

INFORMELLES LERNEN IN MENTORING- UND
PATENSCHAFTSPROGRAMMEN AM BEISPIEL VON „BALU UND DU“:
PRÄVENTION VON DEVIANZ UND VERMITTLUNG VON SOZIALEN
BASISKOMPETENZEN

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

Vorgelegt von: Dominik Esch

geboren in Coesfeld

Erstreferentin: Frau Prof. em. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg,

Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und

Kulturwissenschaften

Köln, 2010

Vorwort

Die vorliegende Arbeit über das Mentoringprogramm „Balu und Du“ fußt auf den Ideen und der Tatkraft von vielen Menschen. In den 1970er Jahren erlebte die leider im Jahr 2007 viel zu früh verstorbene Tilly Bakker-Grunwald als Post-Doktorantin am Weizmann-Institut in Israel das Mentoring- und Tutoringprogramm „Perach“. Sie übernahm die Patenschaft über palästinensische Kinder und hielt den Kontakt über viele Jahre aufrecht. Zurück in Deutschland begeisterte die Chemie-Professorin Bakker-Grunwald Jahre später ihre Osnabrücker Universitäts-Kollegin, die Pädagogin Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg mit ihren Berichten über „Perach“. Die Pädagogin entdeckte in dem Mentoringprogramm die pädagogisch begründete Kompetenz von Laien, was wiederum Dr. Thomas Möltgen als Verantwortlichen für das Ehrenamt im Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. auf sie aufmerksam werden ließ.

Anlässlich eines Fachkongresses des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e. V. im Jahr 1999 machte der Vortrag von Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg zum Thema „Die Kompetenz der Laien“ die Organisatoren und Tagungsteilnehmer sehr neugierig. Konnte es sein, dass das Wissen um die Kompetenz der Laien in der organisierten professionellen Sozialarbeit nicht hinreichend genutzt wurde? Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus, wenn ernst genommen wird, dass in bestimmten Bereichen der Sozialen Arbeit Ehrenamtliche mindestens so wirksam sind wie hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter?

Aus dem Fachkongress heraus entwickelte sich ein intensiver Dialog zwischen der Universität Osnabrück und dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V., der darin mündete, dass mit Hilfe der Stiftung Deutsche Jugendmarke im Frühjahr 2002 das Modellprojekt „Balu und Du“ starten konnte. Seit den ersten Planungen konnte ich zunächst als Sozialarbeiter im Anerkennungsjahr an dem

genannten Fachkongress mitwirken und später als Projektreferent des Diözesan-Caritasverbandes den Projektstart mit der Universität Osnabrück gestalten.

Mit der Gründung des Vereins „Balu und Du e. V.“ im Jahr 2005 bin ich als dessen Geschäftsführer zusammen mit dem Team des Vorstandes um Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg, Dr. Thomas Möltgen, Michael Szczesny, Nina Schomborg und Dorothee Averkamp für die Verstetigung und Ausbreitung des Mentoring- und Patenschaftsprogramms „Balu und Du“ tätig.

„Balu und Du“ entwickelte sich zu einem erfolgreich adaptierten Mentoring- und Patenschaftsprogramm mit mittlerweile 37 Standorten in ganz Deutschland und einem Ableger in Wien.

Die vorliegende Arbeit wäre ohne das ehrenamtliche Engagement von über 1.200 Mentorinnen und Mentoren nicht entstanden. Ihre persönliche Zuwendung für das ihnen anvertraute Kind und die Dokumentation der gemeinsamen Erlebnisse in einem Tagebuch stellen ein außergewöhnlich hohes Engagement dar. Ferner bin ich den Eltern dankbar, dass sie auf Vermittlung der Lehrerinnen und Lehrer ihren Kindern die Möglichkeit geben, am Programm teilzunehmen.

Bei der Anfertigung dieser Arbeit erfuhr ich wichtige Unterstützung im Forschungskolloquium von Prof. Dr. Müller-Kohlenberg. Die Diskussionen mit Forscherinnen und Forschern sowie den Studierenden der Universität Osnabrück haben mich immer wieder auf kritische Aspekte der Arbeit aufmerksam gemacht und haben mir den Blick über den Tellerrand der eigenen Arbeit eröffnet. Der kollegiale und freundschaftliche Austausch mit Astrid Hübner über ihr Forschungsthema „Ehrenamtliches Engagement und persönlicher Nutzen für die Freiwilligen selbst“ zeigte mir, wie sehr wissenschaftlich begründete Antworten bedeutsame Impulse für die Organisation von Ehrenamt in der sozialen Arbeit geben können.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	XII
1 Forschungsfrage und Forschungsüberblick	1
1.1 Das dialogische Prinzip als philosophisch-anthropologische Fundierung	2
1.2 Einordnung von Mentoring und Patenschaft in die jüdisch- christliche Tradition	9
1.3 Der Empathie-Faktor	12
1.4 Prävention: Ergebnisse des Programms „Balu und Du“	21
1.4.1 Einordnung von „Balu und Du“ in die Präventionsarbeit	22
1.4.2 Auswahl von vorliegenden Evaluationsergebnissen zur Prävention von Aggression und Gewalt bzw. pro- sozialem Verhalten	25
1.5 Mentoring und dessen kritische Rezeption in der Fachöffentlichkeit	34
1.6 Wertevermittlung: Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Werten an Kinder im Grundschulalter	44
1.7 Informelles Lernen.....	46
1.8 Resilienzforschung	54
1.9 Laienkompetenz	56
1.10 Die Akteure im Modellprogramm „Balu und Du“	58

1.10.1	Die Kinder	59
1.10.2	Die Mentorinnen und Mentoren	61
1.10.3	Die Koordinatorinnen und Koordinatoren und das Netzwerk des „Balu und Du e. V.“	63
2	„Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen	64
2.1	„Dimensionen der Beziehung“: Begründung und Methode	64
2.1.1	„Dimensionen der Beziehung“: Naturerlebnisse, Regelmäßigkeit, Einfallsreichtum und intensive Gespräche machen den Unterschied.....	70
2.1.2	Unterschiede zwischen rein ehrenamtlichen und ins Studium eingebundenen Mentorinnen und Mentoren	72
2.2	Weitere ausgewählte Ergebnisse aus den statistischen Angaben der Tagebücher: Wo, was, worüber, wie lange	79
2.2.1	Die Orte der Treffen	80
2.2.2	Die Aktivitäten	82
2.2.3	Die Gesprächsinhalte.....	83
2.2.4	Die Regelmäßigkeit der Tagebucheingänge	84
2.2.5	Die Dauer der Treffen	86
2.2.6	Die konstanten und vorzeitig beendeten Beziehungen	87
3	Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher	93

3.1	Methodenauswahl	93
3.2	Das qualitative Auswertungsverfahren dieser Arbeit am Beispiel des informellen Lernen	101
3.3	Auswahlkriterien für die Falldarstellungen	111
3.4	Eine beispielhaft gelungene Balu-Beziehung	114
3.4.1	Hintergrund der Personen.....	114
3.4.2	Tagebuch.....	114
3.4.3	Verlauf der Beziehung	115
3.4.4	Informelles Lernen	118
3.4.5	Wirkungen.....	125
3.5	Falldarstellungen von scheinbar unwirksamen Beziehungen	127
3.5.1	Maik Wehrmann und Rene	128
3.5.1.1	Hintergrund der Personen.....	128
3.5.1.2	Tagebuch.....	128
3.5.1.3	Der Verlauf der Beziehung.....	129
3.5.1.4	Informelles Lernen	137
3.5.1.5	Wirkungen.....	138
3.5.2	Bert Lahm und Daniele Jamundo	140
3.5.2.1	Hintergrund der Personen.....	140
3.5.2.2	Tagebuch.....	140

3.5.2.3	Der Verlauf der Beziehung.....	140
3.5.2.4	Informelles Lernen	141
3.5.2.5	Wirkungen.....	142
3.5.3	Susanne Heiter und Sahin	142
3.5.3.1	Hintergrund der Personen.....	142
3.5.3.2	Tagebuch.....	142
3.5.3.3	Verlauf der Beziehung	143
3.5.3.4	Informelles Lernen	148
3.5.3.5	Wirkungen.....	148
3.5.4	Josef Bracker und Pierre	149
3.5.4.1	Hintergrund der Personen.....	149
3.5.4.2	Tagebuch.....	149
3.5.4.3	Verlauf der Beziehung	149
3.5.4.4	Informelles Lernen	159
3.5.4.5	Wirkungen.....	163
3.5.5	Zusammenfassung	165
3.6	Falldarstellungen von gelungenen Beziehungen.....	167
3.6.1	Benjamin Esser und Gabriel	168
3.6.1.1	Hintergrund der Personen.....	168

3.6.1.2	Tagebuch.....	168
3.6.1.3	Verlauf der Beziehung	168
3.6.1.4	Informelles Lernen	170
3.6.1.5	Wirkungen.....	176
3.6.2	Karla Schuster und Jeanette.....	177
3.6.2.1	Hintergrund der Personen.....	178
3.6.2.2	Tagebuch.....	178
3.6.2.3	Verlauf der Beziehung	178
3.6.2.4	Informelles Lernen	179
3.6.2.5	Wirkungen.....	180
3.6.3	Sinje Acker und Kevin.....	181
3.6.3.1	Hintergrund der Personen.....	181
3.6.3.2	Tagebuch.....	185
3.6.3.3	Verlauf der Beziehung	185
3.6.3.4	Informelles Lernen	189
3.6.3.5	Wirkungen.....	192
3.6.4	Rebecca Suleiman und Andrea	194
3.6.4.1	Hintergrund der Personen.....	194
3.6.4.2	Tagebuch.....	194

3.6.4.3	Der Verlauf der Beziehung.....	195
3.6.4.4	Informelles Lernen	196
3.6.4.5	Wirkung.....	198
3.6.5	Zusammenfassung	199
3.6.5.1	Rituale.....	199
3.6.5.2	Ein roter Faden	200
3.6.5.3	Ideen „in petto“	201
3.6.5.4	Unterstützung durch die Eltern	203
3.6.5.5	Humor	205
3.6.5.6	Krisenzeiten gemeinsam meistern.....	206
3.7	Querschnittanalysen.....	208
3.7.1	Der erste Eindruck oder die Realphantasie	208
3.7.2	Helferrückwirkung oder der Nutzen des Engagements bei „Balu und Du“ für die Mentorinnen und Mentoren.....	213
3.7.3	Ausgewählte Formen des informellen Lernens	222
3.7.3.1	Vermittlung von moralischen Werten und Normen	224
3.7.3.2	Entscheiden lernen	226
3.7.3.3	Ausdifferenzierung der verbalen Kommunikation	227
3.7.3.4	Verständnis für Naturphänomene	231

3.7.3.5	Gesunde Ernährung.....	233
3.7.4	Sinn für Humor.....	234
3.7.5	Die Achtung und der Respekt vor dem Kind	238
3.7.6	Der Einsatz von Tieren in „Balu-und-Du“- Beziehungen: Freude an der Natur und ein Baustein für mehr Partizipation.....	244
3.7.7	Der Kontakt nach der Programmphase und eine kritische Betrachtung zur Verwendung des Begriffs „Freundschaft“ im Mentoringprogramm „Balu und Du“	252
4	Diskussion	264
4.1	Hinweise zum Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit im Bildungsprozess	264
4.2	Vorüberlegungen zu Gründen der Wirksamkeit von ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren: Die zentrale Geschichte	268
5	Fazit.....	272
5.1	Empfehlungen für die Forschung	272
5.2	Empfehlungen für die schulische und universitäre Ausbildung und für die Soziale Arbeit	278
5.2.1	Nutzung der Möglichkeiten informeller Lernprozesse	278
5.2.2	Individualisierung der Förderung von Kindern mit ungünstigen Entwicklungschancen	279

5.2.3	Einbindung von ehrenamtlichen und studierenden Mentorinnen und Mentoren in die Grundschule und in die professionelle Kinder- und Jugendhilfe	279
5.2.4	Öffnung von Bildungseinrichtungen für das ordentliche Lehrangebot „Praxisfeld Informelles Lernen und Mentoring“	280
	Literaturverzeichnis	279
	Anlage	291

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung des menschlichen Hirns	15
Abbildung 2: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Effektstärken im Cluster „Prosoziale Einstellungen vs. Aggression und Gewalt“	29
Abbildung 3: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Mittelwertvergleich	30
Abbildung 4: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Effektstärken	31
Abbildung 5: Sozial angepasstes Verhalten vs. sozial auffälliges Verhalten (EAS)..	32
Abbildung 6: Höchste Aggressionswerte zu Beginn des Projektes und nach einem Jahr (EAS).....	33
Abbildung 7: Dimensionen der Beziehung: Korrelationen	71
Abbildung 8: Dimensionen der Beziehung: Informelles Lernen in verschiedenen Standorten.....	74
Abbildung 9: Dimensionen der Beziehung: Informelles Lernen bei verschiedenen Alterstufen der Mentorinnen und Mentoren	75
Abbildung 10: Dimensionen der Beziehung: Gespräche über Werte und Normen...	76
Abbildung 11: Dimensionen der Beziehung: Kontakt nach Programmphase	77
Abbildung 12: Dimensionen der Beziehung: Aktivitäten in der Natur	78
Abbildung 13: Dimensionen der Beziehung: Einfallsreichtum	79
Abbildung 14: Orte der Treffen	81

Abbildung 15: Aktivitäten während der Treffen	82
Abbildung 16: Gesprächsinhalte während der Treffen	83
Abbildung 17: Regelmäßigkeit der Treffen	85
Abbildung 18: Dauer der Treffen	86
Abbildung 19: Wochentag der Treffen	87
Abbildung 20: Vergleich mit Patenschaftprojekt Biffy: Dauer der Patenschaften.....	88
Abbildung 21: Dauer der Beziehungen bei „Balu und Du“	90
Abbildung 22: Gründe für vorzeitig beendete Beziehungen	96
Abbildung 23: Textanalyse mit MAXQDA: Bildschirmausschnitt zum Codebaum „Informelles Lernen“	103
Abbildung 24: Auswahlkriterium Tagebücher nach der Dimension „Charisma“	112
Abbildung 25: Das Auswahlverfahren zur Identifizierung der in dieser Arbeit analysierten 9 Einzelfälle.....	113
Abbildung 26: Aktivitäten in Fallbeschreibung David Müller	117
Abbildung 27: Informelles Lernen in Fallbeschreibung David Müller	119
Abbildung 28: Dimension „Charisma“ bei scheinbar unwirksamen Beziehungen...	128
Abbildung 29: Anzahl der Textstellen bei Wehrmann zum Code „Informelles Lernen“	138
Abbildung 30: Verhaltensänderungen in Fallbeschreibung Josef Bracker	150
Abbildung 31: Anzahl der Textstellen bei Bracker zum Code „Informelles Lernen“	160

Abbildung 32: Dimension „Charisma“ bei gelungenen Beziehungen.....	167
Abbildung 33: Anzahl der Textstellen bei Esser zum Code „Informelles Lernen“ ..	171
Abbildung 34: Anzahl der Textstellen bei Schuster zum Code „Informelles Lernen“	179
Abbildung 35: Verlauf der Beziehung Fallbeschreibung Sinje Acker.....	186
Abbildung 36: Informelles Lernen in Fallbeschreibung Sinje Acker.....	189
Abbildung 37: Vergleich von qualitativen und quantitativen Analysen.....	222
Abbildung 38: Informelles Lernen in 135 Beziehungen	223
Abbildung 39: Informelles Lernen in der Selbsteinschätzung der Mentorinnen und Mentoren	224
Abbildung 40: Auswahl Codierungen zur Werte- und Normvermittlung.....	225
Abbildung 41: Grundhaltung „Respekt vor dem Kind“	238
Abbildung 42: Zuhören als Schlüsselement einer guten Beziehung.....	257

1 Forschungsfrage und Forschungsüberblick

„Balu und Du“ versteht sich als ein Präventionsprogramm für in ihrer Entwicklung benachteiligte Grundschul Kinder. Es wurde seit Herbst 1999 von der Universität Osnabrück und dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. geplant und im Frühjahr 2002 gestartet. Der Name „Balu und Du“ ist eine Anlehnung an die Figur des Bären aus dem Buch „Das Dschungelbuch“ von Rudyard Kipling.¹ Ehrenamtliche Schüler, Auszubildende, Studierende und Berufstätige im Alter zwischen 18 und ca. 30 Jahren treffen sich regelmäßig wöchentlich mit einem Kind, um ihm in freundschaftlicher Weise zu begegnen. Diese Beziehung zielt darauf, die Grundschul Kinder in ihrer Persönlichkeit zu stärken, so dass sie ihr Leben zuversichtlich und verantwortungsbewusst ihren Fähigkeiten und Begabungen gemäß zu leben lernen. Die Mentorinnen und Mentoren schrieben im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2004 über die Treffen mit den Kindern Tagebucheinträge, die sie der Programmleitung nach den Treffen per E-Mail zukommen ließen. Die Auswertung dieser Tagebucheintragungen ist Grundlage für die vorliegende Arbeit.

Die forschungsleitenden Fragen lauten:

Welche präventiven Wirkungen hat das Programm „Balu und Du“ durch den Einsatz von studentischen und ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren auf die Entwicklung von Grundschulkindern mit ungünstigen Entwicklungsaussichten?

Wie gelingt es den ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren, informelle Lerngelegenheiten für die Förderung von Kindern mit ungünstigen Entwicklungsaussichten zu erkennen und nutzbar zu machen?

¹ Kipling 2004. Die englische Originalausgabe erschien erstmals 1894 unter dem Titel "The Jungle Books" bei Macmillan, London.

Welchen Beitrag kann das Programm „Balu und Du“ zur Wertevermittlung und zur Prävention von deviantem Verhalten im Kindes- und Jugendalter leisten?

Was wirkt in Beziehungen zwischen einem Kind im Grundschulalter und jungen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren?

Zur Terminologie in dieser Arbeit: Die zu begleitenden Kinder werden sehr häufig von den Mentorinnen und Mentoren „Mogli“ genannt. Die begleitenden Ehrenamtlichen werden Mentorinnen und Mentoren oder auch „Balus“ genannt. In Abgrenzung zu den Freiwilligendiensten wie dem Freiwilligen Sozialen Jahr leisten die Mentorinnen und Mentoren bei „Balu und Du“ ein nicht finanziell abgegoltene Ehrenamt, so dass in dieser Arbeit auch von Ehrenamtlichen gesprochen wird. Im Übrigen halte ich die Diskussion über die korrekte Terminologie von „Freiwilligenarbeit“, „Ehrenamt“ oder „bürgerschaftlichem Engagement“ für ein wichtiges wissenschaftlich-akademisches Ringen, dass aber nicht Bestandteil dieser Arbeit ist.²

Im folgenden ersten Kapitel wird ein Forschungsüberblick über die philosophisch-anthropologischen Grundlagen, die Empathie-Forschung, Prävention, Mentoring, Bedingungen zur Vermittlung von Werten, informelles Lernen, Resilienz und Laienkompetenz gegeben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Beschreibung der handelnden Akteure im untersuchten Programm „Balu und Du“.

1.1 Das dialogische Prinzip als philosophisch-anthropologische Fundierung

„Während sich kulturelle und instrumentelle Kompetenzen, die in unserer Gesellschaft überwiegend im formalen Bildungssystem

² Vgl. Enquete-Kommission 2002.

erworben werden, wie etwa Sach- und Fachwissen oder handwerklich-technische Fähigkeiten, noch relativ präzise überprüfen und messen lassen, erweist sich dies als weit aus schwieriger für soziale und personale Kompetenzen wie beispielsweise Toleranz, Empathie, Mut oder Durchhaltevermögen, die insbesondere in lebensweltlichen Kontexten angeeignet werden (wie z. B. Familie, Freundeskreis, freiwilliges Engagement). Zudem entziehen sich diese lebensweltlichen Bereiche selbst auch stärker einer empirischen Erforschung und Erfassung als das formale Bildungs- und Ausbildungssystem.“³

Aus dieser Erkenntnis gegenwärtiger Sozialforscher heraus, dass sich lebensweltliche Bereiche stärker einer empirischen Erforschung und Erfassung entziehen, begeben mich zu Beginn dieser Arbeit auf die Suche nach qualitativen Maßstäben zur Überprüfung und zum Verständnis der Wirkung des Mentoringprogramms „Balu und Du“. Bei der Suche stoße ich auf Martin Buber.

Der Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) veröffentlichte 1962 mit dem Buch „Das dialogische Prinzip“ eine Sammlung von Texten, die ihre Wurzeln in seinem von Chassidismus geprägten jüdischen Glauben haben. Kernpunkt seiner Anschauung ist die enge Verbundenheit der Beziehung zu Gott mit der Beziehung zum Mitmenschen, die er in den Aufsätzen „Ich und Du“ (1923), „Zwiesprache“ (1929), „Die Frage an den Einzelnen“ (1936) und „Elemente des Zwischenmenschlichen“ (1953) aufzählt. Ein Nachwort „Zur Geschichte des dialogischen Prinzips“ schließt die Sammlung ab.

Das dialogische Prinzip erläutert Buber selbst:

³ Rauschenbach/Düx/Sass 2006, 8.

„Zu allen Zeiten ist geahnt worden, daß die gegenseitige Wesensbeziehung zwischen zwei Wesen eine Urchance des Seins bedeutet, und zwar eine, die dadurch in Erscheinung trat, daß es den Menschen gibt. Und auch dies ist immer wieder geahnt worden, daß der Mensch eben damit, daß er in die Wesensbeziehung eingeht, als Mensch offenbar wird, ja daß er erst damit und dadurch zu der ihm vorbehaltenen gültigen Teilnahme am Sein gelangt, daß also das Du-Sagen des Ich im Ursprung alles einzelnen Menschwerdens steht.“⁴

Bubers Gedanken decken sich mit meiner Ahnung, dass die gelungene wirkliche Begegnung ein Erklärungsmodell für die Analyse in der vorliegenden Arbeit sein kann. Ich vermute in der Buberschen Philosophie eine Möglichkeit zur Analyse und Interpretation der Wirkungen im Mentoringprogramm „Balu und Du“. Ferner greife ich auch auf den jüdischen Philosophen Buber zurück, weil es in Israel seit Jahrzehnten das erfolgreiche Mentoringprogramm Perach⁵ gibt. Es ist möglicherweise kein Zufall, dass gerade in Israel die Idee von Mentoring als personaler Zuwendung durch studentische Mentorinnen und Mentoren entwickelt worden ist.

Buber benennt als Vorläufer zur Ausformulierung seines dialogischen Prinzips: Friedrich Heinrich Jacobi habe 1785 mit dem Satz „Ohne Du ist das Ich unmöglich“ eine erste Grundlage geschaffen. Ludwig Feuerbach entwickelte die These in eine,

⁴ Buber 1962, 301.

⁵ Perach: Vgl. www.perach.il: Seit 2002 besteht ein kollegialer Austausch zwischen den Mentoringprogrammen „Näktergalen“ aus Malmö/Schweden und „Perach“ aus Israel. Forscherinnen aus beiden Projekten gaben im Herbst 2002 bei einem Arbeitsbesuch Hinweise zur Projektumsetzung und zur Evaluation. Auf dem Jugendhilfetag Osnabrück 2004 präsentierten sich die beiden Projekte und zogen Parallelen zu „Balu und Du“. 2009 organisierte die Universität Osnabrück zusammen mit Perach eine internationale Konferenz zu Mentoring und Tutoring http://www.balu-und-du.de/fileadmin/user_upload/Aktuelles/Prasentation_Internationale_Konferenz.pdf. Zugriff am 18. August 2009.

so Buber, „pseudo-mystische Konstruktion“ hinein weiter: „Der Mensch für sich ist Mensch (im gewöhnlichen Sinne); der Mensch mit Mensch – die Einheit von Ich und Du ist Gott.“⁶ Buber selber beschreibt seine religiöse Interpretation des dialogischen Prinzips so: „Wir hatten erkannt, dass eben dasselbe Du, das von Mensch zu Mensch geht, eben dasselbe ist, das vom Göttlichen her zu uns niederfährt und von uns zu ihm aufsteigt.“⁷

Emanuel Levinas betont bei der Betrachtung „der Situation des Von-Angesicht-zu-Angesicht“⁸ noch bestimmter die Asymmetrie der „Begegnung mit dem Antlitz, das zugleich den anderen gibt und entzieht“⁹. Damit verweist er auf die Unverfügbarkeit jedes Menschen gerade nach der Erfahrung des Totalitarismus.

Buber verteidigt seine biblisch argumentierende Interpretation gegen bestimmte Aspekte der Existenzphilosophie von Karl Jasper. Jaspers annulliere den für Buber fundamentalen Gedanken, dass Gott auch eine Person¹⁰ sei, die eben die Begegnung mit dem Menschen suche. Abschließend verwehrt sich Buber gegen den von Karl Barth erhobenen Absolutheitsanspruch der christlich-protestantischen Theologie. Dieser Anspruch äußert sich in der These Barths, dass nur im Christentum der Mensch wirklich gerne menschlich sei.

Buber lässt sich auf die Diskussion Augen zwinkernd ein und führt als Beweis für das „Gerne-Menschsein“ seines Glaubens und seines Denkens an: „Aber ich wollte, ich könnte Karl Barth hier, in Jerusalem zeigen, wie die Chassidim die

⁶ Feuerbach nach: Buber 1962, 302.

⁷ Buber 1962, 314.

⁸ Levinas 2003, 51.

⁹ Levinas 2003, 50.

¹⁰ Vgl. Buber 1962, 134.

Freiheit des Herzens zum Mitmenschen – tanzen“.¹¹ Ob da der protestantische Dogmatiker mitmacht?

Nun entwickelt Buber den Begriff der Realphantasie, den ich als fundamental für die Analyse der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Frage nach der Wirksamkeit von Mentoring ansehe:

„Wollen wir zugleich das Heutige wachsam betreiben und das Morgige hellstichtig bereiten, dann müssen wir uns selber und in den nach uns kommenden Generationen eine Gabe ausbilden, die als Aschenbrödel und vorbestimmte Prinzessin in der Innerlichkeit der Menschen lebt. Manche nennen sie Intuition, aber das ist ein nicht ganz eindeutiger Begriff. Ich möchte den Namen Realphantasie vorziehen, denn in ihrem eigentlichen Wesen ist sie nicht mehr ein Anschauen, sondern ein kühnes, fluggewaltiges, die intensivste Regung meines Seins beanspruchendes Einschwingen ins Andere, wie es eben die Art aller echten Phantasie ist, nur dass hier der Bereich meiner Tat nicht das Allmögliche, sondern die mir entgegen tretende besondere reale Person ist, die ich mir eben so und nicht anders in ihrer Ganzheit, Einheit und Einzigkeit und in ihrer all dies immer neu verwirklichenden dynamischen Mitte zu verwirklichen versuchen kann.“¹²

Ist die Wahrnehmung und Nutzung von Intuition eine Voraussetzung, damit die Mentorinnen und Mentoren im Programm „Balu und Du“ erfolgreich sind?

¹¹ Buber 1962, 319. Die "Chassidim" heißen im Hebräischen die "Frommen". Sie sind Anhänger der jüdischen Lehre des Chassidismus, die im 18. Jahrhundert in Osteuropa entstand. Sie betonen die Liebe Gottes.

¹² Buber 1962, 286.

Lassen sich in den Tagebucheintragungen Situationen finden, in denen die Mentorinnen und Mentoren das Vermögen zur Realphantasie in der persönlichen Beziehung zum Kind dokumentieren?

Bereits an dieser Stelle sei festgestellt, dass die Mentorinnen und Mentoren besonders zu Beginn der Beziehungen und in Krisensituation „Realphantasien“ im Buberschen Sinne dokumentieren (vgl. Kapitel 3.7.1). Es wird zu prüfen sein, ob die Mentorinnen und Mentoren über jene Realphantasie verfügen, eine Antizipation, dass die Beziehung weiterhin gelingen kann, obwohl sie das Kind noch nicht kennen oder das Kind in einer schwierigen Situation erleben. Gleichzeitig ist mit dem Versuch, die Bubersche Realphantasie als Erklärungsmodell für gelingende Kommunikation heranzuziehen, die Perspektive auf die Möglichkeiten der Kinder im Programm „Balu und Du“ zu richten. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die zu begleitenden Kinder ebenfalls das Vermögen der Realphantasie besitzen. Möglicherweise sogar in der ursprünglichen kindlich-vertrauenden Art und Weise, die unverstellt das Einschwingen in die reale Person der Mentorin oder des Mentors erlaubt. Im Bild des Einschwingens klingt an, dass es sich um einen lebendigen Prozess handelt, in dem sich zwei Menschen aufeinander zu bewegen. Es ist zu berücksichtigen, dass „Realphantasie“ als Ressource gleichermaßen für die jungen erwachsenen Mentorinnen und Mentoren und für die Kinder gedacht werden soll.

Kant fordert in seiner praktischen Philosophie dazu auf, den Mitmensch niemals bloß als Mittel, sondern als Zweck an sich selbst zu betrachten und zu behandeln. Buber geht einen Schritt weiter, in dem er nach den Voraussetzungen der Forderung von Kant fragt:

„Der Mensch ist nicht in seiner Isolierung, sondern in der Vollständigkeit der Beziehung zwischen dem einen und dem anderen

*anthropologisch existent: erst die Wechselwirkung ermöglicht, das Menschentum zulänglich zu erfassen.*¹³

Zwischenmenschliche Beziehungen gelingen nach Buber dann, wenn drei Bedingungen vorliegen:

- 1) Die Beziehungen sollten von dem Bemühen nach Wahrhaftigkeit geprägt sein, damit die Beziehungen frei von verderblichem Schein und unwahren Vorgaben über einen selber sind;
- 2) Die Beziehungspartner meinen und vergegenwärtigen jeweils den anderen in dessen Personsein, das sich in der individuellen Lebenssituation gestaltet und äußert und von vielfältigen Bedingungen abhängt;
- 3) Keiner der Partner sollte sich dem andern auferlegen, sondern möchte sich dem anderen erschließen.

Buber führt weiter aus, dass echte Gespräche wahr, rückhaltlos und frei von Schein sein sollten und definiert als Merkmale des echten Gesprächs:¹⁴

Wahr: Hinwendung an den Partner in aller Wahrheit. Auch bei unterschiedlicher Meinung sage ich zu ihm als Person ja.

Rückhaltlos: Jeder Teilnehmer muss sich selber ohne Verkürzung und Verschiebung einbringen, ohne in Drauflosreden zu verfallen und damit authentisch und natürlich sein.

Frei von Schein: Überwindung des Scheins. Absehen von der eigenen Wirkung als Sprecher.

¹³ Buber 1962, 290.

¹⁴ Buber 1962, 293ff.

Martin Buber definiert abschließend:

„Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat.“¹⁵

Die Betonung der Qualität von persönlicher wirklicher Begegnung zwischen Menschen bietet einen Anhaltspunkt, zu prüfen, ob sich in den dokumentierten Tagebuchauszügen der Mentorinnen und Mentoren bei „Balu und Du“ wirkliche Begegnungen im Buberschen Sinne finden lassen.

1.2 Einordnung von Mentoring und Patenschaft in die jüdisch-christliche Tradition

In der Auswertung des Programms „Balu und Du“ wird nach den Wirkfaktoren der ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren geforscht. Einer der Wirkfaktoren könnte in der persönlichen Zuwendung der Ehrenamtlichen zu einem Kind liegen. „Zuwendung“ ist ein Begriff, der stark von der jüdisch-christlichen Tradition geprägt ist. Im Folgenden werde ich deshalb versuchen, das Mentoringprogramm „Balu und Du“ in den ideengeschichtlichen Kontext von Zuwendung, Hinwendung, Anerkennung und Bestätigung in der jüdisch-christlichen Tradition einzuordnen. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass die Mentorinnen und Mentoren nicht auf ihre religiöse Überzeugung überprüft worden sind. Der Exkurs in die jüdisch-christliche Tradition soll ein Versuch sein, den Wirkfaktor „persönliche Zuwendung“ näher zu erkunden und zu differenzieren, weil in der jüdisch-christlichen Tradition zahlreiche Abhandlungen über die Begriffe Solidarität und Zuwendung vorliegen. Innerhalb der katholischen Theologie widmen sich vor allem die Disziplinen Christliche Gesellschaftslehre, Sozialethik, Pastoraltheologie und Caritaswissenschaft den

¹⁵ Buber 1962, 167.

Grundlagen der sozialen Arbeit der Kirche. Die theologische Forschung kann Hilfestellung für die Begründung von anders oder nicht weltanschaulich begründeter sozialer Arbeit und persönlicher Zuwendung leisten.

So argumentiert ganz grundsätzlich Papst Benedikt XVI.:

„Liebe - Caritas - wird immer nötig sein, auch in der gerechtesten Gesellschaft ... Immer wird es Leid geben, das Tröstung und Hilfe braucht. Immer wird es Einsamkeit geben. Immer wird es auch die Situationen materieller Not geben, in denen Hilfe im Sinne gelebter Nächstenliebe nötig ist. Der totale Versorgungsstaat, der alles an sich zieht, wird letztlich zu einer bürokratischen Instanz, die das Wesentliche nicht geben kann, das der leidende Mensch - jeder Mensch - braucht: die liebevolle persönliche Zuwendung. Nicht den alles regelnden und beherrschenden Staat brauchen wir, sondern den Staat, der entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip großzügig die Initiativen anerkennt und unterstützt, die aus den verschiedenen gesellschaftlichen Kräften aufsteigen und Spontaneität mit Nähe zu den hilfebedürftigen Menschen verbinden.“¹⁶

Hier ist erkennbar, wie in einer Beschreibung der sozialen Aufgabe des Staates als deren Kern die persönliche Zuwendung herausgearbeitet wird - womit wir auch beim Kern der Wirksamkeit von Mentoringprogrammen wie „Balu und Du“ sind. Aber gleichzeitig eröffnet sich hier die Frage, wie christlich fundierte Wohlfahrtsverbände wie die Caritas die Kompetenz zu helfen von Ehrenamtlichen und Professionellen angemessen nutzen:

„Wenn es also möglich ist, Gottes (Beziehungs-)Spuren in der Welt zu entdecken, so sind diese besonders auch in der frei geschenkten

¹⁶ Deus caritas est 2006, 28b, 39.

Zuwendung der Menschen untereinander zu finden. Überall da, wo Menschen sich der Schöpfung verantwortlich wissen und sich ansprechen lassen von Not, ungerechten Strukturen und konkretem Leid, beginnen sie zu handeln – spontan, auf Erfahrung basierend oder auch strukturiert und geplant und mit anderen vernetzt.“¹⁷

Benedikt XVI. fordert die Angehörigen seiner Kirche im Übrigen auf, die caritative Arbeit nicht als Mittel der Mission zu missbrauchen:

„Wer im Namen der Kirche karitativ wirkt, wird niemals dem anderen den Glauben der Kirche aufzudrängen versuchen ... Der Christ weiß, wann es Zeit ist, von Gott zu reden, und wann es recht ist, von ihm zu schweigen...Er weiß, dass Gott Liebe ist (vgl. 1 Joh 4,8) und gerade dann gegenwärtig wird, wenn nichts als Liebe getan wird.“¹⁸

Im Christentum besteht durch das Vorbild Jesus Christus der Anspruch, dass durch die gegenseitige Annahme, durch Heilen, durch Vergeben und durch Solidarität, die Menschen zu eigenständigen Persönlichkeiten werden. Die eigenständige Persönlichkeit wird im Christentum gefördert, was zuweilen durch die Konzentration auf gemeinschaftliche Aktivitäten überlagert wird. Ein Beispiel für die Betonung der eigenständigen Persönlichkeit ist die Taufe. Sie ist das Initialritual zum Eintritt in das Christentum. Sie ist unabhängig von einer familiären Beziehung. Christ wird man nicht wie in anderen Religionen durch Abstammung, sondern durch eine eigenständige Entscheidung. Dies ist durch die Praxis der Kindertaufen in Vergessenheit geraten, aber immerhin legt der Ritus darauf wert, dass die Eltern nur stellvertretend für das Kleinkind die Taufe vornehmen lassen. Die Taufe wird nur auf den Vornamen vollzogen, nicht auf den Familiennamen. Der Christ

¹⁷ Möltgen 2003, 13.

¹⁸ Deus caritas est 2006, 31c, 47.

bekommt einen neuen Namen, im Englischen heißt deshalb der Vorname auch „christian name“. Die Betonung der Entwicklung des einzelnen Menschen in der christlichen Religion ist verbunden mit der personalen Aufforderung zur Annahme, Heilung, Vergebung und Solidarität.

Das Christentum ist somit keine individualistische Religion, sondern auf die anderen Menschen ausgerichtet. Auch dies geriet innerhalb des Christentums zuweilen in Vergessenheit. Die Verfasser der jüdischen und christlichen Bibel betonen immer wieder, dass Gott nicht auf die Verehrung der Menschen angewiesen ist. Der Gott der Bibel ist sogar ein Gott, der sich keinen anderen Eigennamen gibt als „Ich bin der, der dazwischen ist“ (Exodus 3,14).

Im Christentum ist der Glaube an einen dreifaltigen Gott überliefert, der in ständiger Kommunikation steht. Die theologische Figur der Trinität könnte als Modell für ständige und gelingende Kommunikation dienen. Die Erwähnung der Trinitätstheologie ist in dieser Arbeit als Hinweis auf mögliche weitere theologische Auseinandersetzungen mit dem Thema zu verstehen.

Es ist deutlich in Erinnerung zu rufen, dass die christliche Religion zu allererst eine Religion ist, die zu persönlicher Entwicklung und zur Zuwendung zu anderen Menschen aufruft. Und dabei wiederum in erster Linie zu den schwachen und ausgegrenzten Mitgliedern einer Gruppe oder Gesellschaft. Insofern ist mit dem Terminus „Patenschaft“ ein Begriff aus der christlichen Tradition in die aktuelle Diskussion und Praxis von Mentoringprogrammen eingeflossen. Wenn zum Beispiel die „Aktion zusammen wachsen“ der Migrationsbeauftragten der Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland offensiv um „Bildungspatenschaften“ als Mittel der Integration von Einwanderern wirbt, ist mit dem Begriff „Patenschaft“ ein Wort gewählt worden, das alle Bürgerinnen und Bürger, ob mit oder ohne Zuwanderungsgeschichte, intuitiv mit positiven Merkmalen verknüpfen.

1.3 Der Empathie-Faktor

Die persönliche Zuwendung zu anderen war immer schon eine humane Eigenschaft, die nicht für gläubige Menschen reserviert ist. Die amerikanischen klinischen Psychologen Arthur P. Ciaramicoli und Katherine Ketcham führen in die Hintergründe und Wirkweisen von Empathie ein:

„Unter Empathie versteht man die Fähigkeit, die einzigartigen Erfahrungen des anderen zu verstehen und darauf zu reagieren. Das Paradox der Empathie besteht darin, dass diese angeborene Fähigkeit sowohl in hilfsbereiter als auch in verletzender Weise eingesetzt werden kann.“¹⁹

Ciaramicoli/Ketcham untersuchen die bewusste Distanz ihrer beruflichen psychologischen Praxis und die Grenzen, die notwendigerweise zwischen Patient und Therapeut liegen. Sie gehen den Versuch ein, diese Grenze zu überspringen, weil sie feststellen,

„...dass Vertrauen in Beziehungen dann entsteht, wenn wir bereit sind, unsere innersten Gedanken und Gefühle auszudrücken ... Durch Einfühlung bin ich ein anderer Mensch geworden; wenn ich also vermitteln wollte, welche Macht in ihr steckt, musste ich dazu bereit sein, die tief greifende Wirkung zu würdigen, die sie auf mein Leben gehabt hat.“²⁰

Ciaramicoli/Ketcham erinnern erzählerisch an persönliche Erfahrungen der „guten alten Zeit“, in der „...die Menschen aufeinander schauten. Der Nachbar kümmerte sich um den Nachbarn... Worte wie Toleranz, Vergebung, Glaube und Hoffnung

¹⁹ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 13.

²⁰ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 8.

*waren nicht nur Ideale, sondern jeden Tag gelebte Erfahrungen.*²¹ Die Suche nach den Ursachen und Verhinderungsmöglichkeiten für den Selbstmord seines Bruders veranlassen Ciaramicoli, über die objektiven wissenschaftlich begründeten Theorien hinauszugehen. Für ihn ist die Empathie der *„einzig mir bekannte Weg, der uns von Verzweiflung zu Hoffnung, vom Groll zur Vergebung, von der Angst vor unseren Schwächen, zum Vertrauen auf unsere Möglichkeiten führt.“*²² Abseits dieser verklärenden Sicht finden sich auch wissenschaftlich fundierte Hinweise auf die Wirkweisen von Empathie:

Die Hirnforschung hat nach Ciaramicoli/Ketcham erwiesen, dass im Mandelkern des primitiven limbischen Systems noch keine empfindenden Gefühle vorhanden sind und erst im evolutionsgeschichtlich verhältnismäßig jungen Neokortex die Empathie nachgewiesen werden kann. Als Belege führen Ciaramicoli/Ketcham an, dass nur vom Mandelkern gesteuerte Reptilien in Hungersituationen ihre Brut auffressen, während vom Neokortex gesteuerte Säugetiere das eigene Leben opferten, um ihre Nachkommen zu schützen. Am Beispiel der kindlichen Entwicklung zeigen die Autoren, dass der Neokortex sich über Jahre entwickelt:

²¹ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 24.

²² Ciaramicoli/Ketcham 2001, 38.

Abbildung 1: Entwicklung des menschlichen Hirns²³

Alter	Mandelkern (Gefühle)	Neokortex (Denken)
Geburt	Schmerz, Angst, Überraschung, emotionales Ansteckungsmitleid	
2 Monate	Wahrnehmung von Gefühlen von anderen und Erleben als eigene	
8-12 Monate	Wahrnehmung der Unterschiedlichkeit zu anderen, spiegeln der Gefühle des anderen	
12 Monate		Reaktion auf die Mimik von anderen
4-5 Jahre		Erkennen von Fröhlichkeit, Traurigkeit, Wut, Angst bei anderen
6 Jahre		Erkennen des Unterschieds zwischen empfundenen Gefühlen und ausgedrückten Gefühlen bei anderen
7 Jahre		Erkennen von Eifersucht, Sorge, Stolz, Demütigung, Schuld
9-11 Jahre		Erkennen von nonverbaler Kommunikation, Täuschung und Manipulation

Die in der Tabelle genannten Stufen der neurologischen Entwicklung des Menschen im Kindesalter bieten auch ein Argument für die Auswahl der zu begleitenden Kinder im Mentoringprogramm „Balu und Du“. Sie zeigt, wie sehr die

²³ Eigene Darstellung nach Ciaramicoli/Ketcham 2001, 47f.

Kinder im Grundschulalter alleine von den neurologischen Bedingungen her schon bzw. noch empfänglich für Interventionen sein können.

Jedoch gilt nach Ciaramicoli/Ketcham auch unabhängig vom Alter, dass Kinder, die weinen und getröstet werden oder kichern und darauf lachen, die Erfahrung machen, dass die Welt tröstend und aufmunternd auf Gefühlsausdrücke reagiert.

„Wird über ihre Tränen aber oftmals hinweggegangen oder werden ihre Ängste ignoriert, erfahren sie, dass die Welt oft gleichgültig und lieblos ist. Setzt sich diese Vernachlässigung fort, nehmen ihre Gefühlsreaktionen ab und die Angst dominiert zunehmend alle Gefühle. Die der Einfühlung zugrunde liegende Nervenverbindung kann durch unsere frühen Erfahrungen mit liebenden, aufmerksamen Menschen sanft umhüllt und verstärkt werden und uns somit vor emotionalen Schlägen schützen.“²⁴

In der vorliegenden Arbeit wird mit Hilfe der qualitativen Analyse von Tagebucheinträgen nach Verhaltensweisen in Beziehungen gesucht, in denen Empathie wahrgenommen und ausgebildet wird.

Von Hannah Arendt sind hilfreiche Eingrenzungen entwickelt worden, um der Einfühlung einen systematischen Ort zu geben: Erklären bedeutet das Aufdecken von Wirkzusammenhängen, von Situationen und Begebenheiten auf ihre Bedingungen hin. Verstehen ist die Frage nach dem Sinn und der menschlichen Bedeutung im menschlichen Zusammenhang, das Hinterfragen des Erklärten in der konkreten Beziehung. Das Einfühlen verweist auf die Bedeutung des Verstandenen in der konkreten Beziehung in menschlichen Situationen. Einfühlung ist Anteil

²⁴ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 49.

nehmendes Verstehen. Handeln meint das nicht Zweck gebundene freie Miteinander in gegenseitiger Anerkennung und Zuwendung.²⁵

Wird in den Mentoringbeziehungen dieses nicht Zweck gebundene Handeln realisiert? Die Gegenseitigkeit von Mentor zu Kind wird als Ideal angestrebt, ist aber in der konkreten Verwirklichung der Beziehung von Anbeginn an so noch nicht präsent. Von Wichtigkeit ist es jedoch, dass die Mentoringbeziehung von Anfang an eine freie Beziehung ist, die anfangs künstlich organisiert wird, aber nur unter der Bedingung der Freiwilligkeit des Kindes realisiert werden kann. Das Kind erhält in der Mentoringbeziehung einen Raum abseits von Schule und Familie, in dem es wirklich freies Handeln erlernen kann.

Es gibt nach Ciaramicoli/Ketcham sieben grundlegende Schritte, Einfühlung zum Ausdruck zu bringen. Die Schritte sind von den Autoren imperativisch formuliert, wohl um den Leser gleichsam eine Handlungsanleitung zum einführenden Verstehen zu geben:

Stelle offene Fragen

Werde langsamer

Vermeide spontane Urteile

Achte auf deinen Körper

Lerne aus der Vergangenheit

Gib der Geschichte Entfaltungsmöglichkeiten

*Setze Grenzen.*²⁶

²⁵ Vgl. Arendt 1967, 164-243.

Hier wird eine Haltung der Einfühlung beschrieben und noch nicht der Prozess der Anwendung selbst dargestellt. Welcher Art von Beziehung sind die Partnerschaften zwischen den Mentoren und den Kindern? Die Beziehungen werden durch die Schule oder andere Einrichtungen an die Kinder herangetragen, sie können freiwillig entscheiden, ob sie das Angebot annehmen. Die Mentorinnen und Mentoren nehmen aus freier Entscheidung die Begleitung eines Kindes an, über das sie nur geringe Informationen erhalten haben. Was sind das für Beziehungen? Welche Phasen durchlaufen sie? Ciaramicoli und Ketcham diskutieren drei Stadien von Beziehungen, die sich zu allererst auf die Liebesbeziehungen zwischen erwachsenen Menschen beziehen:

- 1) Die Idealisierung ist die Phase des ersten Verliebtseins, in der die perfekten Seiten der Beziehung im Vordergrund stehen und negative Seiten der Partner nicht angesprochen werden.
- 2) Die Phase der Polarisierung eröffnet die Möglichkeit, die Bilder zu hinterfragen, die in der Phase der Idealisierung entstanden sind. Dabei besteht die Gefahr, durch Verallgemeinerungen von typischen Verhaltensweisen, das Kind mit dem Bilde auszuschütten. Dennoch ist die Objektivierung ein unerlässlicher Schritt:

„Ich muss den anderen und mich selbst objektiv kennen, um sehen zu können, wie er wirklich ist – oder besser gesagt um die Illusion, das irrational entstellte Bild zu überwinden, das ich mir von ihm mache. Nur wenn ich den anderen Menschen objektiv sehe, kann ich ihn im Akt der Liebe in seinem innersten Wesen erkennen.“²⁷

²⁶ Vgl. Ciaramicoli/Ketcham 2001, 65.

²⁷ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 123.

- 3) In der Integrationsphase engagieren sich die Beziehungspartner dafür, dass sie sich durch ehrliches Miteinander, realistische Erwartungen und mit aufrichtigem Respekt für die Einzigartigkeit des anderen gegenseitig im Wachstum fördern.²⁸

Die Autoren verweisen auf zentrale Gedanken Martin Bubers, um ihre eigenen Ausführungen zur Empathie zu begründen. Sie zitieren: *„Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Die Einsammlung und Verschmelzung zum ganzen Wesen kann nie durch mich, kann nie ohne mich geschehen. Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du“*, um schließlich zu gipfeln in Bubers Satz: *„Wirkliches Leben ist immer Begegnung.“*²⁹ In der qualitativen Analyse der Tagebucheintragungen der Mentorinnen und Mentoren wird nach Belegen dafür gesucht, ob Empathie, Einfühlung und Begegnung als Wirkfaktoren der Beziehungen dienen können.

Die simpel erscheinenden Ausführungen von Ciaramicoli/Ketcham könnten möglicherweise ein Schlüssel für die Suche nach den Wirkfaktoren des Mentoring bei „Balu und Du“ sein:

„Die Einfühlung erlaubt, dass die Begegnung zwischen dem Ich und dem Du vollständig realisiert werden kann. Die Emotionen in anderen erkennen, uns auf die Gedanken und Gefühle des anderen Menschen einzustimmen, genau auf die Worte hören, die gesprochen werden, während wir zugleich auf das Schweigen Acht geben, das die Worte umkreist, Mimik und Gestik beachten, das Selbst beruhigen und lernen, die eigenen Gefühle auszudrücken ... diese einführenden

²⁸ Vgl. Ciaramicoli/Ketcham 2001, 140.

²⁹ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 145.

*Handlungen sind die Grundbausteine von Freundschaft, Intimität und Liebe.*³⁰

Hier werden Situationen in Beziehungen und Fähigkeiten von Menschen geschildert, die vielfach in den alltäglichen Treffen zwischen Mentorin bzw. Mentor und Kind geschehen. Die zusammenfassende Definition der Einfühlung ist sicherlich das Ergebnis eines Prozesses, der mal kürzer, mal länger dauert: *„Ich definiere Einfühlung als die Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle eines anderen Menschen genau zu verstehen.*“³¹ In der qualitativen Analyse der Tagebücher (vgl. Kapitel 3) werden Momente des genauen Verständnisses geschildert.

Ganz im Sinne der Diskussionen zur Helferrückwirkung auf Freiwillige und Ehrenamtliche³² halten Ciaramicoli/Ketcham fest, dass einfühlerisches Verhalten nicht selbstlos zu sein habe: *„Leicht stiftet die Doppelrolle (authentisch und funktional, D.E.) der Einfühlung Verwirrung, da die meisten von uns glauben, die Einfühlung könne nicht echt sein, wenn jemand aus der Beziehung auch Vorteile zu ziehen hofft. Aber bei der Einfühlung ist immer Gewinn mit im Spiel, weil wir, selbst wenn wir Einfühlung geben, ohne auch nur daran zu denken, etwas zurückzubekommen, immer profitieren. Indem wir einfühlerisch reagieren, stärken wir unsere Beziehungen, zu anderen und der Welt im Ganzen, erweitern unseren Horizont, vergrößern unseren Blickwinkel und bekommen dazu noch den Bonus, ein gutes Gefühl zu haben.*“³³ Die Autoren weisen darauf hin, dass sich zunächst rein funktionale Beziehungen auch in authentische Beziehungen wandeln können und umgekehrt.

³⁰ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 145.

³¹ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 162.

³² Vgl. Hübner 2009.

³³ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 165.

Immer wieder tauchen bei Ciaramicoli/Ketcham missionarische Tendenzen auf, die wissenschaftliche Neutralität vermissen lassen: *„Unehrllichkeit, Stolz, Perfektionismus, Intoleranz, Gier, Skepsis, Verzweiflung und Bitterkeit isolieren und entfremden uns von den anderen. Und wenn wir isoliert und einsam sind, befinden wir uns in großer Gefahr - physisch, mental und spirituell. Wie die moderne Forschung zwingend bestätigt, bringt Einsamkeit im wahrsten Sinne des Wortes unser Leben in Gefahr. Somit sind diese Kapitel auch als lebensrettende Erfahrungen gedacht, welche die Kraft der Einfühlung für positive, konstruktive Zwecke stärken und uns zu tieferen und bedeutsameren Beziehungen zu uns selbst, zu anderen und zum Leben selbst führen.“*³⁴ Abseits dieser möglicherweise typisch amerikanischen Sichtweise ist als Kern herauszufiltern, dass Empathie und Einfühlung ein wesentliches Erklärungsmodell für das Gelingen von Beziehungen darstellen können.

Die Argumentationsweise von Ciaramicoli/Ketcham ist einerseits sehr lebendig, aber auch stark von ihrer persönlichen Betroffenheit geprägt. Dadurch hebt sie sich von einer gängigen wissenschaftlichen Argumentationsweise ab, und wahrt sicherlich nicht immer die wissenschaftliche Distanz. Diese Ambivalenz darf jedoch meines Erachtens nicht dazu führen, ihre Argumente als weniger wertvoll zu betrachten.

1.4 Prävention: Ergebnisse des Programms „Balu und Du“

In Selbstevaluation und in Fremdevaluation konnte die wissenschaftliche Begleitstelle der Universität Osnabrück bereits Ergebnisse zu „Balu und Du“ ermitteln und publizieren³⁵, von denen im Folgenden eine Auswahl vorgestellt wird.

³⁴ Ciaramicoli/Ketcham 2001, 198.

³⁵ Vgl. auch Veröffentlichungsliste auf www.balu-und-du.de, Zugriff am 18. August 2009.

Diese Ergebnisse sind die Basis, auf die die in Kapitel 3 ausgeführten qualitativen Inhaltsanalysen Bezug nehmen. Vorerst ist zu prüfen, inwiefern das Programm „Balu und Du“ in den Sektor der Präventionsarbeit einzuordnen ist.

1.4.1 Einordnung von „Balu und Du“ in die Präventionsarbeit

Seit den ersten Planungen zur Gründung des Mentoringprogramms „Balu und Du“ spielt die Prävention von Gewalt eine wichtige Rolle. Kritisch mag direkt zu Beginn dieses Unterkapitels angemerkt werden, was Wiebke Steffen unter den Stichworten „...geradezu inflationäre Erweiterung des Verständnisses von Kriminal- und Gewaltprävention“ und einer „Entgrenzung der Gewalt- und Präventionsbegriffe“ ausführt:

„Wenn durch diese Entwicklung - die übrigens nicht zuletzt auch aus Gründen der Bereitschaft zur Finanzierung solcher Projekte erfolgt ist - etwa ganz normale Jugendarbeit zu einer kriminalpräventiven Maßnahme wird oder Schulen nicht mehr als Orte der Pädagogik und des Lernens wahrgenommen werden, sondern als Orte von Gewalt und Gewaltbereitschaft, dann ist etwas gründlich schief gelaufen.“³⁶

Christian Lüders und Bernd Holthusen konkretisieren das Unbehagen über die definitorische Unschärfe. Sie unterscheiden a) Strategien oder Programme, die vorrangig auf die Verhinderung bzw. Verminderung von Gewalt von bzw. unter Kinder und Jugendlichen abzielen von b) Programmen, die z. B. familien-, bildungs-, sozial-, arbeitsmarktpolitisch, pädagogisch oder integrativ motiviert sind und im günstigen Fall auch gewaltpräventiv wirken und führen folgendes Beispiel an:

³⁶ Steffen 2008, 257.

„Die Durchführung von Sprachkursen im Kindergarten für Kinder und ihre Eltern mit Migrationshintergrund ist vorrangig ein Angebot zur gesellschaftlichen Integration dieser Familien und zur Eröffnung von Kommunikationsmöglichkeiten und Teilhabechancen in Deutschland. Zwar mögen diese Kurse unter bestimmten Bedingungen auch gewaltpräventiv wirken, z. B. wenn die Kinder gelernt haben, sich in Konflikten in der Gruppe sprachlich zu verständigen und deshalb auf den Einsatz von Fäusten verzichten. Dem Anspruch und der Bedeutung von Sprachkursen würde man jedoch nicht gerecht werden, würde man sie vorrangig auf diesen gewaltpräventiven Aspekt reduzieren.“³⁷

Das Programm „Balu und Du“ definiert sich selber wie folgt:

„Als primäre (selektive) Prävention bietet das Mentorenprogramm ‚Balu und Du‘ ein ‚Breitband-Spektrum‘ unterschiedlicher Hilfen und Förderung an.“³⁸

Selektiv ist das Programm deshalb, weil die teilnehmenden Kinder durch deren Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt werden. Diese Selektion ist jedoch weit gefasst, weil das Manual von „Balu und Du“ als Indikator für die Auswahl vorsieht, dass die Lehrkräfte Kinder vorschlagen sollen, um die sie sich Sorgen machen: Vernachlässigung zuhause, Isolation in der Kindergruppe, Konzentrationsschwächen, Mobber oder Mobbingopfer, aggressives Verhalten, geringe Förderung durch die Familie - allgemein gesagt: Ungünstige

³⁷ Lüders/Holthusen 2008, 155.

³⁸ Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 115.

Entwicklungsaussichten sind beispielsweise und nicht abschließend die Auswahlkriterien der Lehrkräfte.³⁹

„Balu und Du“ versteht sich als Breitband-Angebot für Kinder mit ungünstigen Entwicklungsaussichten, darunter auch für solche Kinder, für die gewaltpräventive Maßnahmen indiziert sein könnten. Das Mentoringprogramm „Balu und Du“ bietet informelle Lerngelegenheiten für die Vermittlung einer Vielzahl von Fördermöglichkeiten: Basiskompetenzen, Alltagskompetenzen, pro-soziale Einstellung, Stimmungslage, Selbstkonzept, Aktivitätsniveau, Integration, verbale Entwicklung, gesundheitliche Prävention oder die allgemeine Aktivierung von Kindern. Entwicklungsziele für die am Programm teilnehmenden Kinder werden von der Programmleitung bewusst nicht vorab formuliert oder gar in Zielvereinbarungen formuliert. „Balu und Du“ ist in dieser Hinsicht bewusst unspezifisch tätig. Die brach liegenden Kompetenzen der Kinder treten auch vielfach erst im Laufe der Mentoringbeziehung auf, so dass eine detaillierte Zielvereinbarung das Tätigkeitsspektrum der Gespanne von Mentorinnen und Mentoren mit ihrem Kind einengen könnte.

Es ist festzuhalten, dass „Balu und Du“ in Publikationen, Vorträgen und in der Öffentlichkeitsarbeit die gewaltpräventiven Wirkungen des Programms präsentiert, sich aber nicht ausschließlich als Gewaltpräventionsprogramm versteht. Insofern erfüllt es die oben genannten Forderungen von Wiebke Steffen, Christian Lüders und Bernd Holthusen, den Begriff der Gewaltprävention tatsächlich auf solche Projekte zu begrenzen, die programmgemäß und nachweislich in der Gewaltprävention tätig sind.

Dem Programm „Balu und Du“ ist es gelungen, in verschiedenen Bereichen präventiv informelle Lerngelegenheiten für Kinder mit ungünstigen

³⁹ Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 111.

Entwicklungsaussichten zu schaffen. Derzeit ist zum Beispiel an der Universität Osnabrück ein Forschungsprojekt im Auftrag des deutschen Bundesbildungsministeriums zu den Auswirkungen des Mentoring im Programm „Balu und Du“ für die gesundheitliche Prävention in Vorbereitung.⁴⁰

„Balu und Du“ kann Nachweise liefern, inwiefern das Programm präventive Wirkungen durch das Eingehen auf Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen wie Aggression und Gewalt hat. Es scheint jedoch im Grundschulalter weniger die direkte Arbeit an offensichtlichem aggressiven Verhalten notwendig zu sein als vielmehr der Aufbau von pro-sozialen Verhaltensweisen durch informelles Lernen.

„Im Bereich ‚Aggression‘ und ‚Gewalt‘ spielt das Erkennen von Prädiktoren und Vorläuferanzeichen eine gewichtige Rolle. In der Praxis des informellen Lernens heißt das vor allem, Hinweise auf antisoziale Einstellungen zu erkennen, ggfs. zu thematisieren und Hilfen zur Überwindung anzubieten.“⁴¹

1.4.2 Auswahl von vorliegenden Evaluationsergebnissen zur Prävention von Aggression und Gewalt bzw. pro-sozialem Verhalten

An der Universität Osnabrück wurden unter Leitung von Hildegard Müller-Kohlenberg die sogenannten OSKAR-Skalen entwickelt. Anhand einer fünfstufigen Skala stufen Lehrerinnen und Lehrer rückblickend die Entwicklung eines am Programm teilnehmenden Kindes ein. Ich zitiere im folgenden Müller-

⁴⁰ „Evaluation eines Mentorenprojekts im Grundschulalter zur Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern“; begonnen 2009.

⁴¹ Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 115.

Kohlenberg/Szczesny⁴² zu den Ergebnissen im Bereich „Prosoziale Einstellungen versus Aggression und Gewaltneigung“:

„Gewaltneigung:

Obwohl Kinder ins Projekt ‚Balu und Du‘ vorgeschlagen wurden, weil sich die Lehrerinnen um sie ‚Sorgen machen‘, war deren Einstufung bezüglich der Aggression bzw. Gewaltneigung bereits zu Beginn des Projekts eher durchschnittlich. Und die Kinder haben sich nach Ansicht der LehrerInnen in dieser Hinsicht auch nicht allzu sehr verändert (Effektstärke $d=0.24$).⁴³

Hier handelt es sich wiederum um einen erwartungskonträren Befund... Die Evaluation von ‚Balu und Du‘ liegt demnach nahe, dass im Grundschulalter nicht an manifester Gewaltreduzierung gearbeitet werden muss bzw. kann. Es geht vielmehr um die Vorläuferanzeichen (Prädiktoren) von späterer Fehlentwicklung. Statt der Fokussierung auf Gewaltsituationen (Konflikttraining) ist der Akzent auf den Aufbau von sozialem Verhalten und Sensibilität zu setzen. In den vielen kleinen (unsensationellen) Situationen des Alltags kann und soll informelles Lernen dieser Art stattfinden.

Konfliktbewältigungskompetenz:

⁴² Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 115-116.

⁴³ Bezugnehmend auf die Konvention, wonach Effektstärken (gemessen in Cohen's d) als niedrig, mittel oder hoch gelten, werden im Folgenden ausschließlich mittlere und hohe Effektstärken in Bezug auf die o. g. Prädiktor-Variablen dargestellt. Das Maß der Effektstärken liegt in etwa im Bereich der Wirksamkeit von Kindertherapien. Cohen definiert Effektstärken von $d=0.2$ als „small“; von $d=0.5$ als „medium“; von $d=0.8$ als „large“. Vgl. Cohen 1988.

Eine geringe Gewaltbereitschaft im Grundschulalter ist nicht gleichzusetzen mit guter Konfliktkompetenz. Im Gegenteil: Den ‚Moglis‘ wurden zu Beginn des Projekts in dieser Hinsicht durch ihre LehrerInnen auffallend geringe Kenntnisse zugestanden. Die nachweislich starke Verbesserung in dieser Dimension darf als eine der wichtigsten und bedeutsamsten Einflüsse des Präventionsprojekts ‚Balu und Du‘ angesehen werden. Das aus 3 Gründen: Erstens ist aus präventionstheoretischer Sicht der gekonnte Umgang mit Konflikten des Alltags eine wichtige Grundlage zur Vermeidung von späteren aggressiven Formen der Auseinandersetzung und Gewaltanwendung (im Jugendalter). Zweitens hatten hier gerade die ‚Moglis‘ ungünstige Ausgangswerte. Es war also erforderlich, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu verbessern. Drittens haben die LehrerInnen in ihrer externen Beurteilung angegeben, dass sich die Fähigkeit, Konflikte kompetent zu bewältigen besonders spürbar verbessert habe. Es zeigen sich hohe Effektstärken ($d=0.95$).

Verbale Aggression:

In dieser Dimension stuften die LehrerInnen die ‚Moglis‘ zunächst auf der Mitte der Skala ein. Wenn man glaubt, kleine Kratzbürsten und Fieslinge ins Projekt vorgeschlagen zu bekommen, so hat sich diese Vermutung nicht bestätigt. Und weil der Ausgangswert bereits eher unterdurchschnittlich war, zeigten sich auch nur geringe Verbesserungen (Effektstärke $d=0.21$). Die Aufgabe der ‚Balus‘ bestand nicht primär darin an verbaler Aggression zu arbeiten, sondern darin, dass überhaupt Dialoge geführt werden konnten.

Bereitschaft zur Annahme von Kritik:

Diese Dimension fragt danach, inwieweit die Kinder eine allgemein oppositionelle Haltung einnehmen. Kritik annehmen bedeutet, einen

argumentativen Stil zu praktizieren, einen Perspektivwechsel vollziehen zu können, nachdenklich zu sein. Das sind Basiskompetenzen, die für eine sozial kompetente Lebensführung erheblich sind. Die LehrerInnen stellen im Laufe des Projekts einen Zuwachs dieser Einstellung fest (Effektstärke $d=0.65$). Noch deutlicher sehen es die Eltern: Die ‚Moglis‘ lernen aus der Sicht der Eltern Kritik anzunehmen, es gibt insofern weniger Streit in den Familien (Effektstärke $d=0.84$).

Annahme von Extra-Aufgaben:

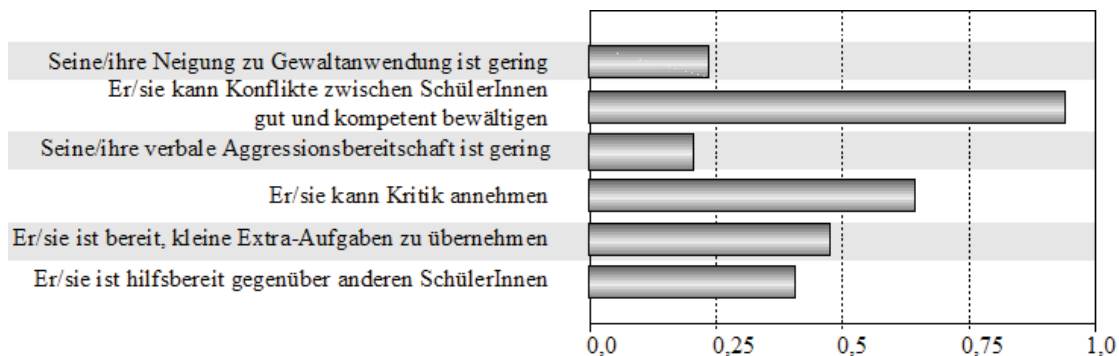
Diese Einstellung ist - wie auch die folgende Frage nach der Hilfsbereitschaft - als Indikator für prosoziales Verhalten zu betrachten. Die Ausgangswerte der ‚Moglis‘ liegen aus Sicht der LehrerInnen eher im negativen Bereich und verbessern sich während des Projektzeitraums sichtbar (Effektstärke $d=0.48$).

Hilfsbereitschaft:

Ähnliches gilt für die Hilfsbereitschaft der ‚Moglis‘. Zwar ist ihre prosoziale Einstellung gegenüber anderen Schülern ausgeprägter als gegenüber den eher anonymen ‚Extra-Aufgaben‘, aber auch hier zeigt sich eine weitere Verbesserung (Effektstärke $d=0.41$).⁴⁴

⁴⁴ Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 115-116.

Abbildung 2: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Effektstärken im Cluster „Prosoziale Einstellungen vs. Aggression und Gewalt“⁴⁵



d=0.21-0.65

Die Evaluationsergebnisse des Programms „Balu und Du“ scheinen insofern erwähnenswert, weil die Aggression als eher stabiles Merkmal im Lebensverlauf, besonders in der Jugend, gilt. Das Mentoringprogramm „Balu und Du“ kann zumindest in der Betrachtung eines Lebensjahres eines Grundschulkindes auf Veränderungen hin zu pro-sozialerem Verhalten verweisen.

Einen Gesamtüberblick der Ergebnisse der OSKAR-Skalen geben Hildegard Müller-Kohlenberg und Michael Szczyzny mit der folgenden Darstellung:

⁴⁵ Müller-Kohlenberg/Szczyzny 2008, 116.

Abbildung 3: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Mittelwertvergleich⁴⁶

LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis:

N = 102

Mittelwertvergleich

Rot = vorher

Grün = nachher

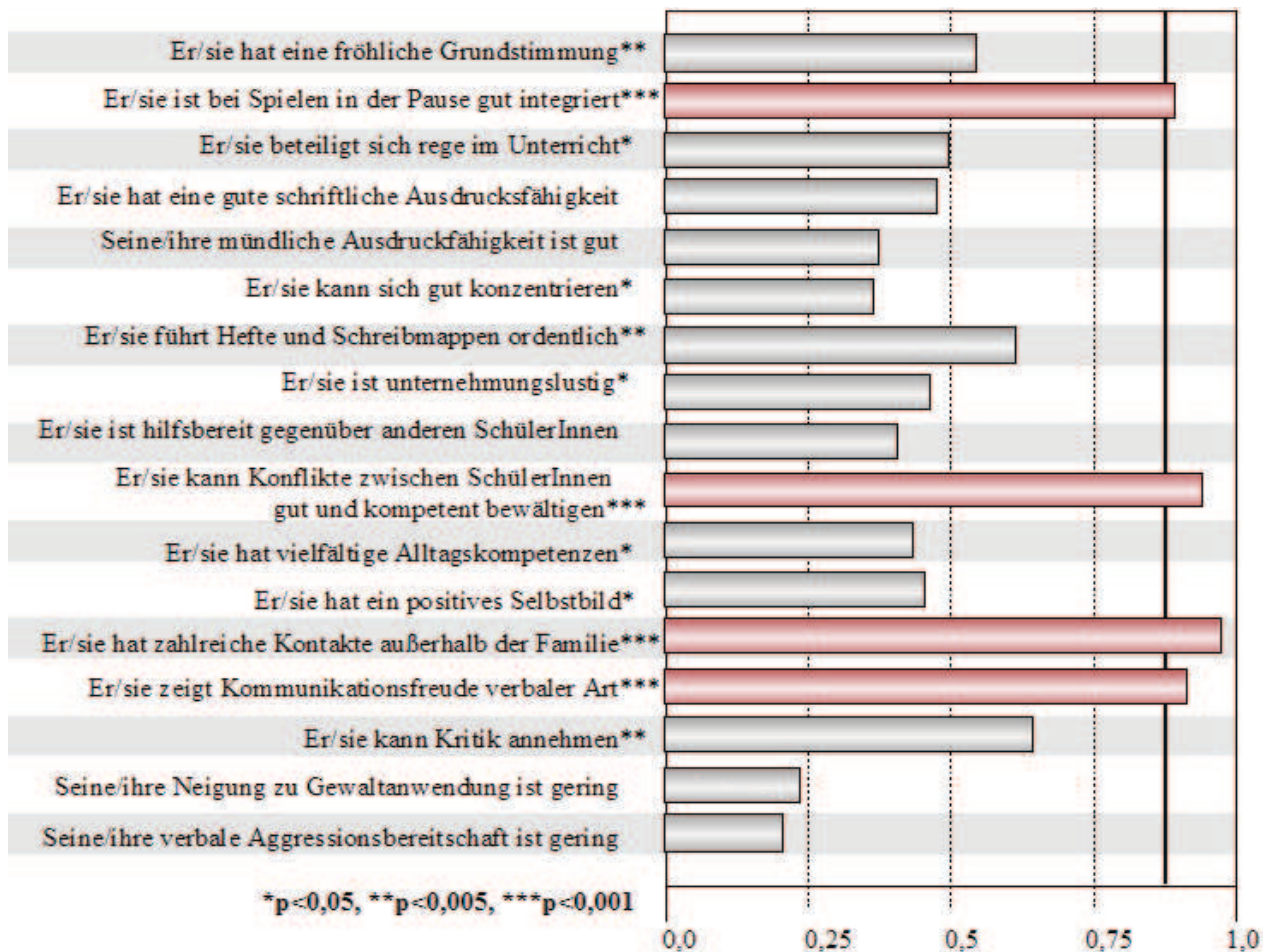
Skala 1 = trifft völlig zu

Skala 5 = trifft überhaupt nicht zu



⁴⁶ Müller-Kohlenberg/ Szczesny. In: Kerner/ Marks 2008, Folie 23. www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/181, Zugriff am 18. August 2009.

Abbildung 4: LehrerInnenbefragung zur Entwicklung der Moglis (OSKAR-Skalen): Effektstärken⁴⁷



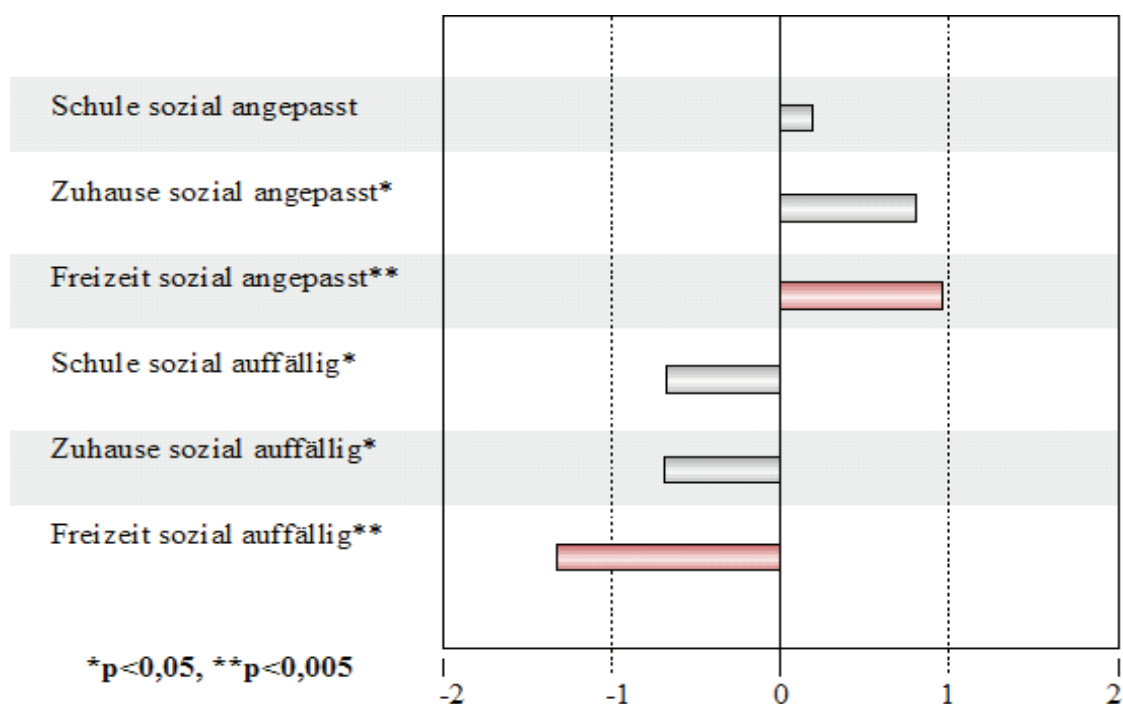
Der obige Graph stellt die Wirkungen des Programms „Balu und Du“ nach einem Jahr in Effektstärken (Cohen's d) dar.

Über die sogenannten OSKAR-Skalen (Lehrerbeurteilungen) hinaus füllen die am Programm teilnehmenden Kinder zu Beginn und am Ende des Projektjahres den standardisierten „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten

⁴⁷ Müller-Kohlenberg/ Szczesny. In: Kerner/ Marks 2008, Folie 24. www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/181, Zugriff am 18. August 2009.

Situationen“ (EAS-Test) von Petermann und Petermann⁴⁸ aus. Dieser Test betrachtet Veränderungen für die Bereiche Schule, Zuhause und Freizeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die für das Programm ausgewählten Kinder eher unterdurchschnittlich zu Gewalt neigen. Im Laufe des Projektjahres nimmt bei ihnen das sozial angepasste Verhalten zu und das antisoziale Verhalten nimmt ab.⁴⁹

Abbildung 5: Sozial angepasstes Verhalten vs. sozial auffälliges Verhalten (EAS)⁵⁰



EAS Mittelwertdifferenzen (gepaart, abhängig); Beginn des Projektes und nach einem Jahr N=92

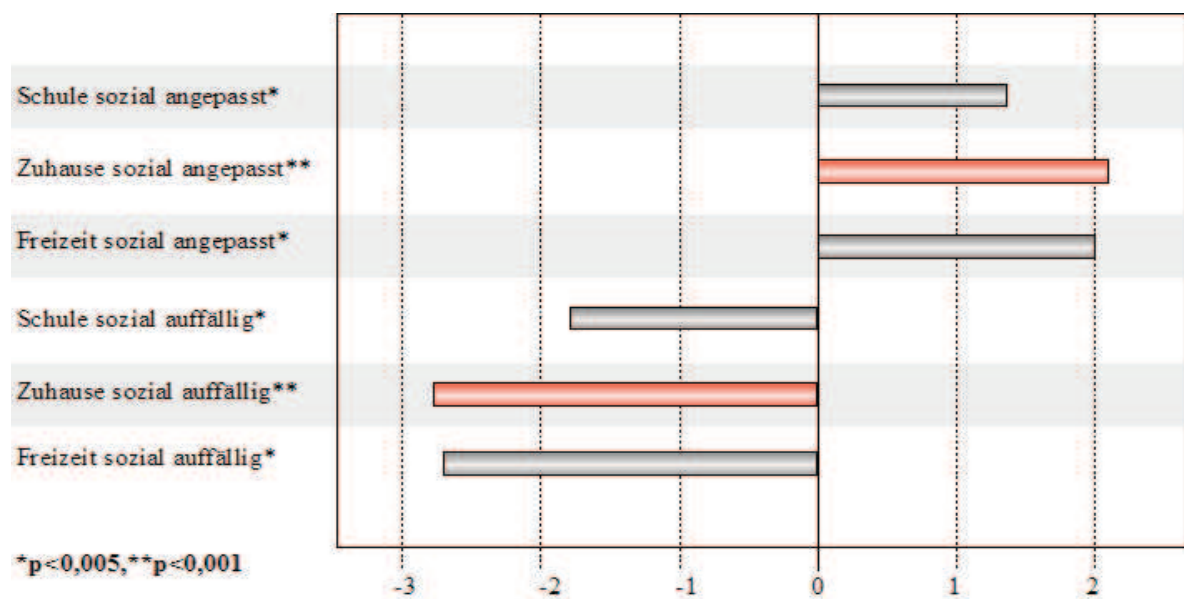
⁴⁸ Petermann/Petermann 2000.

⁴⁹ Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 122f..

