

Sarah Lange

# Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

## Empirische Einblicke zur Sicht von Studierenden aus ‚Service Learning‘-Seminaren

### Zusammenfassung

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Kompetenzanforderungen für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen bedeutsam sind. Für die Beantwortung dieser Frage wird vom theoretischen Modell zur Professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter ausgegangen, um die spezifische Perspektive von Studierenden zu untersuchen, die im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren ehrenamtlich mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Ergebnisse werfen die Frage der Zielgruppenspezifität auf, wenn es darum geht, pädagogische Anforderungen für die Arbeit mit Geflüchteten zu formulieren.

**Schlüsselworte:** *Service Learning, Geflüchtete, Pädagogische Professionalität, Hochschuldidaktik*

### Abstract

This article analyses the question which competence requirements are relevant for the professionalization of educators in their work with refugee children and youth. Based on the theoretical model on professional teaching competence from Baumert and Kunter, the specific perspective of students, who do voluntary work with refugee children and youth in the context of service learning seminars, is analysed. The results raise the question how specified according to the target group pedagogical competencies need to be formulated.

**Keywords:** *Service Learning, refugees, pedagogical professionalization, higher education didactics*

### Einleitung

Es liegt in der Natur der pädagogischen Disziplin, dass diese zeitverzögert auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse reagiert. Im Zuge der Neuzuwanderungen der letzten Jahre weisen die Entwicklungen in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern darauf hin, dass die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen spezifische Chancen sowie Herausforderungen mit sich bringen. Das wirft folgende Fragen auf: Welche spezifischen Anforderungen lassen sich hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen beschreiben? Welcher Professionalisierungsbedarf besteht hinsichtlich der ‚Pädagogischen Flüchtlingsarbeit‘, die einerseits als Erweiterung und

andererseits als Spezifizierung bekannter Arbeitsfelder angesehen werden kann? Mit dem Begriff der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird für diese Studie die schulische und außerschulische Arbeit pädagogischer Professioneller beschrieben, die mit Geflüchteten arbeiten. Im Kontext der vorliegenden Studie wird vom Modell zur Professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter ausgegangen, um die Perspektive von Studierenden zu analysieren, die pädagogisch mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

### Theoretische Verortung im Diskurs zur Pädagogischen Professionalität

Die Frage nach der Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird folgend im Diskurs zur Pädagogischen Professionalität verortet. Es lassen sich hierzu zwei Hauptpositionen beschreiben. Einerseits sind auf Oevermann zurückgehende strukturtheoretische Positionen auszumachen; diesen ist der Fokus gemeinsam, dass sich Professionalität in der Fähigkeit des Umgangs mit Antinomien und dem Aushalten der strukturellen Unsicherheit im Lehrendenhandeln zeigt (Helsper, 2011). Andererseits ist kompetenztheoretischen Positionen der Ausgangspunkt gemeinsam, eine möglichst spezifische Beschreibung der Aufgaben von Lehrkräften vorzulegen. Basierend darauf ist es das Ziel, Kompetenzbereiche zu beschreiben, die für die Bewältigung der pädagogischen Aufgaben notwendig sind (Terhart, 2011, S. 207). Zur Frage nach der Topologie der professionellen Wissensdomänen dominiert in der Lehrendenforschung das von Baumert & Kunter (2006) vorgeschlagene Modell zur Professionellen Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 1).



Abb. 1: Modell Professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter (2006);  
Quelle: eigene Darstellung

Das Modell umfasst als professionelle Kompetenzen einerseits die kognitive Facette des ‚Professionswissens‘. Die ‚affektiv-motivationalen Kompetenzfacetten‘ können differenziert werden in ‚Überzeugungen/Ziele/Werthaltungen‘, ‚Motivationale Orientie-

rungen' und ‚Selbstregulative Fähigkeiten‘. Dieses Modell wurde im Kontext der Lehrendenforschung entwickelt. Im Folgenden wird das Modell auch für Professionalisierung in Bezug auf die außerschulische pädagogische Arbeit zugrunde gelegt.

Ausgehend von einer kompetenztheoretischen Position lässt sich die Frage stellen, in wie fern sich die von Baumert und Kunter (2006) beschriebenen Kompetenzbereiche auch auf die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten beziehen lassen. Hinsichtlich des Anspruchs einer auf die Wirklichkeit vorbereitenden pädagogischen Hochschulausbildung ist es zentral zu analysieren, zu welchen Kompetenzfacetten spezifische Bereiche und Inhalte für die Pädagogische Flüchtlingsarbeit formuliert werden können und zu welchen dies nicht notwendig ist.

Ziel des Beitrags ist es, der Forschungsfrage nachzugehen, welche Kompetenzanforderungen aus Sicht von Studierenden für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten bedeutsam sind. Zur Beantwortung der Frage wird der Blick auf die Perspektive Studierender gerichtet, die im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren ehrenamtlich mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung arbeiten.

### ‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

Folgend wird das im amerikanischen Hochschulkontext entwickelte hochschuldidaktische Konzept des ‚Service Learning‘ vorgestellt, um daraufhin den Modellversuch zum ‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg zu präsentieren.

#### Was ist ‚Service Learning‘?

Grundlegend ist die Idee der reziproken Verknüpfung zwischen der praktischen Durchführung gesellschaftlicher ehrenamtlicher Tätigkeit (‚Service‘) und der theoretischen Auseinandersetzung mit thematisch entsprechenden Fachinhalten im Rahmen einer Hochschulveranstaltung (‚Learning‘) (zu Service Learning im schulischen Kontext: Seifert, Zentner & Nagy, 2012) (vgl. Abb. 2).

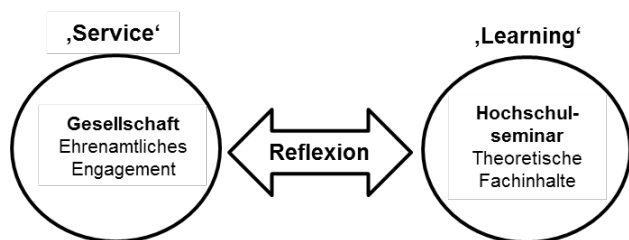


Abb. 2: ‚Service Learning‘ in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit; Quelle: eigene Darstellung

Im aktuellen Diskurs zu ‚Service Learning‘ an Hochschulen wird davon ausgegangen, dass der angestrebte Theorie-Praxis-Bezug einen Zugewinn für alle Beteiligten darstellt: (a) die Studierenden werden praxisbezogen auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet; (b) der ‚Community Partner‘ und die entsprechenden Klientinnen und Klienten gewinnen durch die tatkräftige ehrenamtliche Unterstützung der Studierenden; (c) die Hochschule profitiert durch die gesellschaftliche Öffnung (Altenschmidt, Miller & Stark, 2009, S. 12). Auf Seiten der Studierenden wird erhofft, dass deren Lernerfolg zum Ausbau von sozialen Kompetenzen führt. Des Weiteren werden ‚Service Learning‘-Seminare als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung gesehen (Reinders & Wittek, 2009).

### Modellversuch: ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg

An der Universität Bamberg werden in der Ausbildung von Pädagogikstudierenden (Bachelor und Lehramt) seit dem Wintersemester 2015/16 ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit angeboten. Die Seminare werden in Zusammenarbeit mit außeruniversitären Organisationen durchgeführt.

Das übergeordnete Ziel des Seminarskonzepts ist es, zur Professionalisierung der angehenden Pädagog/inn/en für die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen beizutragen. Ihre Reflexionskompetenz soll gefördert werden, indem den Studierenden einerseits die Organisationen aus der Praxis und andererseits die Kommiliton/inn/en im Seminar sowie die Seminarleitung als Reflexionspartner zur Verfügung stehen.

Im Hochschulseminar geht es um die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Fluchtmigration in Bezug auf pädagogisch bedeutsame Zusammenhänge. So sollen einerseits die Studierenden durch die fachliche Auseinandersetzung auf diverse Betreuungssituationen vorbereitet werden, bspw. durch die Bearbeitung der Themen Sprachförderung und Individualisierung. Andererseits wird das Ziel verfolgt, mit den Studierenden durch Übungen und Diskussionen die Selbstreflexion und den Perspektivenwechsel zu fördern, um ein Bewusstsein für die eigenen Werthaltungen anzuregen. Zudem geht es um die Lebens- und Lernsituation der Kinder und Jugendlichen, die von den Studierenden betreut werden und dabei um bspw. die Themen Asylverfahren und Umgang mit Traumata.

In der praktischen Auseinandersetzung mit dem Thema Fluchtmigration betreuen die Studierenden Kinder oder Jugendliche mit Fluchthintergrund. Die Studierenden übernehmen selbstständig die Organisation, Vorbereitung und Durchführung der Treffen zur Sprach- und Lesefähigkeit mit den Kindern und Jugendlichen. Des Weiteren wird das Ziel verfolgt, die Sozialisation und das Zurechtfinden der Kinder und Jugendlichen sowie deren Familien in den neuen Lebensbedingungen zu unterstützen.

