitig produktiv beeinflussen (Strübing 2022: 593).

Durch die parallel stattfindenden Schritte kann bereits mit den ersten erhobenen Datensätzen mit der Auswertung der Daten begonnen werden (vgl. Strübing 2014: 14–15, 2022: 593). Aufgrund der fortwährenden Analyse ist es möglich, Anpassungen bei der Datenerhebung von Fall zu Fall vorzunehmen und somit eine zielgerichtetere Datenerhebung zu erreichen. Für die Auswahl der Proband*innen wird bei der *Grounded Theory* nach dem Prinzip des theoretischen Samplings vorgegangen. Es werden immer wieder neue Personen hinzugezogen, die den Prozess der Theoriegenerierung unterstützen. Dabei werden diese Personen nicht im Vorfeld festgelegt, sondern je nach Notwendigkeit in die Befragung einbezogen (vgl. Dimbath et al. 2018). Das theoretische Sampling ist eine sinnvolle Methode der Theoriegenerierung, allerdings war es im Fall dieser Studie nicht möglich, einzelne Daten zu erheben, unmittelbar zu analysieren und dann die Erhebung weiter anzupassen. Die Datenerhebung eines kompletten Datensatzes, bestehend aus Leitfadeninterview, Tagebuch und Repertory Grid-Interview, erfolgte im Zeitraum 2016-2020, sodass der Datensatz erst 2020 vollständig war. Bis auf das Repertory Grid-Interview fanden die Leitfadeninterviews sowie die Tagebucheinträge der Teilnehmenden der drei Qualifizierungsgruppen jeweils zeitgleich statt, d. h. alle Leitfadeninterviews der ersten Qualifizierung fanden beispielweise am selben Tag statt. An dieser Stelle wäre eine Überarbeitung des Erhebungsinstruments also immer erst nach jedem Qualifizierungsdurchgang möglich gewesen. Dadurch hätte ein kennzeichnender Inhaltspunkt des theoretischen Kodierens nicht erfüllt werden können. Die in drei Schritten ablaufende Kodierung (offen, axial und selektiv) des Datenmaterials sorgt dafür, dass das Datenmaterial akribisch untersucht wird (vgl. Strauss & Corbin 2010: 40). Jedoch spricht auch hier dagegen,

dass das offene und axiale Kodieren „überwiegend in den frühen Projektphasen verwendet werden“ (Strauss & Corbin 2010: 40), was mit der Art und den damit verbundenen Zeitpunkten der Datenerhebung nicht vereinbar ist.

Eine weitere mögliche Analyse­methode ist das thematische Kodieren, bei dem im Vorfeld festgelegte Gruppen der Ausgangspunkt der Analyse sind. „Der Forschungsgegenstand ist [...] die soziale Verteilung von Perspektiven auf ein Phänomen oder einen Prozess“ (Flick 2017: 402). Dabei wird davon ausgegangen, „dass in unterschiedlichen sozialen Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind“ (ebd.). In der vorliegenden Studie wurden keine unterschiedlichen sozialen Gruppen befragt, sondern Ehrenamtliche einer Qualifizierungsinitiative, die unterschiedliche tätigkeitsbezogene Hintergründe mitbringen. Während ein Teil der Gruppe bis zum Zeitpunkt der letzten Datenerhebung im Bereich Grundschule tätig war, hat ein anderer Teil der Gruppe bereits zu einem früheren Zeitpunkt einen Wechsel zum Bereich Erwachsene vorgenommen. Die dritte Gruppe ist nach wie vor ehrenamtlich tätig, arbeitet weiterhin mit Kindern, ist aber nicht mehr im Rahmen des Projekts engagiert. Eine Besonderheit des thematischen Kodierens im Gegensatz zur Inhaltsanalyse macht die im Anschluss stattfindende Einzelfallanalyse aus. Während bei der Inhaltsanalyse direkt im Anschluss an die Analyse fallübergreifend gearbeitet wird, sieht das thematische Kodieren vor, dass die Datensätze aller Befragten in Form einer Einzelfallanalyse interpretiert werden (vgl. ebd.: 403) und erst in einem späteren Schritt ein „Fall- und Gruppenvergleich, d. h. [die] [...] Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten in und Unterschieden zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen“ (ebd.: 405) erarbeitet wird. Da es in der vorliegenden Untersuchung weniger darum geht, einzelne Personen näher zu beleuchten, sondern vielmehr darum, einen Überblick über die Tätigkeit, die Rolle und das Erleben der Ehrenamtlichen zu geben, passt das thematische Vorgehen und die Einzelfallanalyse zwar zur Studie, jedoch ist es weniger interessant herauszufinden, welche einzelnen Ansichten, die Ehrenamtlichen vertreten, als vielmehr was die Gruppe denkt und wie sie ihren Einsatz einschätzt.

Die dritte hier vorgestellte Analyse­methode ist die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). „Kern der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier 2014: o.A.). Interessant an dieser Form der Analyse ist, dass das Datenerhebungsinstrument nicht vorgeschrieben wird (vgl. Kuckartz 2018: 52). Mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse können also sowohl das Tagebuch als auch das Repertory Grid-Interview als Erhebungsformen problemlos bearbeitet werden. Weitere Punkte, die für diese Analyseform sprechen, sind die Reduktion des Datenmaterials und das kategorienbasierte Vorgehen. Die Kategorienbildung kann laut

Kuckartz (2018: 52) „aus der Theorie oder der Forschungsfrage hergeleitet [...] [oder] direkt am Material entwickelt werden“. Die durchgeführte Untersuchung ist explorativ ausgerichtet, wodurch sich eine deduktive Kategorienbildung über die Forschungsfrage im ersten Schritt und eine induktive Kategorisierung anhand des Forschungsmaterials besonders eignen. Für die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse spricht zudem, dass die Inhalte u. a. themenorientiert ausgewertet werden können. Davon ausgehend können hierfür die einzelnen Studienteilnehmenden als Fälle betrachtet werden und ihre Aussagen thematischen Kategorien zugeordnet werden, wodurch eine Themenmatrix entsteht (vgl. ebd.: 49).

Der vorangegangenen Diskussion der einzelnen Auswertungsmethoden folgend, kann die inhaltlich strukturierende Analyse die Daten am besten auswerten und dadurch die Forschungsfragen am besten beantworten. Aus diesem Grund wurde sie für die Auswertung der Hauptdaten genutzt (siehe Kap. 7.6.2.1).

7.6.2 Vorgehen bei der Datenanalyse der Hauptstudie

Die Auswertung der Daten erfolgte nach der von Kuckartz entwickelten inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, die aus sieben Schritten besteht⁴⁰. Diese werden im Weiteren im Zusammenhang mit der Vorgehensweise erläutert. Zuerst müssen jedoch Begrifflichkeiten, die in Zusammenhang mit der Kategorisierung stehen, geklärt und definiert werden, um eine einheitliche Begriffsverwendung zu gewährleisten. In der Auswertung wird von einer Kategorie gesprochen, wenn Wörter, Sätze, aber auch ganze Abschnitte durch ein oder mehrere Wörter zusammengefasst, umschrieben oder zugeordnet werden können (vgl. ebd.: 35–38). Alle Kategorien zusammen bilden das Kategoriensystem, welches aus Haupt- und Unterkategorien besteht (vgl. ebd.: 38–39). Für die Datenanalyse wird das Programm MAXQDA⁴¹ genutzt, das neben einer einfacheren Zuordnung der Kategorien (im Programm als Code bezeichnet), auch das Verfassen von Memos und spätere Datendarstellungen vereinfacht. Aus diesem Grund werden die Kategorien in den Memos definiert und später daraus das Kategorienbuch erstellt. Das Kategorienbuch (in MAXQDA als Codebuch bezeichnet) enthält somit alle Informationen

⁴⁰ Die Neuauflage des Werks (Kuckartz & Rädiker 2022) wurde nach Abschluss der Auswertungen zur Kenntnis genommen. Die darin veränderten Arbeitsschritte wurden aufgrund der zum Zeitpunkt des Erscheinens des Buchs bereits abgeschlossenen Analyse nicht übernommen.

⁴¹ MAXQDA ist eine Software, die zur computergestützten Analyse qualitativer Daten genutzt wird. Mithilfe dieser Software können die qualitativen Daten kategorisiert werden.

zu den Kategorien, die in MAXQDA in den Memos festgehalten werden und stellt eine Übersicht über die genutzten Kategorien dar.

7.6.2.1 Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in 7 Schritten

Im ersten Schritt der Inhaltsanalyse wurden die Transkriptionen der Interviews und die abgetippten Tagebücher intensiv gelesen, „um ein erstes Gesamtverständnis für den jeweiligen Text auf Basis der Forschungsfrage(n) zu entwickeln“ (Kuckartz 2018: 56). Während der Lektüre wurden wichtige Aussagen markiert, um im Anschluss an die Markierungen Fallzusammenfassungen zu schreiben (vgl. ebd.: 57–58). Diese wurden „gezielt aus der Perspektive der Forschungsfrage(n)“ verfasst, um über den „Hintergrund der Forschungsfrage[n] zentrale Charakterisierungen des jeweiligen Einzelfalls“ (ebd.: 58) sichtbar zu machen. Im Fokus stand dabei, die einzelnen interviewten Personen zu charakterisieren und ihre Einstellung in Bezug auf die Forschungsfragen aufzuzeigen. Relevant ist dabei, dass nicht interpretiert wird, sondern wiedergegeben wird, was die Interviewpartner*innen konkret im Interview erläutert haben (vgl. ebd.: 59). Die Fallzusammenfassungen wurden in dieser Studie in Form eines Fließtextes zusammen mit dem Motto der interviewten Person dargestellt (vgl. ebd.: 59–60).

Im zweiten Schritt wurden die Hauptkategorien festgelegt, die die drei Forschungsfragen beantworten sollen (vgl. ebd.: 63). „Für die Hauptthemen gilt, dass sie häufig mehr oder weniger aus der Forschungsfrage abgeleitet werden können und sie bereits bei der Erhebung von Daten leitend waren“ (ebd.: 101). Die aus der Forschungsfrage abgeleiteten Kategorien umfassen die Rollenwahrnehmung, die eigenen Aufgaben und das eigene Erleben der Tätigkeit. Zusätzlich werden Informationen, die für die Studie nicht relevante Informationen (z. B. Gespräche mit der Kellnerin, Probleme mit dem Telefonnetz und Informationen ohne Bezug zu den Forschungsfragen) in die Kategorie *keine Zuordnung* eingeordnet. Ebenfalls in einer eigenen Kategorie werden die Aussagen festgehalten, die von mir während der Interviews getätigt wurden. Normalerweise werden die beiden zuletzt genannten Hauptkategorien nicht kodiert. In dieser Arbeit habe ich mich dafür entschieden, sie zu kategorisieren, damit alle Datensätze vollständig kodiert sind und ich einen besseren Überblick habe.

Frage bzw. Grund für die Kategorisierung	Hauptkategorie
<i>Welche Aufgaben übernehmen Ehrenamtliche, die an Grundschulen als Sprachlernhelfer*innen tätig sind?</i>	Aufgaben der Ehrenamtlichen
<i>Mit welchen Rollenbegriffen beschreiben ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen die Rollen, die sie in der Arbeit mit Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund einnehmen?</i>	Eigene Rollenwahrnehmung
<i>Wie erleben Ehrenamtliche ihren Einsatz an der Grundschule?</i>	Eigenes Erleben
<i>Aussagen, die keine Relevanz für die Beantwortung der Forschungsfragen haben</i>	Nicht sinntragende Information
	Aussagen der Interviewerin

Tab. 12 Übersicht über die deduktiv gewählten Hauptkategorien

Alle Kategorien werden in MAXQDA durch Code-Memos definiert. Neben der Bezeichnung der Kategorie umfasst jedes Memo Informationen zum Inhalt der Kategorie, eine Erklärung zur Anwendung der Kategorie und ein prägnantes Beispiel zur Orientierung (siehe Abb. 19) (vgl. Kuckartz 2018: 40).

In der dritten Phase wird das gesamte Datenmaterial anhand der Hauptkategorien kodiert (vgl. ebd.: 102). Dabei werden zusätzlich zu den deduktiv gewählten Kategorien im Laufe des Kategorisierungsprozesses weitere Hauptkategorien induktiv erschlossen. Bei diesen Kategorien handelt es sich um Kategorien, die im Vorfeld nicht über die Forschungsfrage bzw. eine Theorie entwickelt werden konnten und sich erst während der Kodierung des Materials ergeben. Kuckartz (2018: 95) spricht bei dieser Form der Kategorisierung von „deduktiv-induktiver Kategorienbildung“, da bei Mischformen im ersten Schritt deduktiv und im zweiten Schritt induktiv vorgegangen wird. Durch das Ergänzen neuer Kategorien ist es notwendig, Schritte im Auswertungsprozess zu wiederholen (vgl. ebd.: 46), u. a. das Anpassen von Kategorien in bereits fertig kategorisierten Datensätzen.

In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Hauptkategorien induktiv ermittelt:

Frage bzw. Grund für die Kategorisierung	Hauptkategorie
<i>Informationen zu den Ehrenamtlichen</i>	Soziodemografische Daten zu den Ehrenamtlichen
<i>Informationen zu den Kindern, mit denen die Ehrenamtlichen gearbeitet haben</i>	Informationen zu den Kindern
<i>Informationen zu externen Einflussfaktoren, die die Ehrenamtlichen beeinflusst haben</i>	Informationen zu externen Einflussfaktoren
<i>Informationen zur Qualifizierung FamoS</i>	FamoS

Tab. 13 Übersicht über die induktiv gewählten Hauptkategorien

Ein Großteil der induktiv bestimmten Kategorien konnte nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden, da sie thematisch von diesen abweichen⁴².

Im vierten Schritt werden die Hauptkategorien weiter ausdifferenziert und im fünften Schritt werden den einzelnen Kategorien Unterkategorien zugeordnet (vgl. Kuckartz 2018: 106). Die Unterkategorien wurden in dieser Arbeit zuerst induktiv erarbeitet, jedoch stellte sich nach kurzer Zeit heraus, dass es schwierig ist, Kategorien zu finden, die die Forschungsfragen beantworten und nicht den Elementen des Repertory Grid-Interviews entsprechen. Aus diesem Grund wurden die Elemente als Kategorien für die drei Forschungsfragen genutzt. Dabei wurden die Unterkategorien hierarchisch weiter differenziert. Jede Unterkategorie wird für eine transparente Zuordenbarkeit genau definiert. Hierfür wird die Kategorie zuerst inhaltlich beschrieben, dann die Anwendbarkeit erklärt und im letzten Schritt mit einem Beispiel untermauert.

⁴² Diese Daten können aber für weitere Publikationen zum Thema Sprachenbegleitung genutzt werden.

Unterkategorie 2: Retter*in

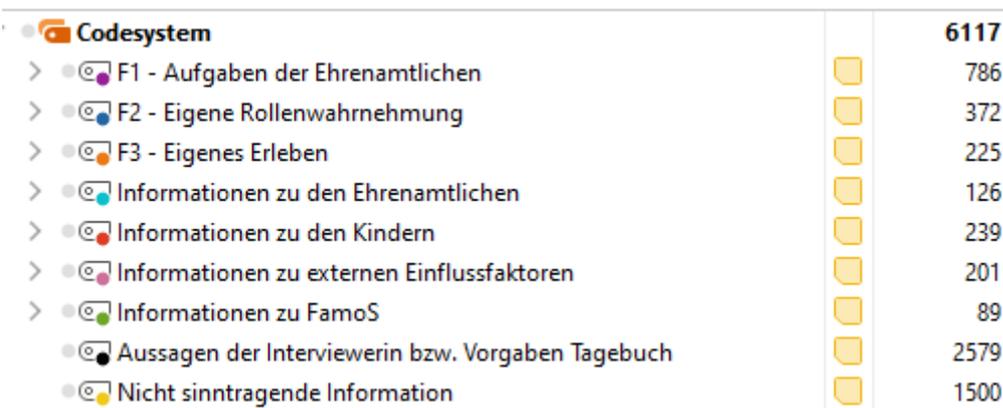
Inhaltliche Beschreibung: Ehrenamtliche erklären, was sie unter einer Retterin verstehen.

Anwendung der Kategorie: Mit dieser Kategorie wird festgehalten, was Ehrenamtliche unter einer Retterin verstehen und ob sie sich selbst in dieser Rolle sehen oder sich davon abgrenzen. Zusätzlich kann festgehalten werden, was für sie eine Retterin ausmacht.

Beispiel: `Ne Retterin hmm seh` ich äh also, das ist so ein großes Wort, neh? (I: Mhm) Das sind für mich Ärzte sind Retter oder//oder ähm Sanitäter oder Leute, die in Bergwerk gehen, um andere da rauszuholen, neh? Ähm ich glaub des nicht, nein. (I: Mhm) Die Kinder würden auch überleben, wenn's mich nicht gäbe, also (Beate Repgrid:138).

Abb. 19 Beispiel für die Definition einer Unterkategorie in einem Memo

anhand der im Kategorienbuch festgelegten Kategorien kategorisiert (vgl. Kuckartz 2018: 110). Insgesamt konnte das Datenmaterial in über 6000 Textstellen eingeteilt werden, die den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wurden. Davon sind rund 2000 für die Studie relevant, von denen sich 786 auf die erste, 372 auf die zweite und 225 auf die dritte Forschungsfrage beziehen. Alle weiteren relevanten Kategorisierungen helfen bei der Beschreibung der Untersuchungsgruppe bzw. zeigen weitere Forschungsmöglichkeiten auf.



Codesystem		6117
> F1 - Aufgaben der Ehrenamtlichen		786
> F2 - Eigene Rollenwahrnehmung		372
> F3 - Eigenes Erleben		225
> Informationen zu den Ehrenamtlichen		126
> Informationen zu den Kindern		239
> Informationen zu externen Einflussfaktoren		201
> Informationen zu FamoS		89
• Aussagen der Interviewerin bzw. Vorgaben Tagebuch		2579
• Nicht sinntragende Information		1500

Abb. 20 Übersicht über die Zuordnung des Datenmaterials nach Hauptkategorien

Im siebten Arbeitsschritt der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse werden die Daten für die Ergebnisdiskussion aufbereitet, indem sie zusammengefasst und visualisiert werden (vgl. ebd.: 182). Dazu wurden die kodierten Abschnitte in MAXQDA mit dem Analysetool Summary Grid dargestellt (siehe Abb. 21).

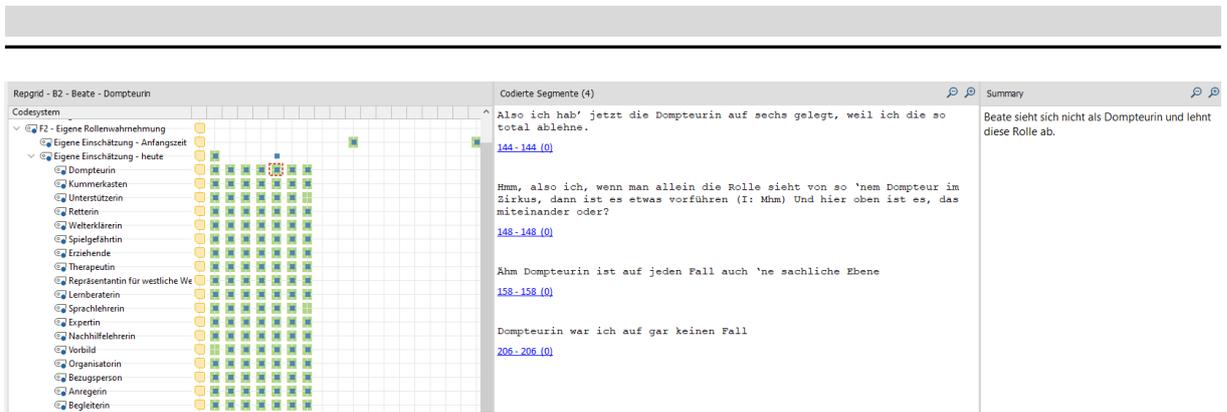


Abb. 21 Zusammenfassung der Aussagen der Ehrenamtlichen mittels Summary Grid

Als Nächstes wurden Summary-Tabellen (siehe Abb. 22) erstellt, die zur übersichtlicheren Ergebnisdarstellung genutzt wurden (vgl. Kuckartz 2018: 111). Dazu ist es notwendig, die Zitate der Ehrenamtlichen zu paraphrasieren. Kuckartz (2018: 112) äußert dazu, dass es sich zwar um zusätzliche Arbeit handle, man aber seine Untersuchung analytisch gut voranbringe, denn in den Summary-Tabellen werden die „Aussagen einer Person zusammengefasst und dabei die konkreten Äußerungen quasi durch die Brille der Forschungsfrage betrachtet und entsprechend reduziert“ (ebd.).

Summary-Tabellen	Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen		
	Dokumente und Variablen	Vermittlung von Allgemeinwissen ...	Vermittlung von Allgemeinwissen ...
Sprachstand feststellen			
Eriehische Maßnahmen			
Freies Sprechen/erzählen/diskutieren			
Lesetraining			
Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen			
Hörfertigkeit trainieren			
Grammatiktraining			
Aussprache trainieren			
Vertrauen aufbauen			
Alphabetisierung und Schreibmotorik			
Wiederholung und Festigung des Gelernten			
Spielerisches und kreatives Lernen			
Zählen und rechnen			
Wortschatzarbeit			
Bewegtes Lernen			
Helfen und unterstützen			
Schreibtraining			
Motivieren			
Dompteurin	6	Repertory Grid Interview\Repgrid - A1 - Anna	Anna sieht die Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen nicht als ihre Aufgabe bei den Kindern an.
Kummerkasten	7	Repertory Grid Interview\Repgrid - B8 - Bine	Bine baut die Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen in Spiele ein. Sie greift dabei u.a. Themen aus dem Sachunterricht auf oder spricht mit Kindern über religiöse Feste in Deutschland und der Heimat.
Unterstützerin	8	Tagebuch\Tagebuch - A1 - Anna	Anna erklärt den Kindern, wo sie wohnen und spricht mit ihnen über den Unterschied zwischen Stadt und Land.
Retterin	9	Tagebuch\Tagebuch - A3 - Annegret	Annegret merkt im Tagebuch an, dass sie Wissen vermittelt hat.
Welterklärerin			
Spielgefährtin			

Abb. 22 Darstellung der Zusammenfassungen der verschiedenen Dokumente in Summary-Tabellen

Durch das Erstellen der Summary-Tabellen hat man bei der Darstellung der Daten die Möglichkeit, die einzelnen Themenbereiche besser miteinander zu vergleichen (vgl. ebd.: 115). In einem weiteren Schritt wurden die Daten in Word übertragen und zur besseren Lesbarkeit ein weiteres Mal aufbereitet (siehe Abb. 23).

Lesetraining

Personen	Lesetraining - Anfang	Lesetraining - heute
Anna	Anna liest mit den Kindern verschiedene Bücher, erklärt Inhalte und übt dabei das Lesen. Sie arbeitet gerne mit Fabeln, weil die Kinder dadurch flüssiger lesen.	Anna hat mit den Kindern das Lesen trainiert. Es war u.a. die Vorgabe der Lehrkraft. Sie sollte mit den Kindern lesen und für eine Verständnissicherung sorgen. Dafür bringt sie Bücher aus der Bibliothek mit. liest sie mit den Kindern und bespricht die Inhalte. Ihr ist es wichtig, dass die Bücher zu den Vorlieben der Kinder passen. Sie findet das Lesetraining generell sehr wichtig, aber sie findet es nicht so gut, dass sie diese Aufgabe übernehmen soll.
Annegret	- keine Information -	Annegret findet das Lesetraining wichtig. Ihr ist bei ihren Kindern aufgefallen, dass sie zwar schon gut lesen können, aber inhaltlich nicht verstehen was sie lesen. Aus diesem Grund hat sie den Fokus beim Lesetraining auf die Verständnissicherung gelegt und auch Wortschatztraining gemacht.

Abb. 23 Darstellung der Zusammenfassungen in einfachen Word-Tabellen

Der Vorteil dieser Darstellungsform ist, dass die Zusammenfassungen auf Originalaussagen beruhen, das gesamte Datenmaterial (sowohl Tagebücher als auch Repertory Grid-Interviews) einbezogen wird, die Analyse dynamisch ist und jederzeit Änderungen und Ergänzungen vorgenommen werden können. Außerdem ist der Analyseprozess genau dokumentiert und es kann nachvollzogen werden, welche Originalzitate bei welchen Zusammenfassungen verwendet wurden (vgl. Kuckartz 2018: 117). Im nächsten Schritt werden die Daten entlang der Hauptkategorien ausgewertet.

7.6.2.2 Analyse des Grids

Neben der Analyse der Daten aus den Transkriptionen wurden in der vorliegenden Studie auch quantitative Daten über das Grid erhoben, die neu angeordnet und im nächsten Schritt analysiert wurden. Um die verschiedenen persönlichen Konstrukte der Ehrenamtlichen miteinander vergleichen zu können, wurden alle Konstrukte in eine Excel-Datei übertragen und auf Ähnlichkeiten überprüft. Ähnliche Konstrukte wurden gebündelt (vgl. Hemmecke 2012: 25) und in die Ergebnisdarstellung in Form einer Likert-Skala integriert, um neben einer schnellen Übersicht auch eine Validierung der qualitativen Ergebnisse zu erzielen (vgl. Kruse 2015: 156). Die gestrichelte Linie stellt das arithmetische Mittel der Daten der jeweiligen Skala dar.

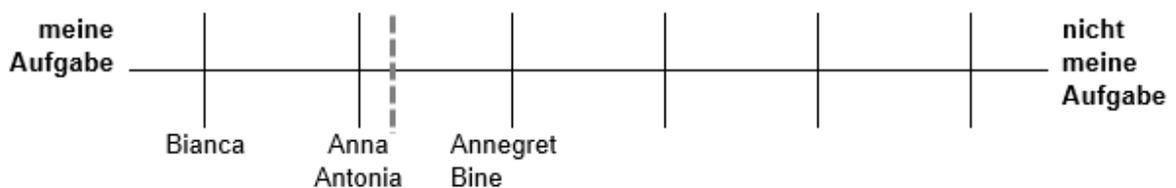


Abb. 24 Darstellung der Daten aus dem Grid

Für die Darstellung wurden nur die für die Forschungsfragen relevanten Konstrukte genutzt und Antworten, die nicht auf die Fragestellung übertragbar waren, nicht in eine Likert-Skala übertragen.

Die explorative Herangehensweise und die freie Zuordnung der Ehrenamtlichen zu selbstgewählten Polen führte dazu, dass nicht alle Ehrenamtlichen zu jeder Zuordnung etwas beitrugen. So wählten in der oben dargestellten Zuordnung zwei Deutschlernhelferinnen andere Pole, die nicht in das Schema passen und zusammengefasst werden können. Für die Darstellung wurden nur Pole verwendet, die eine Antwort auf die Forschungsfrage geben und jeweils von mindestens zwei Personen in dieser Form genutzt wurden. Es

ist festzuhalten, dass der qualitative und der quantitative Zugang sich bei der Auswertung sinnvoll ergänzen können. Eine Stärke der Grid-Methodik besteht darin, dass sie von Beginn an strukturierte Daten liefert, die es erlauben, einen fließenden Übergang zwischen beiden Zugängen zu realisieren und die jeweiligen Lesarten wechselseitig als Korrektiv zu nutzen (Fromm 2020: 369).

Dieses Zusammenspiel von quantitativen und qualitativen Daten wurde an dieser Stelle genutzt. Das Besondere an dieser Methode ist, dass Elemente im Gespräch mehrmals genutzt werden und unterschiedliche Narrationen u. a. aus verschiedenen Perspektiven entstehen. Betrachtet man z. B. das Grid aus Abb. 17, kann man erkennen, dass die Ehrenamtliche einmal über ihre Aufgaben gesprochen hat und an einer anderen Stelle darüber, welche Aufgaben sie davon auch gerne macht. Das Grid gibt einen knappen Überblick über die Sichtweise der Ehrenamtlichen, und die Informationen aus den transkribierten Erzählungen liefern dazu vertiefende und erklärende Informationen, sodass eine Kombination beider Analysen sinnvoll ist.

Zusätzlich zur Darstellung in der Likert-Skala wurden, wie von Raeithel (1993: 66) beschrieben, statistische Maße zur Auswertung herangezogen, um mehrere Grids miteinander vergleichen zu können. Dabei fiel die Wahl auf das arithmetische Mittel, das im Anschluss ermöglichte, herauszufinden, welche Elemente von den Ehrenamtlichen insgesamt positiver und welche negativer bewertet wurden.

8 Ergebnisdarstellung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse entsprechend der Forschungsfragen veranschaulicht. Je nach Forschungsfrage werden unterschiedliche Daten herangezogen und verschiedene Darstellungsmöglichkeiten genutzt, um die Ergebnisse sichtbar zu machen. Zusätzlich werden die sieben interviewten Ehrenamtlichen im Vorfeld vorgestellt.

8.1 Personenbeschreibungen

Die sieben interviewten Ehrenamtlichen bringen unterschiedliche berufliche Erfahrungen mit. Viele von ihnen haben selbst Fremdsprachenkenntnisse und übertragen das Wissen über den Spracherwerb auf das Lernen mit den Kindern. Bei den Personen mit dem Anfangsbuchstaben *A* handelt es sich um Ehrenamtliche aus der ersten Qualifizierungsrunde und Personen mit einem Namen mit *B* stammen aus der zweiten Qualifizierungsrunde.

8.1.1 Anna

Motto:

Es hat an Wichtigkeit und an Bedeutung gewonnen und es gibt mir auch was. Meine Persönlichkeit hat sich weiterentwickelt (Anna Repgrid:241).

Anna ist seit 2016 als ehrenamtliche Deutschlernhelferin tätig. Sie arbeitet hauptberuflich als Sprachförderkraft, wodurch sie die Möglichkeit hat, Bezüge herzustellen und Inhalte aus ihrem Berufsalltag auf die Sprachlernenden zu übertragen. Sie war bereits vor dem Projekt FamoS als ehrenamtliche Vorlesepatin im Kindergarten aktiv und konnte dadurch nützliche Erfahrungen für das ehrenamtliche Engagement an der Grundschule sammeln. Sie spricht mehrere Sprachen (Englisch, Französisch und Italienisch) und es ist davon auszugehen, dass sie dadurch Erfahrung im Sprachenlernen mitbringt.

Sie verlagerte im Laufe ihres Engagements ihre Tätigkeit von der Grundschule auf das Café Deutsch, da es zeitlich besser mit ihrem Beruf zu vereinbaren war (vgl. Anna Tb; RepGrid, Interview).

8.1.2 Annegret

Motto:

Helfen und unterstützen ist ja (-) steht an erster Stelle und ist eigentlich der Grund, warum man Deutschlernhelferin ist (Annegret RepGrid:192).

Annegret arbeitet hauptberuflich im kaufmännischen Bereich und gibt Kindern und Jugendlichen nebenberuflich Sprachunterricht. Die Tätigkeit als Deutschlernhelferin ist ihr

erstes ehrenamtliches Engagement. Sie spricht sehr gut Englisch, gut Französisch und etwas Spanisch. Durch ihr eigenes Sprachenlernen, aber auch ihre Tätigkeit als Sprachlehrerin bringt sie reichlich Erfahrung für das Engagement mit.

Annegret war die ganze Zeit in der Grundschule tätig. Sie hatte sich im Laufe ihres Engagements auch das *Café Deutsch* angeschaut, aber sich letztendlich dazu entschieden, im Grundschulbereich weiterzumachen. 2019 legte sie eine Pause ein, weil sie das Gefühl hatte, dass ihre Arbeit nicht mehr wertgeschätzt wurde (vgl. Annegret Tb; RepGrid; Interview).

8.1.3 Antonia

Motto:

[...] es ist wirklich eine Herausforderung, ja und man will natürlich Herausforderungen, will man bestehen (Antonia RepGrid:372).

Antonia arbeitete vor ihrer Rente als Chemikerin und spricht gut Englisch. Sie war vor dem Projekt FamoS noch nicht ehrenamtlich tätig, vermittelte aber bereits im Berufsleben Wissen zu den unterschiedlichsten Themen.

Sie ist seit Januar 2016 als Deutschlernhelferin aktiv und betreute schon sehr viele Kinder an der Grundschule. Bei Antonia fällt auf, dass sie sprachlich sehr viele naturwissenschaftliche Begriffe nutzt (vgl. Tb; RepGrid, Interview).

8.1.4 Bärbel

Motto:

Irgendwann hab` ich mich als Mentor gesehen und das fand ich dann ok (Bärbel RepGrid:408).

Bärbel arbeitet im Hochschulbereich und spricht selbst mehrere Sprachen, u. a. Englisch, Französisch und Chinesisch. Sie erzählte im Gespräch, dass sie bei den Treffen mit den Kindern ihre eigene Erfahrung aus dem Sprachenlernen einfließen lasse. Ehrenamtlich arbeitete sie bereits als Englisch-Tutorin und sammelte deswegen auch in diesem Bereich Erfahrungen. Zusätzlich engagierte sie sich in der Vergangenheit als Hausaufgabenbetreuung an einer Schule und ist zum Zeitpunkt des letzten Interviews im Vorstand eines Computerclubs. Nach 3,5 Jahren als Deutschlernhelferin beendete sie mit dem Schuljahr 2019/2020 ihr Engagement. Sie betreute einen Schüler über diesen gesamten Zeitraum (vgl. Bärbel Tb; RepGrid, Interview).

Gründe für das Engagement:⁴³

Erst um den Kontakt zu den ausländischen Kindern herzustellen und eine realistische Vorstellung von der IST-Situation zu bekommen (-) um mit Sprache zu arbeiten, auch für mich//für mich herauszufinden, ob ich noch mehr mit Sprache und Sprachförderung arbeiten möchte. Um mal ehrenamtlich tätig zu sein und mich einzubringen, weil ich Fähigkeiten hab', die jemanden nutzen können und die da einbringen möchte. Das sind die drei Hauptgründe (Bärbel Interview:6) .

8.1.5 Beate

Motto:

Ich bin eher der Typ der sagt, was soll man groß drüber reden, wir müssen was tun. Ich möchte auch was tun (Beate Interview: 6) .

Beate arbeitet im Bereich Marketing und spricht neben Deutsch vier weitere Sprachen (Englisch, Französisch, Spanisch und Niederländisch). Sie vermittelte in der Vergangenheit schon des Öfteren Wissen, u. a. als Ausbildungsbetreuerin. Zusätzlich war sie ab 2013 Leselernhelferin, kümmerte sich ehrenamtlich um eine Hockeymannschaft und führte eine Projektwoche mit Kindern durch.

Ferner studierte Beate Kommunikationswissenschaften, weil sie Radiomoderatorin werden wollte. Durch ihr Studium kennt sie sich gut mit dem Aussprachetraining aus.

Beate ist nicht mehr als Deutschlernhelferin tätig, weil an der Schule, an der sie auch bereits als Leselernhelferin arbeitete, kein Bedarf mehr bestand. Aus diesem Grund suchte sie nach einem neuen Projekt und gründete an der ihr bereits bekannten Grundschule eine Spiele-AG (vgl. Beate Tb; RepGrid, Interview).

Gründe für das Engagement:

Also ich bin ja schon Leselernhelferin, das war schon mal so ein halber Einstieg, als diese Thematik//die Flüchtlingsthematik aufkam, hat man halt viele Stimmen gehört und viele Sorgen, wie soll man das schaffen und so weiter. Ich bin eher der Typ der sagt, was soll man groß drüber reden, wir müssen was tun. Ich möchte auch was tun (Beate Interview:6) .

8.1.6 Bianca

Motto:

Wenn (unv.) dann mit meinem Ehrenamt zufrieden bin, dann kann ich mich auch besser um die anderen sorgen und ihnen irgendwie beistehen, ja (Bianca RepGrid:495) .

⁴³ Die Frage nach dem Grund für das ehrenamtliche Engagement wurde erst ab der zweiten Qualifizierungsrunde in das Interview aufgenommen. Aus diesem Grund können die Gründe für das Engagement nur für die Personen der zweiten Qualifizierungsrunde aufgezeigt werden.

Bianca arbeitet als Assistenz in einer internationalen Firma. Sie spricht gut Englisch. Ehrenamtlich brachte sie sich vor FamoS bereits im kirchlichen Bereich ein, wie beispielsweise beim Kindergottesdienst. Zusätzlich engagierte sie sich in einem Bollerwagenprojekt, bei dem sie mit Kindern auf einem Spielplatz in einem sozialen Brennpunkt spielte.

Nach einigen Monaten wechselte Bianca aufgrund zeitlicher Probleme von der Grundschule zum *Café Deutsch*, wo sie auch heute noch aktiv ist (vgl. Bianca Tb; RepGrid, Interview).

Gründe für das Engagement:

Mein Grund ist der, dass ich mir überlegt habe, wie kann ich auch mithelfen, in//in//in der Gesellschaft ähm mit dem Flüchtlingsthema umzugehen und ich hab' mir gedacht, ich möchte 'ne fundierte Ausbildung, also auch schon 'ne Ausbildung haben und nicht//mich nicht einfach äh reinrennen in ein Flüchtlingslager oder in eine Flüchtlingsunterkunft. Ich möcht' mich informieren, ich möchte geschult werden, möchte dann was Sinnvolles tun und wann//weil ich gerne meine deutsche Sprache verwende und gerne lese und gerne spreche, passt das total gut zu mir (Bianca Interview: 7).

8.1.7 Bine

Motto:

Und helfen und unterstützen ist ja allgemein mein Job gewesen als Deutschlernhelferin. In der Sprache zu unterstützen, aber auch einfach im schulischen Alltag (Bine RepGrid:38).

Bine arbeitet hauptberuflich als Ergotherapeutin und bringt viel Erfahrung in die ehrenamtliche Tätigkeit ein. Sie spricht neben Französisch auch Englisch und sammelte dementsprechend selbst Erfahrung beim Fremdsprachenlernen. Vor ihrem ehrenamtlichen Engagement als Deutschlernhelferin half sie bereits bei Kindergottesdiensten und organisierte den *interkulturellen runden Tisch* mit. Sie entschied sich dazu, ehrenamtlich im Bereich Sprachvermittlung tätig zu werden, weil sie in ihrem Berufsalltag immer wieder erlebte, dass die Angebote für neu zugewanderte Migrantenkinder, die noch nicht der Sprache mächtig sind, oft nicht ausreichen. Ihr war es dabei aber wichtig, ein Fundament zu haben, um unterstützen zu können. Aus diesem Grund entschied sie sich für das Projekt FamoS (vgl. Bine Tb; RepGrid, Interview).

Gründe für das Engagement:

Ähm, also mein Beweggrund hat sich ja aus meinem Berufsbild auch heraus ergeben, dass ich ganz viele türkische Kinder hatte, die ganz schlecht Deutsch gesprochen haben und ich gemerkt hab', das muss einfach noch mehr Angebote geben. Nicht und noch dazu durch die vielen, die dann neu gekommen sind auch, neh? Also Kinder, die ganz frisch hierhergezogen sind und keine Sprache hatten und daheim auch keine Unterstützung hatten und da war's//das war meine Motivation für den Deutschlernhelferkurs zu machen. Und es ging mir eigentlich ähm immer da//geht mir auch von der Arbeit her ganz (unv.) stark zu machen und ähm (unv.) Vertrauen in ihre eigenen Stärken und ihre eigenen Fähigkeiten zu geben. Wegen//meine Aufgabe seh' ich weniger da drin mit ihnen bestimmte

Fertigkeiten zu trainieren, sondern sie zu befähigen ähm ja sich die auch anzueignen, neh? Also mehr so um die Grundbefähigung als um das sture Üben und Trainieren (RepGrid Bine:248).

8.2 Aufgaben der Ehrenamtlichen

Das Handeln der Ehrenamtlichen wurde anhand der Ergebnisse aus den Tagebüchern und den Repertory Grid-Interviews ermittelt. Die Ergebnisse werden in thematischer Form dargestellt und die Anordnung erfolgt in alphabetischer Reihenfolge. Dabei ist die Darstellung der einzelnen Subkategorien jeweils in drei Teile geteilt: Im ersten Bereich werden die Ergebnisse aus den Tagebüchern aus dem Jahr 2016 vorgestellt, daraufhin folgt eine Likert-Skala mit den Ergebnissen aus dem Grid (2020) und im letzten Teil werden die Informationen wiedergegeben, die die Ehrenamtlichen im Repertory Grid-Interview (2020) äußerten. Da nicht alle Ehrenamtlichen zu jedem Thema etwas erzählten, gibt es an einigen Stellen nur Einblicke in die Aussagen einzelner Deutschlernhelferinnen⁴⁴.

8.2.1 Alphabetisierung und Schreibmotorik

Beginn der Tätigkeit (2016)

Bine, Antonia und Annegret sprachen in den Tagebüchern konkret an, dass sie sich mit dem Thema *Alphabetisierung und Schreibmotorik* beschäftigten. Während Antonia (Tb:200) mit den Kindern einzelne Wörter schrieb, übte Annegret (Tb:103) die Schreibschrift. Bine (128; 131; 142; 146; 159) wiederum trainierte mit den Kindern sowohl die Schreibschrift als auch die Druckbuchstaben und die Stifthalterung und -führung, da ihrer Meinung nach viele Kinder bereits am Anfang einen fehlerhaften Bewegungsablauf einübten.

#KIND8s Freude am gestalterischen Arbeiten und darüber beüben von Stifthalten, Stiftführung (Bine Tb:146).

Bärbel (Tb:48) schrieb im Tagebuch, dass sie Buchstaben und Laute übte. Hieraus wird nicht ersichtlich, ob sie beim Üben der Buchstaben die Graphem-Phonem-Korrespondenz meint oder

⁴⁴ Im Folgenden wird nur von weiblichen Deutschlernhelferinnen gesprochen. Es gibt zwar einen männlichen Deutschlernhelfer, der zu den sieben Untersuchungsteilnehmer*innen gehört, allerdings wurde sein Name anonymisiert, wodurch nur weibliche Namen aufscheinen. Zur besseren Lesbarkeit wird zukünftig, wenn von den sieben Untersuchungsteilnehmer*innen gesprochen wird, nur die weibliche Form genutzt. Sobald aber von der Gruppe von 48 Personen die Rede ist oder allgemeine Aussagen getroffen werden, wird die gegenderte Form verwendet. Auch bei den Rollenbezeichnungen wird es auf diese Weise gehandhabt.

das Schreiben der Schriftzeichen an sich. Die anderen Deutschlernhelferinnen notierten keine Informationen zur Thematik.

Späterer Zeitpunkt (2020)

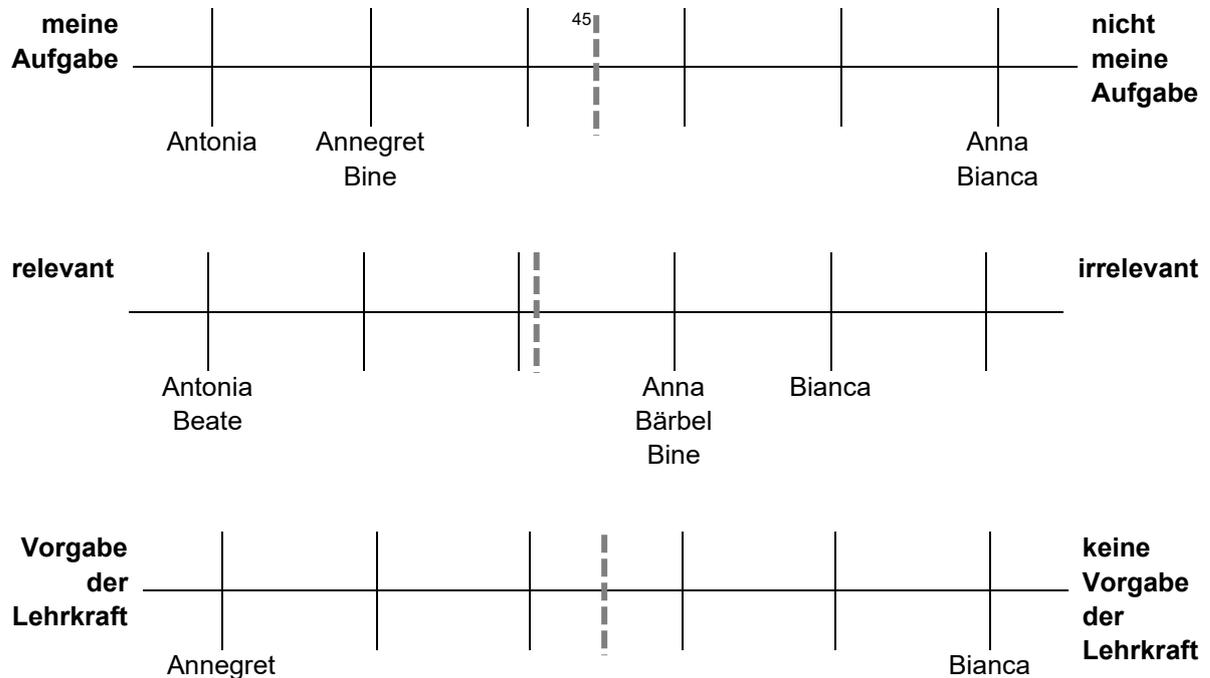


Abb. 25 Skalen zum Thema Alphabetisierung und Schreibmotorik

Im Interview unterschieden sich die Meinungen zum Thema Alphabetisierung und Schreibmotorik sehr. Anna positionierte sich klar, indem sie im Interview angab, dass es nicht ihre Aufgabe sei, die Alphabetisierung und das Üben der Schreibmotorik durchzuführen:

Alphabetisierung/Schreibmotorik ähm da find ich, dass es eigentlich nicht meine Aufgabe. Ähm da verlass' ich mich auf die Lehrer (Anna RepGrid:4).

Annegret (RepGrid:12; 14; 22) sagte im Gespräch mehrmals, dass sie mit den Kindern die Schreibmotorik übe. Konkrete Übungen zur Alphabetisierung sprach sie nicht an. In einem Satz erklärte sie, dass die Alphabetisierung an sich zwar von Deutschlernhelfer*innen übernommen werden könne, aber eigentlich Aufgabe einer Förderkraft sei. Das Trainieren der Schreibmotorik wurde ihr u. a. auch von der Lehrkraft aufgetragen.

Mhm, also bei Schreibmotorik haben wir viel gemacht. Wir haben die ganzen Buchstaben nochmal behandelt und die Kinder haben in diesem Schreibübungsheft diese Buchstaben geschrieben, die Wörter dazu und haben entsprechend auch neue Wörter dabei gelernt (Annegret RepGrid:12).

⁴⁵ Die gestrichelte Linie entspricht dem arithmetische Mittel der Ergebnisse.

Ähm, die Alphabetisierung ist mehr Aufgabe des Förderlehrers, aber kann durchaus vom Deutschlernhelfer übernommen werden, weil einfach zu wenige Förderlehrer da sind (Annegret RepGrid:22).

Antonia (RepGrid:99; 103) gab an, dass die Alphabetisierung und die Schreibmotorik in ihren Aufgabenbereich fielen. Sie merkte jedoch auch an, dass es immer vom Kind abhängig sei, welches der beiden Themen thematisiert werden solle. Beate (RepGrid:17; 21) sah die Alphabetisierung ebenfalls als ihre Aufgabe an. Sie betreute u. a. Kinder, die in der dritten Klasse noch nicht in der Lage waren, zu schreiben. Sie nutzte für die Alphabetisierung ein iPad mit einem Schreibprogramm. Die Kinder schrieben dann auf Hilfslinien Buchstaben und bekamen vom Programm augenblicklich Feedback zur Korrektheit der Buchstaben. Beate reflektierte ihren Einsatz und merkte an:

[...] ich hab' das einmal bei einem Mädchen gemacht in der dritten Klasse. Die konnte tatsächlich noch keine Buchstaben schreiben. Dadurch, dass ich aber einmal in der Woche morgens gekommen bin und dann alle zwei Wochen, war das Mädchen krank, ist es oft ausgefallen. Wir sind nicht von der Stelle gekommen. Ich hab' aber eben so Blätter vorbereitet, also dieses Mal ohne iPad, äh sondern ähm dann, dass sie das äh machen konnte äh. Hab' viel auch wieder mitgebracht, damit sie sehen konnte, was hat sie schon gemacht. Und hatte Übungen, aber das äh war einfach von der Zeit und also von dem Rahmen her nicht gut. Das hätte jeden Morgen oder wenigstens einmal in der Woche morgens sein müssen und dann auch mit der Lehrerin eng abgestimmt, welche Buchstaben nehmen wir jetzt und so weiter (Beate RepGrid:69).

Bianca (RepGrid:16) stellte im Gespräch klar, dass beide Themen nicht in ihren Aufgabenbereich fallen. Die anderen Ehrenamtlichen ordneten das Thema zwar in das Grid ein, gaben aber keine weitere Auskunft zu ihrem Vorgehen.

8.2.2 Aussprache trainieren

Beginn der Tätigkeit (2016)

Vier der sieben Ehrenamtlichen beschrieben im Tagebuch Lektionen, in denen sie mit den Kindern die Aussprache trainierten. Annegret (Tb:36; 104), Bärbel (Tb:48) und Antonia (Tb:136; 217; 219) übten mit den Kindern die Laute und Silben.

Artikulation der Knacklaute (Antonia Tb:217).

Antonia (Tb:528; 545) ging noch etwas weiter und übte mit den Kindern auch das Lippenlesen. Bianca (Tb:146; 175) trainierte mit den Schüler*innen die Aussprache neuer Wörter.

Späterer Zeitpunkt (2020)

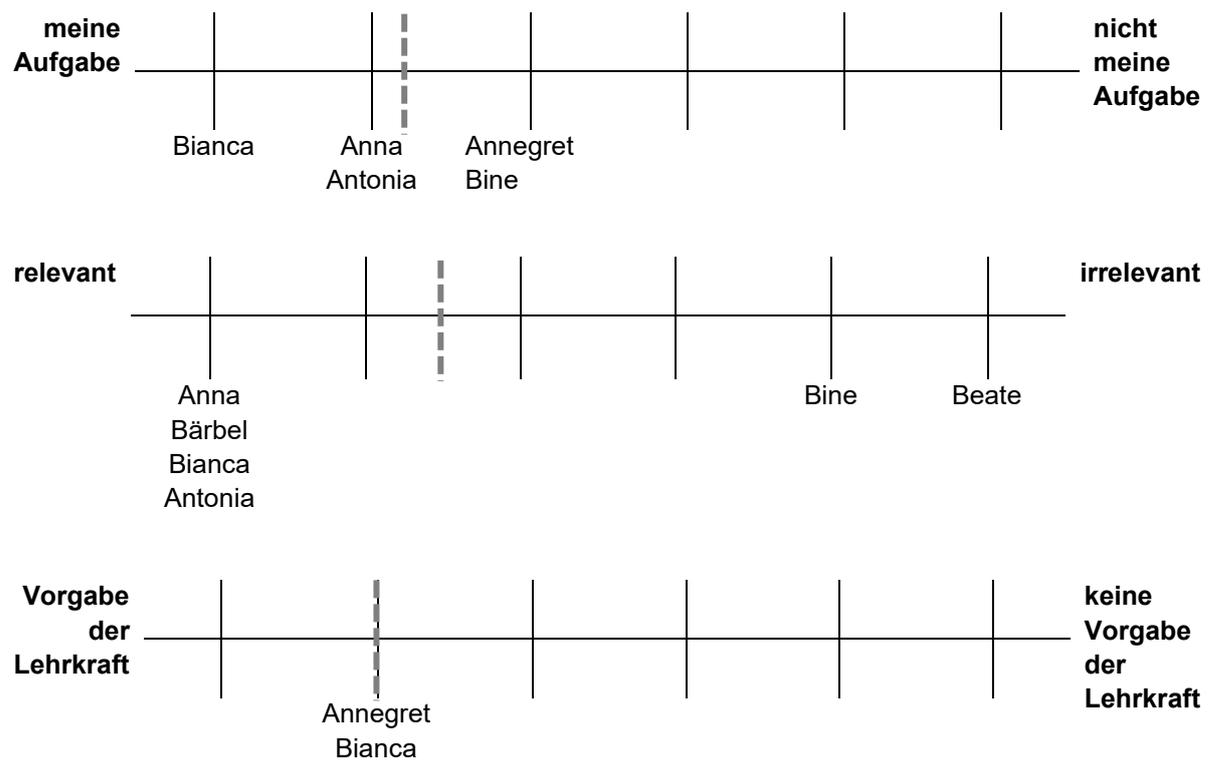


Abb. 26 Skalen zum Thema Aussprache trainieren

Im Repertory Grid-Interview erklärten alle, bis auf Bine und Beate, dass sie die Aussprache als sehr wichtig erachten und es als ihre Aufgabe ansehen, sie zu trainieren.

Aussprache trainieren boah das//das Wörter richtig ausgesprochen werden, also da sprech` ich das richtige Wort vor, aber die Ergotherapie ist ja ein bisschen also so `ne Disziplin, auch wie die Logopädie [...]. Also das direkt trainieren, hab` ich nicht praktiziert, find` ich auch weniger wichtig, weil`s dann eher noch zu Verkrampfungen oder sowas führt. Also ich sprech`s richtig vor, aber ich hab` nie irgendwie speziell trainiert (Bine RepGrid:6).

Anna trainierte die Aussprache zwar hin und wieder, sagte aber auch, dass sie keine Logopädin sei und sie deswegen nicht so gut mit den Kindern üben könne.

Ja, das ist bisschen schwierig, weil ich (-) öhm Aussprache trainieren ist eine Fertigkeit, die man trainieren kann, wobei für mich als Nicht-Logopädin natürlich nicht//nicht ganz so einfach is`, das mit den Leuten zu trainieren (Anna RepGrid:82).

Annegret (RepGrid:12; 136) übte die Aussprache hauptsächlich beim Lesen. Bärbel (RepGrid:31; 157) fand das Aussprachetraining am Anfang besonders wichtig, weil es den Kindern alle Türen öffnet. Bianca (RepGrid:130; 132) fand es relevant, die Aussprache zu trainieren, weil sich die Laute in den Sprachen unterscheiden können. Allerdings erklärte sie, dass man es mit der Aussprache nicht übertreiben solle. Antonia (RepGrid:47) sagte, dass die Aussprache wichtig sei, führte aber ihre Ansicht nicht näher aus.

8.2.3 Bewegtes Lernen

Das bewegte Lernen spielte in den Tagebüchern der interviewten Personen keine Rolle. Aus diesem Grund kann an dieser Stelle nur die Reflexion der Ehrenamtlichen aus dem Repertory Grid-Interview genutzt werden.