⁵⁰ Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 122.

Wiebke Steffen fordert eine stärkere Zielgruppenorientierung von gewaltpräventiven Maßnahmen und weniger undifferenzierte Angebote an alle Kinder.⁵¹ Wie oben bereits genannt, wendet sich „Balu und Du“ bewusst als unspezifisches Programm an alle Kinder mit ungünstigen Entwicklungsaussichten. Dennoch weist die quantitative Evaluation des Programms spezifisch nach, dass gerade die Kinder mit hohen Aggressionswerten zu Beginn des Mentoring wesentlich mehr von der Mentoringbeziehung profitieren:

Abbildung 6: Höchste Aggressionswerte zu Beginn des Projektes und nach einem Jahr (EAS)⁵²



EAS Mittelwertdifferenzen (gepaart, abhängig); 25% mit höchsten Aggressionswerten zu Beginn (>12), Beginn des Projektes und nach einem Jahr N=26

⁵¹ Steffen 2008, 262.

⁵² Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 123.

Zu der in diesem Kapitel vorgestellten Auswahl von Ergebnissen des Mentoringprogramms „Balu und Du“ kann festgestellt werden:

„Die Bedeutung und Wirkung von formellen Sanktionen wird ebenso chronisch überschätzt, wie die Wirkung von informellen Sanktionen - durch Eltern, Freunde, Lehrer und ähnliche Bezugspersonen - unterschätzt wird.“⁵³

1.5 Mentoring und dessen kritische Rezeption in der Fachöffentlichkeit

Mentoring ist in dieser Arbeit definiert als die Tätigkeit einer erfahrenen Person (Mentorin bzw. Mentor), die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an eine noch unerfahrene Person bzw. ein Kind (Mentee) weitergibt. Ziel ist, das Kind in seiner persönlichen Entwicklung (z. B. in seinen sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen) zu fördern. Mentoring wird in zahlreichen Bereichen eingesetzt: Schule, Ausbildung, Studium, Beruf, Familie aber auch im religiösen Bereich von Glaube und Spiritualität⁵⁴. *„Mentoring basiert auf einer individuellen Zweierbeziehung (...) Die Mentorin bzw. der Mentor ist im besten Sinne eine beratende Person, zu deren Schlüsselfunktionen u. a. Coaching, Ratgeben, Unterstützung (...) gehören. Es handelt sich um eine verbindliche Beziehung, die idealerweise formalisiert und durch ein qualifiziertes Rahmenprogramm begleitet werden sollte.“⁵⁵*

⁵³ Steffen 2008, 261.

⁵⁴ Für Mentoring im Bereich Seelsorge und Spiritualität ist weiterführend: Faix 2006.

⁵⁵ Rohlfs 2008, 290.

Allgemein bezeichnet das Wort „Mentor“ die Rolle eines Ratgebers. „Mentor“ ist eine literarische Figur mit eben diesem Namen. Mentor ist in der griechischen Mythologie der Freund des Helden Odysseus und Erzieher von dessen Sohn Telemach. Odysseus zieht in den Trojanischen Krieg. Die Göttin Athene nimmt von Zeit zu Zeit die Gestalt Mentors an, um Telemach zu behüten. Als Athene oder eben Mentor vertritt die Figur sowohl weibliche und männliche Eigenschaften, was auf eine intensive und vielschichtige Beziehung zwischen Mentor und Schützling hindeutet.⁵⁶

Der Begriff „Mentoring“ hat Berührungspunkte mit den Begriffen Patenschaft und Tutoring. Die Abgrenzungen zwischen den Begriffen sind fließend. Sehr wohl ist jedoch eine Tendenz zu sehen, dass Patenschaft eher im privaten Umfeld beheimatet ist und Mentoring und Tutoring eher mit Beruf und Ausbildung zu tun haben. „Balu und Du“ hat Bestandteile von einer Patenschaft und von Mentoring: Patenschaft, weil hier eine Beziehung in die private alltägliche Lebenswelt von einem Kind und einer ehrenamtlichen erwachsenen Person organisiert wird. Im persönlichen Austausch mit den Organisatoren von „Perach“ aus Israel war zu lernen, dass sie eine solche Beziehung als Mentoring definieren. Die englischsprachige Literatur definiert Patenschaftsprogramme als Mentoring, wenn nicht das formale Lernen im Sinne einer Hausaufgabenhilfe im Vordergrund steht - das wäre dann Tutoring.

Im Auftrag der Scottish Executive Enterprise and Lifelong Learning Department der Universität Glasgow erstellt John C. Hall eine Literaturübersicht zum Thema Mentoring.⁵⁷ Die Literaturübersicht ist in mehrerer Hinsicht eingegrenzt:

⁵⁶ Vgl. Ramm 2009, 63.

⁵⁷ Hall 2003.

Die forschungsleitende Frage ist es, den Nutzen von Mentoring für ein bestimmtes Klientel zu eruieren. Nämlich für 16 bis 24jährige junge Menschen, die besonders durch körperliche oder psychische Behinderungen, Lernschwierigkeiten, soziale und emotionale Verhaltensauffälligkeiten, Antriebslosigkeit, Drogen- und Alkoholmissbrauch sowie durch Obdachlosigkeit gefährdet sind.

Die Literaturübersicht wird lokal eingegrenzt auf Literatur aus Großbritannien und andere englischsprachige Länder. Vordringlich werden Arbeiten aus Großbritannien und den USA herangezogen. Zeitlich wird die Literaturübersicht auf Veröffentlichungen zwischen 1995 und 2002/2003 eingegrenzt.

Bezüglich der Anwendungsgebiete von Mentoring wird eine Eingrenzung vorgenommen. Mentoring in der Wirtschaft oder in der beruflichen Entwicklung wurde nicht in die Untersuchung aufgenommen.

John C. Hall spezifiziert die Forschungsfragen im Einzelnen:

Was ist ein Mentor und was ist Mentoring?

Was funktioniert?

Was ist ein Nachweis für den positiven Effekt für die jungen Leute?

Was funktioniert nicht?

Gibt es Anleitung für Mentoren?

Was sind die Einsichten und Erfahrungen der Mentees?

Was sind die Einsichten und Erfahrungen der Mentoren?

Insgesamt werden 74 Forschungsarbeiten in der Literaturübersicht durchleuchtet. Hall stellt fest, dass es eine Vielzahl von Definitionen gibt, die teilweise direkt aus Wörterbüchern entnommen sind. Ein typisches Beispiel dafür ist die Charakterisierung von Mentoring als eine klassische Strategie, in der ein mehr Erfahrener sich um einen weniger Erfahrenen in einer nicht-richterlichen Art und

Weise sorgt oder ihn unterrichtet („train“). Auf der Suche nach Definitionen zitiert Hall andere Untersuchungen zum Begriff Mentoring, die A. Roberts erstellt hat:

*„Mentoring scheint essentielle Attribute zu haben: Prozess, unterstützende Beziehung, helfender Prozess, lehrend-lernender Prozess, reflektierender Prozess, Karriereplanungs-Prozess, formalisierter Prozess, eine vom und für den Mentor konstruierte Rolle. Die kontingenten Attribute treten auf im Umfeld von Coaching, Sponsoring, role modelling, assessing und informellen Prozessen“.*⁵⁸ Hall ist aber der Meinung, dass diese und andere Definitionen nichts als „definitional quagmire“ seien⁵⁹.

Wie entstand aber diese definitorische Unklarheit? Hilft da ein etymologischer oder historisch-mythologischer Ansatz? Die Ungereimtheiten beginnen mit dem Rückgriff auf die griechische antike Mythologie, wenn der Begriff Mentoring durch die Figur des Mentors aus der Odyssee des antiken Autors Homer erklärt werden soll. Im Gegensatz zur modernen Interpretation des erfolgreichen Lehrers des Telemachos, sei Mentor in der Originalversion des Homer im höchsten Maße erfolglos als Berater und Beschützer gewesen. Colley unterstellt, dass die moderne freundliche und beschützende Interpretation des Mentors die Partikularinteressen innerhalb der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung unterstützen würde: *„For Colley this is more than historical interest as it clarifies some of the ideological assumptions behind modern uses of the term mentoring and reveals the way that it is used to manipulate and control both the young people being mentored and their mentors.“*⁶⁰

⁵⁸ Roberts 2000, 145-170. In: Hall 2003.

⁵⁹ Vgl. Hall 2003, 3.

⁶⁰ Colley 2001c, 177-197.

Hall verweist ferner auf die Studien von Gulam und Zulfiqar, denen die Förderung von Mentoringprogrammen durch bestimmte gesellschaftliche Gruppen suspekt erscheint: *„The authors note that mentoring is an essentially conservative enterprise which tends to reproduce the status quo – what we will get is the same as before – no more than the reproduction of a given paradigm.“*⁶¹

Sollte es sich also bei der Förderung von Mentoringprogrammen um eine einseitige Schuldzuweisung an das Individuum statt einer gesellschaftlichen Übernahme von Verantwortung für soziale Probleme handeln?

K. Philip kommt in seinen Studien zu dem Schluss, dass bei Mentoringprogrammen der soziale Kontext nicht beachtet wird. Außerdem basiere Mentoring vielfach auf einem an Defiziten orientierten Modell.⁶² Colley stellt fest, dass ein hier nicht näher zu behandelnder Bericht „Bridging the Gap“ die britische Regierung beeinflusst habe. Dieser Bericht *„contains a moralistic interpretation of the problem, which locates the causes of social exclusion in the deficits of individuals, and aggregates those individuals as generalised, and pathologised, social groupings. The report omits certain types of at risk characteristics as gay or lesbian lifestyle, disability, racial or ethnic discrimination and gender.“*⁶³

Zusammenfassend betrifft die Kritik an Mentoring die mangelhafte definitorische Klarheit, die einseitig konservative Stoßrichtung und das an Defiziten orientierte Menschenbild.

Eine Forschergruppe um Helen Roberts beschreibt, dass 2004 unter Praktikern, Politikberatern und Politikern eine positive Stimmung für Mentoringprogramme

⁶¹ Gulam/Zulfiqar 1998, 39-45.

⁶² Philip 1999.

⁶³ Colley/Hodkinson 2001, 335-359.

jeglicher Art vorhanden gewesen sei. Sie hinterfragt jedoch kritisch, welche Wirkungen die Programme erzielen, wie sie dokumentiert und evaluiert werden und für welche Zielgruppen sie tatsächlich geeignet sein könnten.

Helen Roberts definiert folgende Eigenschaften von Mentoringprogrammen: Sie sind nicht-direktiv, ein freiwilliger Mentor stellt einen Jüngerem oder weniger Erfahrenen seine Unterstützung oder Anleitung zur Verfügung. Der Mentor zielt darauf ab, Unterstützung, Verständnis, Erfahrung und Rat zu bieten. Mentoringprogramme greifen nicht auf medizinische Eingriffe zurück und es sind keine Medikamentenbehandlungen vorgesehen.⁶⁴

Helen Roberts weist auf die Gefahr einer tendenziellen Evaluation hin, die durch hohe finanzielle Unterstützung von Mentoringprogrammen seitens des Staates entsteht. Ein weiterer Mangel der Evaluation besteht bei einigen Studien wie zum Beispiel der Big Brother Big Sister Wirkungsstudie⁶⁵ darin, dass sie auf Selbstauskünften der Mentoren beruhen. Die Mentoren sind nach Roberts dazu geneigt, vorteilhaft über das Programm zu berichten.

Die Hauptthese von Helen Roberts ist, dass in den von ihr untersuchten Forschungsberichten über Mentoringprogramme kein Beweis für messbare Veränderungen wie Schulschwänzen oder andere antisoziale Verhaltensweisen zu finden sind. Die entsprechenden Ergebnisse von „Big Brother Big Sister“ sind nach Roberts nicht überzeugend nachgewiesen, da sie nur auf Selbstauskünften basieren und mit keiner Kontrollgruppe verglichen worden sind.

Helen Roberts geht noch einen Schritt weiter und weist auf negative Wirkungen hin, die durch die Beendigung von Mentoringprogrammen entstehen. Besonders

⁶⁴ Vgl. Roberts/Liabo/Lucas/DuBois/Sheldon 2004.

⁶⁵ Vgl. Tierney/Grossman/Resch 2000.

Besorgnis erregend ist eine Studie über die Wiederholungsgefahr für wegen geringer Delikte verurteilte Jugendliche im Alter zwischen elf und siebzehn Jahren: Nach Begleitung durch einen Mentor sind sie eher wieder verurteilt worden als nicht begleitete Verurteilte.⁶⁶

Aus den vorgelegten Kritikpunkten kommt die Forschergruppe um Helen Roberts zu dem Schluss, dass nicht-direktive Mentoringprogramme, die von Freiwilligen durchgeführt werden, nicht als effektive Intervention für gefährdete oder bereits sich antisozial verhaltende oder sich kriminell verhaltende Jugendliche empfohlen werden können.

Als Lösung für verunsicherte Praktiker rät die Forschergruppe um Helen Roberts, den Ansatz der kognitiven Verhaltenstherapie in Mentoringprogramme zu integrieren. Außerdem haben sich nach Gesprächen mit den Forschern die Praktiker dazu entschieden, direkte Elemente in ihren Ansatz aufzunehmen. Die Praktiker haben eingesehen, dass der Nutzen für die Jugendlichen wächst, wenn die Mentoren zeitgleich geschult werden und wenn die Eltern in das Programm einbezogen werden.

Zusammenfassend stellt das Team von Helen Roberts fest, dass soziale Interventionen komplex und in einigen Fällen sogar schädlicher als medikamentöse Behandlungen seien. Sie fordern die Politikberater auf, nicht voreilig bestimmte Praktiken als einen einfachen Weg der Problemlösung zu fördern: *„Wir brauchen eine ganze Menge Arbeit, um den politisch Verantwortlichen zu helfen, mit komplexen Interventionen und Nachweisen umzugehen. Forschung und Entwicklung im Gesundheits- und Sozialwesen benötigt hohe Investitionen, um adäquate soziale Interventionen für große Probleme zu entwickeln. Gegenwärtig suchen Praktiker, Eltern, Kinder und Jugendliche gute Forschungsergebnisse für*

⁶⁶ Vgl. O'Donnell/Lydgate/Fo 1979.

*gemeinsame Probleme, aber sie finden den (Medikamenten)-Schrank enttäuschend leer“.*⁶⁷

Die Diskussion um die gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland im Jahr 2009 scheint einige Aspekte der Diskussion in Großbritannien zu Anfang des Jahrzehnts zu wiederholen. Auch in Deutschland setzt die Politik in allen Ebenen verstärkt auf den Einsatz von Mentoring- und Patenschaftsprogrammen: Die bereits erwähnte „Aktion zusammen wachsen“ der Bundesmigrationsbeauftragten möchte z. B. mit Bildungspatenschaften die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte fördern. Anders als in der für Großbritannien kritisierten Weise bemüht sich aber die Politik, praktische Hilfestellungen für Patenschaftsprogramme zu geben - wobei die finanziellen Mittel des Bundes aufgrund der föderalen Struktur noch sehr beschränkt sind.⁶⁸

Neueren Datums als die Metaanalysen zu Mentoringprogrammen aus dem angloamerikanischen Raum ist die Fundamentalkritik von Manuel Eisner und Denis Ribeaud an der Wirksamkeitsforschung besonders im deutschsprachigen Raum. Die beiden Autoren beziehen sich nicht ausdrücklich auf Präventionsprogramme mit Mentoren, sondern allgemein auf Präventionsprojekte. Manuel Eisner und Denis Ribeaud verweisen auf eine Evaluation der Universität von Colorado⁶⁹:

„Diese 1996 begonnene Initiative evaluiert einzelne Präventionsprogramme mit besonderem Blick auf die Frage, ob

⁶⁷ Roberts/Liabo/Lucas/DuBois/Sheldon 2004, <http://www.bmj.com/cgi/reprint/328/7438/512?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Liabo%2C+Kristin&andorexacttitle=and&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=date&fdate=1/1/1981&resourcetype=HWCIT>. Zugriff am 18. August 2009.

⁶⁸ Vgl. www.aktion-zusammen-wachsen.de; Zugriff am 18. August 2009.

⁶⁹ Vgl. Elliot/Mihalic 2004.

Programme den Nachweis der Wirksamkeit erbracht haben und sie lokalen Entscheidungsträgern zur Umsetzung empfohlen werden können. Bisher wurden 600 Programme in einem rigiden Verfahren überprüft, hiervon wurden bislang 11 als Modellprogramme eingestuft, weitere 28 gelten gegenwärtig als viel versprechend. Die Programme werden durch ein Gremium von sieben hervorragend qualifizierten Spezialisten der Evaluationsforschung nach standardisierten Kriterien evaluiert. Die wichtigsten dieser Kriterien sind nachweislich positive Effekte in einem rigiden Forschungsdesign, Nachhaltigkeit der Effekte über das Ende der Intervention hinaus sowie die Replikation der positiven Effekte in mindestens zwei weiteren, unabhängig durchgeführten Studien.“⁷⁰

In Auseinandersetzung mit der kritischen Perspektive von Helen Roberts ist festzustellen: Bei „Balu und Du“ wird sowohl mit Selbstauskünften der Mentorinnen und Mentoren als auch mit Fremdeinschätzungen von Lehrerinnen gearbeitet. Ferner werden mit den Kindern, den Mentorinnen und Mentoren und entsprechenden Kontrollgruppen Tests zu Beginn und am Ende des Programms durchgeführt.⁷¹

Die angeführten „Misserfolge“ oder gar Schädigungen durch Mentoringprogramme sind nicht direkt auf „Balu und Du“ und andere Mentoringprogramme übertragbar, weil die genannten Studien nicht bei Grundschulkindern durchgeführt wurden. Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass die genannten Metaanalysen nur eine Selektion von Mentoringprogrammen und deren Wirkungen untersuchen konnten. Ein mittlerweile weltweit eingeführtes Mentoringprogramm wie „Perach“ aus Israel

⁷⁰ Eisner/Ribeaud 2008, 187.

⁷¹ Die Auswertung dieser quantitativen Evaluation ist Bestandteil einer weiteren Promotion an der Universität Osnabrück von Michael Szczesny.

mit jährlich über 30.000 vermittelten Patenschaften wurde in keine der Analysen einbezogen.

Die Mentorinnen und Mentoren bei „Balu und Du“ werden nicht im Sinne des von Helen Roberts (s. o.) geforderten Trainings unterrichtet. Sehr wohl nehmen die Mentorinnen und Mentoren regelmäßig an einem Austauschtreffen mit ihren Mitstreitern teil. Es erscheint unklar, was Helen Roberts unter direktivem Mentoring versteht. Bei „Balu und Du“ wirkt die jeweilige Persönlichkeit der Mentorin oder des Mentors. Die Mentorinnen und Mentoren entwickeln eine noch zu beschreibende situationsgebundene Art, auf ihr Kind einzuwirken. Die ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren befinden sich auf Grund ihres jungen Alters von 18 bis ca. 30 Jahre selber in einer Orientierungsphase ihrer Persönlichkeit. Sie wachsen mit der ihnen gestellten Aufgabe in ihrer Selbstsicherheit.⁷² Allerdings haben die Projektorganisatoren den Eindruck, dass aktive Mentorenpersönlichkeiten auch aktive Beziehungen organisieren. Jedoch kann eine zurückhaltend „nicht-direktive“ Mentorenpersönlichkeit für ein schüchternes Kind genau die richtige Mentorin sein.

Die von Helen Roberts empfohlene Einbindung der Eltern ist bei „Balu und Du“ noch nicht organisiert. Bisher wurden die Kinder vornehmlich über Grundschulen oder in sehr geringem Maße über Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen für das Programm gewonnen, so dass der Kontakt zu den Familien über diese Institutionen hergestellt wird. Im Laufe der Begleitung bauen die Mentorinnen und Mentoren eine Beziehung zu den Familien auf. Diese Beziehungen sind im hohen Maße von einer freundlichen Einstellung der Freiwilligen gegenüber den Familien geprägt, die jedoch nicht immer erwidert wird. Aus dem Näktergalen-Projekt in Schweden und dem Perach-Projekt in Israel könnten Ansätze für die Elterneinbindung übernommen werden. Dies wäre jedoch mit weiterem personellen Einsatz der Programmorganisatoren verbunden.

⁷² Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny/Goloborodko 2009.

1.6 Wertevermittlung: Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Werten an Kinder im Grundschulalter

Welchen Beitrag kann das Programm „Balu und Du“ zur Wertevermittlung im Kindes- und Jugendalter leisten? Was wirkt in Beziehungen zwischen einem Kind im Grundschulalter und jungen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren? Die forschungsleitenden Fragen setzen voraus, dass a) Wertevermittlung bzw. Prävention geschieht und dass b) in diesem Geschehen Wirkungen festzustellen sind.

Die Frage nach der Vermittlung von Werten an Kinder im Grundschulalter sollte zunächst eine Frage danach sein, ob überhaupt und wenn ja, welche Werte „vermittlungswürdig“ bzw. „vermittlungsnotwendig“ sind. Nach Klärung dieser Fragen, sind es praktische und situationsgebundene Antworten, welche Programme und Methoden für die Wertevermittlung geeignet sein könnten. Im Laufe dieser Arbeit werden Möglichkeiten und Grenzen vor allem der informellen Vermittlung von Werten an Kinder im Grundschulalter untersucht.

Vermittlungswürdige bzw. vermittlungsnotwendige Werte sind in einer offenen Gesellschaft einerseits für alle Gesellschaftsmitglieder gegeben. Andererseits findet zumindest in demokratisch organisierten Gesellschaften ein ständiger Dialog darüber statt, welche Werte notwendiger Weise gelten und welche die nachwachsende Generation übernehmen oder weiterentwickeln sollte. Der ständige Dialog ist ein Wort- und Meinungs austausch von unzähligen Dialogpartnern auf unzähligen Gesprächsebenen: von der privaten Ebene in Familien, Freundschaften, Nachbarschaften, Hausgemeinschaften über sämtliche Bildungseinrichtungen hin zu Betrieben, Gewerkschaften, Kirchen, Religionsgemeinschaften, Parteien und Parlamenten bis hin zu allen Formen der Medien. Auf allen und zwischen allen Ebenen findet tagtäglich ein Austausch über Werte statt. Sei es dadurch, dass sich an Regeln gehalten wird, die von Werten abgeleitet wurden: Im simplen Fall der Einhaltung von Verkehrsregeln oder herausfordernder im Fall der Einhaltung von selbst aufgestellten Verhaltensregeln in einer Grundschulklasse. Oder sei es, dass

über Werte und daraus resultierende Regeln diskutiert wird wie z. B. die hochkomplexen Diskussionen zwischen Genforschung und Politik zeigen.

Hinter den Begriffen „vermittlungswürdig“ und „vermittlungsnotwendig“ steht die Frage nach der Gültigkeit von Werten. Was gilt universell? Welche Werte sind lokal, individuell, gruppenspezifisch oder zeitlich eingeschränkt verhandelbar und lebbar? Welcher Wert lässt sich der Kategorie universell bzw. individuell zuordnen? Welche Werte lassen der global vorhandene Wertpluralismus und Werterelativismus als unverhandelbar und universell gültig zu?

Für die vorliegende Arbeit soll gelten: Wertpluralismus und Werterelativismus sind faktisch vorhanden und werden als solche hier nicht ethisch bewertet.

„Normativ gesetzte, universelle Werte wie Menschenrechte oder Gerechtigkeit sind selbstverständlich nur in engen Grenzen verhandelbar. Andererseits existieren Werte, deren Konstruktion wie auch Dekonstruktion zu Debatte steht, etwa ästhetische Urteile oder Umgangsformen. Es kommt darauf an, vertretbare und kommunizierbare Kriterien zu finden, um welche Wertkategorie es sich jeweils handelt.“⁷³

Die pädagogische oder didaktische Antwort auf die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung von Werten an Kinder im Grundschulalter ist abhängig von mehreren Faktoren: Wertevermittlung kann mit mehr oder weniger Erfolg curricular-kognitiv gelingen.⁷⁴ Daneben kann Wertevermittlung möglicherweise erfolgreicher in Anlehnung an Heinrich Pestalozis 1799 verfassten Stanzer Brief ebenfalls

⁷³ Müller-Kohlenberg 2009, 235.

⁷⁴ Vgl. Boss 1994, 183-198. Siehe in dieser Arbeit Kapitel 3.1.

kognitiv gelingen, wenn sie nicht curricular-kognitiv, sondern situativ-individuell-kognitiv gestaltet wird:

„Reden über Werte oder über Moral steht bei Pestalozzi erst am Schluss eines pädagogischen Stufenprozesses. Er betrachtete also die Erfahrung sicherer Bindung und des Bemuttertwerdens wie auch das Erlernen (Gewöhnen) von moralischem Verhalten als Voraussetzung für das Sprechen über Regeln und Normen. Selbst dann sollten diese Regeln noch in das Erlebnisfeld des Kindes eingebettet sein: ‚Knüpfe diese [die Wörter] an die täglichen häuslichen Auftritte und Umgebungen an...um deinen Kindern klarer zu machen, was in ihnen und um sie vorgeht, um eine rechtliche und sittliche Ansicht ihres Lebens und ihrer Verhältnisse in ihnen zu erzeugen‘.“⁷⁵

Es erscheint für heutige professionell ausgebildete und professionell tätige Pädagogen eine ungewohnte Zumutung zu sein, den Kindern mit „Liebe“ zu begegnen - aber bei Pestalozzi ist sie die Voraussetzung für die Erziehung von Kindern. Die Aufforderung Pestalozzis, moralische Unterweisung an die alltägliche Erlebniswelt der Kinder zu knüpfen, zielt auf das Lernen im Alltag und greift dem voraus, was gegenwärtig unter informellem Lernen diskutiert wird.

1.7 Informelles Lernen

Unter dem Begriff des informellen Lernens verbergen sich mehrere pädagogische Fragestellungen, auf die ich im Rahmen dieser Arbeit nur zitierend eingehe, ohne erschöpfend die Antworten zu geben:

⁷⁵ Müller-Kohlenberg 2009, 231. Dort: Fußnote 2: Pestalozzi, J. H. (1799): Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz (Stanzener Brief). Hg. v. E. Blochmann, G. Geißler, H. Nohl und E. Weniger (Kleine pädagogische Texte Bd. 6). Weinheim 1966 (10. Auflage), 17.

„Empirisch ist demnach zu fragen, welches kreative Potenzial im Raum des Informellen bei Individuen und in ‚kleinen Lebenswelten‘ entsteht und wie sich dieses Potenzial auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen, auf ihr Wissen und die Kompetenz von Lebensgestaltung ausprägt...Theoretisch ist zu prüfen, ob das Informelle für bildungstheoretische Konzepte mehr ist als eine Semantik, die den utopischen Überschuss reproduziert oder das Verlangen nach Neuem zu stillen versucht. Ferner steht eine systematische Betrachtung des implizierten Subjektbegriffs ebenso aus wie eine kritisch historische Dekonstruktion, wenn sich das Informelle vom reformpädagogischen Mythos einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ grundlegend unterscheiden soll.“⁷⁶

Abseits von dieser bildungspolitischen Diskussion gilt es zunächst, eine Begriffsbestimmung zu leisten.

Informelles Lernen ist das beiläufige Lernen im Alltag. Es findet vor, während und nach den Jahren des Schulbesuchs statt. Informelles Lernen ist anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen. Werden die sich bietenden Gelegenheiten für das informelle Lernen nicht ausgeschöpft, haben Kinder beim Schuleintritt ein Lernhandicap, durch das ihre Entwicklung, ihre soziale Akzeptanz durch andere und ihr Selbstkonzept empfindlich gestört werden können.

Die Diskussion um das informelle Lernen ist insgesamt von Abgrenzungen zum formalen Lernen geprägt. *„Vielfach zeigt sich bis heute, dass - nahezu reflexartig - eine Konzentration auf informelles Lernen oder informale Bildung immer dann*

⁷⁶ Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005, 18f..

erfolgt, wenn die formalen Bildungsmöglichkeiten als unzureichend erscheinen.⁷⁷ So könnte aus diesem Grund das informelle Lernen als Kompensation für Versäumnisse im formalen Bildungssystem politisch benutzt werden. Zudem könnte durch die Verknüpfung mit dem Begriff des lebenslangen Lernens eine Individualisierung des Lernens propagiert werden. Die Informalisierung und Individualisierung des Lernens könnte wiederum von der Politik als Einladung missverstanden werden, sich von der gesellschaftlichen Verantwortung für individuelle Chancen zu distanzieren.⁷⁸ Der „Faure-Bericht“⁷⁹ betont, dass das informelle Lernen durch Gemeinschaften organisiert wird:

„Die Erziehung als `Trägerin der Wissensvermittlung' (Faure u. a. 1973, 104) stellt informelles Lernen in den Kontext lokaler Gemeinschaften, die eine kontinuierliche und vielseitige Entwicklung des ganzen Menschen, mit seinem Charakter, seinen Fähig- und Fertigkeiten, seinem Verhalten und moralischen Eigenschaften im Blick hatte und in der sich der junge Mensch, durch das Zusammenleben mehr selbst erzog als erzogen wurde (ebd., 53). Informelles Lernen wird hier gefasst als soziale Teilnahme am sozialen gemeinschaftlichen Alltag, in dem sich eine Vielzahl an Möglichkeiten bot, durch Anweisungen und durch Erzählungen zu lernen und ist bis

⁷⁷ Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005, 13.

⁷⁸ Vgl. Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005, 28.

⁷⁹ Der Bericht ist nach dem ehemaligen französischen Ministerpräsidenten und Erziehungsminister Edgar Faure benannt. Faure war Vorsitzender eines internationalen Autorenkollektivs der „Internationalen Kommission für die Entwicklung der Erziehung“, die von der Unesco ins Leben gerufen wurde.

*heute noch die einzige Arte der Erziehung von Millionen von Menschen.*⁸⁰

Andresen/Bock/Bollweg/Otto beenden an dieser Stelle das Zitat aus dem Faure-Bericht. Im Original wird im Anschluss betont, dass das informelle Lernen kein Spezifikum von unterentwickelten Gesellschaften ohne formales Bildungssystem ist:

*„Übrigens geschieht in unseren mit Schulen ausgestatteten Gesellschaften nicht wesentlich anderes, wenn es auch auf den ersten Blick nicht so scheint. Es bleibt die Tatsache, dass das Kind - und der Erwachsene - einen großen Teil seiner Erziehung direkt und unmittelbar aus seiner Umwelt, seiner Familie, seiner Gesellschaft empfängt. Was er so erwirbt, ist um so bedeutsamer, als es die Aufnahmefähigkeit für die schulische Erziehung bedingt, die ihrerseits dem Lernenden den Raster liefert, der ihm ermöglicht, die aus seiner Umwelt gewonnenen Kenntnisse begrifflich zu ordnen. Diese Auffassung, die lange Zeit von einer auf die Schuldidaktik konzentrierten Pädagogik verdeckt worden ist, bildet ein wesentliches Element im Plan einer bewussten Lerngesellschaft, die im Mittelpunkt unserer Ausführungen steht.“*⁸¹

Die Lernorte und Lerngelegenheiten des informellen Lernens beschreibt die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Gemeinschaft:

„Das informelle Lernen erfolgt nicht an Schulen oder Berufsbildungseinrichtungen, wird nicht mit einem

⁸⁰ Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2004, 19.

⁸¹ Faure 1973, 53.

Befähigungsnachweis bestätigt und ist nicht strukturiert. Es entspringt den alltäglichen Aktivitäten am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit. Es kann gezielt erfolgen, ist in den meisten Fällen jedoch unbeabsichtigt (oder zufällig).⁸²

Andresen/Bock/Bollweg/Otto weisen einerseits auf die Grenzen und andererseits auf die Nachhaltigkeit des informellen Lernens hin:

„Der formulierte Anspruch an informelle Lernprozesse im sozialen Umfeld und in der alltäglichen Lebensführung ist zum einen, dass diese Kompetenzen herausfordern und / oder erschüttern, sie verändern und erweitern...Zum anderen sind informelle Lernprozesse problemlösungsorientiert, an aktuelle Tätigkeiten gebunden und reflexiv sowie in Abgrenzung zum beiläufigen Lernen am ‚Kompetenzerwerb orientiert‘ (Kirchhöfer 2000, 7). Informelle Lernprozesse als lebensnahe, soziale und in Echtzeit ablaufende reflexive Lernprozesse besitzen durch ihre Verknüpfung mit dem ‚praktischen Lebensprozess...für den Kompetenzerwerb und die Identitätsbildung eine starke Nachhaltigkeit‘ (ebd.). Somit ist informelles Lernen ein Element von Bildung, aber nicht das einzige. Es ‚bietet in seinen verschiedenen Arbeitsformen zwar eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten an, ob jedoch das Umfeld als Lernfeld gestaltet und die Lernmöglichkeiten gesucht, wahrgenommen und realisiert werden, ist eine subjektive Konstruktionsleistung‘ (ebd.). Informelles Lernen unterscheidet sich demnach auch durch seinen lebensnahen Bezug und durch die vom Subjekt initiierte Lernaktivität von

⁸² Generaldirektion Bildung und Kultur 2002, 44. In: Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2004, 19.

*Lernprozessen, die durch formale Lernumgebungen vorstrukturiert und angeregt (wenn nicht gar erzwungen) werden.*⁸³

In einer Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen stellt das Forscherteam der Universität Bielefeld um Hans-Uwe Otto fest, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen durch die „*bedrohliche Gleichzeitigkeit eines Ausschlusses von sozialer Teilhabe und institutioneller Leistungsdifferenzierung bestimmt*“⁸⁴ seien. Im informellen Bereich realisiere sich diese Kluft als Gleichzeitigkeit mangelnder Möglichkeiten bzw. fehlenden Zugangs (access) und mangelnder Nutzungsfähigkeit (competence), im formellen Bereich als frühzeitige Selektion der Kinder in den unterschiedlichen Schulformen des hierarchisierten Schulsystems. Die Teilhabe an formaler und informeller Bildung sei durch Prozesse sozialer Vererbung gekennzeichnet.

Über quantitative Anteile des informell Gelernten im Verhältnis zum formell Gelernten kann nur spekuliert werden. In verschiedenen Studien wird der Anteil des informellen Lernens je nach Alter der Lernenden auf bis 70% oder gar über 80%⁸⁵ geschätzt:

„Gleichzeitig geben alle gegenwärtig oder demnächst Erwerbstätigen (66% der Befragten) an, im Durchschnitt ca. 6 Stunden pro Woche informell für eine aktuelle oder zukünftige Erwerbstätigkeit, zu lernen. Wichtig dabei sind aktuelles Anschlusswissen im Tätigkeitsfeld (75%), Computerkompetenzen (66%), oder Kenntnisse der Arbeitssicherung (50%). Eine mit 66% hohe Anzahl von Befragten gibt an, sich informell Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten zu erschließen. Das

⁸³ Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005, 19.

⁸⁴ Kessl/Kutscher/Otto/Ziegler 2004, 15.

⁸⁵ Livingston 1999,86.

scheint zunächst sehr interessant, zumal ja bei einer derartigen Antwort ein Problembewusstsein darüber existieren muss. Es ist jedoch bei oberflächlicher Datenlage schwer vorstellbar, wie dies im Einzelnen praktisch abläuft (Daten n. Livingstone 1999, S. 77). Livingstone geht allerdings davon aus, dass diese Studie erst der Anfang weiterer Forschungsaktivitäten ist. Weitere interessante Einblicke in informelle Lernprozesse erwachsener Kanadier geben Ergebnisse über den Bedarf an einer Zertifizierung. Je geringer der berufliche Status, umso höher ist dieser Bedarf, der aber auch für Spitzenmanager noch bei 61% liegt, Arbeitslose äußern zu 83% den Wunsch nach einer Anerkennung von Vorkenntnissen. Die Wochenstunden für informelles Lernen liegen durchschnittlich bei etwa 15 Std., wobei Arbeitslose sogar 20 Std. angeben (nach Livingstone 1999, S. 86).⁸⁶

Der „Faure-Bericht“⁸⁷ wird zwar öfters als Beleg für quantitative Angaben zum Anteil des informellen Lernens am gesamten Lernprozess herangezogen, dort finden sich jedoch keine diesbezüglichen genauen Daten. Obwohl dem informellen Lernen in der vorschulischen Zeit die Systematik fehlt, die einen Lehrplan - Curriculum - in der Schule auszeichnet, stellt es ein wichtiges Fundament für systematisches Lernen dar. Da die Chancen zum informellen Lernen ungleich verteilt sind, sind die unterschiedlichen Bildungserfolge, die PISA deutlich vor Augen geführt hat, zum Teil Ausdruck des unterschiedlichen Zugangs zum informellen Lernen. Die in PISA erfassten durch informelles Lernen erworbenen

⁸⁶ Overwien 2004, 60.

⁸⁷ Faure 1973.

Basisqualifikationen werden als „protektive Faktoren und aktive Ressourcen“ im Prozess der weiteren Lebensgestaltung angesehen.⁸⁸

An dieser Stelle erfolgt ein Rückgriff auf Martin Buber, der in einem Vortrag „Über das Erzieherische“ im Jahr 1925, zwar nicht ausdrücklich vom informellen Lernen spricht, aber Empfehlungen für das formale Schulsystem abgibt. Hier wird deutlich umschrieben, wie Lernen individualisiert und fast schon „en passant“ organisiert werden kann. Am Beispiel des Zeichenunterrichts verdeutlicht er, wie in der „Zwangsschule“ (Buber) stumpfsinnig nachgeahmt, nach festem Vorbild nachgezeichnet wird. In der „freien Schule“ hingegen bringt der Lehrer beispielsweise einen Ginsterzweig mit, zeigt ihn den Schülern und stellt ihn wieder weg, um ihn dann zeichnen zu lassen. *„Bei von Haus aus unverbildeter Schülerschaft sieht alsbald kein Blatt einem anderen ähnlich. Nun aber beginnt die zarte, fast unmerkliche und doch gewichtige Einwirkung: Kritik und Anleitung. Eine, wie auch unakademische, doch feste Werteskala, ein, wie sehr auch individualisierendes, doch deutliches Wissen um Gut und Schlecht tritt den Kindern entgegen. Je unakademischer, je individualisierender diese Skala, dieses Wissen ist, umso tieflebendiger empfinden die Kinder ihr Entgegentreten. ...Dieses so unmerklich Hinzutretende, dieses Leiseste, ein Fingerheben vielleicht, ein fragender Blick, ist die andere Hälfte des erzieherischen Geschehens.“*⁸⁹

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit ist dieser Aspekt der formalen schulischen Erziehung, weil daraus geradezu idealtypisch ein informeller Lernprozess in einer außerschulischen Mentoringbeziehung gestaltet werden kann: Es sollten alltägliche Situationen wahrgenommen werden, um sie pädagogisch zu nutzen, ohne dass das Kind sich in einer belastenden Lernsituation fühlt. Vielmehr sollten unmerkliche, leise, zarte Hinweise gegeben werden, um die „schöpferischen Kräfte“ (Buber) des

⁸⁸ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 32f..

⁸⁹ Buber 2005, 22ff..

Kindes zur Entfaltung zu bringen: *„Doch bleibt der Meister [der Handwerksmeister oder Philosoph mit seiner Schülerschaft, die lernten ohne es zu merken] das Vorbild des Lehrers. Denn wenn dieser, wenn der Erzieher dieses Menschheitstages tun muss, wissend tun, soll er es so, ‚als täte er nicht‘. Jenes Fingerheben, jener fragende Blick, das ist sein echtes Tun.“*⁹⁰

1.8 Resilienzforschung

Die Resilienzforschung fragt danach, *„warum sich manche Personen trotz hoher Risiken psychisch gesund entwickeln, warum sie kritische Lebensereignisse relativ gut bewältigen oder warum sie Traumata rascher und besser verarbeiten als andere....“*⁹¹

Einen Forschungsüberblick zur Resilienz gibt das Sammelwerk von Günter Opp, Michael Fringerle und Andreas Freytag⁹²: Ein Haupteffektmodell, nachdem für Entwicklungsstörungen bestimmte Risikofaktoren als direkte Ursache anzunehmen sind, sei nicht eindeutig. Die Risikofaktoren sind Variablen, die mit psychischer Dysfunktionalität in hohem Zusammenhang stehen. Eine Kausalbeziehung sei nicht eindeutig nachweisbar. Sie seien jedoch immer nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zutreffend. Eine Fortentwicklung des Haupteffektenmodells ist das additive bzw. gewichtete Modell: Der kindliche Entwicklungsprozess sei von einer kumulativen Wirkung von Stressoren beeinflusst. Zunächst galt die Annahme, dass erst die Anwesenheit mehrerer negativer Faktoren zur Durchsetzung der Risiken führte (Vulnerabilitätsthese). Auf der anderen Seite entdeckten Emmy Werner und Ruth Smith 1982/1992 in ihrer Kauai-Studie, dass selbst eine kumulative Erfassung signifikanter Entwicklungsrisiken eine lineare Prognose für Entwicklungsauffälligkeiten nicht zuließe. Dies führte zur Annahme der Existenz

⁹⁰ Buber 2005, 25.

⁹¹ Lösel/Bender 1999, 37.

⁹² Vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999, 14ff..

sogenannter protektiver Faktoren in der Person und/oder Umwelt eines Kindes, welche die Wirkungen von Risikofaktoren moderierten und so die Wahrscheinlichkeit für die Herausbildung von Störungen senken könnten. Werner/Smith verfolgten den Lebensweg von 72 resilienten Kindern des Geburtsjahrgangs 1955 aus einer Hochrisikogruppe (d. h. stress-resistenten Kindern, die sich trotz widriger Umstände problemfrei entwickelten) bis ins Alter von 40 Jahren. Dabei stellten sie fest, dass diese Kinder (emotionale) Unterstützung von wenigstens einer Person außerhalb der engen Eltern-Kind-Beziehung bekamen.⁹³ Zusammenfassend definieren Günter Opp, Michael Fingerle und Andreas Freytag Resilienz als den Prozess, die Fähigkeit oder das Ergebnis erfolgreicher Adaption angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände im Sinne inneren Wohlbefindens und/oder effektiver Austauschbeziehungen mit der Umwelt.⁹⁴

Die Ergebnisse der Resilienzforschung lassen nach Corinna Wustmann klar erkennen, dass in der Erwachsenen-Kind-Interaktion eine entscheidende Basis liegt, dass Kinder Bewältigungskompetenzen entwickeln können. Jede Erziehungsperson mit ihren Erziehungseinstellungen und -handlungen hat eine entscheidende Rolle. Wenn man Kinder z. B. von früh an in wichtige Entscheidungsprozesse einbinde, könnten sie ein Gefühl entwickeln, selbstwirksam zu sein und Kontrolle über ihr eigenes Leben zu haben. Weiter führt Corinna Wustmann aus:

„Wenn man Kindern realisierbare, kleine Verantwortlichkeiten überträgt, gewinnen sie Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und lernen, selbstbestimmt zu handeln. Wenn Kinder frühzeitig lernen, sich auf ihre Stärken zu besinnen sowie das Positive an sich selbst und an belastenden Situationen zu sehen, werden sie sich von Problemen

⁹³ Vgl. Werner/Smith 1992.

⁹⁴ Vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999,16.

weniger verunsichern lassen und somit weniger Stress erleben. Wenn an Kinder Anforderungen gestellt werden, die von ihnen auch bewältigt werden können, können sie Erfolgserlebnisse sowie ein Gefühl eigener Kompetenz erfahren. Wenn Kinder erleben, dass man selbst Erholung, Entspannung und Ruhepausen als Maßnahmen einsetzt, um mit eigenen Anforderungen besser umgehen zu können, lernen Kinder, diese Maßnahmen auch für sich zu nutzen.“⁹⁵.

Die Ergebnisse der Resilienzforschung, die einen protektiven Faktor in der Person oder Umwelt eines Kindes feststellen sowie in einer gelungenen Erwachsenen-Kind-Interaktion die Basis für Konfliktbewältigungsstrategien entdecken, können ein Fundament für die Einführung von Mentoringprogrammen sein. Neben dem Rückbezug auf die protektiven Faktoren, die die Resilienzforschung bietet, zeigen sich auch in der Entdeckung der Kompetenz der Laien Anknüpfungspunkte für die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen.

1.9 Laienkompetenz

Eine Recherche bei www.google.de mit den Suchbegriffen „Laienkompetenz und Ehrenamt“ ergibt am 18. August 2009 ein Ergebnis von 386 Treffern. Die Mehrzahl verweist auf Artikel von Hildegard Müller-Kohlenberg bzw. auf die Kompetenz von medizinischen Laien. Ein Tagungsbericht aus September 2005 zitiert Heiner Keupp: *„Die Forderung von Prof. Heiner Keupp von der Universität München ‚Laienkompetenz‘ einzubinden fand hohes Interesse“*. Keupp sah in seinem Vortrag in der Stärkung des Ehrenamts eine Chance, Deutschland aus seiner Trauerarbeit darüber, dass überall etwas verloren geht, herauszuholen. Beim freiwilligen Engagement heute gehe es darum, sich für bessere Lebensverhältnisse und Demokratie einzusetzen und dabei selbst auch zu gewinnen. Welches Potential

⁹⁵ Wustmann 2005, 31.

darin stecke, habe die Politik bislang nicht erkannt. Offensichtlich gebe es eine „Bürgerverdrossenheit“ der Politiker, die das Know how der Bürger nicht wertschätzen.⁹⁶

Wird die Online-Suche noch stärker eingegrenzt und nur nach Internetseiten gesucht, die nicht älter als ein Jahr sind, erscheinen nur zwei Seiten aus dem Bereich der Arbeitsmedizin bzw. der Drogenhilfe.

Gegenwärtig scheint der Begriff „Laienkompetenz“ nicht auf der Agenda der Akteure im Bürgerschaftlichen Engagement zu stehen. Der Begriff könnte aber spätestens seit der Veröffentlichung „Laienkompetenz im psychosozialen Bereich“ von Hildegard Müller-Kohlenberg⁹⁷ eine Grundlage für die Wirksamkeitsforschung von ehrenamtlichem Engagement im psychosozialen Bereich im deutschsprachigen Raum leisten.

„Seit etlichen Jahrzehnten werden Vergleichsuntersuchungen durchgeführt, die die Wirksamkeit von Laien mit der von Professionellen vergleichen. Die ersten Arbeiten dieser Art stammen von Robert Carkhuff im Jahr 1968⁹⁸....Er stellte eindeutig fest, dass die Arbeitsergebnisse keinesfalls schlechter waren als die der Professionellen.“⁹⁹

Carkhuff hat 30 bereits veröffentlichte Studien zur Kompetenz von Laien in der psychosozialen Arbeit einer Metaanalyse unterzogen. Müller-Kohlenberg verweist darauf, dass in den 1980er Jahren etwa 230 Einzelstudien mit Daten von über

⁹⁶ Vgl. <http://www.katholisch.de/16900.html> Zugriff am 18. August 2009.

⁹⁷ Müller-Kohlenberg 1996.

⁹⁸ Carkhuff 1968.

⁹⁹ Müller-Kohlenberg 2000, 20.

10.000 Klienten weiteren Metaanalysen unterzogen wurden, um die Äquieffektivität von Professionellen und Laien kritisch zu hinterfragen:

„Die Kontrolluntersuchungen entpuppten sich aber jedes Mal als Bestätigung der ursprünglichen Aussage, nämlich der Ebenbürtigkeit von Professionellen und Laien in personenbezogenen psychosozialen Leistungen.“¹⁰⁰

Müller-Kohlenberg gibt Hinweise, warum die Ehrenamtlichen bzw. Laien diese Leistungen erbringen: Menschliche Zuwendung ohne monetäres Interesse der helfenden Person, Konzentration auf eine Person anstelle von vielen Klienten, Einbettung in den Alltag mit gemeinsamen Aktivitäten anstelle einer menschlichen Enthaltensamkeit aus berufsbedingter Sorge vor Übertragung und Gegenübertragung. Das Handlungsspektrum von Ehrenamtlichen in der personenbezogenen psychosozialen Arbeit ist somit weiter als das von Professionellen. Das Programm „Balu und Du“ greift diese Erkenntnisse auf. Die Eins-zu-eins-Beziehungen zwischen gefährdeten oder benachteiligten Grundschulkindern mit einem jungen ehrenamtlichen oder studierenden Erwachsenen sind in der personenbezogenen psychosozialen Arbeit angesiedelt. Die Beziehungen sind so organisiert, dass das Leistungspotenzial der Laien direkt einem Kind zugute kommen kann.

1.10 Die Akteure im Modellprogramm „Balu und Du“

Im folgenden Unterkapitel werden die Personengruppen vorgestellt, die aktiv am Programm „Balu und Du“ mitwirken. Zum einen sind das die teilnehmenden Kinder und daran anschließend die sie begleitenden Mentorinnen und Mentoren. Abschließend wird die Rolle der lokalen Koordinatoren vorgestellt.

¹⁰⁰ Müller-Kohlenberg 2000, 21.

1.10.1 Die Kinder

Kinder, deren Entwicklungspotential nicht ausgeschöpft wird, weil ihnen Anregungen und Unterstützung fehlen, fallen nicht immer direkt auf. Manche von ihnen sind zappelig oder schrill und ziehen deshalb die Aufmerksamkeit auf sich, andere dagegen sind interesselos, zurückgezogen, mutlos oder apathisch. Deren Probleme werden oft übersehen. Aber auch diese Kinder - in ihrer zunächst unauffälligen Art - benötigen Zuwendung, damit ihre Deprivation zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ausgeglichen werden kann. Dabei handelt es sich im Allgemeinen um unspezifische Problemsituationen, die durch Eintönigkeit und Anregungsarmut entstehen. Die Befriedigung der Grundbedürfnisse („basic needs“) der teilnehmenden Kinder ist in der Regel verbesserungswürdig. Eine Unterentwicklung der Grundbedürfnisse könnte in der späteren Entwicklung des Jugendlichen zu deviantem oder unangepasstem Verhalten führen. Außer Gewaltbereitschaft und Gewalt sind darunter auch Schulschwänzen und Schulversagen, Alkohol- und Drogenkonsum, Inaktivität, Teenagerschwangerschaft, Selbstaggression, Viktimisierung oder die Auswirkungen eines negativen Selbstbildes subsummiert.

Die Entwicklungspsychologie legt nahe, kindlichen Lerndefiziten - im weitesten Sinne - schon in einem frühen Stadium zu begegnen und nicht zu warten, bis sich diese in der Schule zeigen. Die Entscheidung für ein späteres Intervenieren durch ein Mentoringprogramm hängt mit der Eigenart der Störungen oder Defizite zusammen. Zeigen sich Auffälligkeiten zu einem früheren Zeitpunkt, so sind diese meist mit gravierenden strukturellen oder funktionalen Familienkonstellationen verbunden, die eine intensivere Hilfe erfordern als ein Mentoringangebot mit wöchentlichen Treffen bieten kann. Für ein Mentoringprogramm müssen die Kinder zudem soweit „abgenabelt“ sein, dass sie angstfrei und mit Gewinn einem bis dahin fremden Menschen begegnen können.

Dieser klassische Fall aus der Bindungsforschung („fremde Situation“) tritt bei bindungsunsicheren Kindern eher spät ein, spätestens aber zwangsweise mit Schulbeginn. Dies ist der Zeitpunkt, an dem Ausfälle und Ungelerntes - und damit

die fehlenden Basiskompetenzen - sichtbar werden. Positiv formuliert zählen zu den Basiskompetenzen Selbständigkeit, Kommunikationsfreude und Körperbewusstsein.

Um etwaige Mängel im Grundschulalter auszugleichen, sind die klassischen schulbezogenen Zusatzaktivitäten (Hausaufgabenhilfe, Zusatzarbeiten) für die entstandenen Problemlagen eher ungeeignet. Beobachtende Eltern, Lehrer und Erzieher benötigen eine gute Auffassungsgabe, um die Basiskompetenzen in ihrer unterschiedlichen Ausprägung oder auch in ihrem Nichtvorhandensein überhaupt wahrzunehmen.

Denn ihr Fehlen kann unauffällig bleiben und zeigt sich stattdessen, getarnt als Inkompetenz, in anderen Bereichen: Nicht-gerichtete Aufmerksamkeit als Zappelmanie, unterentwickelte Motorik als Unsportlichkeit, Unkenntnis über kindgemäße Angelegenheiten als fehlendes Interesse, Uninformiertheit über die Dinge des täglichen Lebens als Stumpfsinn, Nicht-Folgen-Können und Nicht-Verstehen als gelangweilte Trägheit, kümmerlicher Wortschatz und stammelnde Aussprache als Sprachfehler, Angst in sozialen Beziehungen als Kommunikationsunfähigkeit. Migrantenkinder mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen befinden sich de facto in einer ähnlichen Situation. Ihre Defizite sind jedoch aufgrund der Biographie offensichtlicher und geben deshalb weniger Anlass zu übergeneralisierten (Fehl)-Interpretationen.

In den ersten Monaten nach der Einschulung wird den Grundschullehrerinnen und -lehrern der soziale Hintergrund der Kinder im Allgemeinen deutlich. Sie lernen die Eltern näher kennen und stellen bisweilen fest, dass aus dem familiären Milieu wenig Anregung für das frühe Lernen zu erwarten war und ist. Ihnen fällt nun die nicht einfache Aufgabe zu, für ein Nachholen der versäumten „Lektionen“ Sorge zu tragen. Innerhalb des formellen Bildungssystems ist dies begrenzt möglich. Wenn aber das Hauptproblem beispielsweise im fehlenden Selbstvertrauen liegt, kann Schule (einschließlich Sonderschule in all ihren Varianten) die spezifische Stärkung eines Kindes mit seinen sehr persönlichen Bedürfnissen wohl weniger gut erfüllen, als die Chance zu informellem Lernen - verkörpert in einem freundlichen jungen

Menschen, der die frühe enge Verknüpfung von Lernen und emotionaler Nähe anbietet. Wenn beide sich mögen, kann vieles nachgelernt werden; die Bindungsforschung hat Spielräume für spätere Korrekturen frühkindlicher Versäumnisse entdeckt.¹⁰¹

1.10.2 Die Mentorinnen und Mentoren¹⁰²

Die Mentorinnen und Mentoren sind junge Leute im Alter von 18 bis 30 Jahren, die bereit sind, ein Kind ein Jahr lang wöchentlich ein bis drei Stunden zu begleiten. Im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit bestanden zwei unterschiedliche Gruppen von Mentorinnen und Mentoren. An der Universität Osnabrück vollzieht sich im Untersuchungszeitraum 2002-2004 und bis in die Gegenwart die freiwillige Arbeit mit den Kindern im Kontext des Studiums. In erster Linie fühlen sich Studierende angesprochen, deren Berufsperspektive pädagogisch ausgerichtet ist: Angehende Lehrerinnen und Lehrer, Studierende im Studiengang (Sozial-)Pädagogik oder Psychologie. Die im Zusammenhang mit dem Programm investierte Zeit und Arbeit wird zwar als Studienleistung anerkannt, der Arbeitsaufwand ist jedoch im Vergleich mit anderen Studienleistungen hoch. Nicht die mit dem Kind verbrachte Betreuungszeit ist die Grundlage für den Leistungsnachweis, sondern das wöchentliche Seminar, in dem in Kleingruppen die Mentoringbeziehung begleitet wird und in dem Themen des informellen Lernens und der Fallanalyse erarbeitet werden. Hinzu kommt die Verpflichtung, über den Verlauf der Beziehung wöchentlich Tagebuch zu führen (das im Untersuchungszeitraum auf elektronischem Wege der Seminarleitung zugeschickt wird) und die Durchführung sozialpädagogischer Beurteilungen (Tests). Da die Studierenden sich von Anfang

¹⁰¹ Vgl. Zimmermann 1995, 203ff..

¹⁰² Dieses Unterkapitel ist weitgehend übereinstimmend mit: Esch/Müller-Kohlenberg/Szczesny 2005.

an verpflichten, das Kind ein Jahr lang zu begleiten (also für die Dauer von zwei Semestern) ist der Aufwand, der mit diesem Projekt verbunden ist, höher als in anderen Seminaren. Die Kombination von Mentorentätigkeit und Studienleistung erlaubt es deshalb, trotz der Leistungsnachweise („Scheine“) von einem Projekt des ehrenamtlichen Engagements zu sprechen.

Im Bereich des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln werden im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2004 unterschiedliche Wege genutzt, um Ehrenamtliche zu gewinnen: An der Universität zu Köln verläuft die Gewinnung und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren in Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungszentrum ähnlich wie in Osnabrück. In Düsseldorf, Neuss und Langenfeld übernehmen Mitarbeiterinnen der caritativen Fachverbände diese Aufgabe. In Köln, Zülpich und Grevenbroich nimmt der Kölner Programmreferent diese Aufgabe wahr. Außerdem werden Mentorinnen und Mentoren in katholischen Pfarrgemeinden und Freiwilligenagenturen gesucht, wie auch durch Presse-, Radio- und Fernsehberichte und die Homepage www.ehrenamtnet.de. Die gewonnenen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren sind (ältere) Schülerinnen und Schüler, Studierende und Berufstätige bis ca. 30 Jahre. Auch sie nehmen an Begleittreffen teil und führen über die Treffen mit den Kindern Tagebuch. Für alle Standorte, auch für die neu zu gründenden, ist es vordringliche Aufgabe, die regelmäßige Begleitung der Mentorinnen und Mentoren durch Fachkräfte sicher zu stellen.

Zusammenfassend werden zwei Gruppen von Mentorinnen und Mentoren unterschieden:

- 1) Studienintegrierte bzw. lehrplanintegrierte Gruppen an Universitäten, Fachhochschulen, Berufsbildenden Schulen oder gymnasialen Oberstufen,
- 2) ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren, die neben Beruf, Schule, Studium oder Ausbildung diese Aufgabe übernehmen.

Diese beiden Gruppenarten wurden im Laufe der Programmentwicklung an den verschiedenen Standorten weiter ausgebaut.

1.10.3 Die Koordinatorinnen und Koordinatoren und das Netzwerk des „Balu und Du e. V.“

An jedem Standort von „Balu und Du“ übernehmen Koordinatorinnen oder Koordinatoren die lokale Organisation. Sie sind hauptamtliche wissenschaftliche oder pädagogische Mitarbeiter von Universitäten, Fachhochschulen, Berufsbildenden Schulen, Wohlfahrtsverbänden, Freiwilligenagenturen oder Kirchengemeinden. Sie nehmen die Koordinatorentätigkeit im Rahmen ihres sonstigen Beschäftigungsverhältnisses wahr. Die genannten Institutionen schließen mit dem „Balu und Du e. V.“ einen Kooperationsvertrag ab, der die lokale Einführung von „Balu und Du“ regelt. Die koordinierende Funktion beinhaltet die Gewinnung und vor allem die regelmäßige Begleitung der Mentorinnen und Mentoren. Der „Balu und Du e. V.“ definiert Qualitätsstandards, bietet ein Handbuch und weitere praktische Umsetzungshilfen wie einen Starterkoffer mit Lern- und Spielmaterialien. Ferner stellt der „Balu und Du e. V.“ finanzielle Fördermittel für die Kostenerstattungen der Mentorinnen und Mentoren und den Versicherungsschutz. Der „Balu und Du e. V.“ betreibt seit 2005 die Internetseite www.balu-und-du.de mit einem geschützten Online-Tagebuch-Bereich, in dem die Mentorinnen und Mentoren ihre Treffen mit dem Kind wöchentlich dokumentieren. Ferner dient diese Internetseite der Darstellung des Programms für die interessierte Öffentlichkeit. Jährlich findet eine Koordinatorenkonferenz statt, auf der die Ergebnisse der Begleitforschung durch die Universität Osnabrück diskutiert sowie praktische organisatorische Fragen der Umsetzung des Programms „Balu und Du“ erörtert werden.

Im August 2009 gibt es „Balu und Du“-Gruppen neben den Gründungsstandorten Osnabrück und Köln in Kiel, Berlin, Bremen, Hannover, Oldenburg, Vechta, Syke, Bremen, Bramsche, Rheine, Hamm, Ibbenbüren, Münster, Düsseldorf, Ratingen, Wuppertal, Neuss, Leverkusen-Langenfeld, Bonn, Meckenheim, Frankfurt, Eisenach und Dresden. Weitere Gründungen sind in Vorbereitung. Eine aktuelle Übersicht der Standorte ist auf www.balu-und-du.de zu finden.

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

Die vielschichtigen Problemlagen der am Programm teilnehmenden Kinder und deren differenzierten Lösungsansätze im Mentoringprogramm „Balu und Du“ werden mit verschiedenen quantitativen und qualitativen Verfahren der Sozialforschung analysiert. Noch mal in Erinnerung gerufen seien hier die Evaluationsinstrumentarien des Programms „Balu und Du“ im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2004:

OSKAR-Skalen: Beurteilung der am Programm teilnehmenden Kinder auf einer fünfstufigen Skala durch Lehrerinnen, Lehrer und Eltern (quantitative selbst entwickelte Fremdevaluation, vgl. Kapitel 1.4.2)

EAS-Test: Ausfüllen des Erfassungsbogens für aggressives Verhalten in konkreten Situationen durch am Programm teilnehmende Kinder sowie durch eine Kontrollgruppe (standardisierte Fremdevaluation, vgl. Kapitel 1.4.2)

Tagebuchauswertung (qualitative Sozialforschung orientiert an der Grounded Theory, aber auch quantitative Analyseschritte)

Im folgenden Kapitel werden die quantitativen Analysen am Textcorpus der Tagebücher vorgestellt.

2.1 „Dimensionen der Beziehung“: Begründung und Methode

Die Mentorinnen und Mentoren organisieren jeweils individuelle Beziehungen zu den Kindern. Die Mentoringbeziehung ist wie jede andere Beziehung von Faktoren abhängig, die aktiv von den beteiligten Partnern gestaltet werden können. Die Charakteristik einer Mentoringbeziehung - und damit auch die Attraktivität - wird mit Hilfe der originär für diese Arbeit entwickelten „Dimensionen der Beziehung“ zu ermitteln versucht. Die Merkmale oder Items zur Bewertung dieser Dimensionen

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

sind aus den Tagebucheintragungen sowie den mündlichen Berichten auf den Begleittreffen der Mentorinnen und Mentoren induktiv entwickelt worden. Die Bewertung erfolgt durch eine Einschätzung der Programmleiter. Der Autor dieser Arbeit beurteilt zunächst selbst und dann in einem Dialog mit Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg die einzelnen Beziehungen. Die Einschätzungen werden auf einer fünfteiligen Skala vorgenommen, wobei 1 eine sehr hohe Zustimmung zur Aussage angibt und 5 eine seltene oder geringe Häufigkeit angibt. Mit 0 wird die Tatsache bewertet, wenn keine Informationen vorliegen.

Es wurden 58 studentische Mentorinnen und Mentoren aus Osnabrück sowie 33 rein ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren aus Köln aus den Kohorten 1 bis 4 (Sommersemester 2002-Wintersemester 2003/04) in die Bewertung aufgenommen. Das Auswahlkriterium ist, dass mindestens acht Tagebucheintragungen dokumentiert sind. Mit dieser Mindestanzahl an Tagebüchern wird sichergestellt, dass die Mentoringbeziehung zumindest gestartet wurde und hinreichend dokumentiert ist. Für diese Beziehungen liegen ferner Außenkriterien in Form von Tests (EAS, PRF, FSKN, OSKAR) über die Mentorinnen und die Kinder vor.

Folgende 18 Merkmale der „Dimensionen der Beziehung“ wurden entwickelt:

1) Akzeptanz in Familie

Die Akzeptanz in der Familie beschreibt die Unterstützung, die die Mentorinnen und Mentoren durch die Familie des Kindes erfahren. Eine hohe Akzeptanz ist gegeben, wenn z. B. vereinbarte Besuchstermine eingehalten werden oder frühzeitig abgesagt werden, wenn Gespräche über die Beziehung stattfinden und wenn es einen Informationsaustausch gibt. Eine hohe Akzeptanz wird mit 1 bewertet.

2) Basteln, Kochen, Backen

In diesem Merkmal bewerten wir die Häufigkeit von gemeinsamem Basteln, Kochen und Backen als Aktivitäten, bei denen Mentorin oder Mentor und Kind eng zusammenarbeiten und etwas herstellen. Häufige gemeinsame produzierende Aktivitäten werden mit 1 bewertet.

3) Aktivitäten in der Natur

Gemeinsame Naturerlebnisse weisen auf längere Aktivitäten außerhalb des gewohnten Umfeldes des Kindes hin. Die Orientierung im Wald, die Bestimmung von Pflanzen oder das Beobachten des Sonnenuntergangs erweitern den Horizont des Kindes. Naturerfahrungen sind oftmals neue Erlebnisse für die Kinder, die lange in positiver Erinnerung bleiben wie z. B. das Spielen am Bach, die Beobachtung von Tieren, das Bestimmen von Pflanzen, das Füttern von Enten oder auch das Erstellen eines Herbariums. Häufige gemeinsame Aktivitäten in der Natur werden mit 1 bewertet.

4) Sport

Die Kinder erleben im sportlichen Spielen wie Fußball, Schwimmen, Eislaufen, Radfahren einen Ausgleich für mögliche Bewegungsarmut. Findet viel Sport statt, wird dies mit 1 bewertet.

5) Kulturelle Aktivitäten

Der Besuch eines Museums, einer Bücherei, eines Konzerts oder einer Theatervorführung zählt zu den kulturellen Aktivitäten. Häufige und/oder intensive kulturelle Aktivitäten werden mit 1 bewertet.

6) Medienkonsum

Die Häufigkeit von Kinobesuchen, Video- und PC-Spiele sowie Fernsehen werden in diesem Merkmal erfasst. Ein hoher Medienkonsum wird hier mit 5 bewertet, ein geringer mit 1. Damit wird der Einschätzung Rechnung getragen, dass Medienkonsum während der „Balu und Du“-Treffen als wenig förderlich angesehen wird. Die Gespanne sollten die gemeinsame knappe Zeit aktiver nutzen.

7) Aktivitäten mit anderen Balus

Das Ziel von gemeinsamen Aktivitäten mit anderen Programmteilnehmern ist es, den Kindern neue Kontakte zu ermöglichen. Sie lernen neue Kinder und neue

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

Erwachsene kennen, sie beobachten andere Verhaltensweisen zwischen Kindern und auch zwischen Erwachsenen und müssen sich in einer Kleingruppe arrangieren. Häufige Aktivitäten mit anderen „Balu-und-Du“-Gespannen werden mit 1 bewertet.

8) Informelles Lernen

Die zahlreichen unauffälligen Lernorte des Alltags, die täglichen Herausforderungen etwas zu bewältigen, was man nicht kann, die Erfahrungsräume in Stadt und Natur, das Lernen an mehr oder minder vorbildlichen Modellen - all das bildet die Lernlandschaft des informellen Lernens. Es ist vor allem das unausdrückliche, beiläufige, oft unbewusste, lebensinhärente Lernen „en passant“ gemeint. Ein hoher Anteil der Gestaltung von informellen Lerngelegenheiten wird mit 1 bewertet.

9) Lernen im schulischen Kontext

Lernen im schulischen Kontext umfasst vor allem die Hausaufgabenhilfe, sowie die Vertiefung und Vorbereitung des Unterrichts. Die Hausaufgabenhilfe soll nicht im Mittelpunkt der Mentoringbeziehung stehen, deshalb wird ein hoher Anteil mit 5 bewertet, ein niedriger Anteil an Hausaufgabenhilfe wird mit 1 bewertet.

10) Konflikte

Unter dieser Aktivität sind Konflikte zusammengefasst, die innerhalb einer Mentoringbeziehung entstehen. Haben die Mentorinnen und Mentoren und das Kind häufig oder schwere Konflikte z. B. über das richtige Verhalten im Straßenverkehr, den Umgang mit Geld, die Absprache über Aktivitäten oder das Durchhalten von einmal begonnenen Tätigkeiten, stufen wir dies mit 5 ein. Eine große Anzahl von Konflikten könnte sich negativ auf die Attraktivität der Beziehung auswirken.

11) Positive Konfliktverarbeitung

Konflikte werden mehr oder weniger ausdrücklich besprochen. Eine nachhaltige positive Konfliktbewältigung wird auf der Skala mit 1 bewertet. Haben Konflikte negative Wirkungen für die Beziehung, dann wird mit einer 5 eingestuft. Für die beiden „Konfliktdimensionen“ gilt: *„Der Lehrer darf nie vergessen, dass auch Konflikte erziehen, wenn sie nur in reiner Luft ausgetragen werden. Ein Konflikt mit dem Zögling ist die höchste Probe des Erziehers. Er muss die eigene Einsicht unverkümmert gebrauchen...Er darf nicht einen Augenblick lang einen dialektischen Scheinkampf statt des wirklichen Kampfes um die Wahrheit führen, aber wenn er siegt, hat er dem Besiegten zu helfen, die Niederlage zu ertragen, und wenn er über die eigenwillige Seele nicht siegt, die ihm gegenübersteht (man siegt nicht so leicht über Seelen!), hat er das Wort der Liebe zu finden, das allein über eine so schwierige Situation wie diese hinweg führen kann.“*¹⁰³

12) Intensive Gespräche

Gespräche sind dann intensiv, wenn sie beispielsweise existentielle Fragen wie Familienprobleme, Lernschwierigkeiten, Schulwechsel, Umgang mit Gewalt eingehend behandeln. Finden diese Gespräche häufig statt, wird dies mit 1 bewertet.

13) Thematisieren von Werten und Normen

Die Gespräche über Werte und Normen umfassen Themen wie Höflichkeit, Diskriminierung, Eigentum, Solidarität oder Gewalt. Finden diese Gespräche häufig statt, wird dies mit 1 bewertet.

¹⁰³ Buber 2005, 72.

14) Humor

Humorvolle Mentorinnen und Mentoren lassen sich auf die Welt des kindlichen Humors ein. Sie lassen sich von kindlichen Einfällen anstecken und bieten selber humorvolle Aktivitäten an. Sie gewinnen alltäglichen Situationen eine komische Seite ab, ohne durch Lächerlichkeit bloß zu stellen. Eine hohe Sensibilität für Humor wird mit 1 bewertet.

15) Einfallsreichtum

Mit der Kategorie „Einfallsreichtum“ wird bewertet, ob die Mentoringbeziehungen kreativ und aktiv gestaltet werden. Der Einfallsreichtum wird danach bewertet, ob sie die Beziehung über die ganze Dauer charakterisiert. Ein hoher Einfallsreichtum wird mit 1 eingestuft.

16) Regelmäßige Treffen

Im Mentoringprogramm „Balu und Du“ verpflichten sich die Mentorinnen und Mentoren zu regelmäßigen wöchentlichen Treffen mit ihrem Kind. Die Treffen sollen mindestens ein bis drei Stunden dauern. Die Treffen werden auch dann als regelmäßig eingestuft, wenn sie nach Absprache ausfallen müssen. Die zuverlässige Absprache dokumentiert das Interesse an der Beziehung und ist insofern positiv mit 1 zu bewerten.

17) Beziehung mit Charisma

Alle Merkmale zusammenfassend sprechen wir von einer Beziehung mit Charisma, wenn die Beziehung eine Ausstrahlung auf alle Beteiligten hat: Auf das Kind, auf die Mentorin oder den Mentor und auf beobachtende Programmbeteiligte wie Lehrerinnen und Lehrer oder die Programmkoordinatoren. Dieses Merkmal verwenden wir im Sinne eines g(general)-Faktors. Er gibt die eigenen Impressionen

der Programmleitung an. In dieser Dimension ist eine hohe Ausstrahlung mit 1 bewertet, eine niedrige Ausstrahlung mit 5.

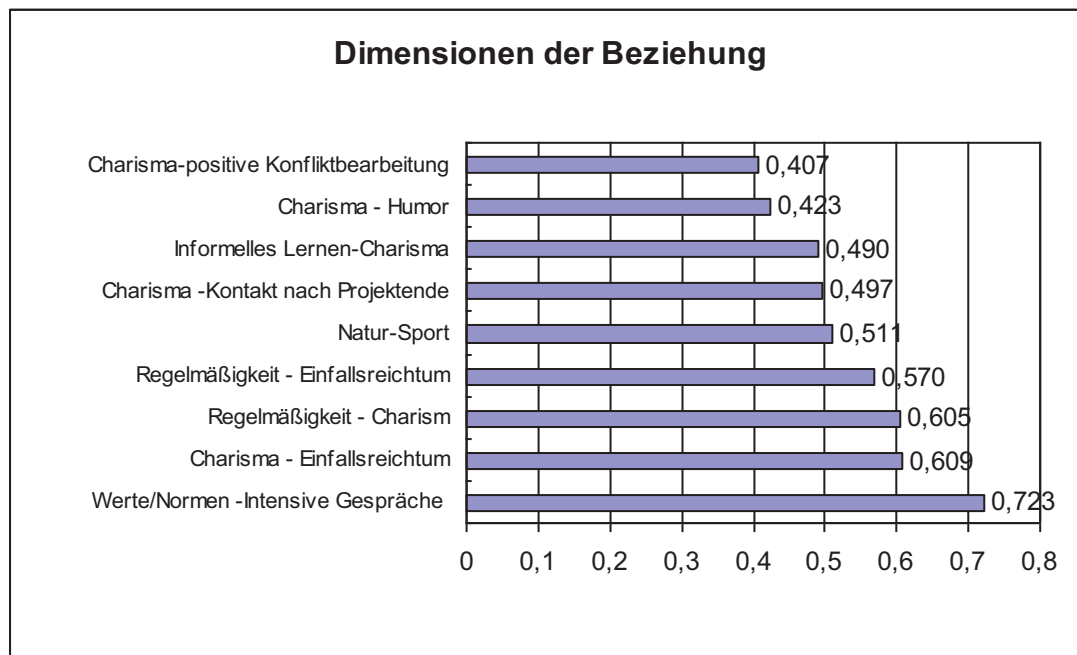
18) Kontakt nach Programmphase

Die Mentoringbeziehung ist auf ein Jahr hin konzipiert. An den universitären Standorten soll die Mentoringbeziehung zwei Semester dauern. Besteht nach der Programmphase weiterhin ein regelmäßiger wöchentlicher Kontakt, stufen wir dies mit 1 ein. Ist der Kontakt sporadisch auf Geburtstags- oder Weihnachtsgrüße beschränkt, stufen wir dies als 3 ein. Besteht der Kontakt nur eine kurze Zeit nach der Programmphase und ebbt dann vollständig ab, stufen wir dies mit 5 ein.

2.1.1 „Dimensionen der Beziehung“: Naturerlebnisse, Regelmäßigkeit, Einfallsreichtum und intensive Gespräche machen den Unterschied

Die Berechnung von Zusammenhängen (Korrelationen) zwischen den einzelnen Dimensionen zeigt ausschließlich in den Dimensionen Natur-Sport, Regelmäßigkeit-Einfallsreichtum, Charisma-Einfallsreichtum und Werte/Normen-intensive Gespräche signifikant bedeutsame Korrelationen an. Ein Ergebnis ist dann signifikant, wenn es mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit nicht auf Zufälligkeit beruht. In der Regel und auch in dieser Arbeit wird von einer 95-prozentigen Wahrscheinlichkeit ausgegangen. Ein Ergebnis ist demnach signifikant, wenn es mit 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit nicht auf Zufall basiert. Der Korrelationskoeffizient gibt die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen, hier Dimensionen der Beziehung an. Er zeigt jedoch nicht an, welches Merkmal das andere beeinflusst (Wirkungsrichtung). Ein Korrelationskoeffizient von 0 bedeutet, dass kein Zusammenhang zwischen den betrachteten Merkmalen besteht.

Abbildung 7: Dimensionen der Beziehung: Korrelationen



Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant. N=90

Die Korrelationen der Dimensionen „Konfliktbearbeitung“, „Humor“, „Informelles Lernen“ und „Kontakt“ nach der Programmphase zur Dimension „Charisma“ sind unterhalb des Signifikanzniveaus von 0,05, dennoch höher als andere Korrelationen.

Es wird deutlich, welche Dimensionen Einfluss auf die Zuordnung zum Charisma-Wert nehmen: Wenn in Mentoringbeziehungen Konflikte ausgetragen werden, ist dies bedeutsam für die Wirkung und auf die positive Beurteilung der Beziehung durch die Programmleitung. Humorvolle Beziehungen wirken ebenfalls positiv auf den Gesamteindruck ein.

Die signifikanten Korrelationen zwischen Einfallsreichtum und Regelmäßigkeit zu der Dimension Charisma weisen auf zwei unterschiedliche Eigenschaften von Mentorinnen und Mentoren hin. Der Einfallsreichtum zielt auf die Kreativität und Aktivität bei der Gestaltung einer Beziehung. Hier kommt es darauf an, aufmerksam möglicherweise brach liegende Fähigkeiten des Kindes zu entdecken und offen zu

sein für „am Wege liegende“, sich ad-hoc ergebende Möglichkeiten der Aktivierung. Der Einfallsreichtum kann sich aber auch in geplanten Aktivitäten ausdrücken, wenn zum Beispiel längerfristig wie an einem roten Faden ein gemeinsames Projekt wie das Malen eines Bildes über mehrere Treffen hinweg durchgeführt wird. Die Auswirkungen des Merkmals „hohe Regelmäßigkeit der Treffen“ auf das Charisma einer Beziehung deuten auf die Selbstverpflichtung der Mentorinnen und Mentoren hin, tatsächlich wöchentlich regelmäßig die Treffen mit ihrem Kind einzuhalten. Geschieht dies - aus welchen Gründen auch immer - nicht, hat dies negative Auswirkungen auf die Beziehungen und auf die Bewertung des Charismas dieser Beziehung.

Die höchste Signifikanz ist bei der Korrelation zwischen der Vermittlung von Werten und Normen und intensiven Gesprächen zu beobachten. Dies verwundert nicht, denn die Vermittlung von Werten und Normen geschieht durch Gespräche über gelungenes oder unerwünschtes Verhalten der Kinder. Es kann interpretiert werden, dass das bloße Zusammensein mit einer Mentorin oder einem Mentor nicht ausreicht, um Werte und Normen zu vermitteln. Die gemeinsam verbrachte Zeit in verschiedenen Aktivitäten entfaltet eine Wirkung auf die Vermittlung von Werten und Normen erst im ausdrücklichen Gespräch über das Verhalten.