#### Methodisches Vorgehen

Um der Frage nachzugehen, welche Kompetenzanforderungen aus Sicht von Studierenden für die Professionalisierung von Pädagog/-inn/en für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten bedeutsam sind, wurden Selbsteinschätzungen von Studierenden ausgewertet, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs der ‚Service Learning‘-Seminare in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit an der Universität Bamberg erhoben wurden. Für die Auswertung wurden dabei Daten von  $N=95$  Pädagogikstudierenden miteinbezogen. Das Sample umfasst Studierende aus insgesamt fünf ‚Service Learning‘-Seminaren, die von zwei Lehrpersonen durchgeführt wurden. Unter den Studierenden befinden sich Bachelorstudierende Pädagogik (BA) ( $N=61$ ) und Studierende des Lehramts an Grundschulen (LA) ( $N=34$ ). Die durchschnittliche Fachsemesterzahl der Stichprobe liegt bei 3,49 ( $SD=2,24$ ) und das Durchschnittsalter bei 22,5 Jahren ( $SD=2,99$ ). Unter den Studierenden sind 4 % nicht in Deutschland geboren und 15,5 % männlich.

Beim Design der Studie handelt es sich um eine explorative und aktuell laufende Fragebogenerhebung. Der Fragebogen wird zu zwei Messzeitpunkten (t1: erste Seminarsitzung; t2: (vor-)letzte Seminarsitzung) eingesetzt. Der Fragebogen umfasst überwiegend

offene Fragen, darunter die Frage: „*Welche drei Aspekte sind Ihnen am wichtigsten mit Blick auf die Professionalisierung pädagogischer Flüchtlingsarbeit?*“. Die Gesamtzahl der Aussagen umfasst von jeder Person idealerweise drei Aussagen zu den jeweils zwei Messzeitpunkten. Die fehlende Anwesenheit einzelner Studierenden zu t2 hatte fehlende Werte zu Folge (23 %).

Für die Auswertung wurden insgesamt 438 Aussagen – als Antworten auf die benannte Frage – kategorisiert (274 Aussagen BA; 164 Aussagen LA). Als Methode kategorienbasierter Analyse wurde die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse angewendet. Im Auswertungsprozess wurden die Kategorien deduktiv-induktiv gebildet – also eine Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material (Kuckartz, 2016). Dem ersten deduktiven Auswertungsdurchgang lagen deduktiv gewonnene Kategorien basierend auf dem kompetenztheoretischen Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) zugrunde. Ausgehend von diesem Modell wurden die folgenden Hauptkategorien verwendet: (1) Professionswissen, (2) Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, (3) Motivationale Orientierungen, (4) Selbstregulative Fähigkeiten. In weiteren Auswertungsdurchgängen wurden folgend induktiv – anhand des Textmaterials, das den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet war – Subkategorien gebildet. Hinsichtlich der internen Studiengüte wurde die Qualität des Kodierprozesses gesichert, indem das gesamte Material durch zwei Kodierende unabhängig voneinander bearbeitet wurde. Im Sinne von konsensuellem Kodieren (Schmidt, 2015) wurde bei unterschiedlichen Kodierungen durch einen kommunikativen Aushandlungsprozess Einigkeit erzielt. Die Zweitkodierung war von hoher Bedeutung, da das empirische Material auf Grund der Erhebungsart teilweise aus Kurzantworten (darunter auch einzelne Wörter) besteht. Die zu kodierenden Sinn-einheiten waren somit a priori festgelegt.

### Empirische Ergebnisse

Die deduktiv angelegten Kategorien, die auf dem theoretischen Modell von Baumert und Kunter (2006) basieren, wurden in der induktiven Auswertungsphase modifiziert und differenziert. So konnten im Zuge der deduktiven-induktiven Auswertung aus den

vier ursprünglich fünf Oberkategorien generiert werden (vgl. Tabelle 1). Die Ergebnisdarstellung wird anhand von Ankerbeispielen aus dem empirischen Material illustriert. Anschließend wird die quantitative Auswertung zur Verteilung der Aussagen auf die Hauptkategorien, differenziert nach den beiden Studierenden-gruppen und nach den beiden Messzeitpunkten, dargestellt.

#### Professionswissen

Mit Professionswissen werden Wissensbestände beschrieben, die Pädagog/inn/en benötigen, um professionell handeln zu können. Hierzu zählt spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen – es umfasst damit Wissen und Können, das ausbildungsabhängig ist. Im Auswertungsprozess ließen sich zur Oberkategorie ‚Professionswissen‘ drei Unterkategorien herausarbeiten: fluchtspezifisches Fachwissen, didaktisches Wissen und pädagogisches Handlungswissen.

*Fluchtspezifisches Fachwissen:* Als bedeutsam zeigte sich in den Aussagen der Studierenden spezifisches Fachwissen für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten. Dazu gehört Wissen zu rechtlichen Rahmenbedingungen des Asyl- und Aufenthaltsstatus von Geflüchteten (Bsp.: „Rechtliches (was darf man, was nicht, wo sind die Grenzen, wie sieht’s mit ihrer Situation aus?“, BA t1<sup>1</sup>). Zudem benannten die Studierenden Wissen zum Umgang mit Traumata und psychische Folgen von Flucht (Bsp.: „psychologische Grundlagen zu Traumaerfahrungen“, LA t1) sowie Hintergrundwissen zu den Fluchtursachen und den Herkunftsländern (Bsp.: „Basiswissen (Erweiterung des Wissens) über die Herkunftsländer, Fluchtursachen & Situation in den Ländern“, BA t1).