Späterer Zeitpunkt (2020)

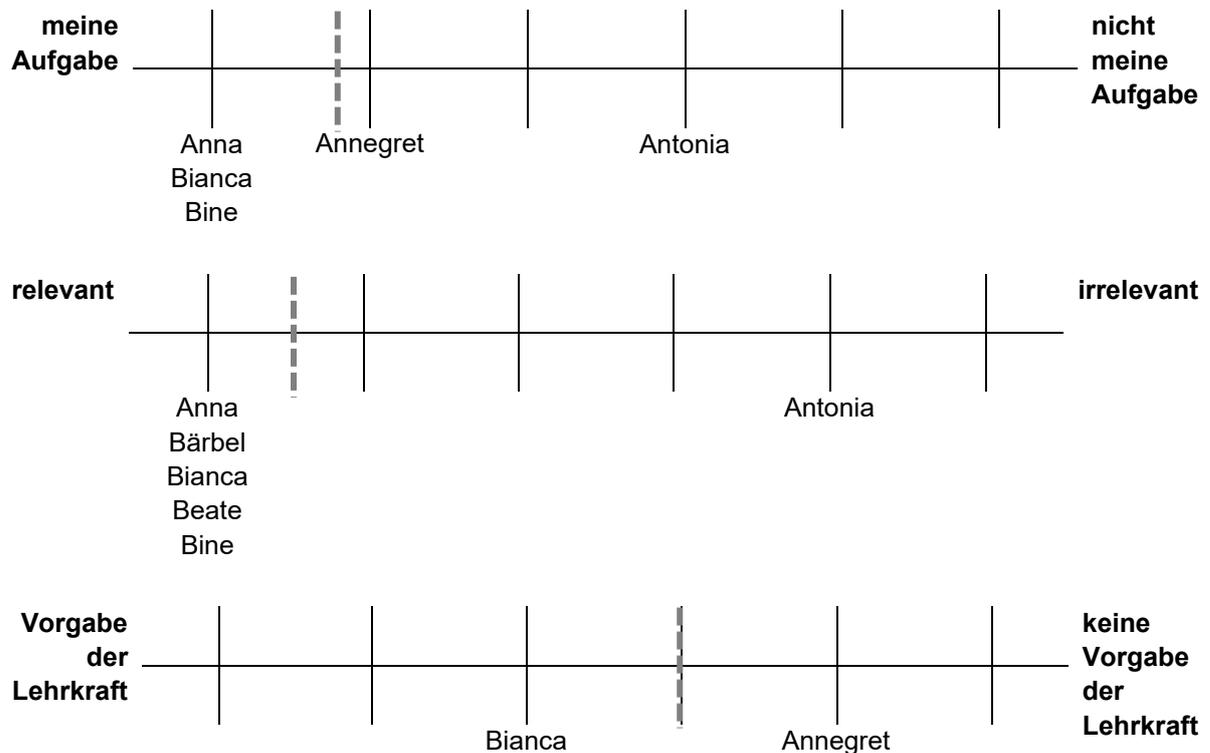


Abb. 27 Skalen zum Thema Bewegtes Lernen

Anna, Bärbel, Beate, Bianca und Bine fanden bewegtes Lernen bei den Treffen mit den Kindern sehr wichtig. Bärbel (RepGrid:215) erklärte, dass der Bewegungsdrang der Schüler*innen nicht unterdrückt werden sollte und aus diesem Grund lief sie mit den Kindern im Raum herum, setzte sich mit den Kindern auf den Boden und arbeitete viel haptisch. Bine verband das bewegte Lernen mit ihrem Beruf und baute Elemente aus dem Bereich Braingym in die Treffen ein:

Ich äh bin von Beruf Ergotherapeutin und deshalb verbinde ich immer äh Bewegung mit Lerninhalten. Also die Kinder müssen immer irgendwie was turnen zu Beginn der Stunden. Mit den Kindern hab` ich äh Bewegung aus dem Bereich des//des Braingym gemacht. Also physiologische Übungen, Über-Kreuz-Übungen, ähm einfach Bewegungsübungen mit Liedern, mit Sprache (Bine RepGrid:6).

Bianca (RepGrid:12; 108) erkundete mit den Kindern das Schulgelände und Beate arbeitete u. a. mit Rollenspielen. Anna (RepGrid:72) und Bine (RepGrid:6;84) verwendeten gerne Lieder, bei denen die Kinder zuhören und sich bewegen mussten. Annegret (RepGrid:12) nutzte das

bewegte Lernen als Ausgleich zur Konzentration. Sie konnte es aber nicht so häufig einsetzen, weil ihr meist die Zeit dafür fehlte.

Bewegtes Lernen, wie gesagt, vor allem für Verben oder halt ein Spiel, um äh ein bisschen abzulenken, ansonsten ist net so arg in 45 Minuten. Bleibt ja net so viel (Annegret RepGrid:132).

Antonia (RepGrid:19; 47) konnte sich darunter nicht so viel vorstellen, benannte dann aber Beispiele wie das Silbenklatschen, an der Tafel arbeiten usw., die dem bewegten Lernen zugeschrieben werden können.

8.2.4 Erzieherische Maßnahmen

Beginn der Tätigkeit (2016)

Antonia (Tb:363; 381; 429; 516; 697; 746) sprach in den Tagebüchern immer wieder an, wie sich die Kinder verhielten und erklärte, wie wichtig es sei, die Disziplin der Kinder zu erhöhen.

K. recht undiszipliniert, Stille Pause war nötig (Antonia Tb:395).

Bei Verstoßen sofort zurück in die Klasse (Antonia Tb:516).

Bianca (Tb:160) schrieb im Tagebuch, dass sie merkt, dass die Kinder auftauen und sich nicht mehr so diszipliniert verhielten und sie deswegen strenger durchgreifen muss. Alle anderen notierten dazu keine Informationen.

Späterer Zeitpunkt (2020)

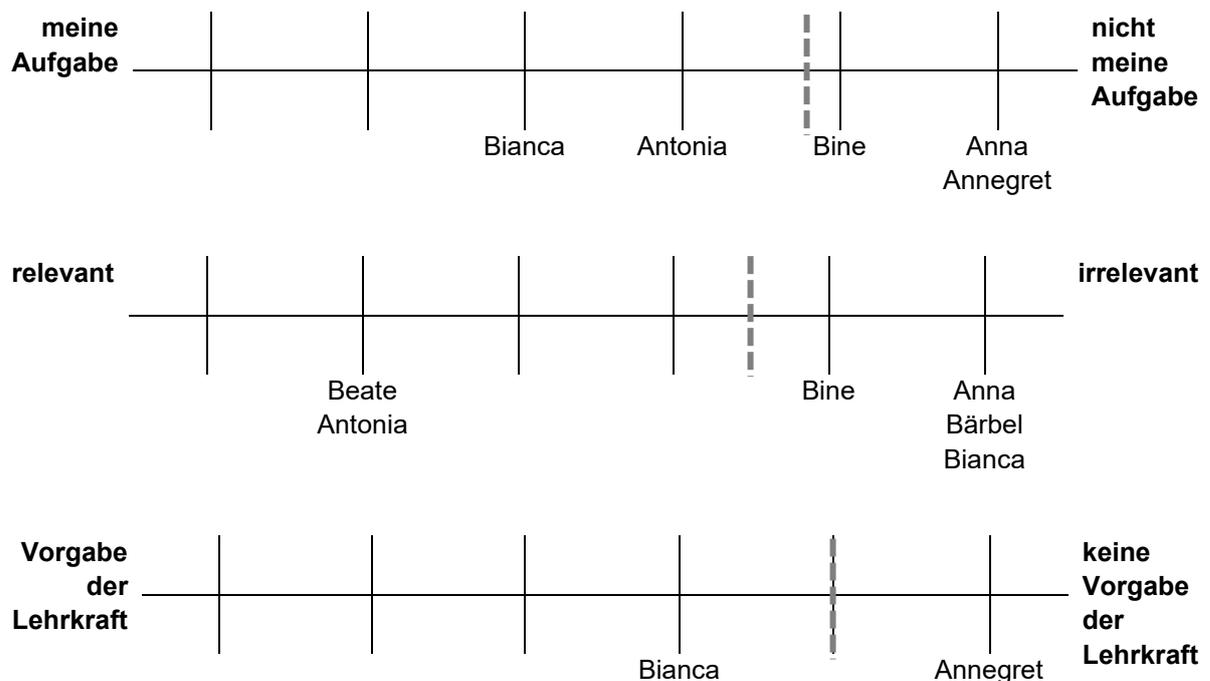


Abb. 28 Skalen zum Thema Erzieherische Maßnahmen

Anna (RepGrid:12; 16; 82) wendete *erzieherische Maßnahmen* nur in einem sehr geringen Umfang an, z. B. indem sie die Kinder aufforderte, sitzen zu bleiben. Sie erwähnte aber auch, dass das keine ihr zugewiesene Aufgabe sei, sie es aber auch nicht ignorieren könne. Annegret (RepGrid:64) sah erzieherische Maßnahmen nicht als ihre Aufgabe an. Sobald Kinder kein Interesse an der Förderung zeigten, meldete sie es den Lehrer*innen und die Kinder wurden daraufhin zurück in den Unterricht geholt und dafür andere geschickt:

[...] #KIND2, die hat dann, die wurde dann aufmüpfig und dann ging's dann, was erzieherische Maßnahmen angeht, hab' ich gedacht, das net meine Aufgabe und ich muss net jemanden, der keine Lust hat äh und deswegen absichtlich sagt, des weiß ich net, äh muss ich dann noch weiter bespaßen. Also hab' ich dann gesagt, das wird nix mehr und dann haben sie mir andere Kinder zugeteilt (Annegret RepGrid:38).

Ähnlich ging Bärbel vor:

Ich erinnere mich eigentlich nur an einen Moment, wo ich mal 'ne Stunde abgebrochen hab' und gesagt hab': „Wir hören auf“. „Du kannst nicht, du willst nicht und heute ist ganz anders und dann ist die Zeit schade, dafür fahr' ich nicht her“ (Bärbel RepGrid:95).

Beate (RepGrid:27) versuchte die Kinder zu motivieren und schickte sie auch in die Klasse zurück, wenn kein Interesse am gemeinsamen Lernen bestand. Antonia (RepGrid:89) sah das Erziehen der Kinder nicht als eine ihrer Hauptaufgaben an, sie forderte die Kinder aber auf, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen und versuchte präventiv Problempunkte zu umgehen, indem sie sie von vornherein beseitigte.

Noch 'ne erzieherische Maßnahme is' auch dass ich zum Beispiel die Kreide, die hier (unv.), die ist in einem Schächtelchen und die liegt soweit oben, dass kein Kind drankommt. Sonst müsst' ich denen ja die Kreide abnehmen. Wenn erst gar keine da ist, umgehe ich das Problem. Das heißt nicht, dass nicht auch mit Kreide mal geschrieben wird. Es wird auch mal mit roter Kreide geschrieben oder irgendwas gemacht ((räuspert sich)), aber ich will so, dass des Ausbüchsen, des äh will ich damit verhindern (Antonia RepGrid:97).

Bianca (RepGrid:42; 154) griff hin und wieder durch und Bine (RepGrid:76) erklärte den Kindern, dass sie gerade ihre Freizeit hier verbringe und sie sich deshalb auch Mitarbeit erhoffe, da sie sonst Konsequenzen in Betracht ziehe.

8.2.5 Freies Sprechen/Erzählen/Diskutieren

Beginn der Tätigkeit (2016)

Bianca (Tb:121) erhielt von der Lehrkraft den Auftrag, sich hauptsächlich auf das Sprechen zu konzentrieren. Antonia (Tb:100; 120; 149; 217; 594; 710) bekam von der Lehrkraft immer wieder Vorschläge, wie sie das Sprechen üben kann und nutzte dafür u. a. einen Hörstift, Lesetexte, die sie zum Sprechen anregten usw. Alle anderen erhielten keine Anweisungen von

der Lehrkraft, beschäftigen sich aber, bis auf Beate, die das Thema im Tagebuch nicht ansprach, mit dem Sprechen. Anna benutzte dafür eine Handpuppe, mit der sie bei den Kindern das Eis brach und mit ihnen erste Gespräche führte:

Kennenlernen; Dialog mit der Handpuppe: Wie heißt du?, Wo wohnst du?, Wie alt bist du?; Begrüßungslied mit Bewegungen; über ein Klassenzimmer-Bild erzählen lassen (Anna Tb:62).

Annegret (Tb:71; 107) übte mit den Kindern, sich vorzustellen und sprach mit ihnen über aktuelle Themen. Bärbel (Tb:206; 223) ließ die Kinder erzählen, ohne Themen vorzugeben. Bine (Tb:93) arbeitete mit einem Wimmelbuch und motivierte die Kinder zu beschreiben, was sie sehen.

Späterer Zeitpunkt (2020)

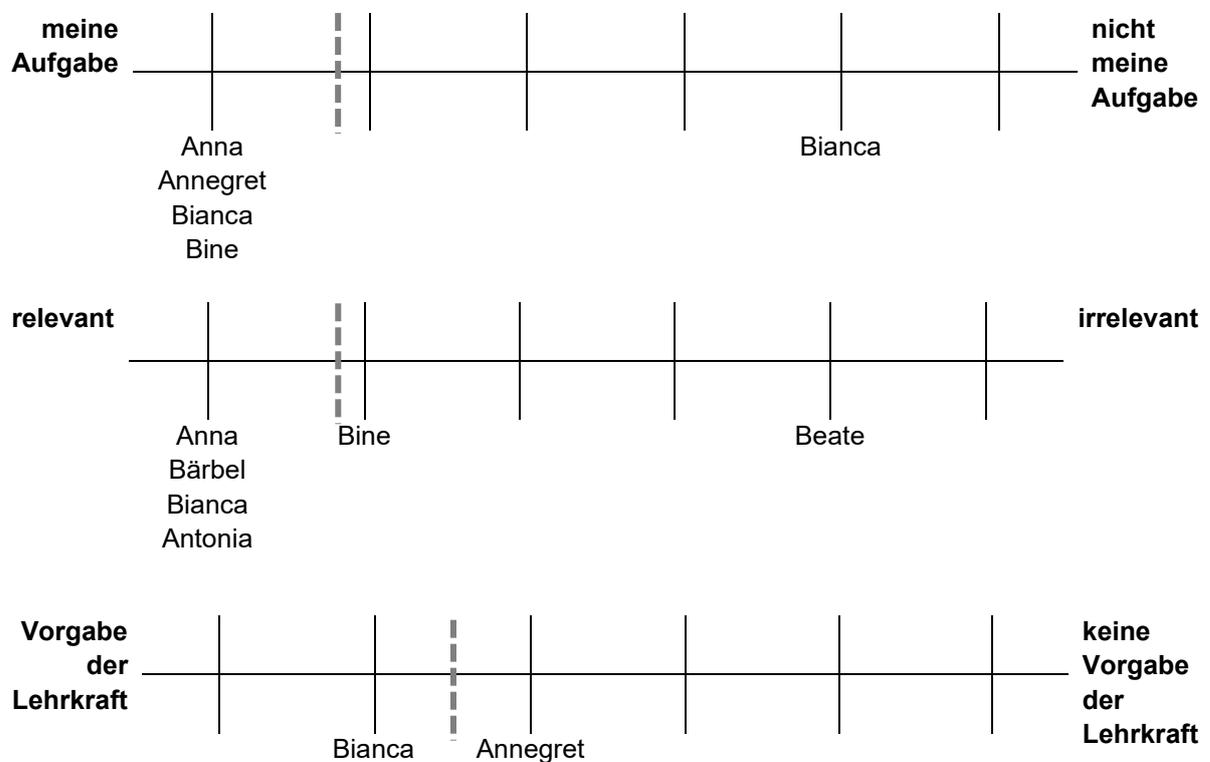


Abb. 29 Skalen zum Thema Freies Sprechen/Erzählen/Diskutieren

Im Repertory Grid-Interview gingen alle Deutschlernhelferinnen auf das Thema ein und reflektierten ihr Verhalten und erklärten, ob sie das Üben des *freien Sprechens/Erzählens/Diskutierens* als ihre Aufgabe ansahen. Anna (RepGrid:34; 44; 74) arbeitete weiterhin mit der Handpuppe und fand es sehr wichtig, dass die Kinder das Sprechen übten. Es war ihr wichtiger, als das Schreiben zu üben. Auch Annegret änderte ihr Vorgehen nicht. Sie ließ die Kinder vom Wochenende, von der Familie usw. erzählen. Sie nutzte die Gesprächsanlässe am Anfang des Treffens, um u. a. ein gutes Lernklima zu erzeugen:

Freies Sprechen/Diskutieren/Erzählen selbstverständlich, indem man die Kinder fragt „Was habt ihr am Wochenende gemacht?“ ähm „Was habt ihr für Hobbys?“ ähm „Welche Freunde habt ihr?“ usw. Des is' bei mir immer der Anfang der Stunde gewesen. Erstens um auf//aufzulockern und dann auch, um zu sehen, um den Sprachstand festzustellen und um äh um sie einfach auch mal ein bisschen Deutsch reden zu lassen (Annegret RepGrid:36).

Antonia (RepGrid:57; 97) sah das Üben der Sprechfertigkeit eher bei den Mitschüler*innen, die mit den Kindern interagierten, aber bot den Kindern durch Fragen ähnliche Gesprächsanlässe wie Annegret. Bärbel versuchte, bei den Kindern Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, indem sie ihnen beibrachte, dass sie selbst formulieren und nicht nur vom Blatt ablesen sollten.

Weil ich immer wieder betont hab', dass das wichtig ist. Löse dich mal vom Blatt, argumentiere, gib nicht einfach nur wieder (Bärbel RepGrid:235).

Während Bine (RepGrid:74) ähnlich wie Antonia und Annegret viele Fragen stellte und zusätzlich noch die Methode Schreibmalen nutzte, fanden es Bianca (RepGrid 32; 156) und Beate (RepGrid:17; 97) sehr wichtig, aber auch sehr schwierig, eine Konversation zu führen, weil die Kinder ihrer Meinung nach über einen zu geringen Wortschatz verfügten.

Das war kaum möglich. [...] Weil wir haben so gelernt bei Spielen//Brettspielen „Du bist dran“ zum Beispiel. Ja, das haben die einfach nachgesprochen. „Jetzt bist du dran“. Diskutieren war nicht möglich, erzählen auch weniger, die haben besser Englisch gesprochen als Deutsch (Bianca RepGrid:20).

8.2.6 Grammatik

Beginn der Tätigkeit (2016)

Beate und Bianca notierten im Tagebuch keine Informationen zum Thema *Grammatik*. Anna (Tb:50; 159) sprach mit den Kindern über Grammatikthemen, wenn es notwendig war. Sie war sich beispielsweise bei der Vergangenheit unsicher, wie sie sie erklären sollte. Antonia (Tb:249; 345; 393), Bärbel (Tb:65; 83; 87; 100; 104), Annegret (Tb:110) und Bine (Tb:69; 106; 221) bereiteten sich auf Grammatikthemen vor und besprachen sie dann mit den Kindern. Dabei ging es insbesondere um Artikel, Satzstellung und Verbkonjugation. Nur Bärbel ging weiter in die Tiefe und sprach auch Themen wie den Imperativ, Aussagesätze, W-Fragen, Ja-/Nein-Fragen und Modalverben an. Sie brachte den Kindern die Grammatik spielerisch bei und nutzte Rollenspiele zum Üben:

Die gängigsten Hilfsverben kennen und Aufforderungen/Fragen mit HVen besser erkennen (Bärbel Tb:102).

M.+J. hören solche Konstruktionen im Alltag sehr oft, konnten aber bis jetzt gar nichts damit anfangen, weil die HVs so abstrakt sind. Durch Rollenspiel zwischen mir und Handpuppe Billy konnte ich "können, wollen, dürfen, müssen, mögen" klarmachen (Bärbel Tb:104).

Späterer Zeitpunkt (2020)

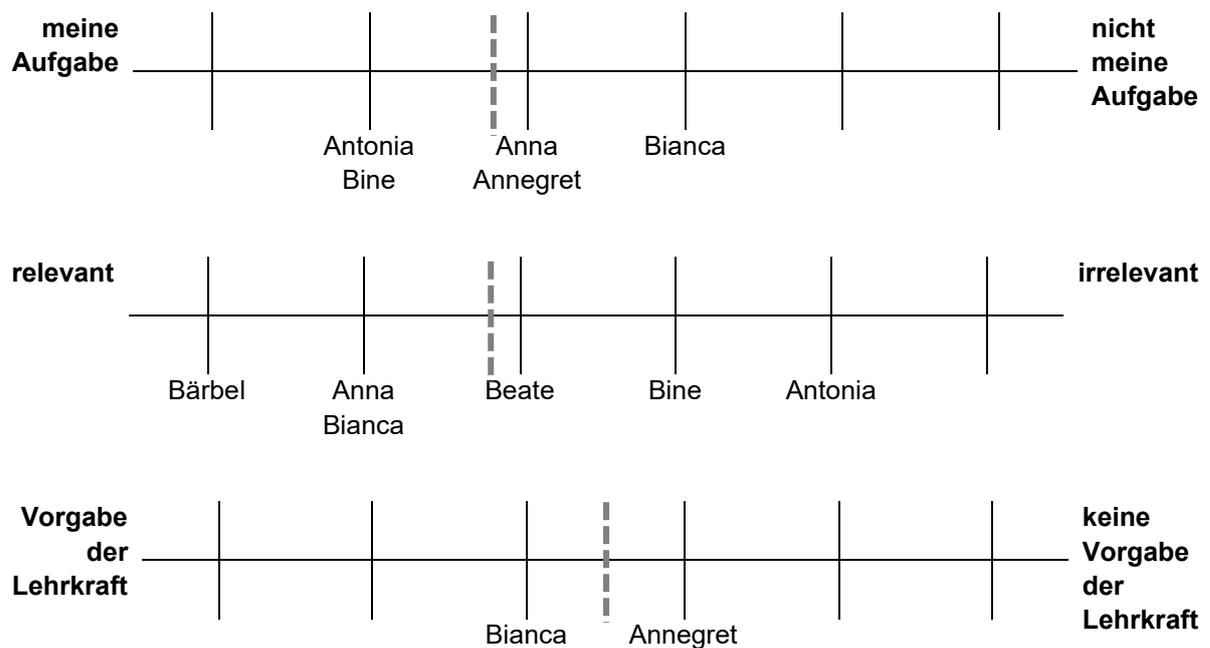


Abb. 30 Skalen zum Thema Grammatik

Beim Thema Grammatik gingen die Meinungen der Ehrenamtlichen weit auseinander. Während Bärbel (RepGrid:79; 117; 141) und Bianca (RepGrid:75) die Grammatik als Schwerpunkt ansahen, waren die anderen Deutschlernhelferinnen der Meinung, dass sie nicht konkret geübt werden müsse. Für Bärbel (RepGrid:79; 99) war das Grammatiktraining eine ihrer wichtigsten Aufgaben. Sie trainierte mit den Kindern, bis sie die Grammatik intuitiv richtig verwendeten. Sie sah in der Grammatik das Instrument, mit dem die Kinder ihre sprachlichen Fertigkeiten verbessern können.

Unser wichtigster Lerninhalt fast und das ja, ich hab' mich gefreut, ich hatte von Anfang an das Gefühl, ähm, ja den anderen widersprechen zu müssen, die gesagt haben „Grammatik ist nicht so wichtig“, ob das „Deklination//wer braucht sowas? Das muss keiner wissen, wie das heißt, was das ist“. Und ich hab's von Anfang an extrem viel eingesetzt und hab' die These gehabt, wenn das zum Alltag gehört, wie Brot schmieren auch, dann verliert es auch seinen Schrecken und wird intuitiver gelernt. Und am Ende der Erfolg, hab' ich gedacht, ich bin froh, dass ich das probieren konnte. Ähm und ich seh' auch den Unterschied zu den anderen Schülern (Bärbel RepGrid:79).

Obwohl Bianca (RepGrid:34; 88) die Grammatik als Schwerpunkt sah, übte sie sie nicht explizit, sondern durch das Sprechen, Nachsprechen und Korrigieren, wenn es sich ergab. Ähnlich gingen Annegret (RepGrid:64; 194) und Antonia (RepGrid:97) vor. Für sie war die Grammatik weniger wichtig und sie übten sie auch nicht explizit, sondern vertraten die Meinung, dass sie über das Sprechen und Vorsprechen sowie Korrigieren geübt würde. Zusätzlich sprach Antonia (RepGrid:134) an, dass zu viel Grammatiktraining zur Überforderung der Kinder führen könne und Annegret (RepGrid:50) erklärte, dass sie das Üben der Grammatik vom Alter der Kinder

abhängig mache. Bine (RepGrid:72; 125) fand Grammatik wichtig, machte das Thema aber nicht zu ihrem Schwerpunkt. Mit den Kindern trainierte sie u. a. Satzbau, Satzteile und Satzstellung. Anna begann mit dem Grammatiktraining erst, wenn die Kinder erste Sätze bilden konnten, der Wortschatz ausreichte und die Kinder dafür bereit waren. Ähnlich sah es Beate. Auch sie war der Meinung, dass Grammatik wichtig sei, wenn die Kinder dafür bereit seien:

Grammatik ähm find ich nicht so (-) also find ich (-) natürlich ist das wichtig, aber ähm (-) wie soll ich's formulieren? Ähm es (-) Grammatik kann nur auf auf etwas aufbauen, wenn schon etwas da//ein Grundstock da ist. Dann macht es auch Sinn. Wenn ich das Kind schon unterbreche, hat rot richtig gesagt zum ersten Mal und ich sag aber du hättest die rote sagen müssen, ähm dann demotivier` ich das Kind (Beate RepGrid:17).

8.2.7 Helfen und unterstützen

Wie beim bewegten Lernen kommt diese Kategorie in den Tagebüchern der Personen, die für einen kompletten Datensatz zur Verfügung standen, nicht vor. Aus diesem Grund werden nur die Ergebnisse aus dem Repertory Grid-Interview illustriert.

Späterer Zeitpunkt (2020)

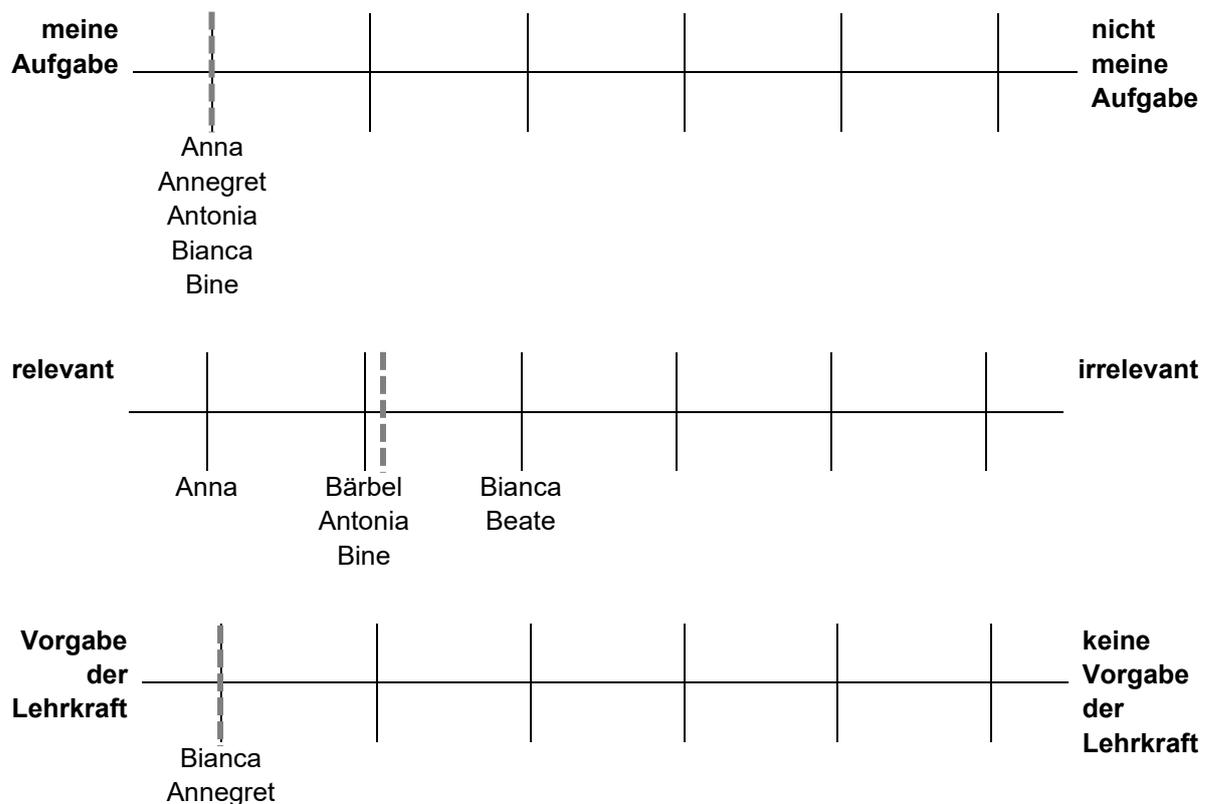


Abb. 31 Skalen zum Thema Helfen und unterstützen

Unter *helfen und unterstützen* verstanden die Ehrenamtlichen unterschiedliche Aspekte, die die vielfältige Tätigkeit der Deutschlernhelfer*innen aber gut darstellen. So sah Anna (RepGrid:38; 72) darin eine mentale Unterstützung und wollte den Kindern damit das Gefühl geben, dass

jemand für sie da ist. Annegret (RepGrid:166; 192) sah darin einen Schwerpunkt und verstand darunter die Aufgabe, die Kinder in Bereichen zu unterstützen, bei denen sie zusätzliche Hilfe benötigten, weil beispielsweise Inhalte im Unterricht nicht verstanden wurden. Bianca (RepGrid:232) wiederum sah darin keinen Schwerpunkt. Als die Hose eines Kindes zu klein war und sie Kleidung zum Treffen mitbringen wollte, wurde ihr von der Lehrerin klar vermittelt, dass sie das nicht soll.

[...] also wir durften die ja auch privat jetzt nicht unterstützen. Der Junge hat dann, das werd' ich nie vergessen in mein Leben: Er hat das Papiertaschentuch in seine Hosentasche gesteckt und hat den Pulli hochgezogen und dann hab' ich gesehen, die Hose is' viel zu eng. Der konnte die gar nicht zumachen. Und dann hab' ich gefragt (-) das ging mir schon zu Herzen und dann hab' ich gefragt „Hast du// (unv.) die Hose zu eng?“ „Ja wie? Was ist eng und so?“ Dann haben wir geredet „Knopf geht nicht zu“. Und dann hat er gesagt, er hat keine andere momentan. Und dann hab' ich die Lehrerin gefragt, ob man da was machen kann und dann hat sie gesagt, das ist Schulsache, das wär' keine Sache von Deutschlernhelfern und ich soll dem bitte keine Klamotten mitbringen und auch keine Süßigkeiten und nichts, weil das nimmt Ausmaße an und äh äh und wirkt Neid oder Beschämung oder was auch immer, aber sie hat es für sich notiert, die Lehrerin. Aber es ist schwierig mit Helfen und Unterstützen, was außerhalb des Sprachunterrichts is', wenn man in der Schule is', finde ich also (Bianca RepGrid:124).

Bine (RepGrid:38) verstand darunter ähnlich wie Annegret die Unterstützung bei den Treffen. Sie fokussierte sich aber sehr stark auf die Spracharbeit. Antonia (RepGrid:55; 111) fand, dass sowohl das Helfen als auch das Unterstützen dazu gehören, wenn man ein sozialer Mensch sei und Beate (RepGrid:17) erachtete es für wichtig, sprach aber auch an, dass man die Kinder nicht bevormunden dürfe. Bärbel (RepGrid:117; 207) nutzte die Treffen, um die Kinder in Bereichen zu unterstützen, die ihnen am meisten Sorgen bereiteten. Zusätzlich erklärte sie, dass es wichtig sei, dass man sich nicht aufdrängt und griff damit das Thema von Bianca und Beate auf. Bärbel (RepGrid:9) unterstützte die Kinder bei Bedarf auch nach der Beendigung des Engagements.

8.2.8 Hörfertigkeit trainieren

Anfang der Tätigkeit (2016)

In den Tagebüchern vermerkten nur Antonia und Bärbel Informationen zum Training des Hörverstehens der Kinder. Antonia (Tb:709) arbeitete mit einem Hörstift und Bärbel (Tb:68; 120; 238) trainierte mit den Kindern die Unterscheidung zwischen Fragen, Aussagen und Aufforderungen. Zusätzlich hörte sie mit den Kindern Hörspiele.

Späterer Zeitpunkt (2020)

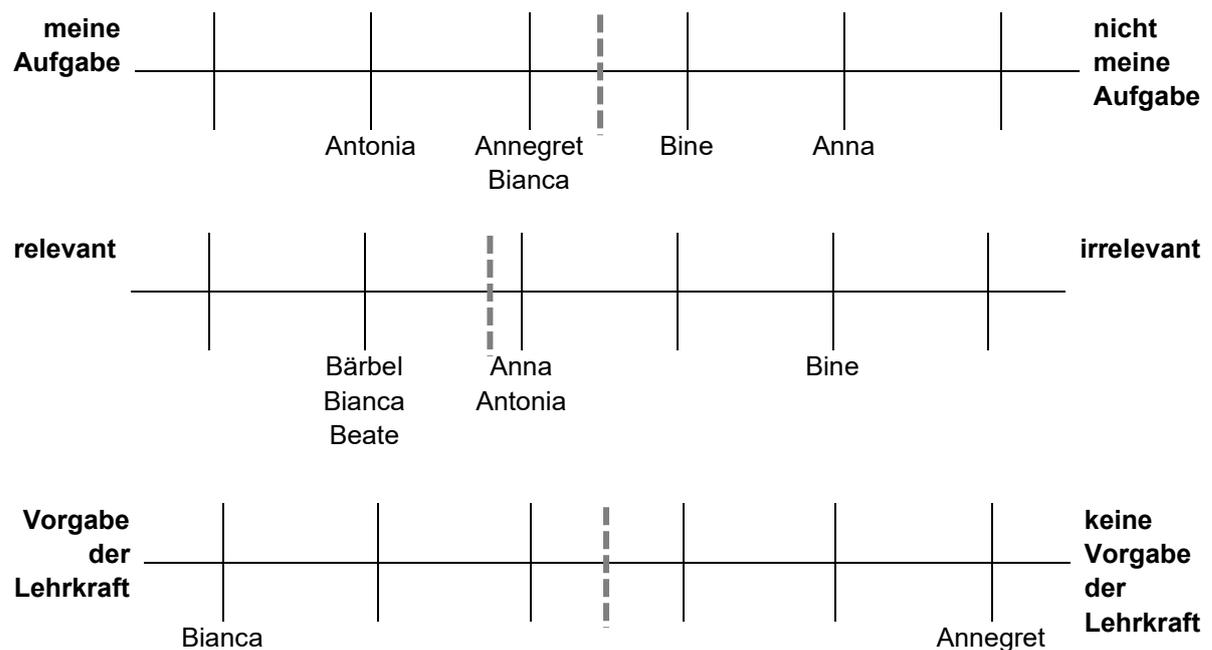


Abb. 32 Skalen zum Thema Hörfertigkeit trainieren

Beim Repertory Grid-Interview äußerten sich alle Ehrenamtlichen zum Thema, wobei die Meinungen über die Relevanz des Trainings weit auseinandergingen. Während Bärbel (RepGrid:167) mit den Kindern gezielt das Hörverstehen trainierte und dafür Hörbücher und CDs mitbrachte, damit sich die Kinder nicht nur an sie, sondern auch an andere Sprecher*innen gewöhnten, legte Beate (RepGrid:17) viel Wert darauf, den Kindern neue Laute beizubringen, die in der eigenen Sprache nicht vorhanden sind. Bine fand es auch erforderlich, neue Laute gemeinsam zu trainieren, aber das Hörverstehen stand für sie nicht im Vordergrund.

Also es war manchmal nötig, aber es war nicht mein Augenmerk (Bine RepGrid:80).

Antonia (RepGrid:111) war der Meinung, dass Kinder Unterstützung beim Trainieren der Hörfertigkeit benötigen und sah darin eine zu wiederholende Aufgabe, die aus Hör-, Sprech- und Korrekturphasen besteht. Bianca (RepGrid:104) interpretierte *Hörverstehen* so, dass die Kinder ihr zuhören und ihre Anweisungen befolgen müssen. Anna und Annegret sahen das Hörverstehenstraining als nicht so relevant an und vertraten die Auffassung, dass das Hören durch das Aussprachetraining trainiert und verbessert werde.

Hörfertigkeit verbessern, ja, es ist schon//es ist mittelwichtig, würd' ich mal sagen, denn ähm ich mein, wenn ich keine kleinen Unterschiede raushöre, zum Beispiel zwischen im//im und ihm, da erklär' ich gerne, dass das eine durch das H ein langes I wird ähm und dass es was ganz anderes bedeutet als im. Ja und das müssen sie schon//die müssen ein bisschen drauf trainiert werden, die andere Sprache auch zu hören, wobei was rauszuhören (Anna RepGrid:74).

Hörfertigkeit ähm verbessern (-) ich finde die Hörfertigkeit wird durch die Aussprache automatisch verbessert und die kann man nicht noch zusätzlich (unv.) (Annegret RepGrid:166).

8.2.9 Lesetraining

Beginn der Tätigkeit (2016)

Anna (Tb:28) las mit den Kindern unterschiedliche Bücher und erklärte den Inhalt. Bei Leseanfänger*innen nutzte sie eine Fibel, um mit ihnen das Lesen zu üben (vgl. Anna Tb:62;165).

Die Buchauswahl zum Lesen-Üben: Ich hatte extra ein Buch zum Thema Schul-Alltag ausgesucht und extra ein Bücherbär-Buch mit kleinen Bildern, die manche Wörter ersetzen (wegen Lese-Verständnis). Er mochte aber das Kleinkind-Bilderbuch vom letzten Mal viel lieber (Anna Tb:82).

Auch Antonia (Tb:100; 265; 329; 393) las mit den Kindern Bücher und Reime und ließ sie bei Spielen Kärtchen vorlesen. Bärbel legte auch hier viel Wert auf Selbstständigkeit. Sie zeigte den Kindern, wie sie Bücher lesen und wo sie Wörter nachschlagen können.

Wir greifen ein Kinderlexikon und lesen Absätze. Aktivieren den Wortschatz aus Sachkunde. M. hat das Thema nun inhaltlich verstanden. Blättert zu anderen Insekten (Ameisen), die ihn interessieren, weil es sie in seiner Heimat gibt. Wir unterhalten uns frei über das Thema und notieren Vokabeln dazu (Bärbel Tb:223-224).

Bianca (Tb:154) las mit den Kindern einzelne Wörter bei Spielen. Alle anderen notierten keine Informationen zum Thema Lesen in den Tagebüchern.

Späterer Zeitpunkt (2020)

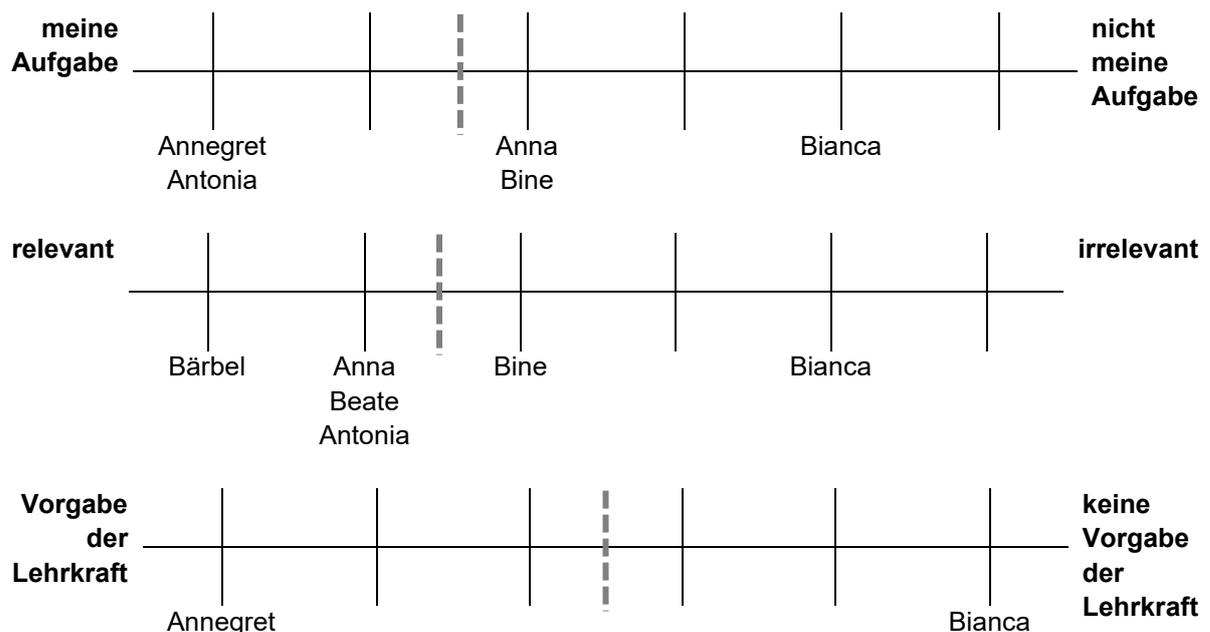


Abb. 33 Skalen zum Thema Lesetraining

Anna (RepGrid:46) erklärte im Gespräch, dass sie mit den Kindern lese, weil es u. a. auch eine Vorgabe der Lehrkraft sei. Sie nutzte dafür Bücher aus der Bibliothek und wählte sie gezielt nach den Vorlieben der Kinder aus. Zusätzlich merkte sie an, dass sie zwar mit den Kindern das Lesen übe, dies aber keine Aufgabe sei, die ihr zusage.

Und ähm beim Lesetraining find' ich's auch echt wichtig, dass die Art der Bücher, den Kindern auch gefällt. Was soll ich da irgendwie was Blödsinniges, Stupidies da mmh (-), das macht mir wenig Spaß und den Kindern auch nicht, also. Da bin ich halt auch in die Bücherei, wo ich sowieso hingeh, wegen meinen Sprachdetektivinnen, die brauchen ja auch öfter mal was Neues und ähm da hab' ich dann auch nach solchen lustigen Büchern, die nicht so schwierig zu lesen waren, gesucht. Ach so ja, Lesetraining, ja eigentlich fand ich's so mittel//mittel gut, dass ich Lesetraining machen sollte (Anna RepGrid:46).

Annegret (RepGrid:48; 50; 168) sah das Lesetraining für Sprachlernhelfer*innen als relevant an. Dabei fand sie es besonders wichtig, mit den Kindern das Leseverständnis zu sichern, da ihrer Aussage nach viele Kinder zwar lesen konnten, aber den Inhalt nicht verstanden. Antonia (RepGrid:176) äußerte sich zum *Lesetraining* mit der Aussage, dass sie es relevant fand und man je nach Lesefortschritt andere Schwerpunkte setzen sollte. Bärbel (RepGrid:111; 131) fand das Lesetraining sehr wichtig und übte es mit den Kindern auf unterschiedliche Weise. Je nach Bedürfnis der Kinder wurden das verstehende Lesen, lautes Vorlesen oder die Satzmelodie geübt. Beate (RepGrid:39) trainierte mit den Kindern das Lesen anhand unterschiedlich eingefärbter Silben und war der Meinung, dass das Nachahmen dabei helfe, gut lesen zu lernen.

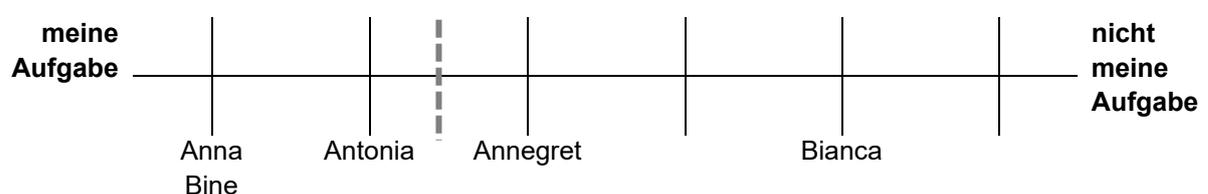
Ähm, es gibt ja diese ähm Art und Weise, wie ähm Bücher gedruckt sind, wenn die Silben in rot und in blau unterschieden werden, wo ich auch festgestellt hab', das fällt den Kindern deutlich leichter die richtige Betonung und die Wörter richtig auszusprechen. Und es gibt auch Stifte, die so sind. Die sind auf der einen Seite rot und auf der anderen Seite blau, so Buntstifte (Beate RepGrid:97).

Bine (RepGrid:46; 52) übte mit den Kindern spielerisch das Lesen, weil stupides Vorlesen lassen ihrer Meinung nach nichts bringt. Bianca (RepGrid:24; 140) beschäftigte sich als Einzige nicht mit dem Thema Lesen, weil ihre Aufgaben von der Lehrkraft festgelegt wurden.

8.2.10 Motivieren

Auch beim *Motivieren* gab es bei den sieben Deutschlernhelferinnen, die die ganze Datenerhebung über zur Verfügung standen, keine Tagebucheinträge, in denen explizit das Thema Motivation behandelt wurde.

Späterer Zeitpunkt (2020)



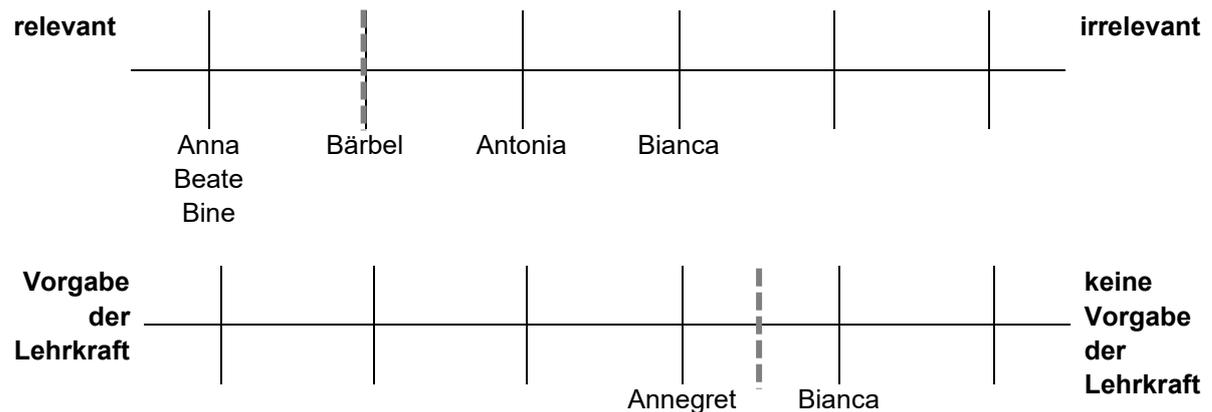


Abb. 34 Skalen zum Thema Motivieren

Anna (RepGrid:26; 72; 82) fand es wichtig, dass die Kinder motiviert waren und lobte sie deshalb nicht nur, sondern machte mit den Kindern Dinge, die ihnen Spaß bereiteten und ging auf ihre Interessen ein. Annegret (RepGrid:38; 136) sah es ähnlich. Sie nutzte Spiele, um die Kinder zu motivieren, fand es aber insgesamt nicht immer einfach, die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten. Bianca (RepGrid:64; 92; 162; 206) sah keinen Motivationsbedarf bei den von ihr betreuten Kindern, weil sie bereits von alleine sehr motiviert bei ihren Treffen erschienen. Antonia (RepGrid:152; 154) war sich nicht sicher, ob sie die Kinder motivieren konnte. Sie gab an, die Schüler*innen gelobt zu haben, wenn etwas gut lief. Beate (RepGrid:21) fand das Motivieren sehr wichtig, denn sie versuchte darüber, das Interesse der Kinder an den gemeinsamen Treffen aufrechtzuerhalten.

Motivieren ist genauso wie Vertrauen aufbauen total wichtig. Dass die Kinder auch Lust haben, selber vielleicht was zu machen oder weiterzumachen. Das nächste Mal wiederzukommen oder mir zu zeigen, dass sie was gelernt haben (Beate RepGrid:21).

Bärbel (RepGrid:107; 229; 231) sah im Motivieren einen ihrer Schwerpunkte. Sie arbeitete daran, die Kinder in ihrer Eigenständigkeit zu bestärken und übertrug ihnen durch das Motivieren Verantwortung. Zusätzlich brachte sie den Aspekt ein, dass nicht nur sie die Kinder motiviere, sondern auch die Kinder Einfluss auf ihre Motivation als Deutschlernhelferin hätten. Bine (RepGrid:46) legte das Element Motivieren im Grid auf die erste Position der Skala und sah es sowohl als relevant als auch als ihre Aufgabe an. Im Gespräch äußerte sie nur, dass sie es versuche. Sie nannte kein konkretes Beispiel, wie sie beim Motivieren vorgegangen war.

8.2.11 Schreibtraining

Das *Schreibtraining* war in keinem der Tagebücher der sieben Untersuchungsteilnehmerinnen thematisch verankert.

Späterer Zeitpunkt (2020)

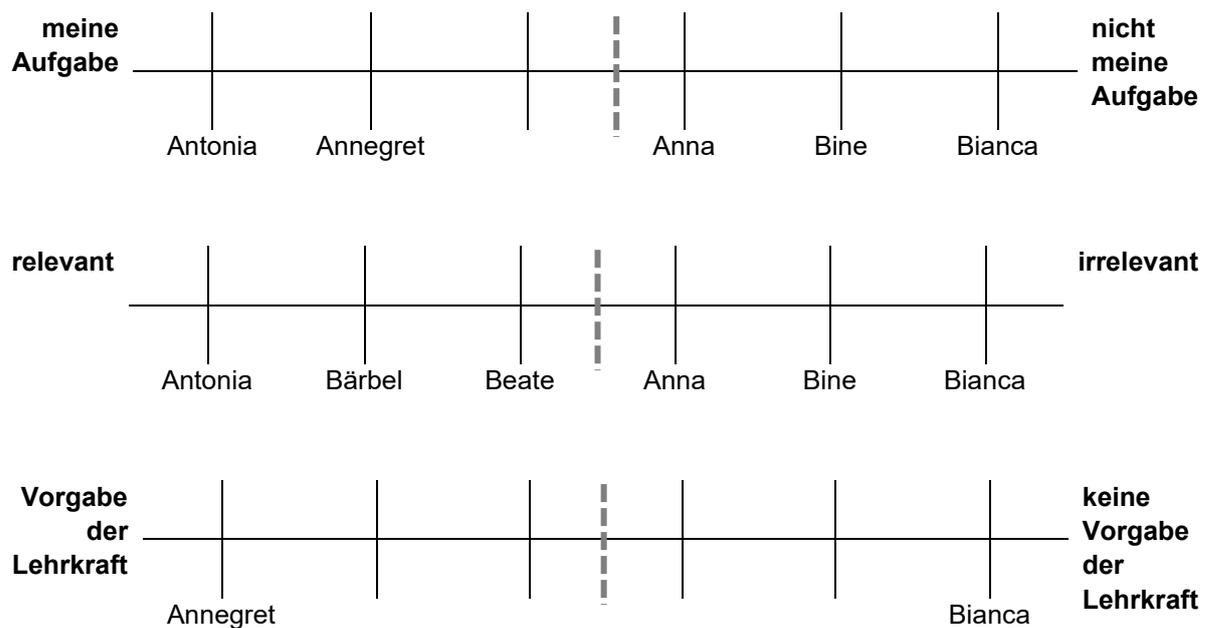


Abb. 35 Skalen zum Thema Schreibtraining

Sowohl Anna als auch Beate gaben an, bei den Treffen mit den Kindern das Schreiben geübt zu haben. Anna (RepGrid:48; 74) verstand darunter beispielsweise das Üben eines Diktats. Sie wollte dem Thema allerdings nicht zu viel Aufmerksamkeit schenken, weil sie die Zeit mit den Kindern lieber nutzte, um mit ihnen zu sprechen und zu spielen. Beate (RepGrid:17; 39) sah es ähnlich und auch wenn sie das Schreiben wichtig fand, nutzte sie die gemeinsame Zeit lieber für die mündliche Kommunikation und das Lesen.

Schreibtraining ist wichtig ähm, ich find' allerdings das Mündliche und Gelesene erstmal wichtiger als das eigene Schreiben, obwohl das festigt natürlich auch das andere. [...] Ich denke, dass im Unterricht halt aber auch viel Schreibtraining gemacht wird und dass man dann als Deutschlernhelferin seine Zeit eher auf die anderen Sachen ähm fokussieren sollte (Beate RepGrid:39).

Bine (RepGrid:84; 129) konnte das Schreibtraining nur schwer umsetzen, weil sie hauptsächlich mit Kindern aus den Klassen 1 bis 2 arbeitete. Bianca (RepGrid:68; 112; 179) führte kein Schreibtraining durch, weil es von den Lehrkräften nicht erwünscht war. Annegret (RepGrid:132; 188; 192) und Antonia (RepGrid:103) gaben zwar an, dass sie mit den Kindern Schreibtraining machten, aber anhand der Beispiele wurde klar, dass sie darunter nicht das Schreiben von Texten, sondern die Alphabetisierung und Schreibmotorik verstanden. Einzig Bärbel legte viel Wert auf das Schreibtraining, weil sie mit älteren Kindern arbeitete und die Notwendigkeit sah, dass sich die Kinder mit Aufsätzen und deren Aufbau auseinandersetzen.

[...] in der Fünf ging es drum, wie schreibe ich eine Beschreibung, wie schreibe ich einen Aufsatz, wie strukturiere ich die Teile? (Bärbel RepGrid:83).

8.2.12 Spielerisches und kreatives Lernen

Beginn der Tätigkeit (2016)

Bis auf Annegret notierten alle Ehrenamtlichen in ihren Tagebüchern kreative und spielerische Übungen, die sie mit den Kindern durchführten. Anna (Tb:48; 143; 159; 177) nutzte bei den Treffen häufig ihre Handpuppe, spielte mit den Kindern Domino, sang diverse Kinderlieder, schaute gemeinsam Bildwörterbücher an, ließ die Kinder malen und dabei erzählen.

Ich habe ihm ein Bildwörterbuch (Bücherei) gezeigt, er hat angefangen, sich selbst eines zu machen (Thema Winter) (Anna Tb:175).

Antonia (Tb:84; 187; 345; 361) spielte mit den Kindern diverse Spiele wie *Memory* und *Ich sehe was, was du nicht siehst*. Sie ließ die Kinder Gegenstände in einem Beutel ertasten und beschreiben, brachte Gesellschaftsspiele zu den Treffen mit und ahmte mit den Kindern Tierlaute nach. Bärbel (Tb:104; 238;240) nutzte Rollenspiele zum Üben, ließ die Kinder Puzzles zusammenbauen und sprach mit ihnen darüber. Bine (Tb:69; 160; 179; 214; 219; 239) und Beate (Tb:61; 81) sangen und bastelten mit den Kindern. Bine (Tb:89; 142) und Bianca (Tb:67; 84) spielten mit den Kindern *Memory* und erkundeten zusammen das Schulgelände. Zusätzlich spielte Bianca (Tb:86; 99) mit den Kindern Ball und brachte Alltagsgegenstände mit, um mit den Kindern Vokabeln zu üben. Sie hatte beispielsweise einmal Geschirr und Obst dabei, damit die Kinder das Decken des Tisches und die dazugehörigen Vokabeln lernen konnten.

