

Hausschildt, E.: Kulturveränderung und Führung. In: Hildemann, Klaus D. (Hrsg.): Persönlichkeit und Führungsverantwortung. Leipzig 2009, S. 120

Kroll, S.: Freiwilligenmanagement: Die Zusammenarbeit hauptamtlicher und freiwilliger Mitarbeiter in Nonprofit-Organisationen. Möglichkeiten und Grenzen dargestellt am Beispiel eines Naturschutzprojektes. Dipl.-Arbeit, Berlin 2007, S. 12

Langnickel, Hans; Gabler, Heinz: Qualität fängt im Vorstand an. Qualitätsentwicklung in der ehrenamtlichen Vorstandsarbeit. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn 1997, S. 7 ff.

Lau, P.: Helf ich dir, hilf ich mir. In: brand eins 2/2011, S. 111-117

Merchel, J.: Sozialmanagement – Eine Einführung in Hintergründe, Anforderungen und Gestaltungsperspektiven des Managements in Einrichtungen der Sozialen Arbeit. Weinheim 2006

Schell, Ursula: Frauen in ehrenamtlichen Leitungsfunktionen. Symbolische, biographische und institutionell-strukturelle Eckpunkte. Dargestellt am BDKJ-Diözesanverband Augsburg und seinen Untergliederungen. Wien 2009, S. 150-154

Schneider, W.: Narzissmus und Führungsverhalten. In: Hildemann, Klaus D. (Hrsg.): Persönlichkeit und Führungsverhalten. Leipzig 2010, S. 40

Schroeter, K.R.: Einführung in die Soziale Arbeit und Sozialarbeitswissenschaft. In: Lehrbrief Nr. 4 der Fern-Hochschule. Hamburg 2007, S. 58

Schwarz, P.: Management-Brevier für Nonprofit-Organisationen. Bern 2001, S. 63 ff.

Siebart, P.: Corporate Governance von Nonprofit-Organisationen. Bern 2006

Steyrer, J.: Charisma in Organisationen – Sozial-kognitive und psychodynamisch-interaktive Aspekte von Führung. Frankfurt am Main 1995, S. 11 ff.

Velsen-Zerweck, B. von: Dynamisches Verbandsmanagement. Phasen- und krisengerechte Führung von Verbänden. Wiesbaden 1998

Wagner, Daniela: Die Zusammenarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Führungskräften im organisierten Sport als Spannungsfeld freiwilliger Vereinigungen. Köln 2008, S. 270-275

Waller, F.: Charismatiker und Effizienzen – Porträts aus 60 Jahren Bundesrepublik. Frankfurt am Main 2009, S. 13 ff.

Wolf, A.C.; Zimmer, A.: Freiwilligenmanagement: Besetzung ehrenamtlicher Vereinsvorstände – Vorstände verzweifelt gesucht. In: Verbands-Management 3/2010, S. 28 ff.

MENTORING-PROGRAMME FÜR KINDER UND JUGENDLICHE | Forschungsergebnisse aus den USA und England

Bernd Schüler

Zusammenfassung | Patenschafts- und Mentoring-Projekte erfreuen sich wachsender Beliebtheit. Immer mehr ehrenamtlich tätige Erwachsene engagieren sich regelmäßig, um ein Kind oder einen Jugendlichen durch gemeinsame Aktivitäten in dessen Entwicklung zu fördern. Ob und inwieweit dies gelingt, wie diese Beziehungen am besten gestaltet werden und was die besondere Rolle der Mentorinnen und Mentoren ausmacht, wurde in Deutschland im Unterschied zu England und den USA noch unzureichend erforscht.

Abstract | Child mentoring projects are becoming increasingly popular. A growing number of adult volunteers are committed to supporting a child's or an adolescent's development by regularly engaging in mutual activities. Whether and in how far they succeed, how these relationships are best organized and what the specific role of mentors consists in has not sufficiently been explored in Germany yet. This article presents research reports from England and the USA where mentoring has long since been established and has been explored for quite some time now.

Schlüsselwörter ▶ bürgerschaftliches Engagement
▶ Erwachsener ▶ Jugendlicher ▶ Programm
▶ USA ▶ Großbritannien ▶ Mentoring

Einleitung | Mentorinnen und Mentoren kümmern sich um Kinder anderer Leute. Mal organisieren sie einen Museumsbesuch, mal besprechen sie Schulärger oder helfen dabei, einen Ausbildungsplatz zu finden. Bei all dem, was diese Erwachsenen, die weder mit den Kindern und Jugendlichen verwandt sind noch aus beruflichem Interesse handeln, regelmäßig für ein paar Stunden in ihrer Freizeit für junge Menschen tun, stellen sich die Fragen: Wie können sie zu guten Entwicklungsmöglichkeiten beitragen, was können sie für bessere Bildungschancen und für mehr Lebensqualität tun?