2.1.2 Unterschiede zwischen rein ehrenamtlichen und ins Studium eingebundenen Mentorinnen und Mentoren

Das Programm „Balu und Du“ hat wie bereits beschrieben verschiedene Standorte mit unterschiedlichen Formen der Begleitung der Mentorinnen und Mentoren: An der Universität Osnabrück und anderen Standorten ist das Programm in das Curriculum eingebunden, die Studierenden nehmen im Semester an einem wöchentlichen Seminar teil, in dem die Eindrücke ihrer Mentorentätigkeit diskutiert werden. In rein ehrenamtlich organisierten Gruppen finden diese Treffen nicht

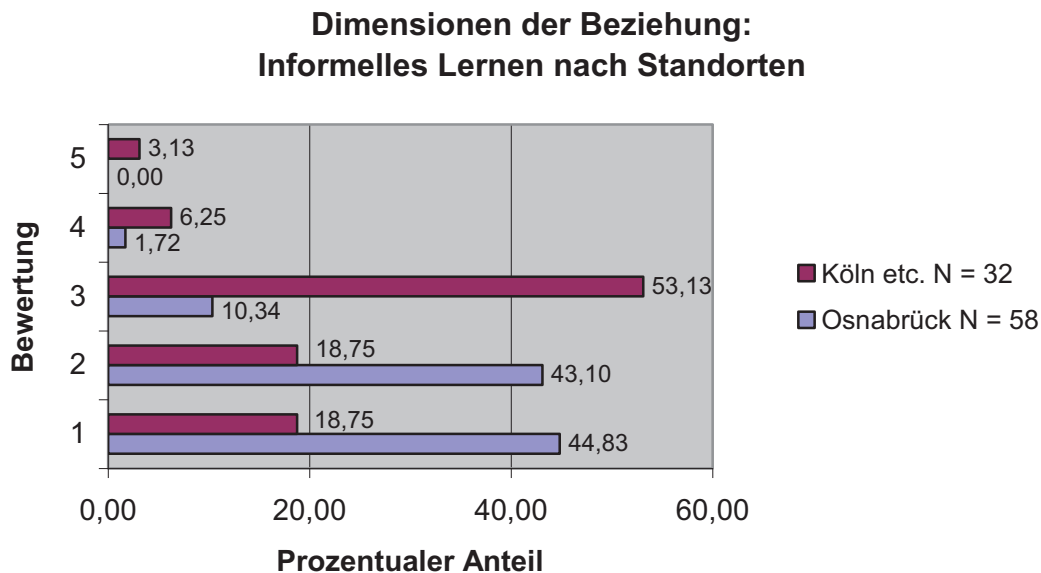
2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

wöchentlich, sondern monatlich statt.¹⁰⁴ Die Gruppe der rein ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren ist heterogener und besteht aus Schülern, Studierenden, Auszubildenden und jungen Berufstätigen. Im Folgenden soll untersucht werden, welche Unterschiede sich zwischen diesen Gruppen erkennen lassen.

Die Zuordnung der „Dimensionen der Beziehung“ zeigt Unterschiede zwischen den studentischen Mentorinnen und Mentoren in Osnabrück und den nicht studentischen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren in der Region Köln. Bezogen auf die Einstufung zum „informellen Lernen“ wird deutlich, dass bei den guten und sehr guten Werten die studentische Gruppe bessere Werte zugesprochen bekommt. Im mittleren und schlechten Bereich dominieren hingegen die rein ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren.

¹⁰⁴ Auf der Koordinatorenkonferenz 2008 wurde beschlossen, dass für ehrenamtliche Gruppen mindestens zweimal monatlich die Möglichkeit zum Besuch von Begleittreffen gegeben sein sollte.

Abbildung 8: Dimensionen der Beziehung: Informelles Lernen in verschiedenen Standorten



(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: $p < 0,001$)

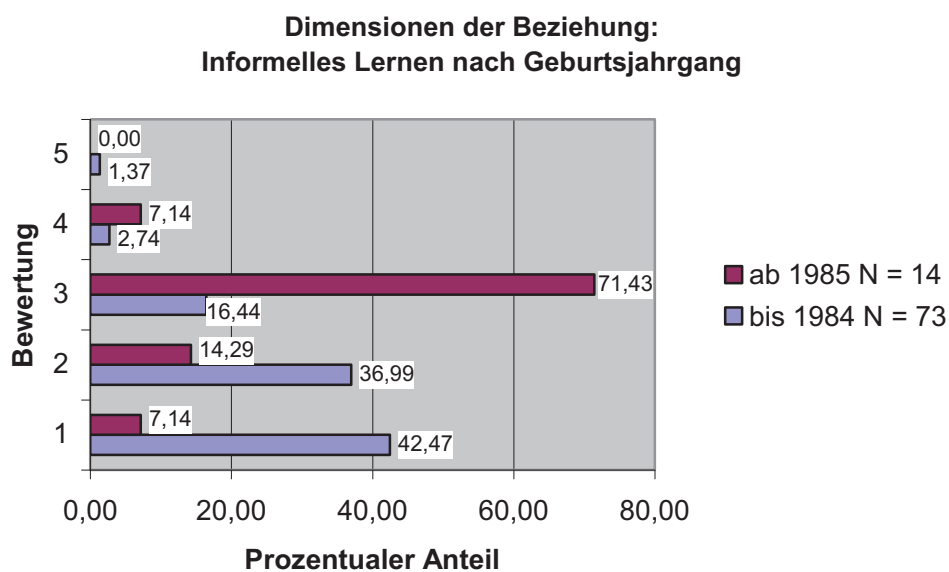
Ein Vergleich zwischen Mentorinnen und Mentoren, die zum Zeitpunkt des Mentoring jünger bzw. älter als 17 Jahre alt waren (Beginn des Mentoring im Jahr 2002) lässt darauf schließen, dass das Alter einen Einfluss auf die Förderung des informellen Lernens hat. Die unter 17-Jährigen gehören ausschließlich zur Gruppe der ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren. In der graphischen Darstellung ist zu sehen, dass die Bewertungen zu ihrem Beitrag zur Förderung des informellen Lernens vornehmlich im mittleren Bereich liegen und ihr Anteil stetig abnimmt, je besser (2 und 1) die Bewertungen werden. Es wird deutlich, dass das Alter der Mentorinnen und Mentoren Einfluss auf die Qualität der Beziehung hat.

Die Programmleitung hat aus diesen Erfahrungen gelernt, dass ausschließlich junge Erwachsene ab 18 Jahre, bzw. solche, die im Laufe des „Balu und Du“-Jahres 18 Jahre alt werden als Mentorinnen und Mentoren angenommen werden.

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

Neben dem jugendlichen Alter der Mentorinnen und Mentoren ist auch zu berücksichtigen, dass diese Gruppe nur an monatlichen Begleittreffen teilgenommen hat. Eine dichtere Betreuung dieser Gruppe hätte möglicherweise die Konstanz und Zuverlässigkeit dieser jungen Leute gefördert.

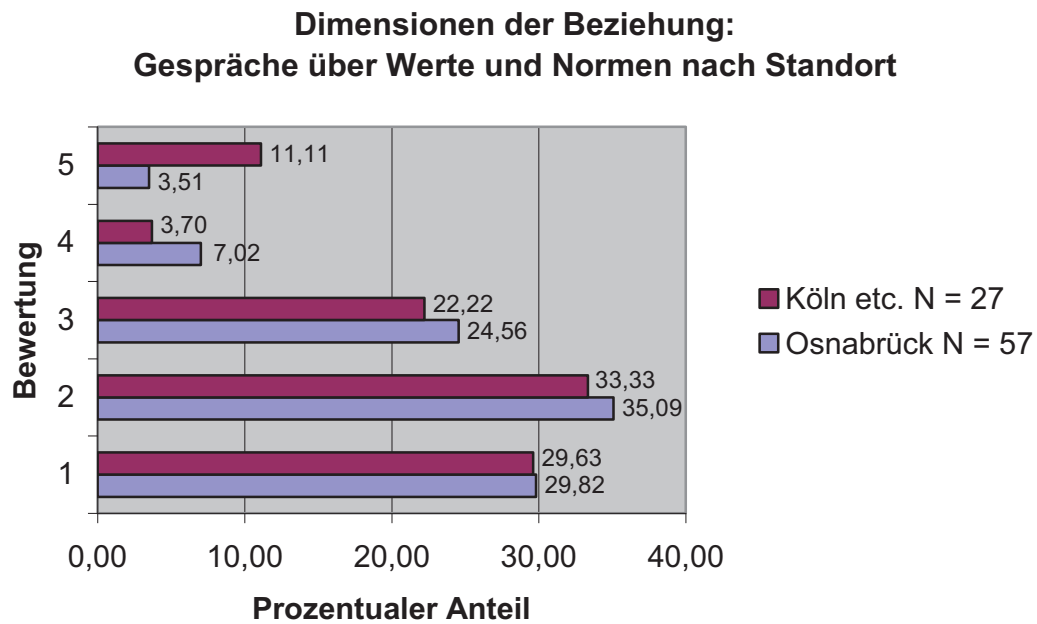
Abbildung 9: Dimensionen der Beziehung: Informelles Lernen bei verschiedenen Alterstufen der Mentorinnen und Mentoren



(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: $p < 0,001$)

In der Dimension „Gespräch über Werte und Normen“ sind die Unterschiede zwischen studentischen und ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren bei den schlechten Werten (4 und 5) feststellbar. Die ehrenamtlichen Kölner Mentorinnen und Mentoren nutzen weniger die Situationen zu Gesprächen über Werte und Normen als die studentischen Osnabrücker Mentorinnen und Mentoren.

Abbildung 10: Dimensionen der Beziehung: Gespräche über Werte und Normen

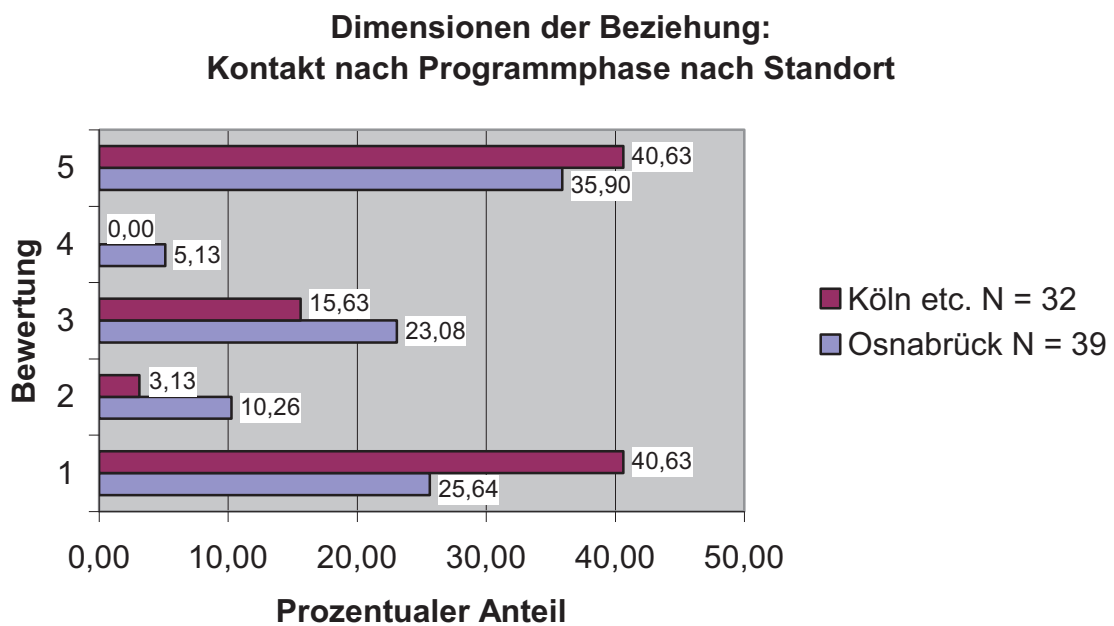


(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: nicht signifikant, $p=0,365$)

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

In der Dimension „Kontakte nach der Programmphase“ ist zu beobachten, dass nach einem Jahr eher die rein ehrenamtlichen als die studentischen Mentorinnen und Mentoren den Kontakt fortführen. Kumuliert man die guten Bewertungen 1 und 2 ergibt sich, dass 43,76 Prozent der ehrenamtlichen und 35,90 Prozent der studentischen Mentorinnen und Mentoren noch guten Kontakt nach der Programmphase haben. Eine Begründung könnte sein, dass die Einbindung in das Studium die zeitliche Begrenzung auf ein Jahr bzw. zwei Semester stärker betont. Nimmt man die mittlere Bewertung 3 noch zu den guten Bewertungen hinzu, ist erkennbar, dass 68,98 Prozent der studentischen Mentorinnen und Mentoren über das Jahr hinaus einen Kontakt zu dem Kind halten.

Abbildung 11: Dimensionen der Beziehung: Kontakt nach Programmphase

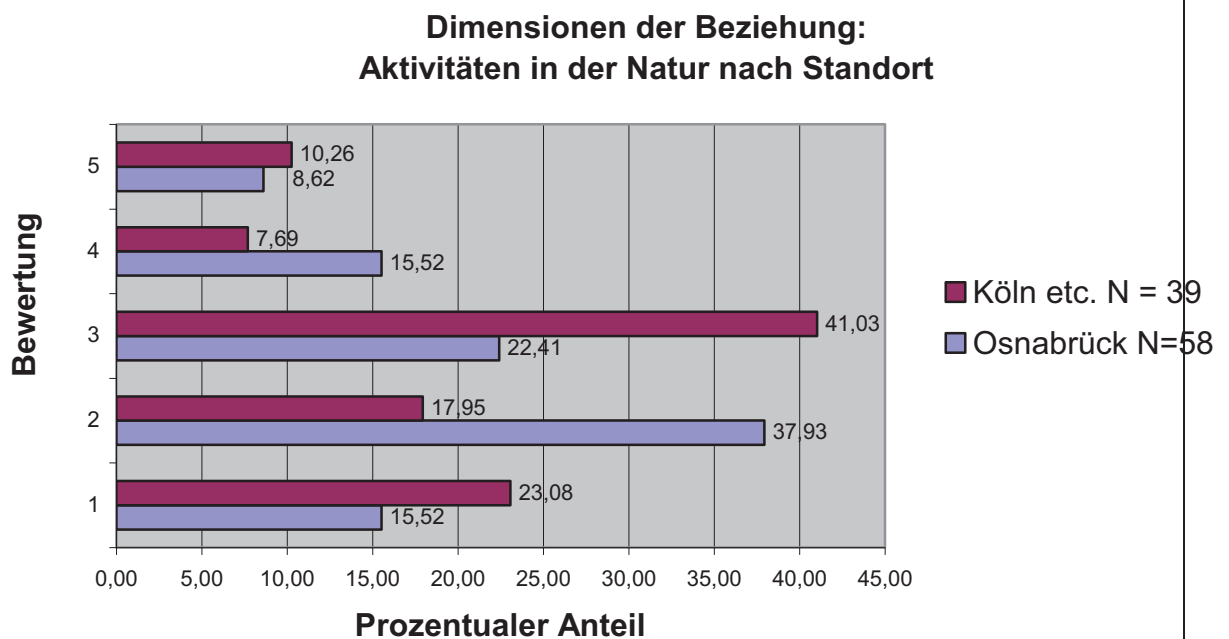


(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: nicht signifikant, $p=0,289$)

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

In der Dimension „Aktivitäten in der Natur“ ist bezogen auf beide hier untersuchten Gruppen festzustellen, dass die Osnabrücker studentischen Mentorinnen und Mentoren eher die Natur in die Aktivitäten einbeziehen als die Kölner ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren. Zwar ist in der Bewertungsstufe 1 (sehr zutreffend) ein Vorsprung in Köln festzustellen, er wird aber ausgeglichen, wenn die Bewertungen 2 und 1 addiert werden.

Abbildung 12: Dimensionen der Beziehung: Aktivitäten in der Natur

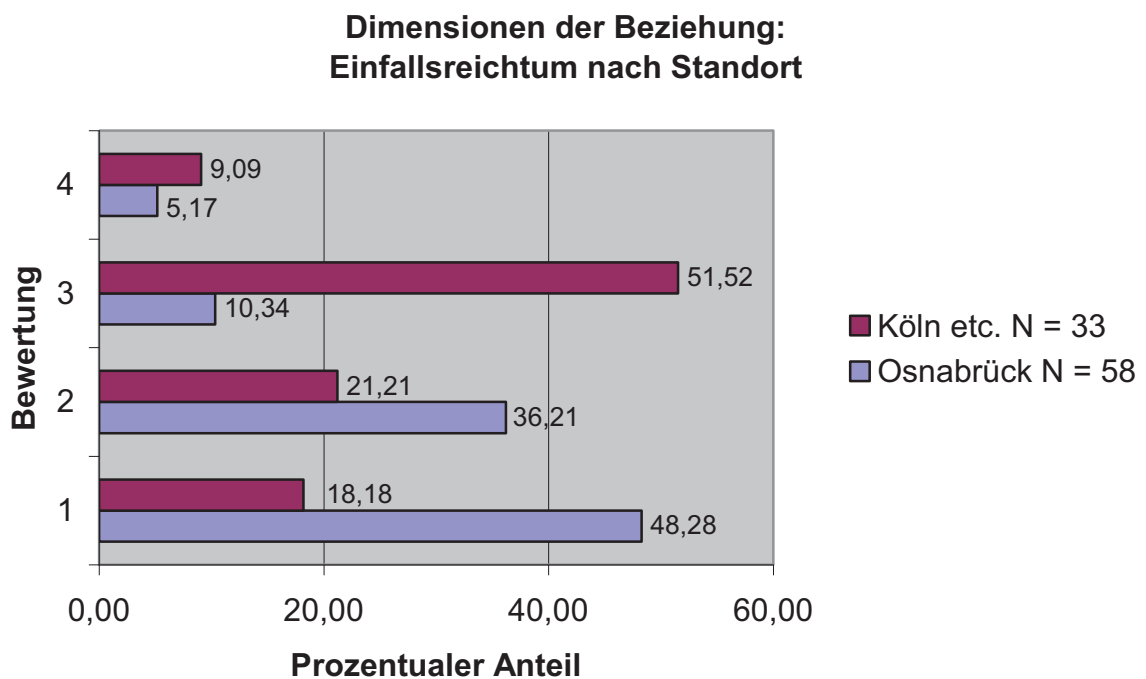


(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: nicht signifikant, $p=0,681$)

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

In der Dimension „Einfallsreichtum“ ist auffallend, dass die Bewertungsstufe 5 (gar nicht zutreffend) keiner Beziehung zugeordnet wurde. Das Balkendiagramm zeigt eine gegenläufige Linie ab Stufe 3: Während die Anzahl der besseren Bewertungen bei den studentischen Mentorinnen und Mentoren zunimmt, nimmt sie bei den ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren ab.

Abbildung 13: Dimensionen der Beziehung: Einfallsreichtum



(Signifikanzniveau/Irrtumswahrscheinlichkeit: $p < 0,001$)

Für die Abbildungen 8 bis 13 gilt, dass alle Codierungen mit der Zahl Null von vorneherein als Missing definiert worden sind. Die Codierung der Missing Links als Null verzerrt die quantitative Auswertung nicht.

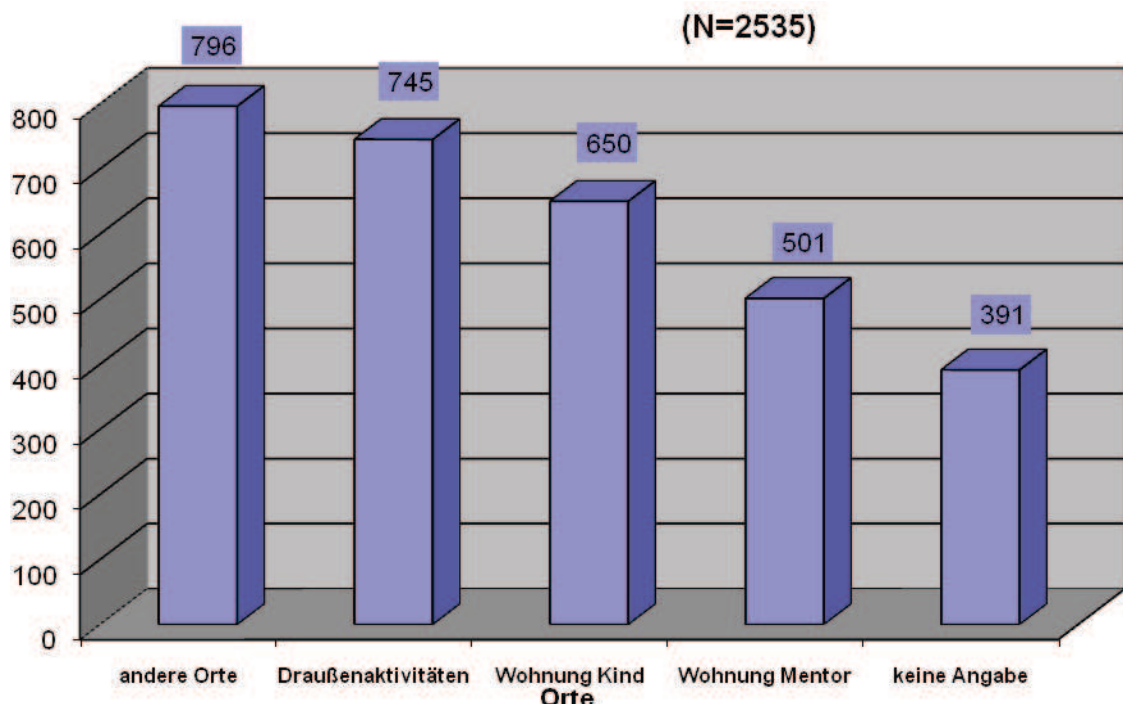
2.2 Weitere ausgewählte Ergebnisse aus den statistischen Angaben der Tagebücher: Wo, was, worüber, wie lange

Die folgenden Graphiken geben Hinweise darüber, wo die Mentoringgespanne sich treffen, was sie dort machen, worüber sie sprechen und wie regelmäßig und konstant all dies geschieht. Die Datenbasis umfasst 2.535 ausgewertete Tagebücher von 193 Mentorinnen und Mentoren aus den Jahren 2002 bis 2005. In der von der Programmleitung zur Verfügung gestellten Tagebuchvorlage konnten per Ankreuzverfahren die statistischen Angaben gemacht werden (vgl. Anlage Tagebuch-Vorlage). Gleichzeitig diente die Erhebung dieser Daten als Einstimmung für die Mentorinnen und Mentoren auf den darauf folgenden narrativen Teil des Tagebuchs. Hier hatten sie die Möglichkeit frei und ohne Vorgaben erzählerisch zu berichten. Die hohe Anzahl von nicht beantworteten Ankreuzmöglichkeiten lässt darauf schließen, dass sich die Mentorinnen und Mentoren schneller dem Erzählen widmen wollten.

2.2.1 Die Orte der Treffen

Die Orte der Treffen der Mentorinnen und Mentoren mit ihrem zu begleitenden Kind werden vom Programm nicht vorgegeben, sondern von Kind und Erwachsenen frei beschlossen. Im Fragebogenteil des Tagebuchs sind mehrere Möglichkeiten ankreuzbar. Das entspricht der Gestaltung der Treffen, da durchaus an einem Treffen mehrere Orte aufgesucht werden können: Die Wohnung des Kindes, dann zum Spielplatz, in die Wohnung der Mentorin oder des Mentors zum Basteln und zum Abschluss wieder nach Hause zum Kind.

Abbildung 14: Orte der Treffen

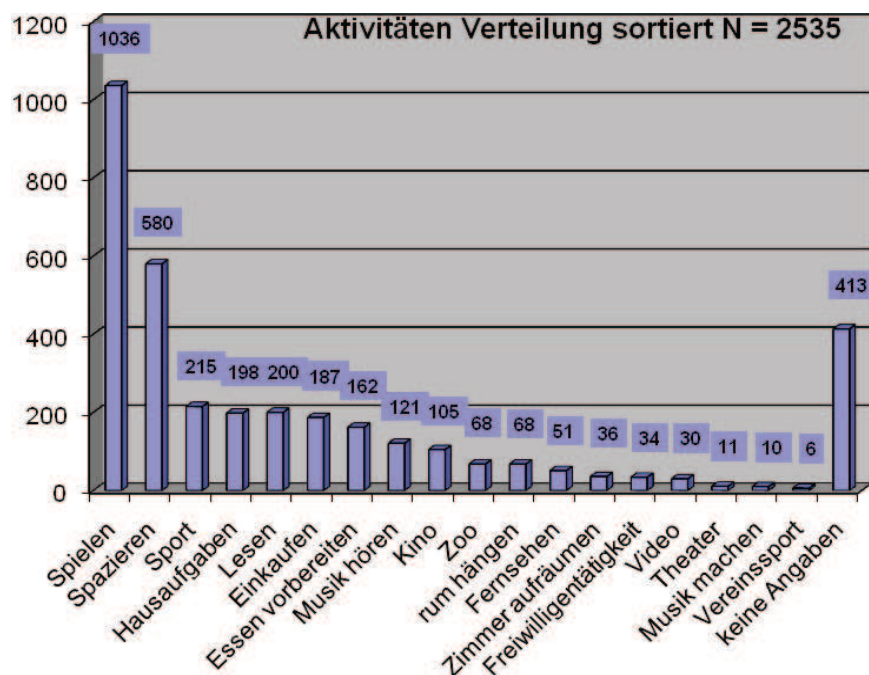


Es ist deutlich zu sehen, dass die Orte, an denen sich die Mentoringgespanne aufhalten, zu einem hohen Anteil außerhalb der elterlichen Wohnung oder der Wohnung des Mentors befinden. Im folgenden Kapitel 3 wird deutlich, dass die „Ausweitung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug“ hinaus eine bedeutsame informelle Lernerfahrung für die am Programm teilnehmenden Kinder ist. Die folgende Abbildung 15 ist ein quantitativ ermittelter Beleg für diese aus den Tagebüchern qualitativ generierte Wahrnehmung. Hinter den Rubriken „Andere Orte“ und „Draußenaktivitäten“ verbergen sich beispielsweise Ausflüge, Museumsbesuche, Spaziergänge im Stadtteil oder Bibliotheksbesuche. Diese Orte gehen in der Regel mit einer Erweiterung des gewohnten Aktionsradius des Kindes einher.

2.2.2 Die Aktivitäten

An oberster Stelle der gemeinsamen Aktivitäten von Kind und Mentorin oder Mentor steht das gemeinsame Spiel. Zur Rubrik Sport zählen Tischtennispiel, Fußballspielen oder Radfahren. Bemerkenswert ist, dass die Hausaufgaben nicht im Mittelpunkt der Aktivitäten stehen, sondern Spiel und Spaziergänge.

Abbildung 15: Aktivitäten während der Treffen



Es mag der populär formulierten Textvorgabe im Fragebogen geschuldet sein, dass „nur rumhängen“ mit 68 Nennungen mit einer geringen Anzahl als Aktivität benannt worden ist. Aus dem vermeintlichen passiven „Rumhängen“ können durchaus aus Langeweile geborene wertvolle Aktivitäten entstehen. Die ebenfalls vermeintlich passiv erscheinenden Rubriken Kino und Video werden durch die Tagebuchberichte mit Leben erfüllt: Im gemeinsamen Kinobesuch erleben die Mentoringespanne im Kinosaal eine innige Nähe, sie unterhalten sich im Anschluss über Unverstandenes und bereiten vielfach kreativ den Film nach. Ein Video-Nachmittag im Studentenzimmer der Mentorin oder des Mentors mit Popcorn und Limonade ist sicherlich nicht als Regelfall für die „Balu und Du“-Treffen

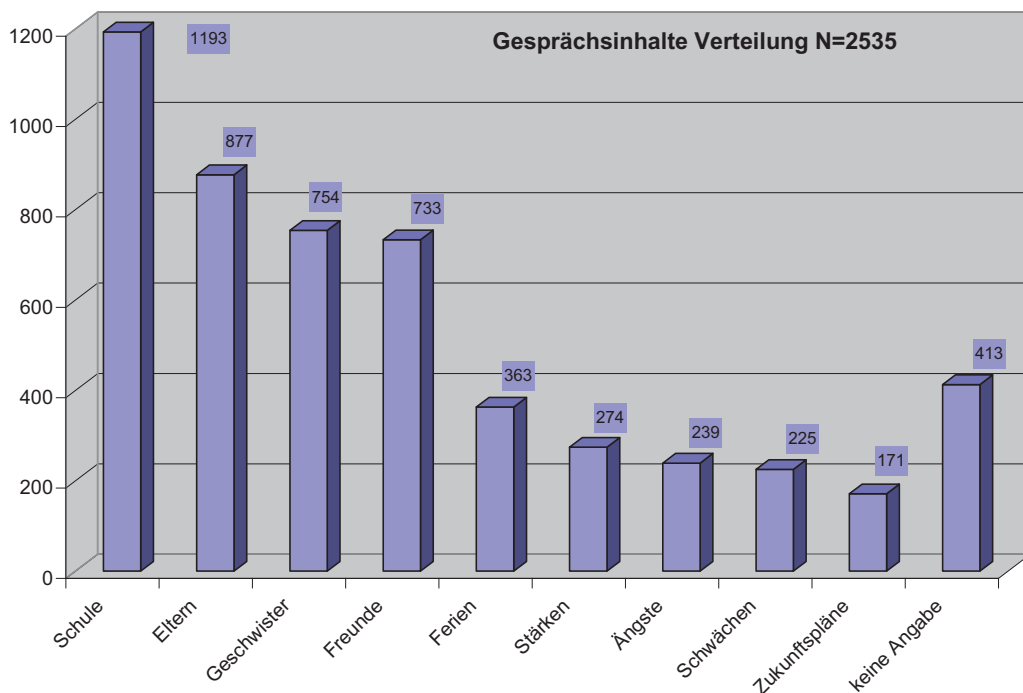
2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

wünschenswert, aber als Abwechslung erleben die Kinder gemeinsam einen Film, dem sie zu Hause vielfach alleine ohne Eltern ausgesetzt sind. Die Rubrik „Freiwilligentätigkeit“ wird leider von den Mentorinnen und Mentoren nicht näher erläutert. Ob sich dahinter wirklich gemeinsame freiwillige Aktionen wie die Teilnahme an einer Umwelt-Aufräumaktion oder ähnliches verbirgt, bleibt unklar.

2.2.3 Die Gesprächsinhalte

Im einführenden Kapitel wurde das dialogische Prinzip von Martin Buber als Erklärungshilfe zur Wirksamkeit von Mentoringbeziehungen vorgestellt. Was aber dokumentieren die Mentorinnen und Mentoren an Gesprächsinhalten zwischen ihnen und dem Kind?

Abbildung 16: Gesprächsinhalte während der Treffen



Die Lebenswirklichkeit der Kinder spiegelt sich in der Anzahl der Gespräche über Schule, Eltern, Geschwister und Freunde. Die beiden Bereiche Familie und Schule prägen den Alltag der Kinder. Die Kinder haben durch ihre Mentorin oder Mentor

die Gelegenheit, Schwierigkeiten und Erfolge aus diesen Bereichen zu besprechen. Auch die Gedanken der Kinder zu ihren Stärken, Ängsten und Schwächen finden ihren Platz im gemeinsamen Gespräch mit der Mentorin oder dem Mentor. Die Zukunftspläne von Grundschulkindern mögen bezogen auf die Berufswahl noch nicht so wirklichkeitsnah wie im Jugendalter sein. Aber hier ist der Raum für reale Phantasien, hier können die Kinder im vertrauten Gespräch über die Risiken und Chancen des Schulwechsels in die weiterführende Schule sprechen, hier haben sie die Gelegenheit beim erstmaligen Besuch einer Universität eine der familiären Tradition völlig konträre Bildungskarriere zu entwickeln.

2.2.4 Die Regelmäßigkeit der Tagebucheingänge

Die Mentorinnen und Mentoren sollen über die Dauer eines Jahres die wöchentlichen Begegnungen mit dem zu betreuenden Kind in Tagebucheinträgen dokumentieren. Während des Untersuchungszeitraums 2002 bis 2004 übermittelten die Mentorinnen und Mentoren die Tagebücher per E-Mail. Um den Mentorinnen und Mentoren die Übermittlung zu vereinfachen und um die Sicherheit des Datentransfers zu erhöhen, können seit 2007 die Tagebucheinträge online in einem verschlüsselten geschützten Bereich von www.balu-und-du.de hinterlegt werden. Zu den auch in einem Kontrakt vereinbarten wöchentlichen Treffen müssen in der praktischen Ausführung Ausfallzeiten wie Krankheit, Ferien, Praktika, Prüfungsvorbereitung oder auch schlichtes Nichteinhalten des vereinbarten Termins berücksichtigt werden. Bezogen auf 193 „Balu-und-Du“-Gespanne aller Standorte im Zeitraum 2002 bis 2005 trafen sich die Paare alle 13,81 Tage. In Osnabrück ein wenig häufiger, nämlich alle 13,20 Tage, in den anderen Standorten alle 14,95 Tage. Übersetzt man die Zahlen in die Praxis, ist davon auszugehen, dass über das Jahr gesehen alle 14 Tage ein Treffen stattfand und somit im Durchschnitt 26 Treffen jährlich dokumentiert worden sind.

Bemerkenswert sind Unterschiede zwischen deutschen und Mentorinnen und Mentoren mit Zuwanderungsgeschichte. Die eingewanderten Mentorinnen und Mentoren haben einen um vier Tage geringeren Abstand zwischen den Treffen, sie

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

trafen sich alle 10 Tage. Die Zuschreibung „mit Zuwanderungsgeschichte“ ergibt sich durch eine Selbsteinschätzung der Mentorinnen und Mentoren, dass ihre kulturelle Herkunft nicht nur deutsch ist. Es kann sich hierbei also durchaus um in Deutschland geborene Mentorinnen und Mentoren handeln, von denen ein Elternteil ausländischer Herkunft ist.

Betrachtet man den Abstand zwischen den Treffen bezogen auf unterschiedliche Altersstufen werden ebenfalls Unterschiede sichtbar:

Abbildung 17: Regelmäßigkeit der Treffen

	Anzahl der Tage zwischen den Treffen	N
Alter zwischen 15 und 17 Jahren	17	38
Alter zwischen 18 und 20 Jahren	14	42
Alter zwischen 21 und 28 Jahren	13	95
Alter älter als 28 Jahre	15	18

N = 193 (2002-2005)

Die Gruppe der jugendlichen Mentorinnen und Mentoren bis 18 Jahre hat deutlich mehr Abstände zwischen den Treffen als die älteren Mentorinnen und Mentoren. Die geringere Häufigkeit der Treffen scheint bei den unter 18-Jährigen mit dem jugendlichen Alter in Zusammenhang zu stehen. Aus diesem Grund ist es für die Leitung von „Balu und Du“ sehr wichtig geworden, dass die Mentorinnen und Mentoren zu Beginn der Betreuung 18 Jahre sein sollten oder zumindest werden sollten. Seit 2008 wird an zwei Gymnasien in Osnabrück ein Versuch gestartet, dass auch unter 18-jährige Mentorinnen und Mentoren unter intensiver schulischer Begleitung ihre Mentoringaufgabe aufnehmen.

Mit zunehmendem Alter ab 28 Jahre und älter ist wieder festzustellen, dass der Abstand sich unwesentlich vergrößert. Das mag damit zusammenhängen, dass diese Gruppe nicht studien/schulintegriert das Mentoring übernimmt, sondern

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

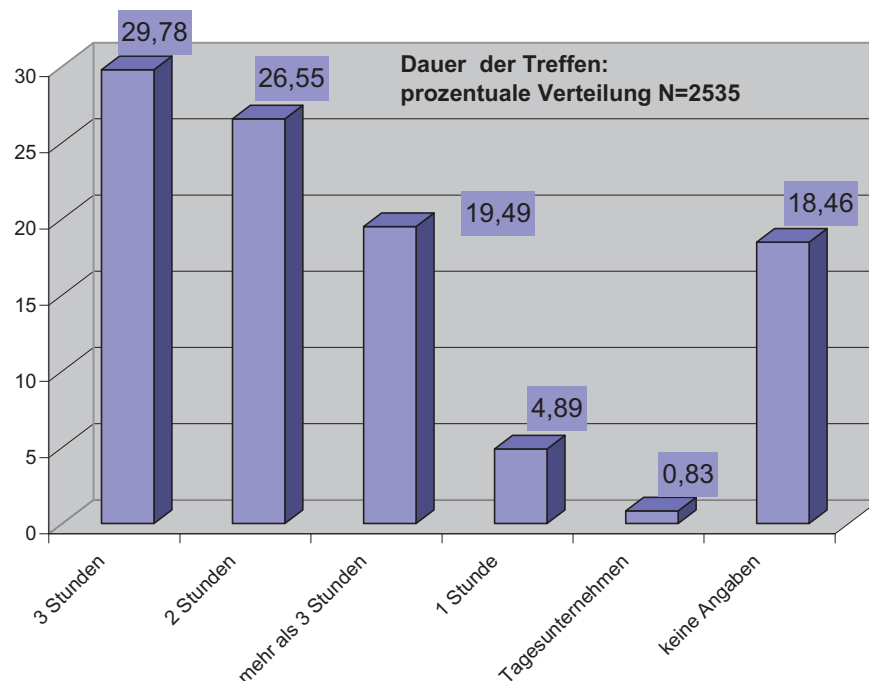
ehrenamtlich neben dem Beruf ausübt. Hier scheint die Bereitschaft zur regelmäßigen Dokumentation geringer zu sein. Aber auch hier zeigt sich, dass der Abstand durchschnittlich 14 Tage beträgt.

Für alle Altersstufen der Mentorinnen und Mentoren ist eine enge Begleitung von hoher Bedeutung. Allerdings schlägt sich die engere wöchentliche Begleitung in studienintegrierten Seminaren z. B. am Standort Osnabrück nicht direkt in sehr viel regelmäßigeren Treffen nieder. Der Unterschied im Abstand zwischen den Treffen beträgt in Osnabrück 13 Tage und an den anderen Standorten 15 Tage.

2.2.5 Die Dauer der Treffen

Neben der Regelmäßigkeit der Treffen ist auch die Frage nach der Dauer der Treffen von Interesse. Fast 50 Prozent der Treffen dauern drei Stunden und mehr. Mehr als ein Viertel (26,55 Prozent) dauern zwei Stunden an. Diese Zahlen belegen das hohe zeitliche Engagement der Mentorinnen und Mentoren.

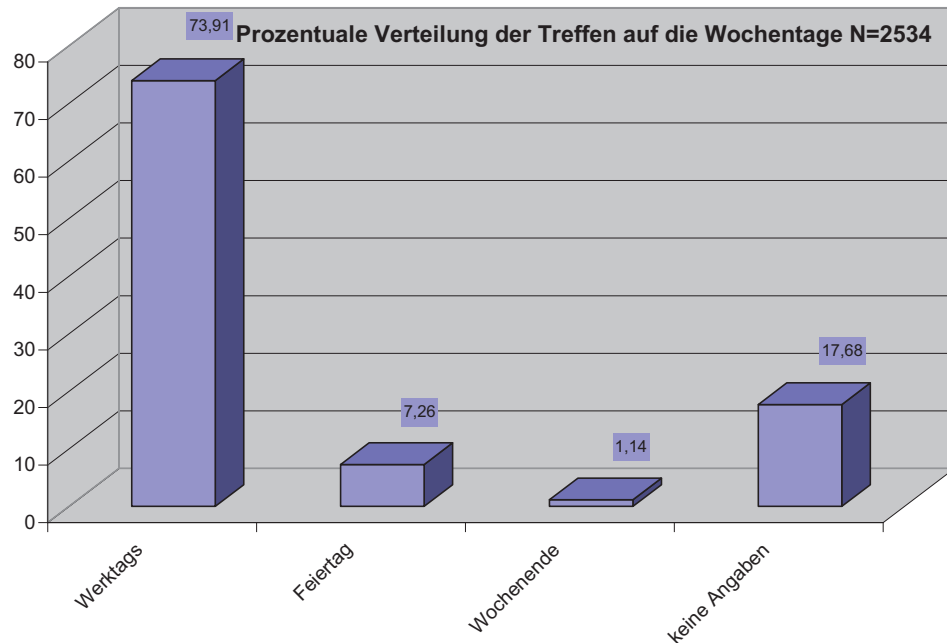
Abbildung 18: Dauer der Treffen



2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

Dieses Ergebnis dokumentiert, dass sich die Mentorentätigkeit in den Alltag von Studierenden, Schülern und jungen Berufstätigen integrieren lässt. Annähernd Dreiviertel der Treffen finden während der Woche statt.

Abbildung 19: Wochentag der Treffen



2.2.6 Die konstanten und vorzeitig beendeten Beziehungen

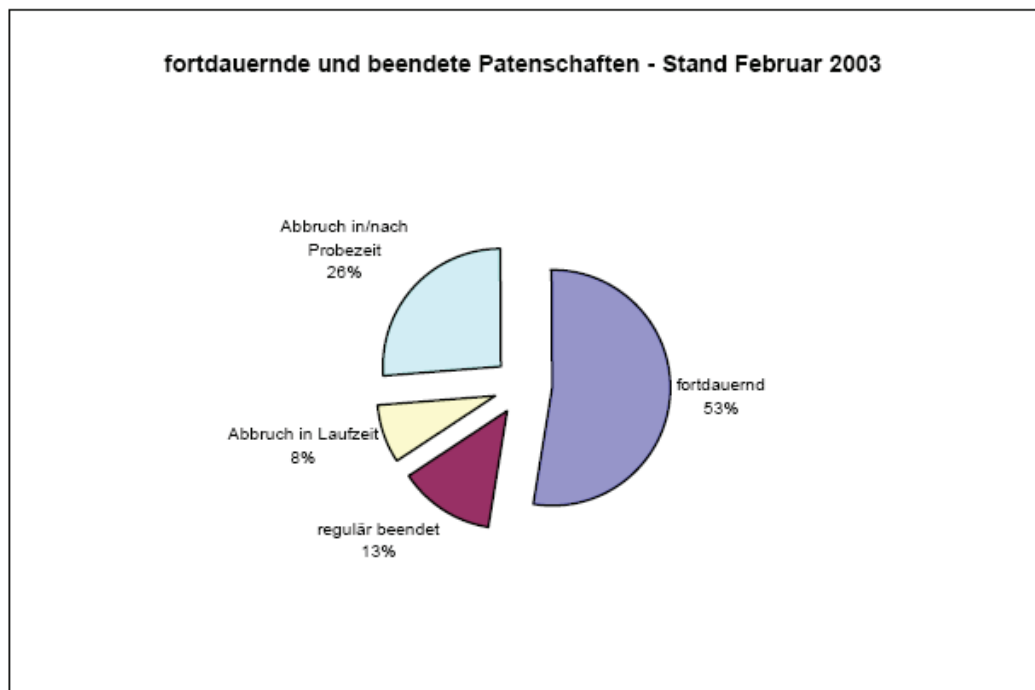
Die in diesem Unterkapitel präsentierten Daten beziehen sich auf die konstanten und vorzeitig beendeten Mentoring-Beziehungen. Wie unten näher zu sehen sein wird, enden im Untersuchungszeitraum durchschnittlich nur 13 Prozent der Mentoringbeziehungen innerhalb der ersten drei Monate, also vor dem vereinbarten Zeitraum von einem Jahr.

Neben den großen Möglichkeiten von Mentoringprogrammen für die zu begleitenden Kinder und Jugendlichen und für die Mentorinnen und Mentoren selber gibt es sicherlich auch Probleme in der Organisation solcher Programme. Viele Programme kämpfen um die Finanzierung von dauerhaften Personalstellen

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

für die Koordination und für die Begleitung der ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren. Intern haben die Programme im Alltag die Gewinnung von Mentorinnen und Mentoren und deren Konstanz zu meistern. Im deutschsprachigen Raum hat die Evaluation von Marlis Schabacker-Bock vom Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Ulm die folgenden Daten über Konstanz und Abbrüche von Patenschaften ermittelt:

Abbildung 20: Vergleich mit Patenschaftsprojekt Biffy: Dauer der Patenschaften¹⁰⁵



Sie untersuchte 100 Patenschaften des Programms Biffy¹⁰⁶ (Big friends for Youngsters). Davon hatten 34 Prozent eine Laufzeit von unter sechs Monaten,

¹⁰⁵ Schabacker-Bock 2003a, 11.

¹⁰⁶ Vgl. www.biffy.de

zehn davon nur bis zu drei Monaten. „Balu und Du“ hat im Untersuchungszeitraum 2002 bis 2005 innerhalb der einjährigen Laufzeit eine Abbruchquote von 13,29 Prozent. Hierzu zählen die Mentoringbeziehungen, die kürzer als 3 Monate dauern. Für Biffy gilt:

„Bei der Durchsicht der Daten fällt auf, dass auch die regulär beendeten Patenschaften kurze Laufzeiten einschließen - 5 Patenschaften waren offensichtlich von vorne herein für max. 6 Monate geplant. Andererseits wurden für die Patenschaften, die während/nach der Probezeit abgebrochen wurden, 16 erst nach einer Laufzeit von 4 bis 6 Monaten beendet. Zu überlegen ist, ob und auf welchen Zeitraum ein Zeiteinsatz für Probepatenschaften definiert werden könnte“.¹⁰⁷

Das Modell der Probepatenschaft ist bislang bei „Balu und Du“ nicht eingeführt worden. Dagegen spricht, dass die Kinder den Eindruck gewinnen könnten, sie seien gleichsam „auf Bewährung“ im Programm und der Erwachsene könne bei Missfallen das Kind zurückgeben.

Für eine Betrachtung von statistischen Daten über die Untersuchungsgruppe der oben genannten Dimensionen der Beziehung hinaus wurde der Kreis der „Balu-und-Du“-Beziehungen auf über 300 erweitert.

¹⁰⁷ Schabacker-Bock 2003a, 11.

Abbildung 21: Dauer der Beziehungen bei „Balu und Du“

Durchschnittliche Dauer der Beziehungen nach Zugang (Kohorte 1-8) (2002-2005) in Monaten in absoluten Zahlen N = 316				
Zugang und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren	<3	3-12	>12	Gesamt
Gemeinden/Mittelstufen	13	37	6	56
FWA (Freiwilligenagenturen)	6	21	20	47
FS/OS (Fachschulen/Oberstufen)	5	26	10	41
Uni/FH	18	103	51	172
Gesamt	42	187	87	316

Durchschnittliche Dauer der Beziehungen nach Zugang (Kohorte 1-8) (2002-2005) in Monaten in prozentualen Anteilen N = 316				
Zugang und Begleitung der Mentorinnen und Mentoren	<3	3-12	>12	Gesamt
Gemeinden/Mittelstufen	23,21%	66,07%	10,71%	100,00%
FWA (Freiwilligenagenturen)	12,77%	44,68%	42,55%	100,00%
FS/OS (Fachschulen/Oberstufen)	12,20%	63,41%	24,39%	100,00%
Uni/FH	10,47%	59,88%	29,65%	100,00%
Gesamt	13,29%	59,18%	27,53%	100,00%

Betrachtet man die Dauer der Beziehungen innerhalb der jeweiligen Zugangswege, so wird ersichtlich, dass gerade bei den jungen Mentorinnen und Mentoren aus der Zugangsgruppe der Gemeinden und Mittelstufen, die Abbruchquote (23,21 Prozent)

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

hoch ist. Zudem werden nur sechs Beziehungen (10,71 Prozent) über das eine Jahr hinaus fortgesetzt. Diese Ergebnisse lassen es unterstützend zu den Ergebnissen aus den „Dimensionen der Beziehung“ als sinnvoll erscheinen, nur Mentorinnen und Mentoren auszuwählen, die 18 Jahre alt sind bzw. im Laufe des Jahres alt werden.

Was bedeuten die Abbruchquoten im Programm „Balu und Du“ im Vergleich zu Abbrüchen in professionellen Therapien und im Vergleich mit anderen Patenschaftsprogrammen?

Michael Klein weist darauf hin, dass auch in professionellen Therapien der Therapieabbruch nicht unüblich ist. Demnach erscheinen die für „Balu und Du“ festgestellten Abbruchquoten von annähernd 13 Prozent niedrig:

„Baekeland & Lundwall (1975) berichten, dass bei ambulanter Psychotherapie zwischen 20% - 57% der Klienten nach dem Erstkontakt nicht wiederkommen. Außerdem nehmen 31% - 56% maximal 4 Sitzungen wahr. Kanfer et al. (1991) rechnen mit einer Abbruchquote von etwa 25% aller Klienten in der Verhaltenstherapie.“¹⁰⁸

Bereits 1983 bezeichnen Franz und Ulrike Petermann eine Abbruchquote von 10 Prozent als extrem niedrig. Sie beziehen sich auf eigene Studien über die Therapie von verhaltensgestörten Kindern und führen extrem niedrige Abbruchquoten u. a. auf die Einbindung von Eltern und auf Hausbesuche der Therapeuten zurück.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Klein 2001, o. S.

¹⁰⁹ Vgl. Petermann/Petermann 1983, 6.

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

Zu den Abbruchquoten in der professionellen sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) stellt eine Studie des Bundesfamilienministeriums mit 277 untersuchten Familienhilfen fest:

„In insgesamt 52% der abgeschlossenen SPFHs konnten die Ziele oder Teilziele der SPFH erreicht werden. Ebenso wie beim oben aufgeführten Wirkungsgrad liegt hierbei der Schwerpunkt beim Teilerfolg. Der Beendigungsgrund „andere Hilfeform“ kann zusätzlich noch Teilerfolge einschließen (dies ist aber auch eine Frage der Bewertung: kann etwa eine Heimeinweisung als Teilerfolg einer SPFH gewertet werden?).

Nach den Erfolgen und den Teilerfolgen bilden die Abbrüche der SPFH die dritte große Gruppe: in 19% der SPFHs wurde diese entweder von den Eltern (9%) oder den Fachkräften (10%) abgebrochen. Die Beendigung der SPFH nach der Probephase ist relativ selten mit 4%.“¹¹⁰

Im Bereich der professionellen Therapie von auffälligen Jugendlichen zitiert Klawe in einer Studie über die Wirksamkeit von ambulanter intensiver Begleitung (AIB), dass

„von den Jugendlichen, die AIB begonnen hatten, beendeten 64% die Maßnahme, 28% brachen AIB ab; die restlichen 8 Prozent waren zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der Maßnahme. Im Vergleich zu anderen Formen ambulanter Hilfe ist diese Abbruchquote eher niedrig. In einer aktuellen Studie zum Verlauf von HzE-Maßnahmen (Schmidt

¹¹⁰ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend o. J. <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/spfh/1-Sozialpaedagogische-familienhilfe-spfh-begriff-und-forschungsueberblick/1-3-stand-der-forschung,seite=3.html>, Zugriff am 18. August 2009.

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

2000) wird z. B. für die Sozialpädagogische Einzelfallhilfe eine Abbruchquote von 43% genannt.“¹¹¹

In einem sächsischen Modellprojekt mit delinquenten acht- bis vierzehnjährigen Kindern werden in einem viermonatigen Kurs mit den Methoden der Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit die Kinder je zwei Stunden wöchentlich begleitet. Die Ziele der Maßnahmen lassen sich mit dem Programm „Balu und Du“ vergleichen:

„Die pädagogische Arbeit mit delinquenten Kindern zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen. Dabei geht es auf der Grundlage der Vermittlung von Normen und Werten um den Aufbau eines differenzierten Verhaltensspektrums und die Entwicklung von Handlungsalternativen. In diesem Zusammenhang standen vor allem die Stärkung sozialer Kompetenzen (z. B. Einfühlungsvermögen, Selbstkontrolle, positives und gewaltfreies Konfliktlöseverhalten), die Stärkung des Bewusstseins über Recht und Unrecht, die Förderung der sozialen Integration, das Erreichen eines angemessenen Selbstwertgefühls und eines positiven Selbstbildes sowie die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Dazu gehört nicht zuletzt die sinnvolle Gestaltung der Freizeit.“¹¹²

Das Modellprojekt „Escape“ - Erprobung neuer Hilfeangebote für Kinder mit abweichendem Verhalten des Freistaates Sachsen führt in seiner Abschlussevaluation aus:

„Von den 55 Kindern im Projekt waren 27 Kinder (47%) im Polizeilichen Auskunftssystem des Landeskriminalamtes namentlich

¹¹¹ Klawe o.J..

¹¹² Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 2003, 49.

2 „Dimensionen der Beziehung“ und weitere Ergebnisse der quantitativen Auswertungen

mit mindestens einer Straftat registriert. Da es sich bei der Zielgruppe des Projektes um Kinder mit delinquentem Verhalten handelte, kommt demnach der übrige Teil aus dem so genannten Dunkelfeld und ist nicht in der Kriminalstatistik erfasst. Die Quote der Kinder, die das ESCAPE-Angebot vorzeitig beendeten, lag bei 31%. Am geringsten war dabei mit 21% der Anteil in Auerbach. Für ein vorzeitiges Ende gab es sehr verschiedene Gründe: Umzug der Familie, Heimeinweisung, Psychiatrie, fehlende Motivation der Kinder etc. Die Abbruchquote von ESCAPE liegt damit im Bereich der Abbruchquote anderer Hilfeangebote. In der Ambulanten Intensiven Betreuung (AIB) ist von 28% die Rede, bei der Aufsuchenden Familientherapie in Leipzig von 21% (Projektbericht des AFT-Team-Leipzig 2002). In der Jugendhilfe Effektivstudie hinsichtlich der Sozialpädagogischen Einzelfallhilfe wird sogar von 43% Abbruchquote ausgegangen.“¹¹³

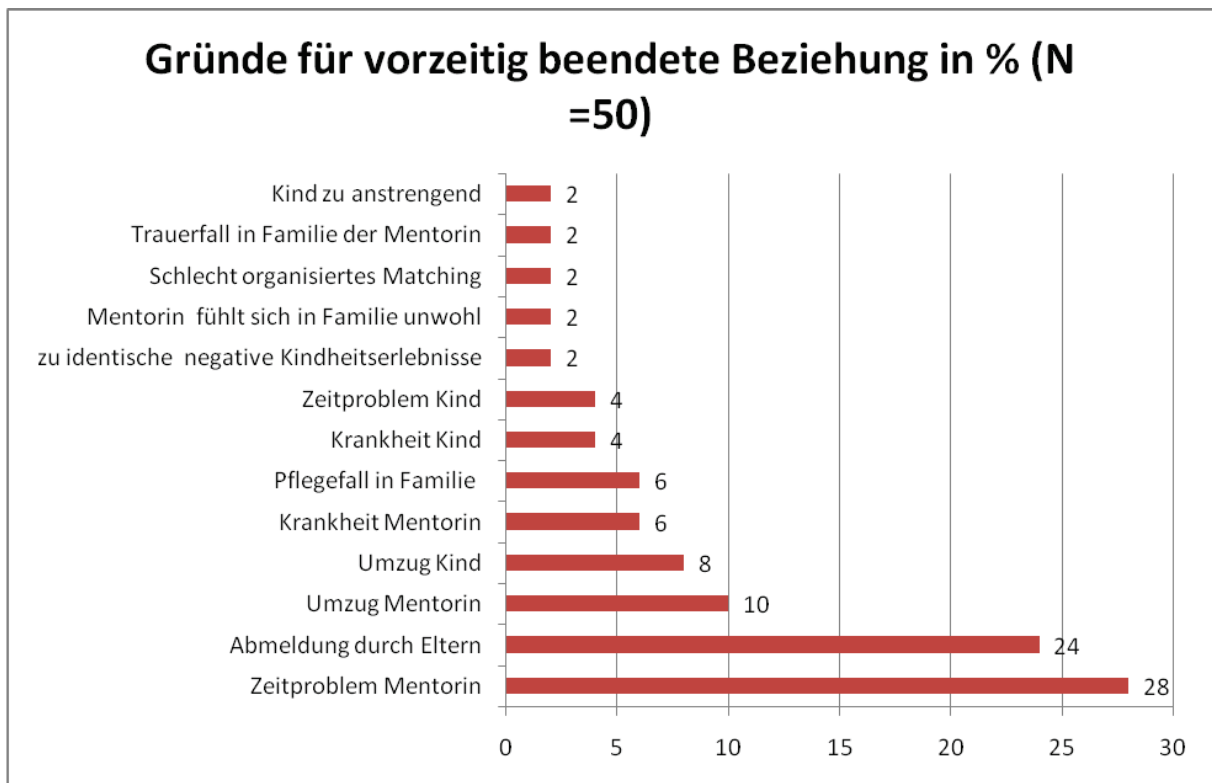
Die Mentoringbeziehungen, bei denen die Mentorinnen und Mentoren in den Lehrplan eingebunden, diese Aufgabe übernehmen (Uni/FH/Fachschule/Oberstufe), sind im Vergleich zu den „reinen Ehrenamtlichen“ mehr auf den Programmzeitraum von einem akademischen Jahr bezogen. Die rein ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren sind zu über 40 Prozent in der Lage, die Beziehung über ein Jahr hinaus gestalten zu können. Im universitären Bereich ist die Abbruchquote mit 10 Prozent niedriger als bei „Balu und Du“-Standorten, wo Fachschulen oder Freiwilligenagenturen die Beziehungen organisieren und begleiten (12 Prozent).

Ein Vergleich zwischen den beiden Mentoringprogrammen „Balu und Du“ und „Biffy“ hinsichtlich der fortdauernden bzw. beendeten Patenschaften ist sicherlich aufgrund der unterschiedlichen Organisationsformen schwierig. „Biffy“ vermittelt

¹¹³ Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales 2003, 29.

ausschließlich rein ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren - ohne Anbindung an ein Curriculum einer Universität oder Bildungseinrichtung. Dennoch wird deutlich, dass im Programm „Balu und Du“ bei 316 untersuchten vermittelten Patenschaften eine Abbruchquote von 13 Prozent festzustellen ist. Diese abgebrochenen Patenschaften enden binnen zwei Monaten nach Start vorzeitig innerhalb des vereinbarten Zeitraumes von einem Jahr. Eine detaillierte Analyse der Abbruchursachen steht noch aus. Eine Aufstellung von 50 vorzeitig beendeten Patenschaften weist darauf hin, dass die Beziehungen sowohl von Seiten der Eltern der Kinder (24 Prozent) wie aus Zeitgründen der Mentorinnen und Mentoren beendet werden (28 Prozent). Gerade die Erkenntnis von Mentorinnen und Mentoren, doch zu wenig Zeit für das Kind zu haben, ist als vorzeitiger Abbruchgrund unerfreulich. Durch eine gründliche Engagementberatung, sorgfältige Unterstützung und Begleitung in der Eingangsphase sollte dem vorzeitigen Abbruch aus Zeitgründen begegnet werden. Die Eltern, die die Beziehungen vorzeitig beenden, werden bislang nicht systematisch nach den Gründen befragt. Gerade Familien mit Zuwanderungsgeschichte äußern im persönlichen Gespräch, dass sie von „Balu und Du“ eine stärkere Unterstützung bei Hausaufgaben erwartet haben und weniger Spaß und Spiel. Gerade für diese Eltern wurde das Informationsblatt des Programms ins Türkische und Russische übersetzt, um solche Missverständnisse zu vermeiden. Durch eine umfangreichere Beratung zu Beginn des Mentoring wären möglicherweise die nur vereinzelt auftretenden Abbruchgründe wie ein zu anstrengendes Kind, Unwohlsein in der Familie des Kindes oder gar zu identische gemeinsame negative Kindheitserlebnisse von Mentor und Kind besser zu vermeiden.

Abbildung 22: Gründe für vorzeitig beendete Beziehungen



Durch eine eingehende Beratung könnten die Nennungen „Zeitproblem Mentorin oder Mentor“, „Zeitproblem Kind“, „zu identische negative Kindheitserlebnisse“ oder ein „schlecht organisiertes Matching“ vorzeitig erkannt werden. Dies sind in der vorliegenden Erhebung 36 Prozent bzw. 18 Fälle.

Die anderen Abbruchgründe wie „Abmeldung durch Eltern“, „Umzug Mentorin oder Mentor“, „Umzug Kind“, „Krankheit Mentorin oder Mentor“, „Pflegefall in Familie der Mentorin oder des Mentors“, „Krankheit Kind“, „Mentorin oder Mentor fühlt sich in Familie unwohl“, „Trauerfall in Familie der Mentorin oder des Mentors“ oder „Kind zu anstrengend“ sind letztlich nicht beeinflussbare Abbruchgründe (insgesamt 64 Prozent bzw. 32 Fälle), da sie von außen an die Beziehung herantreten oder erst im Laufe der Zeit manifest werden.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

„Ohne die Notwendigkeit empirischer Bildungsforschung und regelmäßiger Leistungstests in verschiedenen Jahrgangstufen prinzipiell in Frage stellen zu wollen, zeigt es sich, dass in diesem theoretischen und empirischen Kontext nur ein Feld der Datenerhebung, Wirklichkeitsbeschreibung und ihrer theoretischen Verortung in den Blick genommen werden kann. Unseres Erachtens entstehen dadurch auch einseitige Problemkonstellationen und zu wenig weit reichende Wirklichkeitskonstruktionen. Angesichts unterschiedlicher Defizite ist deshalb an die Ressourcen qualitativer Sozialforschung anzuschließen. Insbesondere die Kindheits-, Jugend- und Biographieforschung kann seit einigen Jahren auf aufschlussreiche und auch für das System bedeutende Erkenntnisse verweisen.“¹¹⁴

3.1 Methodenauswahl

Bei der Wahl einer angemessenen Form der Auswertung des Programms „Balu und Du“ wurde von Anbeginn an auf Methodenvielfalt Wert gelegt. Einige Ergebnisse der quantitativen Methoden wurden in den vorgehenden Kapiteln zitiert und sind auch weiterhin Gegenstand von Forschungsarbeiten. Die quantitative Evaluation von „Balu und Du“ mit Hilfe der OSKAR-Skalen hat bei 24 geprüften Verhaltensdimensionen von Grundschulkindern 19 mal deutliche Effekte in die gewünschte Richtung ermittelt – davon viermal hohe Effektstärken. Hier stellt sich

¹¹⁴ Andresen/Bock/Bollweg/Otto 2005, 12.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

die Frage, wie junge ehrenamtliche und studierende Mentorinnen und Mentoren diese Entwicklungen bei Kindern mit ungünstigen Entwicklungsaussichten bewirken.

Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Auswertung von Tagebucheintragungen, die die Mentorinnen und Mentoren über die Treffen mit ihrem zu begleitenden Kind angelegt haben. Das Verfassen der Tagebucheintragungen bietet die Möglichkeit, die dargestellten Erlebnisse, Entwicklungen und Begebenheiten einer einzelnen Beziehung zu untersuchen. Es handelt sich um Selbstberichte. Für die vorliegende und andere qualitativen Erhebungen zu „Balu und Du“ treffen folgende Aussagen zu:

„Ziel der Erhebung war es, Aussagen von engagierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ihren im freiwilligen Engagement gemachten Erfahrungen, Lernprozessen und gewonnenen Kompetenzen zu erhalten. Lernprozesse und Kompetenzen sollten aus einer subjektorientierten Perspektive, in deren Mittelpunkt die individuellen Erfahrungen und Deutungsmuster der Jugendlichen in ihrer eigenen Artikulation stehen, erfasst werden. Die Ergebnisse der qualitativen Befragung zielen somit nicht auf Repräsentativität, sondern sollten zum einen eigene Erkenntnisse über Lernprozesse und Kompetenzgewinne Jugendlicher liefern und zum anderen die quantitativen Zusammenhänge und statistischen Befunde der standardisierten Erhebung im Vergleich überprüfen, interpretieren, illustrieren, ergänzen und vertiefen sowie in ausgewählte Bereiche plausibilisieren.“¹¹⁵

¹¹⁵ Düx/Prein/Sass/Tully 2008, 290.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Die Wahl der Methode der qualitativen Tagebuchanalyse bietet die Grundlage, die individuelle Beziehung zu würdigen. Schon 1970 betonte Wolfgang Klafki in kritischer Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Allgemeinen und mit Martin Buber im Besonderen, dass deren Sprache zu unklar, unpräzise, zu wenig rational und zu wenig eindeutig sei. Der zentrale Gedanke Bubers über das pädagogische Verhältnis sei dennoch nicht wissenschaftlich wertlos, denn

„bewusste Erziehung, soweit sie als Einwirkung von Menschen auf Menschen geschieht, bedarf einer personalen Beziehung, eines Verhältnisses der Zuwendung und der wechselseitigen Anerkennung – vorausgesetzt, man erkennt die neuzeitliche Prämisse an, dass dem jungen Menschen zur Mündigkeit und Selbstbestimmung verholfen werden soll.“¹¹⁶

Eine personale Beziehung kann meines Erachtens sehr gut dargestellt und analysiert werden, wenn zumindest ein Akteur dieser Beziehung selber Aussagen über die Beziehung trifft. Für die vorliegende Arbeit bieten deshalb individuelle Tagebucheintragungen den Kern der Analyse des Programms „Balu und Du“.

Die Anwendung und Auswertung von Tagebucheintragungen entspricht Forderungen der Bildungsforscherin Cathleen Grunert, wonach sich die Genese von Kompetenzen nur über Prozessdaten erfassen lässt. Dies ist nach Grunert darin begründet, dass Bildung als Selbstbildungsprozess des Menschen gedacht werden sollte. Bildungsforschung sollte bei den Akteuren selbst ansetzen, in der vorliegenden Arbeit also sowohl bei den zu betreuenden Kindern als auch bei den Mentorinnen und Mentoren. Erst eine Beobachtung der Veränderung von Handlungspraxis lässt systematischen Aussagen über Bildungseffekte zu.

¹¹⁶ Klafki 1970, 70.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

„Detaillierte Befunde zum Kompetenzerwerb im Kindes- und Jugendalter lassen vor allem auch biografieorientierte Studien erhoffen, die in der Analyse individueller Bildungsbiografien längerfristige Entwicklungen herausarbeiten und Kompetenzen sowie deren Erwerb in einen übergreifenden lebensgeschichtlichen Zusammenhang stellen.“¹¹⁷

Das Führen von Tagebüchern erfüllt neben der dokumentarischen Funktion auch eine qualitätssichernde Funktion. Boss¹¹⁸ untersucht die moralische Urteilsfähigkeit von Studierenden, die an einem Ethikseminar teilnehmen. Er bildete eine Experimentalgruppe, die neben dem Seminar 20 Stunden „community service“ leisten und diesen Freiwilligendienst in einem Tagebuch reflektieren. Die Kontrollgruppe nimmt ausschließlich am Seminar teil. Die Experimentalgruppe hat signifikant stärkere Zuwächse in der moralischen Urteilskompetenz zu verzeichnen. Krettenauer schließt daraus, dass

„volunteering möglicherweise nur dann die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz anzuregen vermag, wenn die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ausreichend Gelegenheit bekommen bzw. dazu angehalten werden, sich mit ihren Erfahrungen im Rahmen der Freiwilligentätigkeit gedanklich auseinander zu setzen und diese reflexiv zu verarbeiten. Wenn es gelingt etwa durch Gruppendiskussionen oder durch das Führen eines Tagebuches solche Reflexionsprozesse anzustoßen, dann kann freiwilliges Engagement mehr Anregung geben...“¹¹⁹

¹¹⁷ Grunert 2006, 18.

¹¹⁸ Vgl. Boss 1994, 183-198.

¹¹⁹ Krettenauer 2006, 113.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Im Allgemeinen ist ein Tagebuch ein Buch, in dem chronologische Ereignisse aus dem Leben vom Tagebuchsreiber selber notiert werden. Tagebücher werden für private Zwecke ohne die Tendenz zur Veröffentlichung in handschriftlicher Form verfasst. Es gibt jedoch auch Autoren, die in Online-Tagebüchern¹²⁰ ihre persönlichen Erlebnisse veröffentlichen. Nicht zu vergessen sind die literarischen Formen in Autobiographien oder auch in fiktiver Form. Weitere Formen von Tagebuchaufzeichnungen sind zum Beispiel die Ausbildungsberichte, die in der Handwerkerausbildung in Deutschland in Form von Wochenberichten zu verfassen sind. Weitere Beispiele für Tagebücher sind im Internet veröffentlichte Reisetagebücher, die auf eine lange Tradition bis zu Goethes „Italienischer Reise“ zurückgehen. Neben diesen privaten Formen kann unterschieden werden zwischen dem Tagebuch zu Forschungszwecken und dem Tagebuch zu Therapiezwecken. Ein Online-Tagebuch zu Therapiezwecken wird zum Beispiel von der Selbsthilfeorganisation Deutsche Rheumaliga angeboten.¹²¹

Eine kurios anmutende Multi-Funktion des Tagebuchschreibens beschreiben Ciaramicoli und Ketcham: dem Tagebuchschreiben kann sogar eine heilende Rückwirkung auf den Tagebuchsreiber selber zugesprochen werden, denn es fördert die Immunabwehr, senkt die Ausfallrate auf der Arbeit, verbessert den Enzymstoffwechsel der Leber und reduziert Arztbesuche.¹²²

Die Mentorinnen und Mentoren des Programms „Balu und Du“ führen über die Treffen mit ihrem Kind ein elektronisches Tagebuch. Sie dokumentieren damit die Beziehung in chronologischer und inhaltlicher Hinsicht. Das Tagebuch soll möglichst zeitnah zu den Treffen verfasst werden und an die Programmleitung

¹²⁰ Vgl. z.B. <http://www.diary-z.de>, Zugriff am 18. August 2009.

¹²¹ <http://www.rheuma-online.de/tagebuch/login>, Zugriff am 17. August 2009.

¹²² Vgl. Ciaramicoli/Ketcham 2001, 300.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

gemailt werden (bis 2007) bzw. danach im geschützten Online-Tagebuch auf www.balu-und-du.de hinterlegt werden. Die Programmleitung stellte den Mentorinnen und Mentoren eine einheitliche Wordvorlage zur Verfügung, mit der das Treffen im ersten Teil mit einem Fragebogen mit Ankreuzmöglichkeiten dokumentiert werden konnte. Im zweiten Teil sollten die Erlebnisse des Treffens frei formuliert werden. Im weiteren Verlauf des Modellprojektes wurden die Mentorinnen und Mentoren gezielt aufgefordert, die Bedeutung des jeweiligen Treffens für das informelle Lernen ebenfalls frei zu beschreiben.

Die Eintragungen sollen dokumentieren, wie die „ungewöhnlichen Gespanne“ zu Laufen beginnen, was sie erleben und welche Schwierigkeiten sie aushalten. Mit William Ickes können wir feststellen:

„Diary studies have not been frequently used in the study of close relationships, and they represent a rich and largely untapped source of data.“¹²³

Als Methode zur Auswertung der Tagebücher der Mentorinnen und Mentoren wird die qualitative Inhaltsanalyse angewandt. Die Inhaltsanalyse bietet die Möglichkeit, schriftliche Aussagen im Nachhinein zu interpretieren, auch wenn die Autoren und die beschriebenen Personen und Situationen nicht mehr aktuell vorhanden sind. Die Mentorinnen und Mentoren als Autoren der Tagebücher können unabhängig von Terminen wie Tests oder Interviews ihre Einträge schreiben. Die Einträge sind dauerhaft dokumentiert und können von den Mentorinnen und Mentoren nicht mehr nachträglich korrigiert werden. Die Erstellung der Tagebücher als Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse verursacht außer der Auswertungssoftware keine Anschaffungssachkosten.

¹²³ Ickes 2000, 164.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Bei einer qualitativen Inhaltsanalyse wird eine Bewertung des zu analysierenden Inhaltes vorgenommen. Es besteht die Möglichkeit, eine quantitative Inhaltsanalyse voraus- oder nachzustellen, die sich ausschließlich auf die Vorkommenshäufigkeiten bestimmter Wörter und Zeichen konzentriert.

Die qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit orientiert sich an der Grounded Theory, wie sie in Anlehnung an Anselm Strauss, Barney Glaser und Juliet Corbin von Andreas Böhm vorgestellt wird:

*"Grounded Theory lässt sich als gegenstandsbegründete oder -verankerte Theorie übersetzen. Sie erlaubt auf der Basis empirischer Forschung in einem bestimmten Gegenstandsbereich, eine dafür geltende Theorie zu formulieren, die aus vernetzten Konzepten besteht und geeignet ist, eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern."*¹²⁴

Das Vorgehen folgt den Schritten: Das Textmaterial und zum Material gehörende Daten werden gesammelt und anschließend codiert. Offenes Codieren bedeutet ein Aufschlüsseln der Daten. Dabei werden offene Fragen an den Text gestellt:

Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen? Welche Personen sind beteiligt? Wie interagieren sie? Wie lange? Warum? Mit welcher Absicht? Mit welchen Mittel und Strategien agieren sie?

In dieser Arbeit wurden wie von Böhm empfohlen „in-vivo-codes“ verwendet, die direkt dem Text entnommen werden. Daneben werden auch Codes verwendet, die sich auf wissenschaftliche Theorien wie der zum informellen Lernen beziehen. Das Ergebnis des offenen Codierens ist ein Interpretationstext, der das analytische Denken über das Phänomen in vorläufigen Konzepten festhalten soll und

¹²⁴ Böhm 2003, 476.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

weitergehende Forschungsfragen aufwirft. Der nächste Schritt des axialen Codierens verfeinert die vorhandenen Konzepte in die Form von Kategorien.

„Für die Theoriebildung ist vor allem das Ermitteln von Beziehungen (Relationen) zwischen Achsenkategorie und den damit in Verbindung stehenden Konzepten in ihren formalen und inhaltlichen Aspekten wichtig.“¹²⁵

Das Ergebnis des axialen Codierens sind Achsenkategorien, Notizen, Memos, Netzwerke oder Diagramme. Diese werden im dritten Schritt des selektiven Codierens zu einer Kernkategorie differenziert. Die Kernkategorie (siehe Kapitel 3.7 Querschnittanalysen) stellt die zentrale Geschichte dar, die in den Daten verborgen ist. Die Allgemeingültigkeit der Kernkategorie im Sinne einer Theorie hängt davon ab, wie sorgfältig der Abstraktionsprozess die Kernkategorie ermittelt hat und damit nachvollziehbar für andere ist. „Eine gegenstandsverankerte Theorie ist überprüfbar, indem man Theorieansätze als Hypothesen erneut an die Wirklichkeit heranträgt.“¹²⁶

Ein weiterer Orientierungspunkt der angewandten Methode sind die von Philipp Mayring formulierten Grundsätze einer qualitativen Inhaltsanalyse.¹²⁷ Der Grundgedanke einer qualitativen Inhaltsanalyse besteht darin, die Systematik (strenge Regelgeleitetheit, Kommunikationseinbettung und Gütekriterien) der Inhaltsanalyse für qualitative Analyseschritte beizubehalten, ohne vorschnelle Quantifizierungen vorzunehmen. Mayring unterscheidet zwei qualitative Verfahren der Kategorienbildung. Bei der induktiven Kategorienbildung ist der Grundgedanke,

¹²⁵ Böhm 2003, 479.

¹²⁶ Böhm 2003, 483.

¹²⁷ Mayring 2003, 468-475.

aus der Fragestellung der Studie heraus ein theoretisch begründetes Definitionskriterium festzulegen, das bestimmt, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen. Bei der deduktiven Kategorienbildung werden schon vorher festgelegte theoretisch begründete Auswertungsaspekte an den Text herangetragen. Der qualitative Analyseschritt besteht nach Mayring darin dabei, deduktiv gewonnene Kategorien zu Textstellen methodisch abgesichert zuzuordnen.

In der vorliegenden Arbeit verwende ich eine Kombination von einer induktiv und deduktiv vorgehenden Kategorienbildung bei der qualitativen Inhaltsanalyse. Eindeutig deduktiv werden an die Tagebucheinträge die Kategorien des Informellen Lernens herangetragen.

3.2 Das qualitative Auswertungsverfahren dieser Arbeit am Beispiel des informellen Lernen

In 19 der 24 geprüften Verhaltensdimensionen der quantitativ erhobenen OSKAR-Skalen sind deutliche Effekte in die gewünschte Richtung ermittelt worden.¹²⁸ Die Gründe für diese positiven Entwicklungen sollen in den sich anschließenden Einzelfall- und Querschnittanalysen der Tagebücher weiter ermittelt werden.