*Didaktisches Wissen:* Diese Unterkategorie umfasst Textstellen, die allgemein-didaktisches und methodisches Wissen (Bsp.: „methodisch-didaktische Kompetenz im Bereich interkultureller Bildungsarbeit“, LA t2) sowie sprachdidaktisches Wissen (Bsp.: „an den jeweiligen (individuellen) Sprachkenntnissen anknüpfen können + diese verbessern“, LA t1; „praxisorientierte Methoden“, BA t1) hervorheben.

Die Unterkategorie *Pädagogisches Handlungswissen* umfasst Aussagen der Studierenden zu pädagogischem Wissen im Umgang mit alltagspraktischen Situationen sowie zum Umgang mit schwierigen Situationen in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit (Bsp.: „Professioneller Umgang mit schwierigen aber auch alltäglichen Situationen“, BA t1; „Handlungswissen für Integration der Kinder in den Unterricht“, LA t1; „Praxisnahe Handlungsalternativen/-möglichkeiten“, LA t2).

#### Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale

Der Oberkategorie ‚Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale‘ wurden Textstellen zugeordnet, die im Bereich des Berufsethos von Pädagog/inn/en verortet sind. Dabei geht es spezifischer um Werthaltungen und um Persönlichkeitsmerkmale, die aus Sicht der Studierenden vorteilhaft für die professionelle pädagogische Arbeit mit Geflüchteten angesehen werden. Besonders häufig wurden Aussagen zur Offenheit in der Arbeit mit Geflüchteten benannt (Bsp.: „Offenheit gegenüber der Arbeit mit Flüchtlingen und gegenüber Flüchtlingskindern“, BA t2). Des Weiteren dominieren Aussagen zum Einfühlungsvermögen, zu Toleranz sowie

Hauptkategorie	Unterkategorie	Anzahl Textstellen
1 Professionswissen (insg.: 128)	1.1 Fluchtspezifisches Fachwissen	67
	1.2 Didaktisches Wissen	29
	1.3 Pädagogisches Handlungswissen	32
2 Werthaltungen/ Persönlichkeitsmerkmale (insg.: 88)		88
3 Zielorientierung (insg.: 87)	3.1 Ziele der pädagogischen Arbeit für die Gesellschaft	61
	3.2 Ziele der pädagogischen Arbeit für die Zielgruppe der Geflüchteten	26
4 Motivationale Orientierungen (insg.: 46)		46
5 Selbstregulative Fähigkeiten (insg.: 89)	5.1 Beziehung zwischen Pädagogen und Geflüchteten	39
	5.2 Reflexion	25
	5.3 Verbindlichkeit bzw. Verantwortung	25

Tab.1: Im deduktiv-induktiven Auswertungsprozess; Quelle: eigene Darstellung

zum Verständnis in der pädagogischen Arbeit (Bsp.: „Rücksicht, Toleranz und Akzeptanz“, BA t1; „Empathie. Der Grundsatz, der jeder pädagogischen Tätigkeit zu Grunde liegen sollte“, LA t2).

### Zielorientierung

Dem Bereich des Berufsethos sind auch Zielbeschreibungen für die pädagogische Arbeit zuzuordnen. Ziele werden basierend auf individuellen Normen und Werten formuliert und sind damit auch Ausdruck der Werthaltungen von Pädagog/inn/en. In der Auswertung ließen sich zweierlei Arten von ‚Zielorientierungen‘ beschreiben, die sich hinsichtlich ihrer Reichweite unterscheiden.

*Ziele der pädagogischen Arbeit für die Gesellschaft:* Einerseits benannten die Studierenden Ziele mit Bezug der pädagogischen Arbeit auf die gesellschaftliche Funktion von Bildung, bspw. zur Integration bzw. Inklusion der Geflüchteten in die Gesellschaft (Bsp.: „Alle Kinder für die Integration von Flüchtlingen sensibilisieren“, LA t1). Unter diese Subkategorie wurden auch Aussagen eingeordnet, die als Ziele der pädagogischen Arbeit die strukturelle Veränderung bspw. den Stellenausbau in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit nennen (Bsp.: „Aufmerksamkeit erregen → Wie viele Stellen müssten noch besetzt werden → Bezug zur Politik + Gesellschaft (Aufklärung!)“, BA t1; „gute Organisation (auch von Sprachkursen,...) & Betreuung von Ehrenamtlichen (ohne die Ehrenamtlichen u. deren Engagement ist es nicht zu bewältigen)“, BA t2).