Karriere einer Engagementform | Immer mehr Menschen engagieren sich in Deutschland in einer solchen Unterstützungsbeziehung, die mal Patenschaft, mal Mentoring genannt wird. Vor zehn Jahren noch eine Seltenheit, wächst die Zahl der Projekte seither stetig. Das Prinzip lautet: Ein älterer, erfahrener Mensch nimmt sich eines jüngeren, nicht mit ihm verwandten Menschen an und unterstützt und ermutigt ihn. Im Rahmen einer vertrauensvollen Beziehung, die sich bei regelmäßigen Treffen aufbaut, nehmen sie sich gemeinsam eine konkrete Aufgabe vor, beispielsweise im Bereich der Schule oder des Ausbildungsplatzes, oder sie unternehmen Freizeitaktivitäten, die die Entwicklung der Persönlichkeit und allgemeiner Kompetenzen fördern.

Eine bunte Projektlandschaft ist entstanden: Immer mehr Organisationen bringen Freiwillige zusammen, kleine Vereine wie große Wohlfahrtsverbände. Die unterschiedlichsten Gruppen Heranwachsender sollen hiervon profitieren. Meist sind jene angesprochen, die soziale Benachteiligung erfahren, bei Alleinerziehenden leben oder einen Migrationshintergrund aufweisen. Bislang finden sich genügend Freiwillige, Studierende, Kinderlose im mittleren Alter und Menschen im Ruhestand. In den Medien wird darüber berichtet und Stiftungen, vereinzelt auch Unternehmen und private Spender leisten zunehmend finanzielle Unterstützung. Die politischen Gremien, etwa der Bundesbeauftragte für Integration, Migration und Flüchtlinge und auch das Bundesfamilienministerium, das seit einigen Jahren die Bundesservicestelle „Bildungspatenschaften stärken“ (www.aktion-zusammen-wachsen.de) unterhält, nehmen den Trend auf.

Diese Bewegung erfährt von Seiten der Wissenschaft in Deutschland nur geringe Beachtung. Mit Ausnahme einiger Projekt-Evaluationen (vgl. *Müller-Kohlenberg* u.a. 2009) findet hierzulande keine systematische Forschung auf diesem Gebiet statt. Wer umfangreiche Erkenntnisse über die Wirkung von Patenschaften und Mentoring auf das Leben Heranwachsender sucht, ist auf Publikationen aus den USA und England angewiesen.

In den angelsächsischen Ländern hat formal organisiertes Mentoring nicht nur eine längere Tradition, sondern auch einen hohen Stellenwert. Geschätzte drei Millionen Kinder und Jugendliche „at risk“ wer-

den gegenwärtig in den USA von einer Mentorin oder einem Mentor begleitet. Seit ihrer in den 1990er-Jahren begonnenen massiven Ausdehnung gelten einschlägige Programme als die populärste Intervention, um das Leben junger benachteiligter Menschen zu verbessern. Big Brother Big Sister of America (BBBSA), der größte und älteste Mentoring-Anbieter, ist eine der anerkanntesten gemeinnützigen Organisationen (*Walker* 2005). Eine Dachorganisation (www.mentoring.org) hat einen „Mentoring Gap“ diagnostiziert: zwölf Millionen Heranwachsende, die Mentoring benötigten, aber mangels Freiwilliger noch nicht davon profitieren könnten. „Make a difference in the life of a child“ lautet daher die Botschaft, mit der sich auch die Präsidenten an die Nation richten. In England wird die Mentoring-Bewegung ebenfalls staatlich unterstützt, besonders seitdem die Partei New Labour darin ein Instrument erkannte, der sozialen Exklusion junger Menschen entgegenzuwirken (*Philip; Spratt* 2007).

Die hohen Ausgaben, die für diese Programme benötigt werden, bedürfen der Rechtfertigung, zumal sich in den USA andere sozialpolitische Maßnahmen als wenig wirksam erwiesen hatten (*Walker* 2005). Daher gibt es ein großes Interesse an unabhängiger Forschung und so konnte eine wissenschaftliche Community zur Untersuchung dieses Phänomens entstehen, deren Arbeit durch zahllose Aufsätze dokumentiert wird. Einige der Ergebnisse werden im Folgenden wiedergegeben.