Späterer Zeitpunkt (2020)

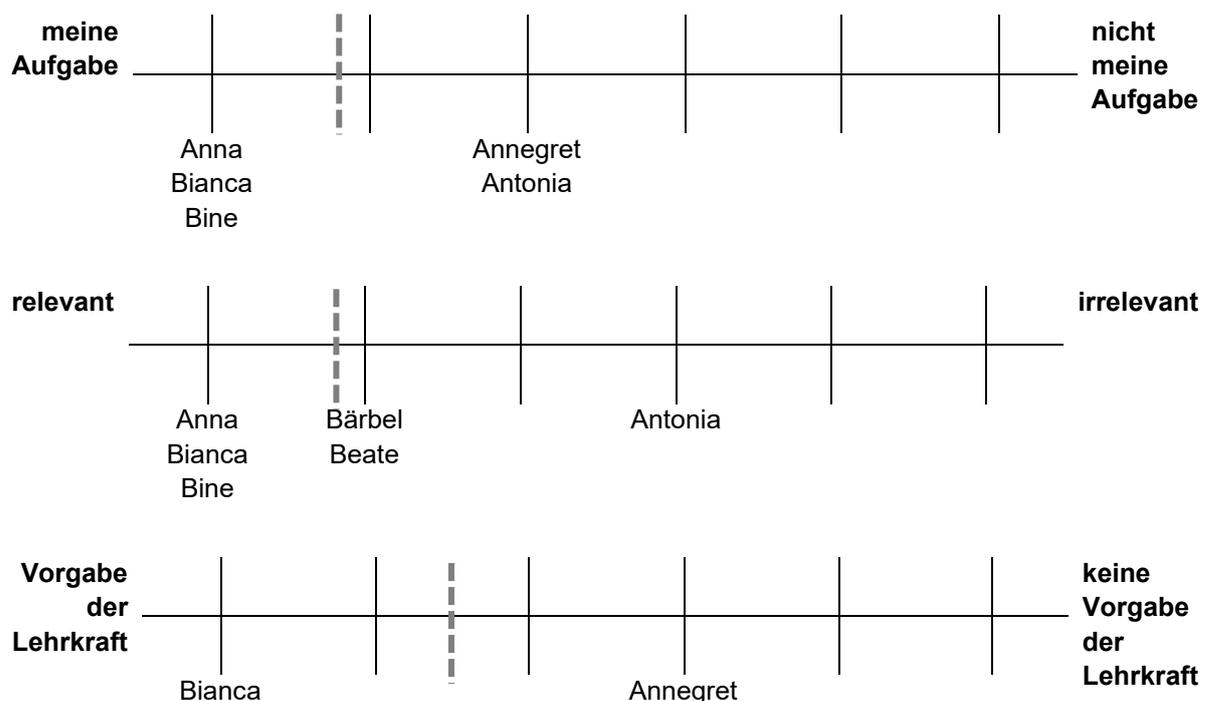


Abb. 36 Skalen zum Thema Spielerisches und kreatives Lernen

Im Interview erzählte Anna (RepGrid:20; 46; 72; 82), dass nicht nur die Kinder es liebten, kreativ und spielerisch zu arbeiten, sondern dass es ihr auch viel Spaß bereitete. Sie machte mit den Kindern Sprachdetektivarbeit und bastelte mit ihnen. Sie war davon überzeugt, dass diese Art des Lernens sehr wichtig sei, weil die Kinder dadurch besser lernten und motivierter waren. Bärbel (RepGrid:213) sah es ähnlich und war der Meinung, dass es relevant sei, den Spieltrieb der Kinder in die Treffen einzubauen. Beate (RepGrid:17; 27; 95) nutzte die Treffen, um den Kindern spielerisches Lernen zu ermöglichen, das im Unterricht nicht möglich war. Sie spielte mit den Kindern *Hüpfkästchen*, um die Zahlen zu üben. Bine (RepGrid:28; 46; 84; 219; 270; 290) arbeitete mit Pantomime, setzte Bewegungsspiele aus ihrem Berufsalltag als Ergotherapeutin ein, spielte Memory, ließ die Kinder Gegenstände im *Grabbelsack* erraten und die Gegenstände den entsprechenden Kärtchen zuordnen. Ihr war es sehr wichtig, dass die Kinder das Sprachenlernen mit etwas Schönerem verbinden, und deswegen nutzte sie häufig Spiele, um mit den Kindern zu üben.

Viel haben wir auch an der Tafel einfach ähm versucht bildnerisch darzustellen oder dann auch pantomimisch darzustellen oder äh über Bücher, also über Bilder in Büchern. Inhalte verständlich zu machen (Bine RepGrid:58).

Bianca (RepGrid:62; 118; 160; 210) nutzte ebenfalls Spiele bei den Treffen, u. a. Würfelspiele, aber auch Memory. Einzig Antonia (RepGrid:103; 152) war der Meinung, dass die Zeit, die ihr mit den Kindern zur Verfügung stand, nicht für spielerisches und kreatives Spielen ausreichte. Sie sah die Kinder nur 25 Minuten und beschränkte das kreative Lernen meist auf das Ausschneiden und Aufkleben. Annegret (RepGrid:12; 24; 28; 132) hatte auch ein zeitliches Problem bei ihren Treffen. Sie traf sich zwar länger mit den Kindern als Antonia, nämlich 45 Minuten, und arbeitete auch spielerisch, indem sie Bingo-Spiele mitbrachte, Memory spielte oder Bewegungsspiele einbaute, hatte aber nicht die Zeit, um mit den Kindern die Spiele beim Treffen zu erstellen. Das machte sie aus diesem Grund zuhause.

Spielerisches und kreatives Lernen geht äh zum Teil, ist einfach in der Kürze der Zeit nicht möglich. Man kann zum Beispiel diese Memory-Karten äh von den Kindern selbst ausschneiden lassen und äh da (-) da is' es haptische dann dabei, aber da geht halt wirklich viel Zeit verloren und in 45 Minuten ist die Zeit rum und dann hat man halt nur ausgeschnitten und das ist halt auch net so viel (Annegret RepGrid:48).

8.2.13 Sprachstand feststellen

Beginn der Tätigkeit (2016)

Das Thema *Sprachstand feststellen* war für Anna bereits in den Tagebucheinträgen ein sehr relevantes Thema. Aufgrund ihrer beruflichen Orientierung ist sie mit dem Thema vertraut und gab ihre Einschätzung in den Tagebucheinträgen ausführlich ab.

Ich habe aufgeschrieben, was er erzählt, um mir ein Bild von seinem Sprachstand machen zu können (Anna Tb:95).

Er hat bereitwillig mitgemacht, die Konzentration war gut. Er kannte es nicht aus dem Kindergarten. Förderbedarf hat er bei: Adjektiven, 3.Pers. Singular, Präpositionen und bei der phonologischen Diskriminationsfähigkeit (Anna Tb:129).

Die anderen Ehrenamtlichen sprachen das Thema in den Tagebüchern nicht an. Einzig Antonia (Tb:26; 42; 630) gab Einschätzungen zum Sprachstand der Kinder ab, indem sie beispielsweise erklärte, dass die Kinder sprachlich noch nicht in die vorgegebene Klasse passten.

Späterer Zeitpunkt (2020)

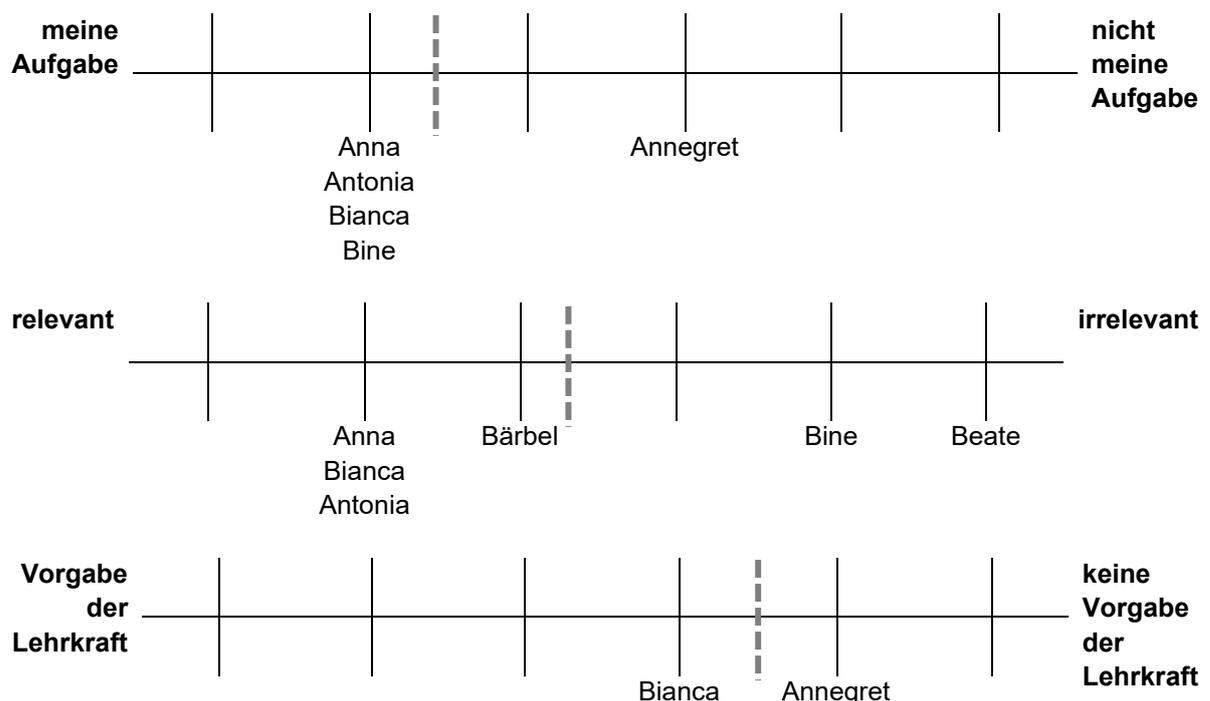


Abb. 37 Skalen zum Thema Sprachstand feststellen

Im Repertory Grid-Interview war Anna (RepGrid:70; 82) wieder diejenige, die zwar sagte, dass es nicht ihre Aufgabe sei, den Sprachstand festzustellen, sie es trotzdem mache, weil sie sich damit auskenne und sie es für wichtig erachte, um den Kindern eine gezielte Förderung zukommen zu lassen.

Sprachstand feststellen. Ja, das habe ich, ähm weil ich ja aus der Sprachförderung komme, mit dem Marburger Sprachscreening bei manchen Grundschulkindern gemacht. Damit ich mir äh einen Überblick verschaffen konnte und dann auch das Material, was ich im Kindergarten anwende, ähm dann auch gezielter zum Mitbringen kann. Zum Beispiel Präpositionen oder ähm äh Plural äh, ich hab' 'ne Menge Memorys und so und dazu hab' ich dann mit dem Marburger Sprachscreening erstmal den Sprachstand festgestellt, weil ich da halt drin bin und ähm also hm, es ist nicht offiziell meine Aufgabe, aber ich habe es zu meiner Aufgabe gemacht, weil es mir liegt (Anna RepGrid:16).

Annegret (RepGrid:36; 146), Bianca (RepGrid:176; 212), Bine (RepGrid:100; 133) und Antonia (RepGrid:103) vertraten die Meinung, dass sie den Sprachstand bei den Treffen mit

den Kindern automatisch und intuitiv feststellten. Beate fand das Feststellen des Sprachstands zwar relevant, fühlte sich aber diesbezüglich unsicher und war der Meinung, den Sprachstand nicht richtig einschätzen zu können.

Sprachstand feststellen hab' ich in dem Sinne nicht wirklich gemacht. Ich hab' ähm natürlich festgestellt, wenn jemand besser lesen konnte. Ich hab' natürlich auch bei meinem Kind festgestellt, es kann jetzt die Farben, es weiß die Zahlen ähm, aber ich hab' das nicht in diesem Sinne von A0 bis A3 gemacht. Das hätte ich wahrscheinlich machen sollen, da war ich aber, das gebe ich zu, sehr unsicher, was das betrifft, ob ich das auch wirklich richtig beurteilen kann. Ähm ja, also wichtig, ich hab's jetzt allerdings nicht so gemacht (Beate RepGrid:21).

8.2.14 Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen

Beginn der Tätigkeit (2016)

In den Tagebüchern wurde die Thematik von einigen Ehrenamtlichen kurz angesprochen, aber nicht von allen. Antonia und Beate schrieben im Tagebuch nichts zum Thema. Annegret (Tb:40) merkte an, dass sie Wissen vermittele, erklärte aber nicht näher, was sie damit meinte. Anna (Tb:66) sprach mit den Kindern darüber, wo sie wohnen und was der Unterschied zwischen einer Stadt und einem Land ist. Bärbel (Tb:122; 128; 223) beschäftigte sich mit dem Thema sehr ausführlich. Sie übte mit den Kindern die Uhrzeiten, sprach über Termine, las mit den Kindern Elternbriefe, brachte ihnen ihre Adresse bei und besprach mit ihnen Beiträge aus dem Kinderlexikon. Bianca (Tb:66) erklärte den Kindern, wie man am Tisch isst und Bine (Tb:184) nutzte das Thema Schulkiosk, um zu kommunizieren. Sie besprachen Dinge, die im Kiosk gekauft werden können, und gingen die Preise durch. Im Tagebuch notierte sie dazu:

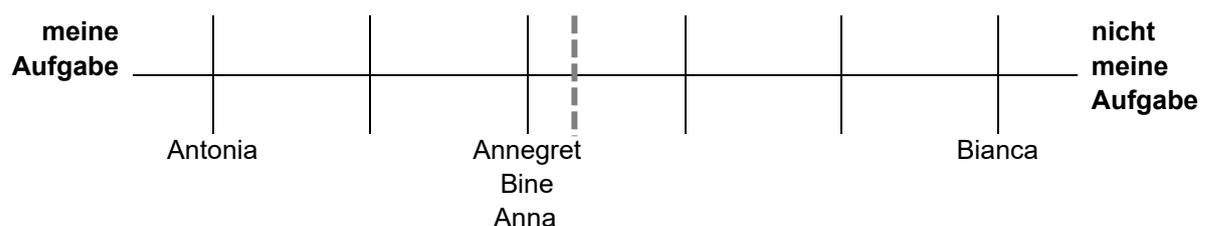
Als ich das Schulgelände betrat, entdeckte ich #KIND7 beim Einkauf am Kiosk, wie er sich ohne Worte verständlich machte, für sich und seine Freunde Süßes kaufte (Bine Tb:184).

Verkaufsliste mit Preisen vom Schulkiosk besorgen, gemeinsam besprechen, benennen, zuordnen (Bine Tb:188).

Beim nächsten Treffen setzte sie ihr Vorhaben um:

Einkaufen nachspielen "Kiosk" (Bine Tb:199).

Späterer Zeitpunkt (2020)



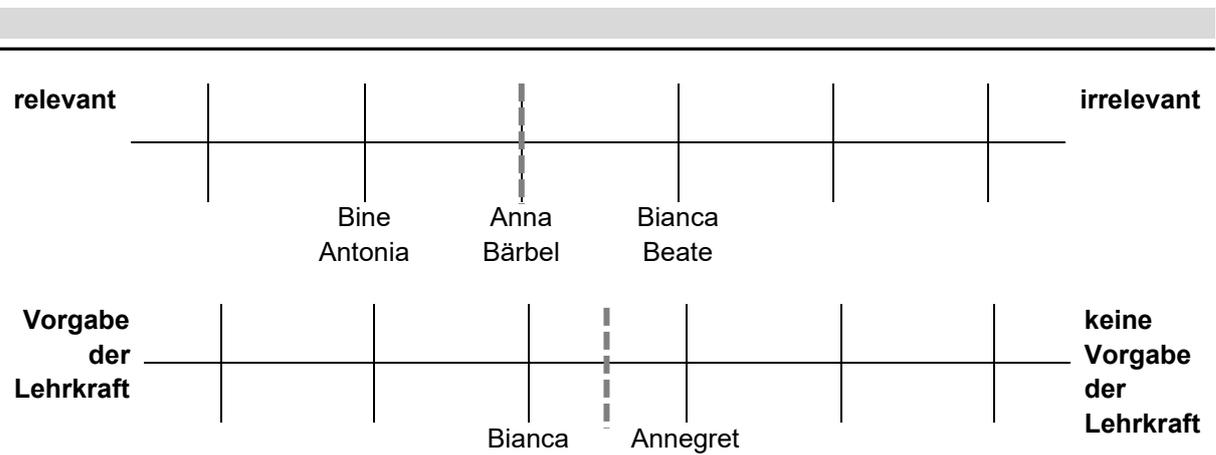


Abb. 38 Skalen zum Thema Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen

Im Repertory Grid-Interview reflektierten die Ehrenamtlichen das Thema ausführlich. Anna (RepGrid:26; 32) sah es nicht als ihre Aufgabe an, den Kindern kulturelles Wissen und Allgemeinwissen zu vermitteln. Auch Annegret hatte ihre Bedenken und war der Meinung, dass dies zu weit führen würde und prädestiniert für einen Fauxpas sei.

Hab` ich vermieden, weil des auch in der Schule gemacht wird und man weiß nie was von zuhause is`. Mir ist nur aufgefallen: Ich hab` schon an Weihnachten//hab ich äh den Kindern dann immer ähm einen kleinen Nikolaus oder so gegeben und hab` auch schon die Antwort bekommen von einem Kind, das darf ich nicht annehmen. Allerdings ist des möglicherweise des wegen von Fremden nix annehmen (Annegret RepGrid:34).

Antonia (RepGrid:67; 103) stufte das Thema als relevant ein, merkte aber an, dass sie nicht die einzige Person im Leben der Kinder sei und es deswegen nicht von den Deutschlernhelfer*innen vermittelt werden müsse. Auch Bianca (RepGrid:178) sah es nicht als ihren Schwerpunkt an. Nur Bärbel, Bine und Beate fanden es relevant und sprachen allgemeine und kulturelle Themen an. Bine (RepGrid:92; 207; 209; 272) baute *die Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen* über Spiele ein und griff bei den Treffen Themen aus dem Sachunterricht auf. Sie nutzte auch einen kontrastiven Ansatz, um Feste aus der Heimat mit Festen in Deutschland zu vergleichen. Beate (RepGrid:21) arbeitete gerne mit Geschichten, in denen sie den Kindern Dinge erklärte, die die Kinder nicht kannten. Sie brachte beispielsweise Kaugummi mit und zeigte den Kindern, wie sie damit umgehen mussten. Bärbel (RepGrid:13; 45; 47; 149; 151; 197) fand es sehr wichtig, dass die Kinder neben dem Lernen der Sprache auch in ihrem Umfeld zurechtkamen. Sie sprach mit den Kindern über das Notensystem, vermittelte Informationen zur Stadt und zum Bundesland und verglich alles mit der Heimat der Schüler*innen. Sie half den Kindern, die Welt besser zu begreifen, sah sich aber letztlich nicht dafür verantwortlich, den Kindern eine Grundbildung zu vermitteln.

8.2.15 Vertrauen aufbauen

Beginn der Tätigkeit (2016)

Bärbel schrieb im Tagebuch, dass sie versuchte, Vertrauen zu den Kindern aufzubauen.

Eis brechen, Vertrauen (Bärbel Tb:50).

Die anderen Deutschlernhelferinnen notierten dazu keine Informationen.

Späterer Zeitpunkt (2020)

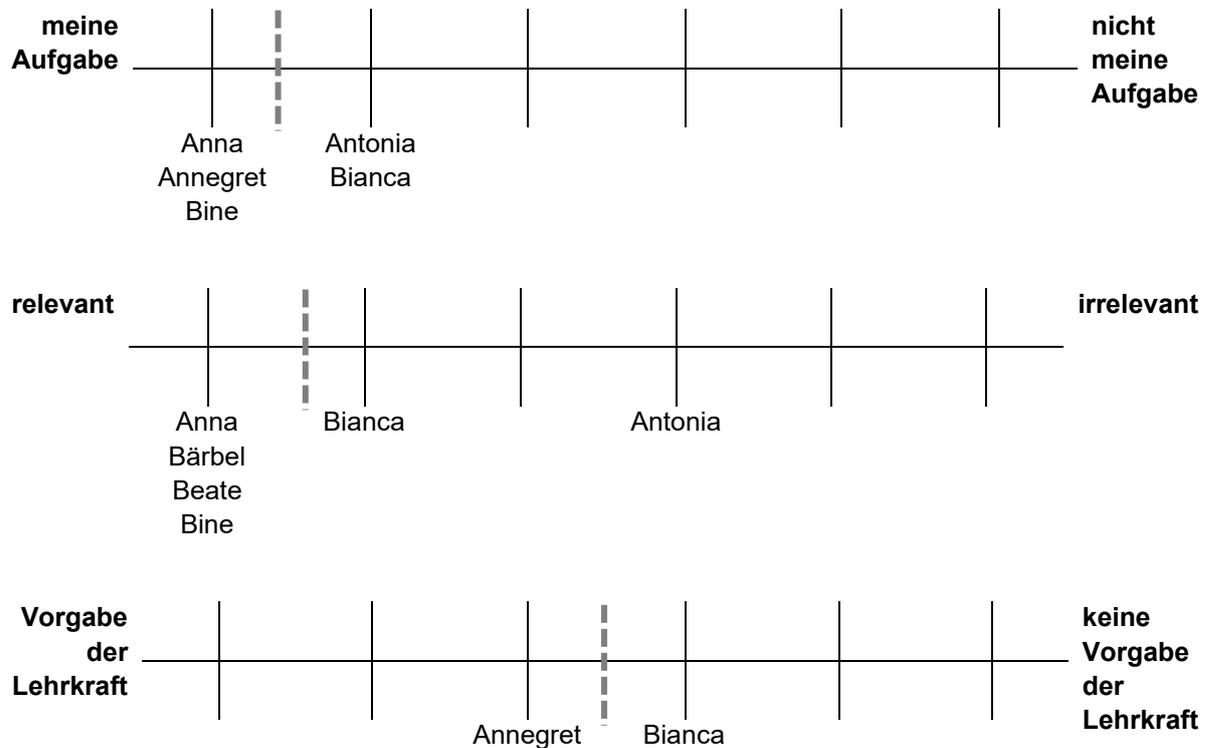


Abb. 39 Skalen zum Thema Vertrauen aufbauen

Im Repertory Grid-Interview waren sich alle Ehrenamtlichen einig, dass es wichtig ist, Vertrauen zu den Kindern aufzubauen. Anna (RepGrid:72) und Annegret (RepGrid:46; 114) sahen es besonders am Anfang als wichtig an.

Vertrauen aufbauen is` ganz wichtig. [...] Ähm des steht eigentlich am Anfang, bevor man äh mit den Kindern anfängt. Ich hab` des dann so gemacht, dass ich ähm ein paar Bilder mitgebracht hab` von meiner Familie und von dem Hund und hab` ein bisschen erzählt und dann hab` ich gefragt, was habt ihr für Geschwister und so weiter (Annegret RepGrid:46).

Also Vertrauen aufbauen, wie gesagt, ist recht wichtig und hilft auch beim Lernen (Annegret RepGrid:114).

Antonia (RepGrid:103) und Beate (RepGrid:17) vertraten die Meinung, dass Vertrauen da sein muss, um eine Lernbeziehung aufbauen zu können. Bianca arbeitete nicht gezielt daran, bei den Kindern Vertrauen aufzubauen, denn sie vertrat die Meinung, dass es von allein komme:

Äh kommt automatisch. [...] Also das war jetzt nicht der Schwerpunkt, sondern das ist im Zuge passiert (Bianca RepGrid:228).

Bine (RepGrid:64; 238) erzählte, dass ihr der Vertrauensaufbau sehr wichtig war und sie dadurch auch einen anderen Zugang zu den Kindern bekommen habe und die Kinder durch

diese Beziehung auch von ihrem Kummer berichtet hätten. Bärbel (RepGrid:217) sah das *Aufbauen von Vertrauen* nicht nur als ihre Aufgabe an, sondern hatte sich zum Ziel gesetzt, die Kinder bei der Bewältigung ihrer Lebensumstände zu unterstützen.

8.2.16 Wiederholung und Festigung des Gelernten

Beginn der Tätigkeit (2016)

Anna, Bine und Antonia wiederholten mit den Kindern den Wortschatz. Anna (Tb:78; 143) nutzte dazu Bilderbücher, die den neuen Wortschatz aufgriffen und festigte damit die neuen Vokabeln. Bine (Tb:142; 199) setzte für das Wiederholen der Vokabeln Rollenspiele und Schablonenbilder ein. Beate (Tb:63; 77) wiederholte ebenfalls das Gelernte und Bianca hielt neue Vokabeln auf Fotos fest und bastelte daraus ein Memory, das sie mit den Kindern spielte. Einige „alte“ Wörter waren noch im Gedächtnis. Auf dem Schulgelände haben die beiden Fotos gemacht: Mülleimer, Tür, Treppe, Fenster- einige Begriffe wiederholten sich von der letzten Std., die Kinder haben sich gefreut, mich zu sehen (Bianca Tb:67).

Bärbel (Tb:74; 135; 191) arbeitete mit Wortkarten und übte mit den Kindern die Sprache nach dem Baukastenprinzip. Die Kinder mussten Übungen mit den Wortkarten häufig wiederholen und mitschreiben. Bei Annegret gab es keine Informationen zur *Wiederholung und Festigung des Gelernten*.

Späterer Zeitpunkt (2020)

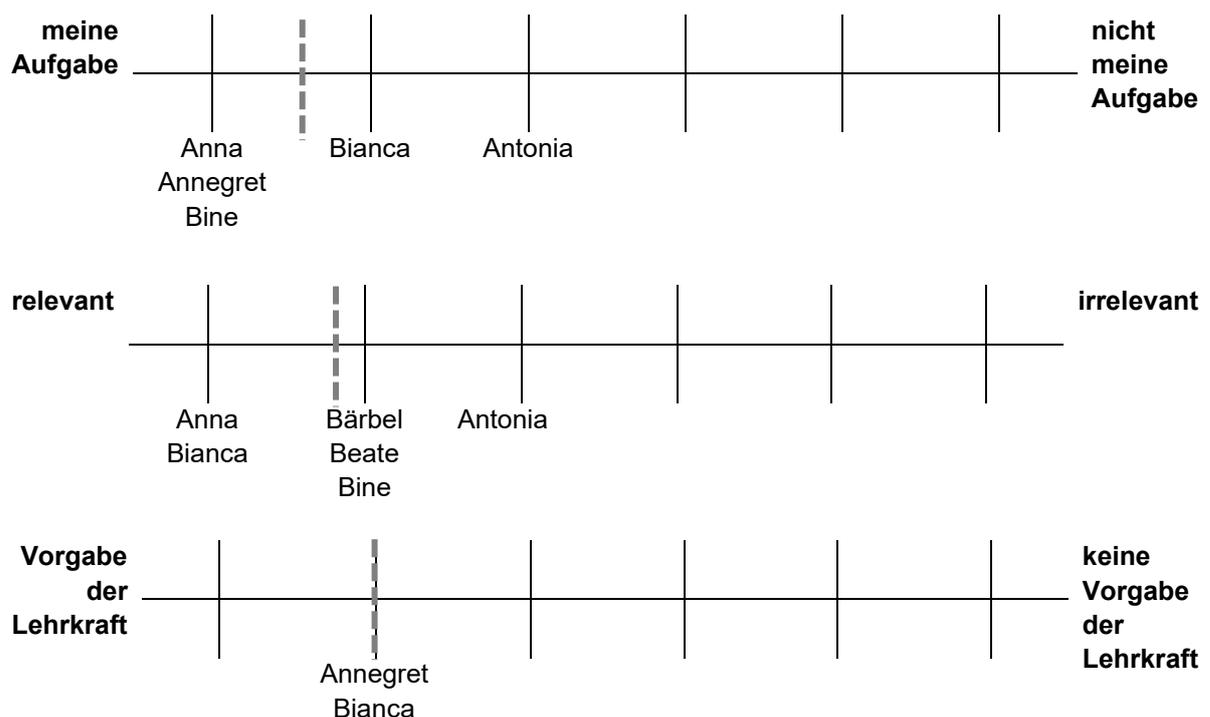


Abb. 40 Skalen zum Thema Wiederholung und Festigung des Gelernten

Alle Ehrenamtlichen wiederholten in ihren Treffen das Gelernte und versuchten es damit zu festigen. Anna (RepGrid:38; 72) fand die Wiederholung bei Kindern besonders wichtig und erklärte, dass Sprache ohne ständige Wiederholung nicht gelernt werden könne. Annegret interpretierte in die Wiederholung das Üben für Diktate oder das Auswendiglernen von Gedichten, was sie u. a. mit den Kindern machte, weil es eine Vorgabe der Lehrkraft war. Während Antonia (RepGrid:59) beim Wiederholen nicht systematisch vorging, erachtete Bärbel (RepGrid:147) es als relevant, mit dem Kind Wiederholungen des Unterrichtsstoffs durchzuführen, um das Kind zu entlasten. Ihr war es wichtig, dass das Kind nicht durch zusätzliche Aufgaben in der Freizeit belastet wird.

Also ich kann zwar sagen, „Geh das zuhause bitte nochmal durch und wiederhole das“, das hat er dann meist auch gemacht sogar, ähm, aber der Tag ist lang, andere Hausaufgaben kamen nach unserer Session ja dann noch dazu. Das heißt er kam dann im Moment, wir haben uns von eins bis zwei, halb drei in der Bücherei, dann ist der nachhause gekommen, total müde. Hat er oft erzählt. Er ist dann erstmal platt und müde, muss schlafen, essen, lernen, Aufgaben machen. Das war der Tag. Also kann ich da nicht noch ein Pensum drauflegen. Ich kann da keine Hausaufgaben und Wiederholungsschleifen setzen. Ich kann nur gucken, das was ich da setze, eben genau das ist, was er für seine Hausaufgaben in den Fächern braucht. Deswegen haben wir, ich kam seltener mit eigenen Themen oder Blättern, sondern haben spontan auf das reagiert, was die Schule an ihn herangetragen hat. Wenn er sich Sorgen gemacht hat, dass er die anstehende MusikHÜ verhaut, dann war Thema unserer Stunde der Stoff dieser HÜ, ähm aus Deutschlernsicht. Dann hat er unauffällig dabei äh die Fachbegriffe wiederholt, zum Beispiel und auch diffus, oder Bio haben wir dann mal die Funktionsweise eines Mikroskops eben aus//als sprachliche Übungen, als Vorlese(-), als Textverständnis, aber das haben wir dann eben mit diesem Biotext gemacht, sodass er kein zusätzliches Pensum mit nachhause nimmt und ihm zuhause das Vorbereiten der BioHÜ innerhalb weniger Minuten gelingen sollte, weil wir es dann von anderer Schiene schon beleuchtet haben. Dann war das für ihn auch eine reine Wiederholung. Aber das fand ich, war meine Aufgabe. Da drauf zu achten, dass das unauffällig geschieht und nicht als Zusatzaufgabe deklariert (Bärbel RepGrid:205).

Beate (RepGrid:27; 97) fand es wichtig, dass beim Wiederholen ein Methodenwechsel stattfindet und das Wiederholen nicht übertrieben wird. Bianca fand Wiederholungen sehr relevant und wurde auch von der Lehrkraft darauf hingewiesen, die Inhalte immer wieder zu wiederholen:

Ja, das setz' ich auf zwei, weil die Lehrerin hat auch gesagt „Können Sie gerne auch zweimal das Gleiche machen oder mit in der nächsten Woche nochmal eine Übung machen und so, machen Sie das gerne.“ Das war schon auch eine Vorgabe (Bianca RepGrid:164).

Bei Bine (RepGrid:221) kamen Wiederholungen in Form von wiederkehrenden Liedern, die sie gemeinsam mit den Kindern sang, vor.

8.2.17 Wortschatzarbeit

Beginn der Tätigkeit (2016)

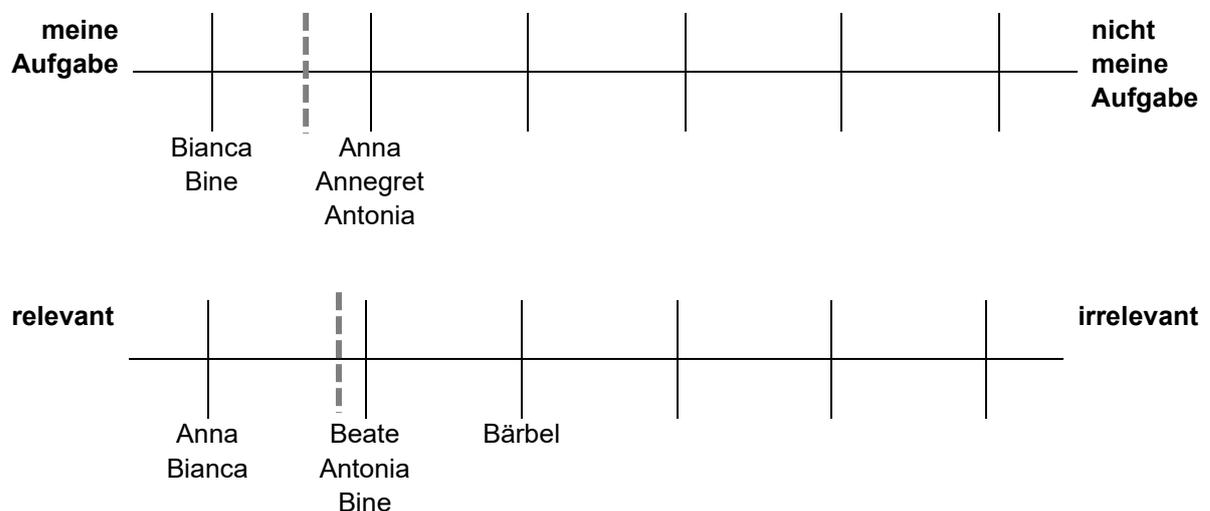
Im Tagebuch notierten die Ehrenamtlichen viele Informationen zur *Wortschatzarbeit*. Anna (Tb:45; 62, 78; 143; 175) ging bei der Wortschatzarbeit kreativ vor. Sie benutzte dafür auch ihre Handpuppe oder sang mit den Kindern. Sie benannte mit den Kindern Schulsachen, spielte mit ihnen Memory oder ein Obstdomino, arbeitete mit dem Wimmelbuch oder schaute gemeinsam ein Bildwörterbuch an. Ähnlich ging Antonia (Tb:116; 132; 281; 345; 425; 495; 693) vor. Sie nutzte ebenfalls Bilder, Wimmelbücher und Memory-Spiele zur Wortschatzarbeit. Zusätzlich brachte sie eine Wortschatzkiste mit und malte mit den Kindern an der Tafel. Ferner suchte sie mit den Kindern nach ähnlichen Wörtern und besprach sie. Bine (Tb:69) und Annegret (Tb:52) übten mit den Kindern den Wortschatz zum Thema Schule. Zusätzlich ging Bine (Tb:163; 178) auf Körperteile und Tiere ein. Annegret (Tb:85; 105) besprach mit den Kindern die Farben und führte neue Verben ein. Sie ließ die Kinder Bilder den Wörtern zuordnen. Beate (Tb:40; 57; 93) beschränkte ihre Wortschatzarbeit auf Farben und Zahlen, während Bärbel (Tb:74; 117; 119-120; 138; 155; 170; 175) ein sehr großes Repertoire an Themen ansprach: Sie ging auf das Kennenlernen, die Uhrzeit, den Kalender, den Tagesablauf, die Wochentage, das Schwimmbad, einfache Formulare und die Adresse der Kinder ein. Dabei orientierte sie sich am DaZ-Rahmenplan.

Strukturiert nach Rahmenplan DaZ aktiven Wortschatz erweitern und festigen (Bärbel Tb:227).

Bianca bastelte mit den Kindern ein Memory zum Thema Schulgelände und besprach mit den Kindern u. a. die Themen Kleidung, Tisch decken, Uhrzeit und Lebensmittel.

Tisch decken mit Teller, Messer, Gabel, Becher - wir essen Bananen + Äpfel und trinken Wasser (Bianca Tb:100).

Späterer Zeitpunkt (2020)



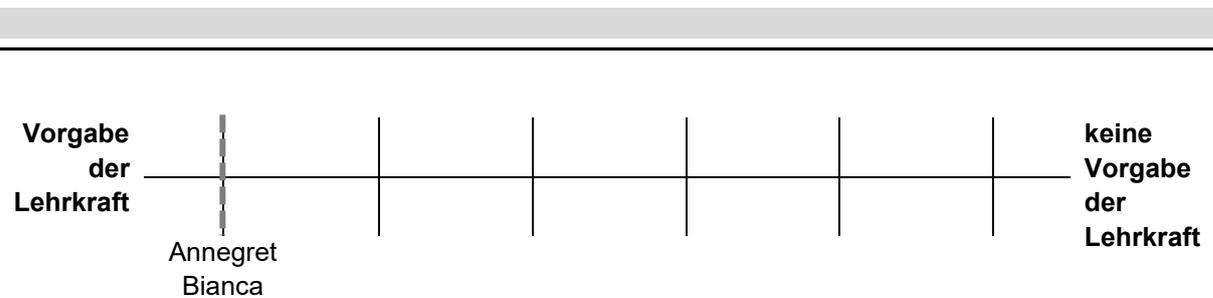


Abb. 41 Skalen zum Thema Wortschatzarbeit

Im späteren Interview vertraten alle außer Antonia, die sich nicht so klar dazu äußerte, die Meinung, dass es ihre Aufgabe sei, den Kindern Wortschatz zu vermitteln.

Wortschatzarbeit das kommt mit Sicherheit auch auf diese Ebene, denn die lernen ja nicht nur von mir, sondern auch von ihren Mitschülern (Antonia RepGrid:57).

Während Anna (RepGrid:38) darin eine ihrer Hauptaufgaben sah, sagte Bärbel, dass eine reine Vokabelsammlung sinnlos sei und nur in Verbindung mit Grammatik funktioniere.

Ähm mich hat anfangs beim Deutschlernhelfertum gestört, dass alle behauptet haben, man muss die Menschen mit Wörtern füttern. Wortschatz, Wortschatz, Wortschatz. Irgendwann sagte ich, ja dann ist das irgendwie nur 'ne sinnlose Sammlung. Äh, irgendwann kann man keine Satzaussage treffen. Hat der Hund den Mann gebissen oder der Mann den Hund? Ich kenn' zwei Wörter, aber ich krieg' die Aussage nicht rüber, wenn ich die Grammatik nicht dazu hab'. Deshalb hab' ich Wortschatzarbeit immer etwas geringer angesiedelt von der Relevanz. Und sie ist//sie ist ähm nebenher gelaufen durch das viele freie Sprechen (Bärbel RepGrid:141).

Bei Annegret (RepGrid:10; 24; 132; 192) wurde die Wortschatzarbeit von der Lehrkraft vorgegeben, wobei sie sie auch relevant fand und häufig umsetzte. Sie ging dabei spielerisch vor (Bingo, Memory) und wiederholte den neuen Wortschatz über mehrere Termine. Antonia (RepGrid:57) war der Meinung, dass die Kinder viel Wortschatz über ihre Mitschüler*innen lernten und sich die Wortschatzarbeit je nach Kind unterscheidet. Bianca (RepGrid:226) und Beate (RepGrid:27) erklärten im Gespräch, dass die Wortschatzarbeit sehr wichtig und einer ihrer Schwerpunkte sei.

Ähm Wortschatzarbeit find ich auch ganz, ganz ähm wichtig. Dass ähm (-) zumindest ein Grundwortschatz da ist, dass man sich gut verständigen kann (Beate RepGrid:17).

Beate (RepGrid:27) nutzte unterschiedliche Zugänge zum Üben– sie arbeitete mit selbstklebenden Notizzetteln, Wimmelbildern usw. und fand auch die Wiederholung des Wortschatzes relevant. Bei Bianca (RepGrid:168) legte die Lehrkraft, ähnlich wie bei Annegret, viel Wert darauf, dass sie mit den Kindern Alltagsbegriffe übe.

8.2.18 Zählen und rechnen

Beginn der Tätigkeit (2016)

Beim *Zählen und Rechnen* gingen die Meinungen weit auseinander. Während im Tagebuch nur vier der sieben Personen etwas dazu notierten, äußerten im Gespräch alle dazu. Annegret (Tb:36; 52; 69) übte mit den Kindern anfangs das Rechnen anhand von Geldscheinen und sprach mit den Kindern über die Zahlen. Antonia (Tb:200; 313), Bärbel (Tb:206) und Beate (Tb:77; 93; 96) trainierten mit den Kindern die Zahlen und übten mit ihnen (einfaches) Rechnen.

Späterer Zeitpunkt (2020)

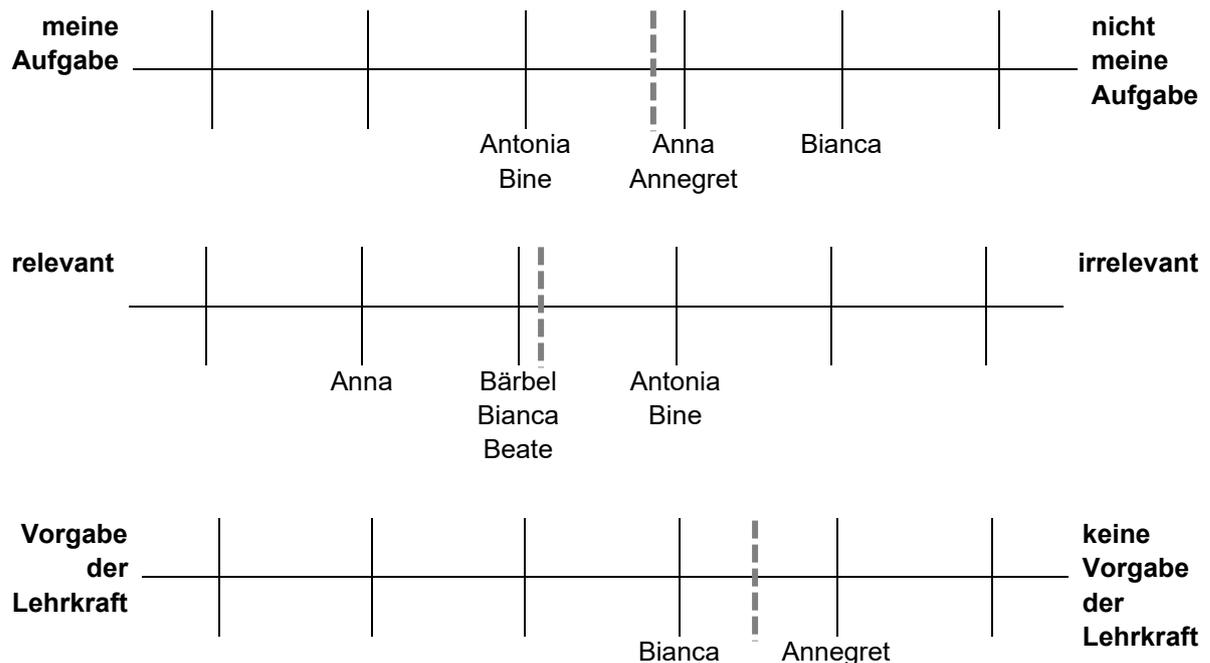


Abb. 42 Skalen zum Thema Zählen und rechnen

Während Annegret (RepGrid:28; 138; 142) am Anfang ihres Engagements noch das Rechnen einband, erklärte sie im Repertory Grid-Interview, dass sie es nicht mochte und nur machte, wenn es von der Lehrkraft gewünscht war bzw. gefordert wurde. Eine ähnliche Meinung vertrat Anna (RepGrid:18; 70). Sie übte es zwar, aber nur, wenn es von der Lehrkraft vorgegeben war, weil sie der Meinung war, dass die Lehrkraft es besser könne. Bine (RepGrid:68) und Bärbel (RepGrid:193) nutzen das Rechnen als Mittel zum Zweck. Bine (RepGrid:211) sah darin die Möglichkeit, den Kindern ein Erfolgserlebnis zu verschaffen und Bärbel (RepGrid:193) verwendete es, um Sprache zu transportieren. Antonia sah darin keinen Schwerpunkt, aber sie machte es, weil es sowohl ihr als auch den Kindern Spaß bereitete:

[...] also das ist nicht meine Kernaufgabe, äh aber die Kinder machen's gerne und ich mach's auch gerne. Insofern haben dann alle ihren Spaß dabei (Antonia RepGrid:77).

Beate (RepGrid:27) übte mit den Kindern das Zählen, weil es für den Unterricht notwendig war. Sie hatte dafür ein Lied erfunden, das sie zusammen mit den Kindern sang, wenn sie die

Treppe rauf- und runtergingen. Ähnliches machte Bianca (RepGrid:22): Auch sie nutzte die Treppe, um mit den Kindern das Zählen zu üben. Das Rechnen sah sie aber nicht als ihre Aufgabe an.

Jetzt muss ich grad mal überlegen. Rechnen haben wir gar nicht gemacht. Gezählt haben wir schon, Stufen gezählt, als//also die ersten zehn Zahlen haben wir schon gezählt, damals. Ich würde es auf fünf legen. Es war nicht im Vordergrund, aber gemacht haben wir's (Bianca RepGrid:22).

8.2.19 Übersicht über die Häufigkeit der umgesetzten Aufgaben

Die folgende Grafik soll einen Überblick über die Häufigkeit der umgesetzten Aufgaben geben. Dafür wurden alle 21 Tagebücher der Deutschlernhelfer*innen induktiv für die Elemente des Repertory Grid-Interviews kategorisiert. Im Anschluss wurden die Kategorien wie bei der Wahl der Elemente zusammengeführt und im Diagramm dargestellt.

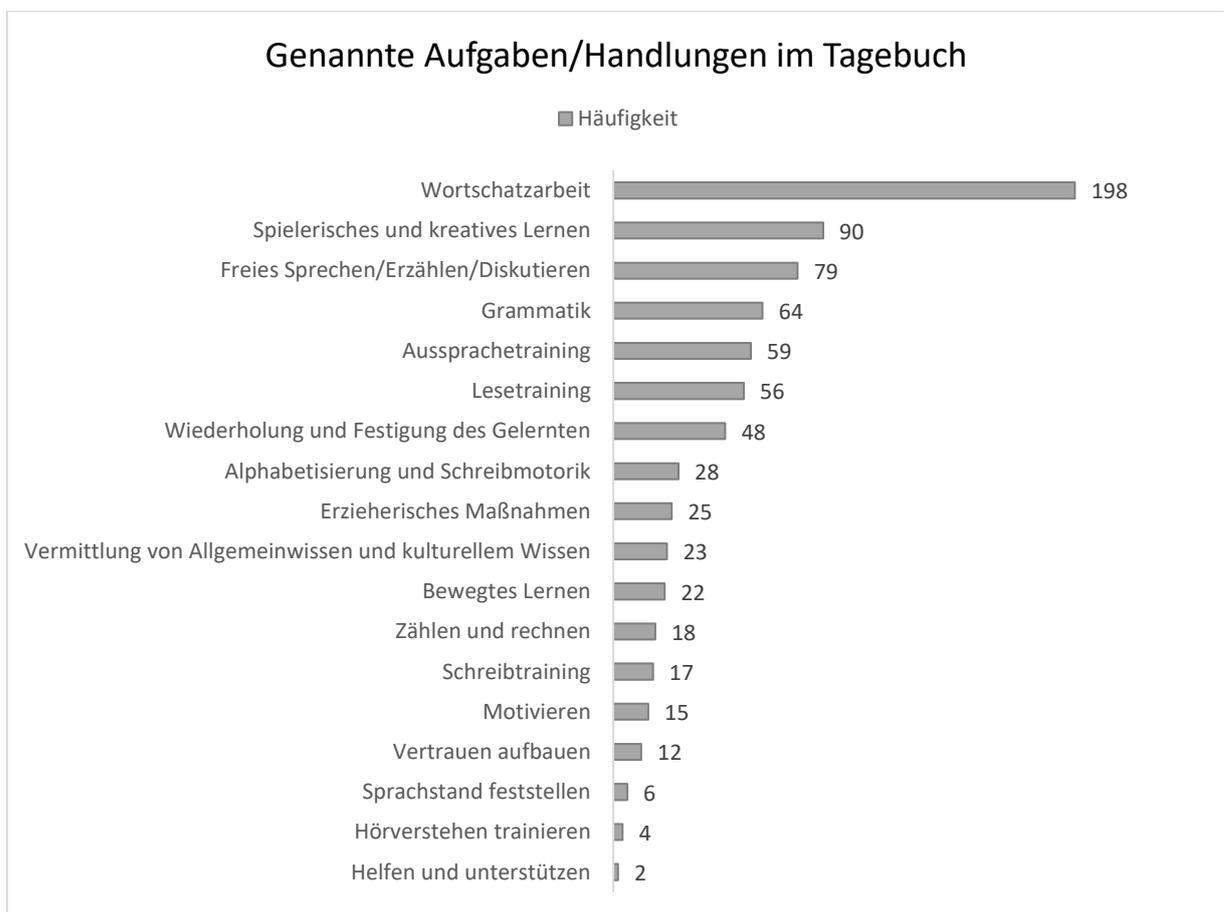


Abb. 43 Häufigkeit der Kategorien im Tagebuch

Eine Darstellung der Kategorien aus dem Repertory Grid-Interview ergibt keinen Sinn, da die Ehrenamtlichen bei jeder Triade dazu aufgefordert wurden, sich dazu zu äußern. Deshalb ist davon auszugehen, dass alle Kategorien ungefähr gleich häufig genannt wurden.

8.3 Rollenverständnis der Ehrenamtlichen

Im Folgenden werden die Einschätzungen der Ehrenamtlichen in Bezug auf ihre Tätigkeit aufgezeigt. Dabei werden, wie bereits bei den Aufgaben, die mit der Forschungsfrage in Verbindung stehenden Daten, die im Repertory Grid festgehalten wurden, in Form einer Grafik veranschaulicht. Die zusätzlich zur reinen Zuordnung geäußerten Informationen der Ehrenamtlichen werden anhand von Interviewausschnitten wiedergegeben. In der Grafik sind zwei Ehrenamtliche, nämlich Bärbel und Anna, doppelt aufgeführt. Sie haben in ihrer Reflexion zwei Konstrukte ausgewählt, die für die Interpretation der Daten interessant sind und ihre Meinung zur Rolle am Anfang der Tätigkeit und nach vier Jahren widerspiegeln. In der ersten Grafik wird veranschaulicht, ob die Ehrenamtlichen in den Begriffen Rollen wiedererkennen, die sie eingenommen haben oder nicht. In der zweiten grafischen Darstellung wird festgehalten, inwieweit die Schule bzw. die Lehrer*innen den Ehrenamtlichen Rollen zuteilten. Hierbei ist anzumerken, dass nicht alle Ehrenamtlichen dieses Thema als persönliches Konstrukt in den Interviews definiert haben und aus diesem Grund nur die Aussagen von drei Teilnehmerinnen dargestellt werden können.

8.3.1 Anreger*in

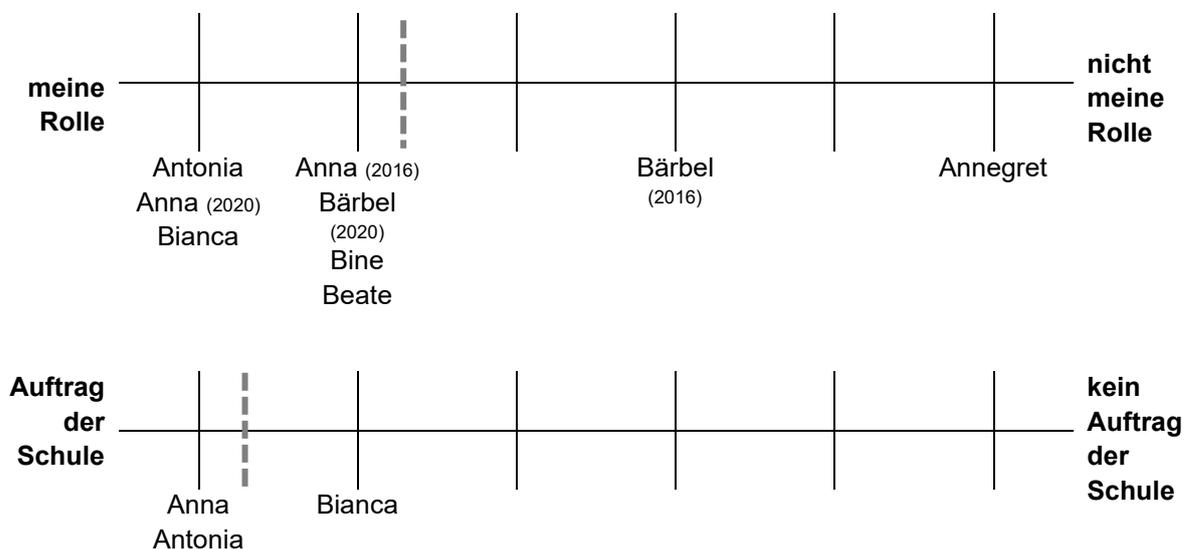


Abb. 44 Skalen zur Rolle Anreger*in

Bei der Rolle *Anregerin* vertraten die meisten Ehrenamtlichen eine alle ähnliche Sichtweise. Anna (RepGrid:170; 178), Antonia (RepGrid:192), Bianca (RepGrid:366; 427) und Bine (RepGrid:416) sagten, dass sie die Kinder zum Sprechen anregten, indem sie ihnen Fragen stellten. Zusätzlich sprachen Anna (RepGrid:170) und Bianca (RepGrid:334; 366; 427) an, dass sie die Kinder auch zum Lernen und Nachdenken brachten. Eine ähnliche Aussage tätigte auch

Bärbel. Ihr war es besonders wichtig, dass die Kinder Impulse für die Zukunft erhielten und sich Gedanken über ihre Zukunft machten:

Also viele Impulse gesetzt, auch für die Zukunft, wenn ich nicht mehr da bin. Ähm, welche Entscheidungen und Fragen wahrscheinlich auf ihn zukommen werden. Dass er darüber schon mal nachdenken kann (Bärbel RepGrid:334).

Beate (RepGrid:134) sagte zwar, dass sie sich als Anregerin fühle, erklärte aber nicht näher, warum sie das so sieht. In einer späteren Antwort erzählte sie, dass sie sich hauptsächlich als Anregerin für die Lehrerin sehe, weil sie Spiele gebastelt bzw. entwickelt habe, die auch für die Lehrenden an der Schule von Interesse seien.

Anregerin auf jeden Fall, auch manchmal bei den Lehrern. Ähm, wenn man (-) ich hab' dann manchmal ein schönes Spiel gehabt, das war eigentlich für Erwachsene, das hatte ich umgemünzt. Dann hab' ich der Lehrerin das hinterher erklärt, weil die guckte schon so, als wenn sie nicht glauben konnte, was ich da draußen veranstalte im Flur. Und ähm da hab' ich halt die Hoffnung dann auch gehabt, dass die das übernehmen (Beate RepGrid:206).

Eine komplett andere Meinung vertrat Annegret (RepGrid:209): Sie erläuterte, dass es nicht ihre Aufgabe sei, die Kinder anzuregen, da die Kinder von sich aus motiviert sein müssten. Im Gegensatz zu dieser Aussage erklärte sie an anderer Stelle (RepGrid:227), dass sie die Kinder durch Fragen anrege, indem sie beispielweise nachfragt, ob sie in einem Verein seien, und die Kinder ermutige, Neues auszuprobieren.

8.3.2 Begleiter*in



Abb. 45 Skalen zur Rolle Begleiter*in

Anna und Bine legten im Grid fest, dass die Rolle für sie wichtig sei, äußerten sich aber nicht weiter dazu. Bianca (RepGrid:248; 316; 425) differenzierte den Begriff der *Begleiterin* zwischen einer Sprachbegleiterin und einer Begleiterin im eigentlichen Sinne. Ihrer Meinung nach übernahm sie die Rolle der Begleiterin nicht, weil es nicht ihre Intention und auch nicht ihr

Antrieb für die Tätigkeit war. Sie sah sich eher als Sprachbegleiterin. Antonia (RepGrid:194) definierte die Rolle der Begleiterin damit, dass sie dafür den gleichen Weg wie die Kinder gehen müsse, was sie aber nicht gemacht habe.

Begleiterin (-) eine Begleiterin geht den gleichen Weg. Ähm ich geh' nicht den gleichen Weg wie die Kinder. Ich äh so etwas passt nicht (Antonia RepGrid:194).

Ähnlich definierten Annegret (RepGrid:262) und Beate (RepGrid:152; 174) die Rolle. Sie waren aber im Gegensatz zu Antonia der Meinung, dass sie diese Rolle eingenommen hätten, indem sie erklärten, dass sie die Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache begleiteten und unterstützten.

So als (-) man ist natürlich ein Stück weit auf'm Weg 'ne Begleiterin auf dem Weg die deutsche Sprache zu lernen (Beate RepGrid:152).

Ebenso sah Bärbel (RepGrid:226) es und fand die Rolle auch relevant. Sie begleitete einen ihr anvertrauten Schüler in mehrfacher Hinsicht, u. a. beim Deutschlernen, aber auch in außerschulischen Situationen, wie der Hospitation am Gymnasium.