*Ziele der pädagogischen Arbeit für die Zielgruppe der Geflüchteten:* Diese Unterkategorie umfasst alle Aussagen zu pädagogischen Zielen, die einen spezifischen Bezug auf die Zielgruppe der Geflüchteten aufweisen (Bsp.: „Den Geflüchteten ein Gefühl zu geben, nicht alleine gelassen zu werden (hinsichtlich von Sprachbarrieren, Behördengänge etc.)“, BA t1; „(allein) angereiste Kinder empfangen, versorgen, betreuen“, BA t1; „Hilfe & Unterstützung für die Familie“, LA t2).

### Motivationale Orientierungen

Die Kategorie zu ‚Motivationalen Orientierungen‘ umfasst Studierendenaussagen, die den subjektiven Antrieb und Enthusiasmus für das ehrenamtliche Engagement und auch allgemeiner für die Arbeit von Pädagog/inn/en mit Geflüchteten thematisieren (Bsp.: „Einbindung eines wichtigen politischen Themas in meinen Alltag; mehr darüber erfahren“, BA t1; „meinen Horizont zu erweitern und in diesem Bereich dazulernen“, BA t1; „Interesse an Arbeit mit Flüchtlingsfamilien (Offenheit, zuhören, Kommunikation ...)“, LA t2).

### Selbstregulative Fähigkeiten

Unter die Oberkategorie ‚Selbstregulative Fähigkeiten‘ werden Aussagen gefasst, die sich auf Fähigkeiten beziehen, die pädagogischen Aufgaben zielgerichtet, bewusst und effektiv zu bewältigen (Mattern 2014). Im Auswertungsprozess konnten zu dieser Oberkategorie drei Unterkategorien generiert werden: die Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion sowie die Ebene der Verbindlichkeit bzw. Verantwortung.

*Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten:* Diese Unterkategorie umfasst Aussagen, die die Beschaffenheit einer professionellen Beziehung zwischen Pädagog/inn/en und Geflüchteten beschreiben (Bsp.: „Beziehung auf Augenhöhe zwischen Flüchtlingen und Pädagogen“, BA t2; „Liebenswerte &

vertrauenswürdige Ausstrahlung, sodass die Kinder eine Vertrauensperson in der Schule haben“, LA t1). Dazu gehört die Bedeutung von reflexiver Distanz in der professionellen Beziehung sowie Rollenklarheit im Umgang mit pädagogischen Antinomien wie bspw. dem Bewusstsein der pädagogischen Antinomie ‚Nähe und Distanz‘ (Bsp.: „Nähe vs. Distanz (gerade aufgrund d. Tatsache, dass viele Flüchtlinge Männer sind)“, BA t1).

*Reflexion:* Die Kategorie Reflexion umfasst Aussagen, die auf die metakognitive Bedeutung der Reflexion verweisen. Dabei geht es sowohl um die Reflexionsfähigkeit, wie auch um die Bereitschaft, Reflexion als Teil der eigenen professionellen Haltung anzuerkennen. Unter Reflexion wird das vernetzte Denken sowie der kollegiale Austausch als Bestandteil der eigenen Professionalisierung gefasst (Bsp.: „Reflexion der eigenen Rolle & Handlungen“, BA t2; „angemessene Emotionsregulierung der päd. Fachkräfte“, BA t2; „Austausch zwischen Pädagogen“, LA t1).

*Verbindlichkeit bzw. Verantwortung:* Diese Kategorie umfasst Textstellen, die auf ein Bewusstsein für die Verantwortung von Pädagog/inn/en sowie auf die Übernahme von Verantwortung hinweisen. Hierzu gehören auch Verbindlichkeiten hinsichtlich der Arbeitsorganisation, der Zeitplanung und der eigenen professionellen Weiterentwicklung – Aspekte, die sich durch die spezifische Situation der Studierenden, die ehrenamtlich mit Geflüchteten arbeiten, als bedeutsam zeigten (Bsp.: „Verantwortung“, BA t1; „Erfahrungen sammeln, daraus lernen und seine Arbeit verbessern“, BA t2; „Kontakt mit Flüchtlingen am Ende nicht abrupt abbrechen“, BA t2; „Gute Vorbereitung ist das A und O – trotzdem flexibel bleiben“, BA t2).

### Verteilung der kategorisierten Aussagen

Die Verteilung der Studierendenaussagen zu den Professionalisierungsfacetten hinsichtlich der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit wird folgend mit Blick auf die zwei Studierendengruppen – Bachelorpädagogik und Studierende des Lehramts an Grundschulen – (Abbildung 3) und hinsichtlich der Veränderungen zwischen t1 und t2 (Tabelle 2) analysiert.

*Vergleich der Studierendengruppen:* Es zeigten sich Unterschiede hinsichtlich der Verteilung der Aussagen der Studierenden der beiden Studiengänge auf die Hauptkategorien. Die Lehramtsstudierenden benennen ein Drittel mehr Aussagen zum Professionswissen für Pädagog/inn/en in der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit als die Bachelorstudierenden. Mit doppelt so viel Aussagen legen die Lehramtsstudierenden großen Wert auf Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten. Die Bachelorstudierenden benennen im Unterschied zu den Lehramtsstudierenden doppelt so häufig Aussagen, die pädagogische Ziele beschreiben, die motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zuzuordnen sind.