Warum überhaupt Mentoring? Hintergründe und Kontexte | Viele Geschichten erzählen, wie wichtig eine nicht elterliche Bezugsperson sein kann. Die Lehrerin, die eine Begabung förderte, der Nachbar, der einem die Welt des Handwerks eröffnete, die Tante, der man immer alles erzählen konnte und daher besonders gemocht wurde. In Studien zur Resilienz wurde herausgefunden, dass diese Personen einen besonderen Schutzfaktor bieten, der Kindern hilft, sich trotz widriger Umstände gut zu entwickeln. Auf der Grundlage dieses Befundes wurden seither die Beziehungen zu den verwandten Erwachsenen unter dem Begriff des „natürlichen“, informellen Mentorings erforscht. Dessen positiver (wenn auch schwacher) Einfluss wird nachgewiesen, etwa in einer Langzeitstudie, die die gesundheitliche Entwicklung von Jugendlichen in den USA untersuchte (*DuBois; Silverthorn* 2005). Eine im Alltag präsente natürliche

Mentorin oder ein Mentor hat positive Auswirkungen auf Ausbildung und Arbeit, Problemverhalten und beispielsweise auch die Lebenszufriedenheit. Je enger sich die Jugendlichen mit den Mentorinnen und Mentoren verbunden fühlen, desto stärker sind diese Effekte.

Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass bestimmten Gruppen junger Menschen immer weniger Erwachsene zur Seite stehen, die für die informelle Mentorenrolle infrage kommen (vgl. zum Beispiel Rhodes 2002). Die Zahl verfügbarer Verwandter nimmt ab, sei es demographisch oder durch Trennungen und zunehmende Mobilität bedingt. Wo sich in sozialen Räumen Problemlagen konzentrieren, zerreißen häufig nachbarschaftliche Netzwerke. Und an Schulen hat das Personal kaum noch Zeit für informelle Gespräche. Der Mangel an erwachsenen „Kümmerern“ wiegt schwer, denn schließlich wächst zugleich der Bedarf an Unterstützung. In einer komplex sich verändernden Welt mit mehr Optionen und Risiken sind Heranwachsende stärker als zuvor gefordert, sich einen eigenen Weg ins Leben zu bahnen (Philip; Spratt 2007). Dieser Druck trifft besonders die, die ohnehin in ihrer Entwicklung gefährdet sind. Mentoring-Programme reagieren darauf, indem sie auf „künstlichem“ Weg den Verlust signifikanter Bezugspersonen in quasi „natürlichen“ Kontexten durch Freiwillige ausgleichen.

Zwischen Enthusiasmus und Ernüchterung – Wie wirksam sind Mentoring-Programme? |

Im Jahr 2009 bilanzierten fünf führende Forscherinnen und Forscher, wie sich die untersuchten Programme auf die emotionale, kognitive und soziale Entwicklung von Heranwachsenden auswirken. Insgesamt betrachtet seien die Ergebnisse „encouraging, but uneven“ (Cavell u.a. 2009, S. 1). Der Anlass zu dieser Differenzierung lässt sich an den Ergebnissen einer der ambitioniertesten Studien erkennen (DuBois u.a. 2002). In einer Metaanalyse wurden dabei die Daten aus 55 Evaluationen unterschiedlicher Projekte, die 1:1-Beziehungen mit unter 19-Jährigen anboten, gemeinsam ausgewertet und die Effektivität von Mentoring-Programmen bestätigt. Offenbar sind die Projekte in der Lage, den gleichen Nutzen zu hervorzu- bringen, den natürliche Mentoren-Beziehungen mit sich bringen können (ebd., S. 187 f.). Die Effektgrößen (Cohens d von .14 und .18) ließen aber durchschnittlich nur auf eine geringe Wirkung schließen.

Dass die Effektivitätsmaße so gering ausfallen, hängt nicht zuletzt mit einer großen Variation innerhalb der untersuchten Mentoring-Beziehungen zusammen: Zehn Prozent der Mentees zeigten negative Auswirkungen, bei einem Drittel waren keine Veränderungen erkennbar und bei den übrigen wurden geringe bis deutlich positive Wirkungen beobachtet.

Deutlich stärkere Effektgrößen finden sich dort, wo Programmstrukturen vorliegen, die als best practice gelten, auf die später eingegangen wird. Außerdem zeigen sich zielgruppenabhängig starke Unterschiede. Richtet sich das Programm hauptsächlich an junge Menschen mit einem umweltbezogenen Risiko (wie etwa sozialer Benachteiligung), erreicht es stärkere Effekte. Dagegen fällt die Wirkung bei Programmen mit Teilnehmenden mit individuellen Risiken (wie schlechten Schulnoten, Verhaltensauffälligkeiten und Kriminalität) eher gering aus. Insofern kann Mentoring den Anspruch einlösen, Folgen sozialer Benachteiligung zu mildern. In der Summe jedoch passen die Ergebnisse nicht zu den Versprechen vieler Organisationen, die 1:1-Beziehungen als lebensverändernde Kraft beschwören (Rhodes; DuBois 2006). In vielen Besprechungen spiegelt sich der Tenor, optimistischer in den USA und skeptischer in England: Mentoring wirkt nicht als Allheilmittel. „Robust research does indicate benefits for some young people, for some programmes, in some circumstances, in relation to some outcomes“ (Roberts u.a. 2004, S. 513).