8.3.3 Bezugsperson

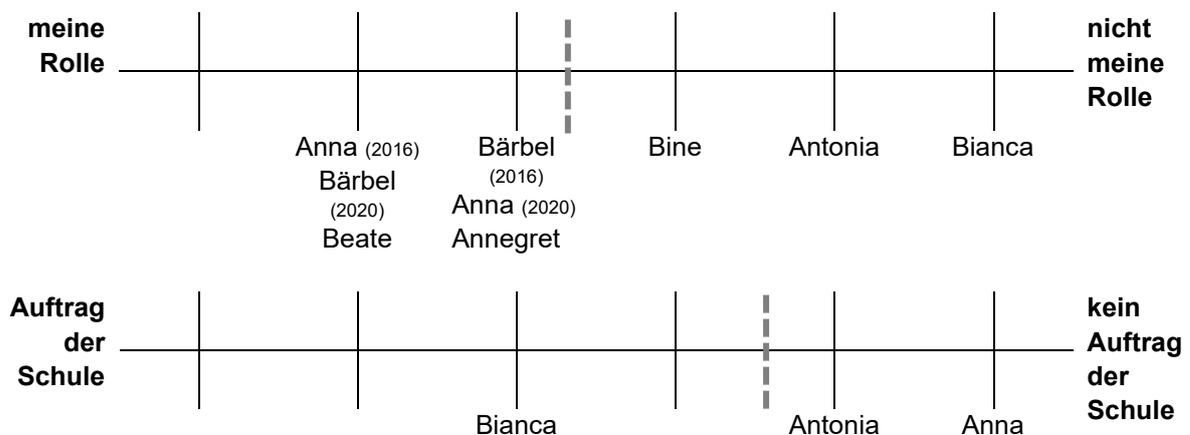


Abb. 46 Skalen zur Rolle Bezugsperson

Bei der Rolle als *Bezugsperson* gingen die Meinungen der Ehrenamtlichen weit auseinander. Während Beate (RepGrid:129; 138) glaubte, dass sie aufgrund der Eins-zu-eins-Situationen bei den Treffen für die Kinder eine Art Bezugsperson geworden sei, verneinte Bine (RepGrid:308) dies vehement. Beate (RepGrid:174) begründete ihre Einschätzung damit, dass die Kinder sich ihr anvertraut und ihr etwas von sich erzählt hätten. Bine (RepGrid:308) wiederum sah in der Rolle der Bezugsperson eine Person aus dem Lebensumfeld der Kinder, was in ihrem Fall nicht zutraf. Bianca (RepGrid:248) sah sich ebenfalls nicht als Bezugsperson. Sie (RepGrid:372) nannte als Grund für ihre Aussage, dass sie nicht genug Zeit mit den Kindern verbringe, um als Bezugsperson zu gelten. Die Kinder vertrauten ihr und mochten sie, jedoch nahm für sie die

Bezugsperson einen anderen Stellenwert ein. Sie erklärte außerdem, dass es nicht ihre Intention gewesen sei, als Bezugsperson für die Kinder zu gelten, sondern dass es sich ergeben habe:

Ist meine Intention Bezugsperson zu sein? Ähm ich setz' es auf drei. Es ist nicht meine Hauptintention, aber es ergibt sich (Bianca RepGrid:412).

Anna (RepGrid:170) vertrat die Meinung, dass die Lehrkräfte es nicht als relevant ansahen, dass die Deutschlernhelfer*innen als Bezugsperson gelten. Sie selbst fand es allerdings wichtig, sah darin aber keine Rolle mit hoher Priorität.

Und äh für die Kinder ist des auch wichtig mit der Bezugsperson und für mich auch. Aber die Lehrerin sieht das wahrscheinlich ein bisschen anders. Die sieht das wahrscheinlich so, dass//dass ich hier Lernen begleite und zum Sprechen anrege, aber ähm das die Beziehung vielleicht jetzt keine so große Rolle spielt (Anna RepGrid:120).

Annegret und Bärbel sahen sich als Bezugspersonen. Annegret (RepGrid:207; 219; 239) erklärte im Gespräch, dass sie eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut habe, sich mit ihnen austausche und in dieser Funktion eine Bezugsperson sei. Zusätzlich sei sie für die Kinder eine Bezugsperson für die deutsche Sprache. Bärbel (RepGrid:217; 334) äußerte, sie habe den Kindern bei den Treffen nicht nur Deutsch vermitteln wollen, sondern ihnen auch zeigen wollen, wie sie im Lebensumfeld klarkommen können. Sie betreute ein Kind über drei Jahre und nahm für dieses Kind, besonders nach dem Schulwechsel (von der Grundschule zum Gymnasium), im schulischen Kontext die Rolle der Bezugsperson ein, da sie für das Kind eine Konstante war.

8.3.4 Dompteur*in

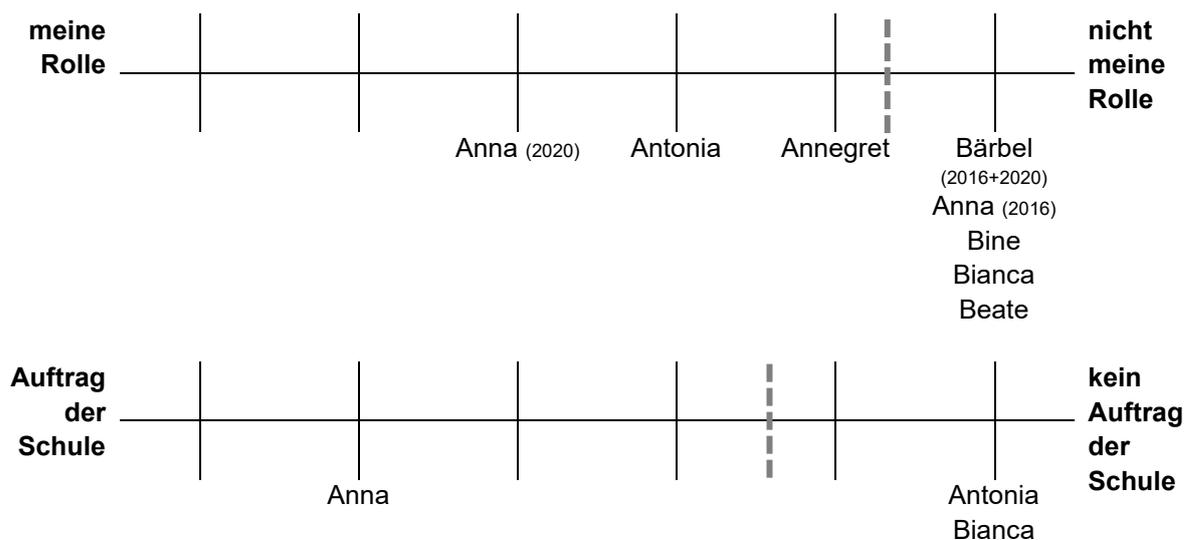


Abb. 47 Skalen zur Rolle Dompteur*in

Beim Betrachten der Grafik wird deutlich, dass sich die meisten Ehrenamtlichen nicht in der Rolle der *Dompteurin* wiederfinden. Im Gespräch lehnten Antonia (RepGrid:254), Bärbel (RepGrid:312), Beate (RepGrid:144) und Bianca (RepGrid:274; 360) diese Rolle ab.

((*lacht überrascht*)) Nein. Überhaupt nicht, keine Rolle hab' ich da drin (Bianca RepGrid:274).

Dompteurin war ich auf gar keinen Fall (Beate RepGrid:206).

Antonia (RepGrid:254) fügte zur Rolle der Dompteurin hinzu, dass sie mit ihrem Engagement aufhören würde, sobald sie diese Rolle übernehmen müsse. In der Grafik ordnete sie die Dompteurin im Gegensatz zu den anderen, die sie ablehnen, nicht bei sechs ein. Bianca (RepGrid:402) erklärte, dass sie selbst nicht so behandelt werden möchte und deswegen auch niemanden auf diese Art und Weise behandeln würde. Anna (RepGrid 162; 178) und Bine (RepGrid:384; 390) assoziierten den Begriff negativ, sagten aber auch, dass sie diese Rolle in selten Fällen einnehmen müssten. Annegret (RepGrid:221) sprach davon, dass sie diese Rolle einnehmen müsse, wenn die Treffen nicht in Eins-zu-eins-Situationen, sondern in größeren Gruppen stattfänden, und sie damit für Ordnung Sorge.

8.3.5 Erziehende*r

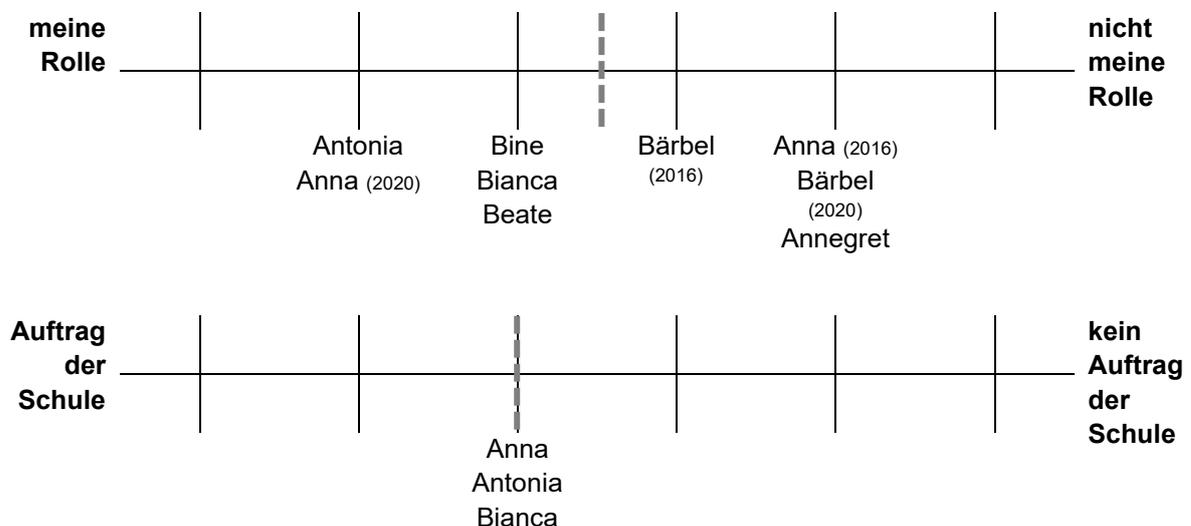


Abb. 48 Skalen zur Rolle Erziehende*r

Von den Deutschlernhelferinnen lehnte keine die Rolle der *Erziehenden* ab, aber alle stufte den Grad der Relevanz für ihre Tätigkeit unterschiedlich ein. Anna (RepGrid:138; 162; 176) erklärte, dass sie die Rolle übernehme und dies auch von der Lehrkraft gefordert werde. Annegret (RepGrid:221; 239) sah sich ebenfalls als Erziehende, besonders in Situationen, in denen sie den Kindern Grundwerte vermittelte und Anweisungen gab, wie beispielsweise den Bleistift anzuspitzen. Ähnlich definierte Antonia (RepGrid:220) ihr Verständnis für die Rolle der Erziehenden: Sie sieht darin eine Person, die Werte vermittelt und bestätigte, dass sie dies

auch gemacht habe. Beate (RepGrid:138) und Bianca (RepGrid:276) beschrieben die Erziehende als eine Person, die dafür sorgt, dass die Kinder sich an Regeln halten.

Und erziehend, ähm, da wo es notwendig ist, also die Regeln einzuhalten, ähm, mitzumachen, ja. Ist man natürlich auch (Beate RepGrid:138).

Bianca (RepGrid:390) erzählte, dass sie mit den Kindern häufig auf dem Schulhof Zeit verbracht habe, und dafür sorgen musste, dass sich die Kinder benahmen, um Verletzungen vorzubeugen.

Bine (RepGrid:384; 388) nahm keine klare Position zur Rolle ein und sagte, dass sie eine Art Vorbildfunktion habe. Sie ergänzte aber auch, dass Erziehende manipulieren würden, was sie ablehne.

Zusätzlich erklärte sie, dass sie vorwiegend Erziehende sei, wenn sie bei Konflikten vermitteln müsse. Bärbel (RepGrid:293) definierte ihre Rolle nicht konkret als Erziehende. Sie nannte als Beispiel, dass sie die Kinder hinsichtlich ihrer Körperhygiene angeleitet habe und mit ihnen an ein Waschbecken gegangen sei, um ihnen zu zeigen, wie man sich die Ohren wäscht.

Andere Situationen mit konkretem Bezug zum Sprachenlernen wurden von ihr nicht genannt.

Andere Situationen mit konkretem Bezug zum Sprachenlernen wurden von ihr nicht genannt.

8.3.6 Experte/Expertin

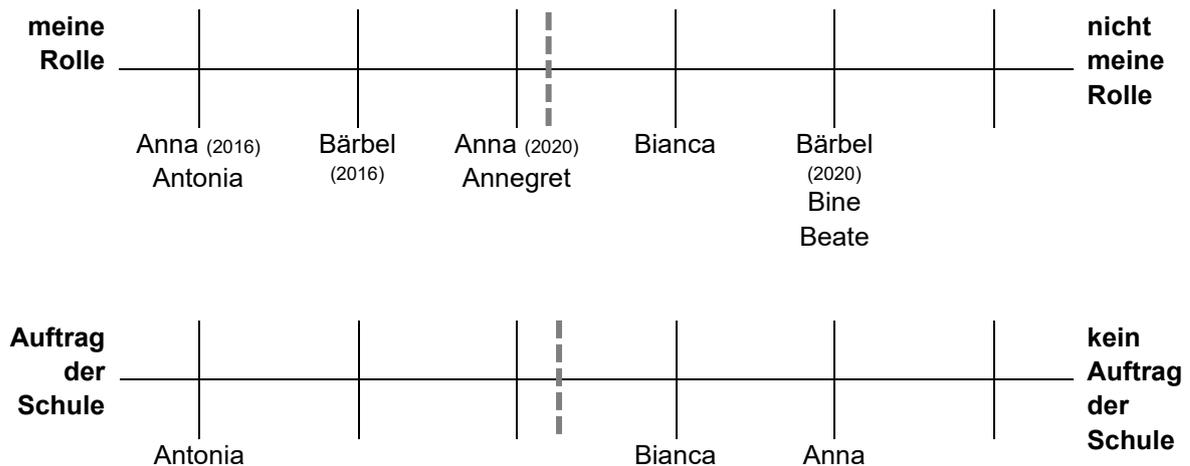


Abb. 49 Skalen zur Rolle Experte/Expertin

Einige der Untersuchungsteilnehmenden sehen sich nicht generell als Expertinnen, sondern nur in Bezug auf ihr Wissen und das der Kinder. Annegret (RepGrid:219; 273) erklärte, dass sie eigentlich keine Expertin sei, aber für die Kinder eine Expertin darstelle. Dies führte sie darauf zurück, dass sie Deutsche sei und ihre L1 Deutsch sei. Eine ähnliche Erklärung lieferte Bianca (RepGrid:408). Sie ergänzte ihre Aussage mit der Auskunft darüber, dass die Lehrkraft nicht von ihr erwarte, diese Rolle zu übernehmen.

Also, äh, alle grammatikalischen und lateinischen Begriffe und so weiß ich auch nicht immer auswendig. Äh fünf. Oder sagen wir mal vier, weil ich auch schon mehr Ahnung habe, als die Flüchtlinge oder die//die Deutsch lernen wollen. Für die bin ich eine Expertin, glaub' ich. ((beide lachen)) Eine Muttersprachlerin ist ja eine Expertin (Bianca RepGrid:264).

Antonia (RepGrid:220; 226) sah sich als Expertin in Bezug auf das sprachliche und kulturelle Wissen der Kinder und führte dies auf ihr Alter und ihre Erfahrung zurück. Da sie zu den Teilnehmer*innen des Projekts FamoS gehört, die gezielt für das Projekt ausgewählt wurden, schätzte sie es so ein, dass sie aufgrund ihrer Expertise gewählt wurde. Zusätzlich ging sie davon aus, dass auch die Schule von ihr erwarte, diese Rolle einzunehmen (RepGrid:274). Anna (RepGrid:152) hatte eine ähnliche Einstellung und erklärte sich auch zur Expertin für Sprache. Das begründete sie ihre Einstellung damit, dass sie beruflich in diesem Bereich tätig sei. Sie erläuterte, dass ihr die Lehrkräfte aufgrund ihres Vorwissens während ihres Engagements freie Hand bei der Gestaltung der Treffen ließen. Bärbel (RepGrid:308; 332) erzählte von einem Rollenwechsel: Anfangs wurde sie von den Kindern als Expertin angesehen, später änderte sich das Verhältnis zwischen den Schüler*innen und ihr. Aus ihrer Funktion als Expertin wechselte sie in die Rolle der Mentorin.

Zwei. Nicht, weil ich mich selbst so sehe und so arrogant bin, aber in der Anfangszeit, wir reden jetzt von 2016, hätte er nichts in Frage gestellt, was ich ihm erkläre. Da war ich die Autorität, die Instanz, glaub' ich. Und das hat sich später dann schon verändert. Ich hab' auch mal Fehler gemacht, sie erkannt oder er hat sie erkannt und hat es auf schmunzelnd, lachend, mal sich getraut mal drauf hinzuweisen. Und dann haben wir beide drüber gelacht (Bärbel RepGrid:308).

Bine (RepGrid:366; 376) verhielt sich etwas zurückhaltender in ihrer Aussage zur Rolle der *Expertin*. Sie erklärte, dass sie versuche, eine zu sein, sich aber nicht so darstellen würde, weil sie nicht allwissend sei. Beate (RepGrid:136) sah sich nicht als Expertin, sie schrieb diese Rolle der Lehrkraft zu.

8.3.7 Kummerkasten

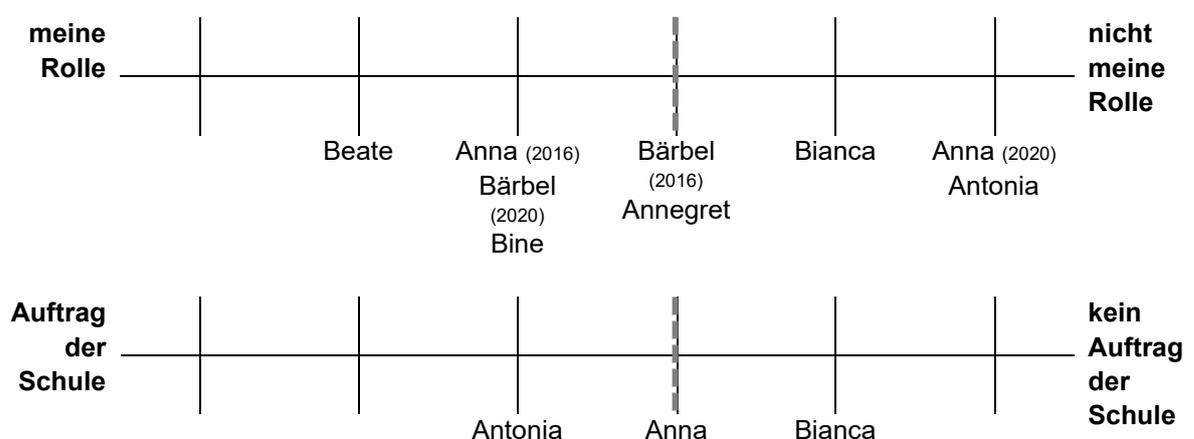


Abb. 50 Skalen zur Rolle Kummerkasten

Ausgehend von der grafischen Darstellung der Ergebnisse scheint es so, als würden sich die Ehrenamtlichen in ihren Aussagen widersprechen, betrachtet man aber ihre Begründungen für

ihre Entscheidungen, ergibt sich ein anderes Bild. Annegret beispielsweise ordnete sich im Grid eher bei *nicht meine Rolle* ein, erklärte aber im Gespräch, dass sie zum Kummerkasten wurde, wenn die Kinder ihr Persönliches erzählten. Sie erhoffte sich davon, den Kindern helfen zu können.

Kummerkasten äh, wenn man mit den Kindern äh spricht zum Beginn der Stunde äh und sie fragt, was sie so gemacht haben und so weiter, dann kommt dann auch mal äh zum Vorschein, dass sie mit dem Bruder geschimpft//Krach hatten oder äh andere Dinge waren oder dass sie eben die Verwandtschaft besucht haben in Stuttgart und so Sachen. Äh, das erfährt man dann auch und natürlich auch die äh die Dinge, die ihnen Kummer gemacht haben (Annegret RepGrid:221).

Anna (RepGrid:136; 176) erklärte, dass von ihr nicht erwartet wurde, als Kummerkasten zu fungieren, sie diese Rolle aber hin und wieder eingenommen habe, wenn die Schüler*innen sich ihr anvertraut hätten. Sie sagte zudem, dass solche Situationen dazu führten, dass es schwierig war, mit dem Kind weiterzuarbeiten, weil es danach u. a. bedrückt war. Beate (RepGrid:138) sah sich in ihrer Position als Deutschlernhelferin nicht in der Rolle des *Kummerkastens*, hätte diese Rolle aber eingenommen, wenn sich die Kinder mit Problemen an sie gewandt hätten. Bärbel (RepGrid:283; 334) betreute die Kinder über einen längeren Zeitraum und trotzdem erzählten sie ihr wenig Persönliches. Meist ging es um harmlose Konflikte mit Klassenkameraden, bei denen sie die Schüler*innen unterstützte. Bine (RepGrid:334) war der Meinung, die Kinder zu selten gesehen zu haben, um ihnen als Kummerkasten beistehen zu können. Zwei Mädchen, die sie länger betreute, sprachen nach einiger Zeit auch sehr persönliche Themen an, bei denen sie auch zuhörte. Antonia und Bianca vertraten die Meinung, dass die Rolle des Kummerkastens nicht zu den Rollen der Deutschlernhelfer*innen gehöre. Antonia (RepGrid:238) argumentierte, dass die Kinder dafür zu ihr kommen müssten und sie es nicht einfordern könne. Bianca (RepGrid:350) erklärte, dass sie keine Therapie anbieten könne und sich an die Lehrerin wenden würde, wenn die Kinder ihr etwas Schlimmes erzählen würden.

Also ich denke mir, wenn man da was ganz Schlimmes hört, sollte man es der Schule oder der Lehrerin auch sagen und weitergeben, aber man muss sich da (-) das wird nicht erwartet, dass man sich da Lösungen überlegt oder Lösungen findet (Bianca RepGrid:350).

Zusätzlich betonte sie (RepGrid:404), dass die Treffen mit den Deutschlernhelfer*innen zum Deutschlernen da seien. Bei kleineren Problemen half sie den Kindern weiter, indem sie ihnen etwas an die Hand gegeben habe.

8.3.8 (Lern-)Berater*in

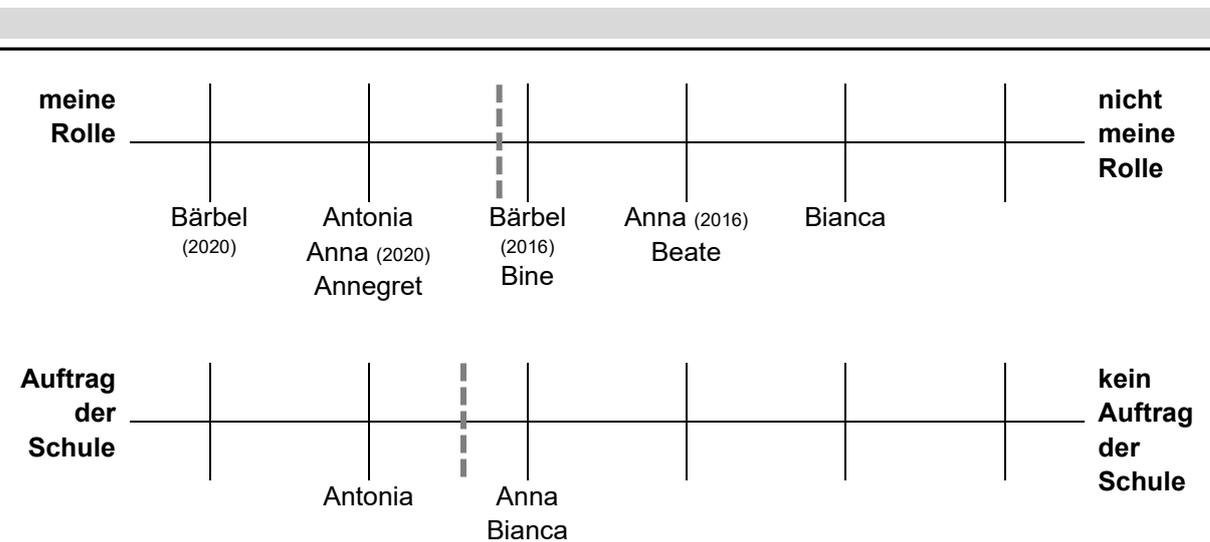


Abb. 51 Skalen zur Rolle (Lern-)Berater*in

Auch hier variieren die Aussagen der Ehrenamtlichen sehr stark. Bei Anna (RepGrid:146; 170) kann man eine Veränderung im Verlauf der Tätigkeit erkennen. Anfangs war sie davon ausgegangen, dass sie nicht die Rolle einer *Lernberaterin* einnehmen sollte. Im Laufe des Engagements wurde sie allerdings von der Lehrkraft dazu aufgefordert und übernahm dann die Beratungsfunktion. Annegret (RepGrid:217; 239) erklärte, dass sie die Rolle der Lernberaterin einnahm und definierte die Rolle so, dass sie Tipps zum Lesen, zum Schreiben von Buchstaben und zum Satzbau gab. Antonia (RepGrid:238) war erst zögernd und erklärte dann, dass sie Lernberaterin sei und die Schüler*innen mit Tipps unterstütze. Bine und Bianca waren sich bei ihrer Antwort unsicher. Bine (RepGrid:412) sprach nicht an, diese Rolle eingenommen zu haben, erzählte aber, dass sie den Kindern zeigte, wie sie am besten lernen können.

Lernen, wie kann man sich was aneignen oder ähm du musst einfach viel lesen. Der ältere Junge ähm „Lesen eröffnet dir die Welt, Lesen ähm kann auch Spaß//kann auch einfach Spaß machen“, neh? Und äh er hat sich irgendwie für Drachen interessiert, auch das ähm hab' ich das versucht in der Richtung auch Bücher zu bringen, aber auch Bücher, wo eben mit Bildern unterlegt sind, dass es auch am Anfang net zu viel Lesestoff war. Wie kann ich mir ja//wie kann ich mir Inhalte oder wie kann ich Sprache vermitteln? Oder wie kann ich mir eine Sprache aneignen (Bine RepGrid:410)?

Bianca (RepGrid:318; 350) schwankte zwischen ihren Antworten und sagte am Ende, dass sie Lernberaterin sei. Bei ihr waren die Kinder allerdings noch sehr klein, sodass kein Auftrag diesbezüglich von der Schule ausging. Bärbel (RepGrid:279) erklärte von Anfang an, dass sie die Rolle der Lernberaterin einnahm und den Kindern zeigte, wie sie am besten lernen können. Sie bereitete die Kinder von Beginn an auf selbständiges Lernen vor. Beate (RepGrid:138; 206) definierte die Rolle der Lernberaterin etwas anders als die anderen Ehrenamtlichen. Sie sagte, dass sie diese Rolle zum Teil ausführte, indem sie mit den Eltern sprach oder den Lehrkräften Tipps und Ideen vermittelte. Bei den Kindern war es für sie schwierig die Rolle einzunehmen, weil sie der Meinung war, dass sie zuvor Fähigkeiten entwickeln müssten, die anfangs noch nicht vorhanden seien. Aus diesem Grund konnte sie nur selten Lerntipps geben.

8.3.9 Nachhilfelehrer*in

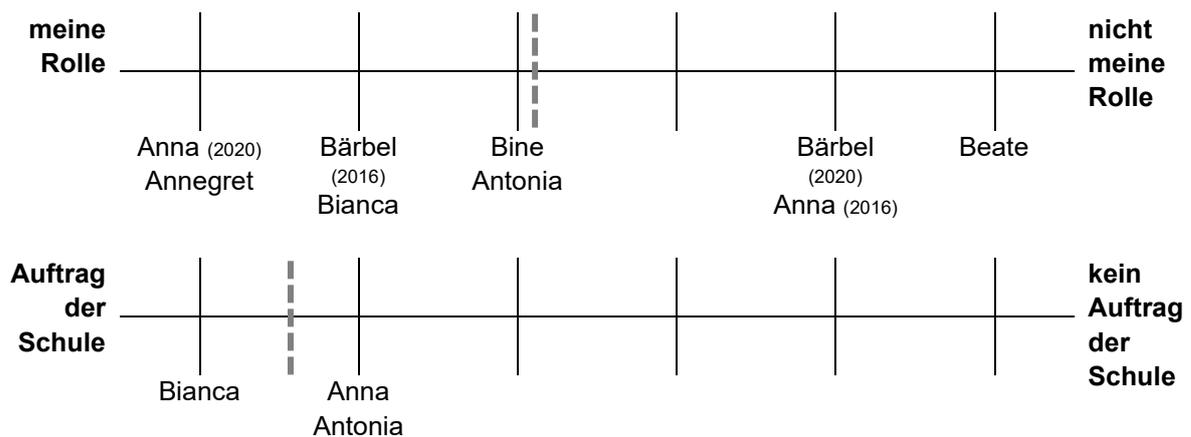


Abb. 52 Skalen zur Rolle Nachhilfelehrer*in

Bei der Rolle der *Nachhilfelehrerin* gingen die Meinungen weit auseinander. Während Annegret (RepGrid:273) erklärte, dass sie diese Rolle gerne übernommen habe, weil sie den Kindern beim Lernen helfen wollte und Spaß am Erklären hatte, sprachen sich Beate und Bine gegen diese Rolle aus. Beate (RepGrid:136) unterstrich ihre Aussage mit der Erklärung, dass sie nicht in einem Fach unterstütze, wie es klassische Nachhilfelehrer*innen tun, sondern den Kindern Werkzeuge an die Hand gebe, die sie in allen Fächern benötigen würden.

Also als Nachhilfelehrerin, wie gesagt, sehe ich 'ne Deutschlernhelferin nicht. Man kann natürlich, wenn es jetzt in einem Fach Fragen gäbe oder ein spezielles Problem in Mathe, dann könnte man sich das zusammen anschauen, natürlich, aber es ist keine Kontinuität da drin oder kein Anspruch darauf, dass die Noten besser werden, sondern es ist ein Anspruch darauf, dass der//das Kind in die Lage versetzt wird, ähm die Sprache zu sprechen und zu verstehen (Beate RepGrid:152).

Bine (RepGrid:354) definierte die Nachhilfelehrerin als eine Person, die außerschulisch tätig ist und sah sich deshalb nicht in dieser Funktion. Antonia (RepGrid:218; 230) lieferte eine ähnliche Definition. Auch sie erklärte, dass die Nachhilfelehrerin außerhalb der Schule zum Einsatz komme, was bei den Deutschlernhelfer*innen nicht der Fall sei. Trotzdem sagte sie später, dass auch Deutschlernhelfer*innen Nachhilfelehrer*innen sein können. Sie traf letztendlich keine klare Aussage, weshalb ihre Meinung nicht zuordenbar ist. Bianca (RepGrid:286) fand sich in der Rolle der Nachhilfelehrerin wieder, sagte aber dazu, dass sie nur für Deutsch und nicht für andere Fächer zur Verfügung stehe.

Ich würde das auch als, ja, auf zwei setzen bei Kindern. Man ist so ein bisschen die Nachhilfelehrerin, aber im ganz allgemeinen Sinne. Nicht in Mathematik oder in so, sondern einfach in der Sprache (Bianca RepGrid:286).

Bärbel (RepGrid:265) sah sich anfangs als Nachhilfelehrerin. Mit dem Voranschreiten der Tätigkeit rückte diese Rolle immer weiter in den Hintergrund. Anna (RepGrid:170; 176) wiederum erklärte, dass sie diese Rolle eingenommen habe, obwohl sie es eigentlich nicht sein wollte.

8.3.10 Organisator*in

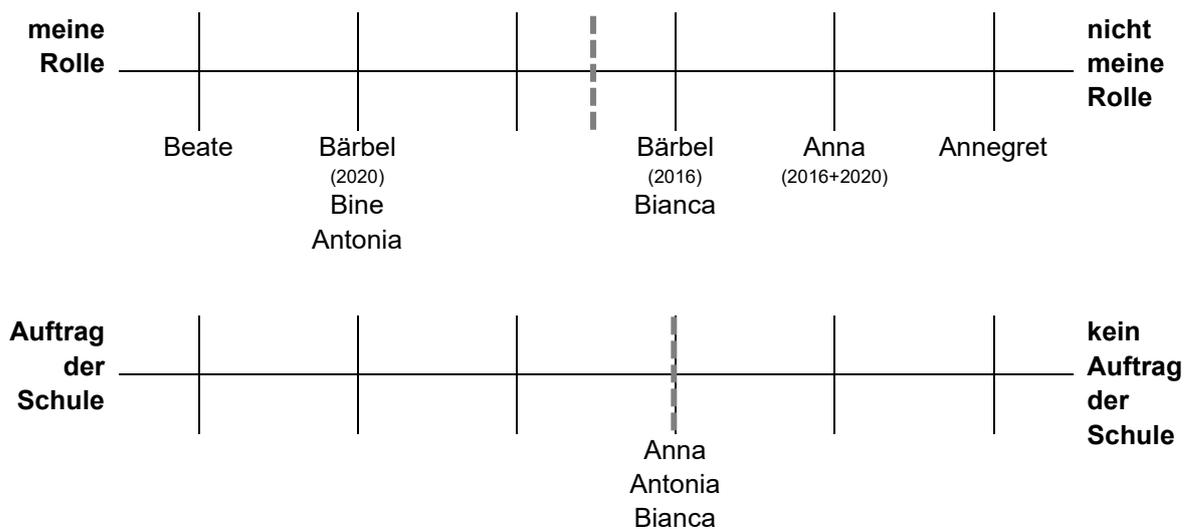


Abb. 53 Skalen zur Rolle Organisator*in

Sowohl Bärbel als auch Bine nannten im Repertory Grid-Interview nur bedingt Informationen, die für die Rolle der *Organisatorin* relevant sind. Bine (RepGrid:322; 418) ging zum Beispiel darauf ein, dass sie im Vorfeld Lieder organisieren musste, damit sie sie dann mit den Kindern singen konnte. Sie erklärte aber nicht, inwieweit sie sich selbst in dieser Rolle sah. Beate (RepGrid:166) erzählte, dass sie sehr viel organisieren musste. Das Organisieren umfasste bei ihr das Mitbringen der Unterlagen, das Reservieren des Raumes und die Absprache mit den Lehrkräften. Zusätzlich sah sie sich für den Inhalt der Treffen verantwortlich. Ähnlich erging es Anna (RepGrid:140): Sie war für die Raumbuchung und die Inhalte der Treffen zuständig, sah aber insgesamt die Rolle der Organisatorin eher bei der Lehrkraft.

Organisatorin war ich eigentlich kaum, also nur ein bisschen (Anna RepGrid:176).

Annegret (RepGrid:227; 239) äußerte im Interview, dass sie sowohl für die Inhalte der Treffen als auch für allgemeine Aufgaben organisatorisch tätig war, sortierte die Organisatorin aber als *nicht meine Rolle* im Grid ein. Ein ähnliches Verhalten wies Antonia auf. Sie sah sich am Anfang des Gesprächs nicht als Organisatorin und sagte, dass das auch nicht von ihr erwartet wurde (RepGrid:232). Im späteren Verlauf des Interviews revidierte sie nach weiteren Überlegungen ihre Meinung und erklärte, dass sie sich selbst organisieren musste und das auch von der Schule so festgelegt wurde.

Also ohne Organisation geht ja da nix. Äh, insofern und das kann man auch von der Schule erwarten, dass sich der Lernhelfer organisiert und insofern denk' ich mal, also ich hoff//ich lege es jetzt amol auf die Eins (Antonia RepGrid:270).

Bianca (RepGrid:376; 398) erstellte als Organisatorin die Inhalte für die Treffen.

8.3.11 Repräsentant*in für westliche Werte

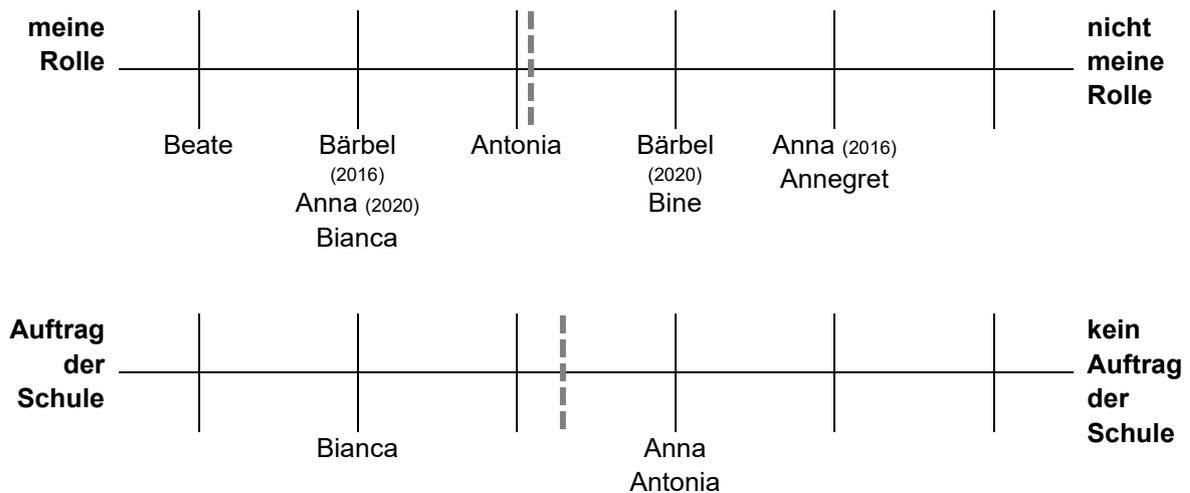


Abb. 54 Skalen zur Rolle Repräsentant*in für westliche Werte

Trotz der Tatsache, dass die Ehrenamtlichen die Rolle im Grid sehr unterschiedlich einordneten, äußerten sie im Gespräch ähnliche Erklärungen. Antonia und Bianca sahen sich in der Rolle und wollten den Kindern Werte vermitteln. Antonia (RepGrid:272) machte es vorwiegend, damit die Kinder nicht negativ auffielen. Bianca (RepGrid:396) erklärte, dass sie hinter den westlichen Werten stehe und sie deswegen an die Kinder vermittle. Beate (RepGrid:138; 154), Bine (RepGrid:398) und Annegret (RepGrid:221; 239) äußerten, dass sie diese Rolle automatisch einnehmen, weil sie entweder in Deutschland aufgewachsen seien oder sich so verhalten, wie es hier üblich sei und damit den Kindern ihre eigene Wertvorstellung demonstrierten. Beate (RepGrid:166) nannte mehrere Beispiele, um ihre Aussage zu untermauern. Dazu gehörte, dass sie kein Kopftuch trage, sich gerne bunt kleide, allen die Hand gebe und sich so verhalte, wie sie es gewohnt sei. Auf ähnliche Themen ging Bine (RepGrid:398) ein, ergänzte aber auch, dass sie einen Wissensaustausch bevorzuge und die Kinder auch immer von ihrer Heimat erzählen lasse. Anna (RepGrid:170) wollte diese Rolle zunächst nicht übernehmen, erklärte aber rückblickend, dass sie sie eingenommen habe. Sie sprach mit den Kindern Rollenklischees und das Setzen von Prioritäten, z. B. die Relevanz von Hausaufgaben im Gegensatz zu Besuchen bei Bekannten.

Ne, es ist eher so die Einstellung, so von wegen, dass Frauen auch was zu sagen haben oder so. Ja und ähm also ich hatte viele Sintis und die sind manchmal von der Familie her ein bisschen so geprägt so von wegen „Wir gucken mal, dass wir das Beste für uns rausholen, wir schmuggeln uns so irgendwie so ein bisschen durch und so“ und ähm, da hab' ich dann auch manchmal so ein bisschen dagegeengehalten. Also zum Beispiel Hausaufgaben muss man machen, ja? Da gibt's keine Ausreden, ja? „Ich hatte keine Zeit, ich musste mit meiner Mutter jemanden besuchen.“ „Ja, dann nimmst du das mit, ja und sagst, wo kann ich mich hinsetzen und meine Hausaufgaben in Ruhe machen Ja? Des is' für mich ja (-) da sind die Prioritäten halt ähm bisschen anderes. Ich komm' halt schon so ein bisschen aus dem Milieu, dass Bildung wichtig findet. Ja und bei denen ist das eher nicht so (Anna RepGrid:178).

Bärbel (RepGrid:334) sah es anders, was damit zu tun hatte, dass sie die Kinder sehr lange betreute. Anfangs vermittelte sie den Kindern westliche Werte, später war das nicht mehr notwendig, da die Kinder schon lange im Land lebten und über alle relevanten Themen Bescheid wussten.

Er war schon lang genug hier, er hat schon für selbstverständlich erachtet, dass seine Lehrerin in Fächern genauso aufschrieb wie der Lehrer in den anderen Fächern. Dass es da keinen Geschlechterunterschied gibt in den Befugnissen und so weiter. Das war gar nicht mehr so sehr nötig (Bärbel RepGrid:334).

8.3.12 Retter*in

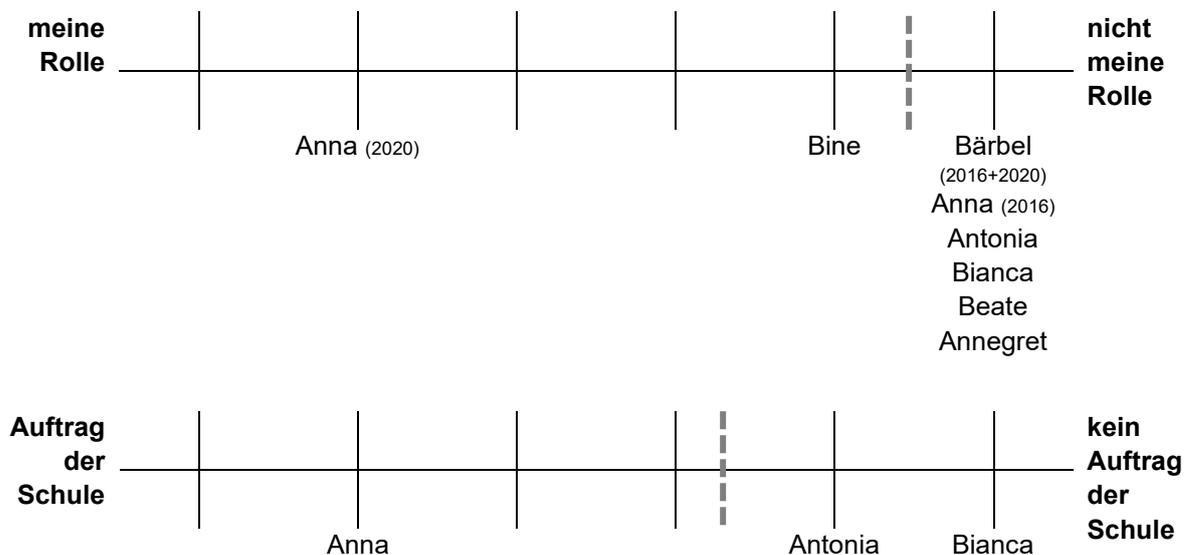


Abb. 55 Skalen zur Rolle Retter*in

Die Meinung zur Rolle *Retterin* wird durch die Grafik und die Aussagen der Ehrenamtlichen sehr deutlich. Alle Deutschlernhelferinnen erklärten, dass sie für die Kinder keine Retterinnen waren. Für sie sind Retterinnen Personen, die anderen Menschen das Leben retten. Die deutsche Sprache sei zwar wichtig für das Leben in Deutschland, aber eine Retterin im eigentlichen Sinne werde man laut Aussage der Ehrenamtlichen durch die zusätzliche Förderung der Kinder nicht.

Also manchmal hab` ich so das Gefühl, ich möcht` die Retterin sein, aber dann stell` ich für mich fest, ich kann nicht die Retterin sein. Ich kann//ich kann's nicht (Antonia RepGrid:274).

Ach du Schreck. Das ist ein bisschen hochgegriffen oder (Bine RepGrid:312)?

`Ne Retterin hmm seh` ich äh also, das ist so ein großes Wort, neh? Das sind für mich Ärzte sind Retter oder//oder ähm Sanitäter oder Leute, die in Bergwerk gehen, um andere da rauszuholen, neh? Ähm ich glaub des nicht, nein. Die Kinder würden auch überleben, wenn's mich nicht gäbe, also (Beate RepGrid:138).

Einzig Anna (RepGrid:134) erklärte im Gespräch, dass sie sich ein wenig als Retterin der Lehrkräfte sehe, weil sie Kinder, die Sprachförderung benötigen, aus dem Unterricht heraushole und damit der Lehrkraft etwas Luft verschaffe.

8.3.13 Spielgefährte/Spielgefährtin

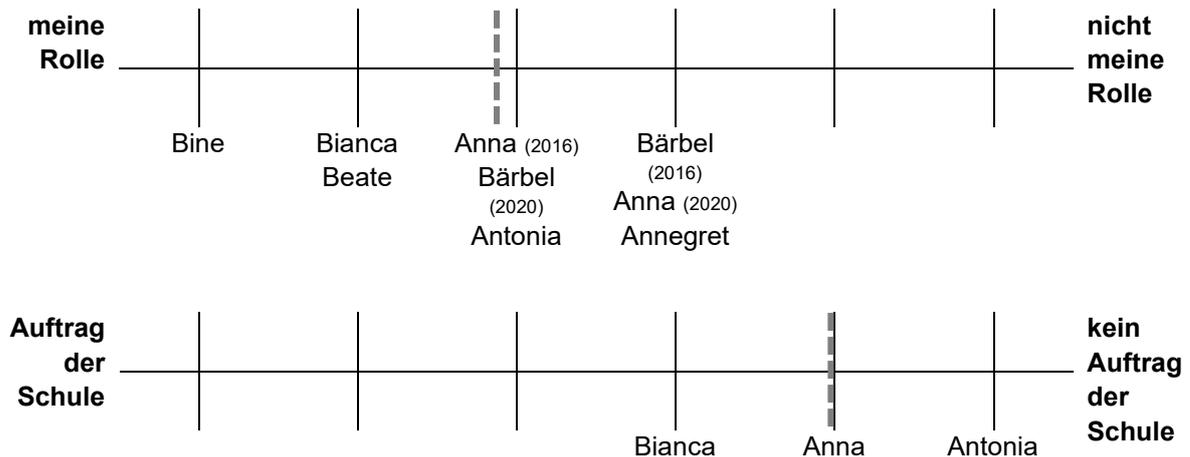


Abb. 56 Skalen zur Rolle Spielgefährte/Spielgefährtin

Bine (RepGrid:380), Beate (RepGrid:138), Bärbel (RepGrid:334) und Annegret (RepGrid:221) sahen sich als Spielgefährtinnen, weil sie damit erreichten, dass die Treffen aufgelockert wurden, die Kinder nach einem langen Tag etwas Abwechslung erhielten, und sie ihnen damit eine Freude bereiteten.

Das mach ich sehr gerne und äh des macht auch Spaß, lockert auf und ja, gibt so ein bisschen den Kick für den Tag (Annegret RepGrid:239).

Zusätzlich erklärte Beate (RepGrid:138), dass sie im Spielen eine andere Ebene des Lernens sehe, die den Kindern Spaß mache und sie trotzdem Lerninhalte vermitteln könne. Auch Bianca (RepGrid:268; 386; 410) sah sich als Spielgefährtin, erklärte aber, dass sie keine Spielgefährtin im traditionellen Sinne sei, weil sie deutlich älter sei. Aber auch sie fand es wichtig, dass das Spielen mit dem Lernen verbunden wurde. Sie merkte an, dass es von den Lehrkräften gewünscht war, dass die Treffen lockerer als der normale Unterricht gestaltet wurden. Aus diesem Grund ging sie davon aus, dass die Lehrkräfte von ihr auch Spieleinheiten erwarteten. Anna (RepGrid:142) wiederum war der Meinung, dass die Lehrer*innen sie nicht als Spielgefährtin sahen. Sie kam für sich aber zum Schluss, dass sie gewissermaßen doch eine Spielgefährtin sei, weil sie Spiele zu den Treffen mitbrachte und mit den Kindern spielte. Antonia (RepGrid:218) sagte im ersten Moment des Gesprächs, dass sie keine Spielgefährtin sei, stellte aber im weiteren Verlauf des Interviews für sich fest, dass sie mit den Kindern aktiv spielte.

Spielgefährtin, pff, sechs. Moment, Moment, Moment wir haben auch schon äh (unv.) Uno gespielt schon zweimal oder dreimal. Insofern gibt's des und das war aktiv und insofern also es ist nicht das, was ich jetzt anstrebe, mach ich//des mach ich nur um sozusagen äh ja, weil die Zeit passt. Das kriegt die Drei (Antonia RepGrid:218).

8.3.14 (Sprach-)Lehrer*in

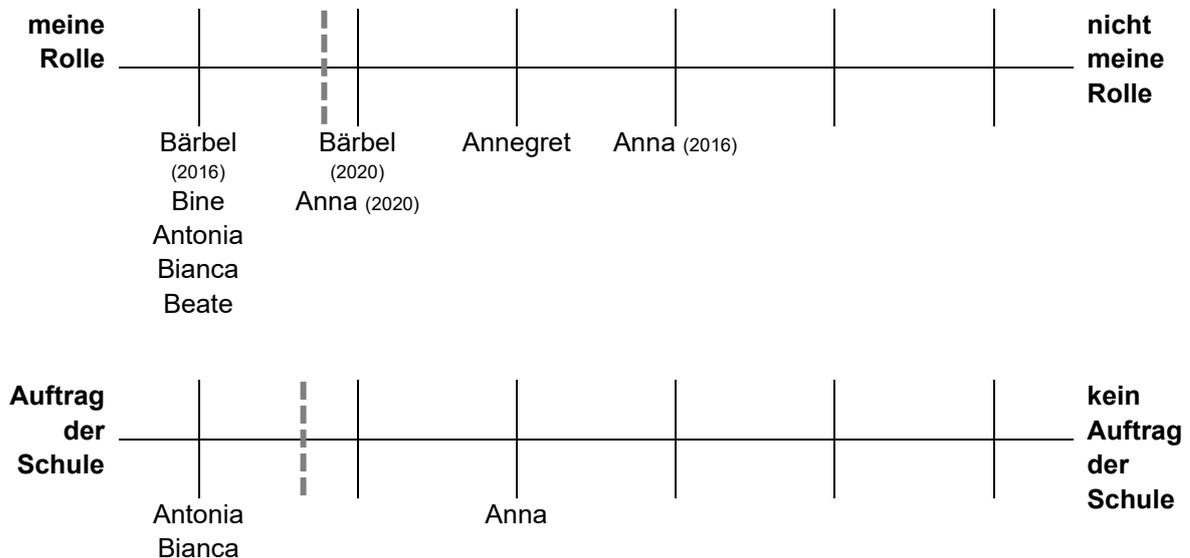


Abb. 57 Skalen zur Rolle (Sprach-)Lehrer*in

Trotz einer recht eindeutigen Tendenz im Grid äußerten sich die Ehrenamtlichen im Gespräch sehr verhalten. Anna und Bianca sahen sich nicht als Sprachlehrerinnen. Anna (RepGrid:170) wollte zwar die deutsche Sprache vermitteln, nahm aber nicht die Rolle einer Lehrkraft ein. Ähnlich sah es Bianca: Sie half den Kindern beim Lernen der Sprache, sagte aber von sich, dass sie nicht die Kompetenz einer Sprachlehrerin mitbringe.

Mhm ja, ich glaube nicht, dass sie mich so gesehen haben. Ich mach's auf vier, weil ich denke so von der Kompetenz und den (?Einführungs?) war ich keine Sprachlehrerin. Ich war die Frau Bianca, die kommt und spielt mit uns (Bianca RepGrid:326).

Sie sagte aber gleichzeitig, dass es von der Schule erwartet wurde, dass sie die Rolle einnahm.

Ja, die Sprachlehrerin, das ist ja auch erwartet von der Schule, dass man ihnen hilft. Ich mach's mal auf eins. Sehr hochgehängt für 'ne Deutschlernhelferin, aber ich denke, wir sollen ihnen helfen, die Sprache zu lernen (Bianca RepGrid:364).

Annegret (RepGrid:219) fand den Begriff *Sprachlehrerin* unpassend und sah sich eher als Sprachunterstützerin. Beate sagte zwar, dass sie als Sprachlehrerin aktiv war, suchte aber im Gespräch nach weiteren Bezeichnungen und nannte sich helfende Hand, Unterstützerin der Kinder und Bezugsperson (RepGrid:152) beim Erlernen der deutschen Sprache. Antonia sagte von sich, dass sie aktiv als Sprachlehrerin zum Einsatz kam.

Sprachlehrerin, ja. Das hab' ich aktiv betrieben (Antonia RepGrid:214).

Bine und Bärbel liefern keine konkreten Äußerungen zur Thematik.

8.3.15 Therapeut*in

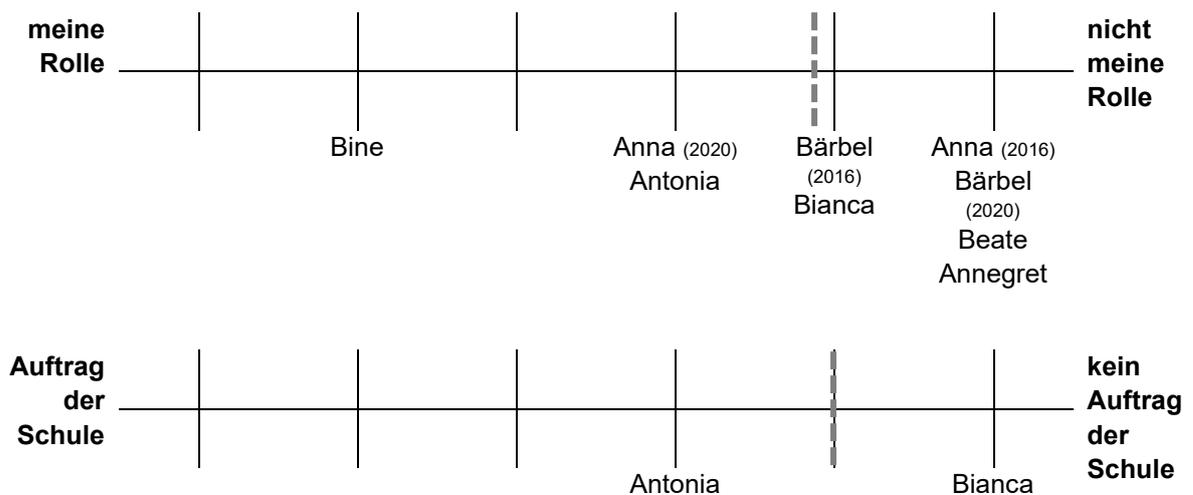


Abb. 58 Skalen zur Rolle Therapeut*in

Die meisten Ehrenamtlichen sahen diese Rolle als nicht zutreffend an. Bine (RepGrid:400) sagte als Einzige, dass sie versuche den Kindern mit viel Verständnis zu begegnen, auf ihre Fähigkeiten einzugehen und ihre Erfolge wertzuschätzen. Ihrer Meinung nach nahm sie aus diesem Grund eine Art Therapeutenfunktion ein. Anna (RepGrid:132) erklärte, dass sie mit einem Kind über den Umgang mit Wut gesprochen habe und darin ein therapeutisches Vorgehen sehe. Sie definierte sich generell aber nicht als *Therapeutin* und war auch der Meinung, dass es nicht von der Schule gefordert wurde.

Also Therapeutin wollte ich auf keinen Fall sein ((lacht)) (Anna RepGrid:170). Antonia (RepGrid:246) war der Meinung, dass es nichts zu therapieren gebe, da die Kinder nicht krank seien. Bianca (RepGrid:336; 400) äußerte, dass sie mit dieser Aufgabe überfordert wäre und es auch nicht von ihr erwartet wurde. Ähnlich sah es Bärbel, indem sie erklärte, dass sie keine Qualifikation dafür mitbringe und viel falsch machen und Schaden anrichten (RepGrid:318) könne. Sie (RepGrid:217) erzählte aber, dass sie den Kindern gerne zuhören und ihnen Zuwendung schenken möchte. Annegret (RepGrid:239) nahm diese Rolle nicht ein, konnte sich aber vorstellen, sie bei Bedarf einzunehmen. Sie machte sich aber Gedanken darüber, ob sie sich dann noch abgrenzen könne. Beate (RepGrid:176; 212) war sich nicht sicher, ob sie diese Rolle einnahm. Sie erklärte, dass sie es tun würde, wenn es notwendig wäre. Sobald sie Überforderung verspüren würde, würde sie Hilfe bei der Lehrkraft suchen.