Die vorliegende Arbeit setzt den Schwerpunkt auf eine qualitativ gestützte Analyse von Tagebucheinträgen, die Mentorinnen und Mentoren nach den Treffen mit dem von ihnen begleiteten Kind verfasst haben. Alle Tagebucheinträge des Berichtszeitraums 2002 bis 2004 sind in das computergestützte Programm zur Text- und Inhaltsanalyse „MAX Qualitative Datenanalyse“ (MAX QDA) eingepflegt worden. Die qualitative Analyse der Einträge im Bereich des informellen Lernens orientiert sich an Vorarbeiten der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe aus dem Jahr

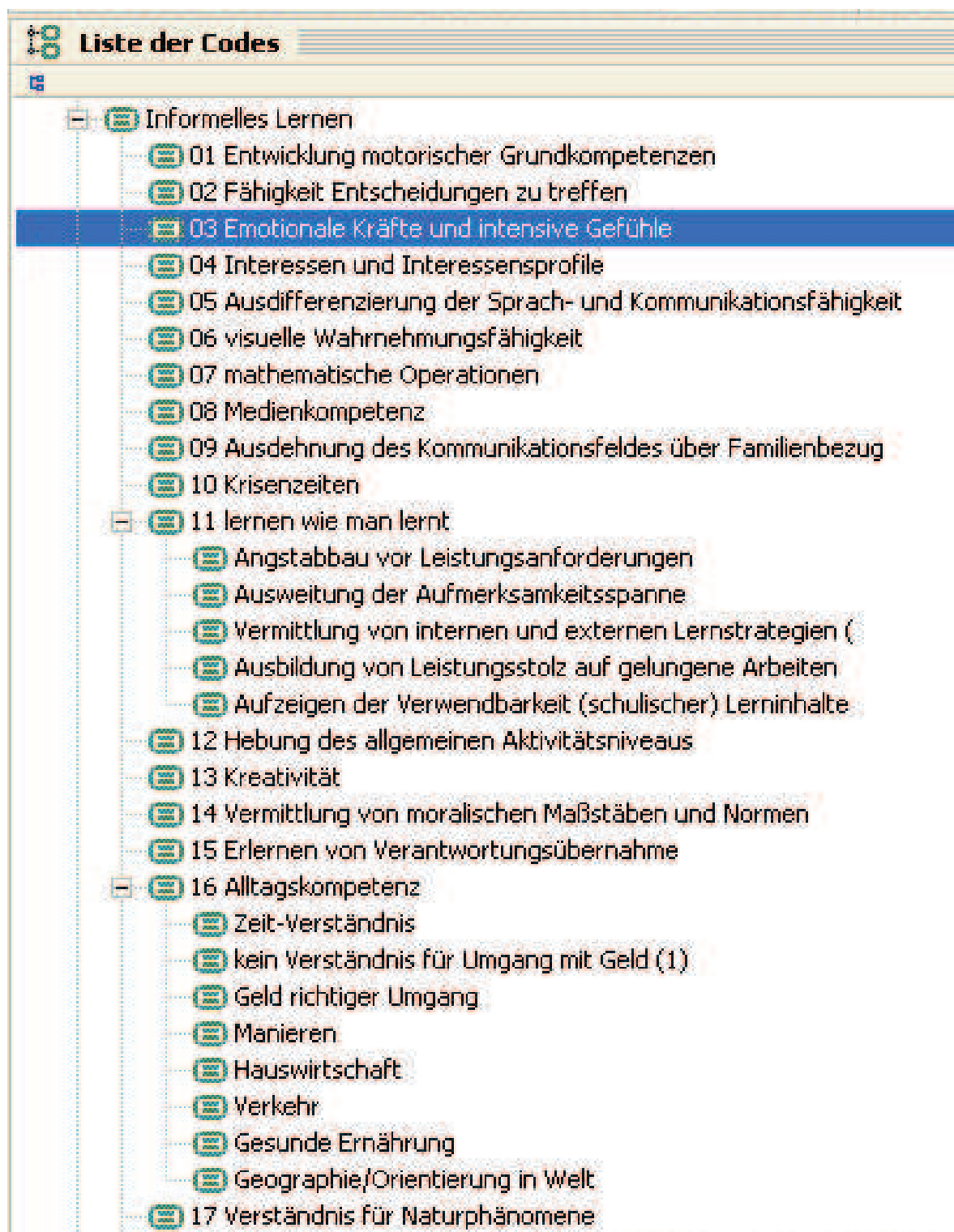
¹²⁸ Vgl. Kapitel 1.4.2 und Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 113-123.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

2003.¹²⁹ Die folgende Zusammenstellung von Basiskompetenzen, die in Mentoring-Programmen informell gelernt werden, ist eine induktiv gewonnene Sammlung der Lernprozesse, wie sie in Tagebucheinträgen der Mentorinnen und Mentoren zum Ausdruck kommen. Der Code-Baum für den Bereich informelles Lernen besteht aus folgender Gliederung:

¹²⁹ AGJ 2003.

Abbildung 23: Textanalyse mit MAXQDA: Bildschirmausschnitt zum Codebaum „Informelles Lernen“



3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Die Codes wurden systematisch aus den Tagebüchern extrahiert, zusätzlich abgeglichen und ergänzt durch die bildungstheoretischen Überlegungen hinsichtlich der Bildung in Kindertagesstätten, wie sie von der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe 2003¹³⁰ verabschiedet wurden:

Entwicklung *motorischer* Grundkompetenzen (Code 01): Kinder aus pädagogisch wenig aufgeklärten Milieus verbringen viel Zeit in sitzender oder liegender Position vor dem Fernseher. Kinder ohne eigenen Fernseher auf dem Kinderzimmer sehen an Schultagen rund 70 Minuten täglich fern, am Wochenende 101 Minuten täglich, Kinder mit einem eigenen Gerät dagegen 124 Minuten täglich. Am Wochenende wächst der Unterschied auf 101 zu 185 Minuten an. Eine eigene Spielkonsole bedeutet bei 10-Jährigen an Schultagen eine Erhöhung der Spielzeit von 20 Minuten auf über 50 Minuten täglich, am Wochenende von 104 auf 191 Minuten täglich. Kinder aus bildungsfernen Familien verbringen mit fast drei Stunden pro Schultag um 98 Minuten mehr mit Fernsehen, Video filmen und Computerspielen als die Kinder aus bildungsnahen Familien. Am Wochenende verbringen Kinder aus bildungsfernen Familien täglich mehr als vier Stunden (263 Minuten) vor dem Fernseher. Kinder aus bildungsnahen Familien 105 Minuten.¹³¹ Dadurch ist nicht nur ihre Motorik (Koordination, kinästhetische Wahrnehmung, Geschicklichkeit, Balance) häufig unterentwickelt, sondern auch die Kondition ist nicht altersgemäß ausgebildet. Die Freude an der Bewegung fehlt oft und es mangelt an diesbezüglichem Selbstvertrauen. In der Psychomotorik wird die Wechselwirkung zwischen motorischen und psychischen Prozessen betont und durch Bewegungsanregungen eine ganzheitliche Entwicklung der Kinder gefördert. Renate Zimmer definiert: „Ziel psychomotorischer Förderung ist es, die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbständigen Handeln anzuregen,

¹³⁰ AGJ 2003, 2f..

¹³¹ Pfeiffer u. a. 2007, 6f..

durch Erfahrungen in der Gruppe zu einer Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit beizutragen.“¹³² Obwohl die Mentorinnen und Mentoren üblicherweise keine gezielte Ausbildung in psychomotorischer Förderung haben, verfügen sie doch vielfach über Einfallsreichtum und Beobachtungsgabe, um den Kindern aus der Situation heraus Anregungen zum Klettern, Laufen, Balancieren usw. zu geben. Wenn außerdem noch hinzukommt, den Kontakt zu einem Sportverein zu stiften oder die Freude am Sportunterricht in der Schule zu wecken, so wird das Bewegungslernen auch im Rahmen nicht-formeller bzw. formeller Bildung gefördert.

Die Fähigkeit *Entscheidungen* (Code 02) zu treffen ist ein bescheidenes Mauerblümchen unter den Basiskompetenzen. Oft wird nicht einmal ihr Fehlen bemerkt. Die Mentorinnen und Mentoren hören in solchen Fällen auf ihre Fragen dann ein lustloses „ist egal!“, und die Verlockung, in einer solchen Situation eine stellvertretende Entscheidung zu treffen, ist groß. Damit wäre eine Lernchance vertan.¹³³ Die Kompetenz, Entscheidungen zu treffen und einen Wunsch reifen zu lassen, ist eine Grundlage für kritische Stellungnahmen und eigene Ansichten. Eine Mentorin übte diese Grundkompetenz anhand der Radiomusik bei einer Autofahrt: Jedes Musikstück wurde nach dem eigenen „Musikgeschmack“ von beiden (unabhängig voneinander) mit „Punkten“ bewertet.

Emotionale Kräfte und intensive *Gefühle* (Code 03) können eine Stärke der Kindheit sein, wenn ihr Auftauchen nicht von der sozialen Umwelt übergangen oder – im Falle negativer Gefühlsäußerungen – niedergehalten wird. Zur Entfaltung positiver Emotionen bedarf es eines fürsorglichen sozialen Umfeldes und (wenigstens einer) Bezugsperson, die ein Klima warmen Vertrauens und liebevoller

¹³² Zimmer 2009.

¹³³ Vgl. Jegge 1976, 62.

Zuneigung herstellen kann. Außerhalb der Familie ist diese Möglichkeit für Mentorinnen und Mentoren besser gegeben als für Erzieher im formellen oder nicht-formellen Bildungssystem, da in Mentoring-Programmen Eins-zu-eins-Beziehungen gestiftet werden. Sowohl Erwachsene wie Kinder dürfen es wagen, eine innige Beziehung und freundschaftliche Bande entstehen zu lassen. Die emotionale Verbundenheit beider bedeutet Schutz vor Enttäuschung. Sie kann damit Beziehungsängste überwinden helfen oder Beziehungsoptimismus entstehen lassen. In diesem geschützten Raum haben Emotionen – positive und auch negative – ihren Platz.

Interessen und *Interessensprofile* (Code 04) entstehen in einer anregungsreichen Umwelt und durch die Gewährung von Freiräumen zum Experimentieren und Explorieren. Bindungssichere Kinder sind besser in der Lage, Erkundungs- und Erforschungsaktivitäten zu entwickeln. Ihre Interessiertheit wird bestärkt, wenn Personen aus der sozialen Umwelt ihnen für diese Aktivitäten Anerkennung zollen. Aus dieser Art situationalem Interesse (durch den Anstoß des Augenblicks) kann sich ein individuelles, dispositionales (längere Zeit überdauerndes) Interesse entwickeln, wenn der Antrieb dazu wiederholt aktualisiert wird.¹³⁴ Angelegenheiten für die man sich selber interessiert, werden besser gelernt. Haben Kinder günstige Bedingungen für die Herausbildung von Interessen vermissen müssen (anregungsarmes Umfeld, keine Verstärkung interessen geleiteter Aktivitäten), so kann sich daraus eine allgemeine Interessenverflachung ergeben. Mentoringprogramme bieten gute Gelegenheiten, Interesse zu wecken. Durch die Freiwilligkeit aller Aktivitäten haben Kind und Mentorin bzw. Mentor die Gewissheit, nur Unternehmungen zu realisieren, für die ein zumindest vorläufiges Interesse besteht.

¹³⁴ Vgl. Hoffmann u. a. 1998.

Die Ausdifferenzierung der *Sprach- und Kommunikationsfähigkeit* (Code 05) ist vor allem für Migrantenkinder eine wichtige Voraussetzung für formelles Lernen. Diese Unterstützung erfolgt in Mentoringprogrammen nebenbei und spielerisch. Das Gleiche gilt für Kinder deutscher Muttersprache, wenn sie diese zu wenig sprechen. Für viele Kinder des Programms ist es ein erster wichtiger Schritt, einen small talk zu führen: einfach freundlich ein paar Worte zu wechseln ist für manche Kinder ungewohnt.

Die *visuelle Wahrnehmungsfähigkeit* (Code 06) ist im Allgemeinen kein allzu großes Problem. Sie wird von Mentorinnen und Mentoren immer wieder geübt und lebendig gehalten durch Spiele wie „Ich sehe was, was Du nicht siehst“.

Wesentlich schwieriger ist es, eine Basiskompetenz für *mathematische Operationen* (Code 07) zu entfalten. Nicht wenige Kinder mobilisieren hierbei einen massiven Widerstand und verweigern jede Kooperation. Die Basiskompetenz könnte darin bestehen, die Abwehr und Erstarrung aufzulösen, die einsetzt, wenn Zahlen im Spiel sind. Dieses Problem muss bislang als weitgehend ungelöste Herausforderung des Programms gelten. Erste Erfolge scheinen sich abzuzeichnen durch (Würfel)-Spiele, oder indem die Kinder den Mentorinnen und Mentoren Rechenaufgaben stellen. Auf diese Weise sind sie indirekt gefordert, die Antworten zu überprüfen. Ein anderer Zeitvertreib (mit Lernhintergrund) ist das abwechselnde Aufsagen des Einmaleins, z.B. „sieben – vierzehn – einundzwanzig – achtundzwanzig...“. Die Beispiele gelingen am besten in einer Zweier-Beziehung, wie sie ein Mentoringprogramm darstellt. Trotzdem zeigt sich in Einzelfällen manchmal eine so festgefahrene Mathematikphobie – schon in frühen Jahren – dass die Mentorinnen und Mentoren kaum Chancen haben, eine positive Einstellung zum Rechnen (als Basiskompetenz) herzustellen.

Medienkompetenz (Code 08) ist ein weiterer Punkt, in dem die Grenzen des Programms deutlich werden. Allgemein muss Skepsis angemeldet werden gegenüber einem Konzept, das die Kinder soweit stärken will, mit TV-Angeboten aller Art verantwortungsvoll umzugehen. Die Sogwirkung der Sendungen auf junge (und erwachsene) Zuschauer wird professionell hergestellt und überfordert

insbesondere Kinder ohne Angebotsalternativen, sich diesem Medium aus eigener Kraft zu entziehen. In der Kette der Medienproduktion und Mediennutzung – von den Herstellern der Hardware, über die Filmindustrie, die Sender bis hin zu den Interessen der Werbeindustrie – sind die Kinder das schwächste Glied. Appelle von Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern oder Mentorinnen und Mentoren sind für sie fast immer eine Überforderung. Eine Selbststeuerung, die unter der oft leerformelhaft gebrauchten „Medienkompetenz“ erwartet wird, können erziehungsbewusste Eltern mit viel kommunikativem Aufwand vielleicht erreichen; für Mentorinnen und Mentoren ist dieses Ziel schon allein wegen der punktuellen Zusammenkünfte illusionär. Trotzdem erfüllen die Mentorinnen und Mentoren eine wichtige Funktion: Sie eröffnen den Tele-Kids Einblicke in die Realitäten jenseits der virtuellen Scheinwelt. Wenn es gut geht, erleben die Jungen und Mädchen dabei Freude am „echten Leben“.

Die schrittweise Ausdehnung des *Kommunikationsfeldes* über den Familienbezug (Code 09) hinaus ist gerade bei unsicheren, schüchternen Kindern das Tor zu einer erweiterten Kommunikationsfähigkeit. Viele Programmkinder haben eine sehr enge Familienorientierung, die in Einzelfällen sogar durch angsterzeugende Warnungen vor Fremden (ganz allgemein) verstärkt wird. Es ist deshalb ein informeller Lernprozess, ein fremdes Kind oder einen fremden Erwachsenen anzusprechen (im Geschäft, im Schwimmbad, auf dem Spielplatz). An der Seite der Mentorinnen und Mentoren kann der kleine Schritt gewagt werden. Meistenteils hat die positive Erfahrung einen selbstverstärkenden Effekt.

Krisenzeiten (Code 10) und Veränderungen erleben bindungsunsichere Kinder als besonders belastend. Bei Wohnungswechsel, Arbeitsplatzverlust oder Beziehungskrisen sind die Erwachsenen oft in gesteigertem Maße mit sich selbst oder den Sachfragen beschäftigt. Für die Kinder ist es dann eine große Stütze einen verlässlichen Menschen zu haben, der die Übergänge aus der Kinderperspektive begleitet. Das erste Erscheinen auf dem Spielplatz im neuen Wohngebiet ist in Begleitung des großen Freundes nicht nur einfacher – mit ein bisschen Glück kann der Status des underdog damit auch vermieden werden.

Mentoringprogramme sind nicht in erster Linie Hausaufgabenhilfen. Da ihre besondere Stärke in der Unterstützung bzw. Entwicklung von Basiskompetenzen liegt, besteht die Konkretisierung des Lernziels, das gemeinhin „*lernen wie man lernt*“ (Code 11) genannt wird, in fünf Dimensionen: im Angstabbau vor Leistungsanforderungen; in einer allmählichen Ausweitung der Aufmerksamkeitsspanne, in der Ausbildung von Leistungsstolz auf gelungene Arbeiten; in der Vermittlung von internen und externen Lernstrategien (Planung, Zeiteinteilung, Mappenführung, Aufgabenheft, Gestaltung des Arbeitsplatzes); im Aufzeigen der Verwendbarkeit schulischer Lerninhalte. Das wenigste davon muss am Schreibtisch geschehen. Die genannten Dimensionen sind implizit in alltäglichen Situationen enthalten, ihr Potenzial muss entdeckt und genutzt werden.

Die Hebung des allgemeinen *Aktivitätsniveaus* (Code 12) ist bei nicht wenigen Kindern eine unerlässliche Voraussetzung für weiteres expansives Lernen. Geringe Aktivität – bis hin zu Trägheit oder Lethargie – ist besonders zu Anfang der Mentoringbeziehung eine schwere Hypothek. Der vertraute Platz auf dem Sofa vor dem Fernseher wird nicht gern eingetauscht gegen eine noch unbekannte Outdoor-Aktivität. Für die Mentorinnen und Mentoren ist es manchmal sogar schwierig, nur eines Blickes gewürdigt zu werden, solange die magische Fixierung auf den Bildschirm fortbesteht. Sie kann unterbrochen werden, indem die Mentorin oder der Mentor zwischen Kind und TV-Gerät tritt. Aktivierung heißt neue Tätigkeiten entdecken, in Bewegung kommen, Entschlüsse fassen.

Die zahlreichen Facetten des Konzepts „*Kreativität*“ (Code 13) können in Mentoringprogrammen in vielfältiger Weise aufgegriffen werden – sowohl in der Form des inzidentellen oder informellen Lernens wie auch als nicht-formelle Bildung. Basteln ist besonders förderlich, wenn dabei durch aktive Unterstützung der Mentorin oder des Mentors vorzeigbare Produkte entstehen (informelles Lernen). Kann die Mentorin oder der Mentor den Schützling beispielsweise in einen Töpferkurs vermitteln, so wäre die Brücke zur nicht-formellen Bildung geschlagen. Von besonderem Wert sind aber die kleinen, spontanen, kreativen Einfälle am Wege: Ein Papierflieger fliegt aus dem 2. Stockwerk superweit; eine Torte für Mutters Geburtstag wird fantasievoll verziert.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Die Vermittlung von *moralischen Maßstäben und Normen* (Code 14) geschieht implizit und explizit. Das beiläufige Lernen am Modell spielt hierbei eine besonders wichtige Rolle. „Alle die Moral betreffenden Informationen können grundsätzlich auch aus der Beobachtung gelernt werden...Was die Übernahme des Beobachteten anbelangt, spielt mit zunehmendem Alter die Passung zum Selbstbild eine wachsende Rolle.“¹³⁵ Aus der Entwicklungspsychologie ist bekannt, dass ein „induktiver Erziehungsstil“ besonders förderlich für die Übernahme und Internalisierung von moralischen Normen ist. Er ist gekennzeichnet durch argumentative Erläuterungen der Forderungen, durch die Erörterung von Ausnahmen und die eventuell Konflikte zwischen Normen. Häufig werden Gespräche über das, was „richtig“ und falsch“ ist, bei Mentorentreffen geführt. Das Nachdenken darüber und der Aufbau eines Selbstbildes mit adäquaten moralischen Grundwerten gehört zu den besonders wichtigen Leistungen der Mentoringprogramme (bei den Kindern wie auch bei den Mentorinnen und Mentoren). In Kapitel 1.6 wurde ausführlich zu Grenzen und Möglichkeiten der Wertevermittlung Stellung genommen.

Für das Erlernen von *Verantwortungsübernahme* (Code 15) bestehen in Mentoringprogrammen vielfältige Gelegenheiten, auf die nicht im Einzelnen eingegangen werden muss. Andererseits sind durch die Zweierbeziehung auch Grenzen hinsichtlich einer Gruppenorientierung gezogen. Wenn sich einige Mentoren/Kind-Gespanne zusammenfinden, um ab und zu etwas zusammen zu unternehmen, so ergeben sich neue und zusätzliche Spielfelder (im übertragenen wie im wörtlichen Sinne) um Gegenseitigkeit zu praktizieren und ein Wir-Gefühl zu entwickeln.

Die übrigen Kategorien zum informellen Lernen wie Alltagskompetenz (Code 16) und Verständnis für Naturphänomene (Code 17) sind aus dem Textcorpus der

¹³⁵ Montada 2002, 625.

Tagebücher heraus generiert. Zur Alltagskompetenz werden Textbeispiele aus acht Dimensionen herangezogen: Zeit-Verständnis, Umgang mit Geld, Manieren, Hauswirtschaft, Verkehr, Gesunde Ernährung sowie Geographie/Orientierung in der Welt. Diese Dimensionen können in den alltäglichen Treffen der Mentorinnen und Mentoren mit den Kindern erlebt werden. Es handelt sich um Situationen, die die Mentorinnen und Mentoren zu informellen Lerngelegenheiten umwandeln können, in dem sie situationsgerecht und zeitnah zum Beispiel im Supermarkt auf gesündere Produkte hinweisen oder beim Spaziergang das Orientierungsvermögen des Grundschulkindes fördern. Das Verständnis für Naturphänomene ist alltäglich durch bewusste Gespräche und Hinweise zu fördern, etwa wenn auf jahreszeitliche Veränderungen der Flora hingewiesen wird oder Fragen dazu beantwortet werden.

In dieser Arbeit werden an den Auszügen der Tagebucheintragungen keine Korrekturen an Orthographie, Zeichensetzung und Grammatik vorgenommen, sondern sie werden in der Originalfassung pseudonymisiert zitiert. Damit wird die Authentizität des zumeist spontan verfassten Tagebuchs gewahrt. Der Quellennachweis der Tagebücher erfolgt in dem Format, in dem sie in im Textverarbeitungsprogramm Word von den Mentorinnen und Mentoren verfasst und später in MAXQDA gespeichert und archiviert sind, so dass ein eindeutiges Nachlesen im Tagebucharchiv möglich ist: Pseudonymisierter Nachname und Vorname der Mentorin, Jahr/Monat/Tag, Tagebuchnummer: Müller, Lisa 040612 Nr. 4. Dies wäre also das vierte Treffen am 12. Juni 2004. Abweichend davon können auch Formate erscheinen wie 20040327_21 (Tagebuch Nr. 21 vom 27. März 2004) und ähnliche Versionen. Die in dieser Arbeit pseudonymisierten Namen der Mentorinnen, Mentoren, Kinder und anderer Personen liegen in einer Originalfassung vor. Die Tagebuchausschnitte sind bewusst zumeist ausführlich zitiert, um den Sinnzusammenhang besser erfassen zu können.

3.3 Auswahlkriterien für die Falldarstellungen

Die in diesem Kapitel untersuchten 9 Beziehungen sind eine Auswahl aus 92 „Balu- und-Du“-Gespannen.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Diese Beziehungen sind, wie in Kapitel 2.1 bereits gesagt, ausgewählt worden, weil für sie Außenkriterien in Form von Tests (EAS, PRF, FSKN, OSKAR) über die Mentorinnen und die Kinder vorliegen. Es besteht somit für weitere Forschungsarbeiten die Möglichkeit, die Bewertungen der Projektleitung mit den übrigen Tests zu vergleichen.

Die Auswahl der 9 basiert auf den Bewertungen für 92 „Balu-und-Du“-Gespanne zur der Dimension „Charisma“.¹³⁶ Die Dimension „Charisma“ fasst den Gesamteindruck einer Beziehung zusammen. Nur sechs von 92 bewerteten Beziehungen wurde ein geringes Charisma zugesprochen. Die folgenden Analysen konzentrieren sich auf die extremen Werte „sehr zutreffend“ oder „gar nicht zutreffend“, um die Besonderheiten dieser Beziehungen zu erfassen. Damit ist es möglich, einen möglichst großen Kontrast darzustellen.

Abbildung 24: Auswahlkriterium Tagebücher nach der Dimension „Charisma“

Bewertungsstufe		
Dimension		
Charisma	Häufigkeit	Prozent
1	41	44,6
2	26	28,3
3	19	20,7
4	5	5,4
5	1	1,1
Gesamt	92	100,0

Die Analyseschritte der Tagebucheintragungen sind einheitlich gegliedert. Zunächst wird der „Hintergrund der Personen“ knapp erläutert. Das vorliegende Textmaterial

¹³⁶ Zur Bildung der Dimensionen vgl. Kapitel 2.1.

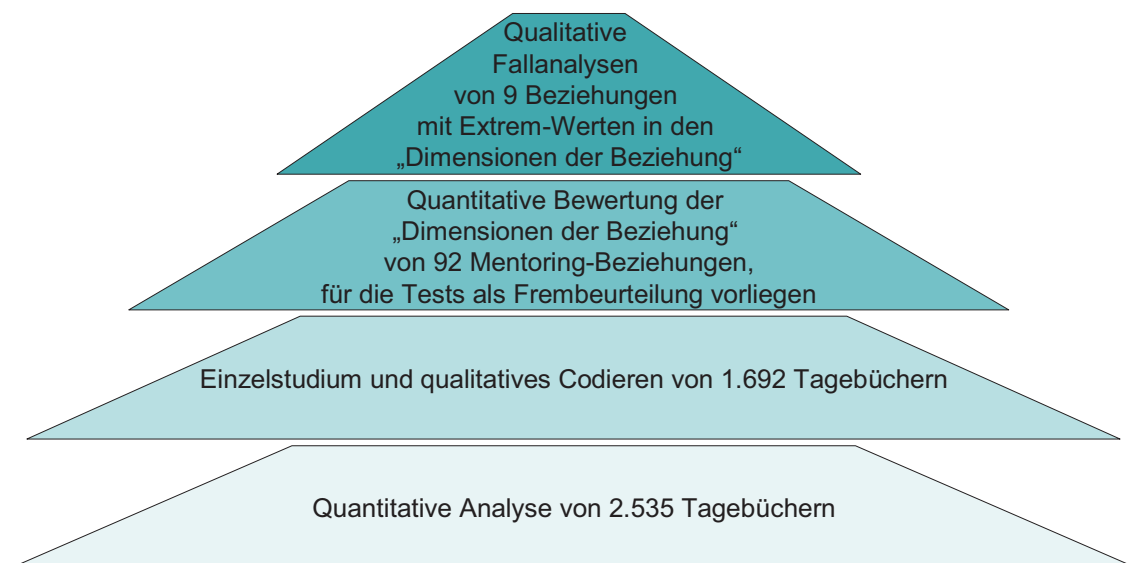
3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

wird mit den Angaben zum „Tagebuch“ beschrieben, der „Verlauf der Beziehung“ skizziert die Mentoringbeziehung. Die abschließenden Unterkapitel geben Einblicke in das „Informelle Lernen“ und die „Wirkungen“ in der jeweiligen Mentoringbeziehung.

Eine gelingende Beziehung gilt in dieser Arbeit als Maßstab, deshalb wird zunächst eine solche Beziehung dargestellt, um anschließend scheinbar unwirksame Beziehungen zu analysieren.

Die große Anzahl der Tagebücher erforderte es, für die qualitativen Forschungsarbeiten eine Auswahl vorzunehmen, wie Abbildung 25 illustriert.

Abbildung 25: Das Auswahlverfahren zur Identifizierung der in dieser Arbeit analysierten 9 Einzelfälle



Das mehrstufige Auswahlverfahren wird im folgenden nochmals zusammenfassend ausformuliert: Die quantitative Analyse wurden an 2.535 Tagebüchern vorgenommen. Das Einzelstudium und Codieren der Tagebücher wurde auf 1.692 Tagebücher beschränkt. Von diesen Texten wiederum wurden 92 Mentoring-Beziehungen für die Einschätzung in den „Dimensionen der Beziehung“ ausgewählt, weil zu den Kindern, Mentorinnen und Mentoren pädagogische Tests als Außenkriterien vorliegen. Diese Fallgruppe wurde weiter spezifiziert: Die Mindestanzahl von 8 Tagebüchern muss vorliegen. Ferner werden zur schärferen Kontrastbildung Mentoring-Beziehungen mit positiver oder negativer Einstufung im Charisma-Wert der „Dimensionen der Beziehung“ zur Einzelfallanalyse herangezogen. Es wurde darauf geachtet, sowohl Tagebücher von studentischen als auch von ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren zu analysieren. Auf diese Weise wurden 9 intensiv qualitativ zu bearbeitende Mentoring-Beziehungen ermittelt.

3.4 Eine beispielhaft gelungene Balu-Beziehung

3.4.1 Hintergrund der Personen

Daniel Müller studiert zu Beginn seiner Mentorentätigkeit im Winter 2003 an der Universität Osnabrück Psychologie, ist 23 Jahre alt und ist bei den Pfadfindern engagiert. Der Mogli Josef stammt aus einer Einwandererfamilie aus Russland, die seit 1997 in Osnabrück lebt. Josef selber wurde 1993 geboren und besucht die dritte Grundschulklasse. Zum Schulhalbjahrwechsel 2002/2003 rät die Klassenlehrerin aufgrund der mangelhaften Schulleistungen in Sachunterricht, Deutsch und Mathematik dazu, dass Josef in die Klasse 2 zurückgestuft werden solle oder eine Sonderschule besuchen solle. Dies lehnt die Familie jedoch ab.

3.4.2 Tagebuch

Im Zeitraum Februar 2003 bis zum April 2004 liegen 44 Tagebucheintragungen vor. Sie sind ausführlich geschrieben, zum größten Teil zwei Seiten und länger. Die

Stetigkeit dieser Beziehung ist auch daran belegbar, dass die Treffen mit Ausnahme von wenigen Ferientagen im Wochenrhythmus dokumentiert sind.

3.4.3 Verlauf der Beziehung

Der Mentor hat direkt zu Beginn die schwierige Situation zu meistern, dass die Familie unzureichend von der Schule über die Schwerpunkte des Programms „Balu und Du“ informiert worden ist. Die Familie geht davon aus, dass es sich vor allem um eine kostenpflichtige Hausaufgabenhilfe und um eine Kontrollmaßnahme der Schule handelt. Nun agiert der Mentor umsichtig und klärt die Eltern darüber auf,

*dass meine Aufgabe und Tätigkeit nicht in der Kontrolle und Beurteilung der Familie, sondern in gemeinsamer Zeit mit Josef liegt.
(Müller, David 030205 Nr. 1)*

Bei diesem ersten Treffen vereinbart der Mentor, dass sich die Eltern nochmals überlegen sollten, ob ihr Sohn im Programm mitmache. Er überträgt die Verantwortung ganz deutlich den Eltern. Der Sohn hingegen hat wohl rasch entschieden, dass „Balu und Du“ für ihn eine gute Sache sein könnte, denn er ruft noch am selben Abend beim Mentor an:

Abends um 20.15 Uhr hat mich Josef angerufen und gefragt, wann ich denn wiederkommen werde. Ich habe ihm nochmals erklärt, dass es ein sehr schöner Nachmittag war, aber dass es notwendig sei, dass die Familie das Projekt noch einmal bespricht. Wichtig war es mir dabei die Eltern im Falle einer negativen Rückmeldung nicht in die Rolle der Schuldigen zu drängen („Wir sehen uns wieder, wenn Deine Eltern es wollen“). Ich erklärte ihm, dass seine Eltern ihn ja sehr lieb haben, wo er zustimmte, und nur das Beste für ihn wollen. Da sie nur

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

das Beste für ihn wollen, ist es sehr wichtig, dass sie sich auch bei dem Projekt wohlfühlen: Welche Entscheidung auch getroffen wird, sie ist die Richtige für ihn. (Müller, David 030205 Nr. 1)

Die Eltern bestätigten dann einige Tage später telefonisch, dass der Junge am Programm teilnehmen darf. Es dauert dann doch einige Treffen, bis Josef seine positive Grundstimmung zum Mentor auch verbal ausdrückt:

Gestern wollten Josef und ich uns um 14.30 Uhr wie vereinbart treffen, doch ich habe den Bus, den ich eigentlich nehmen wollte, verpasst. So war ich erst um 14.38 Uhr an der Haltestation vor Josef s Haus. Schon im Bus rief mich ein ungeduldiger Josef an und fragte, wo ich denn bleiben würde. Ich antwortete ihm, dass ich den Bus verpasst hätte, aber schon auf dem Weg zu ihm sei. Gerade an dem Wohnhaus angekommen rief Josef schon meinen Namen aus dem fünften Stock und hat mir freudig entgegen gewunken. Dieses freute mich sehr, da es das erste Mal war, dass Josef mich auf diese Art und Weise begrüßt hat. Josef erwartete mich bereits an der Wohnungstür. (Müller, David 030402 Nr. 8)

Nach der Hälfte des offiziellen Balu-Jahres notiert der Mentor ein Gespräch, in dem das Kind direkt die Wertigkeit der „Balu-und-Du“-Beziehung anspricht:

Josef erzählte mir dann, dass Anton ihm letztens erzählt habe, dass er sich nicht mehr mit Lara [eine Mentorin. D.E.] treffen werde. An diesem Punkt erwartete Josef offensichtlich einen Kommentar meinerseits, da er sonst nichts weiter sagte. Ich sprach dann die Tatsache, dass das Programm ein Jahr laufe und unser Jahr im nächsten Frühjahr (Februar/März) auslaufen wird. Dieses bedeute aber nicht, dass wir uns nicht mehr sehen können, es bedeutet zunächst nur, dass wir beide uns nicht regelmäßig wöchentlich treffen. Josef war hierüber erleichtert und brachte zum Ausdruck, dass unsere gemeinsame Zeit gut für ihn ist, ohne diese Andeutung genauer spezifizieren zu können.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Auch für mich ist unsere gemeinsame Zeit eine Bereicherung. Wir machten dann eine Pause auf einer Bank und schauten uns die Wellenbewegungen an.

(Müller, David 031015 Nr. 25)

Hier wird deutlich, dass die Beziehung einen Stand erreicht hat, der für das Kind eine hohe Bedeutung hat. Der Mentor nimmt das Gesprächsthema des Kindes über die noch ausstehende Dauer der Treffen an. Es ist aber deutlich, dass es um mehr als die Quantität der Treffen geht. Das Kind ist erleichtert darüber, dass die Beziehung zu seinem Mentor nicht endet. Der Mentor wiederum hält sich mit Nachfragen darüber zurück, was denn für den Jungen das Gute an den Treffen sei – er lässt die Situation einschwingen in das gemeinsame Betrachten von Wellenbewegungen eines Sees. Die rein numerische Auflistung der Aktivitäten innerhalb dieser „Balu-und-Du“-Beziehung verdeutlicht, dass mindestens 11-mal „Ruhe/Muße/Entspannung“ auf dem Programm stand.

Abbildung 26: Aktivitäten in Fallbeschreibung David Müller

Aktivität	Anzahl
Hausaufgaben	16
Mensa	14
Fußball	14
Spazieren/Muße/Entspannung	11
Naturerlebnisse	8
gemeinsame Aktivität mit anderen Moglis	6
Internet	5
Museum, Kultur, Kunst	5
Kino	3
Bibliothek	2
McDonald	2
Essen vorbereiten	2
Tiere	2

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

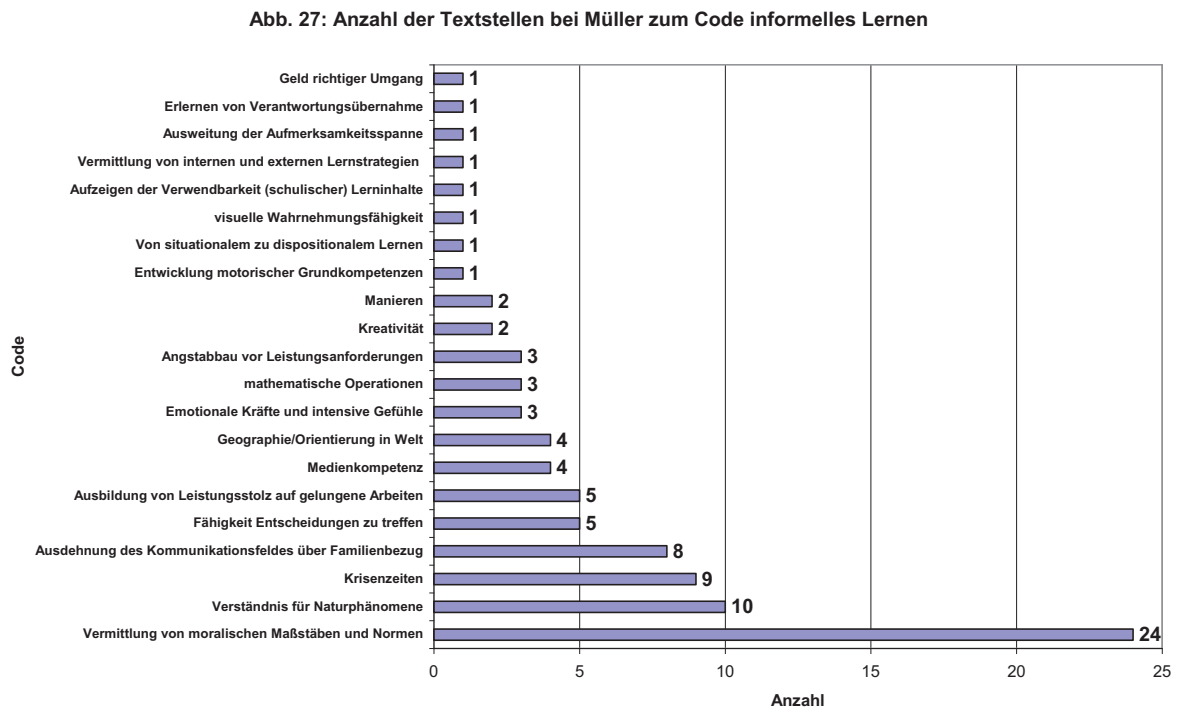
Zoobesuch	2
Musik machen	1
Musik hören	1
PC/Videospiele	1

Anbetracht des vielfach beklagten übermäßigen Medienkonsums und Termindrucks bereits im Grundschulkinderalter ist ein Spaziergang ein Kontrapunkt im Leben des Kindes. Das Balu-Treffen bietet die Möglichkeit, mit einem vertrauten erfahreneren Partner in Ruhe Natur zu erfahren und möglicherweise auch zu genießen. In der Kinderrechte-Charta der Vereinten Nationen ist in Artikel 31 dokumentiert, dass Kinder ein Recht auf Ruhe, Muße und Spiel haben. Das Programm „Balu und Du“ bietet Kindern die Möglichkeit, dieses Recht wahrzunehmen.

3.4.4 Informelles Lernen

In dieser Beziehung ist die Vermittlung von Werten und Normen sehr gut darzustellen. Diese Kategorie ist auch die am häufigsten codierte innerhalb der Codes des informellen Lernens (vgl. Abbildung 27). Exemplarisch führe ich die folgenden Tagebuchausschnitte ein, die belegen, wie einfühlsam der Mentor Situationen zur Vermittlung von Werten und Normen nutzt. Der Mentor hat sich besonders um die Prävention von Gewalt bemüht. Dabei ist ein Spannungsbogen innerhalb der Tagebücher zu entdecken, denn zunächst hat er körperliche Aggression und im Anschluss verbale Aggression mit seinem Mogli thematisieren können.

Abbildung 27: Informelles Lernen in Fallbeschreibung David Müller



Die Vermittlung von moralischen Maßstäben und Normen geschieht implizit und explizit. Weiter oben in der Beschreibung des Codes „Vermittlung von moralischen Maßstäben und Normen“ (Kapitel 3.2, Code 14) wurde schon darauf hingewiesen, dass hierbei das beiläufige Lernen am Modell eine besonders wichtige Rolle spielt. Der folgende Ausschnitt aus einem Tagebuch verdeutlicht, wie ein Mentor tatsächlich ein Modell in der Vermittlung von Normen abgibt.

„Wir haben dann am Rubbenbruchsee Minigolf gespielt und hatten dabei eine Menge Spaß. Schön war es, dass Josef selbst seine Fortschritte im Spiel merkte: Hatte er zu Beginn noch ziemlich unkontrolliert und unüberlegt gespielt, verfeinerte sich im Laufe des Parcours seine motorische Ausführung; was dann natürlich auch mehr Spaß gemacht hat. Während des Spiels erzählte mir Josef dann, dass er heute Abend noch nach Haste fahren wolle. Dort wolle er sich mit ein paar anderen Jungs um 18.00 Uhr treffen: Josef wurde beleidigt und nun wollten sich die Jungs prügeln, um die Sache zu klären. Ich

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

ließ Josef erst einmal weiter erzählen, um den Anlass für diese "Verabredung" näher zu klären: Der andere Junge hatte gesagt, dass Josef dumm sei und dieses hatte ihn verletzt. Dass er verletzt sei, kann ich gut nachvollziehen, aber die Mittel sind unangemessen. So sagte ich Josef offen, dass ich es ziemlich bescheuert finde, sich zum Prügeln zu verabreden und erzählte ihm einen meiner eigenen Grundsätze zum unmittelbaren zwischenmenschlichen Umgang im Verhältnis eins zu eins:

"Sei nett zu guten Menschen, ignoriere schlechte Menschen und wenn jemand versucht Dich zu verletzen, dann wehre Dich!"

Natürlich gibt es manchmal Situationen, in denen Personen nicht ablassen können und man genötigt ist, sich selbst auch mit physischer Gewalt zu verteidigen. Aber bei solchen verbalen Attacken ist es das Sinnvollste diese nicht an sich heranzulassen und sie zu ignorieren. Gegebenenfalls kann man auch mal etwas Angemessenes erwidern. Physische Gewalt ist aber auf jeden Fall nicht angebracht und unverhältnismäßig! Dieses sah Josef ein und so spielten wir weiter. (Müller, David 030618 Nr. 17)

Es handelt sich in diesem Tagebuchauszug um die Wiedergabe eines erfolgreichen Konfliktvermeidungsgesprächs zwischen dem studentischen Mentor aus Osnabrück und seinem damals fast zehnjährigen „Mogli“ aus einer Aussiedlerfamilie. Die beiden haben zu diesem Zeitpunkt das 17. Treffen. Der Mentor beschreibt eine entspannte Spielsituation auf einem Minigolf-Platz und beobachtet dabei gleichzeitig die spielerischen und motorischen Fortschritte seines „Mogli“. In dieser Atmosphäre berichtet das Kind über eine Verabredung zur einer Prügelei mit anderen Kindern. Der Mentor unterbricht bewusst den Erzählfluss nicht („*ich ließ Josef erst einmal weiter erzählen, um den Anlass für diese „Verabredung“ näher zu klären...*“). Er reflektiert dann selber seine Einstellung zum Sachverhalt („*Dass er verletzt sei, kann ich gut nachvollziehen, aber die Mittel sind unangemessen...*“), um auf dieser Basis seine Intervention zu begründen. Der

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Mentor dokumentiert selbst noch in der schriftlichen Wiedergabe seiner Worte alltagssprachliche Vokabeln der Intervention, die wohl an den Wortschatz des Kindes angepasst sind („...*dass ich es ziemlich bescheuert finde...*“), um aber anschließend in elaborierter Sprache dem Kind eine eigene Handlungsmaxime in Form einer Lebensregel zu eröffnen: „*Sei nett zu guten Menschen, ignoriere schlechte Menschen und wenn jemand versucht Dich zu verletzen, dann wehre Dich!*“). Die Option Verteidigung mit physischer Gewalt sei nur zulässig, wenn Personen „*nicht ablassen*“. Der Mentor vermittelt dem Kind aber deutlich, dass bei verbalen Attacken wie in der vom Kind geschilderten Situation das Ignorieren die optimale Wahl sei: „*Aber bei solchen verbalen Attacken ist es das Sinnvollste diese nicht an sich heranzulassen und sie zu ignorieren.*“ Der Mentor rät als Alternative zum Ignorieren, höchstens etwas Angemessenes zu erwidern und schließt die Intervention zusammenfassend ab mit dem Satz: „*Physische Gewalt ist aber auf jeden Fall nicht angebracht und unverhältnismäßig*“. Das Ergebnis der Intervention ist: „*Dieses sah Josef ein und so spielten wir weiter*“. Anschließend gehen sie zu einem See, essen ein Eis und schauen sich in Ruhe das Wasser an. Noch während der Verabschiedung prüft der Mentor ab, ob das Kind die Handlungsoptionen zur Gewaltvermeidung verinnerlicht hatte:

„Was machst Du heute Abend?“

„Vielleicht nach Haste fahren!“

„Und was machst Du dort?“

„Mich mit Anton treffen.“

„Und was machst Du dort nicht?“

„Mich prügeln.“

„Und warum nicht?“

„Weil das bescheuert ist!“

„Genau!“

(Müller, David 030618 Nr. 17)

Der Junge wiederholt (bzw. gibt der Tagebuchsreiber es so an) die Worte seines Mentors zur Bewertung einer Prügelei („bescheuert“). Sofort lobt der Mentor diese Einsicht. In der nächsten Woche schildert der Mentor in seinem Tagebuch, dass das Kind tatsächlich den potentiellen Gegner ignoriert hat und die Prügelei nicht stattgefunden hat.

In der Tagebuchnotiz verwendet der Mentor eine Kombination von indirekter und direkter Rede. Einige Gesprächssequenzen wiederholt er aber in direkter Rede, um sie so lebendig wieder zu geben. Es handelt sich bei der direkten Rede um Wendepunkte im Gespräch.

Der Erfolg des Mentors bei der Vermittlung einer Strategie zur Konfliktvermeidung liegt in einer Kombination von mehreren Faktoren: 1) Zeit: Die beiden kennen sich zum Zeitpunkt des Gesprächs seit fünfeinhalb Monaten, es fanden 17 Treffen zwischen beiden bisher statt. 2) Situation: Eine entspannte spielerische Situation auf einem Minigolfplatz animiert das Kind, über eine belastende Situation wie die einer Verabredung zu einer Prügelei überhaupt zu sprechen. Die Schaffung von solchen stressfreien Situationen ist bedeutsam für das Öffnen von Kindern. 3) Authentische Reaktion: Der Mentor reagiert mit eigenen Worten, mit einer kindgemäßen, ernsthaften Sprache, die den Jungen überzeugt. 4) Optionen: Der Mentor vermittelt dem Jungen nicht nur eine, sondern mehrere Optionen, unter denen der Junge wählen kann.

Einige Wochen und Treffen später gelingt es dem Mentor, Hinweise für den Umgang mit verbalen Aggressionen zu geben:

An der Bushaltestelle vor der Schule passierte eine Szene die ich in bezug auf ihr Ende als sehr gut empfinde: Josef , ein Schulfreund von ihm und ich standen an der Bushaltestelle und warteten auf den Bus,

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

als ein älterer Schüler kam und etwas zu Josef sagte. Der Schüler (7./8. Klasse) fragte und sagte wiederholend, dass Josefs Freund ein Idiot sei. Bevor ich einschreiten konnte, erwiderte Josef bereits, dass dieses Quatsch sei und nicht stimme. Der ältere Schüler wollte sich aber nicht so leicht geschlagen geben und versuchte wiederholt eine positive Rückmeldung von Josef zu erhalten. Josef wiederholte einige Male, dass die Aussage Unsinn sei und ignorierte den Schüler dann, worauf dieser unverrichteter Dinge abzog. Ich sagte Josef ausdrücklich, dass er die Situation/den Konflikt sehr gut gelöst habe. (Müller, David 031110 Nr. 28)

Der Mentor lobt ausdrücklich das advokatorisch-beschützende und friedvolle Eintreten seines Mogli für dessen Freund. Diese Bestätigung wird sich der Junge merken und in ähnlichen Situationen abrufen können.

Am gleichen Tag nutzt der Mentor wiederum eine Gelegenheit, dem Jungen Hinweise zu geben, wenn er selber Zielscheibe von verbalen Angriffen ist:

Der einzige Negativpunkt war der Moment als Ingrid's Mogle Josef an der Tischtennisplatte als Folge eines Fehlaufschlages wüst mit den Worten „Du Idiot. Du kannst gar nichts und bist dumm!“ beschimpfte. Ironischerweise war sie aber selbst wirklich schlecht im Tischtennis und extrem unkoordiniert und grobmotorisch; wollte sich dabei aber weder von den Balus oder den anderen Moglis helfen lassen oder Unterstützungsangebote annehmen. Ich verbuche das Ganze unter Selbstschutz oder Ablenkung von den eigenen Leistungen. Da Josef auf diese harsche Ansage hin nichts sagte, ergriff ich das Wort und stellte klar, dass diese Aussage sehr verletzend und unangemessen sei. Dieses stellte ich sehr ernst aber sachlich klar, so dass deutlich wurde, dass an dieser Stelle eine Grenze klar überschritten worden war. Im Anschluss hatte ich nicht den Eindruck, als wenn Josef nachtragend ist. (Müller, David 031110 Nr. 28)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Der Junge erfährt Schutz durch seinen Mentor in einer ihn verletzenden Spielsituation. Er kann in dieser Situation lernen, wie er mit verbalen Angriffen auf seine eigene Person umgehen kann. Er soll sich durchaus der Würde seiner eigenen Person bewusst sein und für sich beanspruchen.

In Krisenzeiten erfährt der Junge durch seinen Mentor einerseits Gehör und andererseits auch mutmachenden Zuspruch, so in Zeiten der Arbeitslosigkeit der Eltern oder aber auch bei der bedrohlichen Krankheit eines Mitschülers:

Nach diesem kleinen Einstieg nahm ich dann Bezug auf unser gestriges Telefonat, in dem Josef mich gleich zu Beginn nach der Krankheit Krebs fragte und das Thema für ihn eine aktuelle Brisanz zu haben schien („Du David, Krebs kann man doch nur einmal haben, oder?“). Am Telefon wollte Josef das Thema allerdings nicht weiter vertiefen bzw. den Anlass seiner Frage nicht nennen und so erklärte ich ihm in aller Kürze, dass Krebs eine sehr tragische und auch heimtückische Erkrankung ist, gegen die die heutige Medizin bei frühzeitiger Diagnose schon gute Behandlungsmöglichkeiten aufzeigen kann und die tragischerweise je nach Krebsart allerdings wieder einen Rückfall zur Folge haben kann. Auf dem Weg von der Bushaltestelle „Barenteich“ zum Rubbenbruchsee war dann die nötige Ruhe vorhanden und die übliche Eingangsphase unserer Treffen beendet und so nahm ich dann zu Josefs gestriger Frage Bezug. Ich wiederholte meine gestrigen Ausführungen ausführlicher und ging auf die möglichen Ursachen und die große Anzahl an verschiedenen Krebsarten ein. Josef sagte mir dann, dass Anton längere Zeit nicht in der Schule gewesen sei und dass er gesagt habe, dass er an Krebs erkrankt sei. Anton musste im Bett liegen und hätte fast seine Stimme verloren. Die Erkrankung hätte er nun schon zum zweitenmal. Ich sagte Josef, dass dieses bestimmt eine ernste Sache ist, verwies aber darauf, dass ein Krebspatient eigentlich längere Zeit in einem Krankenhaus zubringt und dann später eine langwierige Therapie über sich ergehen lassen muss. Josef verneinte aber, dass Anton im

Krankenhaus gewesen ist und will noch mal bei Anton genau nachfragen. Er sagte aber, dass seine Oma längere Zeit im Krankenhaus gewesen ist und ihre Lungen kaputt sind und es sich auch um Krebs handelt. Desweiteren fiel Josef ein, dass Antons Mutter schwanger ist und dieses bei Anton positive Gefühle weckt. (Müller, David 030618 Nr. 17)

Wie die Entwicklung des krebskranken Jungen weitergeht wird in den folgenden Monaten nicht mehr erwähnt. Wichtig in der aktuellen Situation ist jedoch, dass und wie der Mentor die Krise „Krankheit“ thematisiert. Der Mentor greift den Gesprächsimpuls des Kindes vom Vortag auf und versucht in einer ruhigen Situation während des Spaziergangs in der Natur kindgerecht möglichst zuverlässige Informationen über Krebs zu geben. Es entsteht ein Dialog, in dem das Kind sein Wissen unterbreiten kann und mit dem Mentor abgleichen kann. In der Krise erfährt das Kind Zuspruch und bleibt mit seinen Fragen nicht allein.

3.4.5 Wirkungen

In dieser Beziehung wurde eine außerordentliche Wirkung erzielt, denn der Junge wurde im Jahr 2004 mit einem Preis für couragiertes Verhalten von der Bürgerstiftung Osnabrück ausgezeichnet. Aus der Laudatio für Josef :

„Der Zehnjährige hat nicht zugesehen, als ein Mitschüler im Bus von anderen gehänselt wurde. Er hat sich um das Opfer gekümmert und den Konflikt gelöst, sagte Jury-Mitglied Uli Sommer. Im Rahmen des Anti-Gewalt-Projektes ‚Balu und Du‘ von Caritas und Uni Osnabrück sei Josef ‚zu einem Vermittler in schulischen Konfliktsituationen‘ geworden, heißt es in der Begründung der Jury. Er habe die

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

teilweise gewalttätige Situation zwischen Schülern der 6. gegenüber denen der 4. Klasse entschärft. Das Preisgeld bekommt Josef in Form einer Ferienfreizeit oder eines Karatekurses mit Ausrüstung.“¹³⁷

Neben dieser offiziellen Würdigung stellt der Mentor aber auch fest, dass der Junge aktiver und einfallsreicher geworden ist:

*Im Anschluss sind wir zum Zoo gefahren. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass es Josefs Idee und Wunsch war heute in den Zoo zu fahren. Da er während des letzten Jahres recht selten eigene Ideen für unsere Treffen äußerte, war ich über diesen Vorstoß dankbar.
(Müller, David 040317 Nr. 42)*

Für seine weitere Entwicklung ist diese Kreativität sicherlich von Vorteil, denn Passivität und Inaktivität können als Prediktoren für deviantes Verhalten angesehen werden. Es ist wahrscheinlich, dass die regelmäßigen wöchentlichen Treffen mit seinem Mentor dem Kind ein Beispiel gewesen sind, wie Freizeit sinnvoll genutzt werden kann. An dem obigen Zitat des Mentors ist bemerkenswert, dass er den in der Kindheitsforschung seit längerem verbreiteten Paradigmenwechsel von einer Defizit- hin zu einer Ressourcenorientierung vollzieht. Er beklagt nicht die Inaktivität des Kindes, sondern lobt und bestärkt die Ressourcen des Kindes. Insofern wird der Mentor zum protektiven Faktor und unterstützt die Bewältigungspotenziale des Kindes, das in ausgeprägter Risikokonstellation lebt: Angespante wirtschaftliche Situation der Familie, zeitweilige Arbeitslosigkeit, mangelnde Deutschkenntnisse der Eltern und Migrantensstatus der Familie. „Als wichtige Resilienzfaktoren im frühen Kindesalter gelten beispielsweise eine gute Eltern-Kind-Beziehung, soziale Kompetenzen, Kontakte und ein aktives Problembewältigungsverhalten von

¹³⁷ Laudatio mündlich vorgetragen bei der Preisverleihung des Kidcourage-Preis 2004.
http://www.buergerstiftung-os.de/index_kidcourage_135.php. Link nicht mehr verfügbar am 18. August 2009.

Kindern und Eltern sowie gemeinsame familiäre Freizeitaktivitäten.“¹³⁸ Die Aufgabe der Familie zu gemeinsamen Freizeitaktivitäten hat in dieser Beziehung der Mentor teilweise übernehmen können.

3.5 Falldarstellungen von scheinbar unwirksamen Beziehungen

Zur umfassenden allgemeinen Auswertung des Programms ist es hilfreich, scheinbar unwirksame Beziehungen darzustellen, was in den folgenden vier Beziehungen der Fall zu sein scheint.

„Scheinbar unwirksam“ werden die Beziehungen genannt, weil die dokumentierten Entwicklungen auf den ersten Blick nicht gelungen oder förderlich zu sein scheinen. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass möglicherweise negative oder doch positive Entwicklungen zu einem späteren Zeitpunkt stattgefunden haben.

Im Forschungsüberblick im Kapitel 1 wurde bereits auf die verbesserungswürdige Selbstevaluation in Mentoring- und Präventionsprogrammen hingewiesen. Die folgenden Fallschilderungen greifen die Forderung nach einer möglichst wirklichkeitsnahen Betrachtung der Wirksamkeit von Programmen auf, in dem sowohl Erfolge als auch Misserfolge betrachtet werden. Die weitaus überwiegende Anzahl der Mentoringgespanne bei „Balu und Du“ ist im Übrigen erfolgreich vermittelt und begleitet worden. Nur 13 Prozent der „Balu-und-Du“-Gespanne endeten vor der vereinbarten Laufzeit von einem Jahr - wie oben in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde.

¹³⁸ Reißlandt/Nollmann 2006.

Abbildung 28: Dimension „Charisma“ bei scheinbar unwirksamen Beziehungen

Mentor/Mentorin	Anzahl Tagebücher	Charisma
Lahm, Bert	3	4
Wehrmann, Maik	10	4
Heiter, Susanne	20	4
Bracker, Josef	27	4

3.5.1 Maik Wehrmann und Rene

3.5.1.1 Hintergrund der Personen

Der Mentor ist ein 21jähriger Psychologie-Student der Universität Osnabrück. Er betreut einen zehnjährigen Jungen ebenfalls aus Osnabrück. Gründe für dessen Aufnahme ins Programm sind nicht bekannt. Ausschlaggebend könnte eine von der Schule beobachtete Hyperaktivität sein, die der Mentor häufiger in den Tagebüchern erwähnt.¹³⁹

3.5.1.2 Tagebuch

Es sind zehn Begegnungen dokumentiert. Sie fanden zwischen dem 13. Januar 2004 und dem 28. Juni 2004 (Kohorte 4) statt. Außerdem liegt eine kurze Abschlussnotiz vom 8. November 2004 vor.

¹³⁹ Die Auswahl der Kinder geschieht zumeist durch Grundschulen. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden noch keine Begründungen oder Beschreibungen der Lehrer über die Kinder erfasst. Zur Auswahl vgl. Kapitel 1.10.1..

3.5.1.3 Der Verlauf der Beziehung

Die Beziehung startet im Wintersemester 2004 nach der Weihnachtspause. Üblicherweise beginnen die Beziehungen in Osnabrück in den Monaten November und Dezember. Im Verlauf der zehn dokumentierten Begegnungen ist nur ansatzweise ein fester Wochenrhythmus festzustellen. Im Januar 2004 fand eine Begegnung statt, im Februar drei. Im März 2004 fand keine Begegnung statt, was aber wohl geplant und vorbereitet wurde (siehe letztes Tagebuch 040213 Nr. 4). Im April 2004 gab es zwei, im Mai 2004 eine und im Juni 2004 drei Begegnungen. Das erste Treffen im Januar 2004 war geprägt von der Unordnung in seinem Kinderzimmer, wo die Mutter Spielzeug, Müll und Kleidung zu einem riesigen Haufen zusammengekehrt hatte. Das Kind zeigte dem Mentor erst nach langem Zögern dieses Zimmer und war mit dem Aufräumen überfordert. Der Mentor scheint das Chaos als Anknüpfungspunkt zum Kennenlernen nutzen zu wollen, so dass er gemeinsam mit dem Jungen beginnt, aufzuräumen:

Rene, der seine Aufmerksamkeit kaum auf ruhige und schwierige Handlungen richten kann, war mit dem Aufräumen total überfordert. Wir einigten uns darauf eine Zeit lang aufzuräumen und zur Belohnung danach etwas zu spielen. Wir räumten schließlich über eine Stunde auf und dies recht erfolglos. Er fand zwischendurch unendlich viele Möglichkeiten sich abzulenken, ich wusste in dem Moment auch nicht recht, wie ich reagieren sollte. Nach langem zureden, hatten wir immerhin einiges geschafft. Danach spielten wir dann zum Abschluss Schach und Uno, wobei er sich hier kurioserweise doch relativ gut konzentrieren kann. (Wehrmann, Maik 040113 Nr. 1)

Zwischen häuslichem Chaos und Überforderung einerseits und dem konzentrierten Schach- und Unospiel andererseits findet der Mentor nur schwer zu einer eindeutigen Rolle. Ist er nun Haushaltshilfe oder Spielgefährte? Ist er elterlicher Erfüllungsgehilfe oder die Alternative zu den sonstigen Erfahrungen des Kindes? Wird er die Fähigkeit zur Konzentration und die Freude am Spiel im Verlauf der Beziehung bestärken?

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Beim zweiten Treffen finden gleich drei völlig unterschiedliche Aktionen statt: Fahrradreparatur, Playstation spielen und ein Bibliotheksbesuch. Da am folgenden Tag eine Fahrradprüfung ist, reparieren die beiden das Kinderfahrrad. Hier deutet sich die Unausgeglichenheit des Kindes an, der der Mentor nur schwer begegnen kann:

Er hatte Werkzeug mitgenommen, um sofort die Sachen zu montieren. Dabei hatte er ziemliche Schwierigkeiten sich zu konzentrieren und verhielt sich mir gegenüber ziemlich motzig: Bot ich ihm bei Schwierigkeit meine Hilfe an, so wollte er alles unbedingt selbst machen, bekam er es schließlich gar nicht hin, so wurde er befehlerisch. (Wehrmann, Maik 040203 Nr. 2)

Das Kind bestimmt die Interaktion. So überzeugt das Kind den Mentor auf dem Weg zum Fahrradladen noch

an einem Spielzeuggeschäft zu halten, denn er habe jetzt Geld und „müsse“ sich „etwas“ anschauen. Allerdings stellte sich heraus, dass es sich bei diesem „Etwas“ um eine Playstation handelte. Er steuerte diese direkt an, fragte mich ob er ein bißchen spielen dürfe. Ich war damit einverstanden und nachdem er eine Weile gespielt hatte, wollte er den Laden verlassen ohne sich noch etwas anzuschauen, was er den potentiell kaufen könnte. Es stellte sich also heraus, dass er mich angelogen hatte, um Computer zu spielen. Allerdings war mir dies erst recht spät aufgefallen. Ich denke es ist völlig in Ordnung, wenn er mal etwas Computer spielen will, zumal er heute direkt von der Schule und den Hausaufgaben kam. Aber dass er mich dafür anlog finde ich im nachhinein etwas enttäuschend, zumal wir inzwischen eine äußerst positive Beziehung haben. (Wehrmann, Maik 040203 Nr. 2)

Im Geschäft erkennt der Mentor, wie der Junge die neue zusätzliche Aktivität „Playstation“ der eigentlichen Aufgabe des Werkzeugkaufs zugefügt hat. In der Reflexion des Tagebuchschreibens bewertet der Mentor den Trick des Kindes als

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Lüge und ist darüber enttäuscht. Die Bewertung als Lüge ist wohl unangemessen. Das zeigt aber, dass sich der Mentor in Anbetracht der von ihm als „äußerst positiv“ beschriebenen Beziehung eine wahrhaftigere Form der Kommunikation wünscht. Leider dokumentiert der Mentor nicht, ob er diese Situation mit dem Kind besprochen hat. Nach der erfolgreichen Fahrradreparatur ergibt es sich ohne vorherige Planung, dass Rene den Mentor zur Bibliothek begleitet und selbständig für sich einen Bibliotheksausweis organisiert und voller Begeisterung Bücher ausleihen möchte.

Im dritten Treffen kann der ursprünglich geplante Planetariumsbesuch nicht stattfinden, weil das Kind trotz ausreichend geplanter Zeit zu sehr trödelte, so dass ihnen der Einlass in eine Vorstellung im Planetarium verwehrt wurde:

Heute wollten wir ursprünglich ins Planetarium gehen. Die Karten waren für drei Uhr reserviert, ich kam aber schon um zwei zu Rene. Wir hatten also noch ein bißchen Zeit und Rene wollte Bleigießen. Das Losgehen brauchte schließlich sehr lange, denn Rene konnte sich kaum auf das Fertigmachen konzentrieren, er musste mir z.B. noch schnell zeigen, wie man eine Krawatte bindet etc. (Wehrmann, Maik 040206 Nr. 3)

Als Alternativprogramm besuchen sie ein angrenzendes Museum, in dem Rene seine anfängliche Langeweile bzw. sein einseitiges Interesse für die diversen Computer des Museums überwindet, nachdem sie die ersten Mikroskope entdeckt haben. Im Museum gelingt es dem Mentor, Ruhe und Entspannung zu erzeugen:

Sehr schön war der Moment an dem wir bestimmt 20 Minuten auf einem Traktor im Museum saßen und uns sehr entspannt unterhielten. (Wehrmann, Maik 040206 Nr. 3)

Im vierten Treffen realisiert der Mentor seine Vorhaben: Er nimmt den Jungen zu einer Theateraufführung mit. Dort lernt das Kind auch die Freundin und andere

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

erwachsene Freunde des Mentors kennen. Alle sind entspannt und erleben einen angenehmen Nachmittag.

Das fünfte Treffen im Schwimmbad gemeinsam mit einem anderen Jungen ist stark von Konkurrenz der Jungen geprägt. Im sechsten Treffen sind die beiden wieder alleine. Dieses Treffen ist eine Mischung aus umgesetzten Plänen des Jungen und des Mentors. Auf Wunsch des Kindes gehen sie zu einer Sparkasse und zahlen dort gespartes Geld ein. Auf Vorschlag des Mentors erklimmen die beiden eine Kletterwand und versuchen sich

...gemeinsam den Geröllhang hochzukämpfen. Ich denke, diese Erfahrung hat uns in gewisser Weise noch stärker zusammengeschweißt. (Wehrmann, Maik 040413 Nr. 6)

Der Mentor nutzt diesen Tag, um mit dem Kind über die bisherigen Treffen zu reden. Leider teilt er die Ergebnisse des Gesprächs nicht mit.

Im siebten Treffen stellt der Mentor zum einen fest, dass sich der Junge besser auf einzelne Dinge und Aktivitäten, wie in diesem Fall das Reinigen eines Fußballkickers konzentrieren, kann. Andererseits versucht er auch unangemessen seinen Mentor zu dominieren und ihm lästige Arbeitsaufträge wie das Reinigen von Putzlumpen zu befehlen.

Ich sagte ihm darauf sehr schnell, dass wir gemeinsam putzen, also uns danach auch gemeinsam um die „Drecksarbeit“ kümmern müssten. Er versuchte mich zu ignorieren. Ich kümmerte mich nun auch nicht mehr um den Eimer, schlug ihm vor, wir könnten uns gemeinsam darum kümmern, wenn er denn wollte. Er wusste genau, dass er mit Konsequenzen seiner Mutter rechnen musste. ... Am Ende des Treffens hatten wir noch ein paar Probleme, da er seine Schwester und mich beschimpfte. Ich lies dies aber in keinsten Weise durchgehen, machte ihm deutlich, dass ich mich persönlich

angegriffen fühlte und mahnte ihn vor Konsequenzen. (Wehrmann, Maik 040508 Nr. 7)

Wer nun letztendlich die lästigen Arbeiten erledigt hat, ist nicht dokumentiert.

Das folgende Tagebuch wird in voller Länge zitiert, weil es den Wendepunkt in dieser Beziehung markiert:

Das heutige Treffen war alles in allem sehr schlecht. Ich merke, dass unsere gute Beziehung sich extrem verschlechtert, wie sein Vater habe ich kaum mehr Einfluss auf ihn. Bis auf die ersten zehn Minuten unseres Treffens war es nicht gerade positiv. Ich sprach Rene auf den Telefonstreich an. So fragte ich ihn erst -da ich mir nichtmehr sicher war- ob er meine Nummer zu Hause hat. Er verneinte. Allerdings wusste ich, dass er zumindest meine Handynummer hat. Als ich ihm von dem Spruch auf meinem Anrufbeantworter erzählte lachte er erst, ihm war aber sehr deutlich anzusehen, dass ihm die Geschichte nicht neu ist. Er sagte schließlich, er habe irgenvann seine Sim-Karte verloren und d.h. könne ja jemand anderes angerufen haben. Ich machte ihm sehr deutlich, dass es sich um einen sehr schlechten Streich handelte, allerdings beließ ich es dann dabei. Da er noch einen Kinogutschein hatte und wir schon lange ins Kino gehen wollten, entschieden wir uns für Harry Potter. Davor waren wir noch im Eiscafe, er wollte sich von seinem Taschengeld noch ein Eis gönnen. Schließlich waren wir im Kino und gingen nach dem Film -absolut entgegen meine Einstellung- zu McDonalds, denn seine Mutter hatte ihm noch Geld gegeben, damit sie dann nichts kochen müsse.

Rene war sehr launisch und bockig. Als wir nach dem Kino bei McDonalds waren, ignorierte er meine Fragen und Gesprächsansätze, entweder indem er einfach nichts sagte und weg schaute oder anfang drauflos zu plappern, wie: „Oh, guck mal die Taube, das Auto. etc...“

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Es gab an diesem Tag kein einziges vernünftiges Gespräch. Rene quengelt die ganze Zeit und verhält sich richtig bockig, wenn ihm etwas nicht passt.

Am Schluss fragte ich ihn nochmals was er von dem heutigen Treffen und den einzelnen Momenten gehalten hatte, er sagte nur „Gut“ und sobald ich etwas in die Tiefe ging und es dabei nicht beließ, fing er wieder an zu quengeln und wollte unbedingt nach Hause, es sei schließlich schon spät und er habe keine Zeit mehr. (Wehrmann, Maik 040611 Nr. 8)

Der schlechten Grundstimmung dieses Treffens ging ein Telefonstreich des Kindes voraus, der leider nicht näher erläutert wird. Das Treffen selber dominiert in der Planung und Ausführung das Kind: Eiscafé, Kino und anschließend McDonald sind Vorhaben des Kindes, denen sich der Mentor anschließt. Dem Mentor gelingt es nach dem Kinofilm nicht, über den Film zu reden oder andere Themen zu vertiefen. Resigniert stellt er bereits zu Beginn des Tagebuchs fest, dass er - wie der Vater des Jungen - kaum noch Einfluss auf ihn habe.

Im neunten Treffen gelingt es dem Jungen wie schon im zweiten Treffen durch Vortäuschen, seinen Willen durchzusetzen:

Zum heutigen Treffen, sollte Rene eigentlich zu mir kommen. Er schickte mir allerdings eine Nachricht, nach meiner Nachfrage war er krank und wollte nicht durch die Kälte fahren. Also fuhr ich zu ihm, es stellte sich tatsächlich heraus, dass er etwas krank war, komischerweise hatte er dann doch die Kraft den ganzen Nachmittag draußen zu verbringen. (Der Zusammenhang fiel mir leider erst zu spät auf). Dies war schon ein recht typischer Anfang für ein Treffen mit Rene: Er bedient sich einer Lüge und der Gutgläubigkeit seiner Mitmenschen, um sein Ziel zu erreichen. Sprich er war einfach mal wieder zu faul, zu mir zukommen. (Wehrmann, Maik 040625 Nr. 9)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Die Aktivitäten dieses Treffens ergeben sich „einfach so“, denn am Kinderrad wurde der Tachometer repariert und anschließend zu dritt mit einem Freund Tischtennis gespielt. Der Mentor notiert, dass der Junge bei der Reparatur sehr konzentriert war, dass er aber beim Tischtennispielen versuchte, eigene Regeln durchzusetzen:

Wie gewohnt zeigte Rene die gleichen Probleme: Beim Tischtennis erfand er ständig neue Regeln, wenn er Fehler machte; er konzentrierte sich kaum auf das Spiel, sondern fluchte oder spielte „extra schlecht“. Er war wie bei den meisten Spielen sehr launisch und angreifend. Durch Alans Anwesenheit hatte ich es etwas einfacher, Rene einigermaßen konsequent davon abzuhalten zu schummeln und neue Regeln zu erfinden. (Wehrmann, Maik 040625 Nr. 9)

Das neunte dokumentierte Treffen ist auch schon das vorletzte Treffen im Laufe des Balu-Jahres:

Als wir losfahren, wollte ich Rene nochmals kurz auf das Ende des Projektes und unser nächstes und damit offiziell letztes Treffen ansprechen, aber auch das war nur eingeschränkt möglich, da Rene - wie immer in der letzten Zeit- in dem Moment in dem man etwas persönlich ansprechen will, flüchtet oder zumindest erst einmal ein paar Meter mit dem Rad vorfährt. Wir beschlossen also zum letzten Treffen am Rubbenbruchsee Minigolf zu spielen. (Wehrmann, Maik 040625 Nr. 9)

Im letzten Treffen realisieren Mentor und Kind die Vorplanung und spielen tatsächlich Minigolf. Allerdings muss sich der Mentor durchsetzen, denn der Junge verhandelt eine Alternative (Tretbootfahren). Das Treffen findet entgegen der Vorstellung des Mentors mit einem Freund des Jungen statt. Beim Minigolf-Spiel hatte er große Schwierigkeiten, sich an Regeln zu halten und provoziert den Mentor:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Das schärfste was er sich mir gegenüber erlaubte, war mich nach all der vergangenen Diskussion über den Umgang mit Geld, als „Laufende Geldbörse“ zu bezeichnen. In diesem Moment hätte ich eigentlich sofort richtig eingreifen müssen und vielleicht sogar das Spiel vorzeitig beenden sollen. Damit sein Verhalten wenigstens einmal richtige Konsequenzen haben würde. Ich mahnte ihn aber nur kurz ab und sprach dies am Schluss des Treffens wieder an. (Wehrman, Maik 040628 Nr. 10 Abschlussbericht)

Der Versuch einer gemeinsamen abschließenden Bewertung der Balu-Zeit misslingt, denn ausschließlich der Mentor teilt dem Kind seine Empfindungen mit:

Nach dem Spiel fahren wir gleich wieder nach Hause. Leider war Alan auch noch da (er kam aber erst etwas später an) und die gemeinsame „Evaluation“ des heutigen Treffens und des Projekts viel sehr negativ aus. Wir setzten uns zu zweit auf eine Treppe und sprachen noch mal über den Tag. Ich sagte Rene ganz deutlich, wie unverschämt und angreifend sein heutiges Verhalten war, wollte allerdings noch einen Bogen zum Gesamtprojekt spannen und einen gemeinsamen positiven Schluss in unserem Gespräch finden. Alan kam aber schon und trotz dessen, dass ich Alan darum bat nach Hause zu fahren, fuhr er nicht, da Rene ihn nicht fahren lies. Rene verließ mich darauf, er hatte - verständlicherweise- keine Lust mehr auf ein abschließendes Gespräch und wollte den sich versteckenden Alan in sein Haus schleusen.

Nachdem ich noch eine Weile auf der Treppe sitzen geblieben war und die Szene beobachtet hatte, lief ich noch kurz zu Rene, verabschiedete mich und fuhr davon.

Das heutige Treffen war höchst wahrscheinlich nicht nur unser letztes offizielles Treffen, sondern auch unser letztes Treffen überhaupt. Unser Verhältnis hat sich leider in der letzten Zeit immer stärker

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

verschlechtert und es ist -nach der schönen anfänglichen Entwicklung und Renes sich bessernden Verhaltens- auch keine richtige Freundschaft entstanden. (Wehrman, Maik 040628 Nr. 10 Abschlussbericht)

Tatsächlich besteht auf Nachfrage kein Kontakt mehr.

3.5.1.4 Informelles Lernen

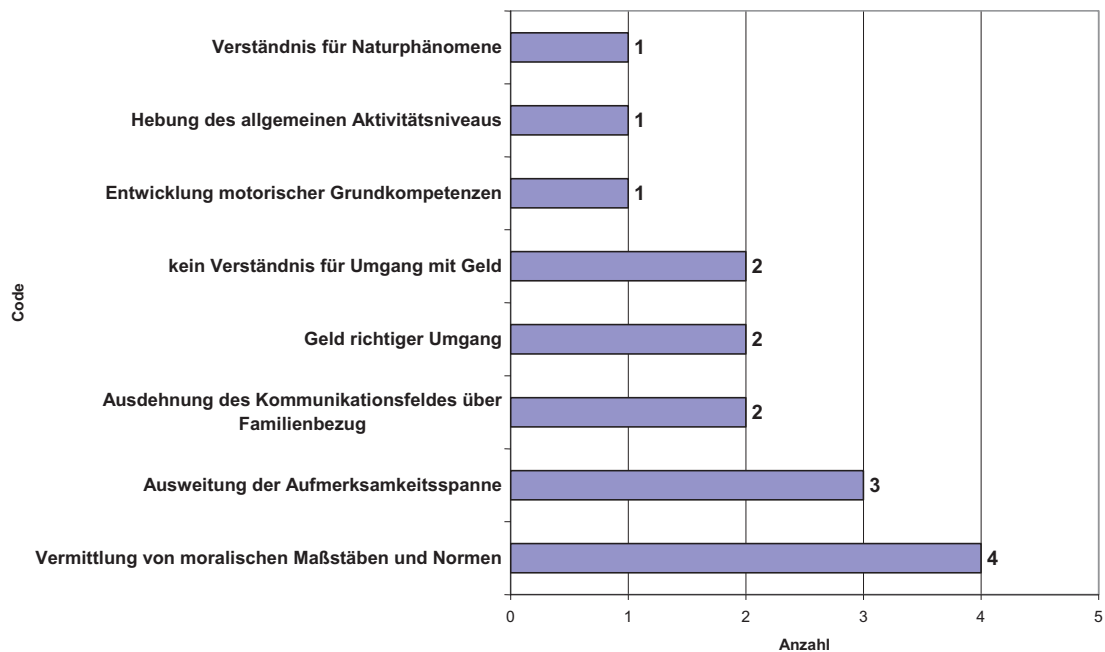
Bereits im ersten Treffen stellt der Mentor fest:

Das informelle Lernen hielt sich heute sehr stark in Grenzen. Es ging ja die ganze Zeit darum das Zimmer aufzuräumen und dies war aufgrund der starken Aufmerksamkeitsdefizite ein für beide Seiten ein starker Kampf. (Wehrmann, Maik 040113 Nr. 1)

Dieser Eindruck verfestigt sich in den folgenden zehn Tagebüchern. Insgesamt sind nur acht Dimensionen des informellen Lernens codiert worden. In dieser Beziehung gelang es dem Mentor nicht, erfreuliche Lern-Situationen zu wiederholen, um eine entspannte Atmosphäre in die Beziehung zu bringen. Erfolgreiche Aktionen wie das konzentrierte Fahrradflicken oder der aufmerksame und gleichzeitig entspannte Museumsbesuch wurden immer wieder durch zusätzliche Aktionen überfrachtet. Es hat den Anschein, dass der Elan oder - negativ gesprochen - der Aktivismus des Kindes so dominant war, dass es für den Mentor schwierig wurde, dem etwas entgegen zu halten.

In der Beziehung ist kein positiver Spannungsbogen festzustellen. In anderen „Balu-und-Du“-Beziehungen gelingt es den Mentorinnen und Mentoren zum Beispiel, einen Museumsbesuch vor- und nachzubereiten oder es gibt feste Rituale in jedem Treffen, die die Beziehungen geradezu prägen wie Begrüßungs- oder Abschiedsrituale.

Abbildung 29: Anzahl der Textstellen bei Wehrmann zum Code „Informelles Lernen“



Der Mentor versäumt es, positive Aktionen zu verstärken wie zum Beispiel den Besuch der Bibliothek, des Naturkundemuseums oder des Theaters zu wiederholen oder durch Besuche ähnlich anregender Orte zu ergänzen.