Mehr Enthusiasmus hatte zuvor eine andere Studie genährt, die 1995 über Mentees im BBBSA-Programm erschien – ein Meilenstein der Forschung, der für die Expansion von Mentoring-Projekten sorgte. Keine andere Studie wurde so häufig in Medien und in politischen Gremien zitiert (Walker 2005). Die Erhebung, basierend auf Selbstauskünften, umfasste 1138 Zehn- bis 16-Jährige, überwiegend aus Ein-Eltern-Familien. Nach einer Zufallsauswahl wurde die eine Hälfte an einen Mentor beziehungsweise eine Mentorin vermittelt, die andere auf eine Warteliste gesetzt. 18 Monate später wurden die 959 in der Studie verbliebenen Kinder und Jugendlichen erneut befragt. Man ermittelte bei den Mentees zum Beispiel einen signifikant geringeren Drogengebrauch, weniger psychologische Schwierigkeiten und bessere Beziehungen zu Eltern und Peers (Tierney u.a. 1995). Es wurde allerdings keine „Optimierung“ im engeren Sinne nachgewiesen, denn beide Gruppen zeigten

im Laufe der Studie häufiges Problemverhalten. Die Veränderung bestand darin, dass sich alterstypische Verhaltensweisen in ihren negativen Auswüchsen abgebildert hatten (Rhodes 2002, S. 20). Obwohl sich dieser Effekt als Erfolg beurteilen lässt (ebd.), sollte man allgemein fragen, welche Maßstäbe an Wirksamkeit angelegt werden. In den USA sind es zumeist harte Kriterien, die das Ausmaß sozialer Anpassung beziehungsweise des Funktionierens betreffen. Kaum erhoben wird dagegen etwa, inwieweit Mentees ein neues Hobby oder andere Entfaltungsmöglichkeiten finden, Impulse, deren Tragweite sich aber erst langfristig zeigt.

Die Frage angemessener Ziele stellte sich jüngst wieder bei der Evaluation einer neueren Form des Mentorings. Überwiegend sind die Programme außerhalb von Einrichtungen angesiedelt, seit einigen Jahren wird Mentoring jedoch häufiger an Schulen angeboten. Über ein Viertel aller Freiwilligen in den USA suchen dort regelmäßig während des Schuljahres einmal in der Woche ihre Mentees auf, um gemeinsam die Hausaufgaben zu erledigen und mit ihnen zu reden und zu spielen. Anders als erhofft, verbessern sich dadurch die schulischen Leistungen nicht. Folgt man einer Meta-Analyse, die Stichproben aus drei Evaluationen schul-basierter Mentoring-Programme auswertete (Wheeler u.a. 2010), erweisen sich diese nicht als effektiv. Aber es finden sich geringe positive Effekte in einigen Bereichen, die schulischen Erfolg bedingen: Es wird weniger geschwänzt, es gibt ein geringeres Fehlverhalten und eine höhere schulbezogene Selbstwirksamkeit.

Die Treffen mit ihren Mentoren und Mentorinnen, so eine Interpretation, tragen dazu bei, dass die Heranwachsenden lieber in der Schule sind und sich dort stärker engagieren (Wheeler u.a. 2010). Dies kann ein Anstoß für weiteren Wandel sein, denn oft ändern sich bekanntlich erst die Einstellungen, dann das Verhalten und danach die Leistungen. Ein Schuljahr, so legt eine Folgestudie nahe, erweist sich allerdings als zu kurz. Im nächsten Schuljahr, nun ohne die Mentoring-Begleitung, verflüchtigten sich die Fortschritte wieder (Rhodes; DuBois 2006, S. 9).

Wege zu sich und zu anderen – Wie Mentoring-Beziehungen Einfluss nehmen können | Mentoring ist eine komplexe Angelegenheit. Damit, dass eine Tandem-Beziehung besteht, ist noch nichts

gewonnen. Ihr Potenzial liegt darin, wer sie wie führt und begleitet. Aber was sind dabei konkret die Prozesse, die Entwicklungen anstoßen? Noch gilt das, was innerhalb von Mentoring-Beziehungen passiert, als wenig erforschtes Gebiet. Ein Erklärungsmodell (Rhodes 2002, 2005, Rhodes; DuBois 2008, Keller 2007) führt einige theoretisch und empirisch untermauerte Wege zusammen. Ob Mentoring wirken kann, hängt demnach zuallererst davon ab, ob die Beteiligten Nähe, Vertrauen und Verbundenheit aufbauen. Nur wenn sich der oder die Heranwachsende verstanden, angenommen und respektiert fühlt, wird Mentoring einen Gewinn bringen. Bis sich eine entsprechende Bindung entwickelt hat, braucht es erhebliche Zeit und Dauer. Daten aus der BBBSA-Studie belegen, dass die positiven Effekte, die sich bei Mentees zeigten, umso stärker wurden, je länger die Tandem-Beziehung anhielt. Am meisten profitieren Heranwachsende, die ein Jahr oder länger durch regelmäßige Treffen begleitet wurden (Grossman; Rhodes 2002). Dort, wo Treffen kürzer dauern, wie beim Schul-Mentoring, entstehen weniger enge Bindungen.