*Vergleich zwischen t1 und t2:* Im Vergleich der Aussagen der Studierenden zwischen t1 und t2 sind zum Professionswissen gegenläufige Tendenzen zu beschreiben: zu t2 finden sich unter den Aussagen der Bachelorstudierenden nur noch halb so viel Aussagen zum Professionswissen wie zu t1. Die Aussagen der Lehramtsstudierenden zeigen zu t1 und zu t2 eine gleichbleibend hohe Bedeutung des Professionswissens. Bei beiden Gruppen ist eine deutliche Zunahme der Bedeutung hin zu t2 hinsichtlich der Kategorie ‚Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale‘ zu beobachten. Auch bei beiden Gruppen ist eine deutliche Abnahme im Vergleich von t1 zu t2 zur Bedeutung der Zielorientierung und der



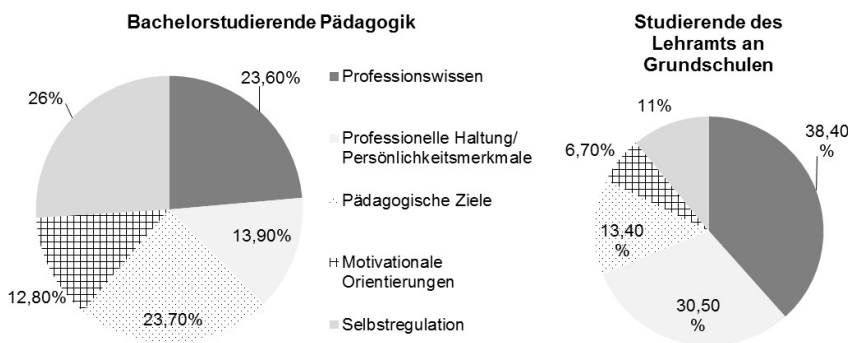


Abb. 3: Prozentuale Verteilung der Studierendenaussagen auf die Hauptkategorien nach Studierendengruppe; Quelle: eigene Darstellung

Motivationalen Orientierungen sichtbar. Die Anzahl der Aussagen zur Selbstregulation sind bei den Bachelorstudierenden hin zu t2 gestiegen und bei den Lehramtsstudierenden gesunken.

**Fazit:** Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten unter Beachtung der unterschiedlichen Stichprobengrößen die Lehramtsstudierenden deutliche Schwerpunkte auf ‚Professionswissen‘, die ‚Werthaltungen‘ sowie die ‚Persönlichkeitsmerkmale‘ legen. Die Aussagen der Bachelorstudierenden verteilen sich hingegen insgesamt relativ ausgewogen auf alle Oberkategorien. Nach dem Seminar und der – auch praktischen – Auseinandersetzung in ihrem Engagement sind sich die Studierenden beider Studiengänge einig, dass die Bedeutung des Merkmals ‚Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale‘ über den Zeitraum steigt. Der Fokus der Lehramtsstudierenden auf Professionswissen ist unabhängig vom Messzeitpunkt.

### Diskussion: Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit

Folgend werden die empirischen Ergebnisse der vorliegenden Studie kompetenztheoretisch verortet. Die kognitive Kompetenzfacette des *Professionswissens* zeigte sich hinsichtlich der quantitativen Verteilung aller Studierendenäußerungen als bedeutsamste Kategorie. Die Rolle des Wissens ist insbesondere aus Sicht der Lehramtsstudierenden zu beiden Messzeitpunkten mit knapp 40 % aller Aussagen von hoher Bedeutung für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit. Im induktiven Generieren der Unterkategorien zeichneten sich zum Professionswissen drei Unterkategorien ab, die der Differenzierung nach Shulman (1987) in fachwissenschaftliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen entsprechen. Dabei bezieht sich die Fachspezifität

des fachwissenschaftlichen Wissens auf ‚fluchtspezifisches Fachwissen‘. Das ‚didaktische Wissen‘ bezieht sich dabei auf allgemein-didaktisches sowie auf sprachdidaktisches Wissen.