Das informelle Lernen bezieht sich verstärkt auf die Vermittlung von Werten und Normen, weil häufig diskutiert werden muss, welche Regeln einzuhalten sind, um eine gelingende Beziehung aufzubauen: Gesprächsregeln, Spielregeln oder das zu Ende führen von Aktivitäten. Die anderen informellen Lernfelder wie Ausweitung der Aufmerksamkeitsspanne, Ausdehnung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug oder Verständnis für Naturphänomene kommen nur ansatzweise zur Geltung.

3.5.1.5 Wirkungen

Während der Beziehung nimmt der Mentor kleine Veränderungen im Verhalten des Kindes wahr:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Ich denke, Rene lernt immer mehr, sich auf Tätigkeiten zu konzentrieren. Er merkt auch (langsam) das man sich bei einer Handlung nicht nur auf die schönen Seiten konzentrieren kann, sondern auch negativere, langweilige Dinge dazugehören. Langsam lernt er auch, was für Konsequenzen sein Soziales Verhalten hat, wie er sich anderen gegenüber verhalten sollte. (Wehrmann, Maik 040508 Nr. 7)

Allerdings finden sich keine Aussagen, die auf eine dauerhafte Veränderung hinweisen. Die oben geschilderte Abschiedsszene und der fehlende Kontakt über das offizielle Programm hinaus lassen auch wenig Hoffnung zu, dass der Junge von der Balu-Zeit profitiert hat. Eine systematische Erhebung über die persönliche Entwicklung der am Programm teilnehmenden Kinder im Jugendalter ist geplant und könnte fundierte Hinweise über die nachhaltige Wirkung geben.

3.5.2 Bert Lahm und Daniele Jamundo

3.5.2.1 Hintergrund der Personen

Bert Lahm ist zum Zeitpunkt des Mentoring ein sechzehnjähriger Oberstufenschüler eines Privatgymnasiums. Er wurde über eine Informationsveranstaltung eines Firmkurses in Königswinter als Mentor gewonnen. Neben seinen schulischen Verpflichtungen ist er ein aktiver Ehrenamtlicher bei der Deutschen Gesellschaft für Lebensrettung. Daniele Jamundo lebt mit seiner Mutter in einem Frauenhaus und besucht die Grundschule. In dem Frauenhaus sind die Hausleitung und eine ehrenamtliche Helferin Ansprechpartner für den Mentor.

3.5.2.2 Tagebuch

Es liegen nur drei Tagebucheinträge zwischen dem 29. Januar 2003 und dem 12. Dezember 2003 vor. Von Januar 2004 gibt es eine Notiz, dass die Beziehung nicht fortgeführt worden ist. Im November 2005 teilt das Frauenhaus mit, dass der Mentor noch Kontakt zu dieser Institution unterhält und zum Beispiel bei Festen das Frauenhaus ehrenamtlich unterstützt.

3.5.2.3 Der Verlauf der Beziehung

Nach einem guten Start mit gegenseitiger Sympathie und einer freundlichen Begrüßung in der Familie des Kindes, ebbten die Tagebücher ab. Nur durch die Begleittreffen, Telefonate mit dem Mentor und dem Frauenhaus ist die Programmleitung informiert, dass die Beziehung gut läuft. Kind, Mutter und Frauenhaus sind über das Mentoring glücklich. Die Aktivitäten haben viel mit Sport und Natur zu tun: Basketball-Spiel und gemeinsame Erkundungen in den umliegenden Naturpark. Ferner schenkt der Mentor dem Jungen seinen alten Computer. Leider gibt es über diese Aktivitäten nur unzureichende Tagebucheinträge als schriftliche Dokumentation. Allerdings liegt eine andere

Art der Dokumentation vor: Dieses Balu-Paar wird in einem Schulungsfilm der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen im Sommer 2003 portraitiert, um Möglichkeiten des Ehrenamts für junge Leute zu präsentieren.¹⁴⁰

3.5.2.4 Informelles Lernen

Die äußerst geringe Anzahl der dokumentierten Treffen ist bedauerlich. Aus diesem Grund ist bei dieser Fallbeschreibung keine graphische Darstellung zum informellen Lernen möglich. Gerade in dieser Beziehung bieten die alltäglichen freundschaftlichen Kontakte zwischen dem Jungen und dem jugendlichen männlichen Mentor ein alternatives Rollenmodell zur Familie und dem Leben im Frauenhaus. In seinem zweiten Tagebuch berichtet der Mentor:

Daniele hat ein Problem damit, alleine mit dem Bus zu fahren. Seine Mutter muss ihn jeden morgen mit dem Bus zur Schule begleiten. Er befürchtet, dass er seinem Vater begegnet. Der hat wohl vor seine Kinder nach Nigeria zu verschleppen. Das allerdings ist nicht sicher. Daniele flüchtet teilweise in eine Traumwelt. Er erzählt, er habe bei seinem Vater einen PC und ein Fahrrad. Seine Mutter weiß nichts davon und hält es für unmöglich. Frau Jamundo hat mir berichtet, Daniele sei oft aggressiv zu ihr. Sie bat mich, mit ihm darüber zu sprechen, heute jedoch hat sich diese Möglichkeit nicht geboten. (Lahm, Bert 030505 Nr. 2)

¹⁴⁰ Landeszentrale für politische Bildung NRW: Ehrenamt: Volunteers are Shining Stars. Dokumentation, Deutschland, 2004. Regie: Christa Donner. Video, Bestellnummer Medienzentren: 42 57934 (Video).

3.5.2.5 Wirkungen

Die Wirkung des Programms ist aus den Tagebüchern nicht ersichtlich. Sicherlich ist es erfreulich, dass der jugendliche Ehrenamtliche das Frauenhaus durch sporadische Hilfseinsätze weiter unterstützt hat.

3.5.3 Susanne Heiter und Sahin

Diese Beziehung wird ausgewählt, weil sie in den „Dimensionen der Beziehung“ mit dem Durchschnittswert 3 eingestuft worden ist und mit einer geringen Anzahl von neun Tagebüchern über einen kurzen Zeitraum dokumentiert ist. Dies können Indizien für eine nicht optimal verlaufene „Balu-und-Du“-Beziehung sein. Vorweg ist anzumerken, dass diese Beziehung auf Wunsch der Großeltern des Kindes beendet worden ist.

3.5.3.1 Hintergrund der Personen

Die Mentorin ist eine 21jährige Studentin der Universität Osnabrück, die im Wintersemester 2002 mit der Begleitung von Sahin beginnt. Sahin ist ein neunjähriger türkischer Junge. Er wurde von seiner Klassenlehrerin wegen aggressivem Verhalten und wegen belastender Anforderungen der Familie gemeldet (vgl. Tagebuch 030224 Nr. 8). Der Junge hält sich viel in der großelterlichen Wohnung auf. Die Großeltern stellen hohe Erwartungen an seine schulischen Leistungen.

3.5.3.2 Tagebuch

Für den Zeitraum 20. Januar 2003 bis 5. Mai 2003 liegen neun Tagebucheintragungen vor. Die Mentorin bemüht sich sehr, die Treffen regelmäßig einzuhalten. Eine Mail der Mentorin vom 13. November 2004 belegt jedoch, dass die Mentorin zu ihrem Kind schon lange keinen Kontakt mehr hat.

3.5.3.3 Verlauf der Beziehung

Die Erwartungshaltung der Großeltern nach schulischer Unterstützung prägt dieses Mentoring. Von Beginn an lässt sich die Mentorin darauf ein, die Hausaufgaben mit Sahin zu machen.

*Wir haben zusammen bei seinen Großeltern in der Wohnung Hausaufgaben gemacht. Es klappte alles recht gut, obwohl er immer wieder versuchte sich vorm Lesen zu drücken.
(Heiter, Susanne 030123 Nr. 2)*

In vier der acht dokumentierten Treffen setzt es sich fort, dass die Mentorin die Hausaufgaben beaufsichtigt.

Die Codehäufigkeiten geben Hinweise auf eine schwierige „Balu-und-Du“-Beziehung: Vier von insgesamt 27 Codierungen beziehen sich auf das Durchsetzungsvermögen der Mentorin und vier auf die Dominanz des Kindes. Mehrmals berichtet die Mentorin über demotivierende Erlebnisse während des Mentoring. Gleich zu Beginn passiert folgendes Missgeschick:

Immer noch alles in der Wohnung seiner Großeltern. Dort wollte er dann Ball spielen u warf mir den Ball einige Male zu. Er sagte mit seiner Oma würde er das auch machen, da ich ihm versuchte zu erklären, dass estwas kaputtgehen könnte. Es kam wie es kommen musste und er schoss ein Bild von der Wand. Das ging natürlich kaputt u es lagen überall Scherben. Ich hab dann gesagt das ich ihn gewarnt hätte vor so etwas. Seine Oma kam auch gleich angelaufen u schimpfte auf türkisch. Und sie sah mich sehr merkwürdig an, woraufhin ich mich verpflichtet fühlte ihr alles zu erklären. Da sie auch sagte „Sahin du weißt doch das du das nicht darfst“. Na klasse ich kam mir vor wie die Schuldige u bekam merkwürdige Blicke. Danke da war der Tag gelaufen. Wir haben dann die Scherben eingesammelt(die Oma u ich), während Sahin zugesehen hat u auf dem Sofa saß

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

damit er sich nicht verletzt Wir haben dann Karten gespielt, Quartett. Abers so dass Keiner verliert u wir immer gleiche Paare hatten. Denn ich glaube er kann ganz schlecht verlieren. Als ich dann nach Hause musste, ich war dann drei Stunden dort, hielt er es nicht für nötig mich an die Tür zu bringen. Er rief von weitem Tschüß. Die Termine der nächsten Treffen spreche ich immer mit der Oma ab. (Heiter, Susanne 030123 Nr. 2)

Selbst beim dritten Treffen auf einem Spielplatz empfindet der Junge kein Zugehörigkeitsgefühl zur Mentorin und bindet sie nicht in sein Spiel ein. Wiederum beklagt die Mentorin, dass er zum Abschied erst auf ihre Aufforderung hin indirekt und unpersönlich begrüßt habe. Das vierte Treffen, annähernd vier Wochen später, kann als Wende bezeichnet werden. Erstmalig sind Mentorin und Kind alleine unterwegs und erfreuen sich an einem Kinofilm. Anschließend gelingt es der Mentorin sogar, seine kindlichen Ängste vor der Dunkelheit abzumildern:

An der Bushaltestelle angekommen wollte er dann einen Umweg nach Hause gehen, da er den dunklen Weg als unheimlich empfand. Ich hab ihm dann gesagt, dass er doch keine Angst haben müsste ich wäre doch dabei. Naja dann ist er auch mit gegangen u nach dem Weg meinte er dann auch, dass es gar nicht so schlimm war. (Heiter, Susanne 030220 Nr. 4)

Ebenfalls sehr erfreulich für die Mentorin ist es, dass er sich nach diesem Treffen von sich aus bei ihr verabschiedet habe. Das nächste fünfte Treffen, eine Woche später, verlief wiederum entspannend außerhalb der Familie in einem Schwimmbad. Nach einer einmonatigen Pause fand das sechste Treffen wieder in der elterlichen Wohnung mit dem Schwerpunkt Hausaufgabe statt. Der Mentorin gelang es, im Gegensatz zur Mutter auch, dass er die Hausaufgaben richtig abschloss und Korrekturen selber vornahm. Allerdings ergibt sich nicht mehr, denn:

Dann klingelte es an der Tür und seine Freunde standen dort; er hatte sich zum Fussball verabredet! Seine Freunde wurden ins Wohnzimmer

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

gebeten u wir sind in sein Zimmer gegangen u haben Mathe gemacht. Und oh Wunder es klappte alles sehr gut u ohne rumgucken u rumhampeln. Als er mit den Aufgaben fertig war sprang er auf u rannte rüber ins Wohnzimmer. Ich rief ihn zurück er solle seine Tasche einpacken; nein das macht Mama für mich und dann waren sie auch schon an der Tür. Da hab ich ihn dann noch mal gerufen gleichzeitig mit seiner Mama. Sie fragte ihn was denn mit mir sei, u dass ich nur wegen ihm kommen würde. Daraufhin bot er mir an beim Fussball zuzugucken oder was mehr nach seinen Vorstellungen klang zu gehen. Ich hab dann mit seiner Ma den nächsten Termin vereinbart u bin gegangen. Das war mir zu blöd nach so einem geplanten Rausschmiss noch mit zu gehen. (Heiter, Susanne 030327 Nr. 6)

Der Junge hat anscheinend immer noch kein Gefühl dafür entwickelt, dass die Mentorin mehr ist als eine Hausaufgabenhilfe. Eine tragfähige Beziehung ist auch nach sechs Treffen bzw. drei Monaten nicht entstanden. Im siebten Treffen, eine Woche später, sind wieder die Hausaufgaben Thema. Diesmal wendet sich die Großmutter direkt an die Mentorin und fragt an, ob sie nicht täglich die Hausaufgaben gegen Honorar mit dem Jungen machen könne. Die Mentorin bietet der Großmutter an, sich bei anderen Studenten um Hausaufgabenhilfe zu erkundigen, sie selber habe als Mentorin von „Balu und Du“ jedoch eine andere Aufgabe. Sie erklärte der Großmutter, Sahin „*müsse lesen aber freiwillig, damit er die Sprache und Rechtschreibung besser lernt.*“ (Heiter, Susanne 030403 Nr.7). Dies ist das letzte Treffen der beiden. Im folgenden achten Tagebuch berichtet die Mentorin, dass trotz Verabredung, keiner zu Hause gewesen sei. Die Mentorin tauscht sich mit der Lehrerin des Kindes aus. Die Lehrerin bestätigt, dass sie sich immer an den Großvater wenden müsse, und dass Sahin von zu Hause aus sehr unter Druck gesetzt würde. Sie vermutete, dass die Mentorin nach der verweigerten täglichen Hausaufgabenhilfe bald eine „Rote Karte“ kriegen würde (vgl. Heiter, Susanne 030424 Nr. 8).

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

So ist es auch eingetroffen, denn die Mentorin notiert in einem letzten Tagebuch vom 8. Mai 2003, wie die Großeltern die Beziehung unterbinden:

Wir sind mit dem Bus zum Geschäft seines Opas gefahren, dort angekommen wurde sehr freundlich und bestimmt gefragt, ob es mir gut gehe. Dann wurde wieder auf türkisch gesprochen. Der Opa fing dann an, es wurde so nicht weiter gehen, es würde mit mir nicht klappen. Und ich hätte ja auch nicht wie versprochen eine Nachhilfe besorgt- hatte ich auch nicht versprochen. Außerdem wäre Sahin, seitdem ich da wäre schlechter in der Schule geworden. Und ich würde ihn durcheinander bringen. Unsere Treffen müssten aufhören. Das war der Holzhammer! Danke ich hab das Kind versaut hab ich nur gedacht. Ich habe versucht mich irgendwie im Bezug auf die Nachhilfe zu rechtfertigen kam aber nicht richtig zu Wort. Dann habe ich vorgeschlagen mit Sahin noch mal als Abschied in den Zoo zu gehen oder so. Nein das wollte der Opa nicht, Sahin aber schon. Ich betonte noch mal, dass der Besuch im Zoo so eine Art Abschiedsfeier sein könnte. Drauf sagte der Opa nur „so einen Schnickschnack“ bräuchten sie nicht und das wäre jetzt so beendet. Ich habe Sahin tschüs gesagt und ihm alles gute gewünscht und bin gegangen. Er sah irgendwie recht geknickt aus . Im nachhinein wurde mir klar, dass das ganze geplant war und alle Bescheid wussten auch er. Deshalb war die Mama auch so merkwürdig still und die Oma so komisch überfreundlich. (Heiter, Susanne 030508 Nr. 9)

Die Mentorin erlebte das Ende als Kränkung und sucht nach Erklärungen für das unerwartete Ende:

Im Abschluß muss ich zugeben dass ich sehr gekränkt war und an mir gezweifelt habe, ob an den Vorwürfen nicht doch etwas dran sei. Auch muss ich gestehen das ich Sahin zwar mochte aber nicht gerade gern hatte. Das hatte irgendwie die ganze Atmosphäre bei ihm zu Hause verhindert. Die Art wie er mit seiner Mutter umgegangen ist und wie er

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

den kleinen Pascha gespielt hat. Aber vor allem wie seine Großeltern ihn hingestellt hatten. Für sie war er der kleine Held der alles toll macht, abgesehen von der Schule. Der kleine liebe schüchterne Junge der nie Streit hat. Sahin kam mir auch nie wirklich selbstbewußt vor. Es wurde schon alles sehr bestimmt von seinen Großeltern was er macht und wann und so weiter. (Heiter, Susanne 030508 Nr. 9)

Es wird deutlich, wie dominierend der Einfluss der türkischen Großeltern auf den Jungen und die Beziehung insgesamt war. Die Mentorin findet in diesem abschließenden Tagebuch aber auch Interpretationen, die ihr den Ausstieg leichter machen. Sicherlich erleidet sie einen Verlust. Sie beschreibt die negativen Charakterzüge ihres Kindes. Die emotionale Nähe der Mentorin zu ihrem Balu-Kind hat darunter gelitten, dass sie ihn als Macho heranwachsen sieht, der z. B. in unsympathischer Art und Weise seiner Mutter Respekt verweigert:

Vorher steckte seine Oma ihm noch Geld zu und er schmiss auf der Suche nach seiner Mütze einiges zu Boden. Auf meine Aufforderung das aufzuheben kam nur: „Mama macht das“. Hat sie auch; vorher bekam ich noch einen komischen Blick von der Oma für mein Kommentar (Heiter, Susanne 030508 Nr. 9).

Die Mentorin hatte unter dieser Konstellation keine Chance, es den Eltern bzw. den Großeltern Recht zu machen. Deren Erwartungshaltung, dass die Mentorin sich vor allem der Hausaufgabenhilfe widmen sollte, konnte und sollte von der Mentorin nicht erfüllt werden. Die Großeltern und Eltern waren nicht von der Wirkung der alltäglichen Balu-Treffen auch auf die schulische Entwicklung des Kindes zu überzeugen.

Der Junge hingegen meldete sich einige Wochen nach dem letzten Treffen per Telefon bei der Mentorin:

Irgendwann im Juni oder Juli (2003 D.E.) rief mich Sahin auf dem Handy an und wollte erst nicht sagen wer dran war- warum ich ihn

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

erkannt habe weiß ich auch nicht. Ich habe gefragt ob irgendwas passiert sei oder ob ich ihm irgendwie helfen könnte. Aber er sagte er wollte nur wissen wem die Nummer gehöre und hat aufgelegt. Seit dem habe ich auch nichts wieder von ihm gehört. (Heiter, Susanne 030508 Nr. 9).

Die Mentorin deutet an, intuitiv erkannt zu haben, dass ihr ehemaliges Programm-Kind sich anonym auf ihrem Mobiltelefon meldete. Es spricht für das Empathievermögen der Mentorin, dass sie trotz des Schweigens des Telefonanrufers ihr „Balu-Kind“ am anderen Ende der Leitung vermutet und ihn motiviert, mit ihr zu sprechen und ihm Hilfe anbietet. Seine Antwort, dass er nur wissen wolle, wem diese Telefonnummer gehöre, bietet auch Spielraum für die Interpretation, dass er Kontakt sucht. Aber nachweisbar ist das nicht, zumal er sich später auch nicht mehr gemeldet hat.

3.5.3.4 Informelles Lernen

Die Möglichkeiten des informellen Lernens sind durch die wenigen Treffen gering. Ansatzweise ist zum Beispiel eine Veränderung im Kommunikationsverhalten festzustellen, wenn sich der Junge nach dem vierten Treffen von sich aus verabschiedet: *„Er hat mir dann sogar von sich aus Tschüß gesagt“ (Heiter, Susanne 030220 Nr. 4).* Die geglückten Ausflüge ins Schwimmbad oder ins Kino mögen ein Hinweis darauf sein, wie wirkungsvoll die „Ausweitung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug“ hinaus für den Jungen gewesen wären. Die konsequente Haltung der Mentorin bei der Fertigstellung der Hausaufgaben wäre eine Gelegenheit für das „Lernen des Lernens“ gewesen.

3.5.3.5 Wirkungen

Wirkungen für das Kind sind aus den Tagebüchern nicht ablesbar. Eine Wirkung ergab sich für die Organisation des Programms „Balu und Du“, denn es wurde ein Informationsflyer auf Türkisch herausgegeben. Damit sollen türkische Familien

besser über die Inhalte und Ziele des Programms aufgeklärt werden. Vor allem soll den Eltern verdeutlicht werden, dass bei „Balu und Du“ die Hausaufgaben nicht im Mittelpunkt stehen. Ferner werden die Mentorinnen und Mentorinnen deutlich auf die mögliche Erwartungshaltung nach Hausaufgabenhilfe vorbereitet. Sie werden über die Ergebnisse des informellen Lernens stetig informiert, um so den Forderungen der Eltern begegnen zu können.

3.5.4 Josef Bracker und Pierre

3.5.4.1 Hintergrund der Personen

Der Mentor ist zu Beginn des Mentoring 22 Jahre alt, Student im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaft der Universität Osnabrück. Sein zu betreuender Junge ist acht Jahre alt, besucht die erste Klasse. Seine Klassenlehrerin teilt mit, dass Pierre ein „ADS- Kind“ ist, aber gleichzeitig sehr offen und freundlich ist. Pierre lebt bei seiner Großmutter und ihrem Lebensgefährten, die beide berufstätig sind und deshalb nicht soviel Zeit aufbringen können wie sie möchten. Aufgrund dessen besucht Pierre von montags bis donnerstags bis 17 Uhr und freitags bis 15 Uhr den Hort. Er ist im Programm angemeldet worden, da sowohl seine Großeltern als auch seine Lehrerin befürchten, dass er vereinsame.

3.5.4.2 Tagebuch

Es liegen 27 Einträge zwischen November 2003 und September 2004 vor.

3.5.4.3 Verlauf der Beziehung

Die Inhalte der Beziehung lassen sich bereits aus der Häufigkeit der zugeordneten Codes ablesen, denn sie wird dominiert von den Themen Durchsetzung, kritisches Verhältnis zu Eltern und von isolierendem Verhalten des Kindes. Positiv ist zu vermerken, dass auch häufig verändertes Verhalten beim Kind notiert wurde.

Abbildung 30: Verhaltensänderungen in Fallbeschreibung Josef Bracker

Code	Sub-Code	Anzahl
Tutor/Erleben des eigenen Engagements/Durchsetzung	stark	8
Kind dominierendes Verhalten	dominierend	7
Tutor/Erleben des eigenen Engagements/Durchsetzung	verbessert	7
Tutor/Verhältnis zu Eltern	kritisch	7
Kind/Verhaltensveränderungen	verändertes Verhalten	6
Tutor/Erleben des eigenen Engagements/Durchsetzung	schwach	6
Kind/Selbstbezogenes Verhalten	isolierend	5

Zunächst wird chronologisch der Verlauf der Beziehung skizziert, die gut startet:

Nachdem ich mit Pierres Lehrerin gesprochen hatte rief ich bei seiner Großmutter an, die ich auch sofort erreichte. Sie wusste auch auf der Stelle um was es ging, da sie, wie ich später erfuhr, regelmäßigen Kontakt mit der Schule pflegt. Wir vereinbarten, dass ich am darauf folgenden Freitag vorbei kommen und mich vorstellen sollte. Dieses erste Treffen verlief auch sehr positiv; sowohl Pierre als auch seine Großeltern waren anwesend. Über das Programm und Konzept musste ich keine Auskunft geben, da Pierres Großmutter das Prospekt von der Schule bekommen und auch durchgelesen hatte. (Bracker, Josef 031121 Nr. 1)

Allerdings zeigt sich im ersten Treffen, dass Pierre unangepasst und dominierend handeln kann:

Während der letzten halben Stunde mit Pierre merkte ich, dass er zunehmend hektischer und „hibbeliger“ wurde, was sich unter anderem darin äußerte, dass er immer schneller und mehr sprach und

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

auch begann, mit seinem Spielzeug zu werfen. Da ich sowieso weg musste schlug ich ihm vor, doch wieder ins Wohnzimmer zu seinen Großeltern zu gehen. Dabei musste ich sehr konsequent auftreten, da Pierre lieber weiter gespielt hätte. (Bracker, Josef 031121 Nr. 1)

Der Mentor löst die eskalierende Situation dadurch, dass er sich aus der Eins-zu-eins-Situation löst und Zugang zu den Autoritätspersonen der Großeltern sucht. Die Zufriedenheit der Großeltern über das Programm steigerte sich im ersten Treffen, denn nach zwei Stunden Begegnung zwischen Mentor und Kind stellte die Großmutter fest, dass ihr eine solche Ruhe wie in den letzten zwei Stunden völlig fremd sei.

Die nächsten Treffen verlaufen ohne Zwischenfälle. Nach fünf Treffen stellt der Mentor fest, dass

nachdem ich mich jetzt bereits einige Male mit Pierre getroffen hatte fiel mir auf, dass es sehr schwierig ist, mit ihm ein Gespräch zu führen, da er Fragen entweder komplett ignoriert oder so knapp wie möglich beantwortet um dann sofort das Thema zu wechseln. Die einzigen Themen, über die er gerne redet sind Autos und Dinosaurier: bei ersterem muss ich leider immer ganz passen, über letzteres weiß ich glücklicherweise ganz gut Bescheid. Helfen tut es mir aber auch nicht so recht dabei mit Pierre ins Gespräch zu kommen, da, so mein Eindruck, Pierre sich am liebsten selbst reden hört und Gesprächsbeiträge von anderen höchstens toleriert. (Bracker, Josef 040102 Nr. 5)

Im sechsten Treffen kommt es zur ersten von vier Situationen im Verlauf der Beziehung, die als krisenhaft bezeichnet werden kann. Die Situation an diesem Nachmittag ist davon geprägt, dass der Junge heftig zwischen dem Wunsch nach gemeinsamer Aktivität mit dem Mentor und Verslossenheit schwankt. Dem Mentor gelingt es nur schwer, den Monolog des Kindes in einen Dialog zu wandeln, denn das Kind weicht dem Gesprächsangebot über seine Gefühle aus, indem es

spielerisch Tiere imitiert. Auch hierbei lässt der Mentor sich auf die kindliche Aktionsebene ein:

Seine Stimmung schwankte während des Nachmittags immer wieder übergangslos von einem Extrem ins andere, mal war er ausgelassen am Spielen und im nächsten Moment dann wieder völlig in Gedanken versunken. Da es schwierig bis unmöglich war, ein Gespräch mit ihm zu führen beteiligte ich mich einfach am Spiel und hörte einfach dem zu, was er zwischendurch erzählte: das er traurig sei, aber nicht wisse wieso; und das seine Großeltern ihn nicht verstehen. Darauf angesprochen wollte er aber nicht näher drauf eingehen, sondern begann vielmehr Tiere nachzuahmen - ein Verhalten, von dem Pierres Großmutter mir bereits berichtet hatte und mit dem er regelmäßig in der Schule aneckt. Ich ging darauf ein, indem ich zu raten begann, welches Tier er darstellen wollte; dieses Spiel führten wir eine Zeitlang fort. dann versuchten wir erneut Yuh-Gi-Oh zu spielen, was auch diesmal nicht wirklich funktionierte. (Bracker, Josef 040123 Nr. 6)

Nun kommt eine unerwartete Wendung, die zunächst durch eine positive Einschätzung des Kindes über den Mentor eingeleitet wird:

Pierre sagte mir, dass ich unbedingt mal bei ihm übernachten müsse; dann warf er ganz unvermittelt ein Kissen auf den Fußboden und befahl mir, es aufzuheben weil ich „sein Diener“ sei. Ich war etwas irritiert und sagte ihm, dass ich nicht sein Diener sei und das Kissen nicht auf Befehl aufheben würde, sondern dann, wenn er mich darum bittet. Das ärgerte ihn, und er begann mit Büchern nach mir zu werfen. In diesem Moment war für mich etwa der Grenzpunkt von dem gekommen, was ich mir gefallen lasse; das sagte ich ihm auch ganz ruhig und bat ihn, so was in Zukunft doch zu lassen. Er ließ sich aber nicht beruhigen und fing nun an, seine Yuh-Gi-Oh-Karten zu zerreißen. In dieser Situation blieb mir nichts anderes übrig, als unser Treffen zu beenden: ich sagte Pierre, dass ich jetzt nach Hause gehen würde. Ich

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

besprach noch kurz mit Pierres Oma, dass sie mir Bescheid sagen solle, wenn Pierre mich am nächsten Freitag nicht sehen wolle; das hielt sie allerdings für unwahrscheinlich, sie meinte dass er vielleicht etwas schmallen würde, sich aber bis zum nächsten Mal wieder eingekriegt haben würde. (Bracker, Josef 040123 Nr. 6)

Aus der vorhergehenden gemeinsamen spielerischen Situation, in der der Mentor die Imitationen des Kindes errät, wird eine Krise. Das Kind war bereits in der spielerischen Phase der Imitation initiiert und dominierend. Nun versucht es, die Dominanz aus dem Spiel in eine andere Handlung zu übertragen, in dem es dem Mentor die Rolle eines Dieners zuweist. Der wiederum schätzt ein, dass es sich hierbei nicht um Rollenspiel handelt, sondern um einen realen Autoritätstest und übernimmt die Rolle des Dieners nicht. Die Konsequenz ist wie im ersten Treffen, denn der Junge ist frustriert und bewirft den Mentor, diesmal mit Büchern. Auch durch ruhiges Einreden ist der Junge nicht zu beruhigen und der Mentor beendet dieses Treffen.

Schon in der nächsten Woche findet ein weiteres Treffen in einem Kinderzentrum statt, bei dem es dem Mentor gelingt, das Dominanzverhalten des Kindes umzulenken:

Wieder im Kinderbereich spielten wir erst einmal ein bisschen an dem Kickertisch dort; Pierre konnte es allerdings überhaupt nicht haben, dass mich ein Junge dort ansprach und mit mir spielen wollte, und ich konnte gerade noch eine Handgreiflichkeit verhindern. Daraufhin fragte Pierre eine Betreuerin nach Dinosaurierbildern zum Ausmalen, die er auch bekam. Die restliche Zeit bis sechs Uhr verbrachten wir mit Malen. Dann brachte ich ihn wieder nach Hause und wir spielten noch in seinem Zimmer mit Autos und der Dartscheibe, die er seit letzter Woche geschenkt gekriegt hatte. Danach begannen wir ein Puzzle, wobei Pierre plötzlich begann die Teile durch das ganze Zimmer zu werfen und wie die Woche zuvor von mir zu verlangen, diese aufzuheben. Ich verweigerte mich diesem „Befehl“ erneut und bat ihn,

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

sein Puzzle doch selber aufzuräumen. Ich schlug ihm vor, wenn er die Puzzleteile schon werfen wolle, sie doch wenigstens in die Schachtel zu werfen; erstaunlicherweise funktionierte das sogar, und die nächste Viertelstunde verbrachte Pierre mit „Puzzleeinräumen“.
(Bracker, Josef 040130 Nr. 7)

Das zehnte Treffen ist wieder geprägt von Destruktion und Chaos. Nach einem Besuch in der Stadtbibliothek boykottiert der Junge die gemeinsame Rückfahrt mit dem Bus. Er rennt weg und spielt bei winterlichen Temperaturen in einem Brunnen.

Ich sagte ihm dass wir bereits drei Busse verpasst hätten, dass es mir nun reiche und ich in den nächsten Bus einsteigen würde. Er erwiderte, das sei ihm egal, er wolle spielen. Ich ließ ihn also erst einmal da sitzen, da bereits einige Hotelgäste misstrauisch herüberschauten und stellte mich an die Bushaltestelle. Er kam dann auch recht bald, als dann allerdings der Bus kam wollte er wieder weglaufen. Als er dann sah, dass ich wirklich in den Bus einstieg beeilte er sich hinterher zu kommen. Er war allerdings nun wütend und kündigte mir an, dass er am Neumarkt aussteigen werde. Ich erwiderte nichts darauf und würdigte ihn auch während der weiteren Fahrt keines Wortes (was, wenn man bedenkt, wie wütend, genervt und frustriert ich zu diesem Zeitpunkt war, vielleicht auch besser war). Er lief dann auch als der Bus am Neumarkt hielt hinaus und wartete darauf, dass ich hinterher käme; da ich nichts derartiges tat sah er sich aber gezwungen, wieder einzusteigen. Für den Rest der Fahrt setzte er sich dann auch direkt an die Tür des Busses, wohl um mir zu zeigen, dass er jederzeit aussteigen könne. Das gab er nicht einmal dann auf, als einige Jugendliche begannen sich deshalb über ihn lustig zu machen. Als ich dann ausstieg tat er erst einmal so, als würde er weiterfahren, stieg dann aber auch aus. Auf dem Weg von der Haltestelle zu ihm nach Hause ging er dann betont immer auf der anderen Straßenseite als ich und wechselte diese auch jedes Mal, wenn ich hinüberging. (Bracker, Josef 040227 Nr. 10)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Das achtjährige Kind reagiert nur mit gewünschtem Verhalten, wenn der Mentor tatsächlich angekündigte Schritte umsetzt. Letztlich bleibt in dieser Szene die Frage offen, ob das Kind eher positiv reagiert hätte, wenn der Mentor sich früher in den Bus gesetzt hätte.

Im zwölften Treffen nach insgesamt viermonatiger Mentoringbeziehung dokumentiert der Mentor zum ersten Mal ein Gespräch, in dem das Kind die Beziehung thematisiert:

Wie immer gingen Pierre und ich diese Woche wieder in den Ostbunker, und wie immer wollte Pierre dort malen und auf dem Spielplatz schaukeln und Löcher graben. Anders als bei den Gelegenheiten zuvor war er jedoch dieses Mal sehr interessiert an meiner Meinung, er fragte mich jedesmal, bevor er eine Farbe auswählte ob ich diese auch nehmen würde und ob ich sie möge. Es war ihm plötzlich auch sehr wichtig, was ich von ihm denke: er fragte mich plötzlich und übergangslos, ob er meiner Meinung nach nicht immer „ein lieber Junge“ sei. Das bejahte ich teilweise, sagte ihm aber auch, dass er auch manchmal sehr anstrengend sein könne - ich erinnerte ihn noch einmal an die Geschichte mit dem Ausflug in die Bibliothek. (Bracker, Josef 040326 Nr. 12)

In Treffen 15 ergibt sich eine weitere Verhaltensinnovation, denn der Junge ergreift bei einer Stadterkundung spontan die Hand des Mentors. Dies geschieht just an der Lokalität Neumarkt, wo sich der Junge in Treffen 10 bewusst vom Mentor entfernte und den Mentor vor eine große Herausforderung gestellt hat.

Also gingen wir durch die Stadt und unterhielten uns ein bißchen über die verschiedensten Themen: er fragte mich z.B., warum einige Menschen dunklere Haut haben als andere und warum Tote irgendwann zu Skeletten werden, was ich ihm auch nach bestem Wissen erklärte. Auf dem Weg überraschte er mich dann völlig als er mich plötzlich und wie selbstverständlich an der Hand nahm und so

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

weiterging. Er zeigte mir dann auf dem weiteren Weg noch den „sichersten Weg“ durch die Neumarktpassage und hielt auch ohne irgendwelche Ermüdungserscheinungen den restlichen Weg aus. (Bracker, Josef 040423 Nr. 15)

Im Treffen 17 wiederholt sich die erste Krisensituation vom Busbahnhof, denn erneut verzögert der Junge das Einsteigen in den Bus. Die Großeltern des Jungen beschuldigen anschließend den Mentor, dass er ihren Enkel nicht unter Kontrolle habe und fordern Konsequenzen von ihm. Der Mentor reflektiert jedoch seine Aufgabe als ehrenamtlicher Mitarbeiter bei „Balu und Du“ konträr zur Meinung der Großeltern:

Je mehr ich darüber nachgedacht hatte, desto mehr ist mir auch klar geworden dass es nicht MEINE Aufgabe sein kann Pierre unter Kontrolle zu halten; vielmehr müsste es die Aufgabe seiner Großeltern sein, ihm Selbstkontrolle beizubringen. Was für mich wirklich „völlig unmöglich“ ist ist die Tatsache, dass ein achtjähriger Junge nur an der Hand durch die Stadt gehen kann. Ich kann und ich will nicht eine „Autoritätsperson“ in diesem Sinne für Pierre sein: ich denke dass er von dieser Art schon viel zu viele hat. Er braucht jemanden mit dem er sich unterhalten kann und er braucht Anschluss an Gleichaltrige. Beides ist aber völlig unmöglich, wenn er an der Hand durch die Stadt geschleift wird und parieren muss wie ein Hund an der Leine. Sollte ich dieses Verhalten übernehmen wäre ich ein Aufseher oder Babysitter, was meiner Meinung nach nicht Ziel des Projekts sein kann. Was mir vor allem deutlich geworden ist ist auch, dass ich mich noch so sehr anstrengen kann Pierre mit Vertrauen entgegen zu treten und ihm das Selbstvertrauen zu vermitteln, anderen Kindern entgegenzugehen; letztendlich bleibt das alles zwecklos, wenn ich in diesem Vorhaben so gründlich unterwandert werde wie es durch die Großeltern passiert. (Bracker, Josef 040528 Nr. 17)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Eine Rücksprache mit der Programmleitung ergibt, dass eine Pause eingelegt werden soll. Während dieser Pause hält der Mentor jedoch telefonischen Kontakt mit den Großeltern, ein Gespräch mit dem Jungen selber unterbieten die Großeltern:

Nach dem Zwischenfall beim letzten Treffen und dem darauf folgenden Ultimatum der Großeltern Pierres hatte ich auf Anraten von Frau Müller-Kohlenberg zunächst eine Pause eingelegt, in der wir bei den Balu-Treffen über das mögliche weitere Vorgehen diskutierten. In dieser Zeit telefonierte ich dreimal mit den Großeltern, mit Pierre sprach ich nicht direkt, ich hörte ihn lediglich bei einer Gelegenheit von seiner Oma fordern, mit mir sprechen zu dürfen (was sie ihm jedoch verweigerte). (Bracker, Josef 040618 Nr. 18)

Ferner interveniert die Programmleitung und bittet den Jungen zu einem gemeinsamen Gespräch, an dem eigenmächtig auch der Lebensgefährte der Großmutter teilnimmt.

Das Treffen verlief recht gut, allerdings - so mein Eindruck - durch die Anwesenheit des Großvaters etwas angespannt, obwohl er seine Präsenz nur durch ein gelegentliches „Hör zu!“ an Pierres Adresse kundtat. Frau Müller-Kohlenberg führte das Gespräch mit Pierre, indem sie zunächst die Ereignisse des letzten Treffens schilderte und Pierre um seine Bestätigung (oder Berichtigung) bat; dann setzte sie ihm auseinander, dass sein Weglaufen zur Folge haben könnte, dass wir uns nicht mehr treffen könnten. Da Pierre auf die Frage, ob er sich denn weiter mit mir treffen wolle, mit „ja“ antwortete gab sie uns dann die Aufgabe, zusammen eine Karte des Neumarktes zu zeichnen. Diese Aufgabe sollte zum Ziel haben, den Neumarkt für Pierre zu entmystifizieren, so dass er nicht mehr das Bedürfnis haben würde, wegzulaufen und auf Erkundung zu gehen. Sie gab uns zu diesem Zweck eine Mappe mit Blättern und Stiften und versprach Pierre, dass

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*die fertige Karte im Balu-Raum aufgehängt werden würde.
(Bracker, Josef 040618 Nr. 18)*

Diese Karte wurde beim nächsten Treffen von beiden gemeinsam angefertigt.

Die folgenden Treffen sind weiterhin davon geprägt, dass Pierre Grenzen austestet und der Mentor wenig Freude an den Treffen hat - zumindest fehlen in den Tagebüchern entsprechende Aussagen. Der Mentor stellt fest, dass seit der Intervention Ansätze zu sichererem Verhalten im Straßenverkehr bei den gemeinsamen Ausflügen festzustellen sind.

In Treffen 24 lädt der Mentor den Jungen erstmalig in seine Wohnung ein:

Trotz dieser Anstrengung schaffte er es aber noch das Treppenhaus hoch, wohl auch getrieben von der Spannung, wieviele Zimmer ich eigentlich bewohne. Von dem einen Zimmer plus Bad war er dann etwas enttäuscht, jedenfalls interessierte ihn meine Wohnung dann nicht mehr weiter. (Bracker, Josef 0408020 Nr. 24)

Im nächsten Treffen kommt es zu einer Solidarisierung zwischen Kind und Mentor gegenüber den strengen Großeltern:

Ich sagte ihm schließlich, dass er für heute schon genug gekriegt habe und wir uns etwas beeilen müssten wenn wir den Bus noch kriegen wollten. Pierre stürmte los und sprang in einen Bus - leider der falsche. Ich kam nicht mehr hinterher bevor der Bus abfuhr und konnte nur noch geschockt hinterher gucken. Glücklicherweise hatte Pierre gemerkt dass dere Bus in die falsche Richtung fuhr, war an der nächsten Haltestelle ausgestiegen, kam mir sehr zerknirscht entgegen und entschuldigte sich bei mir. Ich nutzte die Gelegenheit um mit ihm zwei Regeln auszumachen: erst gucken, wohin ein Bus fährt und nur mit mir zusammen in einen einsteigen. Da ich ja gemerkt hatte dass es ein Versehen gewesen war versprach ich ihm aber seinen Großeltern nichts zu erzählen. Ich brachte ihn noch nach Hause und hörte dort

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

von seiner Großmutter, dass er diese Woche in der Schule sehr positiv aufgefallen war. (Bracker, Josef 0408027 Nr. 25)

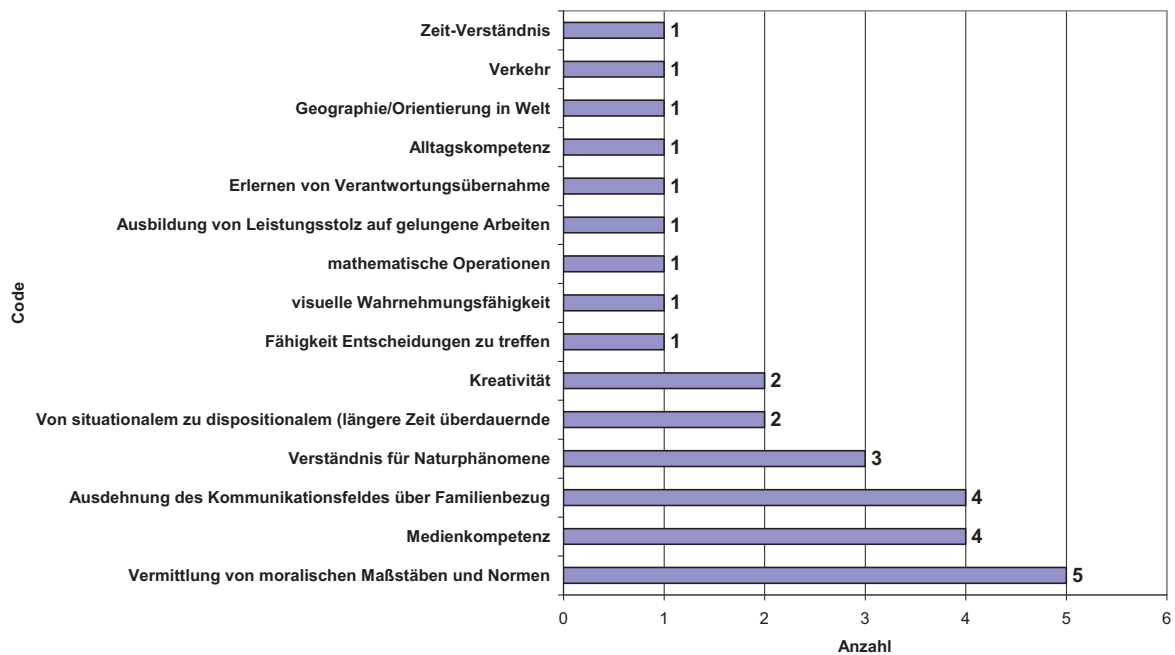
Die Tagebücher enden mit folgender Notiz:

Sehr geehrter Herr Esch, zum einen möchte ich Ihnen eine Tagebücher zusenden, zum anderen die Statusfrage klären. Ich werde mich voraussichtlich noch bis Ende Oktober mit Pierre regelmäßig treffen und dann natürlich auch anbieten, mich gelegentlich noch weiter mit ihm zu treffen, sofern Pierre Lust hat. Das dem so ist habe ich eigentlich keine Zweifel, sehe allerdings die Möglichkeit, dass weitere Treffen durch Pierres Großeltern verhindert werden könnten. Obwohl beide seit der Krise Anfang Juni sich sehr freundlich und zuvorkommend geben kann ich mich dennoch nicht des Eindrucks erwehren dass sie über ein Ende der Beziehung nicht unfroh wären. Da sie darüber hinaus die Absicht geäußert haben, Pierre ein weiteres Mal für „Balu und Du“ anzumelden, und wenn das nicht ginge, zu etwas ähnlichem, könnte es auch an Gelegenheiten für weitere Treffen mangeln, da Pierre durch Hortbesuch sehr wenig Freizeit hat. In jedem Fall werde ich auch weiterhin so gut wie möglich mit Pierre in Kontakt bleiben. Mit freundlichen Grüßen, Josef Bracker (Bracker, Josef 040916 Nr. 27)

3.5.4.4 Informelles Lernen

Die graphische Darstellung der Häufigkeiten der codierten Situationen zum informellen Lernen zeigt, dass die Vermittlung von moralischen Maßstäben und Normen und die Ausdehnung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug hinaus wichtige Lernfelder in dieser Beziehung sind.

Abbildung 31: Anzahl der Textstellen bei Bracker zum Code „Informelles Lernen“



Die Vermittlung von Medienkompetenz bezieht sich auf die Hinführung zu Bibliotheksbesuchen und damit zur Möglichkeit der Teilhabe an einer öffentlichen Bildungseinrichtung sowie Gesprächen über gemeinsam gesehene Filme.

Die Vermittlung von moralischen Maßstäben und Normen in dieser Beziehung wird im Folgenden näher betrachtet:

Wenn meine Konsequenz Erfolg zeitigt hat Pierre eventuell gelernt, dass er sein Verhalten und seine Wahrnehmung in Bezug auf andere Personen überdenken muss - dass er sie nicht als „Sklaven“ oder „Diener“ ansehen und behandeln kann. (Bracker, Josef 040123 Nr. 6)

Die Vorgeschichte dieser Bewertung handelt von einer weiter oben bereits zitierten Eskalation im sechsten Treffen dieser Beziehung, als der Junge plötzlich aus einer heiteren spielerischen Tierimitation heraus Kissen zu Boden wirft, den Mentor als Sklave und Diener bezeichnet und ihn befiehlt die Gegenstände aufzuheben. Der Mentor beendet diese Situation.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Der Mentor vermittelt dem Jungen durchaus einen Wert, denn er möchte als Person würdevoll behandelt werden. Da dies in dieser Situation nicht gegeben ist, teilt er ihm „ganz ruhig“ mit, dass er das Treffen beenden wird. Dem Kind soll deutlich werden, dass sein verbal und glücklicherweise nicht körperlich verletzendes Verhalten zur Folge hat, dass die beleidigte Person die Begegnung beendet. Das nächste Treffen findet dann tatsächlich eine Woche später statt. Erneut wiederholt sich die Situation, dass der Junge den Mentor befiehlt, Puzzleteile aufzuheben. Allerdings löst er, wie oben bereits beschrieben, den Konflikt dadurch, dass der Junge die Puzzleteile selber in den dazu gehörenden Karton statt in den Raum werfen sollte.

Beim heutigen Treffen hat Pierre ansatzweise gelernt, sich auf die Spielregeln anderer einzulassen, diese zu akzeptieren und zu befolgen. (Bracker, Josef 040206 Nr. 8)

Bei aller hier vom Mentor formulierten Skepsis ist diese Bewertung von Bedeutung für das informelle Lernen von Regeln und Normen. Der Mentor hat den Jungen aus seiner einengenden familiären Situation geführt und ihn in die Nachmittagsaktivitäten eines Kinderzentrums eingebunden. Dort kann sich der ansonsten zu Hause isoliert lebende Junge selbständig in das Kickerspiel der anderen Kinder integrieren und akzeptiert die dort geltenden Regeln, obwohl es ihm schwer gefallen ist. Die Leistung des Mentors ist in diesem Fall, dass er die Gelegenheit konstruiert, in der der Junge im Zusammenspiel mit anderen Kindern Regeln und auch deren manchmal frustrierende Anwendung aushalten lernt. Möglicherweise hat das Kind auch durch Beobachten des Mentors gelernt, wie es sich in Gruppen einbinden kann, denn der Mentor spielt und bastelt im Kinderzentrum auch mit ihm fremden Kindern. Der Mentor ist ein alternatives Rollenmodell mit Vorbildfunktion, das zum Nachahmen anregt.

In mindestens zwei weiteren Tagebüchern dokumentiert der Mentor seine Hoffnung, dass das Kind gelernt haben könnte, Regeln einzuhalten:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Ich hege zumindest die Hoffnung, dass Pierre heute gelernt hat, dass es notwendig ist, auf die Grenzen (z.B. die der Geduld) anderer Menschen zu achten, da man ansonsten die Konsequenzen zu tragen hat. Da er sich allerdings im nachhinein überhaupt keiner Schuld bewusst war habe ich da zumindest Zweifel dran...(Bracker, Josef 040227 Nr. 10)

In diesem Fall handelt es sich um die oben beschriebene Situation, in der der Junge sich weigert, gemeinsam mit dem Bus nach Hause zu fahren. Der Mentor steigt schließlich alleine in den Bus ein und veranlasst dadurch erst, dass der Junge auch mitkommt. Die Vermittlung der Regeln zu partnerschaftlichem Umgang in einer Beziehung oder zu sicherem Verhalten im Straßenverkehr versucht der Mentor zunächst mit geduldigem Zureden zu vermitteln. Erfolgreicher war in diesem Fall der reale Schritt in den Bus, um das erwünschte Verhalten beim Kind zu erreichen.

Moralische Werte im Sinne von den unserer Gesellschaft zugrunde liegenden und als verbindlich akzeptierten ethisch-sittlichen Normen des Handelns werden ausdrücklich in den folgenden beiden Tagebuchausschnitten behandelt. Es handelt sich hierbei um rassistische Äußerungen des Kindes, gegen die der Mentor sofort in der Situation interveniert.

Wir waren schon fast wieder bei ihm, und ich dachte ich hätte es überstanden, als er plötzlich auf eine Gruppe Schwarze zeigte und laut sagte: „Guck mal, da sitzen die Bimbos!“. Glücklicherweise nahmen die so titulierten keine Notiz von ihm, und ich sagte Pierre direkt und bestimmt dass ich sowas von ihm nie wieder hören wolle. Ich fragte ihn auch sofort, wo er das Wort gehört habe, und er sagte mir, das hätte er von seiner Oma. (Bracker, Josef 040730 Nr. 22)

Ebenfalls konfrontiert der Mentor die Großmutter als Urheberin der diskriminierenden kindlichen Äußerung:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Endlich bei Pierre zuhause angekommen sprach ich Frau Gerhardt sofort an: zunächst bat ich sie darum, Pierre möglichst kein Geld mehr mit zu geben und schilderte ihr die entstandenen Situationen; dann fragte ich sie woher Pierre das Wort „Bimbo“ habe. Sie war etwas peinlich berührt (zu recht) und sagte, es müsse ihr wohl „mal so rausgerutscht sein“; dann setzte sie hinterher: „aber eigentlich sind das ja ganz nette Leute“. Ich hatte für diesen Tag wirklich schon genug und beließ es dann dabei, nahm mir aber vor, mit Pierre noch einmal über das Thema zu sprechen, evtl. beim nächsten Treffen. (Bracker, Josef 040730 Nr. 22)

In der Tat belässt es der Mentor nicht beim simplen Verbot der diskriminierenden Wortwahl, sondern er unternimmt den Versuch mittels eines Kinderbuches über die Vielfalt aller Kinder und Menschen den Jungen für die Gleichwertigkeit aller Menschen zu sensibilisieren:

Ich hatte nach dem Zwischenfall am Ende unseres letzten Treffens auf Empfehlung einer Kommilitonin das Buch „Kinder der Welt“ mitgenommen um mit Pierre über verschiedene Länder und Hautfarben zu sprechen und ihm zu erklären, dass er Wörter wie „Bimbo“ nicht benutzen darf. Das hielt ich für wichtig, da ich nicht den Eindruck hatte, dass ihm dieses Wissen von seinen Großeltern irgendwie beigebracht wurde. (Bracker, Josef 040806 Nr. 23)

Leider kann der Mentor den Jungen nicht dazu bewegen, das Buch zu lesen. Der Junge meint nur, dass er das Buch bereits aus der Schule kenne.

3.5.4.5 Wirkungen

Diese Beziehung scheint trotz Regelmäßigkeit und langem Zeitraum über annähernd 11 Monate wenig Wirkung beim Kind erreicht zu haben.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Im vierzehnten Treffen notiert der Mentor eine Änderung im Kommunikationsverhalten des Jungen, denn er spricht von sich aus im Kinderzentrum andere Kinder an und fragt, ob sie mitspielen möchten.

Erstaunlicherweise (in Hinsicht auf seine Verfassung) sprach er allerdings einen anderen Jungen an ob dieser mitspielen wolle, was er bis vor anderthalb Monaten meiner Meinung nach nicht getan hätte. Ich bin mir nicht sicher, ob er mich in dieser Situation nachgeahmt hat; ich hatte den selben Jungen zuvor bereits angesprochen ob er mitspielen wolle da er daneben stand und uns beim Spiel beobachtete. Meine Frage verneinte er, als Pierre dann fragte wollte er aber mitspielen. So gesehen war das sicherlich ein Erfolgserlebnis für Pierre. (Bracker, Josef 040416 Nr. 14)

Lernen ist ein sozialer Prozess, der einerseits gebunden ist an bestimmte Situationen, aber andererseits auch auf die Loslösung von den bekannten Lernsituationen zielt.¹⁴¹ Es gibt zumindest Ansätze von situativem zu dispositionalem Lernen, denn das folgende Beispiel belegt, dass sich das Kind in einer bekannt schwierigen Situation im Straßenverkehr sicher und damit gewünscht verhält.

Ich war etwas nervös als wir am Neumarkt ankamen, aber Pierre blieb stehen und wartete auf mich anstatt, wie er es früher getan hatte, sofort loszurennen. (Bracker, Josef 040730 Nr. 22)

Ob dieses situativ gelernte Verhalten auch in andere Kontexte übertragen werden kann, ist aus den Tagebuchauszügen nicht eindeutig belegbar. Eher im Gegenteil,

¹⁴¹ Vgl. Mandel/Krause 2001, 5.

denn es kam auf der Rückfahrt erneut zu einer Eskalation. Pierre rüpelte im Bus den Mentor an, bollerte an Scheiben und zerriss eine Busfahrkarte.

3.5.5 Zusammenfassung

Die vier vorgestellten Beziehungen, bei denen scheinbar keine positiven Wirkungen für die Kinder festzustellen sind, haben einige Gemeinsamkeiten:

Keine Rituale

Im organisatorischen Bereich ist auffallend, dass keine Ritualisierung bei Begrüßung oder Verabschiedung dokumentiert wird. Es fehlen Hinweise auf freudige Begrüßungsszenen an der Wohnungstür, die das Kind von sich aus gestaltet. Es fehlen Hinweise auf erfolgreich vermittelte ritualisierte Begrüßungs- oder Verabschiedungsgesten, die die Mentorinnen oder Mentoren den Kindern beigebracht haben.

Kein roter Faden

In den genannten Beziehungen ist es den Mentorinnen und Mentoren nicht gelungen, bei der Gestaltung der Treffen einen „roten Faden zu spinnen“, an dem sie sich orientieren könnten. Gemeint sind sich wiederholende, positive gemeinsame Erlebnisse, die das Zusammengehörigkeitsgefühl verstärken.

Keine Vorhaben „in petto“

Bei „Balu und Du“ wird den Mentorinnen und Mentoren kein Curriculum an die Hand gegeben, das sie abzuarbeiten haben. Es werden keine Inhalte vorgegeben. Dieses offene Verfahren hat zur Folge, dass von Treffen zu Treffen die „Balu-und-Du“-Gespanne selbständig für die Gestaltung verantwortlich sind. Das offene Verfahren bietet die Möglichkeit, die offenkundigen oder verborgenen Talente des Kindes individuell zu fördern. Von den Kindern und Mentorinnen und Mentoren verlangt das offene Verfahren, dass sie die Treffen selber mit Leben füllen. Es ist geradezu eine Kunst, ideenlose Kinder aus ihrer Langeweile und Inaktivität zu

holen, ohne quasi als Freizeitanimateur zu agieren. Auf der anderen Seite kann es beide Partner überfordern, wenn keinerlei Ideen zumindest „in petto“ bei den Mentorinnen und Mentoren als Alternative vorhanden sind. Dann drohen Ziellosigkeit und Frust für alle Beteiligten.

Betonung auf Hausaufgabenhilfe und mangelnde Unterstützung durch Erziehungspersonen

Diese gemeinsamen Merkmale für ungünstig verlaufende „Balu-und-Du“-Gespanne liegen nicht im Verantwortungsbereich der Mentorinnen und Mentoren. Besonders in den Beispielen Heiter und Bracker ist offensichtlich, wie sehr Eltern oder gar Großeltern eine unbeschwerte Entwicklung der „Balu-und-Du“-Beziehung behindern, weil sie den Schwerpunkt auf die Hausaufgabenhilfe legen wollen. Die Mentorinnen und Mentoren haben große Schwierigkeiten, sich von dieser Erwartungshaltung zu emanzipieren und bedürfen hierbei der fachlichen Unterstützung in den Begleittreffen und -seminaren.

Keine Situationen dokumentiert, in denen gemeinsam gelacht werden konnte

In keiner der hier als ungünstig verlaufenen eingestuften Beziehungen sind Tagebuchstellen zu finden, in den gemeinsam gelacht wird. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass durchaus heitere entspannte Momente erlebt worden sein könnten, die nicht dokumentiert worden sind. Andererseits ist es im Vergleich mit den persönlichen Berichten in den Begleittreffen und in den Tagebuchberichten von vielen anderen „Balu-und-Du“-Gespannen auffällig, dass dort immer wieder von Fröhlichkeit, ja sogar manchmal von ausgelassenem gemeinsamen Lachen berichtet wird. Unterstellt man, dass tatsächlich in den ungünstig verlaufenden „Balu-und-Du“-Beziehungen fröhliche, heitere Momente sehr selten gewesen sind, könnte dies ein weiterer Indikator für scheinbar unwirksame „Balu-und-Du“-Beziehungen sein. Die Indikatoren Humor und Fröhlichkeit sind allerdings Persönlichkeitsmerkmale, die weder von den Mentorinnen und Mentoren noch von den Kindern gefordert werden können.

3.6 Falldarstellungen von gelungenen Beziehungen

In Fortführung zu Kapitel 3.4 werden nun weitere vier gelungene Beziehungen vorgestellt. Schon die hohe Zahl der vorliegenden Tagebücher gibt einen Hinweis darauf, dass hier Beziehungen attraktiv gestaltet wurden. Aber auch nur acht vorliegende Tagebücher können neben den mündlichen Berichten an die Programmleitung in den wöchentlichen universitären Begleitseminaren die Gewähr bieten, dass die Beziehung lebendig gestaltet wird. Im Übrigen haben jedoch die Mentorinnen und Mentoren der als gelungen eingestuften Beziehungen erheblich mehr Tagebücher verfasst, nämlich zwischen 37 und 50 Tagebucheinträgen:

Abbildung 32: Dimension „Charisma“ bei gelungenen Beziehungen

Mentorin/Mentor	Anzahl Tagebücher	Charisma
Esser, Benjamin	50	1
Schuster, Karla	46	1
Müller, David	44	1
Acker, Sinje	37	1
Suleiman, Rebecca	8	1

Ein hoher Charisma-Wert einer Mentoringbeziehung begründet die Einschätzung, dass diese Beziehung gelungen ist. Zur unterscheidenden Analyse werden sowohl „Balu-und-Du“-Beziehungen mit vielen Tagebüchern als auch mit wenigen Tagebüchern, Beziehungen aus Osnabrück mit studentischen Mentoren und aus Köln von ehrenamtlichen Mentoren sowie weibliche und männlichen Mentoren vorgestellt.

Die Analyse von einzelnen Tagebucheinträgen folgt der Gliederung „Hintergrund der Personen“, „Tagebuch“, „Verlauf der Beziehung“, „Informelles Lernen“ und „Wirkungen“.

3.6.1 Benjamin Esser und Gabriel

3.6.1.1 Hintergrund der Personen

Benjamin Esser ist zu Beginn seiner Mentorentätigkeit ein 21-jähriger Student der Universität zu Köln. Er studiert Geographie und Politikwissenschaft, um Lehrer zu werden. Auf „Balu und Du“ wird er über ein Plakat in der Universität aufmerksam. Der zu betreuende Junge Gabriel besucht zu Beginn des Mentoring den Schulkindergarten einer Kölner Grundschule.

3.6.1.2 Tagebuch

Es liegen 50 Tagebucheinträge zwischen Dezember 2002 und Mai 2005 vor. Mehr Eintragungen liegen über keine Beziehung vor. Der Kontakt zwischen Mentor und Kind besteht auch noch unregelmäßig im Jahr 2006, endet aber auch in diesem Jahr.

3.6.1.3 Verlauf der Beziehung

Der Junge beschreibt selber eindrücklich, wie wichtig ihm die „Balu-und-Du“-Beziehung nach einem Jahr geworden ist:

Übrigens hat mich Gabriel heute gefragt, wie viele Jahre ich mich mit ihm treffen würde. Ich meinte, solange er möchte. Ein lachendes „Ja, ok“ kam als Antwort von ihm...(Esser, Benjamin 030714 Nr. 22)

Vor allem aufgrund des langjährigen Kontaktes wird diese Beziehung mit einem hohem Charisma bewertet. Im August 2008 kommt der Junge in die sechste

Klasse. Über den Sommer 2006 hinaus haben sich die beiden nicht mehr gesehen, der Mentor ist sich damals unsicher gewesen, ob der Junge noch Interesse an Treffen hat und wartete auf eine Einschätzung seiner Lehrerin und vor allem auf ein Signal von seinem Jungen und dessen Familie.

Die Schlüsselsituation in dieser Beziehung ereignet sich ein Jahr nach dem Beginn der Treffen:

Danach ist er schreiend immer weiter hinter mir her. Später kamen wir an einem Spielplatz vorbei. Er fing an zu schreien, dass er da sofort hin will. Ich darauf: Nein...Ich hab keine Lust mehr... wir gehen jetzt zu dir nach Hause“. Als er meinte, ihm wäre das egal und er würde einfach auf den Spielplatz gehen, hab ich ihm gesagt, dass er das machen könne...ich würde seiner Mutter sagen wo sie ihn dann abolen kann.

Er ist nicht auf den Spielplatz gegangen sondern weiter schreiend hinter mir her. Er meinte, er hätte gedacht, ich wäre sein Freund..Darauf ich : „ Das bin ich, aber ich lass mir nicht alles gefallen“. Er hat sich dann noch mehrmals mit Absicht auf den Boden geschmissen um einen Rollerunfall zu spielen.

Kurz bevor wir bei ihm zu Hause waren fing er dann plötzlich an zu weinen... Wie aus heiterem Himmel fing er an sich zu entschuldigen. Dabei konnte er nicht aufhören zu Heulen.

Ich hab mich hingekniet und ihn in den Arm genommen. Er meinte, dass ich sein einziger Freund sei....dass alle Kinder ihn in der Schule ärgern würden und böse wären.

Wir haben uns einige Zeit darüber unterhalten. Dabei hab ich ihm erklärt, dass er ganz alleine mit den Kindern zu Recht kommen muss. Er müsse lernen solche Probleme allein zu lösen. Wenn seine Mutter sich nämlich beim Lehrer über die Kinder beschwert, ändert das nichts daran, dass er keine Freunde hat. Ich meinte, dass er sich

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

anderen..z.B auch mir gegenüber oft sehr unverschämt und Rücksichtslos verhält. Immer will er seinen Kopf durchsetzen. Ich hab ein paar mal beobachtet wie er anderen Kindern seinen Willen aufzwingt. In Freundschaften muss man aber Kompromisse eingehen. Wenn er mit Gewalt versucht andere zu manipulieren, ist das ganz natürlich,dass die Kinder ungern mit ihm spielen.

Ich glaube, dass sich seine Mutter in solchen Situationen oft falsch verhält und ihn dadurch noch mehr ins Abseits treibt.

*Ich bin jedenfalls Froh, dass der Tag doch noch gut zu Ende gegangen ist und ich hoffe, dass Gabriel etwas daraus gelernt hat.
(Esser, Benjamin 040210 Nr. 33)*

Diese Szene wird als Schlüsselszene eingestuft, weil die beiden gemeinsam eine krisenhafte, aus den Fugen geratene Situation klären konnten. Dem emotionalen Verhalten des Jungen begegnet der Mentor, er weicht ihm nicht aus, so dass die Situation nicht noch mehr eskaliert. Schließlich öffnet sich das Kind dem Mentor, so dass er trotz totaler Erschütterung beim Kind dennoch liebevoll an das Kind appellieren kann und sogar in einen Dialog treten kann. Das Kind äußert fundamentale Selbstzweifel und bezeichnet den Mentor als einzigen Freund. Der Zeitpunkt der Schlüsselszene (fast ein Jahr nach dem Kennenlernen) zeigt aber auch, wie lange es dauern kann, bis den Mentoringpaaren die Bedeutung ihrer Beziehung bewusst wird.

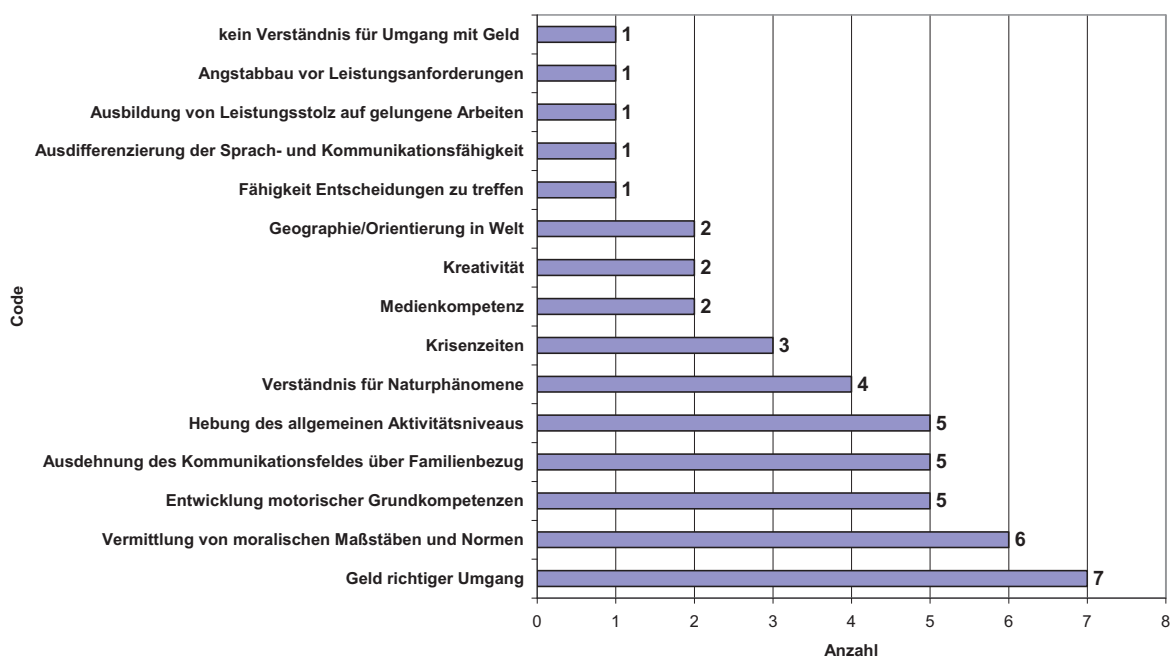
3.6.1.4 Informelles Lernen

Im Bereich des informellen Lernens dominiert als Vermittlung einer Alltagskompetenz der richtige Umgang mit Geld. Zu Beginn der Treffen befindet sich der Junge noch im Schulkindergarten und verfügt über keinerlei Vorstellung über den Wert von Geldbeträgen und die Sinnhaftigkeit von Einkäufen:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Etwas anstrengend war es diesmal auch wieder da er im Bus unbedingt auf einer erhöhten Fläche stehen wollte und vor den Geschäften die ganze Zeit vom Kaufen geredet hat. Er hat mich sogar versucht in die einzelnen Geschäfte hinein zu ziehen. Er will nicht verstehen das ich ihm nicht einfach alles kaufen kann was er sieht. Na ja..eigentlich hab ich ihm bisher nur ein kleines Schokobrotchen und die Fahrkarten gekauft...und zum Geburtstag wollte ich ihm auch nicht unbedingt etwas holen...ich will verhindern das das dann zur Gewohnheit wird....das bringt nur Probleme. (Esser, Benjamin 030108 Nr. 3)

Abbildung 33: Anzahl der Textstellen bei Esser zum Code „Informelles Lernen“



Im Laufe der Treffen nutzt der Mentor auch noch eineinhalb Jahre später alltägliche Gelegenheiten, um den Umgang mit Geld einzuüben:

Gabriel und ich sind erst auf eine kleine Kirmes in Köln Mülheim. Ich hab Gabriel 10 € gegeben und ihm gesagt, dass er damit machen

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

dürfe, was er wolle...mehr würde es aber nicht geben. (Esser, Benjamin 041014 Nr. 45)

Die hier geschilderte Situation gibt eine direktive Gesprächsführung wieder und keine gleichberechtigte Diskussion über den sinnvollen Umgang mit Geld. Aber im weiteren Verlauf dieses Tagebuches findet sich kein Hinweis über weitere Budgetverhandlungen. Die eindeutige Aussage und klare Grenzziehung im Vorfeld der gemeinsamen Aktivität Kirmesbesuch ermöglicht einen für beide entspannten Nachmittag, zumal der Junge wie vereinbart eigenverantwortlich die Verwendung des Geldes übernehmen kann.

Für die Vermittlung von Regeln und Normen nutzt der Mentor ebenfalls aus der Erfahrung von längeren Diskussion heraus die Wirkung von eindeutigen Vereinbarungen: Allerdings dauert dieser Lernprozess beim Mentor ebenfalls recht lange, denn er dokumentiert diese erfolgreiche Strategie erst nach vielen Treffen.

Mittlerweile hab ich angefangen ihm feste Grenzen zu setzten. Wenn ich z.B einen Zeitpunkt setze, an dem wir den Laden verlassen und er mit Spielen aufhören muss, wird das auch eingehalten. Wenn wir in Bussen fahren darf er z.B auch immer mit meinem Handy spielen. Früher hat er auch beim Spazieren gehen ständig nach dem Handy gefragt, weil ich gelegentlich nachgegeben hab. Seit ich die Feste Regel eingeführt hab, dass er es nur in Bus und Bahn bekommt und dabei unnachgibig bleibe, quengelt er draussen nicht mehr nach dem Ding.

(Esser, Benjamin 040921 Nr. 44)

Auch noch einige Monate und Treffen später betont der Mentor wie sehr er sich selber bemüht, Regeln einzufordern:

Mittlerweile hab ich mir übrigens angewöhnt Gabriel klarere Regeln zu geben. Ich gebe z.B genauere Zeitangaben(in 2 Minuten gehen wir) anstatt (in ein paar Minuten). Dann kommt er mit dem Ende einer

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*Sache nämlich besser klar und er quengelt nicht.
(Esser, Benjamin 050222 Nr. 48)*

Für die Aufnahme in die Gruppe der Beziehungen mit einer hohen Ausstrahlung sprechen die Aktionen, in denen der Mentor dem Kind auf sehr einfache Weise den Horizont über seinen bisherigen Lebensraum hinaus erweitert und gleichzeitig das kindliche Verständnis für Naturphänomene schult:

Wie ich schon geplant hatte, sind wir diesmal die ganzen 2 1/2 Stunden nur draussen rum gelaufen. Natürlich hatte ich mir schon etwas überlegt.....wir haben zuerst in Mülheim einen Fotofilm gekauft und sind dann zum Rhein runter gegangen, wo ich Gabriel das Hochwasser Fotografieren ließ. Er war sogar richtig beeindruckt von dem Wasser und den Schiffen. (Esser, Benjamin 030108 Nr. 3)

Dem Mentor gelingt es, aus der ersten Begegnung des Kindes mit dem Rhein, einen Spannungsbogen oder roten Faden in die Beziehung einzubauen:

Ausserdem sind wir noch kurz zum Rhein, zu der Stelle gegangen, wo wir im Winter das Hochwasser beobachtet hatten. Gabriel war ganz begeistert von einem Schiff das dort lag. Ich musste ihm genau erklären wie und wo es an Land wie und warum festgemacht wurde und wie es wieder los kommt.. wie man draufsteigen kann usw. Ebenfalls verblüfft hat ihn die Menge an Wasser, die damals dort war. Jetzt konnte er ja erst sehen wie viel es wirklich war, da wir sehr viel näher an den Rhein ran gehen konnten. Die Absperrungen von damals waren jetzt weg. (Esser, Benjamin 030526 Nr. 17)

Das erneute Aufsuchen einer bekannten Örtlichkeit zu einer anderen Jahreszeit eröffnet dem Erstklässler Einblicke in den Ablauf der Jahreszeit sowie in den Lebens- und Wirtschaftsraum des Rheins. In ähnlicher Weise lernt der Junge informell, als er gemeinsam mit seinem Mentor den Kölner Flughafen besichtigt:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Als wir dann Später mit dem Bus durch das Flughafenverwaltungsgelände fahren, war der Tag perfekt. Der Bereich ist nämlich Sicherheitsgebiet. Ich erzählte Gabriel das im Sicherheitsbereich des Flughafens immer ein Securitymann im Bus mitfährt, weil dort nicht jeder aussteigen darf, um den Flughafen u.a vor Bombenanschlägen zu schützen. Als dieser Mann dann tatsächlich einstieg, war Gabriel total begeistert...

Am Terminal angekommen gab es überall Reize für den Jungen. Ich erzählte u.a ein paar Sachen zum Einchecken, zum Gepäcktransport usw., bevor wir uns zur Besucherterasse aufmachten. Von der Terasse aus konnte man die Abflüge und Landungen sehr gut sehen. Das supergute Wetter setzte der Situation noch das i - tüpfelchen. Gabriel beobachtete die Flugzeuge durch ein Fernrohr und ich erzählte ein paar Sachen zum Tower, zum Funk usw. Dabei aßen wir beide Eiscreme. (Esser, Benjamin 030616 Nr. 20)

Die Ausweitung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug hinaus, das kindgerechte Heranführen an komplizierte Themen wie Terrorismus oder die Erklärung von technischen Abläufen eines Flughafens - all dies findet direkt am Lernort Flughafen statt, in einer für Mentor und Kind entspannten Stimmung. Diese Situationen legen das Fundament, auf dem auch Krisen, wie oben beschrieben, gemeistert werden können.

Im Lernfeld „Krisenzeiten“ ist Thema, dass der Junge eine deutliche Gewalterfahrung auf dem Schulhof durchmachen musste:

An dem Tag hat mir Gabriel übrigens auch noch erzählt, das ein paar ältere Jungs ihn in der Schule mit dem Gesicht an eine Häuserwand gedrückt haben. Sie hätten gesagt er solle die Wand küssen. (Esser, Benjamin 030312)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Zwei Wochen später nutzt der Junge wieder die Begegnung mit dem Mentor, um über diese Gewalterfahrung zu sprechen:

Als wir bei Gabriel daheim aus dem Bus gestiegen sind, liefen auf der anderen Strassenseite zwei Mädchen. Gabriel schien eine davon zu kennen. Er hat sie jedenfalls von weitem gegrüsst. Was dann kam lies mich allerdings etwas stutzen...Er meinte ich solle niemandem davon erzählen, damit die Polizei nicht kommt. Das wäre jetzt ein Geheimnis zwischen uns..Merkwürdigerweise sagte er, das er seinem Bruder und seiner Mutter auch von dem Geheimnis erzählen wolle. Er erzählte mir das eins der beiden Mädchen in seiner Schule sei und das sie bei der Gewaltsache von der ich letztens gesprochen habe (Er wurde dabei von mehreren Kindern an eine Hauswand gedrückt..) maßgeblich beteiligt war. Ich fragte warum er das Mädchen denn gegrüsst habe..Jemanden der Gemein zu mir ist würde ich nicht grüssen.Er sagte darauf nichts besonderes...Während er das alles erzählte war er vom Verhalten her wie immer. Er sprach weder traurig noch ängstlich..Höchstens etwas Geheimnisvoll. Als wäre die ganze Sache etwas total spannendes.Ich bin sicher er versucht absichtlich seine Angst zu verstecken. Und er macht das wirklich überzeugend. Auch wenn er beim Klettern unsicher wird und glaubt das er nicht weiter kommt ohne zu fallen, sagt er mir das ganz normal....ängstliche Gefühle kann ich dabei nicht wahrnehmen. Warum er das tut weis ich allerdings nicht...(Esser, Benjamin 030324)

Die Reaktion des Mentors auf die krisenhafte Gewalterfahrung ist von Unsicherheit und Ratlosigkeit geprägt. Ihm fällt jedoch die Gefühlsarmut auf, mit der das Kind die Geschichte erzählt. Glücklicherweise wiederholt sich in den Tagebüchern die Erwähnung von Gewalterlebnissen nicht. Gleichwohl ist wiederholt vom Mentor versucht worden, durch Besuche in einer Kletterhalle oder einem Spielecircus dem Jungen Erfolgserlebnisse zu vermitteln, die sein Selbstbewusstsein steigern sollen. Ferner hat der Mentor versucht, durch gemeinsame Treffen mit einer anderen

Mentorin und deren Kind seinem Jungen in lockerer Umgebung die Kontaktaufnahme mit anderen Kindern zu erleichtern.