Ist die Basis einer guten Beziehung vorhanden, kann die Mentorin, der Mentor auf drei miteinander verbundene Bereiche Einfluss nehmen: Sie oder er können beim Mentee

- ▲ soziale Fähigkeiten und emotionales Wohlbefinden fördern;
- ▲ kognitive Fähigkeiten verbessern helfen;
- ▲ als Rollenmodell und Wegbereiter bei der Entwicklung von Identität hilfreich sein (Rhodes 2005, S. 31 f.).

Ohne alle Konzepte und Befunde vollständig ausführen zu können, die dem Modell zugrunde liegen, sollen hier einige Erläuterungen folgen (Rhodes 2002, 2005):

▲ **Sozio-emotionale Entwicklung:** Lernen, mit Emotionen umzugehen, ist Teil eines gesunden Aufwachsens. Ein Mentor oder eine Mentorin kann hier unterstützend wirken, Raum für offenen Austausch bieten und Rückmeldungen geben. Das kann einem Kind oder Jugendlichen helfen, sich selbst und andere besser zu verstehen, eigene Gefühle klarer auszudrücken und zu kontrollieren. Dass jemand auf Bedürfnisse eingeht, Vertrauen entgegenbringt, vermag gerade bei jenen, die das von ihren Eltern wenig kennen, das Selbstwertgefühl stärken. Wiederholen sich diese Erlebnisse über einen längeren Zeitraum, können sie zu einer „korrekativen Erfahrung“ werden und Modell-

charakter bekommen, nach dem Prinzip: Was bei dem einen gelingt, funktioniert auch bei anderen beziehungsweise wirkt bei anderen fort. Das kann dazu führen, dass sich Heranwachsende stärker einbringen, mehr Unterstützung suchen und sich stärker verbunden fühlen. Mentees berichten über verbesserte Beziehungen zu Peers, Eltern und anderen Erwachsenen wie etwa Lehrern und Lehrerinnen. Eine veränderte Kommunikation mit den Eltern lässt sich als eine Art Katalysator beschreiben, der positive Entwicklungen auch in anderen Bereichen vorhersagen kann (Rhodes u.a. 2000).

▲ *Kognitive Entwicklung*: Heranwachsende sind darauf angewiesen, an Wissensbestände und Praktiken herangeführt zu werden, die sie für ihr eigenes Leben nutzen können und die eine Gesellschaft als Rahmen vorsetzt. Erwachsene vermitteln diese zum Beispiel im Gespräch, indem sie dazu anregen, ein Phänomen aus vielerlei Perspektiven wahrzunehmen und unsichtbare, aber sozial bedeutsame Phänomene zu erkennen.

▲ *Identitätsbildung*: Engagierte Erwachsene können neue Aktivitäten, soziale Räume und Netzwerke erschließen. Die Erfahrungen, die Heranwachsende dabei machen, helfen zu entdecken, was man kann und was ein wenig wichtig ist. Darüber lassen sich stimmige Konstrukte aufbauen, wer man ist und wer man werden möchte. Vorstellungen eines künftigen Selbst können das gegenwärtige Verhalten steuern. Dazu passen Befunde, die einen protektiven Einfluss von Mentoring auf das Risikoverhalten Jugendlicher nachweisen (Rhodes u.a. 2005, S. 35).

Eine unvermeidbare Nebenfolge ist hierbei, dass das Mentoring stets einen gegenteiligen Effekt als den gewünschten erzielen kann. So können Mentorinnen und Mentoren auch Denk- und Verhaltensweisen nahebringen, die der Lebensbewältigung eher abträglich sind (ausführlicher Becker; Schüler 2007). Um dies verhindern zu können, sind diverse Maßnahmen erforderlich.