8.3.16 Unterstützer*in

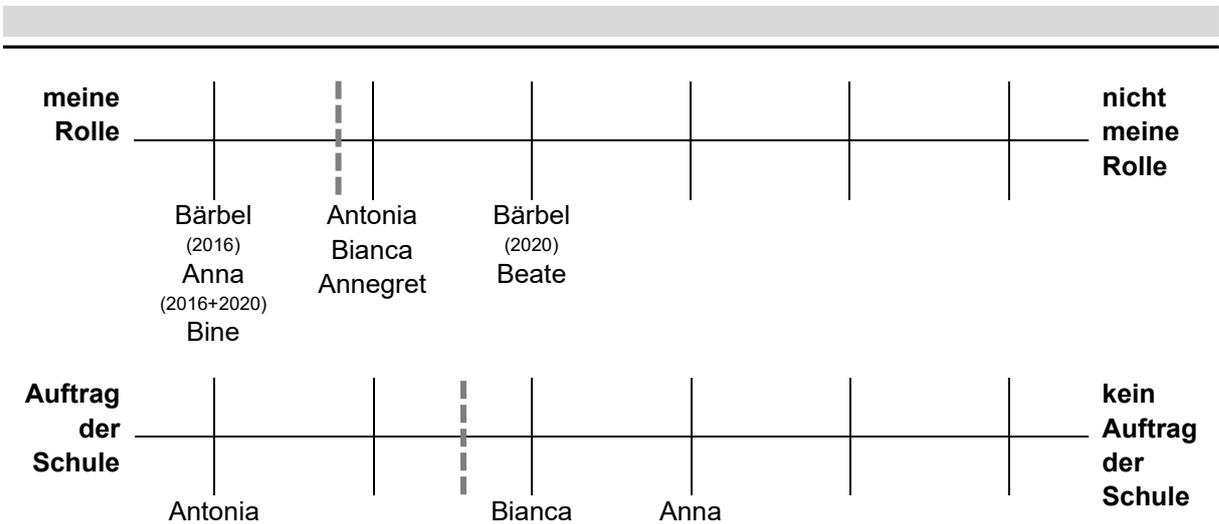


Abb. 59 Skalen zur Rolle Unterstützer*in

Zum Begriff *Unterstützerin* äußerten sich die Ehrenamtlichen nur kurz. Bärbel (RepGrid:225) erzählte, dass sie nicht nur sprachlich, sondern auch im täglichen Leben unterstütze. Eines ihrer betreuten Kinder begleitete sie u. a. bei einer Hospitation in einem Gymnasium. Beate erzählte Ähnliches:

Ähm, ich glaube also die Arbeit ist ja eine Unterstützung der Kinder. Ich weiß nicht, die Kinder würden das wahrscheinlich gar nicht so als Unterstützung sehen, ähm weil sie nur so punktuell ist. Aber natürlich unterstützt man die Kinder in ihren Belangen (Beate RepGrid:174).

Auch Anna (RepGrid:128; 170; 160) erklärte, dass sie unterstütze und sagte, dass es bei ihr auch von der Lehrkraft gewünscht war. Auch Annegret (RepGrid:219; 239; 260) sah sich als Unterstützerin und verstand unter dem Begriff eine Person, die mit den Kindern lernt und Verständnis für sie aufbringt. Bianca (RepGrid:262; 332; 368; 415) sah sich als Unterstützerin, bezog dies aber strikt auf das Sprachenlernen. Bine und Antonia äußerten sich zu dieser Rolle nicht.

8.3.17 Vorbild

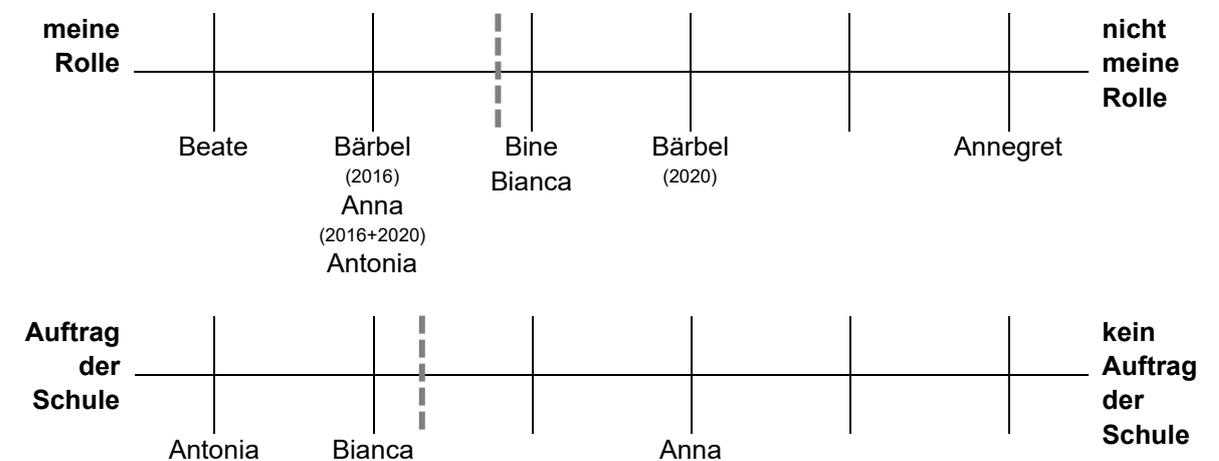


Abb. 60 Skalen zur Rolle Vorbild

Antonia (RepGrid:274) erklärte, dass sie ein Vorbild sei, erläuterte aber nicht, was sie darunter versteht. Bärbel lieferte keine Informationen zur Rolle. Alle anderen gaben an, dass sie in gewisser Weise eine Vorbildfunktion einnahmen. Bei Anna (RepGrid:128; 170) wurde die Vorbildfunktion bei der Fertigkeit Sprechen von der Lehrkraft erwartet und auch sie selbst wollte ein Sprachvorbild sein. Das eigene Verhalten war für Annegret (RepGrid:225) sehr relevant. Sie sagte, dass sie nicht direkt diese Rolle einnahm, die Kinder sich aber automatisch etwas von ihr abschauten, wie beispielweise die Pünktlichkeit. Diese Einstellung vertrat auch Beate. Sie war der Ansicht, dass die Kinder das Verhalten der Erwachsenen imitierten, ohne dafür aktiv diese Rolle besetzen zu müssen.

Was (-) man kann sich das ja auch nicht aussuchen. Man ist einfach, wenn man Erwachsen ist, ist man Vorbild. Ja, da hat man keine Option. Das ähm gibt's, ob's an der Ampel ist und die Kinder gucken und es kann zu einer gefährlichen Situation kommen oder in anderen Lebensbereichen. Also ich glaub schon (Beate RepGrid:178).

Bianca (RepGrid:284; 423) sah sich selbst nicht als das wichtigste Vorbild für die Kinder und es war auch nicht ihre Hauptintention. Sie erklärte aber, dass sie durch ihr Verhalten Einfluss auf die Kinder nehmen konnte und es deswegen wichtig sei, sich gut zu benehmen und ein freundliches und wertschätzendes Miteinander zu vermitteln. Bine (RepGrid:400) erläuterte, was für sie eine Vorbildfunktion bedeutet und ging dabei auf Toleranz, Akzeptanz, Heterogenität und Respekt gegenüber Personen, die eine andere Sprache lernen, ein. Ihrer Meinung nach sei es wichtig, sich selbst so zu verhalten, wie es die Kinder lernen sollen.

8.3.18 Welterklärer*in

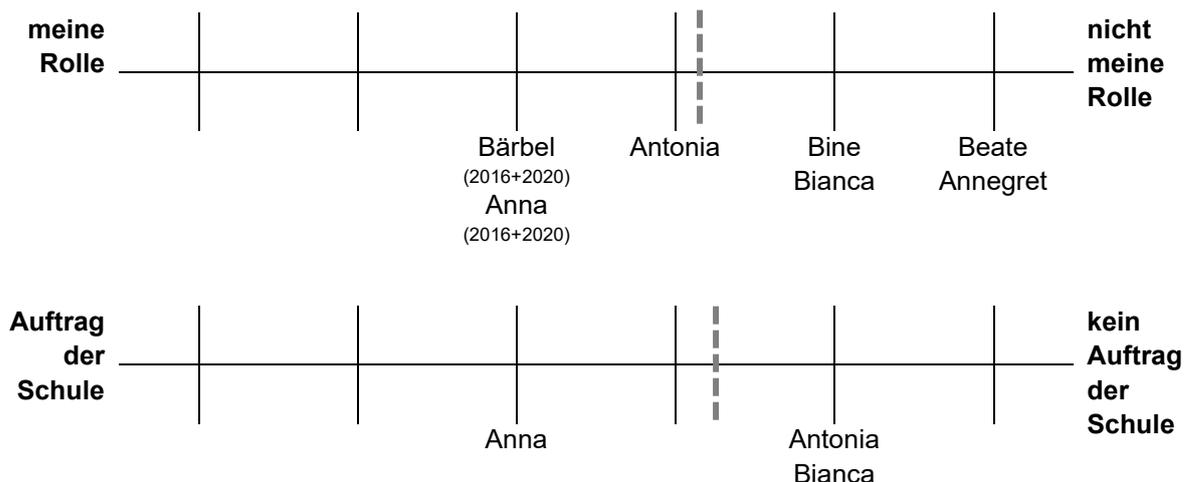


Abb. 61 Skalen zur Rolle Welterklärer*in

Anna (RepGrid:128; 170) schrieb sich als Einzige die Rolle der *Welterklärerin* zu und sagte, dass auch die Lehrkräfte sich von ihr wünschten, dass sie diese Position einnahm. Alle anderen waren sich eher unsicher oder lehnten die Rolle ab. Annegret (RepGrid:223; 239; 266) erklärte

beispielweise, dass sie die Welt nicht erklären könne. Sie könne nur über Dinge sprechen, die sie aus ihrer eigenen Kultur kennt oder Wissensvorgänge erklären. Sie sehe sich selbst nicht als allwissend und sagte zusätzlich:

Als Welterklärerin geh` ich ein Stück weit von der Spracharbeit weg und ähm bezieh` mich auf allgemeine Themen (Annegret RepGrid:279).

Ähnlich definierte Bärbel die Rolle (RepGrid:334): Sie sah sich zwar teilweise in dieser Rolle, sagte aber auch, dass sie in dieser Rolle andere Themen wie Politik behandeln müsse. Beate (RepGrid:138; 206) wiederum sah sich nicht als Welterklärerin, sie beantwortete aber die Fragen der Kinder, wenn sie darauf die Antwort kannte. Ihr war es wichtig, bei den Kindern Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, damit sie selbst über Themen nachdenken. Bianca (RepGrid:306; 370) erklärte, dass es nicht ihre Aufgabe sei und auch nicht von ihr erwartet werde. Sie fand es schwierig, dieses Thema zu vermitteln. Antonia (RepGrid:232) lehnte die Rolle ab und Bine (RepGrid:402) äußerte, dass sie in der Welterklärerin eine Person sehe, die von oben herabschaue. Sie ging aber nicht näher darauf ein, ob sie sich selbst in dieser Person oder Rolle sieht.

8.3.19 Gegenüberstellung der Rollenerwartungen seitens der Schulleitung/Lehrer*innen und der Rollenwahrnehmung der Ehrenamtlichen

Um einen besseren Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, werden im Folgenden die Resultate aus dem Grid in Form eines Netzdiagramms dargestellt. Es gilt zu beachten, dass je kleiner die Zahl ist, desto mehr entspricht die Rolle dem Selbstkonzept der Ehrenamtlichen. Je höher ein Wert ist, umso mehr Ehrenamtliche sprachen sich gegen die Rolle aus. Ebenso verhält es sich mit den Werten, bei denen es eine Rollenerwartung durch den/die Lehrer*in bzw. die Schulleitung gab. Auch hier entspricht ein niedrigerer Wert dem Ideal, während ein höherer Wert einer Ablehnung der Rolle gleichkommt. Bei der Betrachtung dieser Grafik ist es von entscheidender Bedeutung, sich vor Augen zu halten, dass es sich hierbei nicht um Äußerungen der Schulleitung oder der Lehrkräfte handelt. Stattdessen geben die Ehrenamtlichen in ihren Aussagen wieder, wie sie glauben, dass die Schulleitung und die Lehrkräfte es sehen. Somit handelt es sich hierbei um die subjektive Einschätzung der Ehrenamtlichen.

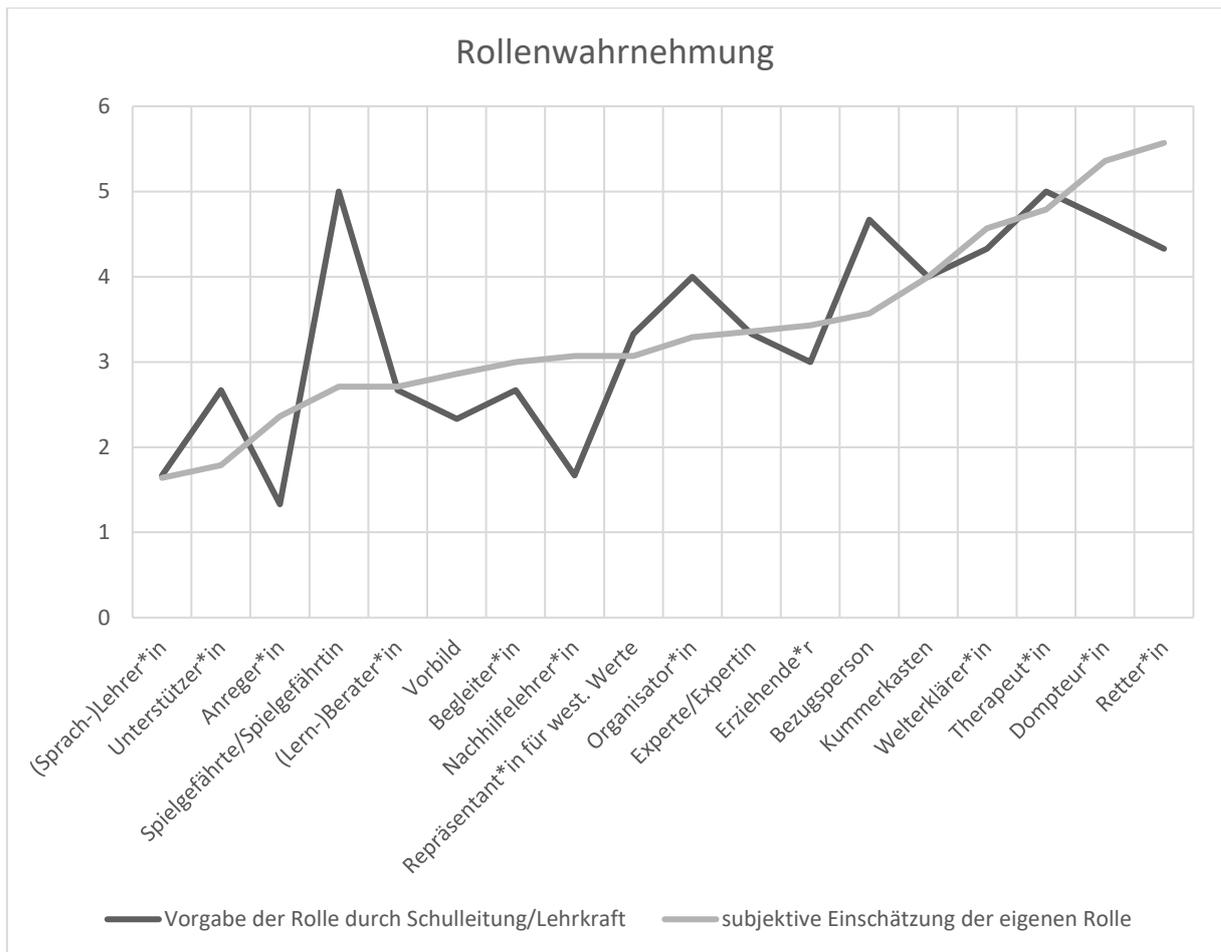


Abb. 62 Subjektive Wahrnehmung der eigenen Rolle (n=7) und Vorgabe durch die Schulleitung/Lehrkraft (n=3)

In Anbetracht der Grafik wird deutlich, dass die Rollenerwartungen der Schulleitung und der Lehrer*innen größtenteils mit den Aussagen der Ehrenamtlichen übereinstimmen. Unterschiede werden allerdings bei der Rolle der Spielgefährt*in deutlich. Die Ehrenamtlichen geben an, diese Rolle einzunehmen, von Seiten der Lehrkräfte/Schulleitung wird das Erfüllen dieser Rolle allerdings nicht verlangt. Eine ähnliche Differenz besteht bei der Rolle der Nachhilfelehrer*in. Die Ehrenamtlichen gaben hier an, dass die Schulleitung/die Lehrkräfte erwartet hatten, dass sie die Funktion einer Nachhilfelehrer*in einnahmen, was einige Ehrenamtliche jedoch für sich ausschlossen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass die Ergebnisse des Grids nicht immer mit den Aussagen während des Interviews übereinstimmen.

8.4 Emotionales Erleben der Ehrenamtlichen

Das eigene Erleben, welches in der dritten Forschungsfrage behandelt wird, wurde anhand der Lehrer*innen-Emotionen abgefragt. Die aus dem Repertory Grid-Interview gewonnenen Ergebnisse werden an dieser Stelle dargestellt. Wie bereits bei der Forschungsfrage zu den Aufgaben und der eigenen Rolle entsprechen die hier gewählten Kategorien den Elementen des Repertory Grid-Interviews. Mithilfe der Elemente sollten die Ehrenamtlichen das eigene Erleben beschreiben, indem sie die Emotionen mit vergangenen Situationen in Verbindung bringen. Um einen ersten Überblick zu vermitteln und die Aussagen zu validieren, wird auch hier eine zur Beantwortung der Forschungsfrage tragende Antwort im Grid grafisch dargestellt. Für jede Emotion gibt es im Gegensatz zu den anderen Ergebnissen jeweils nur eine Darstellung, in der nicht alle Ehrenamtlichen vertreten sind. Durch die explorative Herangehensweise hatten die Ehrenamtlichen viel Spielraum beim Festlegen der Pole und Gegenpole. Dadurch entstanden Pole, die von mehreren Personen genutzt wurden und grafisch dargestellt werden konnten, deren Darstellung in Form einer Likert-Skala aber nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen würde. Aus diesem Grund wurden nur die Pole zu den *häufig* oder *selten erlebten Emotionen* grafisch dargestellt.

8.4.1 Ärger/Wut/Zorn

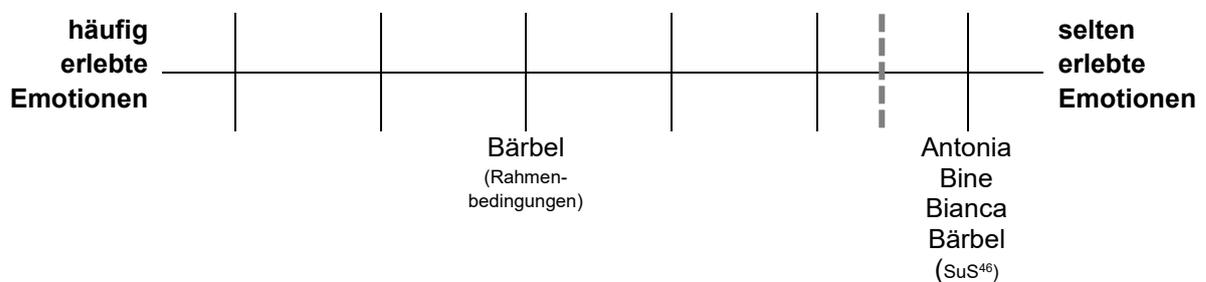


Abb. 63 Skala zu den Emotionen Ärger/Wut/Zorn

Diese drei Emotionen kamen bei den Ehrenamtlichen in unterschiedlichem Ausmaß vor. Antonia (RepGrid:290) erklärte, dass sie manchmal verärgert war, erläuterte dies aber nicht genauer. Bianca (RepGrid:539; 565) war der Meinung, dass man aufhören sollte, wenn man Ärger/Wut/Zorn verspüre. Bine (RepGrid:446) gab an, manchmal verärgert gewesen zu sein, wenn die Kinder über die Stränge schlugen, was aber insgesamt selten vorkam. Annegret (RepGrid:287; 339) erklärte, Verärgerung gefühlt zu haben, wenn die Kinder keine Lust auf

⁴⁶ Abkürzung für Schülerinnen und Schüler.

das Lernen hatten und ihre Anwesenheit als unnötig ansahen. Zusätzlich sagte sie (RepGrid:321), ebenfalls Verärgerung verspürt zu haben, als sie durch einem Praktikanten ersetzt wurde. Beate, Anna und Bärbel gaben an, sich über die Lehrkräfte, die Schule und die Rahmenbedingungen geärgert zu haben, diese Emotion aber nicht gegenüber den Kindern erlebt zu haben. Anna (RepGrid:204; 208) sagte zur Emotion *Ärger*, dass sie sich manchmal geärgert habe, wenn sie von den Lehrkräften Aufgaben aufgedrückt bekommen habe, die ihr nicht lagen. Beate (RepGrid:218; 230) erklärte, sich über die Schule und die Lehrer*innen geärgert zu haben, wenn ihr z. B. ausgefallene Stunden nicht vorab mitgeteilt wurden, es keinen Raum gab, in dem sie mit dem Kind/den Kindern üben konnte, die Gruppe zu groß war und es keine Möglichkeit gab, sich mit der Lehrerin auszutauschen.

Also ich hab' erstmal gedacht, ok Ärger/Wut/Zorn, das empfindet man, hab' ich aber bei den Kindern eigentlich gar nicht empfunden. Also ich hab' mich eher über die Situation an der Schule geärgert, dass ich mal wieder umsonst gekommen bin oder dass ich von einer Lehrerin äh, nachdem einmal der Unterricht, sag' ich mal, also meine Stunde ausgefallen war, weil die gar nicht da waren ähm, dann war ich wieder da freitags und komme in die Klasse und dann sagt sie doch glatt „Sind Sie auch mal wieder da?“ (Beate RepGrid:218).

Bärbel (RepGrid:364; 366; 368) sagte im Gespräch, dass sie keine Probleme mit den Kindern hatte, sondern die Rahmenbedingungen bei ihr Verärgerung auslösten. Dazu gehörten u. a. die falsche Einstufung der Kinder, die Abhängigkeit der Kinder vom Engagement der Lehrkraft und das Desinteresse des deutschen Schulsystems.

Also die Arbeit mit den Kindern niemals, aber die Rahmenbedingungen, wie man die Kinder zuordnet, in welche Klassen sie gesteckt werden, wie sie da mitlaufen. Da es reines Glück ist, ob sie einen engagierten Lehrer haben oder einen, der sagt „Ich krieg' sowieso nix mehr gebacken, das ist alles zu viel. Was denn noch?“ Der dann darauf gar nicht eingehen kann. Gleichgültigkeit des Schulsystems. Mir war bewusst, dass je größer die Schule oder Sekundarschule, dass der Schüler als Einzelindividuum da so gar keine Rolle spielt. Das hat mich so wütend gemacht (Bärbel RepGrid:366).

8.4.2 Ermüdung/Überdruss

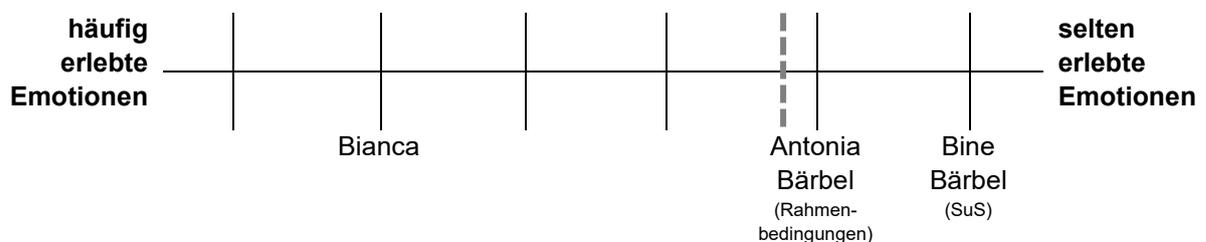


Abb. 64 Skala zu den Emotionen Ermüdung/Überdruss

Sowohl Anna (RepGrid:198) als auch Bianca (RepGrid:503) wechselten von der Schule zum Café Deutsch. Beide führten als Gründe dafür an, dass ihnen das Engagement in der Schule

neben ihrem Job zu viel wurde und sie überfordert waren. Bei Anna (RepGrid:198) lag es u. a. daran, dass sie nicht nur Sprachförderung anbieten, sondern die Kinder auch in anderen Fächern auf den Stand der Klasse bringen sollte:

Und ähm ja und dann hab` ich dieses eine Mädchen bekommen, hatte die dann ein paar Monate gehabt und die Lehrerin wollte eigentlich schon eher, dass ich den Schulstoff mache und da war dann irgendwann, war dann einfach ein bisschen die Luft raus, ja? Ich hatte irgendwie das Gefühl ja, ich geb` hier schon einiges an meiner Zeit her (Anna RepGrid:198).

Bei Bianca (RepGrid:453) war der Umfang der Vorbereitung zu hoch, was zu Ermüdung führte; Überdross verspürte sie allerdings nicht:

Also Ermüdung schon manchmal, deswegen hab` ich ja auch mit der Schule auf//also mit dem Schulunterricht da aufgehört, weil es mir einfach zu viel wurde. Überdross kann ich nicht sagen, aber Ermüdung schon, deswegen mach` ich`s mal auf zwei. Es war ja ein Grund, warum ich gewechselt hab` zum Café Deutsch (Bianca RepGrid:453).

Beate (RepGrid: 274) wiederum gab an, Überdross verspürt zu haben. Dieser kam ihrer Aussage nach zustande, wenn die Lehrer*innen Abmachungen nicht einhielten und ihr kein Respekt und keine Anerkennung entgegengebracht wurde. Annegret (RepGrid:284) sagte, diese Emotionen verspürt zu haben, als sie von einem Praktikanten ersetzt wurde – sie fühlte sich nicht mehr gebraucht. Bine (RepGrid:527) hatte in ihrer Tätigkeit schon öfter Pausen eingelegt, sie erklärte aber nicht genauer, wie die Pausen mit diesen Gefühlen in Zusammenhang stehen. Bärbel (RepGrid:398) sagte, dass sie diese Gefühle ihrer Meinung nach nie empfunden habe und sie aufgehört hätte, wenn solche Emotionen sie bei der ehrenamtlichen Tätigkeit begleitet hätten. Antonia (RepGrid:334; 336) definierte den Begriff *Überdross*, ging aber nicht darauf ein, ob sie diese Emotion selbst erlebt hatte.

8.4.3 Freude

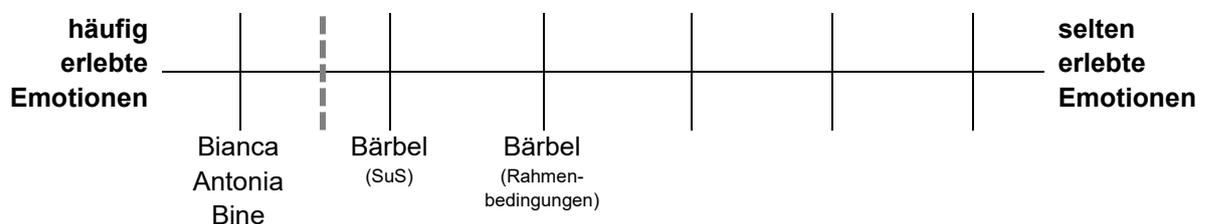


Abb. 65 Skala zur Emotion Freude

Annegret (RepGrid:339) bereitete es Freude, die Kinder zu treffen und kennenzulernen. Sie freute sich über die Tätigkeit, wenn sie von der Schule Unterstützung erhielt, nicht überfordert wurde und ihr Austauschmöglichkeiten geboten wurden.

Freude, die Kinder zu sehen und äh ein Stück weit äh von ihrer Welt zu lernen. Ähm auch jetzt im Falle von #KIND3, dass ich #Kind4 wieder getroffen habe

und dann eigentlich die Familie da so schon das vierte Jahr dann betreue, im Prinzip (Annegret RepGrid:287).

Anna (RepGrid:208) erklärte, sich gefreut zu haben, wenn sie mit den Kindern arbeiten konnte. Beate (RepGrid:274; 284) freute es, wenn sie den Kindern etwas beibringen konnte und sie es nicht als Belastung oder Arbeit sahen. Freude empfand sie auch, wenn sie neue Ideen für die Treffen hatte. Bianca bereitete es viel Freude, wenn sie die Kinder für etwas begeistern konnte und das war u. a. auch ihr Ansporn:

[...], weil wenn ich merke, es hat Spaß gemacht, es war schön, ich konnte wem helfen und der hat begeistert mitgemacht und so, dann gibt es mir eine Freude und äh das finde ich schön, weil das ein Antrieb ist, auch weiterzumachen, ja. Deswegen ist mir Freude schon wichtig in meinem Ehrenamt (Bianca RepGrid:493).

Bine und Bärbel erklärten, nicht immer Freude empfunden zu haben. Bärbel (RepGrid:398) äußerte, dass sie sich manchmal überwinden musste, um die ehrenamtliche Tätigkeit wahrzunehmen, aber sie danach meist Freude verspürte. Ähnlich ging es Bine. Sie (RepGrid:446) gab an, dass sie für die ehrenamtliche Tätigkeit ihren freien Vormittag opferte und es sie manchmal Überwindung kostete, zur Schule zu fahren. Sobald sie dann aber da war, überwog die Freude und sie fühlte sich beschenkt, weil sie mit den Kindern viel Spaß hatte. Antonia lieferte keine verwertbare Aussage.

8.4.4 Frustration

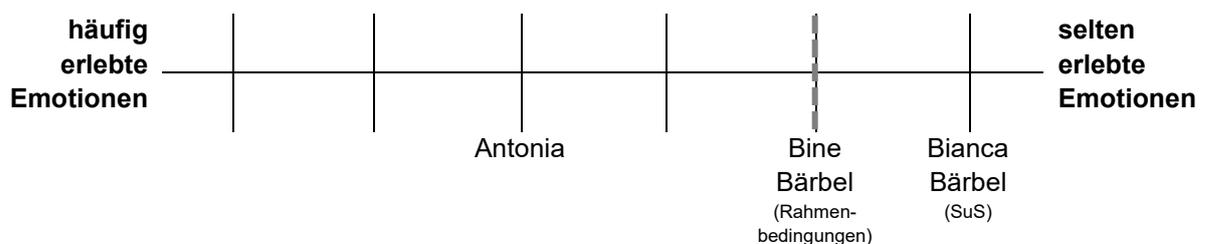


Abb. 66 Skala zur Emotion Frustration

Bärbel benannte von Anfang an ihre Bedürfnisse und Bedingungen für ihre ehrenamtliche Tätigkeit und klärte diese mit der Schule ab. Aus diesem Grund verspürte sie keine Frustration:

Aber ich erinnere mich aus den Begegnungen mit den anderen Deutschlernhelfern, wenn man so Feedbackrunden gemacht haben, wer macht was und wie geht's ihm dabei? War ich ganz ungläubig, was sich manche gefallen ließen oder wie die Situationen dort sind. Und da hat eigentlich von Anfang an die Koordinatorin, das fand ich gut gemacht, gesagt „Moment Sie sind 'ne Ressource, Sie müssen sich das nicht gefallen lassen. Dann sagen Sie mir das und ich kläre das für Sie. Ich trete für Ihre Interessen dort ein.“ Oder in meinem Fall hat sie dann dadurch mir klar gemacht, wie ich mich sehe und wie ich auftrete. Also fast schon//fast schon arrogant. Also ich bin sehr selbstbewusst in diese Schule rein, auf Augenhöhe mit der Schulleiterin, gemeinsam mit der Koordinatorin. Sie hätte das auch mir alleine zugetraut, fand es aber wichtig.

Sie war die Koordinatorin des Projekts, aber andernfalls und das habe ich später ja gemerkt, als die Anfrage so lässig kam: „Ach da könnten Sie ja noch unsere Chinesen und hier und da“. „Nein, das kann ich leider nicht.“ Weil ich umgekehrt merkte, dass mein Schüler sonst dort total im Stich gelassen worden wäre. Also Frustration nein, wenn man selbst sein//sich über seine Rolle klar ist und so dort mit der lokal//mit der Rahmenumgebung, wenn er sie dort im Umfeld kommuniziert und das hab' ich gemacht und deswegen wenig Frustration (Bärbel RepGrid:374).

Anna (RepGrid:220) wiederum gab an, frustriert gewesen zu sein, weil ihre Erwartungen nicht immer mit denen der Lehrer*innen übereinstimmten. In der Arbeit mit den Kindern war sie nie frustriert. Beate (RepGrid:284) erklärte, dass sie Frustration verspürte, wenn sie merkte, dass es nicht reichte, was sie machte, sie aber auch nicht mehr machen konnte. Zusätzlich frustrierte es sie, wenn sie auf taube Ohren stieß oder die Rahmenbedingungen das Engagement erschwerten. Annegret verspürte während ihrer Tätigkeit auch Frustration. Meist kam diese Frustration durch schlechte Absprachen zustande, z. B. wenn ihr nicht mitgeteilt wurde, dass die Klasse einen Ausflug machte und sie umsonst in die Schule kam. Sie verspürte aber auch Frust, wenn sie mit Kindern lernen sollte, sie aber nicht mit ihr lernen wollten (vgl. RepGrid:295; 339). Bine (RepGrid:481; 501) fand es frustrierend, wenn es bei den Kindern nicht voranging und sie nicht wusste, warum es keine Fortschritte gab. Bianca (RepGrid:459; 481) war in ihrer Tätigkeit selten frustriert. Was sie eher als Frustrationspunkt ansah, der aber nur marginal damit zu tun hat, war die Tatsache, dass Deutsche wenig Kontakt zu Geflüchteten haben. Antonia (RepGrid: 314) sagte, dass sie manchmal frustriert sei, führte dies aber nicht weiter aus.

8.4.5 Fürsorglichkeit

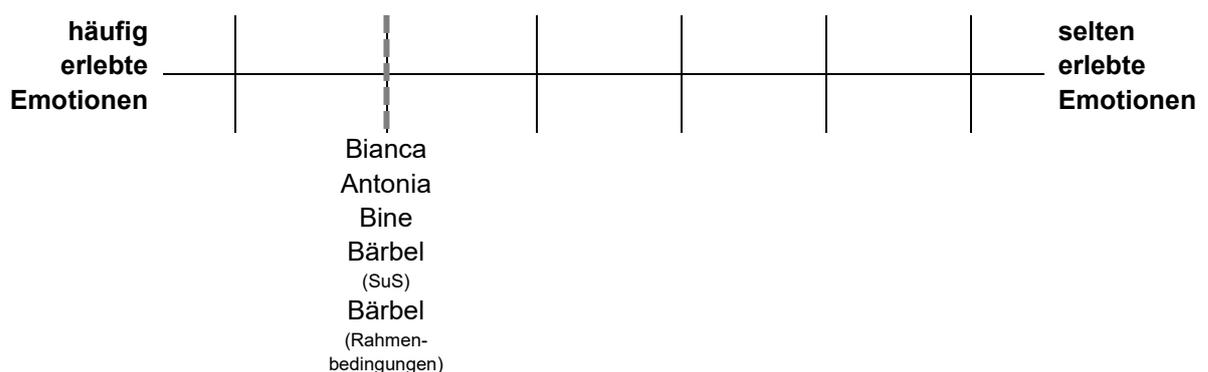


Abb. 67 Skala zur Emotion Fürsorglichkeit

Das Thema *Fürsorglichkeit* hatte im Grid eine eindeutige Zuordnung. Die Aussagen und Erklärungen dazu gingen allerdings in unterschiedliche Richtungen und waren nicht bei allen verwertbar. Anna (RepGrid: 216) war der Meinung, dass es hauptsächlich bei kleineren Kindern notwendig sei, ihnen gegenüber fürsorglich zu sein. Annegret (RepGrid:301; 339) sah es als

ihre Aufgabe an, den Kindern gegenüber fürsorglich zu sein – sie betonte aber auch, dass die Kinder diese Fürsorge annehmen müssten. Bärbel (RepGrid:388) erklärte, dass sie es wichtig fand, dass sie vom System keine Einschränkungen erhalte, ob sie nun Fürsorglichkeit zeigte oder nicht. Beate (RepGrid:284) sagte, dass Fürsorglichkeit zum Engagement dazugehöre und Bianca (RepGrid:483; 457) sah Fürsorglichkeit gegenüber den Kindern, aber auch in Bezug auf sich selbst als wichtig an. Sie erläuterte, dass sie auf dem Schulhof darauf achte, dass sich die Kinder nicht verletzen. Des Weiteren war es ihr ein Anliegen, durch ihre Anwesenheit auf dem Schulhofgelände andere Kinder nicht vom Lernen abzuhalten. Zusätzlich erwähnte sie, dass es ihr sehr wichtig sei, dass es auch ihr selbst gut gehe. Sie würde aufhören, wenn sie merke, dass sie ausgenutzt oder angegriffen werde:

Ich bin schon so, dass ich für mich Sorge, eher als für die anderen, muss ich ehrlich sagen. Da bin ich egoistisch. Ich setze sie mal auf zwei, weil ich einfach denke, wenn's mir nicht gut geht und ich mich nicht abgrenze, dann kann ich diese Arbeit nicht mehr machen, dann macht die mir keinen Spaß mehr und dann muss ich aufhören. Deswegen muss ich mich auch immer wieder fragen: „Äh ist das noch machbar? Ist das für mich gut? Fühl' ich mich angegriffen oder ausgenutzt oder so?“ Dass ich mich da wirklich oft mit beschäftige und sage, äh, „Geht's mir dabei gut?“ Das ist für mich schön (Bianca RepGrid:483).

Antonia äußerte sich zur Thematik, allerdings sind die Aussagen für die Ergebnisse nicht verwertbar. Bine ordnete die Kärtchen zu, erklärte aber nichts zum Thema Fürsorglichkeit.

8.4.6 Hilfflosigkeit

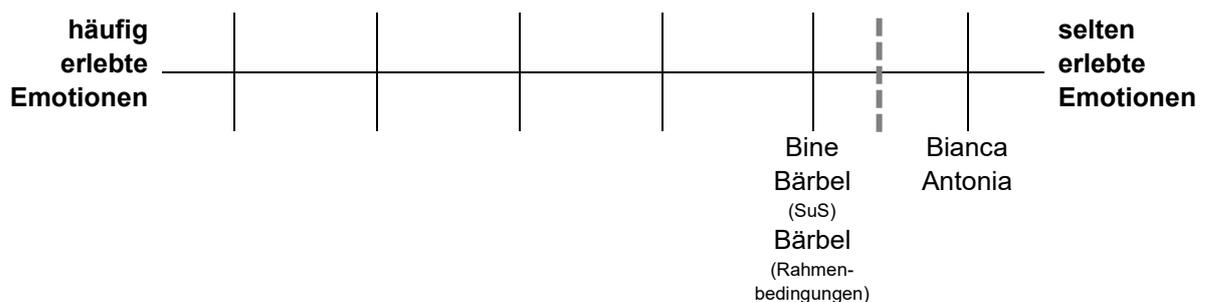


Abb. 68 Skala zur Emotion Hilfflosigkeit

Bis auf zwei Personen, die keine Informationen preisgaben, erklärten alle Deutschlernhelferinnen, dass es Situationen gab, in denen sie sich hilflos fühlten. Während Anna (RepGrid:212) sich manchmal mit den schulischen Aufgaben, die von der Unterstützung beim Deutschlernen abwichen, überfordert fühlte, verspürte sie den Kindern gegenüber nie Hilfflosigkeit. Ähnlich ging es Annegret. Auch sie (RepGrid:339) hatte Probleme mit den Inhalten, aber auch mit den Schicksalen der Kinder:

Hilflosigkeit ähm, das spielt da 'ne Rolle, wenn man gewisse Schicksale eben hört und man kann das einfach auch nicht ändern, so leid es einem tut, aber man kann einfach es nicht ungeschehen machen (Annegret RepGrid:301).

Bine (RepGrid:501; 505) erklärte, sich hilflos gefühlt zu haben, wenn das Lernen nicht voranging und sie an ihre Grenzen stieß, z. B. wenn die Zeit nicht ausreichte, um noch mehr zu helfen oder es sprachlich schwierig wurde. Aber auch dann fand sie immer eine Lösung:

Gab's selten, dass ich mich wirklich hilflos da gefühlt hätte. Gut manchmal stößt man halt da, wenn//wenn//wenn kaum Sprache da ist, da denk' ich an Grenzen, aber das kann man dann spielerisch dann immer überwinden auch, neh? Geht dann ja auch weiter (Bine RepGrid:485).

Beate (RepGrid:284) erwähnte die Emotion *Hilflosigkeit* im Zusammenhang mit den unpassenden Rahmenbedingungen. Sie gab an, manchmal auch Hilflosigkeit verspürt zu haben, wenn sie nicht die passenden Unterlagen dabei hatte oder ein Kind nicht mehr zum Treffen kam. Hin und wieder stellte sie sich auch die Frage, ob die Förderung überhaupt weiterhelfe (vgl. RepGrid:252). Antonia äußerte keine für die Studie verwertbaren Informationen und Bärbel führte im Gespräch das Thema Hilflosigkeit nicht weiter aus.

8.4.7 Stolz

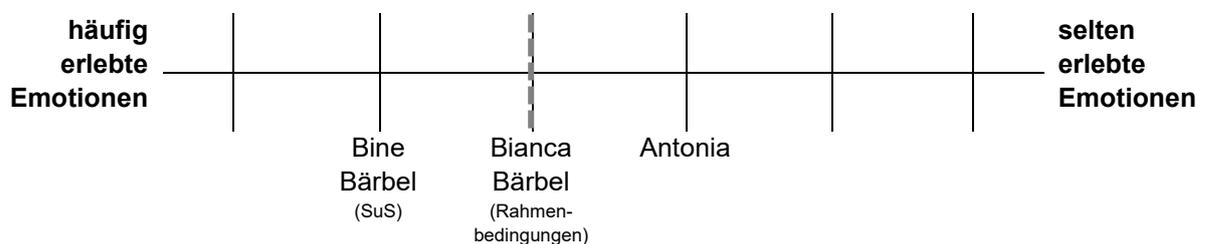


Abb. 69 Skala zur Emotion Stolz

Alle Deutschlernhelferinnen nannten etwas, worauf sie stolz waren oder sind. Die meisten von ihnen bezogen sich dabei auf die Erfolge der Kinder. Anna (RepGrid:212) und Antonia gaben an, beispielweise stolz gewesen zu sein, wenn sich die Kinder in Bereichen verbesserten, die sie mit den Kindern übten:

Vor allem Dingen, wenn mir ein Lehrer sagt, also die spricht ja eigentlich nicht, aber neulich äh da kam se, da hat sie richtig//hat se//hat se gesprochen. War ganz anders. Da denk ich „wow“. Ich weiß zwar nicht, ob ich's war, aber ich schreib's mir dann einfach zu (Antonia RepGrid:300).

Antonia (RepGrid:300) sagte aber auch, dass man mit Stolz sparsam umgehen sollte. Annegret (RepGrid:319; 337) erklärte, nicht nur stolz gewesen zu sein, wenn die Kinder etwas erreichten, sondern auch, wenn die Schule sie in ihrem Tun unterstützte. Auch Bärbel war stolz auf die Kinder, aber auch auf das deutsche System. Sie erklärte, dass eine solche Unterstützung in anderen Ländern nicht üblich sei:

Wir jammern immer sehr viel und sehen alles, was uns nicht passt und was wir schlecht finden, dann seh' ich's mal andersrum. Wenn ich als Geflüchtete in einem anderen Land wäre, wo würde ich noch so ausgestattet mit so 'ner intensiven Betreuung in einer Schule sitzen dürfen? Als bin ich da doch auch stolz auf unser System und dass wir des haben. Des darf man vielleicht auch nicht vergessen. Des muss man auch anders sehen, auf der anderen Seite mal bewusst machen, dass unser System das bietet (Bärbel RepGrid:388).

Bine (RepGrid:483) äußerte, dass sie Stolz empfand, wenn die Kinder Ehrgeiz entwickelten und sie ihre selbst auferlegten Ziele erreichten. Auch Beate (RepGrid:250; 284) sah es als relevant an, Ziele zu erreichen, bezog sich dabei aber eher auf sich selbst. Für sie war es wichtig, dass die Kinder sie mochten und Interesse am Lernen zeigten. Bianca (RepGrid:509) war stolz auf sich selbst, weil sie so lange dabei war und von der Schulleitung mit einer Weihnachtskarte bedacht wurde, auf der stand, dass sie jederzeit zurück an die Schule kommen könne (vgl. RepGrid:467).

8.4.8 Stress

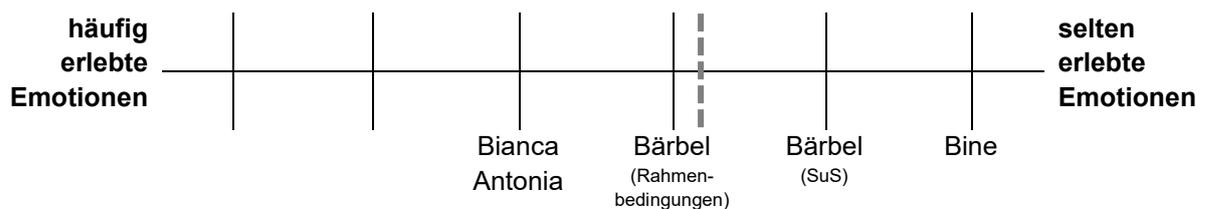


Abb. 70 Skala zur Emotion Stress

Antonia (RepGrid:298; 236) erklärte, Stress empfunden zu haben, wenn sie etwas für das Treffen geplant hatte und es nicht so umgesetzt werden konnte, wie sie es sich gewünscht hatte. Sie sah es aber auch als Chance, um es das nächste Mal besser zu machen. Bärbel (RepGrid:200; 400) sagte, kaum Stress verspürt zu haben. Anfangs hatte sie zu viele Materialien dabei und stresste sich damit. Im Laufe der Tätigkeit merkte sie, dass improvisierte und an die Bedürfnisse des Kindes angepasste Inhalte für sie weniger stressig waren. Die Tätigkeit an sich stresste sie nicht, da sie immer in Eins-zu-eins-Situationen mit den Kindern arbeitete (vgl. RepGrid:388). Beate (RepGrid: 258) empfand Stress bei der Vorbereitung der Treffen mit den Kindern. Sie war unsicher im Umgang mit den Kindern und hätte gerne in der Qualifizierung mehr über pädagogische Aspekte gesprochen, um auch darauf vorbereitet zu sein. Am meisten stresste sie aber die Raumfrage und die zeitliche Begrenzung (vgl. RepGrid:274). Auch Bine hatte Probleme mit zeitlichen Aspekten, denn sie fand die Taktung der Treffen ungünstig gewählt:

Es war so von der Zeittaktung oder äh es sind einige dann ja abgesprungen bei den Deutschlernhelfer und wer da ganz viele Kinder gewesen, also ich hätt' eigentlich den ganzen Vormittag noch mehr mir zulegen können, aber aus ähm arbeitstechnischen Gründen oder weil ich ja meinen Beruf einfach auch hab', ging's einfach auch nicht mehr, neh? Aber ich hab' mir den Stress da jetzt einfach net, auch net gemacht (Bine RepGrid:521).

Annegret fand es stressig, wenn sie sich auf das Treffen mit einem Kind vorbereitet hatte und dann ein anderes Kind geschickt wurde. Sie hatte dabei kein Problem mit dem Kind, aber es stresste sie, dass sie inhaltlich nicht das richtige Material dabei hatte:

Ähm Stress entsteht, wenn ein Kind net kommt und man kriegt ein ganz anderes und muss dann die total umsortieren, was mit demjenigen macht, den man nicht kennt (Annegret RepGrid:293).

Annas (RepGrid:216) Stress ließ sich vorwiegend auf die Schule zurückführen. Es gab aber auch Situationen, in denen die Kinder sie stressten, z. B. wenn sie behaupteten, dass sie etwas noch nicht gelernt hätten, obwohl es die Woche zuvor besprochen worden war. Für Bianca (RepGrid:461; 489) war der Stress einer der Hauptgründe, warum sie mit der Tätigkeit aufgehört hatte. Sie fand es schwierig, ihre hohen Ansprüche an sich selbst zu erreichen und setzte sich dadurch sehr unter Druck.

8.4.9 Traurigkeit

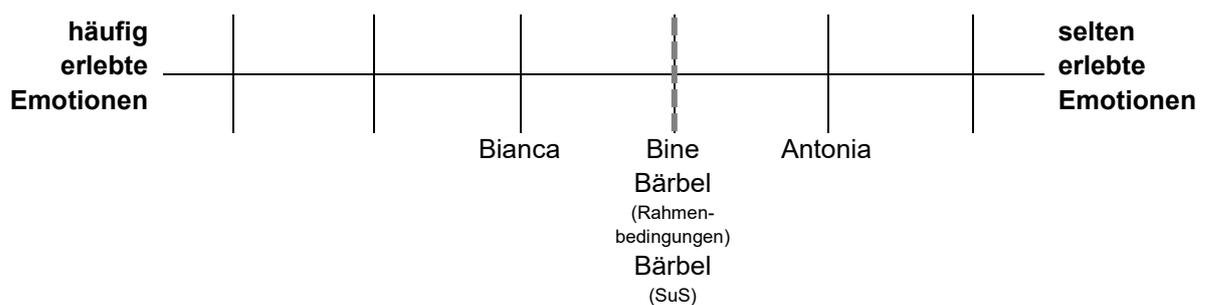


Abb. 71 Skala zur Emotion Traurigkeit

Anna (RepGrid:212) erklärte, keine Traurigkeit den Kindern gegenüber empfunden zu haben, weil die Kinder immer positiv eingestellt waren. Sie fand es allerdings traurig, wie viel die Lehrkräfte arbeiten mussten. Annegret (RepGrid:301) verspürte manchmal Traurigkeit, wenn ein Kind nicht mehr zu den Treffen kam, wenn eine weitere Förderung nicht mehr notwendig oder wenn das Kind umgezogen war. Ähnlich erging es Bärbel (RepGrid:374; 378; 398): Sie verspürte ebenfalls Traurigkeit beim Gedanken, dass jedes Treffen möglicherweise das letzte Treffen sein könnte und sie nicht wisse, wie es dem Kind ergehen würde. Zu einem späteren Zeitpunkt gab sie an, keine Traurigkeit mehr verspürt zu haben, weil die Kinder dann schon viel mitgenommen hätten und selbstständig seien. Beate erklärte, dass sie traurig war, wenn es darum ging, dass die Kinder nicht mehr zu den Treffen kamen, weil sie keine weitere Hilfe benötigten. Ihr waren die Kinder ans Herz gewachsen und deswegen fand sie es traurig, dass der Kontakt abbrach. Sie freute sich aber auch für die Kinder, weil sie es geschafft hatten.

'Ne Traurigkeit hab' ich ähm auch gespürt [...] also wenn man die Klasse dann abgibt, neh, wenn die oder wenn die Kinder so gut lesen können, dass sie eigentlich nicht mehr kommen müssen oder als dieses Mädchen aus ähm Rumänien

dann fertig war und Deutschlernen, das war irgendwie (-) war sie mir sehr ans Herz gewachsen, ja. Und wenn ich dann halt nochmal da war und sie kam dann zu mir, dann war das so ein lachendes und ein weinendes Auge, neh (Beate RepGrid:250).

Bine (RepGrid:475; 477; 531) sah es wie Beate: Sie hielt zu den Kindern auch nach ihrem Einsatz über WhatsApp Kontakt und wusste deshalb wie es ihnen ging. Bianca (RepGrid:505; 517) brachte die Emotion Traurigkeit mit den Schicksalen der Kinder in Verbindung, die ihr sehr nahe gingen. Sie nutzte das Ehrenamt, um aus traurigen Kindern frohe Kinder zu machen. Antonias Aussage hatte keine Relevanz für die Untersuchung.

8.4.10 Vergnügen

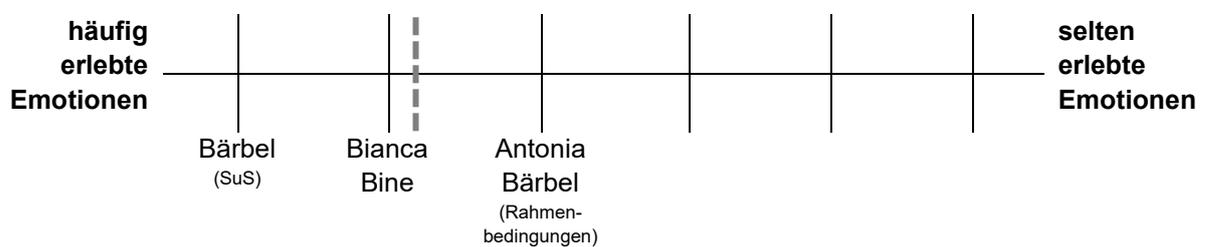


Abb. 72 Skala zur Emotion Vergnügen

Der Großteil der Deutschlernhelferinnen führte an, dass ihnen die Arbeit mit den Kindern viel Vergnügen bereite. Anna (RepGrid:212) mochte es sehr, mit den Kindern zu spielen und sich zu bewegen. Annegret (RepGrid:301; 319; 339) fand es schön, mit den Kindern lernen zu können und freute sich, wenn sie etwas dazulernten. Sie erklärte auch, dass das Vergnügen von der Unterstützung der Schule abhängig war. Bine (RepGrid:509) sagte, dass die Emotion Vergnügen besonders daher rührte, dass sie mit den Kindern viel Spaß hatte und mit ihnen lachen konnte. Antonia (RepGrid:316) alberte mit den Kindern herum, was ihr Vergnügen bereitete. Beate mochte es sehr, mit den Kindern zu lernen und erhoffte sich, in den gemeinsamen Stunden auch den Kindern Vergnügen beim Lernen zu bereiten, in dem sie Spiele einsetzte:

Vergnügen, das kann man ja selber ähm (-) man kann die Umstände eben so drehen oder die Spiele oder die Dinge, die man mit den Kindern macht, dass sie zum Vergnügen da sind, für alle. Man merkt ja auch, passt was oder sollten wir die Aufgabe jetzt beenden und was anderes machen (Beate RepGrid:274).

Bärbel (RepGrid:408) erklärte, dass ihr die Treffen sehr viel Vergnügen bereiteten und sie anfangs nicht gedacht hätte, dass es so sein würde. Bianca (RepGrid:469) wiederum erzählte, dass sie sich manchmal überwinden musste, um sich mit den Kindern zu treffen und es wichtig sei, das Ehrenamt mit Vergnügen anzugehen, weil es sonst furchtbar wäre. Sie arbeitete zum Zeitpunkt des Interviews nicht an der Schule, konnte sich aber gut vorstellen, zurückzukommen, wenn sie wieder mehr Zeit hat (vgl. RepGrid:507; 525).