3.6.1.5 Wirkungen

Zu Beginn der Beziehung meldet sich bereits die Klassenlehrerin mit einer positiven Nachricht:

Gestern hat mich Frau Scheun, Gabriels Lehrerin angerufen. Sie meinte das sich bei Gabriel zur Zeit sehr viel verändern würde.. Er würde ständig von mir reden. Wobei es eigentlich nicht darum geht was wir unternehmen, sondern einfach nur das wir überhaupt etwas zusammen machen. So nach dem Motto..über über übermorgen kommt der Nico. Sie meinte ausserdem das er es wohl sehr geniessen würde das es bei unseren treffen immer um ihn allein Dreht. Daheim muss er wohl immer alles mit seinen Geschwistern teilen und das führt häufig zu Konflikten. (Esser, Benjamin 030129 Nr. 6)

Entscheidend ist die Einschätzung der Lehrerin, dass das Beziehungsangebot des Mentors eine positive Wirkung auf das Kind hat - unabhängig von den Aktivitäten, die im Laufe der Treffen geschehen. Diese persönliche individuelle Zuwendung ist für die Lehrerin schon nach einigen Wochen festzustellen.

In einem Rückblick nach fast zweijähriger Beziehung hält der Mentor fest:

Ich hab heute mal ein paar alte Tagebucheinträge gelesen. Dabei ist mir aufgefallen, dass sich unser Verhältnis zueinander doch schon sehr verändert hat. Wenn ich z.B lese, dass ich Gabriels Mutter beim ersten Treffen gefragt hab ob er sehr ruhig sei, muss ich schon etwas grinsen...denn ruhig ist er nicht wirklich ;) Besonders aufgefallen ist mir, dass sich Gabriel am Anfang immer gar nicht von mir verabschiedet hat sondern direkt in die Wohnung ist. Heute stehen wir immer noch recht lange mit Bruder und Mutter in der Tür und Unterhalten uns über

belangloses Zeug. Dabei hat er teilweise sogar noch seine Jacke an. Wir treffen uns mittlerweile ja nicht mehr so häufig. Ich hab allerdings das Gefühl, dass das für ihn gar nicht so schlimm ist...er scheint auch nicht mehr so traurig zu reagieren, wenn ich ein Treffen kurzfristig absage.

Ich schätze, dass es für ihn nur wichtig ist zu wissen, dass er mich als Freund hat bzw. dass es jemanden gibt, zu dem er etwas aufschauen kann/ den er bewundern kann. (Esser, Benjamin 040713 Nr.42)

Der Mentor skizziert Entwicklungsschritte des Kindes im Kommunikationsverhalten. Das Kind hat, wie viele andere Kinder im Programm „Balu und Du“, Fortschritte im kommunikativen Verhalten gemacht. Das simple Plaudern beim Abschied nach den Treffen im Türrahmen ist mehr das Reden über „*belangloses Zeug*“. Hier kann das Kind beobachten, wie Erwachsene agieren und kommunizieren. Ferner gibt der Mentor in diesem Tagebuchausschnitt einen Einblick in das Selbständig werden des Kindes, weil das Kind gelernt hat, dass die Freundschaft auch ohne wöchentliche Kontakte lebendig bleibt. Das Kind hat ohne regelmäßige Kontakte keine Verlustängste gezeigt oder verbalisiert.

Eine Selbsteinschätzung liefert der Mentor, wenn er seine Rolle im letzten Satz des Zitats beschreibt. Er ist sich unklar über die Selbstbezeichnung. Er bezeichnet sich als Freund, er ergänzt diese Rollenbezeichnung aber als jemand, zu dem das Kind mit Bewunderung aufschauen kann.

Eine weitere Wirkung mag in der beruflichen Orientierung des Mentors zu finden sein, denn er bereitet sich im Referendariat auf das Lehramt in Realschulen vor.

3.6.2 Karla Schuster und Jeanette

3.6.2.1 Hintergrund der Personen

Die Mentorin ist eine 18jährige Oberstufenschülerin eines Gymnasiums in Zülpich. Zum Beginn des Mentoring besucht sie die Klasse 12. Das Kind Jeanette besucht die zweite Klasse einer Grundschule. Gründe für die Aufnahme in das Programm sind nicht bekannt. Beide leben in Dörfern im Umland von Zülpich.

3.6.2.2 Tagebuch

Im Zeitraum zwischen dem 15. Mai 2003 und dem 10. Oktober 2004 sind 45 Tagebucheinträge dokumentiert. Die Treffen finden sehr regelmäßig im Wochenrhythmus statt. Die Tagebuchtexte sind kurz, aber präzise geschrieben.

3.6.2.3 Verlauf der Beziehung

Diese Beziehung ist von Beginn an harmonisch und freundschaftlich verlaufen. Die Mentorin wurde freundlich von der Mutter des Kindes empfangen und das Mädchen freute sich von Anfang an auf die Treffen mit der Mentorin. Die Mentorin hat 26 Treffen mit einem selbständig entworfenen vierstufigen Bewertungssystem eingestuft.

:-) = sehr gut

(:-) = gut

:-(= nicht so toll

:-(- = schlimm

Nur in zwei Treffen hat sie die negative Bewertung verwandt und nur einmal ein Treffen als schlimm eingestuft. Der entspannte Verlauf dieser Beziehung lässt sich daran belegen, dass die Mentorin mindestens achtmal ruhige Aktivitäten wie Spazieren gehen, ein Herbarium anlegen oder sogar Yoga durchführen konnte. Die

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

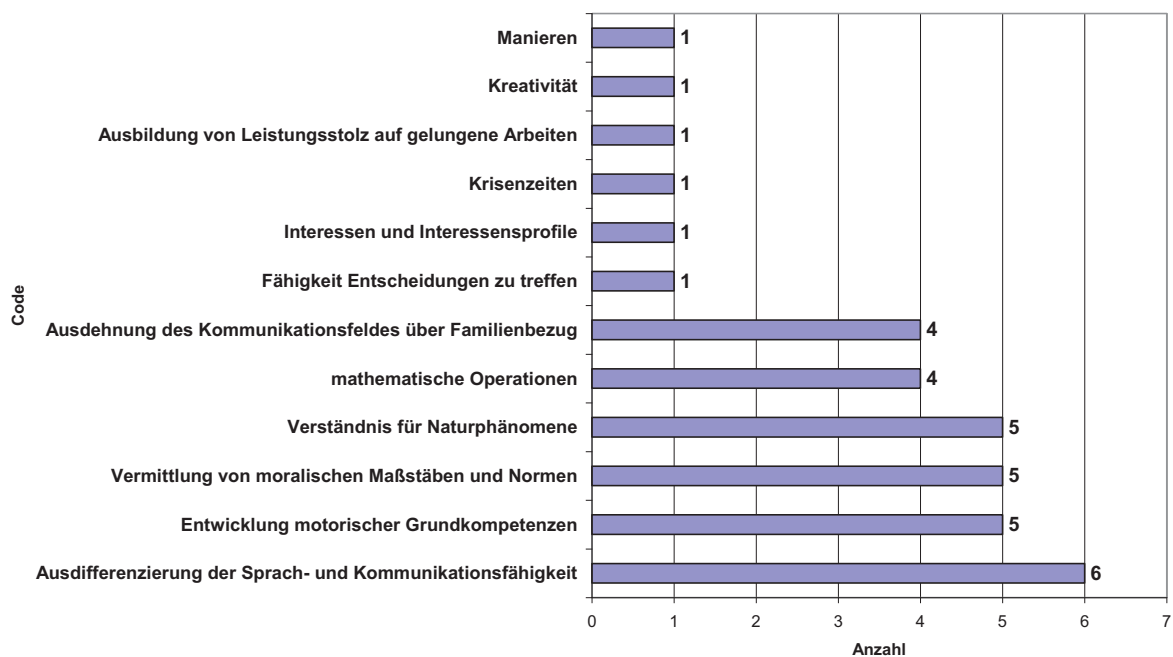
einzig als von der Mentorin als „schlimm“ eingestufte Situation war eine Spielszene, die weiter unten beschrieben wird.

Positiv beispielhaft in dieser Beziehung ist das stetige langsame Aufeinanderzugehen der vorher nicht bekannten Lebenswelten zwischen Mentorin und Kind. In der Analyse wird dieser pädagogisch wichtige Prozess dem Code „Ausweiten des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug hinaus“ zugeordnet. Das Kind übernachtet bei der Mentorin, wird zu Familienfeiern eingeladen und umgekehrt besucht die Mentorin die Ballettaufführung des Kindes oder wird zur Messdienereinführung anstelle der Eltern mitgenommen.

3.6.2.4 Informelles Lernen

Im Balkendiagramm der Abbildung 34 wird gezeigt, dass die „Ausdifferenzierung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit“ einen großen Anteil in dieser „Balu-und-Du“-Beziehung einnimmt:

Abbildung 34: Anzahl der Textstellen bei Schuster zum Code „Informelles Lernen“



Aus den Tagebüchern verdeutlicht dieser Auszug, wie der Mentorin informell Sprachförderung gelingt:

Anschließend haben wir einen Asterix-Comic durchgeblättert. Ich hatte den Comic nur so mitgebracht, aber Jeanette kannte ihn schon, weil sie auch Asterixfan ist. Ich war wirklich froh, denn jetzt habe ich einen großen Bereich über den ich Jeanette zum Lesen bewegen kann. Sie mag Asterix und ich auch. Also sollten wir in Zukunft öfter mal darin lesen. (Schuster, Karla 03_08_07 Nr. 9)

Hier zeigt sich informelles in Reinform, denn aus der zufälligen aber aufmerksamen Wahrnehmung der gemeinsamen Begeisterung des Kindes und der Mentorin für den Comic entwickelt die Mentorin einen Plan, das Kind zum Lesen zu bewegen: Bildung gelingt über Beziehung! Wie nachhaltig die regelmäßigen und ansprechend gestalteten Treffen sind, zeigt das folgende Unterkapitel.

3.6.2.5 Wirkungen

Die Nachfrage nach dem Status der Beziehung im August 2009 ergibt, dass der Kontakt seit Mai 2003 noch gepflegt wird, also fünf Jahre über das offizielle Programmende hinaus. Das Kind besucht, trotz zeitweiliger Überlegungen während des dritten Schuljahr auf eine Förderschule wechseln zu müssen, erfolgreich eine Hauptschule. Es verfügt über Freundschaften zu anderen Kindern:

Der Kontakt zwischen Jeanette und mir besteht immer noch! Wir treffen uns zwar nur noch sehr selten, doch sie schreibt mir ab und zu Briefe oder Emails. Unser letztes Treffen war Ende Juni zu Jeanettes Geburtstag. Sie wusste nicht, dass ich Zeit hatte und daher habe ich sie überrascht. Sie feierte mit vielen Freunden eine Garten-Planschpool Party. Sie hat mich innig begrüßt, was mir eigentlich noch mal gezeigt hat, wie sehr sie doch an mir hängt. Sofort wurde alles neue erzählt, ich wurde ihren Freunden vorgestellt und hätte noch stundenlang mitfeiern können, doch dazu fehlte mir die Zeit. Ich bekam

auch ihr Zeugnis zu sehen, welches mich sehr erfreute. Jeanette war ja immer eine eher schwache Schülerin, der es schwer fiel Kontakte zu knüpfen. Sie ist jetzt auf der Zülpicher Hauptschule, hat alle wichtigen Fächer „befriedigend“, ansosnsten 2x„gut“ und nur 1x„ausreichend“. Und auch aus ihren Erzählungen bzw aus der ihrer, mir unbekanntem, Geburtstagsgäste, schließe ich, dass sie einen guten Einstieg, auch in sozialer Hinsicht, auf der weiterführenden Schule hatte. (Schuster, Karla 060821)

Im Januar 2009 teilt die Mentorin mit, dass sie immer noch Kontakt mit dem Kind hält. Sie berät sie zum Beispiel bei Bewerbungsschreiben um einen Praktikumsplatz. Beide haben vor, die Freundschaft fortzuführen.

3.6.3 Sinje Acker und Kevin

3.6.3.1 Hintergrund der Personen

Die Mentorin ist zu Beginn der Begleitung 21 Jahre alt und studiert Pädagogik an der Universität Osnabrück. Das zu begleitende Kind ist 1996 geboren, zum Zeitpunkt des ersten Kennenlernens sieben Jahre und besucht eine Grundschule im ländlichen Umfeld von Osnabrück. Seine Eltern arbeiten zeitweise auf dem Jahrmarkt. Die Familie des Jungen lebt in räumlich schwierigen Verhältnissen, die aufgrund der prekären Lage ausführlich zitiert werden:

Im Flur dachte ich erst mal ich steh im Wald! Nicht nur das direkt hinter der Tür eine Waschmaschine steht, nein, die Fliesen sind auch an etlichen Stellen weggebrochen und man steht auf blanker Erde! Da ist nichts, nicht mal Beton oder so! Alle Türen im Haus sind zur Hälfte abgesägt, so dass man ohne Probleme (ohne die Türen zu öffnen) in die Zimmer sehen kann.

In der Küche; die übrigens unvorteilhafter Weise in weiß gefliest ist kam dann der nächste Schock. Zwei laufende Spülbürsten kamen auf

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

mich zugerannt, wedelten mit den Schwänzen und hinterliesen eine große gelbe Pfütze auf dem ohnehin schon spackigen Boden. Diese wurde dann von Kevin mit einem Wischer schön gleichmäßig verteilt so dass man sie fast nicht mehr sah. In einer anderen Ecke der Küche lag in einem Pappkarton ein Pekinese mit vier Welpen. In einer Art Abstellkammer im hinteren Teil des Flurs war ein Zimmer komplett mit Decken ausgelegt. Mittendrin lag eine Schäferhündin mit elf Welpen. Gegenüber der Küche standen noch zwei große Aquarien an der Wand. Soviel zum Haus.

Kevin stand schon fertig mit Stiefeln und Jacke in der Küche als ich ankam. Und obwohl er mich ja noch gar nicht kannte wollte er sofort mit mir los. Ich fragte ihn dann ob er mir nicht erst mal sein Zuhause zeigen wolle.

Er willigte ein und zeigte mir also zunächst einmal besagte Abstellkammer/Welpenaufzuchtzimmer, die Küche und dann sein Zimmer. Es grenzt direkt an die Küche an und ist aufgrund der abgesägten Tür nicht gerade ungestört. Die Eltern und der älteste Sohn saßen in der Küche und rauchten. (Ist ja nicht so als ob der verdammte Qualm ins Kinderzimmer zieht!!!) (Acker, Sinje 031110 Nr. 1)

Die Wohnsituation ändert sich im Laufe der Begleitung jedoch noch zweimal. Der erste Umzug endet jedoch katastrophal, weil das neu bezogene Haus abbrennt. Schließlich findet die Familie jedoch ein Haus in angenehmer Umgebung. Neben der angespannten räumlichen Situation hat es diese Mentorin mit einer zunächst sehr fordernden Familie zu tun:

Als wir bei ihm waren kam seine älteste Schwester (16) um das Haus gelaufen, starrte uns völlig fassungslos an und meinte:“ Waas? Jetzt bringst du ihn schon zurück??“ Es war immerhin schon 15:30!!!! Kevins Mutter fing auch sofort an zu keifen. Ob ich fünf mal auf ihrem

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Handy angerufen hätte. Sie hätte sich hingelegt und das nicht gehört, und was denn gewesen wäre. Wie dreist, oder? Na ja. Ich spielte dann noch eine halbe Stunde mit Kevin in seinem Zimmer, wobei die Mutter die Geschwister und der Onkel in der Küche nebenan saßen und sich allen ernstes über Sexfilme unterhielten! (Acker, Sinje 031114 Nr. 2)

Die fordernde Haltung der Familie zeigt sich darin, dass die Mentorin an diesem Tag von 10:45 Uhr bis 15:30 Uhr Kevin betreut hat und dies noch immer als zu gering angesehen wird. Neben der oben beschriebenen schlechten Wohnsituation, der unangemessenen Tierhaltung in der Wohnung und dem Zigarettenkonsum in der Wohnung kommt noch hinzu, dass Kevin mit scheinbar alltäglichen Gesprächen über Sexfilme konfrontiert wird. Die fordernde Haltung zeigt sich ferner darin, dass die Mutter sich über Anrufe der Mentorin aufregt, obwohl sie vorher ausdrücklich mit der Mentorin vereinbart hatte, dass sie sich telefonisch melden soll, wenn sie Kevin zurückbringen möchte.

Mehrmals setzt sich die Mentorin mit dem Umgangston der Familie auseinander. Ein Beispiel:

Da an dem Tag der Schulzahnarzt in der Klasse gewesen war und kleine Zahnpastatuben verteilt hatte wollte Kevin daß natürlich sofort seinen Eltern erzählen, woraufhin seine Mutter ihn anbrüllt er solle gefälligst die Goschen halten. Als Kevin sich davon völlig unbeeindruckt wieder daran machte ihr alles zu erzählen, schrie sie erneut er solle seine Klappe halten. SUUUUPER Bild was diese Leute da wieder von sich gebildet haben!!! (Acker, Sinje 040206 Nr. 12)

Die Mentorin lässt sich angesichts der familiären ungünstigen Rahmenbedingungen in der ganzen Zeit jedoch nicht davon abhalten, Kevin eine Alternative in der Zuwendung, Kommunikation und in den Aktivitäten zu bieten.

Der Hintergrund dieser Balu-und-Du Beziehung komplettiert sich erst, wenn auch das Kind beschrieben ist, auf das sich die Mentorin ehrenamtlich ein Jahr einlassen

möchte. Beim ersten Treffen im Haus der Familie möchte der Junge sofort nach draußen gehen, aber die Mentorin lässt sich zunächst mal sein Kinderzimmer zeigen, um ihn in seiner vertrauten Umgebung besser kennen zu lernen. Sofort hat der Junge Vertrauen zu ihr gefasst, verhält sich wohl wollend zur Mentorin, ist in seinen Reaktionen noch kindlich, wenn er die Mentorin mit Fernlenkwagen oder Sombrero beglücken möchte:

Kevin wollte mir ein Spiel zeigen, dass er von der Schule bekommen hatte. Wir spielten eine Runde. Bei dem Spiel musste man Bildkarten und die passenden Wortkarten zusammen suchen. ich ließ Kevin gewinnen und gab ihm einen Preis (ein paar Yu-Gi-Oh Sticker die ich vorher besorgt hatte). Dann wollte er mir aber auch einen Preis geben und schleppte eins seiner Fernlenk Autos an. Als ich sagte er solle es doch lieber behalten meinte er: " Is egal ich hab eh noch drei". Als ich immer noch ablehnte kam er mit einem Sombrero unter dem Bett hervor gekrochen und meinte den könnte ich aber haben, den bräuchte er nur wenn es regnet, aber jetzt im Winter würde es ja sowieso bloß schneien. (Acker, Sinje 031110 Nr. 1)

Es wird auch klar, dass der Junge mit drei Fernlenkwagen unangemessen hoch mit Spielzeug ausgestattet zu sein scheint. Anschließend fahren die beiden doch zur Mentorin nach Hause. Dort setzt sich fort, dass der Junge vor Aktivität strotzt:

Als wir bei mir waren stellte ich ein paar Spiele auf den Tisch, aber anstatt sich eins auszusuchen, riß er alle Schachteln auf und verteilte alles quer über den Tisch. „ Dass und das und das will ich spielen! Ich bau das schon auf, ich weiß wie das geht!“ Nach 20 minuten war ich völlig fertig und hatte das Gefühl Kevin wäre schon drei Stunden da. Ich beschloss ihn nach Hause zu bringen. (Acker, Sinje 031110 Nr. 1)

In diesen beiden Szenen zeigt sich die Ambivalenz des siebenjährigen Jungen. Einerseits nimmt er das Beziehungsangebot der Mentorin sofort an. Die Mentorin hat keinerlei Schwierigkeiten, das Kind für sich zu gewinnen und von der

Sinnhaftigkeit der Treffen oder vom Programm „Balu und Du“ zu überzeugen - es stellt sich ihm auch gar nicht die Frage. Auf der anderen Seite jedoch hat sie es mit einem sprunghaften, unsteten Wesen zu tun, das sie als ganze Person fordern wird.

3.6.3.2 Tagebuch

Für den Zeitraum November 2003 bis Oktober 2005 liegen 37 Tagebucheinträge vor. Daraus ist ersichtlich, dass die Beziehung mindestens ein Jahr über den eigentlichen Programmzeitraum hinaus läuft.

3.6.3.3 Verlauf der Beziehung

Von Beginn an hat das Kind keinerlei Anpassungsschwierigkeiten damit, dass eine 21jährige Frau ihn von nun an regelmäßig wöchentlich besucht. Die Mentorin hat diesen Jungen als Herausforderung angenommen, der bei jedem Treffen Anstrengungen aber auch Überraschungen vorhält:

Kevin wollte gern Arielle sehen. Während des Films nahm Kevin meine Hand und meinte „Ich bin der mit der Krone und du bist Arielle, ok?“ Ich sagte dass er dann mein Vater wäre weil der mit der Krone der König der Meere war und Arielle seine Tochter. Darauf meinte er nur wir wären dann aber Freunde. Ich fand das total süß weil es auch unsere Situation seit dem Brand beschreibt. Durch diesen Vorfall sind wir viel näher und vertrauter miteinander geworden und ich finde man könnte es schon fast als Freundschaft bezeichnen. Er ließ meine Hand erst los als der Film fast vorbei war :) (Acker, Sinje 040319 Nr. 19)

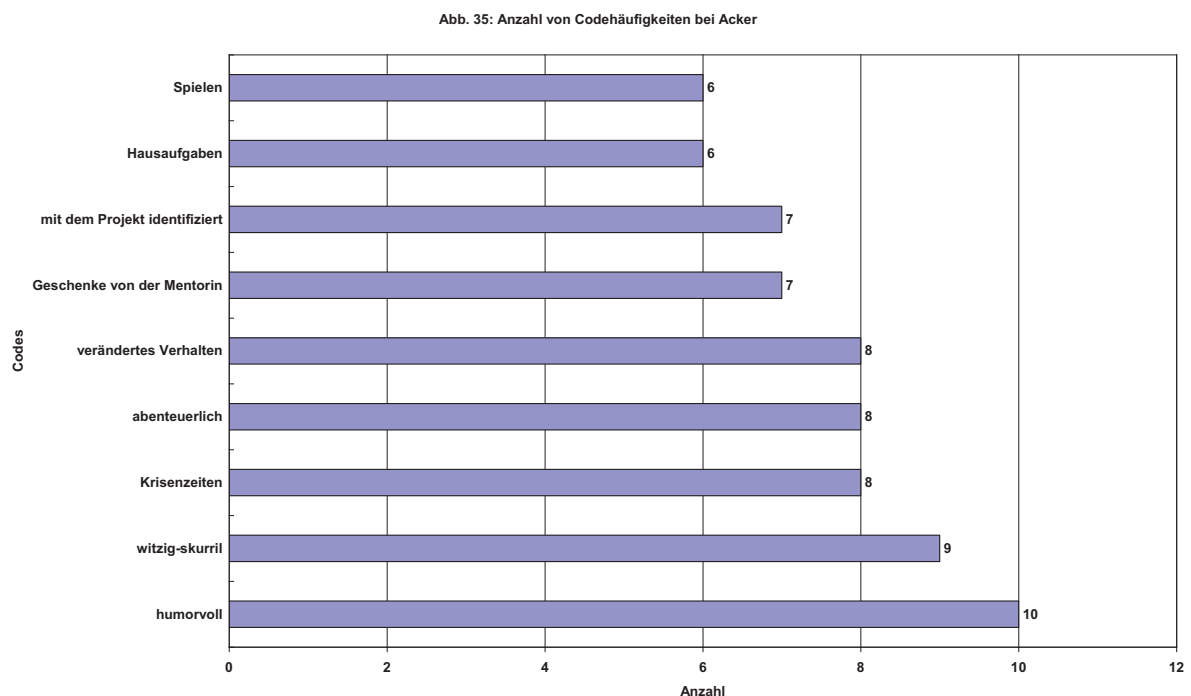
Der Mentorin gelingt es immer wieder, Ruhe und Entspannung in das Leben des Jungen zu bringen. Das kann ein Spaziergang sein, die Besichtigung einer Burg oder aber auch eine DVD mit dem Film „Arielle die Mehrjungfrau“. Die oben geschilderte Szene ist ein Nachweis für die hohe emotionale Bedeutung, die die

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Mentorin durch ihren Beistand nach dem Niederbrand des elterlichen Hauses beim Kind erhalten hat. Beim gemeinsamen Betrachten des Märchenfilms ergreift das Kind die Hand der Mentorin und hält sie fast die ganze Zeit fest. Es ist ein inniglicher Moment innerhalb der „Balu-und-Du“-Beziehung. Während des Betrachtens des Films versetzt sich der Junge in die Filmrolle des Vaters und verknüpft die Mentorin mit der Rolle der Tochter. Er charakterisiert die Vater-Tochter-Beziehung als Freundschaft. Die Mentorin erkennt darin das Abbild der Situation zwischen den beiden nach dem Hausbrand. Vielleicht ist damit die Idealvorstellung des Kindes über Elternschaft und über seine eigenen Eltern ausgesprochen.

Für den Verlauf der Beziehung über mindestens zwei Jahre mögen auch folgende Zählungen einige Anhaltspunkte geben:

Abbildung 35: Verlauf der Beziehung Fallbeschreibung Sinje Acker



3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

In den 37 vorliegenden Texten über diese „Balu-und-Du“-Beziehung wird häufiger als in anderen Beziehungen Humor auf Seiten der Mentorin bzw. witzig-scurrile Aktionen auf Seiten des Kindes festgestellt:

Während des Films futterte Kevin das restliche Popcorn und trank anschließend Katharinas Pepsi leer, was dazu führte, daß er natürlich 2 min. vor Ende des Films gaaanz nötig zum Klo musste. Also gingen wir raus um die Toiletten zu suchen. Als wir dann zurückkamen lief gerade noch der Abspann des Films und Kevin fragte ganz enttäuscht „Ey, wo ist der Film hin?“ (Ist er nicht knuffig?) (Acker, Sinje 040212 Nr. 13)

Im Auto meinte er dann ob es nicht toll wäre wenn alle Häuser nur 1 Euro kosten würden. Als ich sagte ja das wäre wohl schön und ich würde mir dann gleich zwei kaufen meinte er „ja so ein Doppelhaus und dann wohnst du in der einen und ich in der anderen Hälfte. Den Garten können wir uns ja teilen. Und ich will noch einen Bagger im Garten.“ Ich sagte das ein Bagger viel zu viel Krach machen würde daraufhin sagte er „Ja, aber Sinje das ist doch meiner, und wenn du deine Ruhe haben willst musst du es mir nur sagen. Wir kaufen uns auch ein Baumhaus zusammen, oder? Was meinst du wieviel ein Baumhaus kostet?“ (Acker, Sinje 040528 Nr. 29)

Dieser Humor geht einher mit eindringlichen Beschreibungen von Krisensituationen beim Kind und abenteuerlich-destruktivem Verhalten des Kindes. Die Krisensituation im Leben des Kindes überhaupt ist der schon erwähnte Brand des Hauses. Über die Verarbeitung dieser Tragödie wird mehr im Kapitel zum informellen Lernen in dieser Beziehung berichtet. Zum Verlauf dieser Beziehung und zur angemessenen Würdigung des Engagements der Mentorin ist es jedoch unumgänglich, die destruktiven Verhaltensweisen des Jungen zu beschreiben:

Beim dritten Treffen ereignet sich folgende Kaskade von unangemessenem Verhalten: Der Junge reißt durch Unaufmerksamkeit und im unkontrollierten Spiel

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

einen Aschenbecher im Auto der Mentorin aus der Seitenverkleidung. Bei einem Spaziergang versucht er mit einem Feuerzeug in einer Holzwanderhütte zu zündeln. Auf demselben Spaziergang klebt er angeleckte Gummibärchen auf eine Schaukel. Als die Mentorin ihn auffordert, die klebrigen Gummibärchen zu entfernen, tut er das und isst die dreckigen Bärchen auf. Ferner stiehlt er aus dem elterlichen Kühlschrank der Mentorin zwei Milchgetränke, um sie dann bei sich zu Hause triumphierend vor der ganzen Familie zu trinken.

Selbst noch bei Treffen 20 findet sich dieser Tagebuchauszug, der die destruktiven Verhaltensweisen dokumentiert:

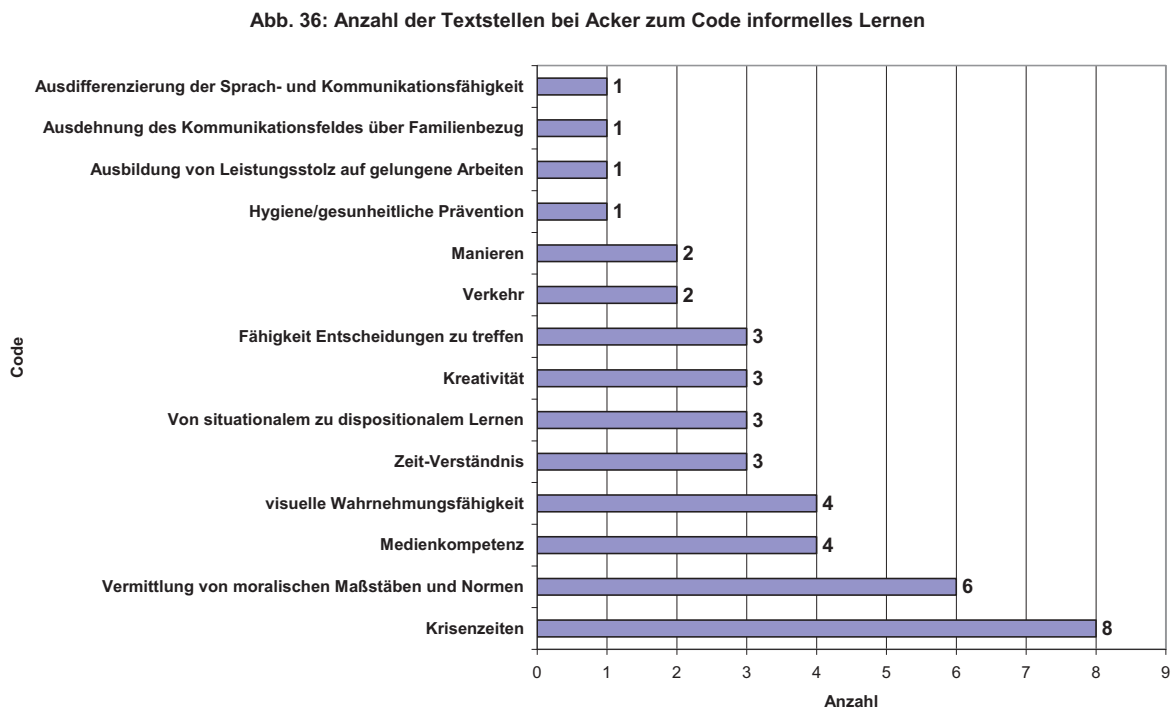
Zu Hause kochte ich dann Spaghetti. Er war aber zu nichts zu gebrauchen, schlönzte permanent um den Herd herum, steckte den Finger in die Soße um mir zu verkünden sie wäre noch nicht heiß! Irgendwann saß er dann am Tisch und aß oder zumindest verschwanden die Nudeln recht spektakulär in seinem Mund. Danach wollte er unbedingt in den Garten. Das Problem war nur dass es grad hagelte wie blöde. Als der Hagel ein bisschen nachließ ließ ich mich breitschlagen eine Runde durch den Garten zu drehen. Wir waren damit fertig als es gerade wieder anfing zu hageln aber Kevin machte keinerlei Anstalten sich ins Haus zu bewegen. Im Gegenteil, als ich mich auf die Socken machte um ihn zu holen lief er weg und fand es irre komisch bei Unwetter fangen zu spielen. Als ich ihn endlich im Haus hatte waren wir natürlich beide klatschnass und er hatte keine Lust zu gar nichts. Ich nannte ihm ein paar Optionen unter anderem eben auch die Option ihn nach Hause zu bringen und dass wollte er dann auch. Und so war ich ihn um 14 Uhr schon wieder los. (Acker, Sinje 040326 Nr. 20)

Darüber hinaus ist zum Verlauf zu notieren, dass sich die Mentorin mit dem Programm identifiziert und stetig an den Treffen festhält.

3.6.3.4 Informelles Lernen

Die Vermittlung von moralischen Werten und Normen durch informelles Lernen ist in dieser Beziehung exemplarisch dokumentiert und gelungen.

Abbildung 36: Informelles Lernen in Fallbeschreibung Sinje Acker



Wie bereits beschrieben, hat der Junge ein Milchgetränk gestohlen. Der Junge entlarvt den Diebstahl bereits selber während des dritten Treffens, als er triumphierend das Getränk zuhause zu sich nimmt. In der damaligen Situation hat die Mentorin nicht sanktionierend reagiert, um den Jungen nicht vor seiner Familie bloß zu stellen. Die Mentorin greift im folgenden Treffen dieses nicht akzeptable Verhalten wieder auf. Sie vollzieht dazu einen Ortswechsel, fährt zum Ort des Geschehens, wo sich der Junge völlig arglos wieder am Kühlschrank selber bedient. Die Mentorin bittet ihn an einen Tisch zu einem Gespräch und sagt,

dass bei unserem letzten Treffen etwas passiert wäre was mir gar nicht gefallen hätte. Er konnte sich aber wirklich nicht erinnern und so

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

half ich ihm ein bisschen auf die Sprünge. Ich hatte nur das Wort Actimel erwähnt da wusste er augenblicklich wieder bescheid. Er wurde ganz still und sah mir nicht mehr in die Augen. Ich fragte ihn ob er wüsste wie man das nennen würde, und er antwortete ganz kleinlaut „klauen“. Er wusste also sehr wohl was er tat! (Acker, Sinje 031128 Nr. 4)

Nun geschieht nach der Erinnerung und Bestandsaufnahme an das falsche Verhalten, der eigentliche informelle Lernschritt, in dem die Mentorin den Jungen nicht mehr als Täter betrachtet, sondern zum Kreator von Regeln werden lässt. Sie blickt nicht zu lange auf das Vergehen zurück, sondern blickt gemeinsam mit ihrem Kind nach vorne:

Ich sagte ihm dass wenn wir uns weiterhin treffen wollten er sich in unserem Haus an gewisse Regeln halten müsse und das er mir helfen könnte die Regeln aufzuschreiben. Er war sofort begeistert und sprang zur Fensterbank um Papier und Stifte zu holen. Er wollte seinen eigenen Regel Zettel machen(aber auf beiden sollten die gleichen draufstehen). Wir fingen also an zu überlegen und waren uns recht schnell einig das „Nicht klauen“ unsere erste Regel sein sollte. Die zweite Regel ließ ich ihn bestimmen und das wurde dann „Nicht verarschen“.Bei der dritten war ich dann wieder an der Reihe und beschloß die „erst fragen wenn man etwas will“ Regel. Kevins nächster Vorschlag war dann „nicht mit Legos schmeißen“ (die er selbst allerdings ca 10 min. später wieder brach) Regel 5 „auf dem Klo hinsetzen“ war ein echtes Problem. In der Schule geht Kevin nie auf die Toilette sondern sucht sich in den Pausen einen Busch. Und auch hier hat er bei unserem zweiten Treffen als wir im Garten waren anstalten gemacht in die Blüten zu pinkeln. Seine Mutter hatte mir erzählt das sie es ihn zu Hause so machen lässt. (Die Familie wohnt ja auch mitten in der Pampa) Ich hatte ihn ja wenigstens schon so weit das Gäste Klo zu benutzen, allerdings mit mäßigem Erfolg..Kevin zielt nicht besonders gut.. na ja das war auf jeden Fall Regel 5. Bei der

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

sechsten Regel hat er mich echt überrascht. Ich fragte ihn ob ihm noch etwas einfiel und er sagte“Enten und Schwäne dürfen wir nicht füttern“ Er hat es sich also tatsächlich gemerkt! Und das war ja auch immerhin schon eine Woche her. Nachdem wir unsere Regeln noch einmal sorgfältig gelesen und abgezeichnet (das machte Kevin) hatten machten wir uns an die Hausaufgaben. (Acker, Sinje 031128 Nr. 4)

Es ist bemerkenswert, dass das Kind beim übernächsten Treffen tatsächlich die selbstaufgestellten Regeln wiederholen kann und auf sein Verhalten anwenden möchte:

(Apropos Regeln; auf der Hinfahrt zum Marktkauf ließ ich ihn unsere Regeln noch einmal wiederholen um zu betonen dass Regel Nummer eins auch im Marktkauf gilt, er konnte mir alle nennen und fügte von sich aus hinzu das er im Marktkauf auch nichts klauen dürfte!) (Ich glaub jetzt hat er's ;)) (Acker, Sinje 031212 Nr. 6)

Die selbstaufgestellten Regeln werden immer wieder in Erinnerung gerufen:

Hinter dem Bahnhof ist ein Blumengeschäft in das Kevin auch unbedingt rein wollte und ich hatte ein paar bedenken, weil der Laden wirklich schweineteuer ist und Kevin na ja ein bisschen tolpatschig. Wir gingen dann doch hinein. Nicht ohne vorher die Regeln“Nicht klauen“ und „Nichts anfassen“ in Erinnerung zu rufen! Er fand eine Schachtel mit kleinen Holzschneemännern und wollte gerne für sich und Cindy einen haben. Natürlich wollte er auch wieder bezahlen. (Acker, Sinje 031219 Nr. 7)

Inwiefern die Aktivitäten möglichst länger anhaltende Wirkung auf das Kind haben, wird im folgenden Abschnitt betrachtet:

3.6.3.5 Wirkungen

Nach annähernd einjähriger Beziehung konstatiert die Mentorin in markanten Worten die Wirkung von ihrer Begleitung auf Kevin:

Also wir heiraten nächsten Oktober und ziehen in die Australische Pampa! Nein, kleiner Witz, ich werde Kevin einfach weiterhin Freitags holen bis es sich aus Berufstechnischen Gründen nicht mehr einrichten lässt. Dann hol ich ihn Sonntags;) Und den Spaß ziehen wir dann durch bis mir die künstliche Hüfte beim Toben aus den Angeln springt oder er heiratet und das Mädels ist verantwortungsvoll genug um den Rabauken auf dem rechten Weg zu halten. Um ehrlich zu sein ist an ein Ende noch gar nicht zu denken. Ich bin selber schuld weil ich Kevin nicht von Anfang an klar gemacht habe dass es nur einen befristete Geschichte ist. Für ihn bin ich einfach irgendwann aufgetaucht und jetzt bin ich eben da, für immer. Er ist auch noch nicht soweit, also nicht so weit wie ich ihn haben will, sondern ja also einfach noch nicht fertig. Sein Verhalten zeigt immer noch abstruse Auffälligkeiten und ich habe zu viel investiert (emotional) als das ich ihn jetzt so halbfertig stehenlasse und auf Briefkontakt umsteige!(zumal er ja noch nicht lesen, geschweige denn zurückschreiben könnte)Also werde ich mich weiterhin mit dem kleinen Chaoten treffen.

Also trotz seiner tiefverwurzelten Macken und Verhaltensabnormitäten, (für die er übrigens nichts kann) hat er in den vergangenen 12 Monaten einen enormen Entwicklungsschritt in die richtige Richtung gemacht! Von der hirnlosen Wildsau mit Zwingerkoller hat er sich zu einem lieben, höflichen, durchschnittlich begabten Grundschulkind gemausert dass ich um nichts in der Welt wieder eintauschen möchte. Die Tatsache das ich nicht nur mit ihm sondern auch mit der Familie einiges erlebt hab macht sein Verhalten durchsichtiger. Es scheint nicht mehr so völlig wahllos bescheuert, man kann hinter einigem

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

sogar einen „Sinn“ erkennen, (auch wenn dieser total verrückt und nicht gesellschaftsfähig ist) Aber wenn man so vieles; Umzug, Brand, Hausen im Wohnklo, neue Schule, Scheiß Lehrerin, neues Haus, Tagesgruppe, IQ Test, Sonderschule, klauen, schmusen, etc. miteinander erlebt wird aus so einer kleinen Pest- Ruckzuck- ein Kind das man durchaus als Freund bezeichnen kann.(Acker, Sinje 040827 Nr. 31 Zwischenbericht)

Einige Monate später kann die Mentorin notieren:

Ich habe mich an dem Freitag noch ein bisschen mit Frau Warm unterhalten. Sie ist sehr zufrieden mit seinen schulischen Leistungen. Besonders im Lesen macht er große Fortschritte. (Acker, Sinje 050217 Nr. 34)

Zum Abschluss der regelmäßigen Tagebuchdokumentation beobachtet sie, dass ihr Junge lange diskutierte Regeln in seiner Tagesgruppe erfolgreich umsetzt:

Ach und noch was: Da racker ich mir anderthalb Jahre den Arsch ab um diesem Kind Regeln und Werte aufzuzeigen, um ihn zu normen und gesellschaftsfähig zu machen und nichts fruchtet. Er bleibt ein hirnloser kleiner Hinterweltler und dann kommt die tolle Tagesgruppe, kaut ihn durch, spuckt ich aus et voilà : der perfekte kleine Streber! Dabei bin ich wirklich stolz auf meinen kleinen Rotzlöffel! Er hat sich so verändert. Am Freitag machte ich ihm also Essen während er artig und brav seine Hausaufgaben erledigte. Da meint er doch glatt: oh, ich muss mir aber vor dem Essen die Hände waschen. Ich völlig begeistert, dachte unsere Regeln hätten angeschlagen und wären hängengeblieben, aber nein: In der Tagesgruppe machen wir das auch immer so, und dann wünschen wir uns einen guten Appetit und dann wird gegessen und da müssen wir nicht rumhampeln sondern stillsitzen. Dann räumen wir unsere Teller ab und dann gibt es Nachtisch. Oh Gott wer ist dieses Kind und wie haben die das so

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

schnell geschafft???? Irgendwie hab ich wohl den falschen Ansatz. Verdammt! (Acker, Sinje 050319 Nr. 35)

Die Mentorin unterschätzt hier wohl ihre eigene Leistung. Es ist anzunehmen, dass ihre stetigen Bemühungen um ein sowohl kindgemäßes wie sozial angepasstes Verhalten zumindest eine Basis gelegt haben, dass sich der Junge nunmehr an Regeln in einer Gruppe halten kann. Im gleichen Tagebuch resümiert sie:

Aber danach haben wir mein Auto saubergemacht und seine Krümelmonster-Rückbank staubgesaugt und er hat suuuuuper mitgeholfen. Leere Trinkpäckchen unter dem Sitz hervorgefischt und die Kassetten sortiert, staubgesaugt etc. Es ist schön zu sehen das er jetzt auf so einem guten Weg ist. Ich hoffe die Familie lässt ihn weiterhin in der Tagsgruppe wenn ich im August kürzer trete. Oh man das muss ich denen auch noch verklickern. Na denn das waren die News in Kürze. Viele Grüße Sinje (Acker, Sinje 050319 Nr. 35)

Leider teilt die Mentorin im Oktober 2006 mit, dass die Familie plötzlich unbekannt verzogen sei, ohne ihr eine Adresse zu hinterlassen. Per Mobiltelefon ist die Familie auch nicht mehr unter der bislang bekannten Nummer erreichbar.

3.6.4 Rebecca Suleiman und Andrea

3.6.4.1 Hintergrund der Personen

Die Mentorin Rebecca Suleiman ist eine 24-jährige Studentin der Universität Osnabrück. Das zu betreuende Kind Andrea ist eine achtjährige Grundschülerin, deren Eltern aus Albanien stammen. Weitere Hintergründe sind nicht bekannt.

3.6.4.2 Tagebuch

Diese qualitative Analyse basiert auf 6 Tagebucheintragungen sowie einer Abschlussbewertung der Mentorin Rebecca Suleiman im Zeitraum von November

2003 bis August 2004 (Wintersemester bis Ende Sommersemester). Die Tagebucheintragungen sind regelmäßig vorhanden für den Beginn der Beziehung von November 2003 bis Januar 2004, also über drei Monate. Dann folgt erst mit großem zeitlichem Abstand der Abschlussbericht. Dieser Abschlussbericht hat jedoch den Charakter eines Zwischenberichtes, denn die Mentorin möchte die Beziehung fortsetzen.

3.6.4.3 Der Verlauf der Beziehung

Die Beziehung zwischen Rebecca Suleiman und Andrea startet mit einer positiven Grundhaltung bei der Mentorin auf der einen Seite und mit Zurückhaltung beim Kind auf der anderen Seite:

Heute war das erste Treffen mit Andrea. Ich habe sie zu Hause abgeholt und wir sind dann zusammen zu ihrer Schule gegangen. Sie hat erst nichts gesagt. Ich glaube weil sie Sprachprobleme hat, die sie verbergen will. Andrea war sehr schüchtern. Wir sind dann mit dem Bus zu mir gefahren und ich habe ihr meine Wohnung gezeigt. Ich habe Andrea gefragt, was sie denn als nächstes mit mir machen möchte und sie antwortete, dass wir den Fernseher anmachen könnten. Ich sagte ihr, dass ich eine bessere Idee hätte und wir spielten Karten. Nachdem sie zweimal gewonnen hatte, begann sie erstmals zu lächeln und ich war so glücklich, endlich mit einem Lächeln belohnt worden zu sein. (Suleiman, Rebecca 031125)

Gleich beim ersten Treffen gelang es der Mentorin, das Eis zu brechen. Es scheint von Bedeutung zu sein, dass die Mentorin den Schulhof als geplanten Ort der ersten Begegnung verlassen hat und stattdessen dem Kind die eigene Wohnung gezeigt hat. Die Mentorin löst geschickt die Einfallslosigkeit des Kindes auf, welches als Aktivität gemeinsames Fernsehgucken vorschlägt. Im gemeinsamen Spiel taut das Kind auf und signalisiert Wohlbefinden.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

In den sieben vorliegenden Dokumentationen findet sich kein Hinweis auf schwierige Situationen in der Beziehung. Allenfalls könnte dazu gezählt werden, dass sich das Kind einmal geweigert hat, gemeinsam mit dem Freund der Mentorin eine zusammen zubereitete Mahlzeit zu essen. Erst als der Freund die Wohnung verlassen hat, hat das Kind zusammen mit der Mentorin gegessen (Suleiman, Rebecca 040116). Vielleicht liegt hier ein kulturell bedingtes Verhalten beim Kind vor, nachdem es in ihrer Familie unüblich ist, mit fremden Männern am Tisch zu essen, oder aber das Mädchen verdeutlicht einen exklusiven Anspruch auf ihre neue Freundin, so dass deren Partner im wahrsten Sinne des Wortes vor die Tür gesetzt werden musste.

Der Abschluss der Beziehung nach der zweisemestrigen Begleitung gestaltet sich so:

Ich habe unsere Treffen eigentlich schon beendet, aber da Andrea und ich so viel Spaß miteinander haben, möchten wir uns weiterhin regelmäßig treffen. Zum Abschluss durfte Andrea sich überlegen, was wir noch einmal machen. Wenn es nach ihr gehen würde, würde sie das ganze Treffen noch mal wiederholen. Auf jeden Fall haben wir beschlossen, dass wir ein weiteres Mal ins Kino, in den Zoo, Pizza essen und Schwimmen gehen. Na ja, wir haben noch einiges vor. (Suleiman, Rebecca 040825 Abschlussbericht)

3.6.4.4 Informelles Lernen

Im vorhandenen Datenmaterial dieser Mentoringbeziehung wurden 38 Codierungen vorgenommen. Dem Code „Informelles Lernen“ konnten zwölf Textsegmente zugeordnet werden. Die Tagebucheintragungen geben Hinweise auf informelles Lernen in den Subkategorien „Entwicklung motorischer Grundkompetenzen“ (1 Zuordnung), „Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen“ (2), „visuelle Wahrnehmungsfähigkeit“ (1), „Medienkompetenz“ (2), „Ausdehnung des Kommunikationsfeldes über Familienbezug“ (3), „Vermittlung von Lernstrategien“

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

(1), „Alltagskompetenz“ (1), „Vermittlung von moralischen Maßstäben und Normen“ (1).

Folgender Textauszug zeigt die Möglichkeiten für das informelle Lernen, die die Treffen in der Mentoringbeziehung bieten:

Ich schlug ihr 2 Aktivitäten vor, die wir heute hätten tun können. Entweder Schlittschuhlaufen, oder ins Museum gehen. Andrea entschied sich für das Felix Nussbaum Haus. Im Museum habe ich mir dann überlegt, was ich tun könnte, damit sich Andrea nicht langweilt. Wir haben uns dann immer in die Mitte des Raums gestellt und alle Bilder betrachtet. Dann, nachdem wir alle Bilder einmal angeschaut haben, musste Andrea immer sagen, welches Bild sie am Besten findet. Sie hatte wirklich sehr viel Spaß im Museum und es gab immer ein Bild, das ihr gefallen hat. Im Gegensatz zu mir fand sie das Museum sehr schön. Nur ein Bisschen dunkel fand sie es. Nachdem ich ihr aber kindgerecht die Nazizeit erklärt habe und sie den Hintergrund kannte, fand sie das Dunkel der Wände passend und sagte: „ Ja, ich glaube, dann passen hier auch keine fröhlichen Farben rein.“(Suleiman, Rebecca 040120)

Die Schilderung beginnt bereits bei einem Lernprozess, denn das Kind führt einen Entscheidungsprozess aus. Es muss abwägen zwischen Alternativen und entscheidet sich für den Besuch eines Museums. Aus dem Datenmaterial ist nicht ersichtlich, ob das Kind bereits ein Museum besucht hat oder nicht. Die Art und Weise, wie die Mentorin das Kind in die Welt der Kunst einführt, ist ein Beleg für ihr Einfühlungsvermögen in die kindliche Wahrnehmungsfähigkeit. Dieses Einfühlungsvermögen ist Ausdruck für die im einleitenden Kapitel 1 erläuterte Realphantasie, die als wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Beziehung betrachtet wird.

Ganz nebenbei wird die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes geschult. Der Museumsbesuch bietet zugleich die Möglichkeit, dem Kind Werte und Normen zu

vermitteln, weil die Mentorin dem Kind den Bezug des Museums zum Nationalsozialismus erklärt. Sie erklärt es so eindeutig, dass das Kind versteht, warum die dunklen Farben für diesen Ort passend sind. Leider gibt die Mentorin in der Tagebuchnotiz keine genaueren Angaben über ihre Wortwahl. Hier geschieht die Vermittlung von Werten und Normen in einer kindgerechten Sprache mit Hilfe von Kunst und Architektur, ohne dass die Programmleitung je den Mentorinnen und Mentoren dies zur Aufgabe gestellt hätte.

3.6.4.5 Wirkung

Im Abschlussbericht dokumentiert die Mentorin die Wirkung ihrer Treffen mit dem Kind mit folgenden Worten:

Andrea und ich haben jeweils in dem anderen einen tollen Gesprächspartner gefunden und fühlen uns schon als beste Freundinnen. Das Projekt hat denke ich auch mir sehr viel gebracht. Und Andrea kann nun viel offener auf andere Menschen zugehen und sich auch mit Problemen konfrontieren. Am Anfang hatte sie so gut wie keine Freunde, woran sie auch sehr schwer zu knabbern hatte. Heute finde ich , scheint sie schon viel offener als ich selbst. Sie ist wirklich zu beneiden. Nachdem ich mit Andreas Lehrerin telefoniert habe, scheint sie auch sehr engagiert in der Schule und ihre schulischen Leistungen sind ganz toll. (Suleiman, Rebecca 040825 Abschlussbericht)

Die Mentorin beschreibt positive Veränderungen in wichtigen Lebensbereichen des Kindes. Sie erwähnt die eigene Freundschaft mit dem Kind, die offenere Persönlichkeit des Kindes sowie die Verbesserung der schulischen Leistungen. Die Mentorin reflektiert sensibel die Veränderungen des Kindes hin zu einem offeneren Wesen und vergleicht ihre eigene Kindheit mit der positiven Entwicklung des Kindes. Als Helferrückwirkung erkennt sie zudem Entwicklungspotentiale für sich selbst.

3.6.5 Zusammenfassung

In den Tagebüchern der als gelungen eingestuften Beziehungen ist feststellbar, dass im Gegensatz zu den ungünstig verlaufenden Beziehungen die Merkmale „Rituale“, „roter Faden“, „Ideen in petto“, „Unterstützung durch Eltern“ und „Humor“ dokumentiert sind. Hinzu kommt die Feststellung, dass die gelingenden Beziehungen in Krisenzeiten im Leben des Kindes wie Arbeitslosigkeit oder sogar Hausbrand Unterstützung und Sicherheit bieten. Die gelingenden Beziehungen meistern die Krisen und Konflikte in den Beziehungen selber. An einigen Tagebuchauszügen wird dies illustriert:

3.6.5.1 Rituale

Die wöchentliche Begrüßung von Mentorin oder Mentor mit dem Kind kann sich zu einem fröhlichen regelmäßigen Start ins jeweilige Treffen entwickeln, wie die beiden folgenden Auszüge belegen.

Da Gabriel die ganze letzte Woche Krank war, konnten wir uns heute erst wieder treffen. Die Begrüßung war wie immer. Er stand wieder grinsend an der Tür....(Esser, Benjamin 030626)

Gerade an dem Wohnhaus angekommen rief Josef schon meinen Namen aus dem fünften Stock und hat mir freudig entgegen gewunken. Dieses freute mich sehr, da es das erste Mal war, dass Josef mich auf diese Art und Weise begrüßt hat. Josef erwartete mich bereits an der Wohnungstür.(Müller, David 030402 Nr. 8)

Den Beziehungen ist es zudem gelungen, den Kindern zu vermitteln, dass eine freundliche Verabschiedung zu einem gemeinsam verbrachten Nachmittag hinzugehört.

Ein weiteres Ritual kann zum Beispiel darin bestehen, dass das Kind immer im Anschluss an die Treffen direkt den Eltern die Erlebnisse mit dem Mentor erzählt.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Dies dient nicht nur der simplen Informationsvermittlung, sondern gibt den Eltern ein Gefühl der Sicherheit, dass die Treffen ihrem Kind gut tun und sie bestätigen dem Mentor, auf dem richtigen Weg zu sein bzw. es ergeben sich Korrekturmöglichkeiten.

Zuhaus hat Gabriel wie immer direkt angefangen von allem zu erzählen was wir unternommen haben. (Esser, Benjamin 030122)

3.6.5.2 Ein roter Faden

Unter einem „roten Faden“ werden Aktionen zusammengefasst, die über mehrere Monate lang Bestandteile der Treffen sind.

Heute waren wir wieder schwimmen und sind dem Seepferdchen schon ein ganzes Stück näher gekommen. (Schuster, Karla 040208)

Das Herbarium ist nahezu fertig. Es beinhaltet die Hauptsachen, die Jeanette ueber Natur wissen sollte. Angefangen haben wir mit Blattformen,Blattaufbau, verschiedene Arten von Baeumen und Blumen, Aufbau einer Blume usw. Das einzige was wir noch kreiren muessen ist die Huelle des Buches. Wir haben immer mal wieder an dem Buch gearbeitet, so dass es fuer Jeanette auch nicht zu eintoenig wurde. (Schuster, Karla 041019)

Sowohl beim Erwerb des Schwimmbadzeichens als auch beim gemeinsamen Herstellen eines Herbariums bietet der „rote Faden“ eine kontinuierliche Aktivität, die sogar noch mit einem richtigen Ergebnis abschließt. Ferner können auch immer wieder aufgesuchte Orte, wie der Wald in der Beziehung von Müller ein „roter Faden“ sein:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Wir sind dann zu Fuß nach Haste gegangen, um die „Nackte Mühle“¹⁴² und den angrenzenden Wald zu besuchen, was Josef sehr wichtig war. (Müller, David 030924 Nr. 23)

3.6.5.3 Ideen „in petto“

In den gelingenden Mentoringbeziehungen haben die Mentorinnen und Mentoren stets die Selbstaktivierung des Kindes im Blick. Sie fragen: „Was willst Du tun?“. Idealerweise halten sie auch die Stille und die Ratlosigkeit des Kindes aus und schlagen nicht sofort selber Aktivitäten vor, sondern lassen die Kinder selber Dinge entwickeln. Dennoch ist es wichtig, auch Dinge „in petto“ zu haben:

Dieses taten wir für einige Zeit und spielten dann mit dem Lederball, den ich immer dabei habe, fangen (Müller, David 030507 Nr. 13)

So ein Lederball oder ein kleines Kaleidoskop in der Hosentasche können über Langeweile hinweg führen und die Treffen auflockern.

Ein Beispiel für das aufmerksame Wahrnehmen von Möglichkeiten zur Gestaltung der nächsten Treffen schildert diese Szene:

¹⁴² Zu Beginn dieser Mentoringbeziehung wird der kuriose Name erläutert, auch wieder ein Paradebeispiel für das informelle Lernen: „An der (Wasser-)Mühle angekommen fragte mich Vitali, warum die Mühle denn wohl „nackt“ genannt werde. Ich sagte ihm, dass ich bei einer Windmühle auf einen Zusammenhang mit (fehlenden) Flügeln getippt hätte, aber hier bei der Wassermühle leider keine Idee hätte. Auf mein Rückfragen hin erklärte Vitali, dass er auch keine Idee habe. Auf dem Hof trafen wir dann eine Angestellte, die uns die Frage beantworten konnte: Als die Mühle erbaut wurde, war sie total freistehend und nicht wie heute von alten Bäumen umgeben. So erhielt sie früher den Namen „nackte Mühle“. (Müller, David 030305 Nr. 5)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Heute haben wir einen 2- stündigen Herbstspaziergang durch den Zülpicher Stadtwald gemacht. Dabei ist mir aufgefallen, dass Jeanette fast keine Pflanze kannte und auch die Blätter keinen Bäumen zuordnen konnte. Demzufolge wird unser nächstes Projekt etwas naturkundliches sein. (Schuster, Karla 03_10_17)

Ein weiteres Beispiel dafür, wie Mentorinnen und Mentoren „en passant – im Vorübergehen“ eine Aktivität scheinbar aus dem Hut zaubern, die sie aber dennoch sehr wohl vorbereitet haben, weil sie beim vorigen Treffen etwas beobachtet haben, bietet dieses Beispiel.

Während die Pizza im Ofen war, machten wir uns daran die Wochentage zu lernen. Mir war in der letzten Woche aufgefallen wie schlecht Kevin diese kannte und so hatte ich etwas vorbereitet. Ich hatte die Wochentage auf Kärtchen geschrieben. Nun musste Kevin sie zunächst vorlesen und dann legten wir sie in die richtige Reihenfolge. Als wir das erledigt hatten ordneten wir jedem Tag eine Zahl (wieder auf einem Kärtchen) zu. Also Montag die 1 , Dienstag die 2 und so weiter. Als wir auch das erledigt hatten, gab ich Kevin noch 5 Pfeile auf denen heute, morgen, übermorgen, gestern und vorgestern stand. Auch diese brachten wir in der richtigen Reihenfolge an. Dann bat ich Kevin die Augen zu schließen und tauschte zwei Wochentag Kärtchen aus. Er brachte sie schnell wieder an die richtige Position. Das Spiel gefiel ihm gut und bald wollte er daß ich die Augen schließ und er tauschte einige Kärtchen aus. Ich gab aber jedesmal vor es nicht ohne seine Hilfe zu können und so kam er mir immer sehr eifrig zu Hilfe und war dabei sehr geschickt. Dann war die Pizza fertig und obwohl die Stücke sehr groß waren stopfte er sich 5 Stück davon hinter die Kiemen.(Acker, Sinje 040123)

3.6.5.4 Unterstützung durch die Eltern

Es erscheint selbstverständlich, dass es den Verlauf der Mentoring-Beziehung begünstigt, wenn die Eltern der teilnehmenden Kinder hinter dem Programm stehen und den Mentorinnen und Mentoren freundlich und mit Respekt begegnen. Nun ist es überraschender Weise so, dass in den Tagebüchern der als günstig eingestuften Beziehungen nur bei Müller die Unterstützung der Eltern positiv hervorgehoben wird. Schuster teilt mit, dass sie sich toll mit der Familie versteht. In den übrigen drei Fällen gibt Suleiman keine Aussagen über die Unterstützung durch die Eltern, bei Acker ist die Unterstützung schwankend, aber grundsätzlich ist ein wohlwollendes Zugehen auf die Mentorin gegeben. Bei Esser ist es sogar so, dass sich der Mentor bis zum Schluss nie richtig von der Familie akzeptiert fühlte. Es wäre Bestandteil einer weiteren Arbeit nach Merkmalen auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren zu suchen, die die mangelhafte Unterstützung der Eltern ausgleichen und die Beziehung trotzdem gelingen lassen. Die Begründung der Kategorie „Unterstützung durch die Eltern“ als Erfolgsmerkmal muss also ergänzt werden aus Tagebuchauszügen jenseits der bereits hier vorgestellten Beziehungen. Formal stimmen die Eltern der Teilnahme ihres Kindes schriftlich zu. Wie offen und kooperativ die Eltern hingegen in der Praxis ihr Einverständnis umsetzten, ist sehr verschieden. In manchen Fällen müssen sich die Mentorinnen und Mentoren sehr langsam und behutsam das Vertrauen der Eltern erarbeiten. Aus den Begleittreffen und aus den Tagebüchern ist ersichtlich, welche verschiedenen Formen von Unterstützung möglich sind. Der Tagebuchauszug belegt auf hintergründige Weise, dass den Eltern selber die „Balu-und-Du“-Beziehung wichtig ist:

Den Eltern war es sehr unangenehm, das Treffen vergessen zu haben und ich versicherte, dass es zwar schade sei, aber keineswegs schlimm. Wir vereinbarten, dass ich wie gewohnt am nächsten Mittwoch wieder komme. (Müller, David 030612 Nr. 16)

Diese Eltern vermittelten glaubhaft ihr Bedauern darüber, dass sie eine Verabredung zwischen Mentor und Kind vergessen hatten. Dabei mögen die Eltern sowohl die für den Mentor umsonst veranschlagte Zeit berücksichtigen als auch

das Treffen an sich, weil sie von dieser Begegnung positive Impulse für ihren Sohn erwarten. Richtig handfest wird in vielen „Balu-und-Du“-Beziehungen die Unterstützung der Eltern durch gemeinsame Mahlzeiten mit dem Mentor oder der Mentorin:

Gözde war heute recht anstrengend. Diese Empfindung könnte jedoch auch daran liegen, dass ich bereits einigermaßen geschafft bei ihr ankam. Die Mutter hatte mit dem Essen extra auf mich gewartet, so dass ich mich zum Glück noch mit etwas türkischer Pizza stärken konnte bevor wir nach Draussen zum Spielen gingen. (Leid, Ruth 2006_06_29_Nr_8)

Die gemeinsame Mahlzeit ist eine Geste der Gastfreundschaft und der elterlichen Dankbarkeit. In diesem Fall kommt die Einladung zum Essen auch noch gerade richtig, weil die Mentorin hungrig und zeitlich gestresst bei der Familie auftaucht. Gemeinsame Mahlzeiten oder gemeinsames Kaffeetrinken bietet den Eltern die Gelegenheit, wortwörtlich „etwas zu geben“, aber auch die Gelegenheit zu einem unkomplizierten Gedankenaustausch:

Wir beide hatten einen sehr schönen Nachmittag. Obligatorisch ist schon der Kaffee, der mir zuerst immer angeboten wird. Dabei unterhalten wir uns über alle Dinge, die so in der letzten Woche passiert sind. (Bach, Simone\2006_03_09 Nr. 6)

Das gemeinsame Essen fügt die „Balu-und-Du“-Beziehung in den Alltag der Familie ein. Die Mentorin kann sich anders als professionelle Unterstützer auch auf diese Nähe einlassen, weil sie sich im Gegensatz zu professionellen Familienhelfern auf einen Fall konzentrieren kann. Das gemeinsame Erleben von alltäglichen Begebenheiten ist konzeptionell vom Programm gewollt und wird nicht künstlich blockiert. Den Mentorinnen und Mentoren gelingt es auch weitgehend, die Unterstützung der Eltern so zu kanalisieren, dass ihr eigenes Hauptaugenmerk auf dem Kind bleibt. Balu und Du versteht sich nicht als Familienhilfe (vgl. Kapitel 5.2.3).

Als abschließendes Beispiel für die Unterstützung der Eltern ist eine außergewöhnliche Form gewählt, weil hier die Dankbarkeit von Eltern in besonderer Weise zum Ausdruck kommt:

Positiv zu erwähnen ist noch, daß ich seit meiner ersten Betreuung von Dominik zweimal mit Grippe im Bett lag und beide Male die Mutter mit einem großen Korb Obst vor der Tür stand. Häufig bekomme ich auch russische Spezialitäten mit nach Hause. (Eikeler, Antje\031105)

3.6.5.5 Humor

In den gelingenden Beziehungen fungiert Humor als Brückenbauer, gerade am Beginn der Beziehungen, wenn sich die Mentorinnen und Mentoren und das Kind noch fremd sind. Wenn es den Mentorinnen und Mentoren gelingt, die fremde Situation zu entkrampfen, ist häufig Humor im Spiel: Das Lächeln im folgenden Kartenspiel ist behutsam von der Mentorin „proviziert“ worden, weil sie bewusst ein aktives Spiel anstelle des passiven Fernsehguckens als Aktivität gewählt hatte.

Andrea war sehr schüchtern. Wir sind dann mit dem Bus zu mir gefahren und ich habe ihr meine Wohnung gezeigt. Ich habe Andrea gefragt, was sie denn als nächstes mit mir machen möchte und sie antwortete, dass wir den Fernseher anmachen könnten. Ich sagte ihr, dass ich eine bessere Idee hätte und wir spielten Karten. Nachdem sie zweimal gewonnen hatte, begann sie erstmals zu lächeln und ich war so glücklich, endlich mit einem Lächeln belohnt worden zu sein. (Suleiman, Rebecca 031125)¹⁴³

¹⁴³ Dieser Tagebuchauszug wurde auch codiert mit „positiver Grundhaltung der Mentorin“ und entsprechend im Abschnitt 3.6.4.3 bereits zitiert.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Bei diesem Humor handelt es sich nicht um eine platte Lustigkeit, sondern um eine Fröhlichkeit, die sogar für Außenstehende bemerkbar ist:

Als ich mich auf den Heimweg machen wollte meinte Frau Müller ihr Vater habe sie neulich auf mich angesprochen und ihm wäre aufgefallen wie fröhlich Kevin mit mir wäre, sie sollte mal aufpassen das Kevin nicht mit mir durchbrennt. (Acker, Sinje 040603)

Wie sehr Humor auch als Reaktion in einer ungeklärten Situation hilfreich sein kann, zeigt dieser Ausschnitt:

Während des Treffens haben wir heute ein Mädchen getroffen, das Gabriel kannte. Sie hat Gabriel gefragt, ob ich sein Vater wäre. Wir mussten beide etwas lachen :) (Esser, Benjamin 040713)

Die Mentoringbeziehung wirkt auf andere Kinder wie ein Eltern-Kind-Verhältnis. Das erscheint Mentor und Kind jedoch erheiternd - wobei nicht auszuschließen ist, dass der Humor den beiden auch in dieser Situation darüber hinweghelfen kann, dass im Leben des Kindes der leibliche Vater keine Rolle spielt. Insofern ist auch hier wieder zu beobachten, dass dieses „etwas lachen“ ein stiller Humor ist, der über die Widrigkeiten des Lebens hinweg hilft.

Das Merkmal Humor wird in Kapitel 3.7.4 ausführlicher betrachtet.

3.6.5.6 Krisenzeiten gemeinsam meistern

Bei Müller ist die Arbeitslosigkeit des Vaters die von außen an die Mentoringbeziehung heran getragene Krise:

Anscheinend beschäftigt Josef der durch die Kündigung der Wohnung bevorstehende Ortswechsel, da er „Angst habe unter auf der Strasse schlafen zu müssen“, wenn die Familie bis zum Auszugstermin keine neue Bleibe gefunden hat. Auch die durch die Arbeitslosigkeit der Eltern bedingte neue familiäre Situation beschäftigt ihn, da er ohne

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

einen speziellen Anlass einen KME-Taschenkalender aus seinem Portemonnaie holte („Da hat mein Papa gearbeitet, bis sie ihn rausgeworfen haben“). Ich versicherte ihm, dass er gewiss nicht auf der Strasse schlafen brauche, wovon ich auch überzeugt bin. In Bezug auf die Arbeitslosigkeit der Eltern mochte ich nicht irgendwelche konkreten Hoffnungen schüren und bin zu einer allgemeinen Zuversichtlichkeitserklärung geblieben. (Müller, David 030112 Nr. 2)

Glücklicherweise erhalten Vater und Mutter später wieder eine Stelle. In Kapitel 3.4 wird gezeigt wie Müller auf die Krankheit eines Mitschülers als weitere Krise eingeht. Für das Kind ist es auch wie im oben beschriebenen Fall des Hausbrandes in der Familie des Kindes von Acker (siehe dort 040319 Nr. 19) eine Entlastung, mit dem Mentor oder der Mentorin zu sprechen und kindgerechte Antworten zu erhalten. In der Mentoringbeziehung von Esser ist als von außen auf das Kind zukommende Krise ein Mobbingerelebnis auf dem Schulhof erwähnt, dass in Kapitel 3.6.1 vorgestellt wurde. In den Mentoringbeziehungen von Suleiman und Schuster werden keine krisenhaften Situationen dokumentiert, die im Leben der Kinder geschehen.

Von Bedeutung in den gelingenden Beziehungen ist es, in den Mentoringbeziehungen selber stattfindende Krisen zu meistern. Exemplarisch dafür sind bei Schuster die Wutanfälle des Kindes, wenn es beim Spiel verliert. Da die Wutanfälle regelmäßig auftreten, und die Mentorin immer wieder diese Situation sucht, kann es als stetiger Konfliktfall betrachtet werden, dem die beiden nicht ausweichen, sondern aktiv angehen. Die Krise bei Esser (Weinkrampf) wurde oben geschildert. Acker erlebt mehrfach krisenhafte Situationen mit ihrem zu betreuenden Kind, thematisiert und meistert sie. Die destruktiven Verhaltensweisen des Kindes von Acker sind in Kapitel 3.6.3 dokumentiert worden. Das Entwenden von Lebensmitteln aus dem Kühlschrank oder Zerstörungen im Privatwagen der Mentorin sind Krisen innerhalb der Beziehung, die die Mentorin mit dem Kind gemeinsam angeht und durchsteht. Acker zeigt in einer schon nicht mehr einforderbaren Weise, wie Mentorinnen und Mentoren Krisen in den Beziehungen stets aufs Neue wahrnehmen, ohne an der Beziehung als solche zu verzweifeln.

3.7 Querschnittanalysen

In den nachfolgenden Querschnittanalysen der Tagebücher werden die zu gleichen Codes zugeordneten Tagebuchausschnitte verglichen und zu übergeordneten Achsenkategorien zusammengeführt, um der Forschungsfrage nachzugehen: Wie gelingt es den ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren, informelle Lerngelegenheiten für die Förderung von Kindern mit ungünstigen Entwicklungsaussichten zu erkennen und nutzbar zu machen? Diese Kategorien greifen neue Aspekte auf, die nicht in den Einzelfalldarstellungen betrachtet worden sind.

3.7.1 Der erste Eindruck oder die Realphantasie

In der Sozialpsychologie ist der Begriff des ersten Eindrucks bekannt. Der „Primacy-Effekt“ beschreibt das Phänomen, dass die zuerst erhaltene Information die Beurteilung verhältnismäßig stark beeinflusst und der erste Eindruck im Sinne eines Vorrangeffekts (primacy) für Bewertungen oft entscheidend ist. Das erste Urteil ist hilfreich, um schnell handlungsfähig zu sein, sollte aber hinterfragt werden, wenn es alle anderen Beobachtungen dominiert. Die Bewertung der ersten Begegnung und vorab der ersten Informationen durch die Schule über das bei „Balu und Du“ zu begleitende Kind könnten Auswirkungen auf das spätere Verhalten der Mentorinnen und Mentoren und natürlich auch der Kinder haben. Über die ersten Informationen der Schule an die Mentorinnen und Mentoren liegen teilweise Dokumentationen vor, die aber noch nicht ausgewertet sind. Der Autor weiß aber aus Gesprächen und Telefonaten mit Lehrerinnen, dass sie die ausgewählten Kinder vornehmlich mit positiven Begriffen wie „freundlich“, „lieber Kerl“, „leicht zu begeistern“ beschreiben. Insofern bereiten sie eine positive Einstellung vor. In den ausgewerteten Tagebucheinträgen beschreiben die Mentorinnen und Mentoren ihre ersten Eindrücke über die erste Begegnung.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Nur einmal ist in den Tagebüchern des Untersuchungszeitraums eindeutig nachvollziehbar, dass ein negativer erster Eindruck tatsächlich über den Verlauf der Beziehung bis hin zum Ende negative Wirkung gezeigt haben könnte:

Unser 1. Treffen war relativ zurückhaltend. Ich traf das Kind, sowie seine Familie zum ersten Mal. Ich stellte mich vor und versuchte erste Gespräche aufzubauen, jedoch war Pierre sehr scheu und verschlossen. Auf meine ersten fünf Fragen antwortete er jeweils mit „hab ich vergessen“. Desweiteren erzählte mir seine Mutter sofort, dass Pierre ihr gesagt habe, er wolle eigentlich gar nicht, dass jemand zu ihm kommt. Positiv fand ich das Ende unseres Treffens, da ich Pierre fragte, ob ich nächste Woche wiederkommen soll und er mit ja antwortete. Wir vereinbarten ein Treffen für die darauffolgende Woche. Zunächst war ich etwas unsicher, wie ich dieses erste Treffen für mich bewerten sollte, jedoch gelangte ich zu dem Schluss, dass es ein „normales“ erstes Treffen war und ich erst noch eine Beziehung zu Pierre aufbauen muss; etwas das schon ein wenig Zeit und Geduld bedarf. (Bock, Johannes 030519 Nr. 1)

Entscheidend im Sinne des Primacy-Effekts könnte die Aussage der Mutter gewesen sein, dass der Junge kein Interesse an „Balu und Du“ gehabt habe. Diese erste negative Information durch die Mutter mag Auswirkungen auf die Einstellung des Mentors hervorrufen, nicht wirklich erwünscht gewesen zu sein:

unser abschlusstreffen hatten Pierre und ich bereits am 17.06, worüber ich auch in meinem letzten tagebucheintrag berichtete. einige wochen später hatte Pierre geburtstag und ich schickte ihm zu diesem anlass eine karte, in der ich ihn erneut dazu ermunterte sich bei mir zu melden. leider habe ich bis heute nicht wieder von ihm gehört, also auch in keinster form resonanz auf besagte karte erhalten. da ich ihm beim abschlusstreffen und auch davor immer wieder erklärte, dass eine freundschaft in meinen augen auf beiderseitigem bemühen basiert, er sich also auch von sich aus einmal bei mir melden könnte

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

und sollte, war nun er an der Reihe den Kontakt zu suchen, nur leider blieb dies trotz Erinnerung in der Geburtstagskarte aus. Falls ich doch noch wieder etwas von ihm hören sollte, so werde ich ihnen gerne berichten (Bock, Johannes 040824 Nr. 33)

In einer stichprobenartigen Betrachtung von Tagebucheintragungen über die erste Begegnung ist jedoch festzustellen, dass trotz einer zurückhaltend oder skeptisch erlebten ersten Begegnung oder trotz negativer Erstinformationen die Mentorinnen und Mentoren einen guten Verlauf der Beziehung antizipieren.

Meinem ersten Treffen mit Robert blickte ich nervös und mit gespaltenen Gefühlen entgegen. Zum einen war da die riesige Freude endlich das Kind kennenzulernen, von dem ich schon so viel gehört hatte und zum anderen aber auch eine gewisse Angst von den Eltern nicht akzeptiert zu werden. Der Junge wurde mir von seinem ehemaligen Balu sowie von der Klassenlehrerin als passives, verschlossenes Kind vorgestellt, das nicht in der Lage sei Gefühle zu zeigen oder äußern. Auch auf die ärmliche Wohnsituation und auf die Abneigung der arbeitslosen Eltern (des Vaters) gegenüber Dritten, die sich in die Familie „einmischen“, wurde ich hingewiesen. Ich war auf das Schlimmste vorbereitet, konnte mir aber dennoch nicht vorstellen, dass es so schwer sei, eine Beziehung zu Robert aufzubauen. Am 28.11.2002 durfte ich dann endlich auch Eltern und Kind ganz anders kennen lernen. Nachdem ich von der 14-jährigen Schwester am Gartentor abgeholt wurde, stellte ich mich zunächst den Eltern vor. Als Frau Grün Robert zu uns in die verqualmte Küche holte, versteckte sich dieser verlegen hinter seiner Mutter. Ich begrüßte Robert und stellte mich ihm nochmals vor. Auf die Frage, ob wir demnächst regelmäßig etwas zusammen machen wollten, antwortet er mit einem kalten Nein. Ich tat empört. Doch nach etwa fünf Minuten war Robert aufgetaut und sofort kam die Frage „Willst du nicht drei mal in der Woche kommen?“. Ich wurde von dem Jungen ebenfalls eingeladen, heute doch bis neun Uhr zu bleiben. Dass ich Robert weder den einen

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

noch den anderen Gefallen tun konnte, änderte nichts an der lockeren Atmosphäre. Auch mit den Eltern war ein lockerer Umgang möglich. Ich fühlte mich willkommen. (Bergmann, Theresa 02_11_28 Nr. 1)

Das Gefühl des Willkommen-Seins war in dieser Beziehung wichtig, um eine Basis zu legen. Der Junge muss sehr stark motiviert werden, um neue Dinge anzugehen. Zum Ende stellt die Mentorin fest, dass der Junge selbstständiger geworden ist und Mamas Rockzipfel losgelassen hat. „*Alles in allem denke ich aber, dass es richtig war, die Zähne zusammen zu beißen und tapfer durchzuhalten.*“ Robert habe eine gute Entwicklung durchgemacht, wie auch die Lehrerin bestätigt. Seine Höhenangst ist fast ganz verschwunden und er bewegt sich viel freier. Sozial scheint er nun voll und ganz in die Klasse integriert und auch die Hausaufgaben macht er zuverlässiger. Ab und zu stellt er sich ungewohnten Situationen. In der Betreuungseinrichtung fühlt er sich, Aussagen der Eltern zufolge, wohl.