Menschen und Rahmenbedingungen – Wann Mentoring gelingen und misslingen

kann | Mentoring setzt auf ein abenteuerliches Unternehmen: Zwei Fremde sollen eine tragende Beziehung aufbauen – Menschen, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden, vom Alter über die Schicht- und Milieugehörigkeit, Herkunft und in vielen anderen Aspekten. So erscheint diese Beziehung als ein mul-

tifaktorielles Geschehen, bestimmt von Eigenschaften und Erwartungen der Beteiligten, von der Dynamik, die sich entwickelt, vom sozialen Umfeld und dessen Ressourcen und Zwängen. Angesichts dessen tragen das Programm und sein Personal, als „Dritte“, eine große Verantwortung. Diverse Aufgaben fallen an, um eine Mentoring-Beziehung zu initiieren und zu stabilisieren: die Auswahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, Vorbereitungsseminare, Vorschläge für gemeinsame Aktivitäten, begleitende Gespräche, Fortbildung etc. Studien belegen, wie wichtig diese Vorkehrungen sind (DuBois u.a. 2002): Je mehr davon getroffen werden, desto eher wahrscheinlich ist, dass enge und dadurch wirksame Mentoring-Beziehungen entstehen. Wird das ganze Repertoire an best practices umgesetzt, können Programme um das Dreifache effektiver sein als jene, die in dieser Hinsicht nur durchschnittlich sind (ebd.).

Anhand einiger Programmmerkmale ließ sich besonders gut vorhersagen, ob gute Mentoring-Beziehungen entstehen können (ebd.): Es gibt ein Monitoring über die Prozesse im Projekt. Im Tandem bestehen übereinstimmende Erwartungen an die Regelmäßigkeit der Treffen. Die Eltern werden einbezogen. Mentoring-Paaren werden strukturierte Aktivitäten angeboten, was die Erfahrung bestätigt, dass man über gemeinsames Tun leichter zusammenfinden kann. Mentorinnen und Mentoren werden darüber hinaus fortlaufend zu Trainings und Supervision eingeladen, da aufgrund von kulturell- und schichtbedingten Wahrnehmungen die ständige Gefahr von Missverständnissen droht.

Viele dieser Maßnahmen können dazu beitragen, dass Mentoring-Beziehungen zu einer für beide Seiten befriedigenden Erfahrung werden. Aber vor allem sollten sie dazu dienen, Schaden zu vermeiden (Rhodes u.a. 2009). Etwa die Hälfte der Mentoring-Beziehungen in den USA werden zumeist durch die Erwachsenen vorzeitig beendet (Rhodes 2002, S. 57). Das kann sich nachteilig auf die betroffenen Mentees auswirken, wie der Vergleich zu einer Kontrollgruppe zeigt, denn bei einem Abbruch innerhalb der ersten sechs Monate zeigen diese Mentees ein stärkeres Problemverhalten, etwa durch Alkoholmissbrauch (Grossman; Rhodes 2002). Gerade für Kinder und Jugendliche, die bereits Beziehungsabbrüche erlebt haben, kann dieser neuerliche Verlust verheerend sein. Deshalb werden die Programmverantwortlichen

aufgefordert, das Beenden von Beziehungen angemessen zu managen (Rhodes 2002). Zudem sollten den Freiwilligen die möglichen Folgen eines Abbruchs im Vorfeld verdeutlicht werden (Rhodes u.a. 2009).

Eine weitere Quelle für negative Verläufe entsteht, wenn Mentoring-Beziehungen mit sehr hohen Zielsetzungen überfrachtet werden, sei es vom Programm oder von einem einzelnen Mentor, einer einzelnen Mentorin. Lassen sich bessere Noten beispielsweise nicht so schnell wie gewünscht erreichen, kann die persönliche Enttäuschung, die ein Mentor oder eine Mentorin dadurch erlebt, den Heranwachsenden entmutigen. Fallstudien in England haben gezeigt, welche emotionalen Fallstricke lauern, wenn zu stark an Defiziten gearbeitet werden soll (Colley 2003, ausführlicher in Becker; Schüler 2007). Eine Tücke liegt darin, irgendwann die Verantwortung für Missstände allein der individuellen Schwäche der Mentees und ihren mangelnden Kompetenzen zuzuschreiben und dabei die gewachsene sozialstrukturelle Bedingtheit der Problemlagen zu übersehen.

Eine allgemeine Gefahr von Mentoring-Programmen ist die höhere Bewertung persönlicher Faktoren gegenüber Bedingungen des Kontexts (vgl. Rhodes; DuBois 2008, S. 9). Es muss berücksichtigt werden, dass die positiven Effekte von Mentoring für Jugendliche nicht stark genug sind, um die negativen Konsequenzen wettzumachen, die durch umweltbezogene Risiken entstanden sind (ebd., S. 5).

Vieles in einem – Was gute Mentorinnen und Mentoren auszeichnet | Wie eine Beziehung gelingt, hängt bekanntlich von beiden Seiten ab. Doch wie bei allen Konstellationen zwischen Kindern und Erwachsenen ist beim Mentoring der Erwachsene stärker in der Pflicht, das Miteinander zu gestalten. Welche Aufgaben sind dafür zu bewältigen? Welche Kompetenzen erweisen sich als hilfreich? Trägt man unterschiedliche Befunde und Konzepte für erfolgreiche Mentoring-Beziehungen zusammen, ergibt sich das Bild einer so anspruchsvollen wie spannungsreichen Freiwilligenrolle, die hier als eine Art Stellenbeschreibung skizzenartig präsentiert werden soll.