8.4.11 Zufriedenheit

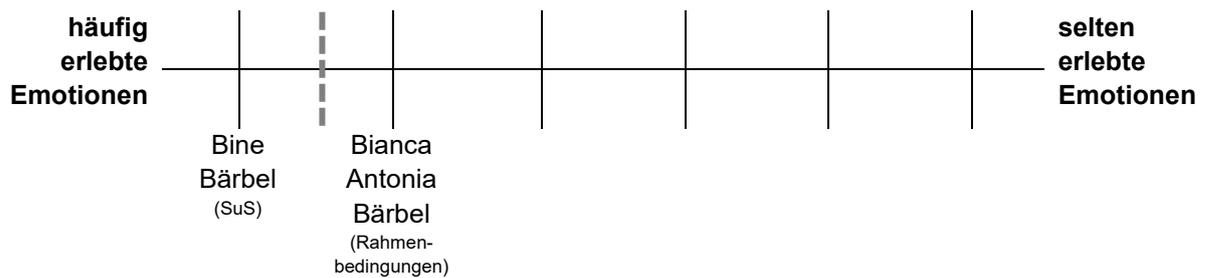


Abb. 73 Skala zur Emotion Zufriedenheit

Anna war mit der Situation an der Schule nicht immer zufrieden, sie verspürte aber Zufriedenheit, wenn die Kinder vorankamen:

Zufriedenheit, joa, wenn ich die Fortschritte der Kinder gesehen hab', war ich schon eher zufrieden. Mit der Situation war ich ja manchmal bisschen unzufrieden. Jetzt weiß ich nicht, ob ich das so quasi beim Kind war ich immer zufrieden äh oder äh so//so//so'n Mittel (__) (Anna RepGrid:214).

Annegret (RepGrid:293) war zufrieden, wenn sie gebraucht wurde und die Kinder nach dem gemeinsamen Lernen gute Ergebnisse im Unterricht erzielten. Ähnliches äußerte sich auch Bine (RepGrid:454). Auch sie verspürte Zufriedenheit, wenn die Kinder etwas aus ihren Treffen mitnahmen. Beate (RepGrid:250; 274; 284) war zufrieden, wenn sie das Gefühl hatte, etwas Gutes getan zu haben und ihre Ziele erreichte. Bärbel (RepGrid:402) verspürte in ihrer Zeit als Deutschlernhelferinnen Zufriedenheit, weil ihr die Tätigkeit etwas zurückgab. Es war für sie nicht nur ein Geben, sondern es bestand eine gute Balance zwischen Geben und Nehmen. Sie führte dies darauf zurück, dass sie von Anfang an klarstellte, wie ihre Rolle auszusehen habe und welche Rahmenbedingungen für sie in Ordnung seien. Antonia (RepGrid:300) erzählte, dass sie meist zufrieden war, erläuterte ihre Aussage aber nicht näher. Nur Bianca äußerte, dass sie am Ende ihrer Zeit an der Schule kaum noch Zufriedenheit verspürte, aber im Café Deutsch wieder zufrieden sei. Sie fühlte sich in der Schule zu häufig unter Druck gesetzt:

Ja, Zufriedenheit erleb' ich jetzt wieder. Das hatte ich in der Schule dann am Schluss nicht mehr so, weil ich gemerkt habe, da kommt was in Schiefelage. Ich hab' mich so unter Druck gefühlt öh, deswegen setz' ich's auf zwei. Aber jetzt im Café Deutsch bin ich sehr zufrieden (Bianca RepGrid:471).

8.4.12 Zuneigung

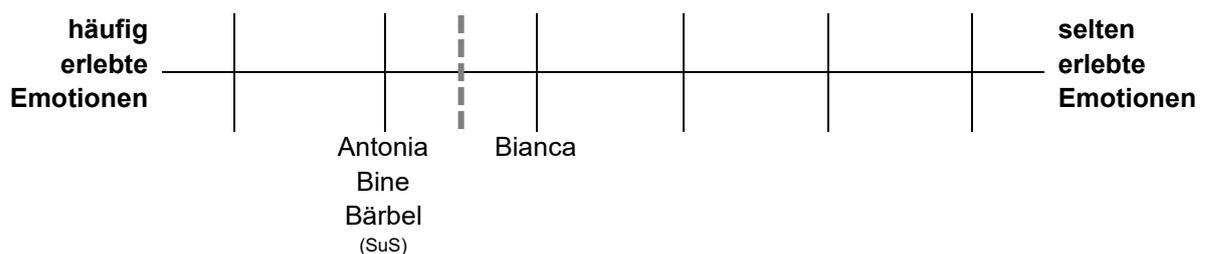


Abb. 74 Skala zur Emotion Zuneigung

Alle Deutschlernhelferinnen, mit Ausnahme von Bianca, erklärten, dass sie im Laufe der Zeit Zuneigung für die Kinder entwickelt haben. Annegret (RepGrid:301) erklärte es damit, dass man sich besser kennenlernte. Antonia sprach davon, dass sie die Kinder ins Herz geschlossen habe:

Ich sag` mal, man mag die Kinder ja schon, wenn man sie zwei- dreimal gehabt habt und dann (unv.) man//ja so irgendwie, sie wachsen an einem ans Herz (Antonia RepGrid:298).

Bei Bine (RepGrid:515) stimmte die Chemie zwischen ihr und den meisten Kindern und sie verstanden sich gut. Beate (RepGrid:250; 274) fand, dass die Zuneigung automatisch entstand, wenn man zusammenarbeitete. Bärbel (RepGrid:378; 408) erklärte, dass es ihr trotz der Zuneigung, die sie für die Kinder entwickelte, wichtig war, die Lehrer*innen-Schüler*innen-Distanz zu wahren. Erst im späteren Verlauf ihrer Tätigkeit, wo sie sich eher als Mentorin sah, fand sie es in Ordnung, dass sie die betreuten Schüler*innen auch gern hatte. Bianca (RepGrid:465; 497; 501; 555) sah das Gefühl der *Zuneigung* etwas kritischer. Sie hielt sich sehr zurück und wahrte die Distanz, damit die Kinder nicht von ihr abhängig wurden. Sie fand es aber natürlich wichtig, dass sie gut mit den Kindern zusammenarbeiten konnte und dafür war auch ein gewisses Maß an Zuneigung erforderlich.

8.4.13 Häufigkeit der erlebten Emotionen

Durch Abb. 75 wird ersichtlich, wie häufig die Ehrenamtlichen angaben, die vorgegebenen Emotionen erlebt zu haben. Ausgehend von der Zahl *Eins* als häufig erlebte Emotionen und der *Sechs* als selten erlebte Emotionen wird in der Grafik deutlich, dass die Ehrenamtlichen überwiegend positiv konnotierte Emotionen mit ihrer Tätigkeit in Verbindung bringen. Dabei fallen besonders *Freude*, *Zufriedenheit* und *Fürsorglichkeit* in den Bereich, der von allen als häufig vorkommend wahrgenommen wird. Auf der nächsten Ebene befinden sich *Vergnügen*, *Zuneigung* und *Stolz*. Diese Begriffe werden den relativ häufig vorkommenden Emotionen zugeschrieben. Zwischen den positiv und negativ konnotierten Emotionen gibt es keinen fließenden Übergang. Der neutrale Bereich, der weder häufig noch selten zugeschrieben werden kann, ist nicht besetzt. Die negativen Emotionen werden dem Bereich eher selten vorkommend (*Traurigkeit*, *Stress*, *Ermüdung/Überdruß*, *Frustration*) zugeschrieben. Als besonders selten werden die Begriffe *Hilflosigkeit* und *Ärger/Wut/Zorn* genannt.



Verteilung der Emotionen nach Vorkommenshäufigkeit

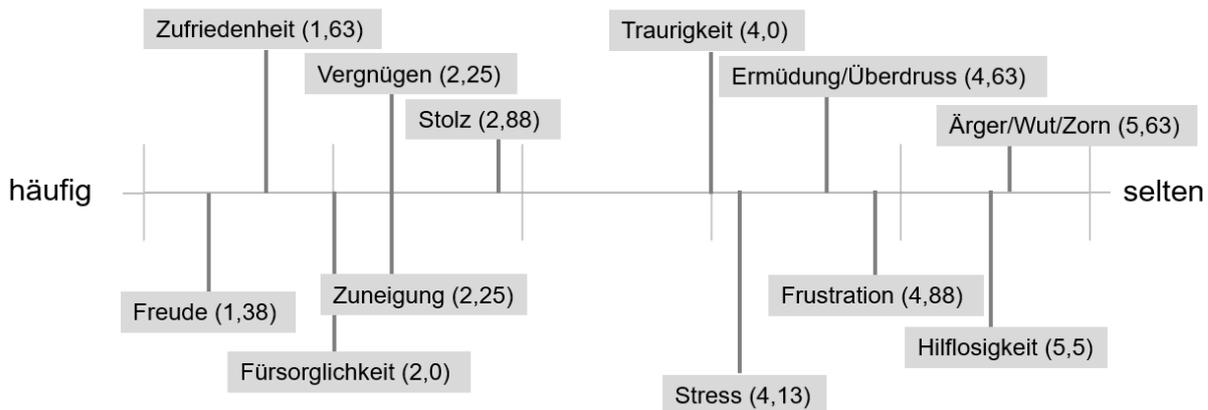


Abb. 75 Verteilung der erlebten Emotionen nach Vorkommenshäufigkeit (1= häufig, 6 = selten) (n = 5)

9 Ergebnisdiskussion

In diesem Kapitel werden zuerst die Ergebnisse der einzelnen Forschungsfragen hinsichtlich der Aufgaben, dem Rollenverständnis und dem emotionalen Erleben der Ehrenamtlichen diskutiert und im Anschluss die zentrale Forschungsfrage anhand der daraus abgeleiteten Leitgedanken beantwortet.

9.1 Aufgaben der Ehrenamtlichen

Welche Aufgaben übernehmen Ehrenamtliche, die an Grundschulen als Sprachlernhelfer*innen tätig sind?

Da keine Studien zu den Aufgaben Ehrenamtlicher in der Spracharbeit vorliegen, werden zur Beantwortung der Forschungsfrage Bezüge zu den Aufgaben von Lehrer*innen hergestellt. Hierbei wird zuerst die professionelle Handlungskompetenz thematisiert, um wiederum deutlich zu machen, dass die Qualifizierungsmaßnahmen, die von diversen Institutionen angeboten werden, u. a. auch im hier durchgeführten Projekt FamoS, nicht ausreichen, um das Professionswissen der Lehrer*innen zu erreichen. Weiters werden die von der KMK thematisierten Aufgaben der Lehrenden mit den von den Ehrenamtlichen angesprochenen Aufgaben verglichen. Als Nächstes werden die Veränderungen über den Zeitraum der Tätigkeit diskutiert und am Ende die von den Ehrenamtlichen thematisierten Aufgaben mit dem Rahmenplan DaZ abgeglichen.

9.1.1 Professionelle Handlungskompetenz

In Kapitel 6.4 wurden zwei Kompetenzmodelle (Baumert & Kunter 2006: 482; Maltritz 2016: 28) vorgestellt. Diese dienen an dieser Stelle als Diskussionsgrundlage. Die Ehrenamtlichen bringen verschiedene Erfahrungen mit, können aber, wenn sie nicht selbst eine pädagogische und fachliche Ausbildung in einem ähnlichen Bereich absolviert haben, nicht das Wissen und Können mitbringen, über das Lehrer*innen verfügen (vgl. Baumert & Kunter 2006: 480). Das nötige Professionswissen kann in Form von Workshops nicht in einem Umfang vermittelt werden, der notwendig wäre, um das Wissen zu erlangen, das Lehrer*innen mitbringen. Aus diesem Grund kann, wenn im Folgenden von den verschiedenen Aufgaben gesprochen wird, die die Deutschlernhelferinnen⁴⁷ übernommen haben, nicht davon ausgegangen werden, dass

⁴⁷ Auch hier wird weiterhin mit der weiblichen Form gearbeitet, wenn es sich um die sieben Untersuchungsteilnehmer*innen handelt. Sobald von allen Projektteilnehmer*innen die Rede ist, wird gegendert.

die Umsetzung dem Niveau der Lehrenden entspricht. Sie können auf fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Ebene allenfalls eine von den Lehrer*innen angeleitete Unterstützung anbieten. Ausnahmen bilden an dieser Stelle Ehrenamtliche, die eine äquivalente Ausbildung vorweisen können. Anders sieht es mit der motivationalen Orientierung aus (vgl. Baumert & Kunter 2006: 501), denn die Ehrenamtlichen unterstützen freiwillig. Wenn ihnen die Tätigkeit keinen Spaß mehr bereitet, können sie sie problemlos beenden, was auch in den Interviews angesprochen wurde. Das bedeutet, dass sie eine besondere Motivation mitbringen, denn im Gegensatz zu Lehrer*innen fehlt das monetäre Motiv. Auch wenn die Deutschlernhelferinnen im Interview anmerkten, dass sie dadurch auch selbst etwas lernen oder die neuzugewanderten Menschen kennenlernen wollten, ist ihre Hauptmotivation ein altruistisches Motiv: nämlich zu helfen. Die von Maltritz (2016: 27) ergänzte fremdsprachliche Kompetenz kann mit hoher Wahrscheinlichkeit abgedeckt werden, da die Ehrenamtlichen den Kindern beim Deutschlernen helfen und die meisten erstsprachliche Kompetenzen mitbringen. Allerdings ist die fremdsprachliche Kompetenz sehr stark mit der fachlichen Kompetenz verwoben, wodurch diese allein nicht ausreicht, um Sprache adäquat vermitteln zu können.

9.1.2 Aufgaben von Lehrer*innen

Für die Ergebnisdiskussion werden die fünf Kategorien, die vom Deutschen Bildungsrat (1971) als Aufgabenbereiche von Lehrer*innen festgelegt wurden (siehe Kap. 6.26.3.1), herangezogen und in Hinblick auf die Aussagen der Ehrenamtlichen diskutiert. Diese Aufteilung soll aufzeigen, welche Aufgaben den Lehrer*innen von den Institutionen zugeschrieben werden und in welchen Bereichen die Ehrenamtlichen ihre Aufgaben verankern.

9.1.2.1 Lehren

Die Ehrenamtlichen waren hauptsächlich im Bereich *Lehren* tätig, indem sie das bereits im Unterricht Erarbeitete trainierten, aber nicht von sich aus neue Inhalte präsentierten, wie es der Deutsche Bildungsrat (1971: 217) für Lehrende vorsieht. Die Deutschlernhelferinnen halfen bei der Alphabetisierung, führten aber keine neuen Buchstaben ein und störten damit auch nicht den von der Lehrkraft initiierten Lernprozess. Sie übten mit den Kindern vor allem die Schreibmotorik und erklärten, dass das Einführen neuer Buchstaben die Aufgabe des/der Lehrer*in sei. Als besonders wichtig sahen sie das Aussprachetraining und generell das Sprechen an. Durch die Eins-zu-eins-Situationen hatten sie die Möglichkeit, die Kinder aktiv in Gespräche einzubinden, wodurch die Kinder in einem geschützten Raum ihre Aussprache

trainieren konnten. Es handelte sich dabei aber um kein professionelles Aussprachetraining, sondern eher um ein Vor- und Nachsprechen wie bei Kleinkindern. Das freie Sprechen wurde von vielen Lehrenden als Hauptaufgabe der Ehrenamtlichen angesehen. Eine weitere von den Ehrenamtlichen als sehr relevant eingestufte Aufgabe war das Lesetraining. Hier gab es allerdings Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Während eine Lehrkraft das Lesetraining explizit wünschte, sah eine andere Lehrkraft es nicht als Aufgabe der Ehrenamtlichen an. Die Deutschlernhelferinnen, die sich mit dem Lesen beschäftigten, brachten den Kindern nicht das Lesen an sich bei, sondern übten mit ihnen das Vorlesen, das Leseverständnis und die Satzmelodie. Eine weitere Aufgabe, die die Ehrenamtlichen übernahmen, war das Wortschatztraining. In diesem Bereich wiederholten sie nicht nur Inhalte, sondern führten auch eigenständig neue Begriffe ein und trainierten diese auf eine spielerische Weise. Zählen und Rechnen sahen die meisten Ehrenamtlichen nicht als ihre Aufgabe an und übten beispielsweise das Zählen nur im Kontext von Wortschatzarbeit, aber nicht um die Kinder im Fach Mathematik weiterzubringen. Von einigen Deutschlernhelferinnen wurde es auch genutzt, um den Kindern Erfolgsmomente zu verschaffen, wenn das Treffen nicht so gut lief, da viele der Kinder bereits in ihrer Heimat rechnen gelernt hatten.

Große Unstimmigkeiten gab es bei den Themen *Grammatik*, *Hörfertigkeit trainieren*, *Schreibtraining* und der *Vermittlung von kulturellem und allgemeinem Wissen*. Ein Teil der Deutschlernhelferinnen sah sich nicht imstande oder nicht in der Pflicht, diese Inhalte zu vermitteln. Bis auf zwei Ehrenamtliche vermieden die anderen das Thema Grammatik weitgehend. Eine Ehrenamtliche übte die richtige Verwendung von Artikeln, während eine andere Ehrenamtliche den Fokus auf die komplette Grammatik legte, weil sie der Meinung war, dass die Grammatik eine Säule des Sprachenlernens sei. Bei der Person, die diese Aussage tätigte, handelt es sich um eine ausgebildete Lehrerin, die aber selbst nur kurz als Lehrkraft tätig war und seit Jahren in einem anderen Berufsfeld arbeitet. Das Thema *Textproduktion* wurde nur von der soeben genannten Ehrenamtlichen trainiert, weil sie ein Kind über mehrere Jahre begleitete und es damit in der Lage war, längere Texte zu produzieren. Die anderen Deutschlernhelferinnen hatten nicht die Möglichkeit, mit den Kindern das Schreiben zu trainieren, weil die meisten Kinder direkt nach ihrer Ankunft in Deutschland ergänzend zum Unterricht mit den Ehrenamtlichen arbeiten durften und zu dieser Zeit noch nicht in der Lage waren, Texte zu schreiben. Die Förderung des *Hörverstehen* wurde von den Ehrenamtlichen nur unzureichend berücksichtigt. Einige brachten Hörspiele mit, die sie gemeinsam anhörten, jedoch fand kein strukturiertes Training statt. Dies lag daran, dass einige der Deutschlernhelferinnen der Meinung waren, dass das Hören beim Sprechen mittrainiert würde. Die Vermittlung von allgemeinem und kulturellem Wissen sahen sie nicht als ihre explizite

Aufgabe an, trotzdem vermittelten sie den Kindern eher unbewusst auch solche Informationen, indem sie sie über Kaugummis aufklärten, über den Nikolaus sprachen oder das Thema Weihnachten thematisierten.

Um den zuvor genannten Aufgaben nachzukommen, setzten die Ehrenamtlichen vermehrt spielerische Übungen ein, mit dem Ziel, die Kinder auf diese Weise an die Sprache heranzuführen. Sie sprachen auch die kreative Seite der Kinder an, indem sie gemeinsam Spiele bastelten (z. B. Memory). Einige der Deutschlernhelferinnen legten viel Wert auf Bewegung beim Lernen und ließen sich hierfür Spiele einfallen, mit denen hauptsächlich der Wortschatz trainiert wurde. Den Ehrenamtlichen war es auch sehr wichtig, Inhalte aus früheren Treffen zu wiederholen und zu trainieren, was besonders in den Tagebucheinträgen ersichtlich wird.

9.1.2.2 Erziehen

Die befragten Deutschlernhelferinnen sehen sich nicht in der Verantwortung, einen Erziehungsauftrag zu erfüllen. Einige berichten davon, dass sie die Kinder gelegentlich darauf hinweisen mussten, etwas nicht zu tun, oder sie zur Ruhe auffordern mussten, jedoch sehen sie sich nicht in der Pflicht, einen Erziehungsauftrag zu erfüllen.

9.1.2.3 Beurteilen

Das Thema *Beurteilen* wurde lediglich am Rande angesprochen. Die Ehrenamtlichen sind nicht an der Leistungsmessung beteiligt und thematisieren das Thema in diesem Rahmen deshalb auch nicht. Eine Deutschlernhelferin, die aber auch in der Sprachförderung tätig ist, sprach immer wieder die Feststellung des Sprachstands an. Sie war aber die Einzige, die sich explizit damit auseinandersetzte und auch ein professionelles Verfahren dafür einsetzte. Die anderen Deutschlernhelferinnen äußerten nur, dass sie beim Sprechen gehört hätten, dass die Kinder noch ganz am Anfang seien.

9.1.2.4 Beraten

Der Deutsche Bildungsrat (1971: 219) geht davon aus, dass Lehrende beratend tätig sind, indem sie Kinder und Eltern in Bezug auf Bildung, Erziehung, schulische Angelegenheiten usw. beraten. Das kam nur in geringen Maßen vor. Eine Deutschlernhelferin setzte sich dafür ein, dass ein Schüler die Möglichkeit hatte, an einem Gymnasium zu hospitieren, und sie sprach diesbezüglich auch mit seinem Vater und klärte ihn über die Schulform sowie die Möglichkeiten die für den Schüler damit einhergehen, auf.

9.1.2.5 Innovieren

Die Ehrenamtlichen waren und sind nur bedingt an der Schulentwicklung beteiligt, wobei natürlich auch ihr eigener Einsatz eine gewisse Innovation darstellt. Die Deutschlernhelfer*innen sind in Worms zudem in die Schulentwicklungsplanung integriert und werden dort als unterstützende Maßnahme eingesetzt (vgl. Müller 2018: 10). Zwei Ehrenamtliche berichteten im Interview, dass sie aktuell nicht mehr als Deutschlernhelferinnen tätig seien, dafür aber andere Arbeitsgruppen an den Schulen gegründet haben, die auch beim Sprachenlernen unterstützen. Eine Ehrenamtliche leitet einen Spiele-AG, die andere arbeitet in einem Computer-Club. Dadurch werden die Kinder zwar nicht gezielt sprachlich gefördert, aber sie verbringen in einem außerschulischen Rahmen Zeit mit anderen Kindern und können dabei ihre Sprachkenntnisse vertiefen.

9.1.2.6 Unterstützen

Eine Ebene, die vom Bildungsrat nicht als Aufgabe der Lehrer*innen angegeben wird, die aber meines Erachtens relevant ist und auch von den Ehrenamtlichen häufig erwähnt wurde, sind Bereiche auf einer persönlichen Ebene. Die Deutschlernhelferinnen gaben an, die Kinder mental unterstützt zu haben, ihnen immer wieder Hilfe angeboten zu haben, sich aber auch nicht aufgedrängt zu haben. Dadurch kam z. B. auch ein Treffen zwischen einer Deutschlernhelferin, einer Schülerin und einer Mutter zustande, die ebenfalls Deutsch lernen wollte. Die Unterstützung äußerte sich in Situationen innerhalb, aber auch außerhalb der Schule. Einige Deutschlernhelferinnen boten den Kindern die Möglichkeit an, auch nachdem die Kinder die Treffen mit den Ehrenamtlichen nicht mehr in Anspruch nahmen, für Fragen zur Verfügung zu stehen. Ein großes Anliegen der Ehrenamtlichen war es, die Kinder zu motivieren und sie zu loben, wenn sie Ziele erreicht hatten. Sie wollten Vertrauen zu Kindern aufbauen, damit sie jemanden hatten, an den sie sich wenden konnten, um besser mit ihren Lebensumständen zurechtzukommen.

9.1.3 Veränderungen über den Zeitraum des Engagements

Da die Tagebücher direkt am Ende der Qualifizierung entstanden und die Repertory Grid-Interviews drei bis vier Jahre später stattfanden, war es im Bereich Aufgaben möglich, Vergleiche zwischen dem Anfang der Tätigkeit und dem späteren Zeitpunkt herzustellen. Für ein besseres Verständnis hinsichtlich der Erzählungen der Ehrenamtlichen muss bedacht werden, dass die meisten Deutschlernhelferinnen sich weiterhin engagieren, aber im Laufe der

Jahre die Ausrichtung ihres Engagement verändert haben. Zwei Ehrenamtliche wechselten innerhalb des Projekts von der Grundschule zum Café Deutsch, weil es ihnen zeitlich besser passte und das Engagement weniger Vorbereitungszeit in Anspruch nahm. Zwei weitere Ehrenamtliche arbeiteten zum Zeitpunkt der letzten Datenerhebung nicht mehr im Projekt, kümmerten sich aber weiterhin um Kinder, indem sie eine Spiele-AG leiteten oder sich in einem Computer-Club engagierten. Die restlichen Ehrenamtlichen waren zum Zeitpunkt des Interviews weiterhin im Projekt tätig oder pausierten.

Inhaltlich und an ihrer Vorgehensweise bei den Treffen änderten die Deutschlernhelferinnen wenig. Es ist aber auffällig, dass sie abstrakte Themen wie das Motivieren, Loben, Helfen und Unterstützen in den Tagebüchern kaum thematisierten, aber dann im Interview einiges dazu erzählten. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sie es nicht als Antwort auf die Frage *Was haben sie beim heutigen Treffen mit den Kindern gemacht?* sahen. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie im Laufe ihres Engagements gemerkt haben, wie wichtig diese Aspekte sind und sie sie deswegen vermehrt eingesetzt haben. Interessant ist, dass das bewegte Lernen in den Tagebüchern der sieben Deutschlernhelfer*innen, von denen komplette Datensätze vorliegen, nicht thematisiert wurde, sie dies aber im Interview mit verschiedenen Übungen, die sie einsetzten, in Verbindung brachten. Das Training der unterschiedlichen Fertigkeiten fand im Tagebuch nur bedingt Eingang. Überraschenderweise wurde es aber im Interview ausführlicher erläutert. Es scheint, als wären die Ehrenamtlichen am Anfang hauptsächlich auf die Wortschatzarbeit und das spielerische und kreative Lernen fokussiert gewesen und als hätten sie ihren Engagementbereich im Laufe der Tätigkeit erweitert. Allerdings wurde auch vieles, das bereits im Tagebuch thematisiert wurde, in den Repertory Grid-Interviews wiederholt.

9.1.4 Bezüge zum Rahmenplan DaZ

Bringt man den Rahmenplan DaZ (MBWJK 2002: 10–12) (siehe Kap. 6.3.2) mit den Aussagen der Ehrenamtlichen in Verbindung, lässt sich feststellen, dass die Ehrenamtlichen nur in wenigen der vorgegebenen Bereiche aktiv eingreifen. Sie versuchen, die Schüler*innen in ihren Sprachfertigkeiten zu fördern, können aber keine ganzheitlichen Lernangebote anbieten. Einzelne Ehrenamtliche wechseln hinsichtlich der Methodik und Mediennutzung. Zyklische Lernsituationen wurden in den Interviews nicht angesprochen, ebenso der Einbezug der Erstsprache. Einige Ehrenamtliche nutzten Englisch, um zu kommunizieren, aber nur eine Deutschlernhelferin arbeitete mit einem zweisprachigen Wörterbuch. Das lebensnahe Lernen in außerschulischen Lernorten war nur bedingt möglich, weil der Ehrenamtsvertrag festlegt, dass das Schulgelände nicht verlassen werden darf. Es gab aber vereinzelt Ehrenamtliche, die die

Kinder bei Schulausflügen begleiteten oder Treffen außerhalb des schulischen Raumes organisierten. Das Lernen in Projekten war nicht möglich, weil dafür nicht ausreichend Zeit zur Verfügung stand. Auch das selbstgesteuerte Lernen wurde kaum thematisiert, weil die meisten Schüler*innen nur in den ersten Monaten nach ihrer Ankunft in Deutschland von den Deutschlernhelferinnen betreut wurden und sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht so weit waren. Die Fehleranalyse und -korrektur wurden von den Deutschlernhelferinnen nicht konkret benannt. Was von den Deutschlernhelferinnen jedoch immer wieder angesprochen wurde, war das spielerische Lernen und die Möglichkeit zum freien Erzählen. Auch das Wortschatztraining nahm bei den Ehrenamtlichen einen hohen Stellenwert ein, wobei es sich auf allgemeine Begriffe bezog und somit kein Fachwortschatz aufgebaut wurde. Das Aussprachetraining wurde von den Ehrenamtlichen ebenfalls thematisiert. Dabei wurde ersichtlich, dass das in den Tagebüchern beschriebene und im Interview erzählte Vorgehen keinem professionellen Phonetiktraining ähnelte. Während das Hörverstehen kaum trainiert wurde, legten die Ehrenamtlichen großen Wert auf ein umfangreiches Lesetraining. Der Sprachstand wurde nur von einer Ehrenamtlichen konkret festgestellt, die anderen ermittelten ihn nach Gefühl. Die Grammatikvermittlung fand nur begrenzt statt. Stattdessen standen Übungen zu den im Unterricht behandelten Themen im Vordergrund.

9.1.5 Kritische Reflexion

Ausgehend von den aufgezeigten Kompetenzmodellen und dem Rahmenplan DaZ ist festzustellen, dass die Ehrenamtlichen die für die DaZ-Lehrkräfte festgelegten Strategien nicht systematisch in ihre Treffen mit den Kindern integrieren, sondern nur in Teilaspekten aufgreifen. Damit wird deutlich, dass es zwischen den Haupt- und Ehrenamtlichen kaum inhaltliche Überschneidungen gibt. Vielmehr engagieren sich die Ehrenamtlichen in Bereichen mit Schwerpunkten, die die Lehrer*innen aufgrund einer zu großen Gruppe, Zeitmangel usw. nicht immer umsetzen können.

Ein Aspekt, der beachtet werden muss, ist das Selbstkonzept, das zu Selbstüberschätzung oder einer falschen Wahrnehmung führen kann. Wie in der Theorie des Selbst definiert ist (siehe Kap. 6.5), konzentriert sich das Individuum immer auf seine Fähigkeiten und positive Erlebnisse (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 409–410). Das kann dazu führen, dass die Ehrenamtlichen möglicherweise bevorzugt von positiven Erinnerungen erzählten und aus Selbstschutz negative Vorkommnisse nicht notierten oder im Interview zurückhielten. Es ist auch anzunehmen, dass sie unbewusst die Abläufe besser darstellten, als sie in Wirklichkeit abliefen, dies ist jedoch nicht rekonstruierbar und hätte nur in Form von Beobachtungen erfasst werden können.

Wichtig wäre es zukünftig, den Ehrenamtlichen konkret vor Augen zu führen, wie umfangreich die Ausbildung zur/zum Lehrer*in ist und sie dafür zu sensibilisieren, dass sie nur Hilfstätigkeiten übernehmen können, wenn sie nicht über eine spezifische Ausbildung im Bereich DaZ oder verwandten Disziplinen verfügen. Zusätzlich wäre von Bedeutung, regelmäßig zu betonen, dass eine Qualifizierung wie z. B. FamoS nicht ausreicht, um unterrichten zu können. Die Ehrenamtlichen erhalten durch die Qualifizierung lediglich einen Einblick in das Fach.

9.2 Rollenverständnis der Ehrenamtlichen

Mit welchen Rollenbegriffen beschreiben ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen die Rollen, die sie in der Arbeit mit Grundschulkindern mit Zuwanderungshintergrund einnehmen?

Mit dieser Frage soll geklärt werden, welche Rollen Ehrenamtliche im Rahmen ihrer Tätigkeit übernehmen und welchen sie ablehnend gegenüberstehen. Die Fragestellung basiert auf der Annahme, dass den Ehrenamtlichen im Rahmen verschiedener Qualifizierungskonzepte unterschiedliche Rollen zugewiesen wurden, die in diverse Richtungen weisen. In einigen Konzepten sollten die Ehrenamtlichen als Lehrende fungieren, in anderen waren sie als freiwillige Helfende tätig (vgl. Feike et al. 2017: 232) (siehe Kap. 2.3.2).

Für die vorliegende Studie wird das Rollenverständnis in Bezug auf die Spracharbeit an Grundschulen geklärt, wodurch es eine hohe Anzahl an Bezugspersonen gibt (siehe Abb. 76). Da es sich um eine explorative Erhebung handelt und dementsprechend mit einer kleinen Probandengruppen qualitativ gearbeitet wurde, sind die Daten nicht repräsentativ und es kann nur von einer ersten Annahme ausgegangen werden, die einer weiteren Überprüfung in einem größeren Rahmen bedarf. Bei einigen Rollen, die in der vorliegenden Studie besprochen wurden, bestand bei den Ehrenamtlichen kein Konsens (siehe Kap. 8.3). Dies ist einerseits auf ihr Vorwissen zurückzuführen, und andererseits hatten an dieser Stelle auch die beruflichen Erfahrungen, durch die sie den Rollen eine unterschiedliche Relevanz zuschrieben, Einfluss auf ihre Einschätzung. Ihre Vorerfahrungen beeinflussten ihr Selbstkonzept (vgl. Kessler & Fritsche 2018: 73) (siehe Kap. 6.5). Den Ehrenamtlichen wurden keine Definitionen der im Repertory Grid-Interview genutzten Rollen vorgegeben, sondern sie hatten die Möglichkeit, im Gespräch ihre eigene Definition festzulegen. Dadurch wurde das Prinzip der Offenheit gewährleistet (vgl. Steinke 1999: 35–36) und der Interpretationsspielraum der Ehrenamtlichen erweitert. Es führte aber auch dazu, dass Begrifflichkeiten unterschiedlich interpretiert wurden. Eine Ehrenamtliche erklärt beispielweise beim Begriff *Therapeutin*, dass sie selbst therapeutisch tätig sei, weil sie

als Ergotherapeutin arbeitet. Der Großteil der anderen Ehrenamtlichen verstand unter Therapeutin das Berufsbild der *Psychotherapeutin*. Trotz der dadurch entstehenden unterschiedlichen Zuordnungen lassen sich erste Tendenzen festhalten und Rollen, die nicht den Prinzipien der Sprachlernhelfer*innen entsprechen, ausschließen. Besonders ersichtlich wird dies bei der Darstellung der Daten aus den Grids (siehe Abb. 62). Nicht alle erhobenen Daten aus den Grids konnten zur Auswertung herangezogen werden, da bei einigen Konstrukt-Pole generiert wurden, die thematisch nicht zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass es, wie bereits im Forschungsstand geschildert (siehe Kap. 2.3), im deutschsprachigen Raum keine Studien zur Rollenwahrnehmung von ehrenamtlichen Sprachhelfenden gibt, die eine Bezugnahme ermöglichen. In der Studie von Feike et al. (2017) werden zwar ebenfalls das Selbstverständnis und die Rollenwahrnehmung sichtbar gemacht, aber sie gehen dabei weniger dezidiert auf die einzelnen Rollen und vielmehr auf die Ergebnisse der Qualifizierungsmaßnahmen, die hier in der Beantwortung der zentralen Forschungsfrage aufgegriffen werden. Das von Klose (1971) vorgestellte Rollenbild der Lehrkraft diente in diesem Fall als Modell, jedoch konnten die Ergebnisse nicht miteinander verglichen werden, weil an vielen Stellen deutlich wird, dass die Ehrenamtlichen zwar im gleichen Kontext, nämlich der Grundschule, tätig sind, ihre Aufgaben sich aber grundlegend unterscheiden. Da es nicht darum geht, einen Vergleich zwischen den Hauptamtlichen und Ehrenamtlichen herzustellen, sondern die Rolle der Ehrenamtlichen aus ihrer Sicht darzustellen und daraus Konsequenzen für zukünftige Qualifizierungskonzepte zu ziehen, wird auf einen Vergleich der Ergebnisse verzichtet. Stattdessen werden die theoretischen Ansätze des Rollen- und Selbstkonzepts als Erklärungsgrundlage genutzt.

9.2.1 Die Deutschlernhelferin und ihre Bezugspersonen/-gruppen

Jeder Mensch übernimmt in seinem Leben unterschiedliche soziale Rollen (siehe Kap. 6.6), die je nach Situation oder Kontext variieren können. Sie können zum Teil gleichzeitig wirksam sein oder einander ersetzen. Die Rollen werden in der Familie, im Berufsleben, aber auch in der Freizeit eingenommen. So kann eine Person im familiären Kontext Ehefrau, Mutter, Tochter, Schwester, Nichte usw. sein (vgl. Feldmann & Immerfall 2021: 56). Auch die Ehrenamtlichen können abhängig von der Bezugsperson anderen Rollenbildern zugeordnet werden. Aus diesem Grund stimmen die Selbstzuschreibungen der Deutschlernhelferinnen nicht immer mit den Erwartungen der Lehrer*innen und der Schulleitung überein und auch die Erwartungen der Schüler*innen oder Eltern können differenziert sein.

Angelehnt an die Darstellung der Berufsrolle *des Lehrers/der Lehrerin* von Klose (1971: 80) werden an dieser Stelle die Bezugspersonen der Ehrenamtlichen vorgestellt. Einige der Bezugspersonen befinden sich innerhalb des schulischen Kontextes, andere außerhalb, aber alle weisen Bezüge zur Tätigkeit auf.

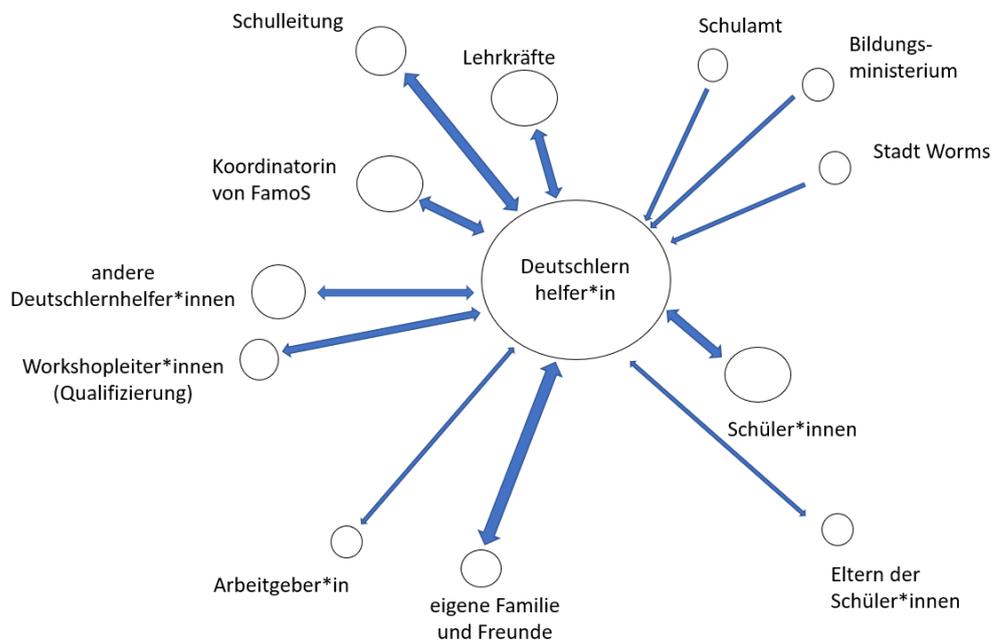


Abb. 76 Bezugspersonen/-gruppen der Ehrenamtlichen (angelehnt an Klose 1971: 80)

Während Klose (1971: 79) lediglich wechselseitige Beziehungen in seine Darstellung aufnimmt und zwischen Rollen innerhalb und außerhalb der Schule unterscheidet, ist es meines Erachtens auch relevant, Bezugspersonen und -gruppen zu benennen, die auf die Ehrenamtlichen einwirken, ohne dass der/die Ehrenamtliche die Möglichkeit hat, mit ihnen in Kontakt zu treten und Rollenerwartungen zu besprechen.

Für die vorliegende Studie stehen die Selbstkonzepte (siehe Kap. 6.5) und die damit verbundene Selbstwahrnehmung (vgl. Werth et al. 2020: 204) im Fokus. Die Rollenerwartungen der Schulleitung und Lehrkräfte spielen eine untergeordnete Rolle. Sie dienen allerdings dazu, mögliche Rollenkonflikte (siehe Kap. 6.6.1) sichtbar zu machen (vgl. Fischer & Wiswede 2009: 528).

9.2.2 Rollenverständnis der Deutschlernhelfer*innen

Die befragten Deutschlernhelferinnen verstehen sich in ihrer Rolle in verschiedenen Positionen. Auffällig ist, dass sie sich besonders häufig in unterstützenden Rollen sehen, was darauf schließen lässt, dass sie sich an der Rollenbezeichnung *Deutschlernhelfer*in* orientieren. Die

meisten Ehrenamtlichen gaben an, dass sie beim Sprachenlernen, aber auch in außerschulischen Situationen als Begleiterinnen fungierten. Sie regten in ihrer Tätigkeit zum Lernen an, waren Unterstützerinnen für die Kinder und Lernberaterinnen. Einzig die Rollen (*Sprach-*)*lehrerin* und *Spielgefährtin*, die sie fast einstimmig als ihre Rollen erachteten, weichen von der helfenden Rolle ab. Bei der (*Sprach-*)*Lehrerin* kann das u. a. auch darauf zurückzuführen sein, dass es die einzige Rollenbezeichnung ist, in der das Sprachenlernen explizit angesprochen wird. Die Ehrenamtlichen wurden in der Qualifizierung darauf vorbereitet, beim Sprachenlernen zu helfen. Aus diesem Grund sahen sie vermutlich darin die einzige Rolle, die dieser Aufgabe nahe kommt. Eine Ehrenamtliche sprach diesbezüglich an, dass sie sich nicht als (*Sprach-*)*Lehrerin*, sondern als Sprachbegleiterin sieht. Die meisten Deutschlernhelferinnen äußerten, Spielgefährtinnen gewesen zu sein, weil sie versuchten, den Kindern die Sprache spielerisch zu vermitteln und deswegen in diese Rolle schlüpfen. Interessant ist, dass die Ehrenamtlichen bei den Rollen, die eine gewisse Bindung erfordern, sehr unterschiedliche Meinungen vertreten. Bei der Rolle der *Bezugsperson* geben einige Ehrenamtliche an, dass sie aufgrund ihrer Nähe zu den Kindern als Bezugsperson gelten. Andere wiederum erklären, dass sie viel zu wenig Zeit mit den Kindern verbracht hätten, um eine Bindung aufzubauen und deshalb keine Bezugsperson seien. Einzig bei dem Thema *Vorbild* sehen sich alle in dieser Rolle, ob nun bewusst oder unbewusst. Eine Ehrenamtliche gab im Grid an, kein Vorbild zu sein, erzählte aber im Interview, dass sie für die Kinder automatisch zum Vorbild wurde, weil sie sich etwas von ihr abschauten. Eine ähnliche Ansicht vertraten die Deutschlernhelferinnen hinsichtlich der Rolle *Repräsentantin für westliche Werte*: Auch hier gaben die Deutschlernhelferinnen an, dass sie zu dieser automatisch durch ihr Handeln wurden und auch hier stimmten die Einträge im Grid nicht immer mit den Aussagen im Interview überein. Die meisten Ehrenamtlichen sahen sich nicht als *Erziehende*, erklärten aber, hin und wieder Anweisungen gegeben zu haben. Hier spielen Wertevermittlung und Vorbildfunktion eine Rolle. Einige der Ehrenamtlichen sahen sich als *Expertinnen*, weil sie einerseits für ihre Tätigkeit qualifiziert wurden und andererseits mittlerweile Erfahrungen in der Spracharbeit mit Kindern gesammelt hatten. Sie grenzten sich aber dennoch von der Lehrer*innenrolle ab. Keinen Konsens gab es bei den Rollen der *Nachhilfelehrerin* und der *Organisatorin*. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Ehrenamtlichen beide Rollen sehr unterschiedlich definierten. Sowohl der *Kummerkasten* als auch die Rolle der *Therapeutin* wurden auf der Ebene der psychischen Unterstützung als nicht zutreffend eingestuft. Eine ähnliche Ablehnung erfuhren die Rollen der *Dompteurin* und der *Retterin*, weil sie als unpassend erachtet wurden. Einige Ehrenamtliche äußerten, dass die Unterstützung beim Sprachenlernen nicht mit einer

Lebensrettung vergleichbar sei. Auch mit der Rolle der *Welterklärerin* konnten sie sich nicht anfreunden, weil sie sich nicht für allwissend hielten.

9.2.3 Rollenerwartungen durch die Bezugspersonen

Die Ehrenamtlichen erklärten in den Interviews, dass ihre Erwartungen mit den Rollenerwartungen der Lehrkräfte und der Schulleitung meistens deckungsgleich waren. Allerdings muss hier beachtet werden, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schulleitung nicht befragt wurden, sondern die Ehrenamtlichen zu dieser subjektiven Einschätzung kamen. Übereinstimmende Rollenerwartungen werden an dieser Stelle nicht thematisiert, stattdessen wird auf die Rollenerwartungen eingegangen, die nicht kongruent sind und bei denen Konfliktpotential besteht. Der Großteil der Ehrenamtlichen identifizierte sich mit der Rolle der *Bezugsperson*. Allerdings schätzten sie es so ein, dass diese Rolle von den Lehrkräften als irrelevant angesehen wird. Viele der Ehrenamtlichen bezeichneten sich als *Expertinnen*, gingen aber gleichzeitig davon aus, dass die Lehrer*innen sie nicht in dieser Rolle sehen. Eine ähnliche Diskrepanz findet man bei der Rolle der *Spiegelfahrerin*. Die Ehrenamtlichen vermuteten, dass diese Rolle aus Sicht der Lehrer*innen unnötig sei.

9.2.4 Rollenkonflikte

An dieser Stelle steht der Rollen-Selbst-Konflikt im Fokus, da einzig die Wahrnehmung der Ehrenamtlichen als Bezugsgröße herangezogen werden kann. Bei den Erwartungen der Bezugspersonen aus Sicht der Ehrenamtlichen wurden Bereiche angesprochen, in denen die Ehrenamtlichen davon ausgehen, dass die Hauptamtlichen, also die Lehrer*innen und die Schulleitung, diese Rollen nicht von ihnen verlangen oder als notwendig ansehen. Trotzdem setzten sie sich an dieser Stelle über mögliche Anweisungen oder nicht besprochene Themen hinweg und vertraten ihren Standpunkt. Allerdings wird deutlich, dass die nur in einem geringen Maße der Fall war. Sie erklärten im Interview, nicht das Gefühl zu haben, dass die Lehrer*innen und die Schulleitung etwas dagegen hätten, wenn sie zusätzliche Rollen einnähmen. Vielmehr vertraten sie den Standpunkt, dass die Bezugspersonen diese Rolle für irrelevant hielten.

9.2.5 Kritische Reflexion

Ausgehend von der symbolisch-interaktionistischen Perspektive (siehe Kap. 6.6.2) werden Rollen „nicht durch normative Erwartungen festgelegt, sondern ausgehandelt und interpretiert“ (Feldmann & Immerfall 2021: 56), was auch an dieser Stelle notwendig ist. Es ist zwar möglich, eine erste Einordnung der Rollen durch die Ehrenamtlichen zu beschreiben, allerdings ist die Gruppe so heterogen, dass dieser Aushandlungsprozess bilateral zwischen den Ehrenamtlichen und den Bezugspersonen erfolgen muss. Die beruflichen Erfahrungen der Ehrenamtlichen stellen ein Potential dar, das sich nicht in einem Konzept abbilden lässt. Bei der Entwicklung von Konzepten lässt sich nur ein statisches Bild darstellen, aber die Kompetenzen, die Ehrenamtliche in ihrem Beruf, in anderen freiwilligen Tätigkeiten oder im privaten Rahmen erwerben, stellen einen Mehrwert dar, der nicht durch starre Rollenzuweisungen unterbunden werden sollte. Aus diesem Grund erachte ich es als wichtig, dass in Qualifizierungsmaßnahmen zwar erste Eingrenzungen stattfinden, letztlich aber die Potentiale der Ehrenamtlichen und dadurch neu entstehende Möglichkeiten bilateral zwischen den Hauptamtlichen und den Ehrenamtlichen im Einzelnen geklärt werden. Dadurch können die Rollen kreativ und maßgeschneidert den einzelnen Ehrenamtlichen zugeordnet werden (vgl. ebd.). Denn es wäre schade, wenn das Einbringen von ergotherapeutischen Übungen durch eine ausgebildete Ergotherapeutin, das Fachwissen einer Sprachförderkraft oder die Erfahrung einer langjährigen Leselernhelferin aufgrund starrer Rollen, wie sie aus struktur-funktionalistischer Perspektive vorgegeben werden, dazu führen, dass diese Expertise ungenutzt bleibt.

9.3 Emotionales Erleben der Ehrenamtlichen

Wie erleben die Ehrenamtlichen ihren Einsatz an der Grundschule?
--

Ziel dieser Frage war es, herauszufinden, welche Faktoren motivierend auf die Ehrenamtlichen wirken und welche dazu führen, dass sich die Ehrenamtlichen unwohl fühlen, über einen Abbruch der Tätigkeit nachdenken oder sie sogar abbrechen. Zur Erfassung der Daten wurden die Emotionen *Ärger/Wut/Zorn*, *Ermüdung/Überdruß*, *Freude*, *Frustration*, *Fürsorglichkeit*, *Hilflosigkeit*, *Stolz*, *Stress*, *Traurigkeit*, *Vergnügen*, *Zufriedenheit* und *Zuneigung* genutzt, um mittels Repertory Grid-Interview das emotionale Erleben der Ehrenamtlichen sichtbar zu machen. Die mündlichen Aussagen der Ehrenamtlichen stimmen größtenteils mit der Zuordnung der Elemente in den Grids überein. Abweichungen gibt es nur in wenigen Fällen. Die Abweichungen kamen in der Regel dadurch zustande, dass sich die Ehrenamtlichen während des Gesprächs noch intensiver mit der Thematik befassten und ggf. ihre Meinung änderten, die Angaben im Grid aber nicht nachträglich anpassten. Daraus kann geschlossen

werden, dass die Kombination aus dem Grid und den Erzählungen während der Zuordnungen eine gute Ergänzung zur Validierung der Ergebnisse darstellt. Die Ergebnisse liefern ein homogenes Bild. Es gibt zwar vereinzelt Ehrenamtliche, die einzelne Emotionen anders einordnen, trotzdem sind die Ergebnisse insgesamt kongruent.

Besonders auffällig an den Ergebnissen ist die Aussage der meisten Deutschlernhelferinnen, dass ihnen die Arbeit mit den Kindern Spaß bereitet und sie nur wenige negative Emotionen mit den Kindern in Verbindung bringen. Die negativen Emotionen wurden hauptsächlich auf äußere Umständen zurückgeführt. So erwähnten viele Ehrenamtliche, dass sie die Emotionen *Frustration* und *Ärger* sowie auch Stress den Rahmenbedingungen, der Beziehung zu den Lehrenden und zeitlichen Aspekten zuordneten, während sie angaben, dass sie *Freude*, *Zufriedenheit* und *Vergnügen* vorwiegend beim Zusammentreffen mit den Kindern verspürten.

Es handelt sich bei den Aussagen um subjektive Einschätzungen. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, geben aber einen ersten Einblick in das Erleben und Empfinden der Ehrenamtlichen in Bezug auf ihre Tätigkeit. Im Folgenden werden die am häufigsten geäußerten Faktoren, die im Zusammenhang mit Emotionen genannt wurden, dargestellt.

Ein Großteil der Ergebnisse deckt sich mit Ergebnissen aus Untersuchungen zum emotionalen Erleben von Lehrkräften (siehe Kap. 2.2), was darauf hindeutet, dass Ehrenamtliche trotz ihrer besonderen Position in ähnlichen Situationen ähnliche Emotionen erleben.

9.3.1 Zusammentreffen mit den Schüler*innen

Durch die Datenerhebung wurde ersichtlich, dass die Ehrenamtlichen die Zusammenarbeit mit den Kindern als positiv einstufen. Die Ehrenamtlichen erzählten in den Repertory Grid-Interviews, dass sie durch die Schüler*innen viel Neues erfuhren und ihnen die Arbeit generell Freude und Spaß bereitete. Daraus lässt sich ableiten, dass einer der Faktoren, der dafür sorgte, dass die Deutschlernhelfer*innen lange im Projekt arbeiteten, auf die positiven Erfahrungen mit den Kindern zurückzuführen ist. Während es sich hier um Ehrenamtliche handelt, wurden in der Studie von Frenzel & Götz (2007) Lehrkräfte hinsichtlich der Emotionen *Freude*, *Ärger* und *Angst* befragt. In dieser konnte die Emotion Freude am häufigsten im Zusammenhang mit den Schüler*innen und dem Unterricht festgestellt werden (vgl. ebd.: 290). Auch in der vorliegenden Studie brachten die Ehrenamtlichen die Emotion Freude mit den Kindern und den Treffen in Verbindung. Es war auch die Emotion, bei der die Ehrenamtlichen angaben, dass sie am häufigsten vorkam. Weiters führten die Ehrenamtlichen an, Stolz verspürt zu haben, wenn

die Kinder gute Ergebnisse erzielten, Erfolg hatten und selbst Ehrgeiz beim Lernen entwickelten. Bei Sutton & Wheatley (2003: 333) wurden ähnliche Faktoren genannt, die bei Lehrer*innen Emotionen auslösten, jedoch beschrieben die Lehrkräfte die Emotion nicht als Stolz, sondern in diesem Zusammenhang als Zufriedenheit. Hagenauer & Hascher (2018: 128) beschreiben Stolz als eine Emotion, die aussagt, dass man sich über eine Leistung freut. Geht man von dieser Aussage aus, kann die Reaktion der Deutschlernhelferinnen auf die guten Ergebnisse und den Erfolg als etwas angesehen werden, das den Ehrenamtlichen vermutlich wichtig ist. In den von Sutton & Wheatley (2003: 333) benannten Studien werden der Unterrichtstätigkeit die Emotionen Freude, Zufriedenheit und Vergnügen zugeschrieben. Diese Emotionen konnten auch in Verbindung mit den Ehrenamtlichen bei ihren Treffen mit den Kindern, die zu einem gewissen Maß Unterrichtscharakter aufwiesen, festgestellt werden. Ausgehend von den Ergebnissen der Repertory Grid-Interviews liegt die Vermutung nahe, dass den Ehrenamtlichen die Treffen mit den Kindern, bei denen sie gemeinsam lernten, viele positive Emotionen entlockten. Darüber hinaus berichten die Ehrenamtlichen, dass ihnen die Kinder durch die enge Zusammenarbeit ans Herz gewachsen seien, was auch bei Sutton & Wheatley (2003: 333) genannt wird, wenn die Lehrkräfte über die Freude sprechen, die durch die Beziehung zu den Kindern entstanden ist. Zusätzlich wird bei Sutton & Wheatley (2003: 333) darüber berichtet, dass die Lehrkräfte gerne Zeit mit den Kindern in der Schule und bei außerschulischen Aktivitäten verbringen, was auch die Ehrenamtlichen immer wieder ansprechen. Die Emotionen *Vergnügen* und *Stolz* brachten die Lehrkräfte mit dem Kontakt zu ehemaligen Schüler*innen in Verbindung (vgl. ebd.). Auch einige Ehrenamtliche berichteten, dass sie sich freuen, wenn sie Kinder wiedersehen, die ihre Unterstützung nicht mehr benötigen. Was bei anderen Studien zum Thema emotionales Erleben nicht angesprochen wurde, meines Erachtens aber sehr wichtig ist, ist die Tatsache, dass die Ehrenamtlichen sich aus der Tätigkeit nicht nur ein Nehmen, sondern auch ein Geben erwarten, um eine gewisse Balance aufrechtzuerhalten. Sie helfen den Kindern beim Deutschlernen und erhoffen sich dadurch, ihren eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern.

Während die positiven Aspekte dafür sorgten, dass sich die Ehrenamtlichen in ihrem Engagement wohl fühlten (vgl. Hascher & Hagenauer 2011: 139), gab es auch Themen, die dazu führten, dass die Deutschlernhelfer*innen nicht mehr so gerne dem Engagement nachgingen. Interessant dabei ist, dass sich auch hier Überschneidungen zwischen den Ehrenamtlichen und den Lehrer*innen finden lassen. Die Ehrenamtlichen gaben an, dass sie negative Emotionen u. a. Ärger und Frust empfanden, wenn die Kinder die Treffen zum Toben nutzten, kein Interesse am gemeinsamen Lernen zeigten oder generell keine Lust hatten, die Treffen wahrzunehmen. Im letzteren Fall reagierten die Ehrenamtlichen häufig mit

Situationsänderungen (vgl. Keller & Becker 2018: 172) und schickten die Kinder zurück in den Unterricht. Ähnliches gaben die Lehrkräfte an, indem sie erklärten, dass sie Frustration und Ärger verspürten, wenn die Schüler*innen Fehlverhalten an den Tag legten oder Regeln verletzten (vgl. Sutton & Wheatley 2003: 334). Stress empfanden die Ehrenamtlichen hauptsächlich, wenn sie Geplantes nicht umsetzen konnten oder sich durch zu viel Vorbereitungszeit selbst unter Druck setzten. Einige Ehrenamtliche berichteten, dass sie manchmal keine Lust auf ihr Engagement hatten, aber am Ende die Treffen immer mit positiven Gedanken verließen. An dieser Stelle kann daraus geschlossen werden, dass die Emotionen, die in Bezug auf die Schüler*innen entstehen, sehr den Emotionen von Lehrkräften ähneln.