„Ich denke, dass bei Robert in den 1 1/2 Jahren, die ich ihn jetzt kenne, einiges dazu gekommen ist. Das Projekt Balu und Du war für mich eine wertvolle Erfahrung“ (Bergmann, Theresa 04_04_14 Nr. 17).

Das nächste Beispiel zeigt, dass eine erste Information mit einer negativen Aussage über das zu begleitende Kind nicht zwangsläufig prägend sein muss für eine negative Einstellung einer Mentorin zum Kind. In einem ausführlichen ersten Gespräch hatte die Mutter Inaktivität, Verschlossenheit, übermäßigen Fernsehkonsum, Ängste, Unlust an Hausaufgaben und Unordentlichkeit als Eigenschaften ihres Sohnes genannt.

Dieses Gespräch empfand ich als ganz nützlich, weil ich jetzt weiß, worauf ich mich einstellen muss und mit welchen Schwierigkeiten ich zu tun haben werde. (Pohlmann, Susanne 030509 Nr. 1)

Die Mentorin nutzt, neben der Mutter, die Klassenlehrerin des Jungen als weitere Informationshilfe und erhält auch dort wieder eine negative Information. Und nun geschieht die eigentliche Antizipation (oder Realphantasie im Buberschen Sinne):

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Die Mentorin hat das Gefühl, dass das Kind ihr vertraut und sie glaubt, dass sie gute Freunde werden.

Die Lehrerin hat am Telefon betont, dass Emil Sprachprobleme hat, was ich nicht bestätigen kann. Vielleicht kommt diese Feststellung von seinem Schweigen im Unterricht. Er hat mir berichtet, dass er es lieber hat, wenn er aufgerufen wird als wenn er selber was sagen soll. Trotz seiner Schüchternheit war Emil ziemlich offen und gesprächig. Ich habe das Gefühl, dass er mir vertraut, auch wenn dieses Vertrauen noch ein wenig vorsichtig ist. Ich glaube, dass wir gute Freunde sein werden. (Pohlmann, Susanne 030516 Nr. 2)

Schon nach acht Treffen notiert die Mentorin, dass die Mutter des Jungen positive Veränderungen festgestellt hat:

Dann habe ich mich ein wenig mit der Mutter unterhalten. Sie hat sich bei mir bedankt und meinte, dass meine Besuche Emil sehr gut tun würden. Er erzählt ihr immer, was wir gemacht haben und wie er sich gefühlt hat usw. Die Mutter meinte, dass Emil nach meinen Besuchen übergücklich und sehr gesprächig ist. Ich hoffe, dass das auch weiterhin so bleibt und das wir noch viel zusammen erleben. (Pohlmann, Susanne 031118 Nr. 8)

Vor einer studienbedingten Unterbrechung dieser Beziehung, die unter schwierigen Vorzeichen begann, notiert die Mentorin schließlich:

Dieser Tag hat mich auch sehr nachdenklich gemacht. Es wird mir sicherlich schwer fallen, sich von ihm zu trennen und ihn über Wochen nicht sehen zu können. Natürlich werde ich ihn auch weiterhin besuchen, das wird aber nicht so oft gehen. Ich hätte nie gedacht, dass ein Maugli einem Balu so ans Herz wachsen kann. (Pohlmann, Susanne 040203)

Eine ausführlichere Analyse der Auswirkungen des ersten Eindruckes bei Mentoringbeziehungen könnte Thema einer weiteren Forschungsarbeit sein. Die hier vorgenommene Betrachtung von Tagebucheintragungen über die erste Begegnung gibt Hinweise darauf, dass trotz einer zurückhaltend oder skeptisch erlebten ersten Begegnung oder trotz negativer Erstinformationen die Mentorinnen und Mentoren einen guten Verlauf der Beziehung antizipieren und realisieren.

3.7.2 Helferrückwirkung oder der Nutzen des Engagements bei „Balu und Du“ für die Mentorinnen und Mentoren

Nach Abschluss des Programmjahres äußern sich die Mentorinnen und Mentoren nur sehr vereinzelt in den Tagebüchern schriftlich über den Nutzen ihres Engagements für sie selber. Jens Neumann hat hingegen in seinen Interviews mit 15 ehemaligen Mentorinnen und Mentoren deutliche Ergebnisse herausgearbeitet¹⁴⁴:

Die Antworten der befragten Personen fasst Neumann in fünf Kategorien zusammen:

I Sammeln von Erfahrung

II Bessere Orientierung in Sachen Berufswahl

III Stärkung von Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung

¹⁴⁴ Vgl. Neumann 2005, 86ff..

IV Besseres Verstehen von Kindern

V Erwerb von Leistungsnachweis und Zertifikat

I Sammeln von Erfahrung

Der einjährige regelmäßige Kontakt mit dem Kind und die begleitende Unterstützung durch das Projekt, stellt für viele Teilnehmer etwas Neues da. So ist es nicht verwunderlich, dass die Hälfte der von Neumann Interviewten das Sammeln von Erfahrung als hauptsächliches Fazit des Programms zieht.

„Also das ist so eine Entdeckung von einem Erfahrungsschatz. Sachen die sich da aufgetan haben, die ich vorher nie für möglich gehalten hätte. Einfach, wie gesagt, es ist was ganz einzigartiges was auch überhaupt nicht mit sonstiger Kinder- oder Jugendarbeit vergleichbar ist. Sondern es ist einfach, ich kann das kaum in Worte fassen. Also eine sehr reichhaltige Erfahrung für mich gewesen und ja, es hat mir auch noch mal selbst Grenzen aufgezeigt.“ (Interview 7, Zeile 308ff)

I: „Was hat dir denn bis jetzt persönlich dein Engagement bei „Balu und du“ gebracht?“

A: „Ja, ein bildschönes Zertifikat im äh farbigen Druck. Nein ähm, ja, ganz viele Erfahrungen mit der Familie, mit dem Kind, ja, ganz viel Erfahrungsaustausch mit den anderen „Balus“, die auch schwierige Kinder hatten und, ja so pädagogische Grundkenntnisse würd ich sagen.“ (Interview 2, Zeile 221)¹⁴⁵

¹⁴⁵ Neumann 2005, 86.ff..

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Folgender Ausschnitt aus den Tagebüchern korrespondiert mit Neumanns Kategorie „Sammeln von Erfahrungen“:

Alles in allem bin ich sehr froh, dass ich an diesem Projekt teilgenommen habe, denn ich konnte nicht nur Praxiserfahrungen im Umgang mit einem Schulkind machen, sondern mein Wissen mit jemandem teilen, dem Hilfe von außen sehr gut getan hat. Ich würde dieses Projekt jedem weiterempfehlen, der sich für das Leben anderer interessiert und diesen Menschen helfen möchte. Ich möchte mich bei ihnen bedanken und hoffe das Projekt bleibt vielen anderen hilfsbedürftigen Kindern erhalten. (Graf, Charlotte 040716 Abschlussbericht 31)

Die letzten Gedanken über die Möglichkeit des Helfen-Können, könnten theologisch untermauert oder in einer theologischen wissenschaftlichen Arbeit stärker beleuchtet werden. Nur so viel sei hier im Rückgriff auf Kapitel 1.2 dieser Arbeit gesagt:

„Wer in der Lage ist zu helfen, erkennt, dass gerade so auch ihm geholfen wird und dass es nicht sein Verdienst und seine Größe ist, helfen zu können. Dieser Auftrag ist Gnade ... Manchmal kann ihm das Übermaß der Not und die Grenzen seines eigenen Tuns Versuchung zur Mutlosigkeit werden. Aber gerade dann wird ihm helfen zu wissen, dass er letzten Endes nur Werkzeug in der Hand des Herrn ist ...Er wird in Demut das tun, was ihm möglich ist und in Demut das andere dem Herrn überlassen.“¹⁴⁶

Die von Jens Neumann Interviewten und der Tagebuchauszug dokumentieren, dass diese Mentorinnen und Mentoren ihr Engagement positiv bewerten. Sie

¹⁴⁶ Deus caritas est 2006, Nr. 35, 51.

können feststellen, dass sie gute Erfahrungen gemacht haben und konkretisieren es in den folgenden Kategorien:

II Bessere Orientierung in Sachen Berufswahl

Jens Neumann stellt fest, dass durch die aktive Teilnahme bei „Balu und Du“ sich Befragte in ihrer bereits festgelegten Berufswahl bestätigt finden, andere wiederum lernen durch das Programm, dass eine ständige Zusammenarbeit mit Kindern wohl doch nicht für sie in Frage kommt.

„Es hat mir halt gezeigt, wie man mit Kindern zum Teil eben umgehen muss oder kann und ja, eigentlich meine Berufsperspektive etwas eingegrenzt sag ich jetzt, ich weiß jetzt, ich will unbedingt was mit Kindern machen. Jetzt nicht unbedingt so was Kindergartenmäßiges und so, sondern ich möchte mit Kindern arbeiten, die wirklich Hilfe brauchen, irgendeine Betreuung. Also so was wie mit den Kindern im Projekt, das ist mein Ziel. Das ist mir dann noch mal bewusst geworden, als wir das dann zuende hatten mit dem Projekt, dass das auf jeden Fall mein späterer Berufsweg sein wird.“ (Interview 4, Zeile 313ff).

„Ich weiß jetzt sicher, dass ich keinen äh praktischen Beruf machen würde.“ (Interview 6, Zeile 231ff)¹⁴⁷

In den Tagebüchern findet sich folgender Ausschnitt, der ausdrücklich die eigene Berufswahl einer Mentorin reflektiert:

¹⁴⁷ Neumann 2005, 88.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Mein Interesse, sich mit Kinder zubeschäftigen, ist angestiegen! ich bin zwar schon im Sportverein mit Kinder aktiv, aber mit Vali ist es immer noch etwas anders ihn zuhause abzuholen und mit ihm spannende Sachen zu unternehmen! Ich könnte mir auch gut vorstellen in bezug auf meinen Beruf, sich so mit Kinder zubschäftigen und sie zu betreuen.

(Thälmann, Jessica 041012 Nr. 21 Abschlussbericht)

Das Engagement als Mentorin oder Mentor bietet eine Möglichkeit, sich im pädagogischen Arbeitsfeld als Verantwortliche zu erproben. Im beruflichen Alltag wichtige Kompetenzen wie das Anwenden von Fachwissen, Konzentration auf einen Klienten aus dem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe bzw. Schulsozialarbeit, Zuverlässigkeit, Kooperationsfähigkeit mit Eltern, Schule und der Reflexionsgruppe oder Organisationsfähigkeiten können in diesem Jahr ausgebildet und reflektiert werden. Die Mentorentätigkeit bestärkt oder entkräftet den Entschluss, nach dem Studium oder Ausbildung im pädagogischen Arbeitsfeld tätig zu sein.

III Stärkung von Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung

Einige Befragte erklären Jens Neumann im Interview, dass sich die Teilnahme im Projekt auf ihr Selbstwertgefühl ausgewirkt hat. So wurde das Projekt mitsamt seinen möglichen Problemen und Konflikten auch als persönliche Herausforderung aufgefasst, welche insgesamt betrachtet zum positiven Ende für die Befragten geführt hat.

„Ich hatte das Gefühl ich tue etwas Gutes. Also ich fand es interessant zu lernen, kann ich damit umgehen, wie kann ich mit dem Kind umgehen wo wir uns jetzt gar nicht kennen? Also nicht so wie mit einem Nachbarkind oder so äh. Einfach die Herausforderung so.“
(Interview 11, Zeile 245ff)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*„Ja, also ich hab das Projekt ja auch gemacht, um etwas für mich selbst zu tun äh, dass ich praktisch, ja, eine Herausforderung habe, diesem Kind zu helfen und es zu unterstützen, deshalb wollte ich ja auch daran teilnehmen. Und ich habe glaube ich einerseits dem Kind geholfen, dass jemand für sie da war und ich habe mir selbst auch dadurch geholfen, wie eine Bestätigung. Ja, das hat es mir gebracht.“
(Interview 5, Zeile 232ff¹⁴⁸)*

In den Tagebüchern findet sich zum gleichen Themengebiet dieser Ausschnitt:

Ich persönlich habe die Sache super gerne gemacht. Ich bin in manchen viel offener geworden und habe auch das Spielen wieder gelernt was in manchen Bereichen sehr wichtig ist. (Kühlmann, Julia 040830 Nr. 33 Abschlussbericht)

Jens Neumann stellt dazu fest: „Die Stärkung der eigenen Persönlichkeit durch das Projekt ist natürlich ein positives und wichtiges Ergebnis für die ‚Balus‘. So wird deutlich, dass nicht nur die ‚Moglis‘ in charakterlicher Hinsicht von ‚Balu und du‘ profitieren, sondern die teilnehmenden Studenten ebenso. Der regelmäßige Kontakt zwischen Kind und Erwachsenen hat also mit all seinen positiven und negativen Facetten eine doppelte Funktion, da er beide Projektteilnehmer zugleich zu stärken scheint und nicht nur - wie man vermuten könnte - das Kind.“¹⁴⁹

IV Besseres Verstehen von Kindern

¹⁴⁸ Neumann 2005, 88.

¹⁴⁹ Neumann 2005, 89.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Vorteilhafte Auswirkungen durch das Projekt zeigen sich auch in der Weise, dass die Studenten sich eher in die Denkweise der Kinder hineinversetzen können und ein besseres Verständnis für deren jeweilige Situation entwickeln.

„Und was es mir gebracht hat ist glaub ich ähm, dass man Kinder in dem Alter ein bisschen besser verstehen kann und das man, weil es ja Kinder aus sozial benachteiligten Familien sind, dass man da auch einen anderen Blick auf sein eigenes Leben bekommt. Wenn man denkt: Ja, ich mit meiner kleinen Studentenbutze oder so, aber dass man es im Gegensatz dazu schon richtig gut hat, also. Dass man dann auch sein Umfeld ganz anders sieht, weil man halt ein anderes Umfeld kennen gelernt hat und dass man die Kinder, ja, halt ein bisschen besser versteht.“ (Interview 8, Zeile 346ff)¹⁵⁰

V Erwerb von Leistungsnachweis und Zertifikat

Die studierenden Mentorinnen und Mentoren profitieren durch den Erwerb von Leistungsnachweis und Zertifikat zum Abschluss des Projekts. Dies erwähnen auch wenige Befragte, wobei sie angeben, dass die Aussicht auf einen Schein nicht ihr alleiniger Grund ist, am Programm teilzunehmen und nur einen zusätzlichen Anreiz darstellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich viele der zu Anfang bestehenden Erwartungen an das Programm (Praxiserfahrung, Bezug zu Kindern, berufliche Orientierung) erfüllt haben und die ehemaligen Teilnehmer einen reichen Erfahrungsschatz gesammelt haben, den sie nicht mehr missen möchten. Es wird deutlich, dass „Balu und Du“

¹⁵⁰ Neumann 2005, 89.

nicht nur einseitig bei den Kindern wirkt. Ebenso helfen die gewonnenen Erfahrungen den Studierenden in vielerlei Hinsicht weiter¹⁵¹.

Die bisherigen Erfahrungen bestätigen in zweierlei Hinsicht die Sinnhaftigkeit dieses Mentoringprogramms: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder von dem Programm profitieren. Aber nicht nur die Kinder profitieren von dem Programm, sondern auch die Mentorinnen und Mentoren, was zusätzlich zu den Interviewauswertungen von Jens Neumann folgende Tagebuchauszüge belegen:

„Andrea und ich haben jeweils in dem anderen einen tollen Gesprächspartner gefunden und fühlen uns schon als beste Freundinnen. Das Projekt hat, denke ich, auch mir sehr viel gebracht. Und Andrea kann nun viel offener auf andere Menschen zugehen und sich auch mit Problemen konfrontieren. Am Anfang hatte sie so gut wie keine Freunde, woran sie auch sehr schwer zu knabbern hatte. Heute finde ich, scheint sie schon viel offener als ich selbst. Sie ist wirklich zu beneiden. Nachdem ich mit Andreas Lehrerin telefoniert habe, scheint sie auch sehr engagiert in der Schule und ihre schulischen Leistungen sind ganz toll.“ (Suleiman, Rebecca 040824 Abschlussbericht)

Insgesamt glaube ich Agathe hat sich in den zwei Semestern, die ich mich um sie gekümmert habe schon ganz positiv verändert. So ist sie zum Beispiel viel selbstbewusster geworden und besitzt nun den Mut eigenständig Dinge zu erledigen. Sie hat gelernt mit Geld umzugehen und es richtig zu gebrauchen. Außerdem konnte ich sie ein wenig für die anderen Kulturen auf dieser Welt sensibilisieren und ich habe ihr gezeigt wo sich die einzelnen Länder befinden.... Alles in allem bin ich

¹⁵¹ Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny/Goloborodko 2009.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

sehr froh, dass ich an diesem Projekt teilgenommen habe, denn ich konnte nicht nur Praxiserfahrungen im Umgang mit einem Schulkind machen, sondern mein Wissen mit jemandem teilen, dem Hilfe von außen sehr gut getan hat. Ich würde dieses Projekt jedem weiterempfehlen, der sich für das Leben anderer interessiert und diesen Menschen helfen möchte. (Graf, Charlotte 040716 Abschlussbericht 30)

Auf eine quantitative Erhebung stützt sich eine 2009 veröffentlichte Studie zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Studium. Es wurde ein Vergleich gezogen zwischen Studierenden mit und ohne Erfahrung, Mentor eines Kindes zu sein. Studierende mit Mentoringenerfahrung dokumentieren z. B. in der Erhebung, dass sie ihre Fähigkeiten im Umgang mit Krisensituationen oder ihre Zufriedenheit mit den Studienleistungen höher einschätzen als die Studierenden ohne Mentoringenerfahrungen. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen außerhalb der originär fachlichen Wissensvermittlung im Studium scheint durch die Übernahme eines Mentoring besser zu gelingen.¹⁵²

Neuere Forschungsergebnisse zur Helferrückwirkung im ehrenamtlichen Engagement werden aus der noch unveröffentlichten Dissertation von Astrid Hübner zu rezipieren sein.¹⁵³

¹⁵² Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny/Goloborodko 2009.

¹⁵³ Hübner 2009.

3.7.3 Ausgewählte Formen des informellen Lernens

In der Gesamtschau der codierten Tagebucheintragungen zum Bereich informellen Lernens wird deutlich, dass die Ergebnisse der qualitativen Tagebuchanalyse Entsprechungen bei den quantitativ ermittelten Ergebnissen haben:

Abbildung 37: Vergleich von qualitativen und quantitativen Analysen

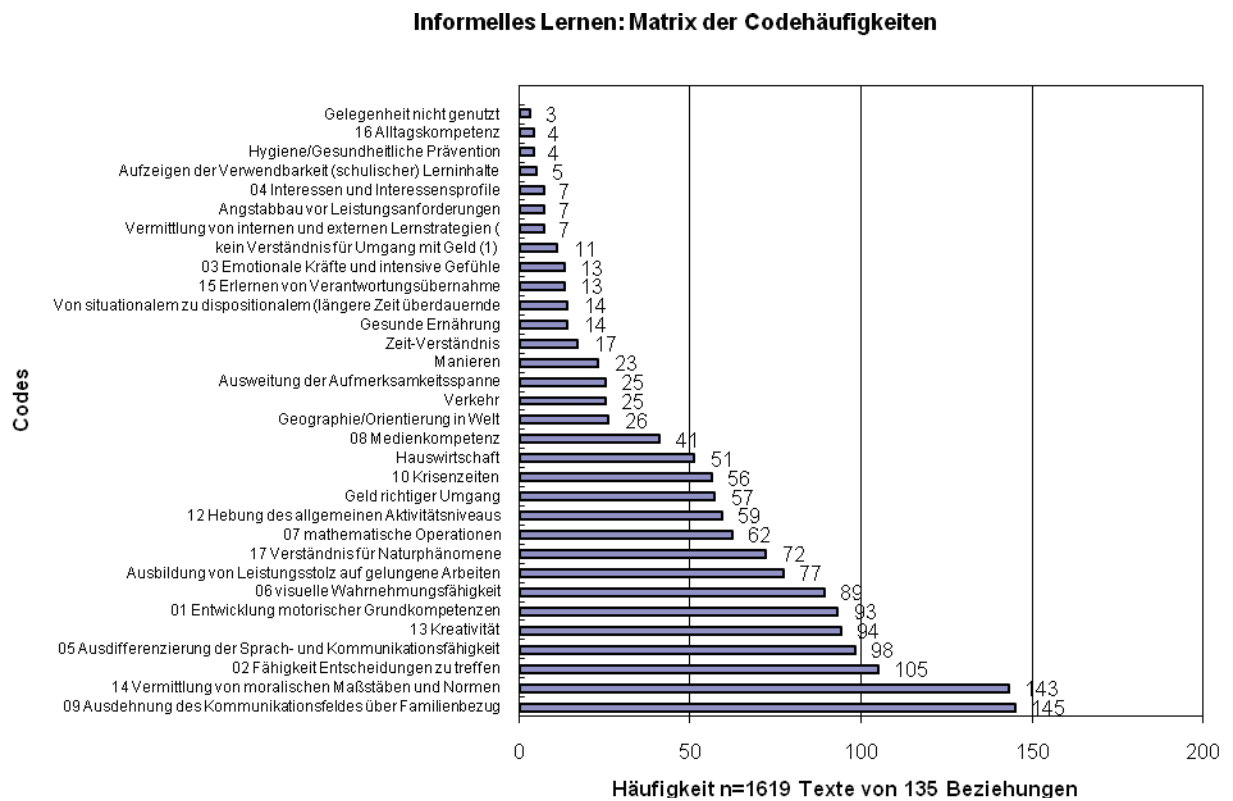
Tagebuchcodierung	OSKAR-Skala
Ausdehnung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug hinaus (145 Codierungen)	Kontakte zum sozialen Umfeld außerhalb der Familie (Effektstärke $d=0.98$)
Vermittlung von moralischen Werten und Normen (143 Codierungen)	Konfliktbewältigungskompetenz (Effektstärke $d=0.95$)
Fähigkeit Entscheidungen zu treffen (105 Codierungen)	Verbale Kommunikation (Effektstärke $d=0.92$)
Ausdehnung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit (98 Codierungen)	Verbale Kommunikation (Effektstärke $d=0.92$) Pausenintegration (Effektstärke $d=0.90$)

Die Tagebuchauszüge zur „Ausweitung des Kommunikationsfeldes“ korrespondieren mit der Fremdeinschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, dass die am Programm teilnehmenden Kinder ihr Kommunikationsfeld im Laufe des Jahres erheblich erweitert haben. Die hohe Anzahl der Tagebuchausschnitte zur „Vermittlung von moralischen Werten und Normen“ spiegelt sich mit der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer, dass die Kinder besser mit Konflikten umgehen können. Die Tagebuchdaten über die „Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen“, können in Zusammenhang mit der Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, dass die Kinder besser kommunizieren können. Ebenfalls ist es schlüssig, dass die in den Tagebüchern dokumentierten Ereignisse, Gespräche und Lernsituationen zur Förderung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit die Integration der Kinder in den Schulpausen positiv beeinflussen.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Eine Zusammenfassung der Codierungen zum informellen Lernen wurde mit einer geringfügig kleineren Tagebuchanzahl in Abbildung 38 ermittelt.

Abbildung 38: Informelles Lernen in 135 Beziehungen



Eine Erhebung des ersten Fragebogenteils im Tagebuch, in dem die Mentorinnen und Mentoren ankreuzen sollen, ob beim aktuellen Treffen informell gelernt worden sei, ist bemerkenswert: 62% der Treffen sind demnach ohne informelle Lerngelegenheiten vonstatten gegangen. Eine Interpretation dieser Selbstaussage ist nicht einfach, es könnte sein, dass den Mentorinnen und Mentoren die informellen Lernsituationen verborgen bleiben und sie sie trotzdem nutzen. Oder sie bleiben tatsächlich unerkannt und ungenutzt. Ferner ist die Anzahl derjenigen, die keine Angaben machen, ein Anzeichen dafür, dass hier eine Unsicherheit in der Einschätzung der Situation vorliegen könnte.

Abbildung 39: Informelles Lernen in der Selbsteinschätzung der Mentorinnen und Mentoren

Hat das Kind informell gelernt? N=2535 Tagebücher	Prozent
Nein: das Kind hat nicht informell gelernt	62,88%
Ja: das Kind hat informell gelernt	20,71%
keine Angabe	16,41%

Erste Hinweise auf den Gehalt der Treffen, die Dialoge, die Aktivitäten und Erlebnisse gibt eine Zusammenstellung dessen, worüber die „Balus“ in ihren Tagebüchern quantitativ am meisten berichten. Die Häufigkeit des Auftretens der codierten Themen sollte nicht verwechselt werden mit hoher Wirksamkeit. Am Beispiel der Kompetenz zur „mündlichen Ausdrucksfähigkeit“ in den Lehrerbeurteilungen OSKAR-Skalen lässt sich das zeigen. In den Tagebüchern erscheint dieses Thema an vierter Stelle der Codierungen zum informellen Lernen, die Effektstärke der mündlichen Ausdrucksfähigkeit ist – trotz der offensichtlichen Bemühungen der „Balus“ - nur $d = 0,38!$ Aber die „Freude an verbaler Kommunikation“ wurde deutlich gesteigert ($d = 0,92$).

3.7.3.1 Vermittlung von moralischen Werten und Normen

Die zweitgrößte Anzahl der Codierungen bezieht sich auf die Tagebucheinträgen zu Erörterungen von Normen, Werten und Maßstäben. Diese Gespräche zwischen „Mogli“ und „Balu“ haben ihren Anlass in alltäglichen Begebenheiten, etwa wenn die kulturelle Vielfalt von Straßenpassanten in der Innenstadt auffällt und thematisiert wird. Die nach Häufigkeit sortierte unten stehende Tabelle gibt einen Überblick über die Inhalte der geführten Gespräche über Werte und Normen. Es wird deutlich, dass die Begriffe „Werte und Normen“ weit gefasst sind. Gemeinsam ist allen aus den Tagebüchern entnommenen Texten, dass Mentor und Kind Situationen und Erlebnisse besprechen, die im weitesten Sinne mit Werten und Normen zu tun haben. Die Gespräche über das Einhalten von Regeln beim Gesellschaftsspiel oder die Reflexion von unangemessenem Verhalten beim gemeinsamen Kinobesuch

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

oder gar die Gespräche über Diebstahl oder Prostitution bieten dem Kind die Möglichkeit, sich eindeutiger zu verorten und ungeklärte Verhaltensweisen zu klären.

Abbildung 40: Auswahl Codierungen zur Werte- und Normvermittlung

Sub-Code Werte und Normen	Anzahl
Spielregeln	19
Unangemessenes Verhalten	15
Konfliktsituation vermeiden	14
Konsequentes Verhalten	14
Höflichkeit	12
Beziehung aufbauen	9
Eigentum	9
Solidarität	5
Lügen	4
Antirassismus	3
Autoritäten	3
Alkohol	2
Bescheidenheit	2
Freundschaft	2
Hygiene	2
Pünktlichkeit	2
Sozialverhalten	2
Artgerechte Haltung von Tieren	1
Geschlechterrolle	1
Mobbing	1
Nationalsozialismus	1
Ordnungssinn	1
Prostitution	1
Respekt	1
Schwarzfahren	1
Umgang mit eigenen Defiziten	1
Umwelterziehung	1
Vermeidung von Gefahr	1

Ausschnitte von 138 Tagebüchern von 39 verschiedenen Autoren

Es geht bei der Vermittlung von Werten und Normen bei „Balu und Du“ nicht um eine plumpe Anpassung an das, was „man“ tut, sondern darum, dass die Kinder im Gespräch mit ihrer Mentorin oder ihrem Mentor selber entwickeln, wie sie sich zu den diskutierten Sachverhalten verhalten.

3.7.3.2 Entscheiden lernen

Vielen „Moglis“ fällt es schwer, eine Entscheidung in alltäglichen Dingen zu treffen. Dies zeigt sich in den Tagebuchanalysen darin, dass die drittgrößte Anzahl an Codierungen dem Code „Entscheiden lernen“ zukommt. Entscheidungen treffen zu können, setzt ein ganzes Bündel von Fähigkeiten voraus, u. a. gehört dazu:

- Idee von einem Ziel/Vorhaben/Aktion zu haben
- Selbstvertrauen, um eigene Wünsche zu artikulieren
- Diskussionsfreude und Kritikfähigkeit, um Alternativen zur Zielerreichung zu besprechen.

Vielfach müssen die Mentorinnen und Mentoren erst die Neugier und Lust auf das Entscheiden wecken, weil die Kinder es nicht gewohnt sind. Die Mentorinnen und Mentoren nutzen die alltäglichen Gelegenheiten, um das Entscheiden lernen zu trainieren:

Da ich den Weg von ihrer Wohnung zum Museum nicht kannte habe ich ihr die Verantwortung überlassen. Sie war zeitweise nicht ganz sicher hat den weg aber gefunden und war zum Schluss wohl auch ein wenig erleichtert. Sie gibt gerne vor alles zu wissen, kann sich jedoch auch immer auf ihre fürsorgliche Mutter oder einen anderen Erwachsenen verlassen.(Blank, Susanne 2006_01_27 Nr. 8)

Die oben beschriebene Situation ist für das Kind eine echte Lernsituation, denn das Kind muss hier die Entscheidung über den richtigen Weg zu einem Museum treffen, weil die Mentorin den Weg nicht kennt. Es handelt sich nicht um ein Spiel, sondern

um Entscheidungen, die zu handfesten Konsequenzen führen. In der echten Lernsituation ist das Kind jedoch nicht allein, sondern in der Begleitung einer Mentorin, die im Zweifelsfall gemeinsam mit dem Kind den Weg gefunden hätte. Exemplarisch ist hier jedoch, dass die alltägliche Situation des Entscheidens dem Kind nicht abgenommen wird, sondern aktiv zugemutet wird. Dass am Ende das Ziel auch noch selber gefunden wird, ist eine reale Belohnung für die selbstständigen Entscheidungen. Idealerweise wächst während der Mentoringbeziehung das Zutrauen der Kinder darin, Entscheidungen über ihre eigenen Intentionen mitzuteilen:

Heute ist mir aufgefallen, dass Agathe sich unser Gespräch von letzten Mal zu Herzen genommen hat. Sie hat mir offen und ehrlich gesagt, was sie möchte (z.B. Wasserspielzeug), fragte sogar selbstständig danach, und sagte auch, dass sie auf keinen Fall tauchen will. Das fand ich sehr schön. (Graf, Charlotte 040628 balu + du 26)

Norbert hat zu erstmal nicht immer mich gefragt, was er machen soll beim Basteln, sondern hat mir sehr gut geholfen eine Idee für mein Türschild zu finden. (Hell, Saskia 2005_10_25 Nr. 29)

Die beiden Beispiele verdeutlichen, dass es eine lange Zeit (Graf 7 Monate; Hell 11 Monate) braucht, bis die Kinder aktiv Entscheidungen treffen. Das Entscheiden lernen ist ein länger dauernder Prozess, der oft erst nach einer Vielzahl von "Balu-und-Du"-Treffen zu selbstständigen Entscheidungen führt. Den beiden Mentorinnen ist geradezu anzumerken wie stolz und erleichtert sie darüber sind, dass ihre Bemühungen zur Aktivierung kleine Erfolge zeigen.

3.7.3.3 Ausdifferenzierung der verbalen Kommunikation

Die Lehrerinnen und Lehrer stellen in den OSKAR-Skalen fest, dass sich bei am Programm teilnehmenden Kindern die mündliche Ausdrucksfähigkeit schwächer entwickelt als die Freude an der verbalen Kommunikation. Die häufige Codierung

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

von Tagebuchauszügen zum Thema verbale Kommunikation führt also nicht zu dem Rückschluss, dass sich dadurch auch schon die mündliche Ausdrucksfähigkeit verbessern müsste. Sehr wohl stellen die Lehrerinnen und Lehrer fest, dass sich die Freude an der verbalen Kommunikation außerordentlich verbessert habe ($d=0,92$).¹⁵⁴

Wie gelingt es nun den Mentorinnen und Mentoren, dass die am Programm teilnehmenden Kinder in der Wahrnehmung ihrer Lehrerinnen und Lehrer deutlich mehr Freude an verbaler Kommunikation haben? Die Ausdifferenzierung der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit (Code 05) ist vor allem für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte eine wichtige Voraussetzung für formelles Lernen. Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie alltagsbezogen und alltagstauglich eine Mentorin ihrem fast nur italienisch sprechenden Kind die Freude an der deutschsprachigen Benennung der Dinge des Alltags vermittelt:

Vioala hat sich aus den ausgeliehenenen Büchern selbständig diejenigen ausgesucht, die sie gerne lesen wollte. Ich habe bei der Auswahl versucht, an die Inhalte vom letzten Treffen anzuknüpfen. zwischendurch haben wir einen Abstecher in die Küche gemacht und sind sämtliche Schränke durchgegangen, um die einzelnen Gegenstände zu benennen. (Allensbacher, Dagmar 03-12-06)

Die Mentorinnen und Mentoren nutzen die Eins-zu-eins-Situation mit ihrem Kind, um die Freude an der verbalen Kommunikation im Spiel zu fördern. Dabei haben sie, anders als in der Schule, die Möglichkeit, die Seiten zu wechseln und selber das Kind zum „Kommunikator“ zu machen. Kind und Erwachsener werden jeweils zum Lernenden und zum Lehrenden!

154 Vgl. Kapitel 1.4.2.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Zum Glück hatte ich zwei Spiele dabei, denn Ayse selbst besitzt kein Spielzeug. Wir haben Farbkarussell und Domino gespielt. Das Spiel Farbkarussell hat viele Bilderkarten. Damit haben wir ein Ratespiel gespielt. Ich habe ein paar Karten in die Mitte gelegt und anschließend eine Karte weggenommen. Ayse musste die fehlende Karte erraten. Hierbei hat sie auch ein paar neue deutsche Wörter gelernt. Anschließend hat sie mir sämtliche Bilderkarten auf türkisch benannt, die ich dann wiederholen musste, danach hat sie die deutschen Begriffe genannt. (Kaminke, Jutta 2006-03-01 Nr. 6)

An dem Satz „Zum Glück hatte ich zwei Spiele dabei...“ ist das in Kapitel 3.6.5.3 aufgezeigte Merkmal „etwas in petto“ wieder erkennbar, denn die Mentorin geht einerseits offen in das Treffen hinein, hat aber für den Fall der Ideenlosigkeit des Kindes eine Alternative griffbereit. Wie sehr sich die Kommunikationsbereitschaft und damit wohl auch Freude an der Kommunikation im Laufe des Mentoring entwickeln kann, belegt der folgende Ausschnitt, denn nach 24 Treffen bemerkt die Mentorin eine neue Freude am Gespräch bei ihrem Kind:

Ich finde es ganz toll von Sarah, dass sie sich getraut hat, in der Umkleidekabine die Mutter mit dem zweijährigen Kind anzusprechen. Noch vor gut einem halben Jahr hätte sie sich dies wahrscheinlich nicht getraut. Es zeigt, dass sie während des Projektes an Selbstvertrauen gewonnen hat. Auch habe ich das Gefühl, dass sie mittlerweile viel offener und mit mehr Vertrauen auf mich zugeht. (Brav, Jutta 2006_03_16 Nr. 24)

Wie gelingt diese Vermittlung von Selbstvertrauen und Freude an der Kommunikation? Im folgenden Beispiel ist sogar ein Wechsel vom, für das Kind leidigen Thema, Schreiben hin zu einer lebendigen mündlichen Kommunikation gelungen:

Als ich auf dem Spielplatz das Thema „Schreiben üben“ noch mal aufbrachte, setzte sie sich auf den Boden und ritzte in den Sand:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

„Waltraud, wieso“ -- Wir schrieben uns dann ein paar Kommentare zum Thema in den Sand. Ich hielt ihr einen Vortrag, warum meiner Meinung nach Schreiben und Lesen so enorm wichtig sind und erzählte in diesem Zusammenhang eine (wahre) Geschichte, wie ich an einer Arbeitsstelle von einem älteren Türken angesprochen wurde, der mir eine Tablettenschachtel entgegen hielt und darum bat, dass ich ihm erkläre, was auf dem Beipackzettel steht. Amüsanterweise las sie mir relativ kurz danach aus eigenem Antrieb ein Flugblatt und Autokennzeichen vor. Insgesamt verbrachten wir einen wunderschönen Nachmittag, unterhielten uns sehr viel und verbrachten eine schöne Zeit miteinander. (Heinz, Waltraud 2006_03_04 Nr. 16)

Es ist offensichtlich, dass die Mentorin sich völlig auf die vom Kind gewählte Kommunikationsform „Schreiben im Sand“ einlässt. Es mögen wohl nur einzelne Worte oder Kurzsätze gewesen sein, die in den Sand von beiden geschrieben werden. Aber das Mädchen wird ernst genommen, die unkonventionelle Art der Kommunikation fortzuführen. Der anschließende Impuls der Mentorin in der Geschichte über den leseunkundigen Kollegen scheint einerseits „altmütterlich“ daher zu kommen, andererseits münden das „In den Sand schreiben“ und der Vortrag darin, dass das Mädchen selbstinitiativ alltagsnahe Dinge vorliest, dass sich die beiden viel unterhalten und was wohl das unterscheidende Kriterium ist, dass sie eine schöne Zeit miteinander verbringen, in der Kommunikation Freude macht. Auch im folgenden Tagebuchausschnitt zeigt sich, wie die Mentorin unkonventionell die Freude an der Kommunikation beim Kind fördert:

dominic, ich habe das gefühl das sie mir so viel mitzuteilen hat, es hört sich vielleicht ein bißchen verwirrend an, dass ich merke, dass da diese sprachbarriere ist...sie kann kaum einen grammatikalisch richtigen satz formulieren...ist das normal? ich weiß nicht so genau... sie versucht es dann mit händen und füßen...aber irgendwie ist das doch auch nicht die lösung....wenn sie sich mit der grammatik und der aussprache vertut, soll ich sie korrigieren?schon oder? diese

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

balupunkte setze ich ein, indem ich ihr so ein kleines übungsheftchen gebastelt habe, mit kleinen rechenaufgaben und schönschreibübungen und sowas...und wenn sie sich mühe gegeben hat, gibts n punkt....ist das okay?dieses heft mache ich auf keinen fall zum mittelpunkt unserer treffs, sondern ist eher sowas, was nebenher geht...(Li, Lang 2006_04_23 Nr. 2)

Die Mentorin beschreibt ihrem Koordinator im Tagebuch die Ratlosigkeit über die gravierenden fehlenden sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ihres Kindes. Dabei hat sie schon selber einen Weg gefunden, diese Defizite anzugehen: Die Mentorin hat selber bereits für das zweite Treffen mit ihrem Kind ein Übungsheftchen entwickelt. Dieses selbstgemachte Heftchen kann beim Kind ein Gefühl der Wertschätzung auslösen, weil es wahrnimmt, dass die Mentorin ausschließlich etwas für das Kind hergestellt hat. Zudem wird deutlich, dass die Mentorin umsichtig die von der Programmleitung ausgegebenen „Balu-Punkte“ einsetzen wird, nur zum Lob und Anreiz und nicht als Mittelpunkt der Begegnung.¹⁵⁵ Die Mentorin wählt sogar wortwörtlich das Vokabular, das als Beschreibung des informellen Lernens im Programm „Balu und Du“ verwendet wird: „... *sondern ist eher sowas, was nebenher geht*“, ohne Leistungsdruck, sondern mit Freude und Vertrauen.

3.7.3.4 Verständnis für Naturphänomene

Gemeinsame Naturerlebnisse weisen auf längere Aktivitäten außerhalb des gewohnten Umfeldes des Kindes hin. Die Orientierung im Wald, die Bestimmung von Pflanzen oder das Beobachten des Sonnenuntergangs erweitern den Horizont des Kindes. Naturerfahrungen sind oftmals neue Erlebnisse für die Kinder, die

¹⁵⁵ „Balu-Punkte“ sind Abziehklebebildchen mit dem Balu-und-Du-Logo. Sie können von den Mentorinnen und Mentoren als Lob und Anreiz dem zu begleitenden Kind vergeben werden.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

lange in positiver Erinnerung bleiben. In der Mentoringbeziehung von Müller wird dies besonders deutlich. Auch Schuster hat durch das Anlegen des Herbariums grundlegende Kenntnisse über die Pflanzenwelt vermittelt und sie versteht es auch, auf die Neugier ihres Kindes z. B. für Fische sinnvoll einzugehen:

Jeanette ist immer so fasziniert von meinem Aquarium, dass ich beschloss sie mit zu meinem Aquaristikfachhandel zu nehmen, so dass sie einmal sieht welche Fische es noch gibt. Sie war total begeistert von der Vielzahl an Farben und Formen und als sie noch einen Fisch aussuchen durfte war sie total begeistert. (Schuster, Karla 03_11_07)

Bei Esser wurde erwähnt, dass er z. B. seinem Kind das Phänomen Hochwasser nahe brachte. Aber auch die Naturphänomene im Alltag werden als Anlass für kindgerechte Lernsituationen genutzt:

Ein Regenbogen, der durchs Wasser zu sehen war hat ihn zwischendurch ziemlich beschäftigt und ich hab ihm einige sachen dazu erzählt....(Esser, Benjamin 030324)

Lernen im Alltag, dazu gehört auch, dass die Mentorinnen und Mentoren ein Gespür für die kindlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten entwickeln:

Überhaupt war er an diesem Tag sehr aufnahmebereit und offen. So erblickte er -auf der Parkbank sitzend- weit, weit entfernt im Himmel ein Flugzeug, das einen Kondensstreifen hinter sich herzog. Ich war beeindruckt, nicht nur weil er mich Sachen fragte, die um ihn herum geschehen, sondern dass er dieses winzig kleine Flugzeug irgendwo im Himmel entdeckt hatte. Außerdem machte er mich auf eine kecke Amsel aufmerksam, die in unserer Nähe über den Boden hüpfte. Ich habe ihm erklärt, dass die Männchen ein schwarzes und die Weibchen ein braunes Gefieder haben. (Wohlklang, Maria 2006_06_13 Nr. 6)

Hier nutzt die Mentorin direkt die Gelegenheit, die Beobachtung des Kindes mit einer Wissensinformation zu verknüpfen. Dies alles geschieht „auf einer Parkbank

sitzend“, in entspannter, vertrauter Atmosphäre. Die Vermittlung von Verständnis für Naturphänomene wird in manchen Beziehungen richtig handfest, wie dieser Tagebuchauszug verdeutlicht:

Während des Blumenpflanzens zeigte Babette viel Ausdauer und Geschicklichkeit. Durch die Tätigkeit bekam sie Kontakt mit der Natur und lernte neue Blumenarten kennen. Durch ihre neue Aufgabe, sich zukünftig um die Blumen zu kümmern und sie regelmäßig zu gießen lernt Babette zudem Verantwortung zu übernehmen. (Havel, Claudia\2006_04_07 Nr. 12)

Die Entwicklung eines Verständnisses für das Naturelement „Pflanze“ ist hier wie oben beim Fisch, Regenbogen oder der Amsel eingebettet in die persönliche Eins-zu-eins-Beziehung. Die Mentorin verbindet zudem das Naturerlebnis mit einer kontinuierlichen Aufgabe, die Blumen zu gießen, so dass auch hier wieder das Merkmal „roter Faden“ für gelingende Beziehungen festzustellen ist.

3.7.3.5 Gesunde Ernährung

Exemplarisch für die Einbettung von informellen Lernmöglichkeiten in den Alltag ist dieser Tagebuchauszug:

Mert hat mir erzählt, dass er in der Schule an einer Computer AG teilnimmt. Dies brachte mich auf die Idee, dass wir zusammen in den CIP-Pool der Uni gehen könnten. Vorher waren wir in der Mensa. Mert wollte nur Pommes essen, ich ermunterte ihn sich wenigstens noch ein Stück Obst zu nehmen, was er auch gerne tat. (Schuh, Berta 2005_01_19 Nr. 9 cip-pool)

Schon die Wortwahl „ich ermunterte ihn“ weist darauf hin, wie motivierend und unaufgeregt die Mentorin agiert, um ihrem Jungen Anregungen zu einer abwechslungsreicheren Ernährung zu geben. Sie stellt schließlich fest, dass er gelernt hat, wie gesund Obst ist. Ferner ist an diesem kurzen Auszug zu erkennen,

wie situationsbezogen die Mentorin auf Erzählungen des Kindes eingeht und ihm Möglichkeiten außerhalb seines familiären Kommunikationsfeldes eröffnet, in dem sie eine universitäre Computer-Abteilung besuchen. Ausführliche Ergebnisse zum Thema Gesundheitsförderung in Mentoringprogrammen sind von einem neuen Forschungsprojekt der Universität Osnabrück im Auftrag des Bundesforschungsministeriums zu erwarten.¹⁵⁶

3.7.4 Sinn für Humor

Wie in Kapitel 3.6.5.5 gezeigt, kann der „Sinn für Humor“ als Grundhaltung bei den Mentorinnen und Mentoren festgestellt werden. Die Bedeutung des Humors in den „Balu-und-Du“-Beziehungen ist den Einzelfallanalysen am Fehlen oder Vorhandensein von Berichten über gemeinsames „Lachen“ aufgezeigt worden. Die Tagebücher der ungünstig verlaufenen Beziehungen enthalten keine Hinweise auf gemeinsames Lachen.

Warum könnten Lachen und Humor Merkmale für gelingende Beziehungen sein? Vorausgesetzt sei zunächst, dass es sich um ein fröhliches, gemeinsames Lachen handelt und nicht um Verlacht werden oder Verlachen von anderen. Es soll sich vielmehr um ein Lachen aus Freude über gemeinsame witzige, skurrile, heitere Erlebnisse handeln. Eine heitere-gelassene Gemütsverfassung im Umgang mit einem Grundschulkind mit ungünstigen Entwicklungsaussichten und im Umgang mit dessen Familie erleichtert das Ertragen von Unzulänglichkeiten und Misserfolgen. *„Der Witz kann Entlastung schaffen, ohne die wir den Druck oft nicht aushalten würden, Aggressionsabfuhr bewirken, ohne die wir vielleicht zur*

¹⁵⁶ „Evaluation eines Mentorenprojekts im Grundschulalter zur Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern“, Start Anfang 2009.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*Gewalttätigkeit neigten.*¹⁵⁷ Die Dokumentation von humorvollen, grotesken oder einfach nur kindlich-fröhlichen Szenen lässt darauf zurück schließen, dass die Mentorinnen und Mentoren selber eine Atmosphäre schaffen können, die von Entspannung und Heiterkeit geprägt ist.

Es sind verschiedene Formen von Humor zu entdecken.

Die beiden folgenden Szenen schildern eine gewisse Selbstironie auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren, ein „Über-sich-selbst-lächeln-können“, wenn das Kind ein wenig über das Ziel hinausschießt:

„Später kam er dann wieder zu mir und wir sind dann getaucht und haben dabei die Zeit gestoppt - Mehmet staunte wie lange „Mädchen“ (ich) beim tauchen durchhalten.“ (Rößle, Susanne 030621)

„Von hier aus fahren wir dann zum Moskaubad und Pierre rief der Kassiererin schon von der Eingangstür aus zu „Ein Schüler, ein Student.“ (Bock, Johannes 040407)

Sinn für Humor kann auch darin bestehen, dass eigene Lernerfahrungen reflektiert werden:

„Seine Mutter hatte mit lauter stimme etwas zu ihm gesagt, zuerst habe ich gedacht es wäre böse gemeint, aber dann fingen beide an zu lachen. Jetzt verstehe ich auch, dass Türken nicht immer schreien wenn was böse gemeint ist, sondern auch wenn sie einfach nur ein Scherz machen.“ (Durst, Marina 030311)

¹⁵⁷ Kuschel 1998, 152.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Es zeugt von Humor, wenn das Tagebuch quasi zum Dialog mit dem Tagebuchleser genutzt wird und augenzwinkernd eigene witzige Gedanken und Unzulänglichkeiten formuliert werden:

„Heute ist der 1. April, ich habe aber Babak nicht veräppelt und bin nicht zu ihm gefahren, sondern bin hingefahren.“ (Durst, Marina 030401)

„Dann haben wir noch über Geheimnisse gesprochen. Aber die darf ich hier nicht weitersagen, denn ansonsten wäre es kein Geheimnis mehr. Aber es war nicht ganz einfach ihr eins zu entlocken, aber ich durfte es erraten und mit einem kleinen Tip von ihr gelang es mir dann.“ (Leber, Maria 020517)

„Bei mir zu hause machten wir es uns aufdem Sofa mit ein paar Knabbereien gemütlich. So gemütlich, dass es mir nicht gelang wach zu bleiben. Ich schlief leider ein. Irgendwann weckte mich Kurlan auf. Ich entschuldigte mich bei ihr, aber sie lachte und fand es nicht schlimm. Es war mir recht unangenehm, aber ich sah, dass sie von den Knabbereien gegessen hatte. Das zeigte mir, dass sie sich wohl fühlen müsste.“ (Altmann, Cornelia 030228)

Sinn für Humor zeigt sich in der Fähigkeit, aus alltäglichen Begebenheiten ein kurioses und komisches Ereignis zu kreieren:

„Der Spielplatz befand sich in einem Park, wo auch ein Altenheim war. Da wir alle mal auf die Toilette mussten, statteten wir dem Altenheim - zur Freude der Bewohner- einen Besuch ab. Und zur Erinnerung durfte sich jeder einen Einweghandschuh mitnehmen, welcher dann aufgepustet wurde und zu einem Kopf o.ä. mutierte. Wir hatten alle unseren Spaß.“ (Wallmann, Petra 030620)

„Als wir keine Lust mehr hatten, spielten wir Stadt-Land-Fluß, das ich ihm vorher erklärte. Um das Spiel leichter zu gestalten, wählten wir die

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Kategorien: Auto, Tier, Sport und Namen. Witzig war bei diesem Spiel, dass Benjamin nie Namen eingefallen sind, sodaß er einfach welche erfunden hat (Bsp: Herr Hickmann) Daher lagen wir manchmal regelrecht kichernd auf dem Boden.“ (Kleidermann, Anne 030110_8)

*„Als er sich endlich losreißen konnte, besuchten wir die Spinnen. In einem großen Raum waren ca. 30 gläserne Kästen, in denen sich Skorpione, Vogelspinnen und ein Tausendfüßler aufhielten. Wir machten uns einen Spaß daraus die oft ganz versteckten Tiere zu suchen und uns dann gegenseitig zu erschrecken: DAAAA!, IHFFFH!
(Kleidermann, Anne 030226_12)*

Abschließend zeigt das letzte Zitat, wie sehr eine heitere gelassene, humorvolle Grundhaltung erzieherische Wirkungen entfaltet, wenn die Gelegenheit situationsgerecht genutzt wird:

*Martin spuckte in alle Straßenecken und an alle Schilder, um mich wohl zu provozieren. Ich schlug ihm vor, bei unserem nächsten Treffen auf eine große Wiese zu gehen und dort ein Wettspucken mit Kirschkernen zu veranstalten. Er war völlig irritiert und bevorzugte das Schwimmengehen. Ich freute mich auf das nächste Treffen.
(ZahnThekla , 030001)*

3.7.5 Die Achtung und der Respekt vor dem Kind

In den Grundhaltungen der Mentorinnen und Mentoren kann eine Vielzahl von Merkmalen festgestellt werden, die zusammenfassend als „Respekt vor dem Kind“ definiert werden können:

Abbildung 41: Grundhaltung „Respekt vor dem Kind“

Merkmal	Grundhaltung	Anzahl der Codierungen
die Perspektive des Kindes einnehmend		22
nachhaltig handelnd		35
geduldig		35
das Kind mögen		36
Mut machend		41
konsequent		42
zupackend		44
flexibel handelnd		49
sensibel		54
berechenbar		59
auf das Kind eingehend		65

Basierend auf 381 Tagebüchern mit 4.629 Texten ist zu erkennen, wie vielschichtig die Mentorinnen und Mentoren Respekt und Achtung äußern.

Die Achtung und der Respekt vor dem Kind drücken sich bereits in einer scheinbar selbstverständlichen Grundhaltung aus: Berechenbar und zuverlässig für das Kind da zu sein, ist eine grundsätzliche Voraussetzung, die beispielweise in diesem Tagebuchauszug deutlich wird:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Vor unserem heutigen Treffen habe ich mich nach der „nackten Mühle“ erkundigt und habe von den städtischen Busbetrieben erfahren, dass sie ganz in der Nähe von Josef s Wohnung zu finden ist. Ich habe Josef heute um 14.30 Uhr von zu Hause abgeholt und er wartete schon startklar auf mich. Nach einer kurzen Begrüßung der Eltern brachen wir auf, mit der Ankündigung gegen 17.30 Uhr zurückzukehren.(Müller, David\030305 Nr. 5)

Der Mentor bereitet das Treffen sorgsam vor, so dass er über die örtlichen Begebenheiten und die Erreichbarkeit des geplanten Ausflugszieles informiert ist. Ferner ist er zum vereinbarten Zeitpunkt beim Kind und gibt berechenbar den Eltern Auskunft darüber, wann er das Kind wieder zurückbringt. So ist für alle Beteiligten, das Kind, die Eltern und dem Mentor der Rahmen des Treffens einsichtig.

Die größeren Pausen im Laufe eines Mentoringjahres werden von den Mentorinnen und Mentoren zuverlässig und berechenbar vorbereitet:

Auf dem Rückweg erzählte ich ihm noch, dass wir uns erstmal wieder eine Weile nicht sehen würden, da ich wieder lange Ferien hätte und auch zu meiner Familie fahren würde, um diese und auch meine Freunde mal wieder zu sehen. Er fragte nach wie lange das ungefähr wäre und ich sagte ca. solange wie dein Urlaub in der Türkei, womit er einverstanden war.(Rößle, Susanne\030816)

Die Ankündigung, dass die Mentorin längere Zeit nicht kommen kann, wird kindgemäß mit dem zeitlichen Erfahrungshorizont des Kindes (Türkeiurlaub) verknüpft. Das Kind kann somit klarer abschätzen, wann das nächste Treffen sein wird.

Gerade zu Beginn der Beziehung wird deutlich, wie die in Kapitel 1 beschriebene Realphantasie im Sinne von Martin Buber eine Kompetenz der Mentorinnen und Mentoren sowie gleichermaßen der Kinder ist.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Auf der Rückfahrt merkte ich, dass Sarah mich immer wieder von der Seite anschaute (das war mir auch schon auf dem Hinweg aufgefallen). Immer, wenn ich sie auch anschaute, lächelte sie. Ich denke, dass sie doch noch recht schüchtern war und sie auf diese Weise versucht hat, sich ein erstes Bild von mir zu machen und einen Eindruck zu bekommen. Schließlich ist sie es nicht gewohnt, dass plötzlich jemand zu ihr kommt und mit ihr alleine einen ganzen Nachmittag lang etwas unternimmt Insgesamt ist somit festzuhalten, dass sich bereits einiges, was zum informellen Lernen gehört, in unserem ersten Treffen wieder findet. Ob es einmalig war oder auch in den nächsten Treffen auftaucht und wie es sich weiter entwickelt, wird sich noch zeigen. (Brav, Jutta\2005_06_10 Nr. 1)

Es wird im obigen Tagebuchausschnitt eines ersten Treffens ein Bündel von Merkmalen offengelegt, das sich in der Grundhaltung Respekt zusammenfassen lässt: Die Mentorin ist sensibel für die heimlichen auf sie gerichteten Blicke des Kindes. Sie merkt, dass darin mehr steckt, nämlich ein sich „Bild machen“ von einer zunächst ja noch fremden Person. Mentorin und Kind erleben ganz real die Möglichkeit, dass ihre Beziehung zukünftig gelingen kann, weil sie von Beginn an getragen wird von gegenseitiger Sympathie und gegenseitigem Respekt.

Der Respekt der Mentorinnen und Mentoren äußert sich auch darin, dass sie den Kindern Zeit lassen, Vertrauen und Freude an der Mentoringbeziehung zu finden:

Ich fragte sie, wie ihr der Film und unser Nachmittag überhaupt gefallen hätte und sie sagte: gut. Mehr war nicht „rauszuholen“ und ich denke, es wird noch eine Weile dauern, bis sie auftaut. Ich werde es aber mit viel Geduld und Zuverlässigkeit schaffen. Ich freue mich schon jetzt auf den Tag, an dem sie mehr als einen Satz von sich aus erzählt (Stein, Ursula\031210)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Neben der von der Mentorin selbst formulierten Geduld und Zuverlässigkeit kommt als Merkmal zum respektvollen Umgang mit den Kindern hinzu, dass die Mentorinnen und Mentoren von den Kindern Konsequenz einfordern:

Sarah hat während der Lese phase recht gut durchgehalten. Zwar wollte sie an einer Stelle plötzlich aufhören, weil sie keine Lust mehr hatte. Aber ich ermutigte sie, weiterzumachen, was sie dann auch tat. Immerhin wollte sie sich ja unbedingt den Aufkleber verdienen. (Brav, Jutta\2005_12_20 Nr. 16)

Das Kind erfährt, dass die Mentorin seine Fähigkeiten erkennt. Die Mentorin fordert ein, dass das Kind seine Fähigkeiten, hier die Lesefähigkeit, anwendet und möglichst ausbaut.

Auch beim gemeinsamen Spiel ist es eine Frage des Respekts vor den Möglichkeiten des Kindes für Ausdauer und Konzentration, die die Mentorinnen und Mentoren konsequent einfordern:

Während der Hefeteig ging, haben wir das Uhrlernspiel gespielt, was wir schon seit Wochen tun wollte. Sie merkte schnell, dass sie sich dafür konzentrieren muss und hatte nach ca. 5 Minuten keine Lust mehr. Ich bestand darauf, das Spiel zu Ende zu spielen. (Schneider, Sinje\2006_02_16_Nr_11)

Die Mentorinnen und Mentoren machen deutlich, dass sie keine Spielpartner sind, die Beliebigkeit und plumpe Unlust einfach akzeptieren. Sie haben den Anspruch, dass sich die Kinder entwickeln, dass sie lernen, Vorhaben durchzuhalten. In diesem Beispiel ist gut zu erkennen, in welcher alltäglichen Situation das Erlernen der Uhrzeiten und das Erlernen des Durchhaltens eingebettet sind: Die beiden backen Berliner, beobachten das Aufgehen der Hefe und spielen, bis der Hefeteig fertig ist. Im Grunde ist auch schon das gemeinsame Backen ein informeller Lernprozess, in dem beim gemeinsamen Einkauf die Backzutaten vom

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Einkaufszettel gelesen werden und an der Kasse selbständig bezahlt werden. Der Lernprozess schließt mit einem Ergebnis ab:

Mein Freund übernahm das Backen mit dem heißen Fett, so dass wir uns mit dem einzuckern beschäftigen konnten. Noch warm probierten wir einen und fanden beide, dass wir das sehr gut gemacht haben. Sara ging aus der Küche und rief mich. Draußen flüsterte sie mir zu, dass wir beide klatschen wollten, wenn Moritz mit backen fertig sei, weil er das so gut gemacht hat und uns damit geholfen hat. Also taten wir das nach dem letzten Berliner. Sara durfte sich so viele Berliner mitnehmen, wie sie wollte und nahm die Hälfte. Sie zeigt also viel Sinn für Gerechtigkeit. (Schneider, Sinje\2006_02_16_Nr_11)

Neben dem konsequenten Einfordern von Ausdauer und Durchhalten gehört zum respektvollen Umgang in den Mentoringbeziehungen auch die Mut machende persönliche Zuwendung:

Als ich mich mit Mehmet, wie ausgemacht, für den Zoo verabreden wollte, musste ich von seiner Mutter erfahren, dass er wegen einer Art Magenkrankung im Krankenhaus liegt, so dass ich mich entschloss ihn dort zu besuchen. Es war leider ein nicht so erfreuliches Treffen, da es Mehmet sichtlich schlecht ging. Er war sehr blaß und redete kaum. Ich hatte ihm aber ein Buch mitgebracht, natürlich über einen Bauernhof, was ich ihm schenkte und natürlich sollte ich ihm gleich daraus vorlesen. Es heiterte ihn ein wenig auf, aber er hatte trotz allem starke Schmerzen, so dass ich auch nach einer Stunde schon wieder ging. Er fragte aber trotz allem noch nach unserem Zoo-Besuch, den wir auf jeden Fall nachholen wollten. (Rößle, Susanne\030516)

Das Kind nimmt wahr, dass selbst oder gerade in einer Ausnahmesituation wie dem Krankenhausaufenthalt die Mentorin zu ihm kommt und es aufmuntert.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Immer wieder gibt es alltägliche Situationen, in denen die Mentorinnen und Mentoren mit Respekt neue Fähigkeiten aus den Kindern „herauskitzeln“:

Dort war eine Kletterwand, die Mehmed nicht überqueren konnte. Er war sehr traurig darüber, denn die anderen Kinder haben es geschafft. Jedoch hat er es so lange versucht bis er es endlich geschafft hat. Natürlich habe ich ihn dabei angefeuert. (Napoli, Emma\030616)

Es ist meines Erachtens auch eine Frage des Respekts und der Achtung vor den Entwicklungspotentialen eines Kindes, wenn eine Mentorin es mit völlig neuen Erfahrungen wie mit einem Museumsbesuch konfrontiert – darüber hinaus ist folgender Tagebuchausschnitt auch ein Beleg für die „Ausweitung des Kommunikationsfeldes über den Familienbezug“ hinaus:

Mir war klar, dass ich Anton mit dieser Ausstellung ein bisschen herausfordere, da so etwas natürlich Konzentration, Interesse und Verständnis erfordert. Allerdings wollte ich das unbedingt mit ihm probieren, da er mir bereits auf so vielen Gebieten bewiesen hat, wie clever und interessiert er ist. Auch unser letzter Besuch im Museum stieß bei ihm auf Interesse. Gerade Anton braucht meiner Meinung nach Herausforderungen und Abwechslung in seinem Tagesablauf, da ich in seiner Familie schon oft mitbekommen habe, dass den Kindern dort nichts geboten wird und sie den ganzen Tag auf sich selbst gestellt sind, was dann natürlich meistens Fernsehen zur Folge hat. (Wald, Christina\2005_11_16 Nr. 28)

Der Respekt im Umgang mit dem Kind spiegelt sich im Verhalten der Eltern den Mentorinnen und Mentoren gegenüber wieder:

Die Eltern fanden das Projekt total gut, denn sie haben gemerkt das ihr Sohn sich positiv verändert hat(im bezog auf die Schule, dass er keine Strafarbeiten bekommt). Auf jeden fall haben die Eltern mich eingeladen. Sie wollten, dass ich nach den Sommerferien noch mal

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*vorbei kommen um mit ihnen zu Grillen. Aber vor allem habe ich es auch schon vorher Mehmed versprochen, dass wir uns noch mal sehen. Ich empfinde es für wichtig, dass unser Kontakt nicht so schnell unterbrochen wird. Wir werden es langsam machen.
(Napoli, Emma\030707 Abschluss)*

Auffallend ist, wie respektvoll die Mentorin das Ende der Beziehung im Programmzeitraum mit einer Perspektive für zukünftige Treffen über das eigentliche Programm hinaus verbindet. Die Haltung der Mentorin ist darauf ausgerichtet, dass ihr eigenes Verhalten den Eltern und dem Kind transparent ist.

Der Respekt oder die Achtung vor dem Kind ist zusammenfassend geprägt von den Grundhaltungen Berechenbarkeit in organisatorischen und zeitlichen Absprachen, von Offenheit für die individuelle Persönlichkeit des Kindes, Mutmachen und vom Einfordern eines konsequenten Verhaltens des Kindes.

3.7.6 Der Einsatz von Tieren in „Balu-und-Du“-Beziehungen: Freude an der Natur und ein Baustein für mehr Partizipation

Dieses Kapitel ist ein Nachweis für die Wirksamkeit des offenen Tagebuchverfahrens. Die Mentorinnen und Mentoren formulieren den narrativen Teil des Fragebogens frei von Vorgaben. Es wäre den Programmverantwortlichen und -evaluatorens wahrscheinlich nicht in den Sinn gekommen, dass überhaupt und, wenn ja, welche Bedeutung Tiere im Programm „Balu und Du“ haben können. Das offene Tagebuchverfahren und das induktive Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse fördern diesen Code zu Tage.

„Balu und Du“ bietet keine tiergestützte Therapie wie sie gegenwärtig z. B. in der Therapie von autistischen Kindern oder in der aktivierenden Altenhilfe in

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Seniorenheimen praktiziert wird.¹⁵⁸ Aber: In den Tagebüchern wimmelt es von Schilderungen über Begegnungen mit Tieren während der Treffen. Im Einzelnen wird (alphabetisch sortiert) berichtet über Chinchillas, Eichhörnchen, Enten, Esel, Frösche, Gänse, Hasen, Hirsche, Hühner, Hunde, Kaninchen, Katzen, Kühe, Pferde, Rehe, Schafe, Schmetterlinge, Schwäne, Vögel, Wildschweine, Ziegen und Zootiere. In allen 135 Notierungen sind die Begegnungen mit dem Tier positiv belegte Erlebnisse bzw. ergeben sich aus anfänglicher Skepsis positive Erfahrungen für die Kinder. Es kann unterschieden werden zwischen der Tierbeobachtung in der freien Natur oder im Tierpark sowie dem aktiven Umgang mit Haus- und Nutztieren. Die Begegnungen mit dem Tier werden vielfach zu einem Kontinuum während der „Balu-und-Du“-Beziehung.

Der Querschnittsanalyse voranstellen möchte ich nachfolgendes Zitat, weil es den Blick öffnet für eine besondere Fähigkeit von vielen Mentorinnen und Mentoren: Sie sind in der Lage aus sich situativ ergebenden, nicht geplanten Situationen Gelegenheiten für die Vermittlung von Wissen zu schaffen. In der freien Natur ergibt sich die Gelegenheit während einer Ruderpartie auf einem See nicht nur zu entspannen und zu genießen, sondern auch die Gelegenheit, am lebenden Objekt die Literaturkenntnisse der Kinder zu erweitern:

Als wir (mit dem Ruderboot D.E.) ganz nah bei den Enten, Gänsen und Schwänen vorbeifuhren, kam ich auf die Idee den beiden die Geschichte vom häßlichen Entlein zu erzählen. Sie hörten gespannt zu und freuten sich über das schöne Happy End. (Charlotte Graf,040607)

Die Wirkung vom Umgang mit Tieren auch in Form der bloßen Tierbeobachtung zeigt gleichsam beruhigende wie aktivierende Wirkung auf manche Kinder:

¹⁵⁸ Vgl. www.mensch-tier-kongress.de an der Humboldt-Universität zu Berlin. Von dort weiterführende Links zu Forschungsergebnissen aus Kinder- und Jugendpsychiatrie. Zugriff am 19. August 2009.

Als wir es nach einer halben Stunde denn doch schafften, uns auf den Weg zu machen, war Benedikt wie ausgewechselt, sobald wir die Wohnung verlassen hatten. Er freute sich, die Enten zu füttern. Wir fuhren mit dem Fahrrad und kamen auf dem Weg zu dem Teich mit den vielen Enten noch an meiner Wohnung vorbei. Dort machten wir kurz halten, damit Benedikt seinen Durst stillen konnte. Anschließend fuhren wir sofort weiter. Benedikt freute sich, dass so viele Enten da waren. Als er anfang, diese mit Brot zu füttern, war er von einer Entenschar umrandet. Er lachte und freute sich. Er machte Aussagen wie „guck mal, die weiße Ente da, das ist meine Lieblingsente!“. Es war wirklich schön. Als das Brot nach einiger Zeit leer war, bastelte sich Benedikt aus einem selbst mitgebrachten Faden und einem Angelhaken und einem gefundenen Stock eine Angel. So verbrachte er einige Zeit mit dem Versuch, einen Fisch zu ködern. Es war recht erstaunlich, wie ruhig und geduldig Benedikt für sein mittlerweile nachgewiesenes ADHS war. Nach einiger Zeit fuhren wir mit dem Rad weiter in den Hasepark, wo er an einigen Teichen und der Hase weiter angelte. Er verbrachte damit die meiste Zeit des Treffens, sodass wir wenig Zeit für Unterhaltung hatten. Benedikt war in seinem Element und als er mir dann die Tricks des Angelns erklären durfte, war er glücklich und fühlte sich ganz groß. Ein weiteres Highlight war, als Benedikt es schaffte, einen Stein ins Wasser zu werfen, der einmal wieder heraussprang. Es war alles in allem trotz nicht all zu viel Kommunikation ein sehr schönes Treffen.

(Thalfang, Esther 2006_03_22_Nr_14)

Die Kunst der Mentorin besteht darin, geduldig ein schwer zu motivierendes Kind dazu zu bewegen, die Wohnung zu verlassen, um in der Natur konzentriert und kreativ zu spielen. Das Kind erlebt Glück und Zufriedenheit in der Schar der Enten oder beim Angeln mit der selbst gebastelten Angel. Es erlebt sich als aktiv, wenn es der Mentorin seine Fachkenntnisse des Angelns vermitteln kann.

Der aktive Umgang mit Nutz- und Haustieren ist zumeist nur den Mentorinnen und Mentoren möglich, die selber von einem landwirtschaftlichen Betrieb kommen oder selber z. B. einen Hund oder eine Katze besitzen. Auch wenn der Besitz von Pferden untypisch für die meisten Mentorinnen und Mentoren ist, möchte ich eines der beiden „Balu-und-Du-Pferdegespanne“ vorstellen, weil hier die aktivierende Hilfe des Einsatzes von Tieren besonders deutlich wird. Die einzelnen Tagebuchausschnitte sind in chronologischer Reihenfolge dargestellt, um die Entwicklungsschritte klarer erkennen zu können:

Am 21.4. hatte ich mein Mogli Hassan zum ersten Mal besucht. Ich stellte mich kurz vor und erzählte, dass ich auf dem Land wohne und einige Tiere habe (1 Hund, 3 Katzen, 1 Pferd, 1 Pony, 1 Kaninchen, 2 Meerschweinchen). Hassan war sehr zurückhaltend. Ich hatte den Eindruck, dass er am liebsten einen Rückzieher gemacht hätte. Aber bei dem Thema Hund wurde er sofort hellhörig und strahlte seine Mutter an. In der Wohnung fand ich es etwas chaotisch, da die kleineren Geschwister auf dem Balkon herumkletterten, keine gute Kennlernatmosphäre. Ich schlug vor zu mir nach Hause zu fahren. Die Mutter willigte sofort ein. Bei mir zu Hause wurden wir von unserer Hündin Lassie stürmisch begrüßt. Hassan hatte deshalb erst etwas Angst. Als Lassie einmal kurz stand, konnte Hassan durch vorsichtiges Streicheln ersten Kontakt mit der Hündin aufnehmen. Von da an hatte er sie in sein Herz geschlossen. Er wurde dann auch zunehmend gesprächiger. Wir haben dann einen Spaziergang mit dem Hund unternommen (Feldweg, Wald). Anschließend haben wir alle Tiere gefüttert und dann habe ich ihn nach Hause gebracht. Meine Eindrücke: Von den Tieren insbesondere von Lassie war Hassan begeistert und blühte recht schnell auf. Ohne Aufforderung erzählte er nun von seinen Erlebnissen mit Tieren, stellte viele Fragen. Ich hielt mich mit Fragen etc. größtenteils zurück. Ich hatte das Gefühl, zuviele Entscheidungsfragen (wollen wir das machen, was würdest du gerne...) brachten ihn Verlegenheit. (Vogel,Gabi 2005_04_21Nr.1)

Am 27.4. erfolgte das zweite Treffen. Das Wetter war sehr schön. Wir sind erst mit Lassie, meiner Hündin spazieren gegangen. Dann folgte eine kleine Stärkung mit Kuchen und Saft. Wir haben etwas Federball gespielt. Dann haben wir uns den Pferden zugewandt. Letzte Woche hatte er schon gefragt, ob er mal reiten darf. Ich hatte gesagt, dass wir es langsam angehen lassen, erst mal putzen usw. Mir ist wichtig, dass die Treffen keine reinen Reitstunden werden. Wir haben die Pferde erst etwas geputzt. Dann zeigte ich ihm kurz wie man ein Pferd führt. Mein Eindruck: Pferd führen fand er nicht so spannend. Aber er hat trotzdem mitgemacht. (Mein Freund machte übrigens auch mit, er führte das große Pferd) Ich hatte ein paar Stangen und eine blaue Plane ausgelegt, worüber sie gehen sollten. Das Pony weigerte sich über die Plane zu gehen. Sanft, aber bestimmt zog es Hassan daran vorbei. Spätestens jetzt merkte er, dass pferd führen gar nicht so einfach ist. Mein Eindruck: er war etwas enttäuscht, hatte vielleicht noch mehr das Interesse verloren. Mit der Frage, ob ich es mal versuchen soll, gab er mir das Pony. Er wandte sich Lassie zu und spielte mit ihr. Mit einer kleinen Bestechung (Leckerli) und viel Lob schaffte ich es das Pony über die Plane zu bewegen. Als ich schließlich das Pony in tiefer Freude lobte, kam Hassan zurück. Er versuchte es auch noch mal und dieses Mal klappte es auch bei ihm. Ich lobte beide in gleicher Weise wie ich vorher auch schon gelobt hatte. Hassan hielt an und lobte das Pony. Er streichelte es am Hals und sprach etwas zu dem Pony. Das Pony hielt seinen Kopf ganz dicht an Hassan. Ein kurzer inniger Moment des Vertrauens... Das war der Abschluss dieser kleinen Bodenarbeit. Wir fütterten die Tiere und dann ging es wieder zurück nach Hause (Vogel, Gabi 2005_04_27 Nr.2)

Das Einbinden eines Hundes in die „Balu-und-Du“-Beziehung verlangt vom Halter bzw. der Mentorin eine zuverlässige Handhabe des Tieres, um die Sicherheit des Kindes zu gewährleisten. Ist dies gegeben, ist ein Hund ein anregender und herausfordernder Partner. Neben der Freude an gemeinsamen Aktivitäten ist daran

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

zu denken, dass zum Beispiel Muslime eine Abneigung gegen Hunde haben können:

Ein weiteres Problem: die Mutter teilte mir mit, dass Hassan nicht vom Hund geleckt werden soll. Der Vater möchte das nicht, er ist Moslem... Der arme Hassan hatte letztes Mal wohl zu Hause erzählt, dass Lassie seine Hand geleckt hatte als er sie an der Schnauze streichelte oder so ähnlich. Er hat dann wohl ziemlichen Ärger von dem Vater bekommen. Die Mutter begründete dies also mit der Religion. Hassan erklärte mir später, dass der Vater Angst vor Hunden, Angst vor allen Tieren hat...

Zu Lassies Entlastung: sie leckt normalerweise nicht, nur wenn man ihr die Hand direkt hinhält. Das hatte Hassan wohl gemacht, ich hatte das auch gesehen. Aber da es nur ein paar Mal über die Hand war und ich ihn nicht zurechtweisen wollte, sagte ich nichts. Wenn er in seinem Verhalten kritisiert wird, läßt er sofort den Kopf hängen...(Vogel,Gabi 2005_05_12 Nr.4)

Zurück zum Pferd als exponiertes Beispiel für die Einbindung von Tieren in die Mentoring-Beziehung:

Während der Kuchen im Ofen war, haben wir uns nach draußen gesetzt und ich habe ihm das erste Kapitel aus dem Buch „Dr. Dolittle und seine Tiere“ vorgelesen. Ich habe ein paar Fragen gestellt, er hatte alles verstanden. Dann hat er das gleiche Kapitel laut vorgelesen, was recht gut klappte. Probleme gab es bei einigen Wortendungen. Während der Kuchen auskühlte, sind wir etwas mit dem Hund spazieren gegangen. Danach haben wir Kuchen gegessen. Am Ende habe ich ihn mit der Frage überrascht, ob er mal auf Goldie reiten will. Klar wollte er. Mein Reithelm passte ihm sogar und so saß er zum ersten Mal auf einem Pferd. Goldie hatte kein großes Interesse sich zu bewegen (Vogel,Gabi 2005_05_26 Nr.6)

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Das Kind sitzt nach sechs Treffen bzw. nach zwei Monaten zum ersten Mal auf dem Pferd. Die Mentorin hat dieses Ereignis unaufgeregt eingebettet in die Alltäglichkeit ihrer gemeinsamen Treffen - als sei es eine Selbstverständlichkeit nach Kuchenbacken, Vorlesen, reflektierenden Verständnisfragen über das Gelesene und einem Hundespaziergang auch noch auf einem Pferd zu reiten. Sie hat damit einen lang ersehnten Wunsch des Kindes bereits vom zweiten Treffen aufgegriffen. Aber sie konnte durch die lange Vorbereitungs- und Wartezeit die Erwartungshaltung des Kindes lenken. Das Kind hat gelernt, dass besondere Aktivitäten der Vorbereitung bedürfen. Ein wichtiger Erkenntnisschritt, den das Kind wahrscheinlich nicht bewusst wahrgenommen hat, aber möglicherweise als Lernerfahrung bei anderen Gelegenheiten erneut abrufen kann.