Hinsichtlich der affektiv-motivationalen Kompetenzfaktoren dominieren Studierendenaussagen zur Kompetenzfacette ‚Ziele/Werthaltungen‘. Hierzu konnten im Zuge des zirkulären Auswertungsprozesses zwei Hauptkategorien herausgearbeitet werden: *Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale* und *Zielorientierung*. Zu den Persönlichkeitsmerkmalen, die aus Sicht der Studierenden

für die professionelle pädagogische Arbeit mit Geflüchteten unterstützend sein können, dominieren Aussagen zur Offenheit für Erfahrungen. Aufgeschlossenheit oder Offenheit für Erfahrungen ist einer der fünf Faktoren der ‚Big Five‘-Persönlichkeitsfaktoren (McCrae & Costa, 2008) – dem dominierenden Persönlichkeitskonzept in der empirischen Forschung zum Beruf von Lehrkräften. In diesem Kontext ist der starke Zusammenhang von Offenheit als allgemeines Persönlichkeitsmerkmal auf Seiten der Pädagog/inn/en und pädagogischer Handlungskompetenz empirisch gut belegt (Mayr, 2011, S. 134).

Neben Textstellen zur Offenheit für Erfahrungen, fanden sich unter den Studierendenaussagen häufig Verweise auf Empathie und Toleranz. Diese Aspekte wurden im Zuge der Auswertung als Werthaltungen in der Arbeit mit Geflüchteten zusammengefasst. Empathie und Toleranz können als unterstützend für die Arbeit mit besonders Schutzbedürftigen angesehen werden. Jedoch birgt die Annahme, dass Toleranz notwendig ist für die Arbeit mit Geflüchteten, die Gefahr der ‚Viktimisierung‘. Die Anforderung an Pädagog/inn/en, tolerant zu sein, birgt nach Gültekin (2005, S. 376–378) die Gefahr, implizite Machtasymmetrien zu bestärken. Solche Asymmetrien können auch durch den primären oder ausschließlichen Blick auf Geflüchtete in einer Opferrolle durch das Label ‚Flüchtling‘ konstruiert werden (Krause, 2016).

Auch die *Zielorientierung* konnte als Kompetenzanforderung für professionelles, pädagogisches Handeln mit Geflüchteten herausgearbeitet werden. Besonders die Studierenden für Bachelor Pädagogik betonen in ihren Aussagen, dass der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit eine gesellschaftliche Funktion zukommt. In den Ergebnissen ist deutlich geworden, dass gerade die pädagogische Arbeit in einem solch hoch politisierten und normativ aufgeladenen Kontext wie in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten immer auch eine gesellschaftliche Funktion einnimmt.

Aus Studierendensicht zeigt sich die *motivationale Orientierung* für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit als bedeutsam. Dieses Interesse an einer spezifischen Beschäftigung – mit den Inhalten und der Tätigkeit – ist nach Krapp (2006) in Verbindung mit subjektiven Wertvorstellungen zu sehen. Im untersuchten empirischen Material dominieren Studierendenaussagen, die der Interessensrichtung ‚Soziale Orientierung‘ für die Tätigkeit des Unterrichtens, Lehrens, Versorgens zugeordnet werden können (Mayr, 2011, S. 135). Die abnehmende Tendenz im Vergleich der Erhebungszeitpunkte beider Studieren-

	BA t1	BA t2	BA insg. (100%) =274 Aussagen	LA t1	LA t2	LA insg. (100%) =164 Aussagen
Professionswissen	14,9%	8,7%	23,6%	18,9%	19,5%	38,4%
Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale	4,7%	9,2%	13,9%	11,6%	18,9%	30,5%
Zielorientierung	14,6%	9,1%	23,7%	9,8%	3,6%	13,4%
Motivationale Orientierungen	7,3%	5,5%	12,8%	4,9%	1,8%	6,7%
Selbstregulative Fähigkeiten	10%	16%	26%	7,3%	3,7%	11%

Tab. 2: Prozentuale Verteilung der Studierendenaussagen auf die Hauptkategorien nach Studierendengruppe (BA: N=61; LA: N=34) und nach Messzeitpunkt (t1, t2); Quelle: eigene Darstellung

den Gruppen zur motivationalen Orientierung kann vorsichtig als eine Art ‚Praxischock‘ interpretiert werden, der im Zuge der praktischen Tätigkeit einsetzte. Das ist nicht zwingend negativ zu werten. Im Rahmen von ‚Service Learning‘-Seminaren, deren Ziel der Theorie-Praxis-Transfer ist, kann die praktische Auseinandersetzung im ehrenamtlichen Engagement die Chance bieten, sich realitätsnah mit einem spezifischen Berufsfeld bzw. mit einer spezifischen Zielgruppe auseinanderzusetzen. Dies mag unter anderem zur Relativierung von Erwartungshaltungen führen.

Im Auswertungsprozess konnten zur Oberkategorie *Selbstregulation* drei Unterkategorien generiert werden. Dieses Ergebnis lässt, allein aufgrund des Differenzierungsgrades in drei verschiedene Facetten eine hohe Relevanz von metakognitiven Fähigkeiten für die pädagogische Arbeit mit Geflüchteten vermuten. Die quantitative Verteilung variiert zwischen Studierendengruppen und Messzeitpunkten – mit 26 % sind Aussagen zur Selbstregulation für die Bachelorstudierenden von höchster Bedeutung im Vergleich zu den anderen Oberkategorien mit einer deutlich steigenden Tendenz im Vergleich der zwei Messzeitpunkte.