9.3.2 Zusammenarbeit mit dem/der Rektor*in und den Lehrkräften

Die Unterstützung durch die Schule in Form von Materialien und technischen Geräten war für die Ehrenamtlichen sehr wichtig. Bei der Emotion Freude sprachen die Ehrenamtlichen an, dass für sie eine gute Zusammenarbeit bzw. gute Absprachen mit den Lehrer*innen und der Austausch im Arbeitszimmer der Lehrkräfte sehr hilfreich waren. Diese Punkte werden auch von den Lehrkräften als positiv eingestuft (vgl. ebd.: 333). Daraus lässt sich schließen, dass ein wertschätzendes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Ehrenamtlichen das Erleben der Ehrenamtlichen beeinflusst. Das wird auch in der Aussage deutlich, in der die Ehrenamtlichen angaben, Stolz zu empfinden, wenn sie wertgeschätzt wurden oder die Lehrenden ihnen ihre Dankbarkeit ausdrückten.

Als etwas Negatives empfanden die Ehrenamtlichen die fehlenden Absprachen, die u. a. mehrfach zu ausgefallenen Stunden führten. Besonders ärgerlich war es für die Deutschlernhelferinnen, wenn der Ausfall der Treffen erst vor Ort kommuniziert wurde. Generell führte der mangelnde Austausch zwischen den Lehrkräften und den Deutschlernhelferinnen zu Missmut. Bei Sutton & Wheatley (2003: 334) sprechen die Lehrkräfte von Frustration und Ärger in Bezug auf unkooperative Kolleg*innen, was zum Teil auch bei den Ehrenamtlichen zutraf. Die Lehrkräfte vergaßen manchmal, die Kinder zu den Deutschlernhelferinnen zu schicken oder schickten sie viel zu spät, wodurch es zu kürzeren Treffen kam. Als unschön erachteten die Ehrenamtlichen es, wenn ihnen spontan andere Kinder zugeteilt wurden oder sie mit jedem Treffen mehr Kinder betreuen sollten und sich dadurch ausgenutzt fühlten. Negativ fassten einige Deutschlernhelferinnen es auf, dass sie nicht im Team vorgestellt wurden und dadurch vielen Lehrkräften nicht bekannt war, dass es Ehrenamtliche an der Schule gab/gibt, die beim Deutschlernen unterstützen. An dieser Stelle können keine Vergleiche zu ähnlichen Studien gezogen werden, da die Aussagen sehr speziell

auf die Ehrenamtlichen zugeschnitten sind. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die größten Frustfaktoren die fehlende Zusammenarbeit und Unzuverlässigkeit waren und diese ggf. auch zu Abbrüchen führten.

9.3.3 Bildungspolitische Aspekte

Bei den bildungspolitischen Einflüssen nannten die Ehrenamtlichen nur negative Aspekte. Dabei wurde die Zuordnung der Kinder in falsche Klassenstufen besonders häufig thematisiert. Viele Kinder wurden aufgrund ihres Alters in höhere Klassenstufen eingeschult, obwohl sie weder der Sprache mächtig waren noch zuvor eine Schule besucht hatten. Zusätzlich wurde bemängelt, dass an einigen Schulen keine Förderlehrkraft eingestellt war, die die Seiteneinsteiger*innen unterstützen konnte. Eine Deutschlernhelferin kritisierte am deutschen Schulsystem, dass die Kinder nicht als Individuen gesehen würden und von der Lehrkraft abhängig seien. Eine andere sprach an, dass es in vielen Klassen einen sehr hohen Ausländeranteil gebe, was zusammen mit einer falschen Zuordnung der Kinder dazu führe, dass die Lehrkräfte überfordert seien. Diese Aussagen zu den bildungspolitischen Aspekten deuten darauf hin, dass die Ehrenamtlichen hauptsächlich aufgrund der unbefriedigenden bildungspolitischen Situation an den Schulen eingesetzt werden.

9.3.4 Organisatorische Aspekte

Ein wichtiger organisatorischer Aspekt betraf die Raumzuordnung. Während einige Ehrenamtliche berichteten, immer einen gut ausgestatteten und ruhigen Raum zugeteilt bekommen zu haben, standen andere wiederum jede Woche vor dem Problem, erst einen Raum suchen zu müssen. Ausgehend von dieser Aussage kann die Vermutung geäußert werden, dass die Ehrenamtlichen, wie bereits beim Thema Zusammenarbeit mit den Lehrenden angesprochen, zu wenig Wertschätzung erhielten und die Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen weiter verbessert werden müsste, um solche Probleme zu umgehen.

9.3.5 Inhaltliche Aspekte

In Bezug auf die Inhalte wurden von den Ehrenamtlichen nur negative Aspekte genannt. Es wurde kritisiert, dass Aufgaben übertragen wurden, die von der Spracharbeit abwichen. Einige Ehrenamtliche äußerten, dass sie mit schulischen Aufgaben, die nicht in Zusammenhang mit der Spracharbeit standen, überfordert waren. Als negativ empfanden die Ehrenamtlichen Situationen, in denen sie unerwartet andere Kinder betreuen sollten. Dies führte dazu, dass sie

nicht die passenden Materialien dabei hatten und dadurch Stress empfanden. Ebenso sahen sie Situationen als schwierig an, bei denen die Kommunikation mit den Kindern aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht funktionierte. Dadurch war es ihnen nicht möglich, Inhalte zu vermitteln. Bis auf den letzten Punkt wird auch hier wieder ersichtlich, dass die negativen Empfindungen der Ehrenamtlichen hauptsächlich auf die Zusammenarbeit mit den Hauptamtlichen zurückzuführen ist. Eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Haupt- und Ehrenamtlichen könnte den Einsatz der Deutschlernhelfer*innen noch ertragreicher machen.

9.3.6 Private Aspekte

Zwei Ehrenamtliche wechselten von der Grundschule zum Café Deutsch, weil sich die Treffen, die immer vormittags während der Schulzeit stattfanden, nur schwer mit ihren Arbeitszeiten vereinbaren ließen. Zusätzlich bemängelte eine der beiden Ehrenamtlichen den zu hohen Vorbereitungsaufwand.

9.3.7 Kritische Reflexion

In Bezug auf das emotionale Erleben bzw. die Erhebung von Emotionen muss bedacht werden, dass die Emotionen zwar von den Ehrenamtlichen mit stattgefunden Situationen in Verbindung gebracht wurden, es aber durch das retrospektive Vorgehen und den damit verbundenen möglichen Erinnerungslücken zu ungenauen oder verzerrten Ergebnissen kommen kann (vgl. Brandstätter et al. 2018: 192). Zusätzlich wurden die Emotionen nur aus der Erinnerung der Ehrenamtlichen geschildert und keine körperlichen Reaktionen, die häufig mit Emotionen einhergehen, aufgezeichnet. Auch die Begriffsverwendung unterscheidet sich von Person zu Person. Trotzdem ermöglichen die Schilderungen der Ehrenamtlichen und das Einordnen der Elemente einen ersten Einblick in ihr Erleben des Engagements. Durch die meist übereinstimmenden Einordnungen der Emotionen hinsichtlich der Akteur*innen und Situationen ist zumindest eine erste Tendenz ersichtlich.

9.4 Ableitung der Ergebnisse zur Konzeption von Qualifizierungsangeboten

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage werden die Ergebnisse der Unterfragen zusammengefasst und in Form von Leitgedanken für zukünftige Projekte dargestellt.

Welche Aspekte sollten bei der Konzeption von Qualifizierungsangeboten für ehrenamtliche Sprachlernhelfer*innen beachtet werden, um sie auf ihren Einsatz an Grundschulen ausreichend vorzubereiten?

Aus der Diskussion der Ergebnisse lässt sich festhalten, dass die Ehrenamtlichen ihre Tätigkeit als sehr positiv erlebt haben und sie deshalb lange ausgeübt haben bzw. zum Teil immer noch ausüben. Für die meisten war bzw. ist die Tätigkeit ein gegenseitiges Geben und Nehmen, von dem beide Seiten, also sowohl Ehrenamtliche als auch Kinder, profitierten. Dennoch gibt es Bereiche, die einer Optimierung bedürfen. Diese können vermieden bzw. reduziert werden, wenn die folgenden Leitpunkte beachtet werden:

1. Eine enge Zusammenarbeit in Form von regelmäßigen Absprachen und kooperativem Austausch zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen führt zu einem längerfristigen ehrenamtlichen Engagement.
2. Lehrer*innen empfinden sich häufig als Einzelkämpfer*innen und arbeiten sehr selbstverantwortlich (vgl. Nieskens 2016: 41). Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, sie in die Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen einzubeziehen, damit sie später Unterstützungsangebote tatsächlich in Anspruch nehmen und den Ehrenamtlichen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung stehen.
3. Den Ehrenamtlichen sollten keine Rollen von den Bezugspersonen aufgezwungen werden (vgl. Feike et al. 2017: 239–240). Stattdessen sollte bilateral zwischen Lehrer*innen und Ehrenamtlichen geklärt werden, welche ergänzenden Kompetenzen die Ehrenamtlichen mitbringen, über die sie aufgrund ihrer Ausbildung, ihres beruflichen Hintergrundes oder weiterer Erfahrungen verfügen. Dadurch lassen sich spezifische Einsatzfelder für sie ableiten.
4. Den ehrenamtlich Tätigen sollte aufgezeigt werden, wie umfangreich und vielfältig die Ausbildung von Lehrenden ist. Ihnen sollte erklärt werden, dass es nicht ausreicht, Deutsch als Erstsprache zu beherrschen, um DaZ unterrichten zu können (vgl. Leipziger Erklärung 2016: 1; Maltritz 2016: 37). Trotzdem sollte an dieser Stelle bedacht werden, dass die Ehrenamtlichen die Lernenden beim Deutschlernen in vielerlei Hinsicht begleiten können.
5. Es ist wichtig, im Vorfeld des Engagements klarzustellen, dass die Ehrenamtlichen die Schüler*innen lediglich beim Deutschlernen unterstützen. Sie sind keine kostenfreien Integrationskräfte, Förder- oder Nachhilfelehrer*innen. Die Wahrung persönlicher Grenzen führt zu einer Verminderung des (subjektiv empfundenen bzw. objektiv bestehenden) Drucks auf die Ehrenamtlichen (vgl. Feike et al. 2017: 234). Zudem sollte klar definiert werden, dass Ehrenamtliche und Hauptamtliche unterschiedliche Aufgabenbereiche haben

und Ehrenamtliche dementsprechend nicht das gleiche Maß an Verantwortung übernehmen können und sollen (vgl. Leipziger Erklärung 2016: 1).

6. In der Studie zeigte sich, dass sich die Ehrenamtlichen besonders in den Bereichen Wortschatzarbeit, spielerisches und kreatives Arbeiten und Sprechen sowie unterstützende Aufgaben wohlfühlten und diese Aufgaben besonders häufig umsetzten. Es ist anzunehmen, dass die Ehrenamtlichen durch die Eins-zu-eins-Treffen mit den Kindern eine intensivere Beziehung auf der persönlichen Ebene aufbauen können und mitunter schneller zu einer Vertrauensperson für die Kinder werden.
7. Eine wertschätzende Haltung der Hauptamtlichen gegenüber den Ehrenamtlichen motiviert die Ehrenamtlichen. Diese Wertschätzung kann den Ehrenamtlichen auf verschiedene Weise entgegengebracht werden, z. B. indem die Sprachbegleiter*innen eng in die schulische Situation eingebunden werden, ihnen nicht zu viele Schüler*innen anvertraut werden und von Seiten der Hauptamtlichen bedacht wird, dass die Ehrenamtlichen zeitlich nicht so flexibel sein können, weil sie meist neben dem Ehrenamt noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

10 Resümee

Im Folgenden wird die Untersuchung zunächst kritisch betrachtet, im Anschluss ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf weitere Forschungsmöglichkeiten gegeben.

10.1 Kritische Betrachtung der Untersuchung

Die retrospektive Reflexion der Ehrenamtlichen mithilfe der Repertory Grid-Interviews und die Möglichkeit der Validierung der Daten durch das Grid erwiesen sich als sehr vorteilhaft. Die Ehrenamtlichen lieferten Daten aus unterschiedlichen Perspektiven und reflektierten ihr Vorgehen. Auch zeitlich weiter zurückliegende Ergebnisse konnten erinnert und narrativ wiedergegeben werden. Während der Auswertung der Daten wurde allerdings ersichtlich, dass der lange Zeitraum zwischen den Tagebucheinträgen und den Repertory Grid-Interviews hinsichtlich der Ergebnisse keinen Mehrwert brachte. Hätten die Repertory Grid-Interviews bereits ein Jahr nach der Qualifizierung stattgefunden, wäre eine höhere Anzahl an Interviews möglich gewesen, weil zu diesem Zeitpunkt noch mehr Ehrenamtliche aktiv waren. Das Tagebuch erwies sich in Kombination mit dem Repertory Grid-Interview zwar als gute Ergänzung, die meisten Daten konnten jedoch über das Interview gewonnen werden. Das Tagebuch wäre deshalb für zukünftige Projekte verzichtbar. Stattdessen könnte das Repertory Grid-Interview diachron durchgeführt werden und so eine qualitative Longitudinalstudie realisiert werden. Um die Offenheit des qualitativen Interviews zu gewährleisten, wurden im Repertory Grid-Interview lediglich die Elemente vorgegeben, die Konstruktpole konnten jedoch selbst gewählt werden. Durch die Vorgabe der Konstruktpole wäre eine bessere Vergleichbarkeit der einzelnen Grids möglich. Zusätzlich könnte so erreicht werden, dass alle Konstruktpole in der Datenanalyse genutzt werden können, weil sie gezielt auf die Frage ausgerichtet wären. In der vorliegenden Untersuchung konnten viele persönliche Konstrukte nicht genutzt werden, weil sie nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen dienlich waren. Die dazugehörigen Gespräche waren trotzdem gewinnbringend, weil sich die Ehrenamtlichen zu den einzelnen Elementen aus unterschiedlichen Perspektiven äußerten. Die 12 bis 18 verwendeten Elemente gaben Anlass zu zwei- bis dreistündigen Repertory Grid-Interviews, was für die Ehrenamtlichen anstrengend war und aufgrund von teilweise inhaltlich nah beieinander liegenden persönlichen Konstrukten zu Redundanzen führte. Aus diesem Grund wäre eine kleinere Anzahl an Elementen bei zukünftigen Interviews dieser Art empfehlenswert.

10.2 Fazit und Ausblick

An vielen Schulen herrscht seit vielen Jahren Lehrer*innenmangel⁴⁸ (vgl. Anders 2022). Durch nicht planbare Migrationsbewegungen und die in der Folge neu zuwandernden Schüler*innen wird auch weiterhin ein erhöhter Bedarf an Lehrer*innen bestehen bleiben (vgl. ebd.). Die KMK (2022b: 17) prognostiziert auch für die nächsten Jahre keine signifikante Verbesserung des Lehrer*innenmangels. An manchen Schulen werden deshalb Quereinsteiger*innen ohne pädagogische Ausbildung oder Kenntnisse eingestellt, um den Bedarf zu decken (vgl. Anders 2022), oder Ehrenamtliche zur Unterstützung eingesetzt (vgl. Müller 2018: 10). Es wäre jedoch erstrebenswert, statt der Ehrenamtlichen ausgebildete Lehrer*innen einzusetzen, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten. Allerdings scheint es aufgrund der sich ständig ändernden Zuwanderungssituation schwierig, die fehlenden Lehrer*innen zeitnah auszubilden und zu rekrutieren. Eine langfristige Planung ist kaum möglich. Beim Einsatz von Ehrenamtlichen an Schulen darf nicht außer Acht gelassen werden, dass sie keine ausgebildeten Lehrer*innen sind (vgl. Leipziger Erklärung 2016: 1) und dementsprechend nicht über das nötige Professionswissen verfügen (vgl. Baumert & Kunter 2006: 484). Jedoch können sie in Kooperation mit den Hauptamtlichen, zum Beispiel in Form von Teamteaching (vgl. Kricke & Reich 2016: 39), eine gute Unterstützung für die Lehrer*innen darstellen.

Mit der vorliegenden Studie konnte eine erste Richtung aufgezeigt werden, wie Ehrenamtliche sich beim Deutschlernen einbringen können, ohne dabei überfordert zu werden oder in Konflikt mit den Hauptamtlichen zu geraten. Weiterhin wurde dargelegt, warum Ehrenamtliche nicht in Rollen gedrängt werden sollten, sondern nach einer ersten Qualifizierung die individuellen Kompetenzen im Vordergrund stehen sollten, um von den persönlichen Fähigkeiten dieser Personen zu profitieren. Ebenso wurden erste Erkenntnisse hinsichtlich des persönlichen Erlebens der Tätigkeit vorgestellt und daraus erste Ableitungen für weitere Qualifizierungskonzepte in Form von Leitgedanken formuliert. Diese Studie ist explorativ angelegt und die erhobenen Daten sind nicht repräsentativ, sie können nur einen ersten Einblick in die Thematik geben. In diesem Bereich besteht noch viel Forschungsbedarf und es wäre wünschenswert, wenn diesem Forschungsfeld in Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt würde.

⁴⁸ Der Zuwanderung ist nur einer von vielen Gründen, warum es Lehrer*innenmangel gibt. Der Mangel ist auch auf mehr Geburten, den Ausbau der Ganztageschulen, die Inklusion, erhöhten Sprachförderbedarf, Krankheit usw. zurückzuführen (vgl. Stephanowitz 2022).

Die Daten dieser Studie wurden aus der subjektiven Sicht der Ehrenamtlichen generiert, allerdings wäre es auch interessant, die subjektive Sicht der Lehrenden in eine solche Studie einzubeziehen, um herauszufinden, ob die Ehrenamtlichen wirklich einen Mehrwert darstellen oder sogar eine Belastung für die Lehrer*innen sind. Auch die Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen, z. B. in Form von Teamteaching, wäre ein interessantes Forschungsfeld, das in der Linguistik noch wenig erforscht ist. Interessant wäre auch zu untersuchen, ob Ehrenamtliche Zweifel an ihrem Können hegen (vgl. Sutton & Wheatley 2003: 348). Zusätzlich wäre es sehr aufschlussreich, wenn auf Feldforschung ausgerichtete Projekte in diesem Kontext durchgeführt würden. In diesen könnte das Verhalten der Ehrenamtlichen im Einsatz und die Zusammenarbeit mit den Lehrer*innen objektiv erforscht werden. Durch die Gespräche mit den Ehrenamtlichen wurde deutlich, dass die Rahmenbedingungen zur Einschulung von neu zugewanderten Kindern überdacht werden sollten. In den Gesprächen mit den Ehrenamtlichen kamen weitere interessante Forschungsbereiche zur Sprache, die nur entfernt mit dem Thema Ehrenamt zu tun haben und deren Relevanz erst durch den Dialog mit den Deutschlernhelfer*innen deutlich wurde. Aus diesem Grund möchte ich sie ebenfalls benennen: Häufig werden neu zugewanderte Kinder aufgrund ihres Alters in eine höhere Klasse eingeschult, obwohl ihnen das dafür notwendige schulische Grundwissen fehlt. Hier besteht sowohl Handlungs- als auch Forschungsbedarf. Ebenso gilt es, den Einsatz schulorganisatorischer Modelle zu überdenken und ggf. ein bundesweites Konzept einzuführen. Hierzu ist die Durchführung weiterer Studien zur Thematik notwendig.

Derzeit besteht im Bereich Ehrenamt und Spracharbeit noch großer Forschungsbedarf und es wäre im Sinne der Integration und Inklusion wünschenswert, wenn weitere Studien dazu veranlasst würden, um zukünftig Ehrenamtliche gezielter, besser qualifiziert und ihren Kompetenzen und Möglichkeiten entsprechend einsetzen zu können.

11 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2019): *Einführung in die Soziologie*. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 5., grdl. überarb. und aktual. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS (Springer-Lehrbuch).
- Ahrenholz, Bernt (2014a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), 3–16.
- Ahrenholz, Bernt (2014b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), 64–80.
- Ahrens, Petra-Angela (2017): *Skepsis und Zuversicht*. Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge? Hannover: Sozialwissenschaftliches Institut der EKD. Online verfügbar unter https://www.si-ekd.de/download/Fluechtlingsstudie_SP_PW_final.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Akreml, Leila (2022): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 405–424.
- Anders, Florentine (2022): Lehrermangel verschärft sich weiter. Deutsches Schulportal. Online verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/>, zuletzt aktualisiert am 21.09.2022, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Anger, Christina; Plünnecke, Axel (2021): *Bildungsgerechtigkeit*. Herausforderung für das deutsche Bildungssystem. Köln: IW Medien (IW-Analysen, 140). Online verfügbar unter https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/IW-Analysen/PDF/2021/Analysen140_Bildungsgerechtigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Arbeiterwohlfahrt Bielefeld (AWO) (o.J.): Begegnungs-Cafés. Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Online verfügbar unter <https://awo-bielefeld.de/menschen-mit-zuwanderungsgeschichte/begegnungs-cafes/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Arnold, Rolf (2005): *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 44).
- Aronson, Elliot; Akert, Robin M.; Wilson, Timothy D. (2014): *Sozialpsychologie*. 8., aktual. Aufl. München: Pearson (Pearson Studium Psychologie).
- Asylhelferkreis Thannhausen (o.J.): Thannhauser Modell. Online verfügbar unter <http://www.deutschkurs-asyllbewerber.de/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Aumüller, Jutta (2016): Flüchtlingszuwanderung und bürgerschaftliches Engagement. In: *betrifft: Bürgergesellschaft* (42), 1–18. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/13416.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Aumüller, Jutta; Daphi, Priska; Biesenkamp, Celine (2015): *Die Aufnahme von Flüchtlingen in den Bundesländern und Kommunen*. Behördliche Praxis und zivilgesellschaftliches Engagement. Stuttgart. Online verfügbar unter <https://repository.difu.de/jspui/bitstream/difu/259611/1/DB2490.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bade, Klaus J.; Oltmer, Jochen (2004): *Normalfall Migration*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Zeitbilder, 15).

Balu und Du e.V. (o.J.): Das bundesweite Mentoringprogramm Balu und Du e.V. Großes Engagement für kleine Persönlichkeiten. Online verfügbar unter https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Factsheets/BuD_09_Factsheet_BuD.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bannister, Don; Fransella, Fay (1981): *Der Mensch als Forscher (Inquiring Man)*. Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Münster: Aschendorff (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie, 9).

Bartnitzky, Horst (2015): *Sprachunterricht heute*. 18. Aufl. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule).

Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung - ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Bd. 2), 9–26.

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

Beamten Infoportal (2015): Pensionäre zur Bewältigung der Flüchtlingskrise gesucht. Online verfügbar unter <https://beamten-infoportal.de/magazin/news/pensionaere-als-fluechtlingshelfer-gesucht/>, zuletzt aktualisiert am 14.08.2017, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Becker-Mrotzek, Michael; Bulut, Necle; von Dewitz, Nora; Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung unter Bedingungen der Neuzuwanderung. In: *RdJB* (2), 108–120.

Behrend, Jana (2016): *Germanische Interkomprehension im universitären Bereich als Möglichkeit zur Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit in der EU*. Subjektive Theorien von Studierenden zum Erschließen fremdsprachlicher Lesetexte nach dem EuroComGerm-Ansatz. Darmstadt: tprints. Online verfügbar unter <https://tprints.ulb.tu-darmstadt.de/5457/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bickes, Hans; Pauli, Ute (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink (UTB).

Blömeke, Sigrid (2011): Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich? In: Berner, Hans; Isler, Rudolf (Hrsg.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 8), 143–162.

Brandstätter, Veronika; Otto, Jürgen H. (Hrsg.) (2009): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen, Berlin, Wien: Hogrefe Verlag (Handbuch der Psychologie).

Brandstätter, Veronika; Schüler, Julia; Puca, Rosa Maria; Lozo, Ljubica (2018): *Motivation und Emotion*. Allgemeine Psychologie für Bachelor. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch).

Brüsemeister, Thomas (2008): *Qualitative Forschung*. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Hagener Studententexte zur Soziologie).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (o.J.): Bundesamt. Von der Dienststelle zum Bundesamt. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/DE/Behoerde/Chronik/Bundesamt/bundesamt-node.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2011): Das Bundesamt in Zahlen 2010. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2010.html?view=renderPdfViewer&nn=282388>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2015): Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=14, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=16, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2017): Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=16, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=5, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018b): Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2017.pdf;jsessionid=58554193A4D0BF220612685636D419DF.intranet262?__blob=publicationFile&v=17, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018c): Willkommenskultur. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/AkteureEhrenamtlicheInteressierte/Ehrenamt>

lichesEngagement/Willkommenskultur/willkommenskultur-node.html, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2021): Das Bundesamt in Zahlen 2020. Asyl. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2020-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=3, zuletzt geprüft am 05.05.2021.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2022a): Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-inzahlen-2021.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2022b): "Die Geflüchteten aus der Ukraine haben eine sehr hohe Motivation, Deutsch zu lernen und Arbeit zu finden". weiter-bilden spricht mit den Integrationsverantwortlichen des BAMF - Interview. Online verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Interviews/DE/InterviewsFachartikel/220715-interview-saumweber-weiter-bilden.html?nn=282600>, zuletzt aktualisiert am 15.07.2022, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (Hrsg.) (2021): Migrationsbericht der Bundesregierung 2020. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=17, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (2023): Aktuelle Zahlen aus dem Ausländerzentralregister. Online verfügbar unter <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/DE/2022/10/ukraine-zahlen.html>, zuletzt aktualisiert am 17.01.2023, zuletzt geprüft am 19.01.2023.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BIBH) (Hrsg.) (2019): Migrationsbericht der Bundesregierung 2016/2017. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2016-2017.pdf?__blob=publicationFile&v=20, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): Zweiter Bericht über die Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland. Schwerpunktthema: "Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung". Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/115624/d6da5ce2163c59600f48a7a5d360a3b2/2-engagementbericht-und-stellungnahme-br-data.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Bürger, Thomas (2018): Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen - eine Herausforderung für die Schule. In: Henkel, Jennifer; Neuß, Norbert (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen*. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfen. Stuttgart: W. Kohlhammer, 44–53.

Bushati, Bora; Niederdorfer, Lisa; Rotter, Daniela (2016): Ehrenamtlicher Deutschunterricht mit Geflüchteten. Spracherwerbstheoretische und didaktische Überlegungen für die Praxis. In:

Fremdsprache Deutsch: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund (Sonderheft 2016), zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (2000): Einleitung. In: Butterwegge, Christoph; Hentges, Gudrun (Hrsg.): *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung*. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik. Opladen: Leske + Budrich (Interkulturelle Studien, 5), 7–9.

Carstensen, Christiane (2016): Professionalität und Ehrenamt in der Spracharbeit für Flüchtlinge. Online verfügbar unter https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/carstensen_professionalit%C3%A4t_ehrenamt.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Catina, Ana; Schmitt, Gustel M. (1993): Die Theorie der Persönlichen Konstrukte. In: Scheer, Jörn W.; Catina, Ana (Hrsg.): *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Grundlagen und Methoden. Bern: Hans Huber Verlag (Bd. 1), 11–23.

Daschner, Peter (2017): Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule*. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster, New York: Waxmann (IFS-Bildungsdialoge, 1), 11–25.

Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Decker-Ernst, Yvonne (2018): Heterogenität in Vorbereitungsklassen - was heißt das überhaupt? In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 32–49.

Deutscher Bildungsrat (1971): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Empfehlungen der Bildungskommission. 3. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Deutscher Volkshochschulverband (o.J.): Handreichung - Wie der Einsatz ehrenamtlicher Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in "Einstieg Deutsch" gelingt. einstieg-deutsch.de - sprachliche Erstorientierung für Geflüchtete. Bundesministerium für Forschung und Bildung (BMBF). Online verfügbar unter https://portal-deutsch.de/wp-content/uploads/2018/06/Handreichung_ehrenamtliche_Lernbegleiter.pdf, zuletzt geprüft am 13.08.2018.

Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2017): Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zu Schulen. Ergebnisse einer Befragung der Bundesländer, Antworten 2017. Online verfügbar unter https://www.fluechtlingsrat-thr.de/sites/fluechtlingsrat/files/pdf/Beratungshilfe/2017%2002%2001_Dr1811050_Welchen%20Zugang%20haben%20gefl%C3%BChtete%20Kinder%20zu%20Schule.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Deutsches Kinderhilfswerk (2019): Beginn der Schulpflicht für asylsuchende Kinder. Datengrundlage für den Strukturindikator zum Recht auf Bildung. Online verfügbar unter https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrech

te/2.25_Kinderrechte-Index_alle-Dokumente/Dokumente_Bildung/bildung_zugang-zur-schule.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.2019, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Diehl, Claudia; Diewald, Martin; Fangerau, Heiner; Fegert, Jörg; Hahlweg, Kurt; Leyendecker, Birgit et al. (2016a): Ausgewählte Befunde und rechtlicher Rahmen der Teilhaberealität. In: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.): *Migration und Familie*. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS (Familie und Familienwissenschaft), 81–128.

Diehl, Claudia; Gerlach, Irene; Leyendecker, Birgit (2016b): Einleitung. In: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.): *Migration und Familie*. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS (Familie und Familienwissenschaft), 17–35.

Dimbath, Oliver; Ernst-Heidenreich, Michael; Roche, Matthias (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 19 (3). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Dittmar, Norbert (2009): *Transkription*. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dorbritz, Jürgen; Gerlach, Irene; Scheiwe, Kirsten; Schuler-Harms, Margarete (2016): Strukturen und Rahmenbedingungen von Migration. In: Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (Hrsg.): *Migration und Familie*. Kindheit mit Zuwanderungshintergrund. Wiesbaden: Springer VS (Familie und Familienwissenschaft), 37–63.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Unter Mitarbeit von Sandra Pöschl. 5., vollst. überarb., aktual. und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.

Döring, Sabine A. (2009): Allgemeine Einleitung: Philosophie der Gefühle heute. In: Döring, Sabine A. (Hrsg.): *Philosophie der Gefühle*. Berlin: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft), 12–67.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 8. Aufl. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter https://www.audiotranskription.de/downloads?utm_source=PDF-Praxisbuch&utm_medium=Textlink&utm_campaign=Verweis-auf-Praxisbuch#praxisbuch, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Drumm, Sandra; Henning, Ute (2015): Deutsch als Zweitsprache. Desiderate und Perspektiven. In: *Babylonia* 15 (3), 9-17. Online verfügbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015_3/Drumm_Henning.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Duden (o.J.a): Stichwort: Aufgabe. Cornelsen Verlag. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Aufgabe>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Duden (o.J.b): Stichwort: Zuneigung. Cornelsen Verlag. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zuneigung>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Dymarz, Maike (2018): Was Engagierte bewegt. Ergebnisse einer Befragung von Engagierten in der Flüchtlingsarbeit in Nordrhein-Westfalen. Hg. v. Institut für Kirche und Gesellschaft der

Evangelischen Kirche in Westfalen. Online verfügbar unter https://kircheundmigration.ekvw.de/wp-content/uploads/2018/11/ikg_was_engagierte_bewegt.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Eder, Andreas B.; Brosch, Tobias (2017): Emotion. In: Müsseler, Jochen; Rieger, Martina (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag (Lehrbuch), 185–222.

Effenberger, Karin (2022): Ehrenamtliche Sprachmittlung - von der Übersetzung zum Lotsen. Caritas Deutschland. Online verfügbar unter <https://www.caritas.de/fuerprofis/fachthemen/migration/ehrenamtliche-sprachmittlung-von-der-ue>, zuletzt aktualisiert am 22.03.2022, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Ekman, Paul (1984): Expression and the Nature of Emotion. In: Scherer, Klaus R.; Ekman, Paul (Hrsg.): *Approaches to emotion*. Hillsdale: Erlbaum, 319–343.

Ekman, Paul; Friesen, Wallace V.; Tomkins, Silvan S. (1971): Facial Affect Scoring Technique: A First Validity Study. In: *Semiotica* III (1), 37–58.

Emmerich, Johannes (2012): *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit*. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligen Engagement. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf (Werteorientierung in moderner Gesellschaft, Bd. 3).

Euen, Claudia (2015): Lange nicht beachtet und jetzt heiß begehrt. Lehrer für Deutsch als Fremdsprache. Online verfügbar unter <https://www.deutschlandfunk.de/lehrer-fuer-deutsch-als-fremdsprache-lange-nicht-beachtet-100.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Feike, Julia; Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca (2017): „Zu sagen: Ich bin Sprachhelfer, da ist für mich ein unheimlicher Druck abgefallen" - Selbstverständnis und Rollenreflexion in Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*, Bd. 97. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97), 229–243.

Feldmann, Klaus; Immerfall, Stefan (2021): *Soziologie kompakt*. Eine Einführung. 5. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden (Lehrbuch).

Fischer, Dietlind; Bosse, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4., durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 871–886.

Fischer, Lorenz; Wiswede, Günter (2009): *Grundlagen der Sozialpsychologie*. 3., völlig neu bearb. Aufl. München, Wien: Oldenbourg (Wolls Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).

Fischer, Peter; Jander, Kathrin; Krueger, Joachim (2018): *Sozialpsychologie für Bachelor*. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag (Springer-Lehrbuch).

Flick, Uwe (2017): *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. 8. Aufl. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

Flick, Uwe (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 247–263.

Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (2015): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie), 13–29.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2016): Flüchtlinge berichten von Bootsunglück mit Hunderten Toten, 29.05.2016. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/mittelmeer-fluechtlinge-berichten-von-bootsunglueck-mit-hunderterten-toten-14258105.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Frenzel, Anne; Niederhaus, Constanze; Peschel, Corinna; Rütter, Ann-Kristin (2016): "In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge". Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichts neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, Claudia; Magnus, Frank Karl; Niederhaus, Constanze; Frank, Magnus; Löhrmann, Sylvia (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler - eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis. Münster, New York: Waxmann (Sprach-Vermittlungen, Bd. 16), 171–195.

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas (2007): Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (3/4), 283–295.

Friedrichs, Jürgen (2022): Forschungsethik. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 349–358.

Fromm, Martin (1987): *Die Sicht der Schüler in der Pädagogik*. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fromm, Martin (1995): *Repertory Grid Methodik*. Ein Lehrbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Fromm, Martin (1999): *Beiträge zur Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Fromm, Martin (2020): Grid-Methodik. Verbindung qualitativer und quantitativer Erhebungs- und Auswertungsstrategien in der psychologischen Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 357–372.

Fromm, Martin; Paschelke, Sarah (2010): *GridPractice*. Anleitung zur Durchführung und Auswertung von Grid-Interviews. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Fuchs, Thomas (2019): Verkörperte Emotionen. Emotionskonzepte der Phänomenologie. In: Kappelhoff, Hermann; Bakels, Jan-Hendrik; Lehmann, Hauke; Schmitt, Christina (Hrsg.): *Emotionen*. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: J.B. Metzler Verlag; Springer-Verlag, 95–101.

Fuß, Susanne; Karbach, Ute (2019): *Grundlagen der Transkription*. Eine praktische Einführung. 2., überarb. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich Verlag (UTB).

Fussangel, Kathrin (2008): *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation*. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. Wuppertal. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/994090838/34>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Gamper, Jana; Marx, Nicole, Röttger, Evelyn; Steinbock, Dorotheé (2020): Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. In: *Info DaF* 47 (4), 347–358. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0067/html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Garms-Homolová, Vjenka (2021): *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen*. Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag (Psychologie für den Studium und Beruf).

Gesemann, Frank (2015): Integrationslotsenprojekte in Deutschland im Überblick. Konzepte, Einsatzfelder und Finanzierung. Hg. v. Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen. DESI - Institut für Demografische Entwicklung und Soziale Integration. Berlin. Online verfügbar unter <https://digital.zlb.de/viewer/api/v1/records/16065277/files/images/Integrationslotsenprojekte-in-Deutschland-BF01.pdf/full.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Gläser-Zirkuda, Michaela; Hofmann, Florian; Bonitz, Melanie; Lippert, Nikoletta (2018): Methodische Zugänge zu Emotionen in Schule und Unterricht. In: Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 377–396.

Glorius, Birgit (2017): Unterstützungsbedarf von Geflüchteten und die Rolle des Ehrenamts: Das Beispiel der Stadt Leipzig. In: *Chemnitzer Beiträge zur Humangeographie online* (4). Online verfügbar unter https://www.tu-chemnitz.de/phil/europastudien/geographie/Publikationen/ChHG/ChHG_online_4_2017.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Goethe Institut (2022): FEELS - Einführungskurse in die Spracharbeit mit Geflüchteten. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/ins/de/de/kur/fee.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Graf, Laura (2016): Freiwillig im Ausnahmezustand. Die ambivalente Rolle ehrenamtlichen Engagements in der Transformation des Asylregimes. In: *Widersprüche: Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 36 (141), 87–96. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63817-7>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Grießhaber, Wilhelm (2017): Lehramtswissen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann (Sprachliche Bildung, Bd. 2), 89–105.

Groeben, Norbert (1988): Explikation des Konstrukts "Subjektive Theorie". In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (Hrsg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag, 17–24.

Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (1977): *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff (Psychologie und Gesellschaft, 4).

Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2020): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Zur Psychologie des reflexiven Subjekts. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 1: Ansätze und Anwendungsfelder. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 185–202.

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (Hrsg.) (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Großmann, Uta; Hinzmann, Friederike; Storz, Coretta; Thielmann, Winfried (2017): Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprachhilfe. Chancen, Grenzen und Konsequenzen ehrenamtlicher Sprachhilfe: Erfahrungsberichte aus ehrenamtlichen Sprachhilfe-Projekten. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das?* Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen, Band 97. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97), 245–260.

Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (Hrsg.) (2018): *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster, New York: Waxmann.

Hamann, Ulrike; Karakayali, Serhat; Wallis, Mira; Höfler, Leif Jannis (2016): Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Bertelsmann Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Koordinationsmodelle_und_Herausforderungen_ehrenamtlicher_Fluechtlingshilfe_in_den_Kommunen.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hamm, Alfons O. (2012): Psychologie der Emotionen. In: Karnath, Hans-Otto; Thier, Peter (Hrsg.): *Kognitive Neurowissenschaften*. 3., aktual. und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin (Springer-Lehrbuch), 627–634.

Han-Broich, Misun (2012): *Ehrenamt und Integration*. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.

Han-Broich, Misun (2015): Engagement in der Flüchtlingshilfe - eine Erfolg versprechende Integrationshilfe. In: *APuZ* 65 (14-15), 43–49. Online verfügbar unter https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2015-14-15_online.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Han-Broich, Misun (2016): Stärkung der Zivilgesellschaft in der Flüchtlingshilfe. Die Perspektive der bürgerschaftlich Engagierten. In: *betrifft: Bürgergesellschaft* (43), 1–41. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/dialog/13417.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Harms, Ute; Riese, Josef (2018): Professionelle Kompetenz und Professionswissen. In: Krüger, Dirk; Parchmann, Ilka; Schecker, Horst (Hrsg.): *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch), 283–298.

Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda (2011): Emotionale Aspekte des Lehrens und Lernens. In: Brandt, Sandra; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 2), 119–141.

Heilmann, Bettina (2021): *Beschulungsmaßnahmen für Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem zwischen Inklusion und Exklusion*. Münster: Waxmann (Sozialisations- und Bildungsforschung: international, komparativ, historisch, Bd. 20).

Heimken, Norbert (2017): *Migration, Bildung und Spracherwerb*. Bildungssozialisation und Integration von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. 2., erw. und aktual. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Münster: Waxmann, 81–103.

Heinze, Thomas (2001): *Qualitative Sozialforschung*. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenbourg Verlag.

Helmig, Bernd (2018): Stichwort: Hauptamtlicher. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Online verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/hauptamtlicher-53763>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hemmecke, Jeannette (2012): Handbuch der Repertory Grid Technik. Theoretischer Hintergrund, Erhebungsleitfaden und Auswertungshinweise. Online verfügbar unter http://www.hemmecke.com/material/Hemmecke-Jeannette_Handbuch-Repertory-Grid-Technik_2012.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hengst, Björn; Sperber, Sandra (2015): Start in ein neues Leben. Flüchtlinge am Münchner Hauptbahnhof. In: *Spiegel*, 06.09.2015. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-am-hauptbahnhof-muenchen-erschoepfung-und-zuversicht-a-1051656.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hessenberger, Edith (2010): *Schule in der Fremde*. Differenzierte Aspekte der Situation von "Flüchtlingskindern" in Tiroler Volksschulen. Diplomarbeit. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Hessisches Kultusministerium (HKM) (o.J.): Für die Gemeinschaft. Ehrenamtliches und soziales Engagement an hessischen Schulen. Online verfügbar unter <https://kultusministerium.hessen.de/programme-und-projekte/ehrenamt>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hessisches Kultusministerium (HKM) (Hrsg.) (2016): Ehrenamtliches Engagement an Schulen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützen, fördern und integrieren. Unter Mitarbeit von Ingrid Altenburger, Eva Collin, Kerstin Dexler, Martina Goßmann, Sibylle Honka, Sabine Stahl und Gunther Werner. Online verfügbar unter https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/ehrenamtliches_engagement_an_schulen.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (Hrsg.) (2015): Gemeinschaft gestalten. Wegweiser für Ehrenamtliche in der Flüchtlingshilfe. Online verfügbar unter https://www.hessen.netzwerk-iq.de/fileadmin/user_upload/iqn/Infomaterial/Weiterf%C3%BChrende_Infos_First_Step/final_internet_fluechtlingshilfe_151210.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (Hrsg.) (2021): Bildungswelten II. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Hessen. Online verfügbar unter https://integrationskompass.hessen.de/sites/integrationskompass.hessen.de/files/Bildungswelten%20II%20barrierefrei_0.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Hilse-Carstensen, Theresa; Meusel, Sandra; Zimmermann, Germa (2019): Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion: Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. In: Hilse-Carstensen, Theresa; Meusel, Sandra; Zimmermann, Germa (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion*. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer VS, 11–23.

Hlawatsch, Anja; Krickl, Tino (2022): Einstellungen zu Befragungen. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 969–976.

Hollstein, Bettina (2015): *Ehrenamt verstehen*. Eine handlungstheoretische Analyse. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Hufeisen, Britta (2014): Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), 385–394.

Hülshoff, Thomas (2012): *Emotionen*. Eine Einführung für beratende, therapeutische, pädagogische und soziale Berufe. 4., aktual. Aufl. München, Basel: Ernst Reinhardt (UTB).

Huth, Susanne (2017): PatInnen, MentorInnen, LotsInnen für Integration - Akteure, Konzepte, Perspektiven. Hg. v. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement. Berlin (Arbeitspapiere, 1). Online verfügbar unter https://www.inbas-sozialforschung.de/fileadmin/user_upload/breihe-arbeitspapiere-001.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Huth, Susanne; Schumacher, Jürgen (2007): Bürgerschaftliches Engagement in der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten. INBAS-Sozialforschung. Frankfurt. Online verfügbar unter https://www.inbas-sozialforschung.de/fileadmin/user_upload/Projektberichte/0704_INBAS-SF_Expertise_Sprachfoerderung_BE.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Institut für Demoskopie Allensbach (IfD Allensbach) (2017): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Institut für Demoskopie Allensbach (IfD Allensbach) (2018): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Ergebnisbericht einer Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Online verfügbar

unter

<https://www.bmfsfj.de/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechlingshilfe-data.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Izard, Carroll E. (1977): *Human Emotions*. Boston: Springer Science & Business.

Jacobsen, Jannes; Eisnecker, Philipp; Schupp, Jürgen (2017): Stimmungsbarometer zu Geflüchteten. Rund ein Drittel der Menschen in Deutschland spendete 2016 für Geflüchtete, zehn Prozent half vor Ort - immer mehr äußern aber auch Sorgen. In: *DIW Wochenbericht* 84 (17), 347–358. Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.556679.de/17-17-1.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Jakob, Gisela (1993): *Zwischen Dienst und Selbstbezug*. Eine biographischeanalytische Untersuchung ehrenamtlichen Engagements. Opladen: Leske und Buderich.

Jakobeit, Cord; Methmann, Chris (2007): Klimaflüchtlinge. Die verleugnete Katastrophe. Hg. v. Greenpeace. Universität Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter https://www.greenpeace.de/publikationen/klimafuechtlinge_endv_0.PDF, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Jandok, Peter (2017): Modelle der Vermittlung des Deutschen durch LernbegleiterInnen für Geflüchtete. Einblicke in die Spracharbeit von HelferInnenkreisen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das?* Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen, Bd. 97. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97), 261–275.

Jankowicz, Devi (2004): *The easy guide to repertory grids*. Chichester: John Wiley & Sons.

Jungk, Sabine; Morrin, Serafina (2017): Integration durch Engagement. Ein Praxisforschungsprojekt über die Ressourcen, Erwartungen und Erfahrungen von ehrenamtlichen Helfer/-innen in pädagogischen Settings. Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V. Online verfügbar unter http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/2017-12-20_ehrenamt-STUDIE.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Jung-Strauß, Elfriede Maria (2000): *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf*. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 807).

Karakayali, Serhat (2018): Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland. Unter Mitarbeit von Mareike Heller. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien; Bonn International Center of Conversion (Flucht: Forschung und Transfer, 09). Online verfügbar unter <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2017/05/SoR-09-Karakayali.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Karakayali, Serhat; Kleist, J. Olaf (2015): EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014. Hg. v. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-7742391>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Karakayali, Serhat; Kleist, J. Olaf (2016): EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. 2. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2015. Hg. v. Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM). Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin. Online verfügbar unter https://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kausmann, Corinna; Simonson, Julia; Hameister, Nicole (2022): Zielgruppe der freiwilligen Tätigkeit und Engagement für Geflüchtete. In: Simonson, Julia; Kelle, Nadiya; Kausmann, Corinna; Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland*. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Wiesbaden: Springer VS (Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement), 203–220.

Keen, Terence R.; Bell, Richard C. (1980): One thing leads to another: a new approach to elicitation in the repertory grid technique. In: *International Journal of Man-Machine Studies* 13 (1), 25–38.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus*. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 15).

Keller, Melanie M.; Becker, Eva S. (2018): Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In: Hagenauer, Gerda; Hascher, Tina (Hrsg.): *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*. Münster, New York: Waxmann, 165–180.

Keller, Reiner (2009): Das interpretative Paradigma. In: Brock, Ditmar; Junge, Matthias; Diefenbach, Heike; Keller, Reiner; Villányi, Dirk (Hrsg.): *Soziologische Paradigmen nach Talcott Parsons*. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), 17–126.

Kelly, George A. (1986): *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann (Reihe Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften, 33).

Kelly, George A. (1991): *The psychology of personal constructs*. Volume One - A Theory of Personality. Reprinted. London: Routledge (The psychology of personal constructs).

Kessler, Thomas; Fritsche, Immo (2018): *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Basiswissen Psychologie).

Kiegelmann, Mechthild (2020): Forschungsethik. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 227–246.

Kindermann, Katharina; Riegel, Ulrich (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogrammes. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 17 (2). Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs160218>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kindersprachbrücke Jena e.V. (o.J.): Wer sind wir? Online verfügbar unter <https://www.kindersprachbruecke.de/ueber-uns/ueber-uns>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Klaus, Tobias; Millies, Marc (2017): Recherche zur Bildungssituation von Flüchtlingen in Deutschland. FGM, Flüchtlingsrat Bremen, Bundesfachverband unbegleitete minderjährige

Flüchtlinge. Online verfügbar unter <https://b-umf.de/material/bildungssituation-von-fluechtlingen-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kleist, J. Olaf (2017a): Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 40 (1), 27–31. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169266>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kleist, J. Olaf (2017b): "Das große Engagement in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit zeigt: Die Zivilgesellschaft ist offen für Migration". Ein Interview mit dem Migrationsforscher Dr. J. Olaf Kleist. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/250255/das-grosse-engagement-in-der-ehrenamtlichen-fluechtlingsarbeit-zeigt-die-zivilgesellschaft-ist-offen-fuer-migration/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Klose, Peter (1971): Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 23, 78–97.

Klovert, Heike (2015): Wann Flüchtlingskinder zur Schule müssen. In: *Spiegel*, 29.08.2015. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schulpflicht-fuer-fluechtlingskinder-die-wichtigsten-antworten-a-1050093.html>, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

Knapp, Werner (2014): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 3., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), 133–148.

Kniffka, Gabriele; Montefiori, Nadia; Dronske, Ulrich (2019): Deutsch als Zweitsprache in der Erstintegration im schulischen Bereich im deutschsprachigen Raum. In: Forster Vosicki, Brigitte; Gick, Cornelia; Studer, Thomas (Hrsg.): *IDT 2017. Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Bd. 3), 115–133.

Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache*. Lehren und Lernen. 3., aktual. Aufl. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh (UTB).

Koll, Brigitte (2022): Liste der Aufbewahrungsfristen. Informationen für Beschäftigte der TU Darmstadt. ULB. Darmstadt. Online verfügbar unter https://www.intern.tu-darmstadt.de/media/innenrevision/pdf_4/korruptionsprvention/2022_Liste_der_Aufbewahrungsfristen.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Konrad, Klaus (2020): Lautes Denken. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 373–393.

Krapp, Andreas; Hascher, Tina (2011): Forschung zu Lehreremotionen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, München, Berlin: Waxmann, 511–526.

Kricke, Meike; Reich, Kersten (2016): *Teamteaching*. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2015): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen - und was nicht. Online verfügbar unter <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Krumm, Hans-Jürgen (2017): Refugees Need Language – how can Volunteers give Support? In: *European Journal of Language Policy* Volume 9 (1), 132–137.

Krumm, Hans-Jürgen (2021): *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag (ESV basics, 3).

Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung*. Ein integrativer Ansatz. Unter Mitarbeit von Christian Schmieder, Kristina Maria Weber, Thorsten Dresing und Thorsten Pehl. 2., überarb. und erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).

Kuhbandner, Christof; Frenzel, Anne C. (2019): Emotionen. In: Urhahne, Detlef; Dresel, Markus; Fischer, Frank (Hrsg.): *Psychologie für den Lehrberuf*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 185–206.

Kühn, Bärbel (2019): Ehrenamt und Professionalität. Konzept, Anwendung und Perspektiven am Beispiel der FEELS-Kurse des Goethe-Instituts. In: *FUH* (94), 125–140.

Kulbe, Annette (2009): *Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Kultusministerkonferenz (KMK) (o.J.): *Lehrerbildung in den Ländern*. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): "Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen". Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Bericht "Zuwanderung". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. Online verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2002/zuwander.pdf>, zuletzt geprüft am 29.01.2023.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss vom 15.10.2004. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Wolters Kluwer. München. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2022a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch. Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz von 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022.

Berlin, Bonn. Online verfügbar unter
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022b): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modellrechnung. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz - Dokumentation Nr. 233. Berlin. Online verfügbar unter
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Kumbruck, Christel; Dulle, Maik; Vogt, Marvin (2020): *Flüchtlingsaufnahme kontrovers*. Einblicke in die Denkwelten und Tätigkeiten von Engagierten. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (Bd. 1).

Lamnek, Siegfried (2002): Qualitative Interviews. In: König, Eckard; Zedler, Peter (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Grundlagen und Methoden. 2., völlig überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag (UTB), 157–193.

Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. 6., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Lautmann, Rüdiger (2020): Rolle. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs; Weischer, Christoph; Wienold, Hanns (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. 6., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, 668.

Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, Andreas; Mengel Andreas; Boehm Andreas (Hrsg.): *Texte verstehen*. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz (Schriften zur Informationswissenschaft, 14), 177–182.

Leipziger Erklärung (2016): Leipziger Erklärung der Institute und Abteilungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland zur sogenannten "Flüchtlingskrise". Leipzig. Online verfügbar unter https://static.leipzig.de/fileadmin/mediendatenbank/leipzig-de/Stadt/01.1_Geschaeftsbereich_OBM/17_Ref_Wissenspolitik/Bilder/Hochschulen_und_An-Institute/Leipziger_Erklaerung_der_Institute_und_Abteilungen_fuer_Deutsch_als_Fremd-_und_Zweitsprache_in_Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Linnert, Julius; Berg, Tanja (2016): Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung. Minor - Projektkontor für Bildung und Forschung. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2018-04/Working%20Paper%20I%20Forschungsstand%20zur%20Freiwilligenarbeit%20mit%20Gefl%C3%BChteten.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Linton, Ralph (1936): *The Study of Man*. An introduction. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

Linton, Ralph (1947): *The cultural background of personality*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.

Lübke, Friederike (2016): Warum nicht jeder Flüchtlinge unterrichten kann. In: *Welt*, 02.07.2016. Online verfügbar unter <https://www.welt.de/wirtschaft/karriere/bildung/article156756886/Warum-nicht-jeder-Fluechtlinge-unterrichten-kann.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Lütke, Beate (2011): *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Maltritz, Mandy (2016): *Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns*. Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: wbv Publikation (Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen und Habilitationen, Bd. 41).

Massumi, Mona; von Dewitz, Nora (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Unter Mitarbeit von Johanna Grießbach, Henrike Terhart, Katharina Wagner, Kathrin Hippmann und Lale Altinay. Hg. v. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Köln. Online verfügbar unter https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/publikationen/Studien/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Maxwill, Peter (2015): Frauen und Kinder zuletzt. In: *Spiegel*, 09.09.2015. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/fluechtlinge-warum-vor-allem-maenner-nach-deutschland-kommen-a-1051755.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Mayring, Philipp (2009): Inhaltsanalysen und Interpretation. In: Brandstätter, Veronika; Otto, Jürgen H. (Hrsg.): *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion*. Göttingen, Berlin, Wien: Hogrefe Verlag (Handbuch der Psychologie), 563–568.

Mead, George H. (1934): *Mind, self, and society*. From the standpoint of a social behaviorist. Unter Mitarbeit von Charles W. Morris. 18. Aufl. Chicago, London: University of Chicago Press (A Phoenix book).

Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Hg. v. Charles W. Morris. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 28).

Mees, Ulrich (1985): Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. In: *Sprache & Kognition* (1), 2–20.

MENTOR - Die Leselernhelfer Bundesverband e.V. (MENTOR) (o.J.a): MENTOR - mehr als Lesen. Online verfügbar unter <https://mentor-bundesverband.de/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

MENTOR - Die Leselernhelfer Bundesverband e.V. (MENTOR) (o.J.b): Mentoren. Online verfügbar unter <https://mentor-bundesverband.de/mitmachen/mentoren>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Mergenthaler, Andreas; Micheel, Frank (2020): 'Altes' und 'neues' Ehrenamt nach dem Berufsleben. Aktuelle Befunde aus der TOP-Studie des BiB. In: *Bevölkerungsforschung aktuell* 41 (5), 3–7. Online verfügbar unter https://www.bib.bund.de/Publikation/2020/pdf/Bevoelkerungsforschung-Aktuell-5-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Merkelbach, Christoph; Schmidt, Sabine (2019): Die Rolle der Sprachlehrkräfte in studienvorbereitenden Kursen für geflüchtete Menschen. Eine Beschreibung auf phänomenologischer Ebene. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): *DaFF-Impulse - Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Hochschulen*. Berlin: Frank & Timme, 99–111.