Die Erlebnisse mit dem Tier können sogar direkten Einfluss auf die schulischen Leistungen bzw. Partizipationsmöglichkeiten von Kindern haben:

Heute haben wir nur Hausaufgaben gemacht. Er mußte einen Aufsatz über ein besonderes Tier schreiben. Er hatte sich Lassie, meinen Hund als besonderes Tier ausgewählt. Es fällt Hassan schwer mehr als drei Sätze über ein Thema zu schreiben. Zusammen haben wir es auf eine 3/4 Seite gebracht. Soviel hätte er alleine nie geschafft, meinte er am Ende. (Vogel, Gabi 2005_09_14 Nr. 13)

Aus den Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern, die Kinder für „Balu und Du“ vorgeschlagen haben, ist bekannt, dass die Kinder mehr als vorher zu erzählen haben. Das obige Beispiel zeigt auf, dass durch den Hund im Besonderen bzw. durch die Teilnahme von Kindern an „Balu und Du“ im Allgemeinen der Erfahrungshorizont erweitert wird. Die Erlebnisse mit den Mentorinnen und Mentoren legen den Grundstein dafür, dass die Kinder mehr zum Unterricht beitragen können. Die Mentorinnen und Mentoren können dadurch familiäre Inaktivität kompensieren und die Kinder zu mehr Teilhabe am Unterricht befähigen. Aber das Pferd hat Bedeutung über die Unterrichtsbeteiligung hinaus. Dieses Tier ist in der Lage allein durch seine Existenz die Stimmung des Kindes zu erhellen. Im folgenden Beispiel wird noch mal deutlich, dass der Einsatz von Tieren in

Mentoring-Beziehungen einen klaren Rahmen verlangt. Auch wird deutlich, dass die Mentorin das Tier dazu nutzen kann, die Entscheidungsfreude des Kindes zu wecken und eindeutig nach Zielen und Wünschen zu fragen und Antworten klar zu verlangen.

Vor zwei Wochen war Hassan schweigsam etc. gewesen. Heute war seine Laune um einiges besser. Lag es am Wetter? Es war nämlich endlich etwas wärmer geworden. Als ich ihn abholte schien die Sonne. Auch heute hatte ich ihn wieder gefragt, was er gerne machen möchte, aber er konnte / wollte / sich nicht dazu äußern. U.a. schlug ich dann vor, ob er reiten möchte. Er antwortete nicht mit einem klaren Ja, sondern gab eher eine unbestimmte Antwort. Ich gewann aber den Eindruck, dass er sehr gerne reiten wollte (mein Vorschlag ließ ihn etwas munterer werden, sich freuen auch wenn seine Worte keine Definition zu lassen). Ich fragte noch mal nach, verlangte eine klare Antwort, auch mit dem Zusatz, wenn er nicht möchte, solle er das ruhig sagen. Jetzt kam die Bestätigung und so haben wir die Pferde geputzt und fertig gemacht. Mein Freund und die Hunde kamen auch mit. Jeder von uns (Zweibeinern) ist dann geritten, Hassan zum Schluß, auch die längste Strecke. (Vogel, Gabi 2006_03_22 Nr.32)

Nach einem Jahr und 35 dokumentierten Treffen endet diese Beziehung. Eine telefonische Nachfrage am 20. August 2008 bei der Mentorin ergibt, dass die folgenden Zeilen das tatsächliche Ende dieser Beziehung dokumentieren:

Zuhause hieß es dann Abschied nehmen von meinem Freund und den Tieren. Wie zu Anfang des Balujahres durfte Lassie, mein Hund, mitfahren. Bei Hassan angekommen, führte er Lassie voller Stolz an der Leine zu seinem Haus. Seine Mutter und Geschwister waren mit einigen Nachbarskindern draußen. Sein ältester Bruder Khaled ließ alle stehen und kam sofort auf uns zugerannt. Auf eine herzliche, liebevolle Weise begrüßte er Lassie. Er hockte sich zu ihr nieder, streichelte sie und sagte dann auch zu mir Hallo. Seine Augen

strahlten und waren voller Zuneigung für den Hund. Hassan übergab mir irgendwann Lassie und ich verabschiedete mich schließlich von Hassan. In dem „Getümmel“ von Menschen ging der Abschied etwas unter, aber das war vielleicht ganz gut so. Als ich und Lassie gingen, hatte sich Hassan den anderen Kindern zugewendet. (Vogel, Gabi 2006_04_19 Nr.35)

Es mag pathetisch klingen, aber die letzten Zeilen eröffnen die Interpretation, dass das Kind den Schritt von der Mentorin und ihrem Hund weg und zu den anderen Kindern hin als selbstbewussten Schritt in einen neuen Lebensabschnitt macht. Die Mentorin übrigens steht im August 2008 kurz vor dem Eintritt in das Referendariat als Lehrerin in Niedersachsen.

3.7.7 Der Kontakt nach der Programmphase und eine kritische Betrachtung zur Verwendung des Begriffs „Freundschaft“ im Mentoringprogramm „Balu und Du“

Das Konstrukt „Freundschaft“ wird im Rahmen eines institutionalisierten Mentoringprogramms eher mit Zurückhaltung verwendet - wenn überhaupt. Überlegung zu Nähe und Distanz, zu Übertragung und Gegenübertragung, zum Vertrags- und Arbeitsverhältnis einer Therapie werden assoziiert. Insbesondere im Denk- und Handlungsrahmen der klinischen Psychologie wird „Freundschaft“ als unangemessen betrachtet. Führt dieser Begriff nicht in die Irre? Lässt er Erwartungen bei den Kindern entstehen, die nicht eingelöst werden können?

Wenn im Mentoringprogramm „Balu und Du“ der Begriff „Freundschaft“ nicht tabuisiert, sondern sogar offensiv verwendet wird, so hängt dies mit den besonderen Rahmenbedingungen zusammen, die das Programm charakterisieren: „Balu und Du“ arbeitet nicht therapeutisch, nicht klinisch, ist nicht auf eine Beratungssituation beschränkt, sondern versteht sich pädagogisch. Die Mentorinnen und Mentoren agieren als begleitende und unterstützende Personen. Das Dschungelbuch von Kipling (besser noch in der Verfilmung von Disney) ist

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

nicht nur Namensgeber für das Programm, die freundschaftliche Beziehung zwischen den Protagonisten ist tatsächlich Modell für das ungleiche Freundschaftspaar. Die Zielsetzung des informellen Lernens bringt es mit sich, dass die persönliche Beziehung sich in der unmittelbaren Alltagsumgebung abspielt, in der Küche der Mentorinnen und Mentoren, auf dem nächstgelegenen Spielplatz, im Supermarkt, im Bus, im Schwimmbad. Die Mentoringbeziehung besteht - wie erwähnt - im Verhältnis 1 : 1. Wollte man freundschaftliche Gefühle verbannen, so hätte das etwas Künstliches, das die Beziehung zwischen den beiden synthetisch und unecht machen würde. Freundschaft entsteht in einer solchen Situation fast unvermeidlich, und - wie sich zeigt - auf beiden Seiten.

Die Dauer der regelmäßigen Begleitung im Programm „Balu und Du“ ist auf ein Jahr bzw. zwei Semester festgelegt. Für diese zeitliche Begrenzung sprechen verschiedene Gründe: Für die zu gewinnenden ehrenamtlichen, zumeist studierenden jungen Erwachsenen ist ein Jahr ein überschaubarer Zeitraum, für den sie sich verbindlich festlegen können. Studierende Mentorinnen und Mentoren beziehen „Balu und Du“ über die Dauer von zwei Semestern in das Studium ein. Auch für Auszubildende und junge Berufstätige ist ein Jahr ein planbarer Zeitraum, der zu ihrer Lebensführung passt und zu einem ehrenamtlichen Engagement motivieren kann. Die zeitliche Begrenzung ist zudem eine künstliche Verknappung, die einen Anreiz für die Kinder und Eltern darstellt, die Treffen auch wirklich regelmäßig einzuhalten.

In Kapitel 2.1.2 ist der Kontakt nach der Programmphase quantitativ analysiert dargestellt. Was aber sagen die Mentorinnen und Mentoren in den Tagebüchern selber? Wie beschreiben Sie das Ende der Beziehung bzw. wie gelingt es ihnen,

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

über die Programmphase hinaus eine Freundin, ein Freund¹⁵⁹ für das Kind zu bleiben?

Eine berufstätige Mentorin aus Köln beschreibt die Fortführung über den Programmzeitraum folgendermaßen:

Wie schon früher besprochen bin ich mit Gisell inzwischen auf einen etwa Dreiwochenrhythmus umgestiegen. Nachdem ich zur Zeit ein absolut wahnwitziges Dienstreiseaufkommen habe, passt das recht gut, ich würde mich damit auch gerne langsam aus dem offiziellen Programm herausziehen, sehe die Treffen mit dem Mädchen jetzt eher als private Initiative ohne zusätzlichen Aufwand in Form von Tagebuch schreiben oder ähnlichem. Heisst auch, dass ich nicht mehr zu den monatlichen Treffen kommen werde. (Heinz, Waltraud 2006_09_21)

Die Mentorin integriert das Kind in ihren Alltag und notiert erleichtert, dass sie sich aus der Dokumentation herausziehen kann. Im August 2009 teilt die Mentorin mit, dass sie sich weiterhin monatlich mit ihrem Kind trifft.

Eine studentische Mentorin aus Osnabrück schildert die Ablösung als Prozess, der sich über mehrere Treffen hinzieht. Auch sie wird den Kontakt zu ihrem Kind halten:

Wir thematisierten den Abschied und ich erklärte ihm, dass selbst wenn unser Jahr vorbei ist, wir uns trotzdem noch treffen werden, nur nicht mehr so oft. Nachdem ich das gesagt hatte, merkte man, wie erleichtert er war und er bedankte sich bei mir dafür. Dann wurde er auch wieder fröhlicher und sprach nur noch vom Ferienpass. (Thalfang, Esther 2006_07_19_Nr_28)

¹⁵⁹ Über die Verwendung der Begriffe Freund und Freundschaft vgl. auch Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 110.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Benedikt und ich haben thematisiert, dass es nun noch vier Treffen seien, bis das Projekt offiziell beendet sei. Wir redeten darüber, was für zum Abschluss schönes machen könnten. Wahrscheinlich werden wir in die Autostadt nach Wolfsburg fahren, da Benedikt davon begeistert war, dass man dort einen Kinderführerschein machen könne und zudem ein Auto fahren kann. Wir redeten ebenso darüber, dass wir danach uns zwar auch noch regelmäßig sehen werden, allerdings nicht mehr so oft und vielleicht auch kürzer. Benedikt betonte ebenso, dass er mich ja auch immer besuchen kommen könne. (Thalfang, Esther 2006_09_13_Nr_31)

Der Fußweg zu Benedikt war noch mal sehr schön. Er sagte noch mal wie schade es sei, dass das Jahr bereits vorbei sei. Am Liebsten würde er nächste Woche noch mal für ein Jahr starten, weil es immer so schön mit mir gewesen sei. Das war ein sehr schönes Feedback und ich versicherte ihm, dass wir uns auch weiterhin einmal im Monat sehen könnten und wir ja nun auch nicht weit voneinander wohnten. Daraufhin redete er das ebenfalls schön und betonte unsere geringe Entfernung, sodass er ja jederzeit die Möglichkeit habe vorbeizukommen. Das machte den Abschied wohl auch einfacher. Er nahm mich zwar noch sehr oft in den Arm und ließ mich auch beruhigt gehen. Es war also ein sehr schönes letztes Treffen. (Thalfang, Esther 2006_10_17_Nr_34)

In der professionellen Sozialarbeit, in Teilen des ehrenamtlichen Engagements und natürlich im gesamten Bildungswesen ist eine Freundschaft zwischen Pädagogen und Schülern bzw. zwischen Klienten fachlich nicht sinnvoll und nicht angemessen. In den Tagebüchern, den Selbstaussagen der Mentorinnen und Mentoren, verwenden eine Vielzahl von ihnen den Begriff Freundschaft, wenn sie die Beziehung zu ihrem zu begleitenden Kind beschreiben. Auch verwendet die Programmleitung den Begriff Freundschaft, um zu umschreiben, welcher Art die von „Balu und Du“ gestiftete Beziehung ist.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Carsten Rohlfz zitiert in seiner Umschreibung der Funktion der Mentorinnen und Mentoren sogar zunächst professioneller Zuschreibungen, die schließlich dann doch auch in den Freundschaftsbegriff münden: „...eine Art therapeutischer Begleiter ,am Schnittpunkt pädagogischer, schulisch-kognitiver und psychotherapeutischer Betreuung (...). Er stellt als erwachsener Freund des Kindes eine hilfreiche Bezugsperson dar, die zwischen der schulischen Realität, der äußeren und inneren Realität des Kindes vermittelt und bietet verlässliche, freundliche, beschützende Qualitäten.“¹⁶⁰

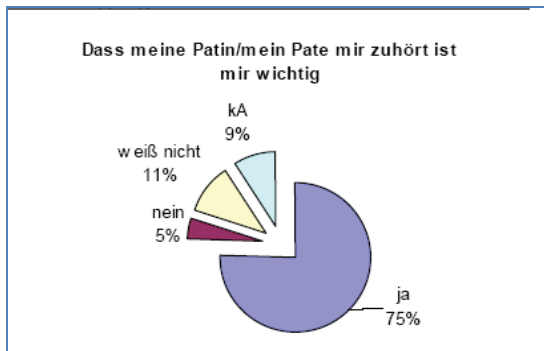
Die Beziehung im Mentoringprogramm „Balu und Du“ ist zu unterscheiden von der familiären Eltern-Kind-Beziehung, der schulischen Lehrer-Kind-Beziehung oder von der Beziehung zu Gleichaltrigen. Sie fußt auf Freiwilligkeit auf beiden Seiten, ist aber artifizuell von dritter Seite (meist von der Klassenlehrerin) initiiert worden. Es herrscht ein Erfahrungs- und Wissensvorsprung auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren vor. Eine bedeutsame Voraussetzung für die Entstehung einer Freundschaft in Mentoringprogrammen hat die Evaluation des Patenschaftsprogramms „Biffy“ aufgedeckt:

„Dass einem Menschen zugehört wird, ist ein Schlüsselement einer guten Beziehung. Das spiegelt sich auch in den Ergebnissen der vorliegenden Befragung: Für 70% der Kinder/Jugendlichen ist es wichtig, dass ihr Pate/Ihre Patin ihr/ihm zuhört! In den Fortbildungen sollte dieser Gesichtspunkt Berücksichtigung finden.“¹⁶¹.

¹⁶⁰ Schaukal-Kappus 2004, 54. In: Rohlfz 2008, 293.

¹⁶¹ Schabacker-Bock 2003a, 11.

Abbildung 42: Zuhören als Schlüsselement einer guten Beziehung¹⁶²



Es mag banal klingen, aber die Erwartung und – wichtiger - die tatsächliche Erfahrung der Kinder, dass ihnen zugehört wird, ist ein wichtiger Bestandteil des echten Dialogs und der echten Begegnung zwischen Kind und Mentorin bzw. Mentor.

Auch in der Suche nach der Begründung für den Begriff „Freundschaft“ kann Martin Buber einen Erklärungsversuch beisteuern:

„Aber, in wie vertrauter Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens er [der Erzieher] auch sonst mit seinem Zögling verknüpft ist, die Umfassung¹⁶³ kann hier keine gegenseitige sein. Er erfährt das Erzogenwerden des Zöglings, aber der kann das Erziehen des Erziehers nicht erfahren. Der Erzieher steht an beiden Enden der gemeinsamen Situation, der Zögling nur an einem. In dem Augenblick, wo auch dieser sich hinüberzuwerfen und von drüben erleben vermöchte, würde das erzieherische Verhältnis zersprengt oder es wandelte sich zu Freundschaft. Freundschaft nennen wir die dritte

¹⁶² Schabacker-Bock 2003a, 11.

¹⁶³ Unter Umfassung versteht Buber, dass die in einem gemeinsam erfahrenen Vorgang aktive Person den Vorgang zugleich auch von der anderen Person aus erlebt. Vgl. Buber 2005, 38.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

*Gestaltung des dialogischen Verhältnisses, auf die konkrete und gegenseitige Erfahrung gegründet. Sie ist das wahrhaft Einander-Umfassen der Menschenseelen.*¹⁶⁴

Im Mentoringprogramm „Balu und Du“ sowie vermutlich in anderen Mentoringprogrammen auch wird ein erzieherisches Verhältnis zersprengt (Buber) und es kann eine Freundschaft entstehen. Zunächst ist in den Tagebucheintragungen über die erste Begegnung zu lesen, dass die Kinder vielfach die Mentorinnen und Mentoren siezen und der schulischen oder erzieherischen Erfahrungswelt (z. B. ambulante Erziehungs- und Familienhilfe des Jugendamtes) zuordnen. Im Laufe der Beziehung spüren und verstehen die Kinder (und deren Eltern), dass die Mentorinnen und Mentoren nur aus Interesse am Kind, ehrenamtlich, ohne amtlichen erzieherischen Auftrag, wöchentlich das Kind aufsuchen. Die Kinder wiederum wachsen in die Fähigkeit hinein „das Erziehen des Erziehers“ zu erfahren und somit im Buberschen Sinne, Freunde zu werden.

Exemplarisch dazu eine Szene aus einem Tagebuch:

Doch Agathe verstand nur Bahnhof. Als ich sie dann erneut fragte, ob sie alles verstanden hatte, schaute sie nur nach unten auf den Fußboden und fing dann plötzlich an zu weinen. Ich versuchte sie zu beruhigen und den Grund für ihre Tränen zu erfahren. Als sie mir nicht antwortete sondern noch heftiger weinte, wusste ich, dass Agathe nichts von dem behalten und verstanden hatte, was ich ihr in der letzten Stunde versuchte beizubringen. Daraufhin klärte ich Agathe in einem ruhigen Ton darüber auf, dass sie mir ruhig hätte sagen können, dass sie das alles nicht verstanden hatte, dass es zu schnell und zu schwer für sie war, dass sie es nicht begriffen hatte. Ich sagte

¹⁶⁴ Buber 2005, 44.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

ihr, dass es nicht schlimm sei, wenn sie es nicht versteht, dass ich aber genau davon ausgegangen war, da sie ja meine Fragen ständig bejahte. Agathe schaute kurz auf und meinte zu mir ich sei aber böse geworden. Völlig entsetzt darüber, sagte ich Agathe, dass das überhaupt nicht so sei. Ich wollte ihr das Uhrlesen beibringen und dachte sie freut sich ein wenig darauf. Wenn sie gemerkt hatte, dass das alles doch noch zu schwierig war, hätte sie mit das sagen müssen, denn ich kann es nicht wissen, dass ihr das keinen Spaß macht, wenn sie mich nicht darüber aufklärt und ich wäre garantiert nicht böse gewesen und bin es jetzt auch nicht.

Meine Worte konnten Agathe ein wenig beruhigen, sodass sie sich an mich schmiegte. Mit einmal sprach sie davon, dass ich ja nie mit ihr schwimmen gehe. Dann wiederholte ich, dass ich nicht weiß was sie möchte oder eben nicht, wenn sie nicht mit mir darüber spricht. Ich versuchte die Situation ein wenig zu entspannen und sagte zu Agathe: „Wenn du gerne schwimmen gehen möchtest, dann musst du mir einfach sagen: „ Hör mal Charlotte, ich will mit dir schwimmen gehen und nicht irgendeine blöde Uhr lernen!“ OK Agathe? Du kannst mir immer alles sagen, ich bin ganz sicher nicht böse, aber ich kann nicht wissen, was dir Spaß macht und was nicht, wenn du mit nichts sagst. Du kannst mir doch vertrauen! Und ich möchte dass du das auch tust! OK? Versprich mir bitte, dass du mit mir immer über alles ganz offen redest, ja?!“ Agathe schien wieder ganz happy zu sein und fragte gradeaus: „Gehen wir das nächste mal schwimmen?“ Natürlich konnte ich ihr diesen Wunsch nicht abschlagen. Daraufhin war die Welt auch wieder in Ordnung und ich war ihrer Meinung nach auch nicht mehr böse. Sie zeigte mir dann schon ganz aufgeregt ihren Badeanzug und plante das nächste Treffen. (Graf, Charlotte, 040625 balu+du 25)

In diesem langen Tagebuchauszug ist keinmal das Wort „Freundschaft“ zu finden. Aber in der Krise („Als ich sie dann erneut fragte, ob sie alles verstanden hatte, schaute sie nur nach unten auf den Fußboden und fing dann plötzlich an zu

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

weinen“) findet nicht nur Einfühlung der Mentorin in die Erlebniswelt des Kindes statt, sondern die Mentorin legt in Worten und freundlichen Berührungen den Grundstein dafür, dass das Kind Wünsche selbst frei von Angst formulieren kann. Das Kind ist noch nicht in der Lage, tatsächlich die Welt aus der Sicht der gegenüberstehenden Person zu erblicken, aber es lernt zunächst sich selbst als Person ernst nehmen zu dürfen und sich zu artikulieren.

Der folgende Tagebuchausschnitt schildert eine Begegnung, die dem Buberschen Ideal der Freundschaft nahe kommt, weil Empfindungen ausgetauscht werden. Auch hier lernt das Kind, dass die Mentorin sich in die Erfahrungen des Kindes hineinversetzt und die Welt aus seinen Augen erspürt:

Auf der Fahrt zu mir fragte ich Mariechen, welches unserer Treffen ihr bis jetzt besonders gut oder sogar am besten gefallen hat und sie meinte „ALLE“. Das freute mich, aber ich bohrte trotzdem weiter, bis sie den Kinobesuch „Findet Nemo“ als Highlight betitelte. Das verwunderte mich und ich sprach meine Verwunderung auch direkt aus. So kamen wir in ein tiefgründiges Gespräch über gegenseitige Beurteilungen einiger Treffen. Ich schilderte Mariechen das erstmal meine Eindrücke der ersten Treffen und dass ich nach dem Kinobesuch sehr traurig war über ihre Verschlossenheit und dass ich manchmal zweifelte, ob ihr unsere Treffen überhaupt Spaß machen. Mariechen wurde sehr gesprächig und bestätigte mir nachdrücklich, dass sie sich sehr gerne mit mir trifft und sich auf jedes Treffen freut. Diesen Eindruck habe ich auch, aber das war halt anfänglich nicht so. Ich fand es total klasse, dass wir heute so tiefgründig und offen über Empfindungen geredet haben und ich Janinchen so eine wenig aus der Reserve locken konnte.(Stein, Ursula 040503 Nr. 11)

Die artifiziell initiierte „Balu-und-Du“-Beziehung wird manchmal erst als Freundschaft vom Kind angenommen, wenn sie von außen, von anderen Kindern als solche tituiert und anerkannt wird. Die Freundschaft mag dann sicherlich auch die Funktion übernehmen, das Ansehen und die Anerkennung des Kindes in der

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Gleichaltrigengruppe zu sichern und zu steigern. Aber wie zu sehen ist, erleichtert die Übernahme des Begriffs „Freundin“ für alle Beteiligten das weitere Wachsen der „Balu-und-Du“-Beziehung.

Nach kurzer Zeit auf der Terrasse erledigte sich die Frage was wir denn spielen von selbst: 4 Freundinnen von Olga stürmten zu uns und guckten mich mit riesigen Augen an. Anstatt zu fragen, wer ich denn bin, fingen sie an zu raten: „Wohnst du jetzt hier?“, „Bist du mit der Olga verwandt?“, „Bist du denn eine Freundin von der Olga?“, „Wieso bist du denn hier?“. Als ich den flehenden Blick von Olgas Mutter sah, sagte ich, ich sei eine Bekannte und auch eine Freundin von Olga. Daraufhin konnten sie sich nicht mehr halten und wünschten sich laut auch so eine große Freundin. An diesem Tag änderte sich Olga mir gegenüber. Ich hatte das Gefühl, dass sie zum ersten Mal wirklich bewusst merkt, dass es gut ist eine große Freundin zu haben. Plötzlich sollte ich in Freundschaftsbücher schreiben und unbedingt ein Foto von mir besorgen (auch für ihre Freundin) und ich sollte neben Olga sitzen, was vorher gleichgültig zu sein schien. An dem Tag half sie mir sogar beim memoryspielen. Ich genoss den Tag und konnte zum ersten Mal mit Sicherheit sagen, dass Olga mich nicht als lästig empfindet. (Theodor, Katrin 030528 Nr. 5)

Wie ernst, wichtig und exklusiv den Kindern die Freundschaft zur Mentorin werden kann, illustriert folgender Tagebuchausschnitt:

Für heute war ich in die Schwerfener Kirchen zu Jeanettes Messdienerweihe eingeladen. Ihr wurde das Kreuz überreicht und sie durfte ihre Verwandten mitnehmen und auch einen Freund. Und diese Freundin war ich. (Schuster, Karla 031018)

Es gibt auch die romantisch-phantastisch angehauchte, unausgesprochene Selbstwahrnehmung und Selbstbezeichnung als Freund durch das Kind:

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Danach kletterte er noch auf einen Baum und sagte zu mir: „Nichts ist so toll wie ein Sonnenuntergang.“ „Sonnenuntergänge sind wirklich schön. Das finde ich auch“, sagte ich. „Was würdest Du Dir denn wünsche, wenn Du drei Wünsche frei hättest?“ Timur überlegte nicht lange. Er antwortete sofort und meinte: „Ich würde mir wünschen, dass ich so groß bin wie Du, nee, umgekehrt, dass Du so klein bist wie ich und dann könnten wir heiraten und hier zusammen wohnen und dann würden wir uns ein Haus bauen und immer Sonnenuntergänge angucken.“ Er strahlte mich an und ich freute mich mit ihm. In dem Moment wussten wir zwei, dass wir Freunde sind. Er sagte mir, dass er sich jetzt schon auf seinen Geburtstag am Sonntag und auf meinen Besuch freut. Ich bestätigte seine Äußerung und versicherte ihm, dass ich mich auch freue und ich auf seine beiden Freunde und auf seine Oma gespannt bin, die ebenfalls eingeladen sind. (Neu, Barbara 2005_10_12 Nr. 7)

Eine Ahnung von dem, was Buber mit Umfassung meint, könnte in dieser Szene geschildert sein:

Als ich Andrea sagte, dass ich etwas Höhenangst habe, sagte sie zu mir, dass sie auch etwas Angst hätte. Was ich aber sehr nett von ihr fand, war dass sie sagte, sie wüsste schon wo ich wohne und sie würde mich nach Hause bringen wenn mir schwindelig wird. Das war sehr süß von ihr. Ich sagte ihr, dass ich ja eigentlich älter wäre und ich ihr helfen müsste wenn es ihr schlecht geht. Aber sie sagte dann, dass auch Kinder den großen helfen können. Nur meistens würden die (Erwachsenen das nicht wollen. (Suleiman, Rebecca 031217)

Die Mentorin umschreibt die Fürsorge des Kindes mit der Vokabel „süß“. In diesem Verhalten zeigt sich mehr als kindlich-liebliches Verhalten, sondern es aktualisiert sich die Fähigkeit des Kindes, das Gefühl des Schwindels bei der Mentorin wahrzunehmen und daraus sogar helfende Handlungsschritte zu planen. Das Kind umfasst die Situation des Erwachsenen und umgekehrt.

3 Ergebnisse zum informellen Lernen und zu weiteren Bereichen aus der qualitativen Analyse der Tagebücher

Exemplarisch für die Beziehungen, die auch nach Ende der einjährigen Programmphase miteinander Kontakt halten werden, steht diese Szene:

Wir machten uns also anschließend wieder auf den Heimweg und Agathe zog ein Resumee unseres Treffens. Sie hat verstanden, dass dies nun unser letztes Treffen war und bedankte sich bei mir mit einer herzlichen Umarmung für die schöne Zeit, die wir gemeinsam verbringen durften. Das fand ich richtig süß von ihr und versprach, dass wir uns auf jeden Fall nochmal wiedersehen werden und dann mindestens genausoviel Spaß haben werden wie bisher. An ihrer Haustür bekam ich dann noch einen dicken Schmatzer und wir verabschiedeten uns voneinander, aber nur bis zum nächsten Mal... (Graf, Charlotte 040716 Abschlussbericht 30)

Die Verwendung des Begriffs „Freundschaft“ im Mentoringprogramm „Balu und Du“ ist nicht unproblematisch: Können Freundschaften mittels einer Vermittlung entstehen? Was ist, wenn sich keine Freundschaft entwickelt? Ist es ein überfordernder Anspruch an junge Mentorinnen und Mentoren? Ist eine „Freundschaft“ mit der zunächst zeitlich auf ein Jahr befristeten Programmphase vereinbar? Wie sehr können und wollen die Kinder und die erwachsenen Mentorinnen und Mentoren wirklich die andere Person in Freundschaft umfassen? Die oben genannten Beispiele und das Ergebnis aus der quantitativen Analyse aus Kapitel 2.1.2, wonach ca. 68 Prozent der Mentorinnen und Mentoren über das Jahr hinaus einen Kontakt zu dem Kind halten, lassen es als sinnvoll und begründet erachten, im Mentoringprogramm von Freundschaft zu sprechen.

4 Diskussion

Die Diskussion erörtert, was in Beziehungen zwischen einem Kind im Grundschulalter und jungen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren wirkt. Diese in Kapitel 1 aufgeworfene Fragestellung kann nicht abschließend beantwortet werden. Der Antwortversuch in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive einer Geisteswissenschaft wie der Pädagogik ist sicherlich durch andere Veröffentlichungen aus Disziplinen wie Psychologie, Neurologie, Theologie und angrenzenden Disziplinen zu erweitern. Zunächst soll versucht werden zu klären, dass die Wahrnehmung von Wirkkräften innerhalb einer Mentorenbeziehung in der Vorstellung begründet ist, die wir uns von Bildung machen. Nach Klärung dieser Frage wird ein Versuch formuliert, Wirkfaktoren von ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren zu benennen.

4.1 Hinweise zum Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit im Bildungsprozess

Der Begriff Bildung gewinnt seine prägende Bedeutung besonders durch Wilhelm von Humboldt, der unter Bildung die lebenslange Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten in ihrer Vielfalt und Besonderheit zum Zweck individueller Selbstbestimmung und Freiheit versteht.¹⁶⁵

In Anknüpfung an diesen klassischen Bildungsbegriff Humboldtscher Prägung kann Bildung als Entwicklungsprozess der Persönlichkeit verstanden werden, der sich in Auseinandersetzung mit sich selbst und in der Welt vollzieht. Cathleen Grunert führt weiter aus:

¹⁶⁵ Vgl. Humboldt 1985, 24-28.

„Innerhalb dieses Prozesses werden Kompetenzen erworben, die - verstanden als habitualisierte Fähigkeiten zur Erzeugung von Verhalten und damit als Persönlichkeitspotenziale - es dem Menschen erlauben, mit neuen und/oder problematischen Situationen umzugehen. Ein so verstandener Bildungsbegriff verweist nicht nur auf einen auf Dauer gestellten Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt, sondern benennt in Form von Kompetenzen als Produkte dieses Prozesses gleichsam auch dessen Resultate, wenn gleich auch diese nicht als etwas Statisches gedacht werden dürfen.“¹⁶⁶

Diese Definition weist mit der individuellen Entwicklung auch auf die soziale Entwicklung hin und damit auf das Verhältnis zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Andresen/Bock/Boll/Otto postulieren für die Jugendhilfe, dass sie sich im Zusammenwirken von Autonomie und Abhängigkeit stärker auf das Gelingen authentischer Persönlichkeit zu bemühen habe. Sie greifen auf Thesen von Seyla Benhabib zurück:

„...nicht aus der Perspektive des allgemein Anderen, sondern aus der des konkreten, stets in Beziehung Erfahrung sammelnden, körperlich gebundenen Subjektes zu denken. Für die Urteilsfähigkeit des Subjekts sei die Perspektivübernahme wesentlich und damit die wiederum durch (Hannah, D.E.) Arendt inspirierte ‚erweiterte Denkungsart‘. Werte wie Freundschaft und Solidarität können zwischen dem Standpunkt des gedachten Anderen und den konkreten Anderen vermitteln, in dem sie uns lehren, vernünftig zu urteilen, den Standpunkt kollektiver, konkreter anderer zu verstehen und

¹⁶⁶ Grunert 2006, 17.

anzuerkennen. Ein solches Verständnis resultiert jedoch aus politischer Aktivität.“¹⁶⁷

Die hier genannte Unterscheidung von „gedachtem Anderen“ und „konkret Anderen“ mag verwirrend erscheinen, weil der andere immer konkret ist. Der Andere kann nicht anders als konkret verstanden werden. Ferner mutet die abschließende Begründung der individualisierten Perspektivübernahme in der politischen Aktivität befremdlich an. Sie mag dem Rekurs auf Hannah Arendts politischer Philosophie geschuldet sein. Für die Zwecke dieser Arbeit könnte es bedeuten: Die Motivation zur Übernahme einer Mentorentätigkeit ist sowohl für studentische als auch für ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren ein politischer Akt, der auf ihrem Willen zur Beteiligung am Wohl des Gemeinwesens beruht. Aber übrig bleibt: Authentische Persönlichkeitsbildung soll gelingen, wenn in einer Beziehung in Freundschaft und Solidarität die Perspektive des Anderen eingenommen wird.

Autonomie bildet sich in Auseinandersetzung mit anderen. Abhängigkeit ist hier positiv zu verstehen als freie Bindung zwischen Partnern eines Bildungsprozesses im Sinnen einer Angewiesenheit aufeinander. Nun ist der Aspekt der freien Bindung zwischen Partnern in einem Mentoringprogramm für Kinder mit ungünstigen Entwicklungsaussichten wie „Balu und Du“ näher zu beschreiben: Die freie Bindung ist auf Seiten der Mentorinnen und Mentoren gegeben, da alle freiwillig diese Aufgabe übernehmen. Auf Seiten der Kinder ist die freie Bindung bedingt gegeben, weil sie von Eltern und der Schule gelenkt und organisiert ist. Letztendlich stimmen die Kinder aus freier Entscheidung einer für sie nur im Sinne der Buberschen Realphantasie absehbaren Beziehung zu.

¹⁶⁷ Benhabib 1995, 21. In: Andresen/Bock/Boll/Otto 2005, 23.

Die Forderung sich im Bildungsprozess auf individuelle Beziehungen zu konzentrieren, korrespondiert mit den in Kapitel 1 vorgestellten Gedanken von Martin Bubers Dialogphilosophie. In Kurzform: Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du; Wirkliches Leben ist immer Begegnung.

Bedeutsam für Bildungsprozesse ist demnach ein Perspektivwechsel zu einer konkreten Person in einer konkreten Beziehung. Ein Kind wird eine freie Person, ein sprechendes und handlungsfähiges Wesen, in dem es lernt, im Bezugsrahmen einer menschlichen Gemeinschaft verantwortungsvoll und selbstbewusst zu handeln. Es wird zum Individuum, in dem es ein soziales Wesen wird, begabt mit der Fähigkeit zu sprechen, auf sich und andere bezogen zu handeln, zu denken und zu erkennen.¹⁶⁸

Es ist nicht allein Empathie-Fähigkeit, die die Perspektive des Anderen einnehmen lässt, sondern auch die Erkenntnis über die gebrochene eigene Identität, die den Blick (lateinisch *perspectare!*) für den Anderen oder für den Fremden öffnet. So erscheint es sinnvoll, darauf aufmerksam zu machen, dass in den Begriffen Individuierung und Identität ambivalente Bedeutungen mitschwingen. Zur Individuierung und Identität tragen bei oder gehören als erste Dimension dazu die Übereinstimmung mit sich selbst, innere Harmonie, die Fähigkeit zum inneren Dialog und die Rückkehr zu sich selbst.

Zur Individuierung und Identität gehört eine zweite Dimension, die einengende Selbstbezüglichkeit als Verlust von Welt und von menschlichem Miteinander, Verlust von Begegnung, Unfähigkeit, über die eigene Person hinauszugehen und damit letztlich bindungsunfähig zu sein. Das Ziel von Bildung im Sinne der Entfaltung der menschlichen Möglichkeiten und Fähigkeiten zum Zweck individueller Selbstbestimmung und Freiheit ist wohl die erste Dimension.

¹⁶⁸ Vgl. Benhabib 1995, 13. In: Andresen/Bock/Boll/Otto 2005, 23.

Von Roland Barthes stammt der Begriff der Imaginierung, der einen weiteren Aspekt der Ich-Werdung beleuchtet:

„Im wirklichen Anblicken bin ich beim Anderen, so wie er selbst bei sich nicht sein kann.“¹⁶⁹

Der Spiegelanblick reicht nicht aus, der Mensch kann zwar durchaus im Umgang mit sich selbst im inneren Dialog eine humane Form des Menschseins entwickeln. Das Anblicken und das Angeblickt-Werden sind aber nochmals eine andere Qualität.

Hier eröffnet sich eine Brücke zu Martin Buber. Buber geht es um Begegnung. Das Angeblickt werden der Kinder durch die Mentorinnen und Mentoren gibt den Kindern den Zugang zur Welt, der über Bekanntes hinausgeht, um sich als Person der Welt zu öffnen. Das gilt genauso in umgekehrter Richtung: Der Blick der Kinder eröffnet auch den Mentorinnen und Mentoren Zugang zu sich selbst und zur Welt. Es geht um ein individuelles Angeblickt werden und individuelle Wertschätzung, nicht nur als Teil der Gesellschaft, nicht als allgemein Anderer.

4.2 Vorüberlegungen zu Gründen der Wirksamkeit von ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren: Die zentrale Geschichte

In Kapitel 1.1 wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die aus Martin Bubers Werk entnommenen Begriffe „Realphantasie“, „Umfassung“, „dialogische Prinzip“ eine Hilfe für die Klärung nach der Frage der Wirksamkeit von studentischen und ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren sein können. Geradezu als Überschrift über das in dieser Arbeit untersuchte Programm „Balu und Du“ führt Buber aus:

¹⁶⁹ Barthes 1975/78 zitiert nach Meyer-Drawe 2000, 47. In: Andresen/Bock/Boll/Otto 2005, 24.

„Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat“.¹⁷⁰

Die Betonung der Qualität von persönlicher Begegnung findet sich im Mentoringprogramm „Balu und Du“ wieder. Bei „Balu und Du“ finden wirkliche Begegnungen im Buberschen Sinne statt - insofern erscheint der Rückbezug auf Buber ein probates Werkzeug zu sein, um die Gründe der Wirksamkeit zu betrachten.

Geradezu vorsichtig herantastend an die Quintessenz der vorliegenden Arbeit zunächst eine Eingrenzung: Es wird von „Vorüberlegungen zu Gründen der Wirksamkeit“ gesprochen und nicht von „Wirkfaktoren“. Der Begriff Faktor kann die Erwartung provozieren, dass gleichsam einer mathematischen Formel eine Lösung für die Frage nach den Gründen der Wirksamkeit von Mentorinnen und Mentoren errechnet und präsentiert wird.

Im Laufe dieser Arbeit konnte mit Hilfe der qualitativ durchgeführten Analyse von Selbstaussagen von ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren in Tagebüchern in immer konzentrierter Form herausgefiltert werden, wie bedeutsam die persönliche vorurteilsfreie Zuwendung für das Gelingen der Beziehungen ist. Zu dieser möglicherweise banal klingenden Erkenntnis führten folgende Schritte:

Das Ergebnis des axialen Codierens sind Achsenkategorien, Notizen, Memos, Netzwerke oder Diagramme. Diese werden im dritten Schritt des selektiven Codierens zu einer Kernkategorie differenziert. Die Kernkategorie stellt die "zentrale Geschichte" dar, die in den Daten verborgen ist. Die Verallgemeinerung der Kernkategorie im Sinne einer Theorie hängt davon, ab wie sorgfältig der

¹⁷⁰ Buber 1962, 167.

Abstraktionsprozess die Kernkategorie ermittelt hat und damit für andere nachvollziehbar ist.¹⁷¹

Als Achsenkategorien, um die in den Tagebüchern verborgene zentrale Geschichte „persönliche vorurteilsfreie Zuwendung“ zu finden, mögen für die vorliegende Arbeit die in Kapitel 3 in den Falldarstellungen und in den Querschnittanalysen untersuchten Codes gelten:

Der erste Eindruck oder die Vorstellung/Realphantasie, dass Leben/Beziehung gelingen kann

Beistand in Krisensituationen oder vertrauensvolle Zuwendung

Helferrückwirkung oder der Nutzen des Engagements für die Mentorinnen und Mentoren

Informelles Lernen

Diesen Kategorien oder vielmehr Situationen und Resultaten geht voraus, dass die persönliche vorurteilsfreie Zuwendung gewollt ist und auf Seiten der Kinder auch angenommen wird. Aber es geht nicht um eine streng nachvollziehbare soziale Technik, die erlernt werden könnte, sondern eher um das fast schon spielerisch-kreative Aufeinanderzugehen von zwei sich zunächst unbekanntem Menschen. Oder um es in der Sprache Martin Bubers zu benennen: Es geht um die Anerkennung, dass es so etwas wie „Realphantasie“ gibt, die umzusetzen hilft, die Beziehungen antizipativ gelingen zu lassen.

Unterstützt wird diese aus den Selbstaussagen (Tagebüchern) gewonnene Erkenntnis durch die Ergebnisse der Dimensionen der Beziehung (vgl. Kapitel 2.1.1 und Kapitel 2.1.2). Den höchsten festgestellten Zusammenhang haben die

¹⁷¹ Vgl. Böhm 2003, 482.

Dimensionen „Vermittlung von Werten und Normen“ mit „intensiven Gesprächen“. Zudem wurde festgestellt, dass Naturerlebnisse, Regelmäßigkeit, Einfallsreichtum und intensive Gespräche entscheidende Merkmale für gelingende Mentoringbeziehungen sind.

Die persönlichen, individuellen vorurteilsfreien Gespräche übernehmen die Funktion, die „Balu-und-Du“-Beziehungen voranzutreiben. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass das Partnerprogramm von „Balu und Du“ aus Israel „Perach“ heißt, was so viel wie „Wachsen“ oder „Gedeihen“ bedeutet. Die persönlichen, individuellen vorurteilsfreien Gespräche tragen dazu bei, dass die Gesprächspartner Kind und Mentor/Mentorin persönlich wachsen.

Als wesentliche Bestandteile zur persönlichen vorurteilsfreien Zuwendung gehören das Unvoreingenommensein und der Respekt vor dem Kind und dessen Familie sowie Sinn für Humor¹⁷² zu den Bedingungen, dass studentische und ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren wirksam sind. Ferner müsste den Hinweisen nachgegangen werden, dass sie ein alternatives Rollenmodell zu den Eltern und Lehrerinnen und Lehrern darstellen.

¹⁷² Beispiele des Sinn für Humor vgl. Kapitel 3.7.4.

5 Fazit

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung.“¹⁷³ Die im abschließenden Kapitel folgenden Empfehlungen an Forschung, Ausbildung, Schule und Wohlfahrtsverbände haben gemeinsam zum Ziel, die systematische Organisation von pädagogischen Begegnungen für Kinder mit ungünstigen Entwicklungsaussichten zu ermöglichen. In den pädagogischen Begegnungen sollen informelle Lerngelegenheiten von jungen ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren abseits vom formalen Lernen in der Schule „beim Schopfe gepackt“ werden.

5.1 Empfehlungen für die Forschung

Der in dieser Arbeit und anderen Publikationen zu „Balu und Du“ vorgestellte mehrdimensionale Ansatz der Evaluation ist der nicht-fokussierten Zielsetzung des Programms angemessen. Die verschiedenen quantitativen und qualitativen Verfahren entsprechen den vielschichtigen Problemlagen und Lösungsansätzen des Mentoringprogramms.

Noch mal in Erinnerung gerufen seien hier die Evaluationsinstrumentarien des Programms „Balu und Du“:

OSKAR-Skalen: Beurteilung der am Programm teilnehmenden Kinder auf einer fünfstufigen Skala durch Lehrerinnen, Lehrer und Eltern (selbstentwickelte quantitative Fremdevaluation),

¹⁷³ Buber 2005, 71.

EAS-Test: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen durch am Programm teilnehmende Kinder sowie durch eine Kontrollgruppe (standardisierte Fremdevaluation),

Tagebuchauswertung (qualitative Sozialforschung, orientiert an der Grounded Theory, aber auch quantitative Analyseschritte),

Interviews mit Kindern, Lehrern, Eltern, Experten (qualitative Sozialforschung orientiert an der Grounded Theory).

Mit den Ergebnissen aus diesem Methodenmix hat es das Programm „Balu und Du“ geschafft, in Praxis und Wissenschaft immer wieder als Experte angefragt zu werden. Freilich ist anzumerken, dass alle bisherigen Forschungsvorhaben von den Programmentwicklern selber geplant, durchgeführt und/oder begleitet worden sind¹⁷⁴. Dieses Vorgehen sehen zum Beispiel Manuel Eisner und Denis Ribeaud als ergänzungsbedürftig an, um verzerrte Ergebnisse durch eine optimistische Selbsteinschätzung über selbst produzierte Interventionseinwirkungen zu vermeiden. Die beiden Autoren verweisen auf eine Metaanalyse von Petrosino und Soydan¹⁷⁵, welche 300 Studien untersucht haben, die die Wirkungen von Interventionsprogrammen auf die Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern prüften: *„Die Auswertung zeigte für 137 Eigenevaluationen einen schwachen, aber beachtlichen positiven Effekt von Cohen’s $d = 0.16$. Dem steht gegenüber, dass in den 124 Fremdevaluationen die durchschnittliche Effektstärke ziemlich genau bei Null lag (Cohen’s $d = 0.02$).“*¹⁷⁶ Demnach weisen die Eigenevaluationen der Programmentwickler und -durchführer für den Bereich der

¹⁷⁴ Seit 2009 erweitert eine externe „Evaluation eines Mentorenprojekts im Grundschulalter zur Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern“ im Auftrag des Bundesforschungsministeriums das Spektrum der Evaluation.

¹⁷⁵ Petrosino/Soydan 2005.

¹⁷⁶ Eisner/Ribeaud 2008, 175.

Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern eine gewisse Wirkung nach, die Fremdevaluationen weisen fast eine Wirkungslosigkeit nach.

Was heißt das für die weitere Forschung und Organisation von Mentoring- und Präventionsprogrammen im Allgemeinen sowie für „Balu und Du“ im Besonderen? Auf kritische Anfragen zum Mentoring und dessen Evaluation in den USA und Großbritannien wurde bereits in Kapitel 1.5 hingewiesen. Konkret für „Balu und Du“ bietet sich zunächst die bestehende „Netzwerkpartnerschaft Balu und Du“ an, die vom Balu und Du e. V. organisiert wird. Sie ist eine Basis, um mit den kooperierenden Hochschulen und Fachhochschulen die Evaluation im Sinne von Manuel Eisner und Denis Ribeaud noch unabhängiger durchzuführen.

Möglicherweise sollten sich die im deutschsprachigen Raum organisierten Mentoring- und Präventionsprogramme, wie von Manuel Eisner und Denis Ribeaud gefordert, einer unabhängigen Evaluation stellen:

„Es handelt sich im Wesentlichen um sorgfältig angelegte Experimentalstudien, bei denen idealerweise die Teilnehmenden zufällig aus der Zielpopulation ausgewählt werden und die Zuweisung zu den Behandlungsbedingungen nach dem Zufallsprinzip erfolgt. Durch den Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe erlauben sie, sofern keine Annahmen von Experimentaldesigns verletzt werden, Aussagen über die erzielten Wirkungen mit einer hohen Gültigkeit.“¹⁷⁷

In die gleiche Richtung argumentieren Herbert Scheithauer, Charlotte Rosenbach und Kay Niebank in ihrer Expertise über Gelingungsbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter:

¹⁷⁷ Eisner/Ribeaud 2008, 173.

„Die Evaluation eines Programms sollte im günstigsten Fall durch eine neutrale, externe Instanz erfolgen. Für die Bewertung der Wirksamkeit sollten sowohl die Effekte direkt im Anschluss an eine Maßnahme als auch in Form einer Nachbefragung einige Zeit nach Abschluss der Maßnahme (Follow-Up) geprüft werden. Eine langfristige Evaluation von Maßnahmen ist vor allem dann wichtig, wenn berücksichtigt wird, dass die Wirkung früherer Förderungen auch erst zu späteren Zeitpunkten offensichtlich werden kann. Dieser Zeitpunkt tritt dann ein, wenn neue Anforderungssituationen auftreten (z. B. Einschulung), in der die erlernten/geförderten Kompetenzen benötigt werden...Die Überprüfung der Effekte sollte über die Vergleiche der Teilnehmer vor und nach der Maßnahme aber auch durch eine Kontrollgruppe (bzw. Wartekontrollgruppe) stattfinden.“¹⁷⁸

Es ist davon auszugehen, dass der von Eisner und Ribeaud formulierte Appell an Wissenschaftsräte und Stiftungen, gezielt auch unabhängige Evaluationen zu fördern, von den Autoren selber, von anderen kriminologischen und angrenzenden Forschungsinstituten oder den Trägern des Deutschen Präventionstags weiter verfolgt wird. Die zu evaluierenden Programme sollten nicht ausschließlich aus dem Bereich der eng einzugrenzenden Gewaltpräventionsprogramme stammen. Vielmehr bietet sich die Chance, dem gesamten Bereich von ehrenamtlichen und professionell organisierten Programmen in der Kinder- und Jugendhilfe, in der Migrationsarbeit und weiteren Arbeitsfeldern wie Jugendgerichtshilfe, Schulsozialarbeit oder Gemeinwesenarbeit ein wissenschaftlich und unabhängig agierendes Evaluationsinstitut zu empfehlen. Es wäre im Falle der Einrichtung einer solchen möglicherweise heißenden Einrichtung „Institut Qualitätssicherung Prävention“ eine Frage an die Programmentwickler und Programmträger, ob sie sich unabhängigen Evaluationen stellen. Vorbild für dieses Institut könnte der „Gemeinsame Bundesausschuss“ der Ärzte und Krankenkassen sein, der innerhalb der gesetzlichen Vorgaben einheitliche und verbindliche Vorgaben für die Praxis

¹⁷⁸ Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 2008, 87.

beschließt - so auch Beschlüsse zu „Kinder- und Jugendprävention“¹⁷⁹. Die Ergebnisse würden den von den Präventions- und Mentoringprogrammen anvisierten Zielgruppen sowie den Finanziers der Programme eine Entscheidungsgrundlage über die Teilnahme bzw. Förderung bieten. Es könnte gleichsam ein „Qualitätssiegel Wirksamkeit“ ausgesprochen werden, wenn die Wirksamkeit nachgewiesen worden ist. Die unabhängige Evaluation sollte im Idealfall nicht von den Projektträgern selber finanziert werden, sondern von öffentlichen Geldern oder Stiftungen. Dadurch würde die Unabhängigkeit der Evaluatorinnen und Evaluatoren gestärkt und die zumeist kleinen finanziellen Budgets der Präventions- und Mentoringprogramme nicht belastet. Eigenevaluationen der Projektträger wären natürlich weiterhin gewünscht und sinnvoll.

Die weiterführenden Forschungsfragen für das Programm „Balu und Du“ sind vielgestaltig. Sie richten sich einerseits an die Wirkungen des Programms auf die teilnehmenden Kinder (immer im Vergleich mit einer Kontrollgruppe) andererseits an die Wirkungen auf die Mentorinnen und Mentoren. Zusätzlich ergeben sich aber auch Fragestellungen für die das Programm organisierenden Institutionen. Eine sich stets erweiternde Auswahl an Fragestellungen an unterschiedliche Zielgruppen:

Kinder: Langzeitstudie: Wie haben sich die am Programm teilnehmenden Kinder seit 2002 als Jugendliche entwickelt?

Kinder: Gesundheit: „Evaluation eines Mentorenprojekts im Grundschulalter zur Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern“; Forschungsprojekt an der Universität Osnabrück, Start Anfang 2009.

¹⁷⁹ <http://www.g-ba.de/informationen/beschluesse/zum-aufgabenbereich/28/>;
Zugriff am 18. August 2009.

Kinder: Förderung von naturwissenschaftlichem Denken: Wie gelingt die informelle Vermittlung?

Migration: Wie profitieren Kinder, Mentorinnen und Mentoren mit Zuwanderungsgeschichte?

Theologie: Welche theologischen Begründungen lassen sich für die Einführung eines Mentoringprogramms finden? Welche Konsequenzen ergeben sich für Caritas/Diakonie als christlich begründete Wohlfahrtsverbände?

Genderspezifische Fragestellungen: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede haben die „Balu-und-Du“-Gespanne je nach geschlechtsspezifischer Zusammensetzung?

Organisation: Hat es Auswirkungen für die „Moglis“, ob sie von jungen Jugendlichen aus einer Berufsbildenden Schule/Oberstufe, von Studierenden oder von Ehrenamtlichen begleitet werden? Welche Wirkungen hat die Häufigkeit der angebotenen bzw. besuchten Begleittreffen?

Elternarbeit: Welche Chancen oder Risiken ergeben sich für „Balu und Du“, wenn die Eltern der am Programm teilnehmenden Kinder regelmäßig in das Programm in Form von Elternbriefen, Gespräche etc. eingebunden werden?

Schlüsselqualifikationen: Ausdifferenzierung der Fragestellung nach den Wirkungen des Mentoring für Schüler, Studierende und Berufstätige selber: Welche Schlüsselqualifikationen werden für Studium und Beruf erworben?¹⁸⁰

¹⁸⁰ Den Nutzen für Studierende haben nachgewiesen:
Müller-Kohlenberg/Szczesny/Goloborodko 2009.

5.2 Empfehlungen für die schulische und universitäre Ausbildung und für die Soziale Arbeit

Seit der Programmgründung von „Balu und Du“ im Jahr 2002 haben sich Pädagoginnen und Pädagogen aus ganz Deutschland sowie einige aus dem Ausland über die Möglichkeiten, Wirkungen und Bedingungen des Programms informiert. Aus den Informationsgesprächen resultiert die Gründung von 37 Gruppen (Stand August 2009), die „Balu und Du“ als Programmangebot von Universitäten, Fachhochschulen, Berufsbildenden Schulen, gymnasialen Oberstufen, Freiwilligenagenturen und Wohlfahrtsverbänden für Grundschulen und Beratungsstellen etabliert haben. Rein organisatorisch ist festzustellen, dass das Programm „Balu und Du“ für annähernd 1.200 Kinder¹⁸¹ über mindestens ein Jahr wirksam sein konnte. Es mag für viele Leserinnen und Leser eine Wiederholung von längst Erahntem oder Gewusstem sein: Die quantitative Eigen- und Fremdevaluation sowie die qualitative Analyse der Tagebucheinträge von Mentorinnen und Mentoren bei „Balu und Du“ ergeben, dass diese studentischen und ehrenamtlichen Mentorinnen und Mentoren im Alter zwischen 18 und ca. 30 Jahren in der persönlichen Beziehung mit einem Grundschulkind mit ungünstigen Entwicklungschancen positiv wirken. Im Einzelnen verbessern sich durch informelles Lernen binnen eines Jahres vor allem die Alltagskompetenzen, die prosozialen Einstellungen, die Stimmungslage und das Aktivitätsniveau, die Integration sowie die verbale Entwicklung der Kinder.¹⁸²

Was heißt das für die pädagogische Praxis?

5.2.1 Nutzung der Möglichkeiten informeller Lernprozesse

¹⁸¹ Stand August 2009.

¹⁸² Vgl. Müller-Kohlenberg/Szczesny 2008, 111-123.

Informelle Lernprozesse finden in einer außerschulischen Mentoringbeziehung vielfältig statt. Die Mentorinnen und Mentoren selber und die zu begleitenden Kinder profitieren vom unbeschwerten Lernen in alltäglichen Situationen. Allerdings ist es wichtig, dass die Mentorinnen und Mentoren auf die zahlreichen Gelegenheiten zum informellen Lernen durch Fachkräfte in regelmäßigen mindestens vierzehntägigen Begleitveranstaltungen aufmerksam gemacht werden.

5.2.2 Individualisierung der Förderung von Kindern mit ungünstigen Entwicklungschancen

Neben der Vermittlung von Wissen und pro-sozialem Verhalten im Klassenverband ergibt sich aus der vorliegenden Arbeit, dass das persönliche Beziehungsangebot einer Mentorin bzw. eines Mentors ein Baustein für eine gelingende Entwicklung des Kindes sein kann. Die persönliche individuelle Begleitung in der Eins-zu-eins-Situation eröffnet dem Kind die Gelegenheit, alternative Handlungen zum gewohnten sozial unerwünschten Verhalten auszuprobieren. In der von Lehrern, Eltern und Mitschülern unbeobachteten Situation kann das Kind geschützt Fragen stellen, Antworten erwarten und informell lernen.

In der Diktion von Martin Buber kann man sagen: Das Angeblicktwerden der Kinder durch die Mentorinnen und Mentoren gibt den Kindern den Zugang zur Welt, der über bekanntes hinausgeht, um sich als Person der Welt zur öffnen: Individuelles Angeblicktwerden und individuelle Wertschätzung, nicht nur als Teil der Gesellschaft, nicht als allgemein Anderer.

5.2.3 Einbindung von ehrenamtlichen und studierenden Mentorinnen und Mentoren in die Grundschule und in die professionelle Kinder- und Jugendhilfe

Aus der vorliegenden Arbeit ergibt sich, dass sich Grundschulen, Beratungsstellen, Jugendämter und andere für Kinder zuständige Institutionen aus nachgewiesenen Gründen darum bemühen sollten, die Kompetenz von Studierenden und Ehrenamtlichen, allgemein von Mentorinnen und Mentoren, für ihre Einrichtung

nutzbar zu machen - unter den Bedingungen, die z. B. das Qualitätshandbuch des Balu und Du e. V. an die Begleitung der Mentorinnen und Mentoren stellt. Die Einbindung ist mehr als eine bloße Ergänzung der hauptamtlich organisierten Kinder- und Jugendhilfe und auf keinen Fall ein Ersatz von hauptamtlich wahrzunehmenden Aufgaben. Es ist vielmehr ein selbstverständlich werdendes Qualitätsmerkmal für Grundschulen und für die professionelle Kinder- und Jugendhilfe, um individuell auf Förderbedarfe eingehen zu können. Die ehrenamtlichen und studentischen Mentorinnen und Mentoren erzielen nachweislich eine positive Wirkung bei den zu begleitenden Kindern. Ähnliches gilt für die Bereiche in der sozialen Arbeit, im Gesundheitswesen und in der Altenhilfe, in denen Eins-zu-eins-Beziehungen zum Leistungsspektrum gehören.

5.2.4 Öffnung von Bildungseinrichtungen für das ordentliche Lehrangebot „Praxisfeld Informelles Lernen und Mentoring“

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge an den Universitäten und Fachhochschulen in Deutschland bietet für die Fachbereiche Erziehungswissenschaft/Pädagogik die Möglichkeit, über außerschulische Praxismodule den Studierenden innerhalb des Curriculums Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und diese Vermittlung gleichzeitig durch Seminare wissenschaftlich zu reflektieren und zu begleiten. Hier zeigt sich eine Chance auf, weil das Mentoringprogramm „Balu und Du“ wichtige Bedingungen erfüllt, um Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliche Fähigkeiten zu vermitteln. Die Studienordnungen sehen vielfach für diese Praxiserfahrungen Blockpraktika vor und nicht wöchentliche Lehrangebote während des Semesters. Für zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bietet aber gerade die zeitnahe wissenschaftlich fundierte Reflektion von Praxiserfahrungen die Möglichkeit, erlebte Erfahrungen pädagogisch zu durchdringen und ihre eigene pädagogische Eignung bereits im Studium zu prüfen.

Zur Einbettung von Ehrenamt als Lehrfach und Praxismöglichkeit stellt Thomas Möltgen fest:

„Mit Nachdruck greifen wir für die hiesige Diskussion wiederum auf die traditionell guten Erfahrungen von Lernen und aktivem Engagement an den US-amerikanischen Hochschulen zurück. Service-Learning ist eine erfahrungsbezogene Lernstrategie, die als eine Grundbedingung das Engagement der Studierenden selbst hat. Ziel ist es, so die akademischen Lehrinhalte zu bereichern und gleichzeitig bereits konkret einen Dienst für die Gemeinschaft zu leisten. Gerade im Zeichen der sich hier verändernden Strukturbedingungen in den Hochschulen – Stichwort Bologna-Prozess – können in das Curriculum integrierte Formen des Engagements ein Garant für die Praxisnähe eines Studiums sein.“¹⁸³

Gleichzeitig kann sich ein ordentliches Lehrangebot „Praxisfeld Informelles Lernen und Mentoring“ für andere wissenschaftliche Disziplinen öffnen und auch angehenden Psychologinnen und Psychologen, Juristinnen und Juristen aber auch Ingenieurinnen und Ingenieuren sowie Ökonominen und Ökonomen wichtige Impulse für Studium und Beruf geben. Die Universitäten Osnabrück, Oldenburg, Frankfurt sowie die Hochschule Vechta und die Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes nutzen bereits die Organisationsstruktur von „Balu und Du“, um studienintegriert dieses Mentoringprogramm durchzuführen.

¹⁸³ Möltgen 2009.

Literaturverzeichnis

AGJ (2003): Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe: Bildung in Tageseinrichtungen für Kinder (Berlin 2002). In: Jugendhilfe und Bildung (Herausgegeben von AGJ), 2. Auflage 2003. Online verfügbar: <http://www.agj.de/pdf/5/2003-2002/2002/Bildungintageseinrichtungen.pdf>, Zugriff am 17. August 2009.

Andresen, S./ Bock, K./ Bollweg, P./ Otto, H.-U. (2005): Netzwerk Bildung. Transferleistungen der Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von formellen und informellen Lernprozessen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Arendt, H. (1967): Vita activa oder Vom tätigen Leben. Neuausgabe April 1981, München, 164-243.

Barthes R. (1975/78) zitiert nach Meyer-Drawe K. (2000), 47. In: Andresen/Bock/Boll/Otto 2005, 24.

Böhm, A. (2003): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg, 475-485.

Boss, J. A. (1994): The effect of community service work on the moral development of college ethics students. In: Journal of Moral Education, 23, 1994, 183-198.

De Bruyn, E. H. (2004): School Psychology International, Vol. 25, No. 2, 185-192.

Buber, M. (1992): Das dialogische Prinzip. 6. Auflage. Gerlingen.

Buber, M. (2005): Über Charaktererziehung. In: Reden über Erziehung. 11. Auflage. Gütersloh. 65-90.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o. J.): Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse des Projektes „Sozialpädagogische Familienhilfe in der Bundesrepublik Deutschland“ (1.1.1994-31.12.1997). Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/spfh/1-Sozialpaedagogische-familienhilfe-spfh-begriff-und-forschungsueberblick/1-3-stand-der-forschung,seite=3.html>, Zugriff am 18. August 2009.

Ciaramicoli, A. P./ Ketcham, K. (2001): Der Empathie-Faktor. Mitgefühl, Toleranz, Verständnis (orig.: The Power of Empathy). München.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Auflage. Hillsdale.

Colley, H. (2001c): Righting rewritings of the myth of mentor. A critical perspective on career guidance mentoring, British Journal of Guidance & Counselling, 29 (2), 177-197. In: Hall 2003, 4.

Colley, H./ Hodkinson, P. (2001): Problems with Bridging the Gap: The reversal of structure and agency in addressing social exclusion, Critical Social Policy, 21 (3), 335-359. In: Hall 2003, 5.

Deus caritas est (2006): Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 171 (2006). Herausgegeben vom Sekretariat der Deutschen

Bischofskonferenz. Bonn.

Deutsches PISA-Konsortium (2001) (Hrsg.): PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Düx, W./ Prein, G./ Sass, E./ Tully, C. J. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.

Eisner, M./ Ribeaud, D. (2008): Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In: Marks, E./ Steffen, W. (Hg.) (2008): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach, 173-191.

Enquete-Kommission (2002): „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“. Deutscher Bundestag. Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Schriftenreihe, Band 4. Opladen.

Esch, D./ Müller-Kohlenberg, H. /Szczesny, M. (2007): Balu und Du. Ein Mentorenprojekt für benachteiligte Kinder im Grundschulalter. In: Heinzl, F./ Garlich, A./ Pietsch, S. (Hg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, 132-144.

Esch, D./ Müller-Kohlenberg, H./ Szczesny, M. (2005): Balu und Du – ein Präventionsprogramm zur Vermeidung von Devianz, Aggression und Gewalt im Jugendalter. In: Festschrift anlässlich der Verleihung des Deutschen Förderpreises Kriminalprävention der Stiftung

Kriminalprävention. Münster, 18-51.

Faix, T. (2006): Mentoring. Chancen für geistliches Leben und Persönlichkeitsprägung. 3. Auflage. Neukirchen-Vluyn.

Faure, E. u. a. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Originalausgabe „Apprendre à être“ Paris 1972 bzw. Learning to be 1973. Reinbeck bei Hamburg.

Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg.

Generaldirektion Bildung und Kultur (2002): Neuer Schwung für die Jugend Europas. Weißbuch. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.

Grunert, C. (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach/Düx/Sass (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Reihe Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und München, 15-34.

Gulam W. A./ Zulfiquar, M. (1998): Mentoring. Dr. Plum's elixier and the Alchemist's stone. Mentoring & Tutoring. 5 (3), 39-45.

Hall, J. C. (2003): Mentoring and Young People: a literature review. SCRE Research Report 114. Edinburgh.

Heinzel, F./ Garlichs, A./ Pietsch, S. (2007) (Hg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

Hoffmann L./ Krapp, A./Renninger, A./Baumert, J. (1998): Interest and Learning. Proceedings of the Seon-Conference on interest and gender. Kiel.

Hübner, A. (2009): Unveröffentlichte Dissertation: „Was bringt dir das denn?“ Ehrenamtliches Engagement und persönlicher Nutzen für die Freiwilligen selbst – Eine qualitative Studie zu den Sichtweisen der freiwillig Engagierten in einer Stadtranderholungsmaßnahme. Universität Osnabrück.

Humboldt, W. (1985): Theorie der Bildung des Menschen (Bruchstück). In: Ders.: Bildung und Sprache. Paderborn. 4. Auflage, S. 24-28.

Ickes, W. (2000): Methods of Studying Close Relationships. In: Ickes W., Duck S. (Ed.): The social psychology of personal relationships, 164.

Jegge, J. (1976): Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“. Bern.

Kessl, F./ Kutscher, N./ Otto, H.-U./Ziegler, H. (2004): Bildungsprozesse im Sozialen Kontext unter dem Aspekt der Bedeutung des Sozialraums für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Kipling, R. (2004): Das Dschungelbuch. Würzburg.

Klafki, W. (1970): Diskussion zum Kapitel 1 „Das pädagogische Verhältnis“. In: Klafki, W./ Rückriem, G. M. u. a. (Hg.): Funkkolleg Erziehungswissenschaften. Band 1. Frankfurt/Main, 70.

Klawe, W. (o. J.): Ambulante Intensive Begleitung (AIB) - Ein Ansatz für eine innovative Praxis in der Jugendhilfe. In: SGB VIII - Online-Handbuch. Herausgegeben von Becker-Textor I./ Textor, M. R.. <http://www.sgbviii.de/S119.html>, Zugriff am 19. April 2009.

Klein, M. (2001): Der Abbruch der Beratung (The attrition of counseling).

In: Brinkmann-Göbel, R. (Hg.): Handbuch für Gesundheitsberater. Bern, 419-428. Online verfügbar: http://80.92.48.160/addiction.de/fileadmin/user_upload/pdf/beitraege/KleinM2001II.pdf; Zugriff am 13. August 2009.

Krettenauer, T. (2006): Informelles Lernen und freiwilliges Engagement im Jugendalter aus psychologischer Sicht. In: Rauschenbach/Düx/Sass (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München, 93-120.

Kuschel, K.-J. (1998): Lachen Gottes und der Menschen Kunst. Tübingen.

Levinas, E. (2003): Die Zeit und der Andere. Hamburg.

Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report Heft 60. Berlin, 65 – 91.

Lösel, F./ Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp/ Fingerle/ Freytag: Was Kinder stärkt – Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 1. Auflage. München/Basel, 39-58.

Lüders, C./Holthusen, B. (2008): Gewalt als Lernchance – Jugendliche und Gewaltprävention. In: Marks/Steffen (Hrsg.): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach, 153-172.

Mandel, H./ Krause, U. (2001): Lernkompetenz für die Wissensgesellschaft. Forschungsberichte Ludwig-Maximilians-Universität

München. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie 145, 5. http://smandl.emp.paed.uni-muenchen.de/forschungsberichte/FB_145.pdf. Zugriff am 18. Dezember 2006.

Marks, E./Steffen, W. (Hg.) (2008): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach.

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research/ Online Journal. Abrufbar über : <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-d.htm>. Zugriff am 24. August 2004.

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick/ von Kardorff/ Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbeck bei Hamburg, 468-475.

Möltgen T. (2003): Einführung. In: Möltgen, T. (Hg.): Engagiert für Gotteslohn. Impulse für das Ehrenamt. Reader zur Sommeruniversität 2003 Köln. Kevelaer, 9- 20.

Möltgen, T. (2009): Viel Bewegung. Soziale Arbeit ist ohne Ehrenamt nicht denkbar. In: „Caritas in NRW“, Ausgabe 4/2009. Online verfügbar: <http://www.caritas-nrw.de/cgi-bin/showcontent.asp?ThemaID=1170>, Zugriff am 1. Oktober 2009.

Montada, L. (2002): Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R./ Montada L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin. 5. Auflage, 619 ff. (hier: 625).

Müller-Kohlenberg, H. (1996): Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Opladen.

Müller-Kohlenberg, H. (2000): „...hilfreich und gut!“ – Die Kompetenz der Laien im psychosozialen Bereich. Ein Beitrag zur Wirksamkeitsforschung. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. (Hg.). Schriftenreihe des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e. V. Heft 57. Köln, 19-35.

Müller-Kohlenberg, H. (2009): Wertedialog - Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen. Informelles Lernen im Alltag von Grundschulkindern. In: Mokrosch v. R./ Regenbogen A. (Hg.) (2009): Werte-Erziehung und Schule. Ein Handbuch für Unterrichtende. Göttingen, 230-237.

Müller-Kohlenberg, H./ Szczesny, M. (2008): Prävention im Grundschulalter geht auf Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein. In: Marks/Steffen (Hg.) (2008): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach, 107-125.

Müller-Kohlenberg, H./Szczesny, M. (2008): Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein, in: Kerner, Hans-Jürgen u. Marks, Erich (Hg.): Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover 2008, www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/181.

Müller-Kohlenberg, H./Szczesny, M./ Goloborodko, G. (2009): Bürgerschaftliches Engagement als „additives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du“ erworben werden? In: Müller E./ Küppers H./ Brinker T. (Hg.) (2009): SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und

Praxis 1/2009.

Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus der Perspektive ehemaliger MentorInnen. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Universität Osnabrück.

O'Donnell, C.R./ Lydgate T./ Fo W.S.O (1979): The Buddy System: review and follow-up. *Child Behavior Therapy*;1,161-169.

Opp, G./ Fingerle, M./ Freytag, A. (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München.

Overwien, B. (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: Otto, H.; Coelen, T. (Hg.): *Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.

Petermann F./ Petermann U. und Inst. Wiss. Film (1983): *Verhaltensgestörte Kinder: Elterngespräche und Elternberatung*. Film C 1487 des IWF, Göttingen 1983. Publikation von Petermann F./ Petermann U., Publ. Wiss. Film., Sect. Psychol./Pädag., Ser. 2, Nr. 3/C 1487 (1983), 17 S. <http://www.iwf.de/iwf/res/mkat/others/bp/02000014870110000000.pdf>. Zugriff am 13. August 2009.

Petermann F./ Petermann, U. (2000): EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Göttingen.

Petrosino, A./ Soydan, H. (2005): The Impact of Program Developers as Evaluators on Criminal Recidivism: Results from Meta-analyses of Experimental and Quasi-experimental Research. *Journal of Experimental Criminology*, 1(4), 435-450.

Pfeiffer, C./ Mößle, T./ Kleimann, M./ Rehbein, R. (2007): *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums*. Eine Analyse auf der Basis

verschiedener empirischer Untersuchungen. Online verfügbar: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf>, Zugriff am 18. August 2009.

Philip, K. (1999): Young People and mentoring. Aberdeen.

Ramm, B. (2009): Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche. Hamburg.

Rauschenbach, T./ Düx, W./ Sass, E. (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Reihe Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung. Weinheim und München.

Reißlandt, C./ Nollmann, G. (2006): Kinderarmut im Stadtteil: Intervention und Prävention. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 26. In: http://www.bpb.de/publikationen/XJNYGS,2,0,Kinderarmut_im_Stadtteil%3A_Intervention_und_Pr%20vention.html#art2. Zugriff am 13. August 2009.

Roberts, A. (2000): Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature, *Mentoring & Tutoring* 8 (2), 145-170. In: Hall 2003, 3.

Roberts, H./Liabo, K./ Lucas, P./ DuBois, D./ Trevor, A. S. (2004): Mentoring to reduce antisocial behaviour in childhood. The effects of social interventions need to be examined in real life situation as well as studies. In: *BMJ* 2004; 328:512. www.bmj.com, <http://www.bmj.com/cgi/reprint/328/7438/512?maxtoshow=&HITS=10&hits=10&RESULTFORMAT=1&author1=Liabo%2C+Kristin&andorexacttitle=and&andorexacttitleabs=and&andorexactfulltext=and&searchid=1&FIRSTINDEX=0&sortspec=date&fdate=1/1/1981&resourcetype=HWCIT>. Zugriff am 18. August 2009.

Rohlf, C. (2008): Kompetenzentwicklung – zur Förderung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen von Kindern und

Jugendlichen durch Mentoring. In: Rohlfs, C./ Haring, M./ Palentien, C. (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen, 289-306.

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales Abteilung 4 – Landesjugendamt (2003): Modellprojekt Escape. Erprobung neuer Hilfeangebote für Kinder mit abweichendem Verhalten http://www.slfs.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja_escape.pdf. Zugriff am 13.August 2009.

Schabacker-Bock, M. (2003a): Big friends for Youngsters, Evaluation Teil 1 Dokumentation der Patenschaften, 11, http://www.biffy.de/downloads/bericht_patenschaften.pdf. Zugriff am 11.Oktober 2007.

Schaukal-Kappus, H. (2004): Lehr-Lern-Forschungsprojekt „Therapeutischer Begleiter“. In: Fachbereich Grundschulpädagogik der Universität Kassel (Hg.): Tagungsübersicht. Kassel, 50-55.

Steffen, W. (2008): Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden. In: Marks/Steffen (Hg.): Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007. Mönchengladbach.

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (2008) (Hg.): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersoneller Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention (DFK). Autoren: Herbert Scheithauer, Charlotte Rosenbach, Kay Niebank. Bonn.

Tierney, J. P./ Grossman, J.B./ Resch, N.L. (2000): Making a difference. An impact study of Big Brothers Big Sisters. Philadelphia.

Werner, E. E./ Smith, R. S. (1992): Overcoming the odds. High-risk children from birth to adulthood. New York.

Wustmann, C. (2005): Kinder stark machen. Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V. (Hg.): Kompakt Spezial. Arme Kinder in Tageseinrichtungen für Kinder. Dokumentation der Fachtagung im September 2005, 8-31.

Zimmer, R. (2009): Wundermittel mit Breitbandwirkung? Grundlagen der Psychomotorik. In: <http://www.erzieherin-online.de/arbeitsfelder/hs/psychomotorik.php>
Letzte inhaltliche Änderung: 21. April 2004, Zugriff am 18. August 2009.

Zimmermann, P. (1995): Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Aufbau von Freundschaftsbeziehungen. In: Spangler, G./ Zimmermann P. (Hg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart, 203 ff..

Anlage:

Fragebogen Tagebucheintragung

Balu und Du

-Tagebuch-

Teil 1 Statistik

Mentor/in: aus

Kind:

Treffen vom	
Werktags	<input type="checkbox"/>
Feiertag	<input type="checkbox"/>
Wochenende	<input type="checkbox"/>

Dauer	1 Stunde	<input type="checkbox"/>	Ort	Wohnung des Kindes	<input type="checkbox"/>
	2 Stunden	<input type="checkbox"/>		Wohnung der/des Mentor/in	<input type="checkbox"/>
	3 Stunden	<input type="checkbox"/>		Draußen-Aktivität	<input type="checkbox"/>
	Mehr als 3 Stunden	<input type="checkbox"/>		Andere Orte	<input type="checkbox"/>
	Tagesunternehmen	<input type="checkbox"/>		Welcher:	

Aktivität	Spazieren gehen	<input type="checkbox"/>	Musik machen	<input type="checkbox"/>
	Spielen	<input type="checkbox"/>	Theater	<input type="checkbox"/>
	Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	Nur rumhängen	<input type="checkbox"/>
	Essen vorbereiten	<input type="checkbox"/>	Lesen	<input type="checkbox"/>
	Zimmer aufräumen	<input type="checkbox"/>	Sport	<input type="checkbox"/>
	Fernsehen	<input type="checkbox"/>	Vereinsport	<input type="checkbox"/>
	Kino	<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Freiwilligentätigkeit	<input type="checkbox"/>
	Video	<input type="checkbox"/>	Einkaufen	<input type="checkbox"/>
	Musik hören	<input type="checkbox"/>	Zoobesuch	<input type="checkbox"/>
	Was sonst:			

Gesprächsinhalte	Schule	<input type="checkbox"/>	
	Eltern	<input type="checkbox"/>	
	Geschwister	<input type="checkbox"/>	
	Freunde	<input type="checkbox"/>	
	Ferien	<input type="checkbox"/>	
	Stärken	<input type="checkbox"/>	
	Ängste	<input type="checkbox"/>	
	Schwächen	<input type="checkbox"/>	
	Zukunftspläne	<input type="checkbox"/>	
	Was sonst		
Informelles Lernen	Hat mein Mogli heute etwas gelernt?	<input type="checkbox"/> Wenn ja, beschreibe bitte im Folgenden:	

Bitte trage auf die Rückseite Deine Eindrücke über das Treffen ein: Wie ging es Dir? Was war schön? Was ist Dir gelungen?

Teil 2 Offenes Tagesbuch/kritische Bilanz des heutigen Treffens

Bitte schreibe hier in den grauen Kasten Deine Eindrücke über das heutige Treffen:

Und zum Schluss gib hier eine Einschätzung über das sogenannte Informelle Lernen:

Lernen von scheinbaren Selbstverständlichkeiten wie zum Beispiel: das Entwickeln von Eigeninitiativen, Treffen von Entscheidungen, selbständiges Planen und Organisieren, ein kleines Gespräch eingehen, sich konzentrieren, einen Fremden etwas fragen, Empathie zeigen

Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen Leistung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus anderen Quellen direkt oder indirekt übernommenen Daten und Konzepte sind unter Angabe der Quelle gekennzeichnet.

Ich habe keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- und Beratungsdiensten (Promotionsberater oder andere Personen) in Anspruch genommen. Niemand hat von mir unmittelbar oder mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im In- noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Köln, 30.10.2009

Dominik Esch