Zum idealen Profil gehören zunächst zeitliche Ressourcen. Freiwillige sollten für mindestens ein Jahr oder besser noch länger Zeit für regelmäßige Treffen haben (Grossman; Rhodes 2002). Sie trauen

sich diese Aufgabe zu, zum Beispiel weil sie bereits über Erfahrung in einer helfenden Rolle verfügen (DuBois u.a. 2002). Ebenfalls von Vorteil ist, wenn Freiwillige von Beginn an überzeugt sind, als Mentor beziehungsweise als Mentorin wirksam zu sein. Damit verbunden ist, dass die Betreffenden zum Beispiel für einen regelmäßigen Kontakt sorgen und wichtige Aktivitäten unternehmen (Keller 2007, S. 34).

Eigene Interessen an der Tandem-Beziehung zu haben, ist kein Hindernis. Je ausgeprägter die selbstbezogene Motivation jedoch ist, desto weniger positiv beurteilen Mentorinnen und Mentoren die Mentoring-Beziehung (Rhodes; DuBois 2006, S.11). Sollten sie nur ein guter Freund sein wollen, wird davon ihr Mentee kaum profitieren. Das ist ebenso der Fall, wenn die Mentorin oder der Mentor einseitig und ohne Bereitschaft zur Aushandlung die Agenda bestimmt (ebd.). Im Laufe der Beziehung sind die Erwachsenen in der Lage, ganz unterschiedliche Themen ihrer Schützlinge aufzugreifen und darauf flexibel in einer Vielzahl von Rollen zu reagieren (Keller 2010, S. 35). Darüber hinaus können sie, je nach Bedarf, ganz unterschiedlich vorgehen, um die Beziehung zu gestalten. Mal stiften sie ein angenehmes Miteinander, das heißt sie können dem Alter des Mentees entsprechende Aktivitäten vorschlagen oder an jenen teilnehmen, die immer wieder aufs Neue eine gute Verbindung herstellen: Gemeinsam lachen zu können, gilt dafür als das beste Indiz. Zu einer anderen Zeit aber kann es darum gehen, als Erwachsener eine bestimmte Sache voranzutreiben. Dann gilt es zu motivieren, ein Ziel zu erreichen und die Verantwortung für eine gute Entwicklung des Jüngeren wahrzunehmen (Keller 2010).

Gute Mentorinnen und Mentoren können in dieser Weise sowohl Unterstützung als auch Struktur bieten (Rhodes; DuBois 2006, S. 4). Dies wird flexibles Ausbalancieren von vertikalen und horizontalen Beziehungsmodellen genannt. Weil Mentorinnen und Mentoren dabei aus Positionen agieren, die sonst mal diejenigen der Eltern, mal diejenigen von Freunden sind, gilt die Mentoring-Rolle als eine hybride Form (Keller 2010). Auf einen Nenner brachte dies ein Mädchen aus dem deutschen Balu&du-Programm, das kürzlich in einem WDR-Beitrag sagte: „Meine Mentorin ist wie eine große Schwester. So wie Mama.“ Auch andere Autorinnen und Autoren beschreiben diese Zwischenposition. Da ist die Rede

von Mentoring als „professional friendship“ (Philip; Spratt 2007, S. 50). Oder es heißt, Mentorinnen und Mentoren „fill a niche that lies somewhere between professional and kin“ (Rhodes u.a. 2009, S. 454).

Es liegt auf der Hand, dass derartig viele Rollen nicht immer zusammenpassen, sondern Widersprüche und Spannungen produzieren. So ist es zum Beispiel wichtig, für viele Themen ansprechbar zu sein. Zugleich muss man aber darauf achten, sich nicht überall hineinziehen zu lassen. Wann wie Grenzen zu setzen sind, ist nicht immer eindeutig und daher müssen Freiwillige zwangsläufig mit Ambivalenzen leben. Umso wichtiger ist es, konstruktiv mit ihnen umgehen zu können, am besten angemessen unterstützt durch das Programm.

Wie weiter? Ausblicke | Die Entwicklung des Mentoring in den USA wird von einigen mit Sorge betrachtet (vgl. Rhodes; DuBois 2006). Viele Organisationen setzen auf Wachstum. Weil Förderung oft an Fallzahlen geknüpft wird, versuchen sie immer mehr Freiwillige einzubinden. Das gelingt auch, indem neue Formen angeboten werden, die oft mit geringerem zeitlichen Aufwand für Freiwillige verbunden sind. Oder man spart bei der Vorbereitung, beim Personal. Es werde gegen die Einsicht, dass genügend Zeit und eine solide Infrastruktur erforderlich sind, auf Quantität gesetzt und (Beziehungs-)Qualität vernachlässigt (ebd., S. 10 f., auch Cavell u.a. 2009).