-
- Merkelbach, Christoph; Sulzer, Sandra (2016): Zwei Modelle zur Unterstützung ehrenamtlicher Spracharbeit mit Geflüchteten. In: *Fremdsprache Deutsch: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund* (Sonderheft 2016), 61–65.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2020a): Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 512–535.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2020b): Qualitative Interviews. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Band 2: Designs und Verfahren. 2., erw. und überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 315–335.
- Meyer, Wulf Uwe; Reisenzein; Rainer; Schützwohl, Achim (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter. 2., überarb. Aufl. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag.
- Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar; Ralle, Bernd (Hrsg.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung. Münster, München, Berlin: Waxmann (Mehrsprachigkeit, 35), 198–203.
- Miebach, Bernhard (2022): *Soziologische Handlungstheorie*. Eine Einführung. 5. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Milius, Marvin (2022): *Professionelle Kompetenz von Biologielehrkräften*. Eine Studie zu Berufswahlmotiven, motivationaler Orientierung, Wohlbefinden und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (MB) (o.J.): Lehrerin oder Lehrer werden. Online verfügbar unter <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (MB) (2017): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen. Handreichung Sprachförderung für Schulleitungen und Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz. Mainz. Online verfügbar unter https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/2017_11_16_Handreichung_Sprachfoerderung.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) (Hrsg.) (2002): Rahmenplan. Deutsch als Zweitsprache. Mainz. Online verfügbar unter https://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Migrationshintergrund/Rapla_DaZ_Druckfassung.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (MBWWK) (2015): Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015 (9413 - Tgb.-Nr. 2112/15). Online verfügbar unter https://migration.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/migration.bildung-rp.de/geaenderte_VV_Unterricht_von_Schuelerinnen_und_Schuelern_mit_Migrationshintergr_und_September_2015.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (MIFKJF) (Hrsg.) (o.J.): Integrationskonzept für Flüchtlinge. Online verfügbar unter <http://andereslernen.de/wp-content/uploads/2015/11/1511-Integrationskonzept-Landesregierung-RLP.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. 2., erw. und aktual. Aufl. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Morris-Lange, Simon; Wagner, Katharina; Altinay, Lale (2016): *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*. Hg. v. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin. Online verfügbar unter https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Policy_Brief_Lehrerfortbildung_2016.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Morse, Janice (1995): *Designing Funded Qualitative Research*. In: Denzin, Norman; Lincoln, Yvonna (Hrsg.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 220–235.

Morse, Janice (1998): *Designing funded qualitative research*. In: Denzin, Norman; Lincoln Yvonna (Hrsg.): *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 56–85.

Mösken, Gina (2017): *Der (Eigen)Sinn frei-gemeinnütziger Tätigkeit*. Eine Fallstudie zur Rekonstruktion individueller Sinnstrukturen frei-gemeinnützig Tätiger aus verschiedenen Engagementfeldern. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Müller, Andrea (2018): *Schulen in Worms. Schulentwicklungsplanung. Fortschreibung 2017/2018*. Stadtverwaltung Worms. Online verfügbar unter https://www.worms.de/de-wAssets/docs/mein_worms/bildung/423-Schulverwaltung/Schulentwicklungsplan-Fortschreibung-2018.pdf, zuletzt geprüft am 28.06.2019.

Müller, Andrea (2020): *Schulen in Worms. Schulentwicklungsplanung. Fortschreibung Schuljahr 2019/20*. Stadtverwaltung Worms. Online verfügbar unter <https://www.worms.de/neu-de-wAssets/docs/bildung-bieten/schulen/Schulentwicklungsplan-Fortschreibung-2019-20.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Müller, Bettina; Haase, Marianne; Kreienbrink, Axel; Schmid, Susanne (2012): *Klimamigration. Definitionen, Ausmaß und politische Instrumente in der Diskussion*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (WorkingPaper, 45). Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp45-klimamigration.pdf?__blob=publicationFile&v=11, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): *Handbuch - Mentoring für Grundschulkinder. Balu und Du - 53 Bausteine für Theorie und Praxis*. Ibbenbüren: Klaus Münstermann Verlag. Online verfügbar unter https://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handbuch-Mentoring_final.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Mutz, Gerd; Costa-Schott, Rosário; Hammer, Ines; Layritz, Georgina; Lexhaller, Claudia; Mayer, Michaela et al. (2015): *Engagement für Flüchtlinge in München. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München in Kooperation mit dem Münchner Forschungsinstitut miss. München*. Online verfügbar unter <https://w3->

mediapool.hm.edu/mediapool/media/dachmarke/dm_lokal/presse/pm/2015_4/Abschlussbericht_final_30092015.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Niebuhr-Siebert, Sandra; Baake, Heike (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Grundschulpädagogik, 717).

Niederreiter, Corinna; Roche, Jörg (2020): Projekt "Lernen - Lehren - Helfen" - Unterstützung Ehrenamtlicher in der Sprachvermittlung. In: Roche, Jörg; Hochleitner, Thomas (Hrsg.): *Berufliche Integration durch Sprache*. 2. Aufl. Bonn: Barbara Budrich Verlag, 205–213.

Nieskens, Birgit (2016): Der Arbeitsplatz Schule. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin*. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann (UTB), 33–48.

Oltmer, Jochen (2012): Einführung: Migrationsverhältnisse und Migrationsregime nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Oltmer, Jochen; Kreienbrink, Axel; Sanz Díaz, Carlos (Hrsg.): *Das "Gastarbeiter"-System*. Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg (Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte), 9–21.

Oser, Fritz (2013): Kompetenzen der Lehrenden und Auszubildenden: Ein Ressourcenmodell. In: Oser, Fritz; Bauder, Tibor; Salzmann, Patrizia; Heinzer, Sarah (Hrsg.): *Ohne Kompetenz keine Qualität*. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29–65.

Otto, Johanna; Migas, Karolin; Austermann, Nora; Bos, Wilfried (2016): *Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse*. Möglichkeiten, Herausforderungen und Perspektiven. Münster, New York: Waxmann.

Otto-Schindler, Martina (1996): *Berufliche und ehrenamtliche Hilfe: Perspektiven der Zusammenarbeit*. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Erfahrungen in der Sozialen Arbeit. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.

Pallas, Anne (2011): Voraussetzungen für ein gelingendes Ehrenamt. Beobachtungen aus dem soziokulturellen Spektrum. In: *BIS - Das Magazin der Bibliotheken in Sachsen* (3), 152–153. Online verfügbar unter <http://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A1495/attachment/ATT-0/>, zuletzt geprüft am 27.02.2018.

Parsons, Talcott (1951): *The Social System*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.

Parsons, Talcott (1964): *Social structure and personality*. London: The Free Press.

Peter, Frauke; Spieß, C. Katharina (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! In: *DIW Wochenbericht* (1+2), 12-21. Online verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.494153.de/15-1-3.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Pfab, Antje (2020): *Ich und die Anderen*. Der Einfluss von Selbst- und Fremdbildern auf den beruflichen Alltag. Wiesbaden, Heidelberg: Springer Fachmedien (essentials).

Plutchik, Robert (2001): The Nature of Emotions. In: *American Scientist* 89, 344–350.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA) (2017): Bundeskanzlerin Merkel verleiht Nationalen Integrationspreis an die nordrheinwestfälische Stadt Altena. Pressemitteilung 165 vom 12. Mai 2017. Online verfügbar unter

<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/bundeskanzlerin-merkel-verleiht-nationalen-integrationspreis-an-die-nordrhein-westfaelische-stadt-altena-442530>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Pressestelle Stadt Worms (2015): Stadt plant "Familienorientierte Sprachförderung in Worms. Online verfügbar unter <https://www.spd-worms.de/meldungen/stadt-plant-familienorientierte-sprachfoerderung-in-worms/>, zuletzt geprüft am 28.06.2019.

Preyer, Gerhard (2012): *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe. Mitgliedschaftstheoretische Reinterpretationen*. Wiesbaden: Springer VS.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. 4., erw. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.

Raeithel, Arne (1993): Auswertungsmethoden für Repertory Grids. In: Scheer, Jörn W.; Catina, Ana (Hrsg.): *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Grundlagen und Methoden. Bern: Hans Huber Verlag (Bd. 1), 41–67.

Rangosch-Schneck, Elisabeth (2007): "Da ist meistens so viel ungesprochen im Hinterkopf drin...". Erfahrungen mit der Repertory-Grid-Technik als qualitativ-heuristischem Forschungskonzept am Beispiel der Explizierung von "Elternbildern" bei Lehrpersonen. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 8 (1). Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs070197>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Reichertz, Jo (2016): *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS.

Riepen, Walburga; Staps, Peter (2015): MENTOR - mit dem 1:1-Prinzip zum Erfolg. Materialien zur sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Flüchtlingsfamilien. Eine Arbeitshilfe für Lesementorinnen und Lesementoren. Hg. v. MENTOR - Die Leselernhelfer Bundesverband e.V. (MENTOR). Köln. Online verfügbar unter http://coburg.mentor-bundesverband.de/uploads/1_vereine/coburg/downloads/Sprachpaten/Arbeitshilfe_fuer_Sprachpaten.c.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Rodrigo-Ruiz, Débora (2016): Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence. In: *Journal of Education & Social Policy* 3 (4), 73–79.

Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag (Akademie Studienbücher Sprachwissenschaft).

Rosenberger, Matthias (2015): *vadecum rep:grid - Leitfaden zum professionellen Einsatz der Repertory-Grid-Technik*. Legitimation, Theorie, Methodologie und Methodik. 4. Aufl. Norderstedt: Books on Demand (Bd. 1).

Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung*. Eine Einführung. 5., aktual. und erg. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Scharun, Fränze (2017): *Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion*. Eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen. Münster, New York: Waxmann.

Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen. Tübingen: Francke Verlag.

Scheer, Jörn W. (1993): Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen. In: Scheer, Jörn W.; Catina, Ana (Hrsg.): *Einführung in die Repertory Grid-Technik*. Grundlagen und Methoden. Bern: Hans Huber Verlag (Bd. 1), 24–40.

Schewe, Gerhard (2018): Stichwort: Aufgabe. In: Springer Gabler Verlag (Hrsg.): *Gabler Wirtschaftslexikon*. Online verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/aufgabe-30139/version-253730>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Schilling, Johannes; Klus, Sebastian (2022): *Soziale Arbeit*. Geschichte, Theorie, Profession. 8., aktual. Aufl. München: Ernst Reinhardt Verlag (UTB).

Schlaugat, Sigrid (2010): Soziales Ehrenamt. Motive freiwilliger sozialer Tätigkeiten unter Berücksichtigung der Hypothese einer bestehenden eigenen Betroffenheit als Auswahlkriterium in Bezug auf das Tätigkeitsfeld. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn. Online verfügbar unter <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/4241/2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Schlupp, Sandra; Grimm, Marc (2018): Flucht und Schule. Neue oder bestehende Herausforderungen? Eine LehrerInnenperspektive. In: Grimm, Marc; Schlupp, Sandra (Hrsg.): *Flucht und Schule*. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 102–115.

Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Springer Fachmedien Wiesbaden, 238–251.

Schreier, Margrit (2011): Qualitative Stichprobenkonzepte. In: Naderer, Gabriele; Balzer Eva (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis*. Grundlagen - Methoden - Anwendungen. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: Gabler Verlag; Springer Fachmedien, 241–256.

Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 15 (1). Online verfügbar unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2043/3635?inline=1#g21>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Schulte von Drach, Markus C. (2015): Warum vor allem Männer Asyl suchen. In: *Süddeutsche Zeitung* 2015, 27.07.2015. Online verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-in-europa-warum-vor-allem-maenner-asyl-suchen-1.2584201>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Schumacher, Jürgen (2015): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen als Gestaltungsaufgabe. Ein Leitfaden für die Praxis. Auf Grundlage der Ergebnisse der Studie "Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in Pflege, Sport und Kultur". Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). INBAS-Sozialforschung. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94176/11267bd21daff5b30dd44dcf967cd280/kooperation-von-haupt-und-ehrenamtlichen-als-gestaltungsaufgabe-leitfaden-data.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Schumacher, Jürgen (2018): Kooperation von Haupt- und Ehrenamtlichen in der Arbeit mit Geflüchteten. Bestandsaufnahme und Handlungsempfehlungen. Hg. v. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BIBH). INBAS-Sozialforschung. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Ehrenamt/studie-ehrenamt-hauptamt-inbas.pdf%3Bjsessionid%3DFFE5A7985E05989E16A43B00E1223B0B.internet282%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D5, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Simonson, Julia; Kelle, Nadiya; Kausmann, Corinna; Tesch-Römer, Clemens (Hrsg.) (2022): *Freiwilliges Engagement in Deutschland*. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2019. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Wiesbaden: Springer VS (Empirische Studien zum bürgerschaftlichen Engagement). Online verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-35317-9.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI); Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-117016>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Spektrum Akademischer Verlag (Spektrum) (Hrsg.) (2000): Lexikon der Psychologie. Stichwort: Aufgabe. Online verfügbar unter <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/aufgabe/1637>, zuletzt aktualisiert am 14.12.2022.

Stadt Mannheim (o.J.): Columbus Willkommenschule - Lernen und Integration vom ersten Tag an. Die Willkommenschule für geflüchtete Kinder auf Benjamin-Franklin-Village. Online verfügbar unter https://www.mannheim.de/sites/default/files/2017-08/Flyer_Willkommenschule.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Statista (2017): Anzahl der Personen in Deutschland, die ehrenamtlich tätig sind, von 2013 bis 2017. Ifd Allensbach. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173632/umfrage/verbreitung-ehrenamtlicher-arbeit/>, zuletzt geprüft am 08.02.2018.

Statista (2020): Anzahl der Personen in Deutschland, die ehrenamtlich tätig sind, von 2016 bis 2020. Ifd Allensbach. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173632/umfrage/verbreitung-ehrenamtlicher-arbeit/>, zuletzt geprüft am 05.05.2021.

Statista (2022): Anzahl der Personen in Deutschland, die ehrenamtlich tätig sind, von 2018 bis 2022. Ifd Allensbach. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/173632/umfrage/verbreitung-ehrenamtlicher-arbeit/>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung*. Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung. Weinheim, München: Juventa.

Steinke, Ines (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), 319–331.

Stenner, Florian (2016): Von Hausaufgaben bis Freizeit: VHS Worms bietet familienorientierte Deutschkurse mit breitem Einsatzfeld an. In: *Wormser Zeitung* 2016, 02.02.2016. Online verfügbar unter https://www.wormser-zeitung.de/lokales/worms/nachrichten-worms/von-hausaufgaben-bis-freizeit-vhs-worms-bietet-familienorientierte-deutschkurse-mit-breitem-einsatzfeld-an_16603893, zuletzt geprüft am 28.06.2019.

Stephanowitz, Johann (2022): An deutschen Schulen fehlen bis zu 40.000 Lehrer. In: *Zeit Online*, 30.08.2022. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2022-08/lehrermangel-40-000-lehrer-fehlen-deutscher-lehrerverband>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (2010): *Grounded theory*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz Verlag.

Stricker, Michael (2006): Ehrenamt als soziales Kapital: Partizipation und Professionalität in der Bürgergesellschaft. Universität Duisburg-Essen. Online verfügbar unter <https://d-nb.info/981007112/34>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Strübing, Jörg (2013): *Qualitative Sozialforschung*. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg Verlag.

Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory*. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Strübing, Jörg (2022): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter 587-606.

Sulzer, Sandra (2017): Das Wormser Modell - Ein Konzept zur Qualifizierung ehrenamtlicher DeutschlernhelferInnen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das?* Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 97), 277–291.

Sutton, Rosemary E.; Wheatley, Karl F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. In: *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358.

Tevetoglu, Cem; Gömöry, Felix; Nawabi, Matin; Kühner, Thomas (2015): Flüchtlinge in Darmstadt: Hier könnt ihr helfen. In: *P Stadtkulturmagazin*, September 2015 (77), 14. Online verfügbar unter https://www.p-stadtkultur.de/pdf-download/P_Ausgabe_77.pdf, zuletzt geprüft am 22.01.2023.

The UN Refugee Agency (UNHCR) (2022): UNHCR-Umfrage: Ukrainische Flüchtlinge hoffen auf Rückkehr in ihre Heimat. Online verfügbar unter <https://www.unhcr.org/dach/de/80465-unhcr-umfrage-ukrainische-fluechtlinge-hoffen-auf-rueckkehr-in-ihre-heimat.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andreea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian (2019): Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)": erste Analysen und Erkenntnisse. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Asyl, 33). Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67861-0>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

TU Dresden (2016): Freiwillige Deutschlehrer*innen für Asylsuchende gesucht. Online verfügbar unter <https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/news/freiwillige-deutschlehrer-innen-fuer-asylsuchende-gesucht>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Universität Hildesheim (o.J.): Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Online verfügbar unter <https://www.uni-hildesheim.de/fluechtlinge/sprachlernprojekt/>, zuletzt aktualisiert am 10.02.2021, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Universität Hildesheim (2019): Sprachlernprojekt für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Online verfügbar unter <https://www.uni-hildesheim.de/fluechtlinge/aktuelles-und-presse/artikel/artikel/sprachlernprojekt-fuer-gefluechtete-kinder-und-jugendliche-1/>, zuletzt aktualisiert am 03.09.2019, zuletzt geprüft am 22.04.2021.

Vaitl, Dieter (2006): Blick ins Gehirn: Wie Emotionen entstehen. In: *Gießener Universitätsblätter* 39, 17–24. Online verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2006/3693/pdf/Vaitl_GU_39_06.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

Voges, Michael (2016): Bildung als integrative Gesamtaufgabe: Warum die Beschulung von Geflüchteten Herausforderung und Chance zugleich ist. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): *Flucht und Schule*. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40.1), 17–22.

Volkshochschule Worms (VHS Worms) (o.J.): Familienorientierte Integration in Worms. Willkommensklassen in der Grundschule für neu zugewanderte Kinder in Worms, ergänzendes Deutschkursangebot für Eltern unterstützt durch ehrenamtliche Deutschlernhilfe. Online verfügbar unter <https://www.spz.tu-darmstadt.de/media/interkomp/infomaterial/famos.de.pdf>, zuletzt geprüft am 28.06.2019.

Volkshochschule Worms (VHS Worms) (Hrsg.) (2018): *Leitfaden für die Deutsch-Lern-Hilfe*. Unter Mitarbeit von Karen Fleischhauer, Katja Meyer-Höra, Sandra Sulzer, Christoph Merkelbach und Barbara Stolarczyk. Worms: Worms Verlag.

von Dewitz, Nora (2016): Neu zugewanderte Schüler_innen - Ausgangslage und schulische Einbindung. In: Jungkamp, Burkhard; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): *Flucht und Schule*. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, 40.1), 25–31.

von Dewitz, Nora; Bredthauer, Stefanie (2020): Gelungene Übergänge und ihre Herausforderungen - von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse. In: *Info DaF* 47 (4), 429–442. Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2020-0063/html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.

von Dewitz, Nora; Massumi, Mona (2017): Schule im Kontext aktueller Migration. Rechtliche Rahmenbedingungen, schulorganische Modelle und Anforderungen an Lehrkräfte. In: McElvany, Nele; Jungermann, Anja-Kristin; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): *Ankommen in der Schule*. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster, New York: Waxmann (IFS-Bildungsdialoge, 1), 27–40.

Wackermann, Ole (2022): Ehrenamtliche legen sich für Geflüchtete aus der Ukraine ins Zeug. In: *NDR Info* 2022, 24.03.2022. Online verfügbar unter

-
- <https://www.ndr.de/nachrichten/schleswig-holstein/Ehrenamtliche-legen-sich-fuer-Gefluechtete-aus-der-Ukraine-ins-Zeug,gefuechtete260.html>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Weichbold, Martin (2022): Pretests. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 443–451.
- Weinert, Franz E. (1996): 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 14 (2), 141–151. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.25656/01:13323>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Weinert, Franz E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 17–31.
- Weiser, Barbara (2016): Recht auf Bildung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen des Zugangs zu Bildungsangeboten für Asylsuchende, Schutzberechtigte und Personen mit Duldung (schulische oder berufliche Aus- und Weiterbildung). 2. Aufl. Informationsverbund Asyl und Migration e.V. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2017/02/Recht-auf-Bildung-f%C3%BCr-Fl%C3%BChtlinge.pdf>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Werth, Lioba; Denzler, Markus; Mayer, Jennifer (2020): *Sozialpsychologie - das Individuum im sozialen Kontext*. Wahrnehmen - Denken - Fühlen. 2., vollst. überarb. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Winterhagen, Jenni; Lammers, Franziska (2019): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Projekts "Einstieg Deutsch". Abschlussbericht. Unter Mitarbeit von Constanze Niederhaus und Ambra Havkic. Hg. v. Syspons. Deutscher Hochschul-Verband e.V. Online verfügbar unter https://www.syspons.com/media/20190308_syspons_abschlussbericht_evaluation_einstieg_d_deutsch_veroeffentlichung.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.) (2021): Dorsch. Lexikon der Psychologie. Hofgreffe. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erleben>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Wiswede, Günter (1977): *Rollentheorie*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Wollheim, Richard (2001): *Emotionen*. Eine Philosophie der Gefühle. München: Verlag C. H. Beck.
- Zwengel, Almut (2019): Erfolg, Dankbarkeit und Anerkennung. Zur Verstetigung ehrenamtlichen Engagements für Geflüchtete. In: *Neue Praxis* 49 (6), 510–526. Online verfügbar unter https://fuldok.hs-fulda.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/848/file/Ehrenamt_Verst%c3%a4tigung_Veroeffentlichung.pdf, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Zwengel, Almut (2020): Spaß und Respekt. Blick von ehrenamtlich für Geflüchtete Engagierten auf ihre Praxis. In: Betz, Gregor J.; Halatcheva-Trapp, Maya; Keller, Reiner (Hrsg.): *Soziologische Experimentalität*. Wechselwirkungen zwischen Disziplin und Gegenstand. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Wissenskulturen), 438–452.

Gesetze und Richtlinien

EU

Artikel 14, Absatz 2, Richtlinie 2013/33/EU des Europäischen Parlaments und des Rates vom 26. Juni 2013 zur Festlegung von Normen für die Aufnahme von Personen, die internationalen Schutz beantragen (Neufassung)

Baden-Württemberg

§ 72 Abs. 1 Schulgesetz (SchG) – Schulpflicht, Pflichten der Schüler

Berlin

§ 41 Schulgesetz (SchG) Schulpflicht – Grundsätze

Hamburg

§ 37 Hamburger Schulgesetz HmbSG – Grundsätze zur Schulpflicht

Hessen

§ 56 Abs. 3 Hessisches Schulgesetz (HSchG) – Begründung der Schulpflicht

§ 46 Abs. 1 Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses (VOGSV) – Landesrecht Hessen – Schulpflicht- (ABl. 5/03 S. 238)

Rheinland-Pfalz

§ 56 Abs. 2 Schulgesetz (SchG) – Pflicht zum Schulbesuch

Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur vom 20. September 2015 (9413 B – Tgb.-Nr. 2112/15) – Bezug: Verwaltungsvorschrift des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend, Verwaltungsvorschrift vom 22 November 2006, Abs. 2, S. 1–2.

I Ausschreibung Projekt FamoS



Die Volkshochschule der Stadt Worms
Willy-Brandt-Ring 5, 67547 Worms, schreibt folgenden

WERKVERTRAG

für die

"Ausarbeitung des Konzepts Familienorientierte Sprachförderung" aus.

Das Projekt „FamoS- Familienorientierte Sprachförderung“ beinhaltet:

- a) Die Schulung von Ehrenamtlichen, die Kinder und Eltern aus Flüchtlingsfamilien beim Erwerb der deutschen Sprache begleiten sollen - „Deutschlernhelfer“.
Hierzu soll ein Konzept zur Schulung dieser Ehrenamtlichen erstellt werden.
Die Schulung soll ein Grundmodul enthalten und zwei Wahlmodule, die sich jeweils auf die Unterstützung des Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern beziehen.
Die Workshops an drei Wochenenden sollen nicht die qualifizierten DaF/DaZ-Lehrkräfte ersetzen, sondern ehrenamtlich Tätige dazu befähigen, qualifiziert Unterstützung beim Deutschlernen von Grundschulkindern und ihren Eltern zu leisten. Der Einsatz der Ehrenamtlichen erfolgt nach den Schulungen in den Stadtteilbüros und in den Grundschulen, in denen parallel auch Deutschkurse für die Eltern angeboten werden.
- b) Die inhaltlich an den Bedürfnissen der Eltern und der Schulen orientierten Sprachkurse sind ein weiterer Baustein des Projektes „FamoS“ und werden mit den Aktivitäten der Deutschlernhelfer vernetzt.

Gegenstand des Werkvertrags:

- Ausarbeitung und Erweiterung der bereits vorliegenden Konzeptbausteine („Ehrenamt“, „Interkulturelle Begegnung“, „Grundinformationen über den (Zweit-) Spracherwerb, „Deutschlernhilfe Kinder“, „Deutschlernhilfe Erwachsene“)
- Erstellung der drei Schulungsmodule, nach Absprache auch die Durchführung in einem gesonderten Lehrauftrag mit gesondertem Honorar)
- Vernetzung und Darstellung der einzelnen Projektbausteine gegenüber Öffentlichkeit und Presse
- Erstellung eines Projekthandbuchs und eines Handlungsleitfadens für die Ehrenamtlichen
- Dokumentation und Evaluation der Schulungen nach der ersten Durchführung

Wir erwarten:

- Ein abgeschlossenes Studium „Deutsch als Fremdsprache“ oder vergleichbare Kenntnisse.
- Vertrautheit mit dem Themenbereich Familie.
- Unterrichtserfahrung mit Erwachsenen und Kindern im Fach „Deutsch als Zweitsprache“, mindestens aber mit einer dieser Gruppen.
- Gute Kenntnisse über den Zweitspracherwerb von Erwachsenen und Kindern.
- Gute methodische Kenntnisse für Vermittlung einfache Sprachfestigungsübungen.
- Vertrautheit mit dem Umfeld Schule.
- Vertrautheit mit dem Themenbereich Interkulturalität.
- Hohes Maß an sozialer Kompetenz.
- Die Umsetzung im Zeitrahmen von ca. 2 Monate von 15.6.-15.8.2015

Wir bieten:

Begleitung und Vernetzung durch das hauptamtliche Team der vhs Worms.

Die Vergütung für die erbrachte Leistung beträgt pauschal 2000 € (incl. Mehrwertsteuer).

Aussagekräftige und vollständige Bewerbungen bitten wir bis 5. Juni 2015 an die Volkshochschule der Stadt Worms, Frau Meyer-Höra, Willy-Brandt-Ring 5, 67547 Worms zu richten, die für Fragen zum Projekt unter vhs@worms.de zur Verfügung steht.

Am 02.06.2015 per Mail von Barbara Stolarczyk erhalten.

II Leitfadeninterview

- Projekt erklären
- Zustimmung zur Audioaufnahme und Weiterverwendung der Daten
- Erklärung zur Anonymität
- für die Teilnahmebereitschaft danken

Thema	Mögliche Frage/n	Erledigt?
Grund für die Teilnahme am Projekt ⁴⁹	➤ Warum haben Sie sich dazu entschieden, die Ausbildung zum ehrenamtlichen Deutschlernhelfenden zu machen?	
Aufbau	➤ Der Workshop ging über drei Wochenenden (sechs Tage). Wie empfanden Sie den zeitlichen Umfang und den damit verbundenen Aufwand? ➤ Konnte der Besuch des Workshops zeitlich mit Ihrem Job/Alltag vereinbart werden? ➤ Würden Sie aufgrund des Umfangs noch einmal an so einer Qualifizierung teilnehmen?	
Theorie /Praxis	➤ Wie fanden Sie die Aufteilung zwischen Theorie und Praxis? ➤ Hätten Sie sich von einem Teil mehr/weniger gewünscht? ➤ War die Aufteilung bei einem konkreten Workshop besonders passend oder unpassend?	
Inhalt	➤ Konnten Sie das Gelernte bereits bei einem Treffen mit den Lernenden einsetzen? ➤ Wenn ja, was? Was haben Sie für sich mitgenommen? ➤ Wenn nein, warum nicht? ➤ Wurde auf ein Thema zu viel/zu wenig eingegangen?	

⁴⁹ Diese Kategorie wurde nur im zweiten und dritten Qualifizierungsdurchgang abgefragt.

	➤ Haben Sie konkrete Verbesserungsideen/-vorschläge?	
Notwendigkeit der Workshops	➤ Wie gut fühlen Sie sich auf die Treffen mit den Deutschlernenden vorbereitet? ➤ Ist eine solche Vorbereitung ihrer Meinung nach notwendig?	
Zufriedenheit	➤ Würden Sie den Workshop noch einmal besuchen? ➤ Würden Sie die Ausbildung weiterempfehlen?	
Schule/VHS	➤ Wie sind Ihre Erfahrungen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit der Schule/VHS? ➤ Wie läuft die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft ab?	
Abschluss	➤ Haben Sie noch Fragen an mich? ➤ Möchten Sie etwas ergänzen?	

- Noch einmal für die Teilnahme bedanken.



Tagebuch der Deutschlernhelfenden



Technische Universität Darmstadt
Sprachenzentrum



Liebe Deutschlernhelfende,

ich möchte mich schon im Voraus für Ihr Entgegenkommen und Ihre Unterstützung bedanken. Sie helfen nicht nur als ehrenamtliche Deutschlernhelfende ausländischen Mitbürger*innen, sondern unterstützen mit diesem Tagebuch auch die Evaluation des Projektes bzw. unseres Konzeptes.

Da Ihre Angaben ausgewertet werden und in eine empirische Untersuchung einfließen, bitte ich Sie, so genau und ehrlich wie möglich, die Angaben auszufüllen. In dieser Untersuchung geht es nicht darum Ihre Tätigkeit zu evaluieren, sondern das von uns erstellte Modell soll untersucht und weiterentwickelt werden. Hierfür ist uns Ihre Aussage sehr wichtig, da nur Sie einschätzen können, inwieweit Ihnen unsere Workshops weiterhelfen.

Zusätzlich zur empirischen Auswertung wollen wir mit Ihnen im dritten Workshop über Ihre positiven Erfahrungen und Herausforderungen sprechen. Durch das eigene Reflektieren machen Sie sich nochmal Gedanken über Ihre Arbeit und können sie dadurch womöglich noch weiter verbessern.

Damit wir mit Ihren Notizen arbeiten können und ich die Daten am Ende auswerten kann, bitte ich Sie darum, dieses Tagebuch zum dritten Workshop mitzubringen. Ich werde es an diesem Tag einsammeln und wenn Sie mir Ihre Adresse im Tagebuch notieren, schicke ich es Ihnen nach der Auswertung wieder zu, damit Sie weiter damit arbeiten können.

Wie bereits erwähnt, dient diese Auswertung der Evaluierung des Konzepts. Ihre Aussagen helfen uns dabei zukünftige Workshops praxisnäher zu gehalten.

Schon im Voraus ein großes Dankeschön!

Viele Grüße
Sandra Sulzer

Adresse für den Rückversand bitte hier eintragen:

Themen, die im dritten Workshop besprochen werden sollen:

Welche Situationen haben Sie bei den Treffen als schwierig empfunden?

Wurden heikle Themen angesprochen?

Haben Sie Verbesserungsvorschläge für die Ausbildung?

Daten Deutschlernhelfende/r

Bitte notieren Sie auf dieser Seite Informationen zu sich selbst.

Vorname (*dient nur zur Unterscheidung*)⁵⁰:

Welche Sprachen sprechen Sie und wie gut (*in Schulnoten 1-4*)?

Beispiel: Englisch 3, Spanisch 4

In welchem Beruf arbeiten Sie bzw. was war Ihr letzter ausgeübter Beruf?

Haben Sie schon Wissen vermittelt (*z.B. als Lehrer*in, Ausbilder*in usw.*)? Wenn ja, in welchem Bereich?

Bisheriges soziales Engagement (*z. B. Vereinsarbeit, Lesehelfer*in*):

⁵⁰ Wichtig: Bitte füllen Sie die Informationsblätter zu sich selbst und den Lernenden aus. Es werden keine Namen veröffentlicht und Vornamen reichen aus. Ich benötige den Namen nur zur Unterscheidung bei der Auswertung.

Profile der Lernenden⁵¹

Bitte tragen Sie hier Informationen zu den Lernenden ein. Auch hier dient der Vorname nur zur Unterscheidung der Lernenden bei der Auswertung.

Vorname: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Wo lernt der/die Lernende? VHS Grundschule

Heimatland: _____

Sprachen: _____

In Deutschland seit (*Monat, Jahr*): _____

Anmerkungen (*z.B. Analphabet, lernungewohnt, hat schon in der Heimat Deutsch gelernt*):

Vorname: _____

Geschlecht: weiblich männlich

Wo lernt der/die Lernende? VHS Grundschule

Heimatland: _____

Sprachen: _____

In Deutschland seit (*Monat, Jahr*): _____

Anmerkungen (*z.B. Analphabet, lernungewohnt, hat schon in der Heimat Deutsch gelernt*):

⁵¹ Dieses Blatt wurde in mehrfacher Ausführung im Schnellhefter abgeheftet, damit die Ehrenamtlichen Informationen zu allen Kindern dokumentieren konnten.

Informationen zu den Treffen mit den Lernenden⁵²

Wenn es Ihnen möglich ist, bitte ich Sie darum, nach jeder Sitzung kurz Ihre Erfahrungen zu notieren.

Sitzung 1

Datum: _____

Teilnehmende: _____

Welche Sprachen wurden beim Treffen verwendet?

Was war das Thema? _____

Besonders interessant fand ich:

Schwierig umzusetzen war:

Was nehme ich mir für das nächste Treffen vor?

Hilfreich aus dem Workshop für das heutige Treffen war:

⁵² Dieses Blatt wurde in mehrfacher Ausführung im Schnellhefter abgeheftet, damit die Ehrenamtlichen mehrere Treffen dokumentieren konnten.

IV Leitfadeninterview - Pilotierung

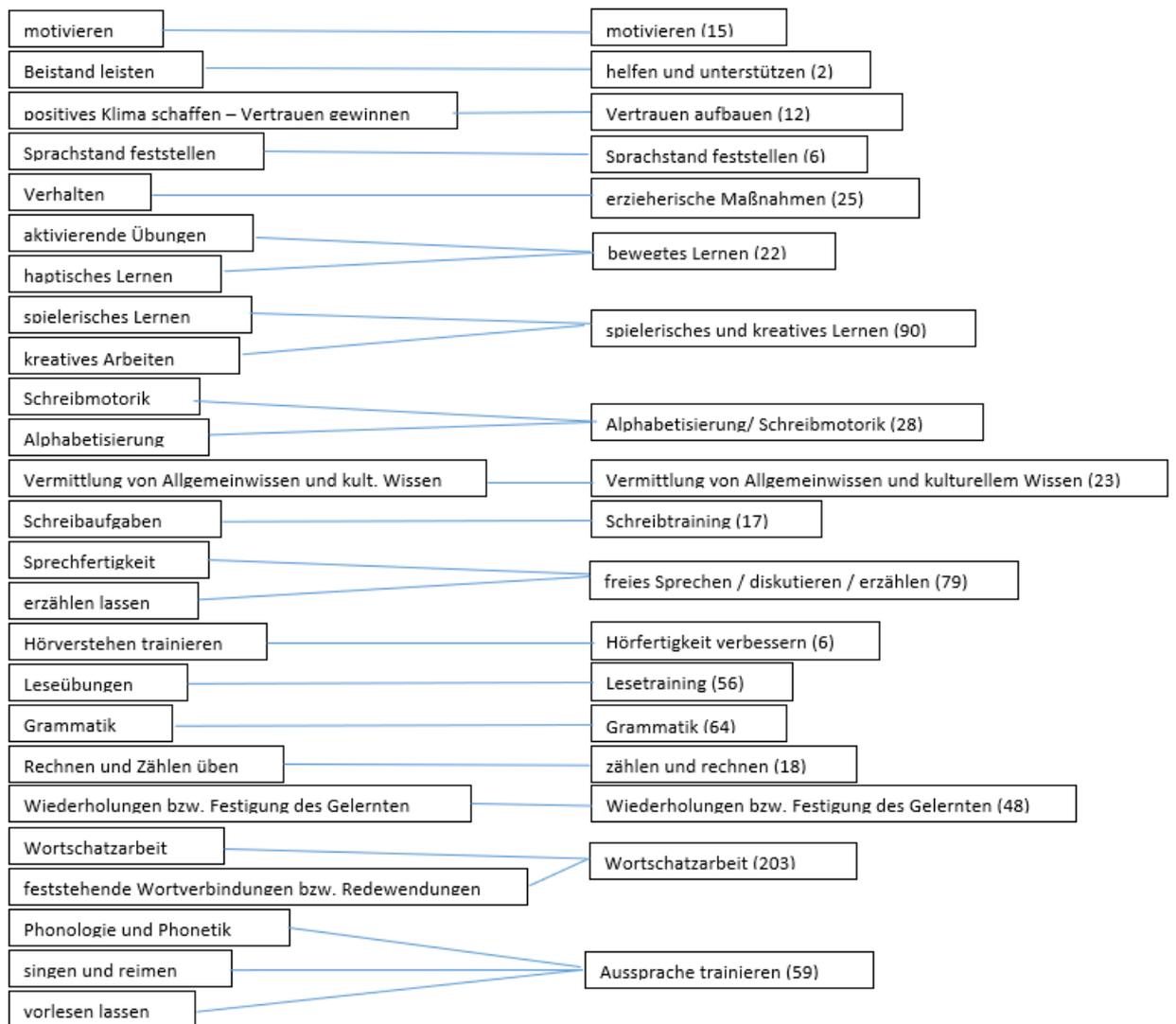
Thema	Fragen	Ziele
Einleitende Frage	Du hast länger als Ehrenamtliche mit Geflüchteten gearbeitet. Erzähl doch bitte mal ein wenig, wie es dir dabei ergangen ist und was du dabei erlebt hast.	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse bekunden • eine vertraute und offene Gesprächssituation aufbauen
Tätigkeit, Aufbauen, Einsatzbereiche	<p>Was hast du mit den Geflüchteten bei den Treffen gemacht?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wurden dir diese Aufgaben aufgetragen oder konntest du selbst entscheiden, was du mit den Geflüchteten machst? • Warum hast du dich dazu entschieden, genau diese Übungen/Spiele durchzuführen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatzbereiche ausloten • Eigeninitiative vs. Vorgaben • Selbstreflexion
	<p>Welche Aufgaben fielen dir einfach, welche waren schwieriger umzusetzen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Waren du oder deine Kolleg*innen in gewissen Situationen überfordert? Was war problematisch? • Gab es Situationen, in denen dir zu viel Verantwortung übertragen wurde? • Warum haben diese Aufgaben so gut funktioniert? • War es deine Idee oder hattest du Unterstützung? 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion • Abstecken von Aufgaben/Einsatzbereichen
	<p>Von welchen Seiten bekamst du Unterstützung?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welcher Form hat die Unterstützung stattgefunden? • Wer hatte/hat Einfluss auf deine Tätigkeit? • Wie bewertest du die Unterstützung, die du erhalten hast? 	
Bewertung des Einsatzes	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Erfolge konntest du für dich selbst erzielen? • Welche Erfolge konnten die Geflüchteten erzielen, die auf deine Tätigkeit zurückzuführen sind? <ul style="list-style-type: none"> • Worin siehst du den Lernerfolg bei den Geflüchteten? • Gibt es einen Erfolg, auf den du besonders stolz bist? 	Ggf. weiter nachfragen
	<ul style="list-style-type: none"> • Was hat dich dazu bewogen, als Ehrenamtliche tätig zu werden? 	Was nehmen die Ehrenamtlichen für sich mit?
Rolle: Definition	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich deine Rolle von Anfang bis jetzt. Hat sich was verändert? <ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, wodurch und wie? 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn du die Aufgabe bekämst einem/einer neuen Ehrenamtlichen Tipps zu geben. Was würdest du dieser Person mit auf den Weg geben? 	
Ergänzungsfrage	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn du dich an die letzten Jahre zurückerinnerst: Wie zufrieden warst du mit deiner Tätigkeit? 	

V Ergebnisse der verkürzten Inhaltsanalyse: Induktiv gebildete Kategorien für das Elementeset

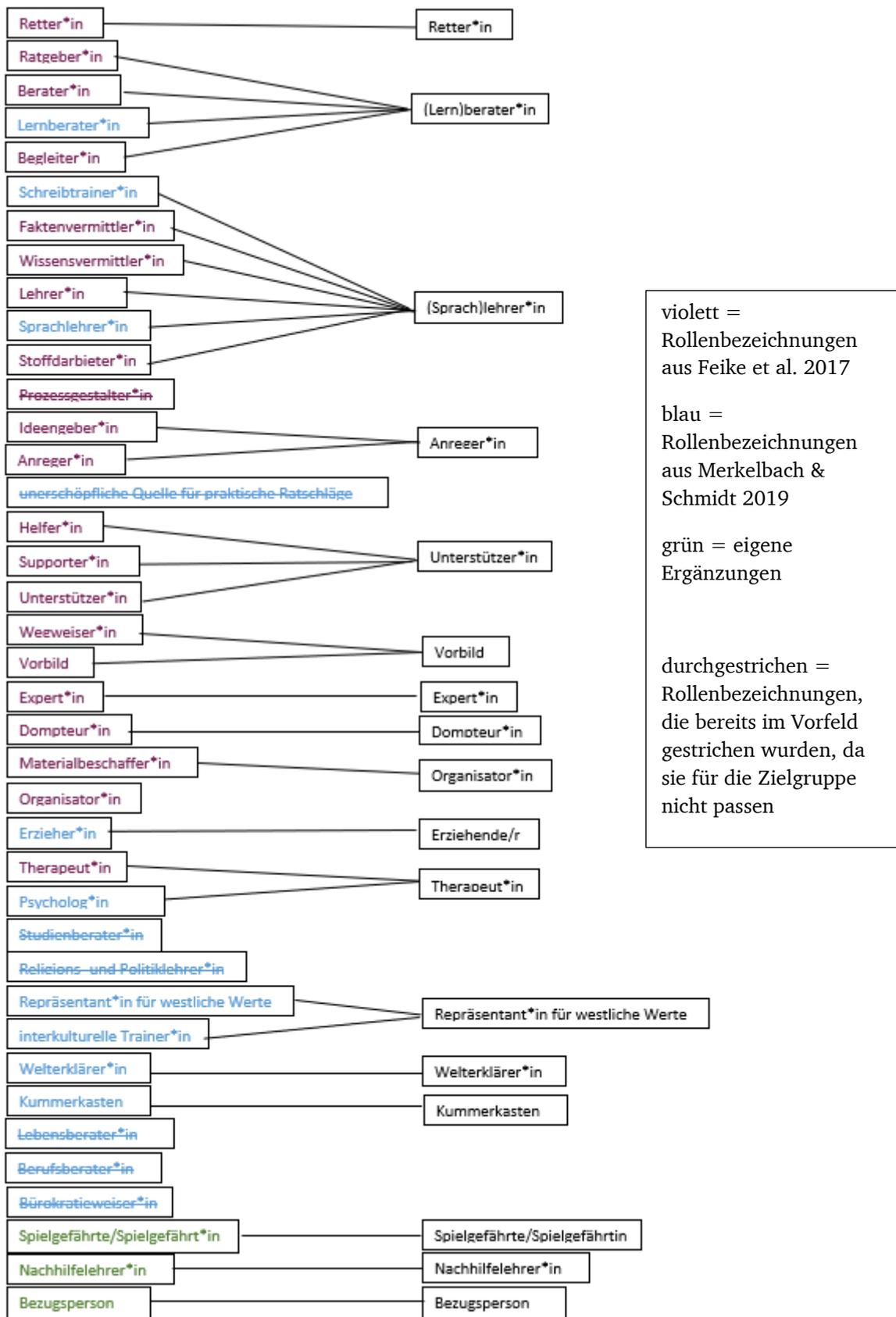
Thema Aufgaben:

Wortschatzarbeit	198
Grammatik	64
spielerisches Lernen	63
Sprechfertigkeit	62
Leseübungen	58
Wiederholungen bzw. Festigung des Gelernten	48
Phonologie und Phonetik	36
kreatives Arbeiten	27
Verhalten	25
Vermittlung von Allgemeinwissen	23
Singen und Reimen	21
Rechnen üben	18
Schreibaufgaben	17
Erzählen lassen	17
Schreibmotorik	15
Motivieren	15
Alphabetisierung	13
aktivierende Übungen	13
positives Klima schaffen – Vertrauen gewinnen	12
haptisches Lernen	9
Sprachstand feststellen	6
feststehende Wortverbindungen bzw. Redewendungen	5
Hörverstehen trainieren	4
Beistand (Übersetzung, Erklärung, Bewusstmachung)	2
Lernfähigkeit und Lernmotivation	1
Umgang mit dem PC üben	1

VI Kürzung und Fusionierung des Elementesets zum Thema Aufgaben



VII Kürzung und Fusionierung des Elementesets zum Thema Rollenverständnis



VIII Kriterienkatalog für das Sampling

Personen des ersten Qualifizierungsdurchgangs

Person	Name	Tagebuch	Interview	Erfahrung	Grundschule	Zusage
A1	Anna	+	+	+	+	ja
A2	Anita	+	-	+	+	-
A3	Annegret	+	+	+	+	ja
A4	Astrid	+	+	o	+	-
A5	Anton	+	+	-	-	-
A6	Aaron	+	+	o	+	-
A7	Antonia	+	+	+	+	ja
A8	Amira	-	+	+	+	nein
A9	Angela	-	+	+	-	-
A10	Alexandra	-	+	-	+	-
A11	Andreas	-	+	-	+	-
A12	Alina	-	-	+	o	-
A13	Alice	-	-	o	o	-
A14	Agnes	-	-	+	o	-
A15	Anke	-	-	o	o	-
A16	Arnold	-	-	o	o	-

Personen des zweiten Qualifizierungsdurchgangs

Person	Name	Tagebuch	Interview	Erfahrung	Grundschule	Zusage
B1	Bärbel	+	+	+	+	ja
B2	Beate	+	+	+	+	ja
B3	Britta	+	+	o	+	-
B4	Bianca	+	+	+	+	ja

B5	Briana	+	+	o	+	keine Antwort
B6	Bella	+	-	+	+	Keine Antwort
B7	Birgit	+	+	+	+	keine Antwort
B8	Bine	+	+	+	+	ja
B9	Brenda	+	+	-	+	-
B10	Babette	-	+	+	+	nein
B11	Barbara	-	+	-	o	-
B12	Benjamin	-	-	+	o	-
B13	Bastian	+	-	-	o	-
B14	Bruna	-	-	+	o	-
B15	Becca	-	-	-	-	-
B16	Bea	-	+	-	o	-
B17	Bernadette	-	+	+	o	-

Personen des dritten Qualifizierungsdurchgangs

Person	Name	Tagebuch	Interview	Erfahrung	Grundschule	Zusage
C1	Carina	+	-	+	+	-
C2	Cornelia	+	+	+	+	keine Antwort
C3	Constanze	+	+	+	+	keine Antwort
C4	Christina	+	+	+	-	-
C5	Carla	+	-	+	-	-
C6	Charlotte	-	+	-	-	-
C7	Christian	-	-	+	-	-
C8	Camilla	-	-	+	o	-

C9	Cora	-	-	+	o	-
C10	Claudia	-	-	-	-	-
C11	Claus	-	-	-	-	-
C12	Caspar	-	-	-	-	-
C13	Celina	-	-	-	-	-
C14	Carlo	-	-	-	-	-
C15	Carolin	-	-	-	-	-

Legende:

+ Kriterium erfüllt

- Kriterium nicht erfüllt

o Informationen fehlen

Personen, die alle Kriterien erfüllen

Personen, bei denen ein Kriterium nicht passt

IX Transkriptionsregeln

Symbol	Thema	Erklärungen	Quelle
	Art der Transkription	Wort für Wort (keine Zusammenfassung)	angelehnt an Kuckartz (2010: 44)
	Interpunktion	leichte Glättung bei der Satzform	Dresing & Pehl (2018: 41)
	Sprachglättung	keine Sprachglättung – Übernahme von Verschleifungen, dialektalen Einflüssen usw.	eigene Ergänzung
(4)	Pausen	Pausen werden mit (Sekunden) markiert. Es werden erst Pausen ab vier Sekunden notiert, da die Ehrenamtlichen bei der Zuordnung kurze Pausen für Überlegungen benötigen.	angelehnt an ebd. (2018: 23)
<u>grün</u>	besondere Betonungen	Unterstreichung	Kuckartz (2010: 44)
NEIN	lautes Sprechen	Großbuchstaben	Kuckartz & Rädiker (2022: 200)
<i>nein</i>	leises Sprechen	kursiv	Fuß & Karbach (2019: 66)
k l a r	Dehnung	zieht der/die Sprecher*in ein Wort in die Länge, wird zwischen jeden Buchstaben ein Leerzeichen eingefügt	eigene Ergänzung
ähm	Lautäußerungen	werden ohne zusätzliche Kenntlichmachung in den Text eingebunden	Dresing & Pehl (2018: 23)
I: Das ist (Max: Ja)	Einwürfe des/der Gesprächspartner*in	werden in Klammern gesetzt	eigene Ergänzung
I: / Max:	Sprecher*innenwechsel	wird durch I: und Name: gekennzeichnet	angelehnt an Kuckartz (2010: 44),

I: B3:		jeder Sprechbeitrag hat einen eigenen Absatz – Ausnahme: kurze Einwürfe	angelehnt an Kuckartz (2010: 44)
„“	wörtliche Zitate	Dann hab‘ ich gesagt: „So geht das aber nicht“.	eigene Ergänzung
(Gespräch unterbrochen)	Störungen/nicht relevante Zwischengespräche	in Klammern mit Angabe der Ursache	angelehnt an Kuckartz (2016: 168)
((räuspert sich))	nonverbale Äußerungen	Doppelklammern ((lacht)) + kursiv	angelehnt an Kuckartz (2016: 168)
(unv.)	Unverständliches	unverständliche Äußerungen werden mit (unv.) gekennzeichnet	Kuckartz & Rädiker (2022: 201), Dresing & Pehl (2018: 20)
(?Text?)	vermuteter Wortlaut	Äußerungen, die nicht mit Sicherheit	angelehnt an ebd. (2018: 22)
(-)	Themenwechsel im Satz	unterbricht der/die Sprechende das Thema und wechselt abrupt im Satz das Thema, wird es mit einem (-) gekennzeichnet	angelehnt Fuß & Karbach (2019: 66)
hat er//ähm habe ich im//im Schulhaus	Neuformulierungen oder Wiederholungen	bei Wiederholungen oder Neuformulierungen (im Sinne von Korrekturen) wird // eingefügt	angelehnt an Dresing & Pehl (2018: 23)
(__)	Satz nicht abgeschlossen	Unterbricht der/die Sprechende den Satz und führt ihn nicht zu Ende, wird folgendes Symbol (__) verwendet.	eigene Ergänzung

Transkriptionsregeln angelehnt an Kuckartz (2010, 2016), Kuckartz & Rädiker (2022), Fuß & Karbach (2019), Dresing & Pehl (2018) und eigene Ergänzungen

X Kategorienbuch

1 F1 - Aufgaben der Ehrenamtlichen

1.1 Aufgaben - Anfangszeit

1.1.1 Sprachstand feststellen	4
1.1.2 Erzieherische Maßnahmen	9
1.1.3 Freies Sprechen/Erzählen/Diskutieren	31
1.1.4 Lesetraining	33
1.1.5 Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen	10
1.1.6 Hörfertigkeit trainieren	9
1.1.7 Grammatiktraining	28
1.1.8 Aussprache trainieren	14
1.1.9 Vertrauen aufbauen	2
1.1.10 Alphabetisierung/Schreibmotorik	14
1.1.11 Wiederholung und Festigung des Gelernten	22
1.1.12 Kreatives und spielerisches Arbeiten	46
1.1.13 Zählen und rechnen	13
1.1.14 Wortschatzarbeit	102

1.2 Aufgaben - heute

1.2.1 Erzieherische Maßnahmen	24
1.2.2 Zählen und rechnen	22
1.2.3 Wiederholung und Festigung des Gelernten	20
1.2.4 Sprachstand feststellen	15
1.2.5 Helfen und unterstützen	17
1.2.6 Vertrauen aufbauen	22
1.2.7 Hörfertigkeit	19
1.2.8 Grammatik	29
1.2.9 Lesetraining	36
1.2.10 Wortschatzarbeit	26
1.2.11 Freies Sprechen/Diskutieren/Erzählen	31
1.2.12 Aussprache trainieren	26
1.2.13 Spielerisches und kreatives Lernen	43
1.2.14 Bewegtes Lernen	21
1.2.15 Schreibtraining	19
1.2.16 Motivieren	21
1.2.17 Vermittlung von Allgemeinwissen und kulturellem Wissen	31
1.2.18 Alphabetisierung/Schreibmotorik	26

2 F2 - Eigene Rollenwahrnehmung

2.1 Eigene Einschätzung - Anfangszeit

2.2 Eigene Einschätzung - heute	
2.2.1 Dompteur*in	19
2.2.2 Kummerkasten	19
2.2.3 Unterstützer*in	15
2.2.4 Retter*in	17
2.2.5 Welterklärer*in	17
2.2.6 Spielgefährte*in	19
2.2.7 Erziehende	23
2.2.8 Therapeut*in	18
2.2.9 Repräsentantin für westliche Werte	20
2.2.10 (Lern-)Berater*in	24
2.2.11 (Sprach-)Lehrer*in	14
2.2.12 Experte*in	26
2.2.13 Nachhilfelehrer*in	19
2.2.14 Vorbild	20
2.2.15 Organisator*in	22
2.2.16 Bezugsperson	30
2.2.17 Anreger*in	22
2.2.18 Begleiter*in	21
3 F3 - Eigenes Erleben	0
3.1 Erleben - Anfangszeit ⁵³	0
3.1.1 Zuneigung	1
3.1.2 Akzeptanz	1
3.1.3 Gefühl von Unsicherheit	4
3.1.4 Gefühl von Sicherheit	4
3.1.5 Einschätzung zur eigenen Umsetzung	2
3.2 Erleben - heute	0
3.2.1 Ermüdung/Überdruß	18
3.2.2 Motivation	3
3.2.3 Vergnügen	17
3.2.4 Stress	19
3.2.5 Zufriedenheit	14
3.2.6 Stolz	16
3.2.7 Zuneigung	16
3.2.8 Freude	19

⁵³ Dunkelgrau eingefärbte Kategorien wurden zwar vergeben, aber sie wurden nicht zur Beantwortung der Forschungsfragen genutzt.

3.2.9 Traurigkeit	20
3.2.10 Frustration	19
3.2.11 Fürsorglichkeit	12
3.2.12 Hilflosigkeit	18
3.2.13 Ärger/Wut/Zorn	22
4 Informationen zu den Ehrenamtlichen	1
4.1 Motto	11
4.2 Ehrenamtliches Engagement	16
4.3 Sprachen	8
4.4 Familienkonstellation	11
4.5 Job	17
4.6 Bezug zum eigenen Job	7
4.7 Einstellung/Meinung	0
4.7.1 Selbstreflexion	30
4.7.2 Unterstützung durch Staat/Firma usw.	4
4.7.3 Einstellung zum Thema Spielen	8
4.7.4 Einstellung zur Relevanz des Engagements	7
4.7.5 Einstellung zum Zweitsprachenerwerb	6
5 Informationen zu den Kindern	15
5.1 Zusätzliche Förderung	6
5.2 Sprachenkenntnisse	18
5.3 Anzahl betreute Kinder	7
5.4 Reaktion der Kinder auf die Ehrenamtlichen	14
5.5 Schlimme Erlebnisse	10
5.6 Kontakt zwischen DLH und Familie	8
5.7 Betreuungszeit	5
5.8 Integration in die Klasse	5
5.9 Erfolge + Misserfolge?	9
5.10 Familiensituation	30
5.11 Schulbildung	64
5.12 Herkunft	48
6 Informationen zu externen Einflussfaktoren	2
6.1 Raum	15
6.2 Zweitspracherwerb	2
6.3 Schule	42
6.4 Lehrkraft	77
6.5 Klassenzusammensetzung	6
6.6 Verwendete Sprachen bei den Treffen	57
7 Informationen zu FamoS	1

7.1 Wünsche an das Projekt	17
7.2 Nützlich aus dem Projekt	27
7.3 Kritik am Projekt	15
7.4 Entscheidung für FamoS	3
7.5 Vorbereitung auf das Engagement	0
7.5.1 Eigene Vorbereitung	16
7.5.2 Vorbereitung durch die Qualifizierung	10
8 Aussagen der Interviewerin bzw. Vorgaben Tagebuch	2579
9 Nicht sinntragende Information	1500