### Fazit: Die Frage der Zielgruppenspezifität und Implikationen für die Ausbildung von Pädagog/inn/en

Ausgehend von der Forschungsfrage nach den Kompetenzanforderungen, die aus Studierendensicht für die Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit von Bedeutung sind, konnten mit den vorliegenden empirischen Daten vier deduktiv zugrunde gelegte Kompetenzbereiche nach Baumert & Kunter in fünf Bereiche (*Professionswissen, Werthaltungen/Persönlichkeitsmerkmale, Zielorientierung, Motivationale Orientierungen, Selbstregulative Fähigkeiten*) ausdifferenziert werden. Im deduktiv-induktiven Auswertungsprozess wurden Unterkategorien spezifiziert, die aufzeigen, welche Anforderungen die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus Studierendensicht an Pädagog/inn/en stellen. Die Verteilung und die Herausbildung der Unterkategorien zeigen neben allgemeinpädagogischen Kompetenzen auch zielgruppenspezifische Inhalte und Kompetenzanforderungen, die aus Sicht der Studierenden bedeutsam sind. Beispielsweise nannten die Studierenden für den Bereich des *Professionswissens* spezifisches Wissen (Ablauf eines Asylverfahrens, Umgang mit Traumata, Wissen zu Fluchtursachen), das aus ihrer Sicht zur Professionalisierung in der pädagogischen Arbeit mit Geflüchteten beiträgt. Die Ergebnisse sprechen für die explizite Thematisierung und die curriculare Verankerung des Themas Fluchtmigration in der pädagogischen Ausbildung. Bislang sind vereinzelt Lehraktivitäten zum Thema Flucht in der Hochschulbildung von angehenden Lehrkräften und Pädagog/inn/en anzutreffen. Eine systematische Integration des Themas steht noch aus. Bezüglich der pädagogischen Praxis lassen sich aus den vorliegenden Ergebnissen auch Implikationen für die Fort- und Weiterbildung von Pädagog/inn/en ableiten. Neben Ausbildungsangeboten können Universitäten auch durch die Organisation und das Angebot von Fort- und Weiterbildungen zu Grundlagen- und Hintergrundwissen zum Themenfeld Fluchtmigration einen substantiellen Beitrag zur Professionalisierung der Pädagogischen Flüchtlingsarbeit beitragen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen die Forderung des Bildungsberichts 2016 „eine langfristige tragfähige Infrastruktur für die Integration der Menschen in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu schaffen. Den Bildungseinrich-

tungen kommt dabei eine zentrale Rolle zu (...)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 192).

### Anmerkungen

1 BA=Studierende des Studiengangs Bachelor Pädagogik; LA=Studierende des Lehramts an Grundschulen; t1=erster Messzeitpunkt; t2=zweiter Messzeitpunkt).

### Literaturverzeichnis

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stark, W. (2009). Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. In K. Altenschmidt (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?: Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. (S. 11–15). Weinheim, Basel: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469–520.
- Gültekin, N. (2005). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Ein Handbuch*. (S. 367–38). Schönbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. (S. 280–290) Weinheim u.a.: Beltz PVU.
- Krause, U. (2016). Das Label „Flüchtling“: Homogenisierung und Viktimisierung durch eine globale Labelkonstruktion: zib-Blog, 19 Mai 2016. *zib (Zeitschrift für Internationale Beziehungen) [Stand 2017-02-28]*.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. überarbeitete Auflage. s.l.: Beltz Juventa.
- Mattern, J. (2014). *Hilf Selbstregulation bei der Unterrichtsvorbereitung?: Studien zur Relevanz und Förderung von Selbstregulation in der Lehrerbildung*. Dissertation an der TUM School of Education. Zugriff am 28.02.2017 <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1209593/1209593.pdf>
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. (S. 125–148). Münster: Waxmann.
- McCrae, R. R. & Costa, P.T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robin & L. A. Pervin (Hg.), *Handbook of personality*. (S. 159–181). New York: Guilford Press.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik* 56(4), 531–547.
- Reinders, H. & Wittek, R. (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten: Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. In K. Altenschmidt (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?: Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. (S. 128–143). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schmidt, C. (2015). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. (S. 447–455). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement an Schulen – mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I + II*. 1., neue Ausg. Weinheim, Bergstr.: Beltz, J. (Pädagogik-Praxis).
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–23.
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 57, 202–224.

### Dr. Sarah Lange

ist Akademische Rätin a.Z. an der Professur für Didaktik der Grundschule an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Aktuell fokussiert ihre Forschung Fluchtmigration als Kontext und als Thema in Grundschulen sowie Forschung zur Lehrendenprofessionalisierung und zu Unterrichtsqualität – vorwiegend aus international und vergleichender Perspektive.