Nicht alles, was die Situation in den angelsächsischen Ländern kennzeichnet, lässt sich auf Deutschland übertragen. Dennoch sind diese Warnungen zu beachten. Qualitätssicherung ist ein Thema. Die empfohlenen best practices werden hier oft noch nicht ausreichend gewürdigt, mal weil Projekte finanziell zu knapp ausgestattet sind, mal weil die Komplexität der Aufgaben unterschätzt wird. Hinzu kommt ein gewisser Wildwuchs: Laufend werden neue Projekte für immer neue Zielgruppen und mit Personal, das sich erst einarbeiten muss, gefördert. Gleichzeitig drohen andere, etablierte Angebote wieder einzugehen, obwohl gerade ein Freiwilligenpool und professionelles Know-how aufgebaut wurden. Noch ist unklar, wie die Projekte, oft nur anschubfinanziert, überleben, wenn sie sich dem Spenden- und Fördermittelmittelmarkt stellen müssen. Ebenso offen ist es, wann, ob überhaupt und in welcher Form Freiwillige und Professionelle gut zusammenwirken können

beziehungsweise sollten. Dazu gibt es den Hinweis, Angebote mit Freiwilligen nicht einfach an professionelle Dienste anzudocken, sondern zu integrieren (Rhodes; DuBois 2008).

Schließlich wäre es zu kurz gedacht, Mentoring allein auf das einzuschränken, was Projekte anbieten. Denn in dieser Form erscheint Mentoring durch Freiwillige als „an important but limited programmatic solution“ (Walker 2005, S. 518). Es finden sich nicht immer genügend geeignete Freiwillige und es werden nicht alle Heranwachsenden erreicht. Ein Mentor, eine Mentorin allein kann nicht alles auffangen. Deshalb fordern manche, den Fokus breiter zu ziehen (ebd., S. 522). Wenn mehrere fürsorgliche Bezugspersonen eine so wichtige Bedeutung im Leben Heranwachsender gewinnen können, dann sollte der Aufbau entsprechender Kontakte erleichtert werden, und zwar in allen „natürlichen“ Kontexten. So ist etwa das informelle Gespräch zwischen Lehrer und Schüler keine Nebensache, sondern eine Daueraufgabe, für die Zeit bleiben muss. Insofern ist die Mentoring-Idee überall dort eine Herausforderung, wo technokratische Konzepte und andere Entwicklungen dazu geführt haben, den Aufbau fürsorglicher Beziehungen zu erschweren.

Bernd Schüler, M.A., ist Politikwissenschaftler, Soziologe und freier Journalist. Er ist Mitarbeiter des Patenschaftsprogramms von biffy Berlin – Big Friends for Youngsters e.V., Gneisenaustraße 7a, 10961 Berlin, E-Mail: bernd.schueler@email.de

Literatur

- Becker**, Susanne; Schüler, Bernd: Der Mentor macht – besser? Potenziale, Risiken und Grenzen von Mentoring-Projekten. In: sozialextra 3/2007. Internet: <http://www.vsjournals.de/index.php;do=show/sid=6815678184e0041367fd4b121986122/site=site/area=pad/Ing=de/id=156/alloc=188> (Abruf am 21.6.2011)
- Cavell**, Tim et al.: Strengthening Mentoring Opportunities for at-risk Youth. In: Policy Brief 2/2009
- Colley**, Helen: Mentoring for social inclusion. London/New York 2003
- DuBois**, David L. et al.: Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology 30/2002, pp. 157-197
- DuBois**, David L.; Karcher, Michael L. (eds.): Handbook of Youth Mentoring. Thousand Oaks, CA 2005
- DuBois**, David L.; Silverthorn, Naida: Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health. In: American Journal for Public Health 95/2005, pp. 518-524

Grossman, Jean B.; Rhodes, Jean E.: The Test of Time: Predictors and Effects of Duration. In: American Journal of Community Psychology 30/2002, pp. 199-206

Keller, Thomas E.: Youth Mentoring: Theoretical and Methodological Issues. In: Allen, T.D.; Eby, T.E. (eds.): The Blackwell Handbook of Mentoring. Blackwell 2007, pp. 23-47

Keller, Thomas E.: Mutual but unequal: Mentoring as a hybrid of familiar relationship roles. In: New Directions for Youth Development 126/2010, pp. 33-50

Müller-Kohlenberg, Hildegard; Szczesny, Michael; Goloborodko, G.: Bürgerschaftliches Engagement als „additives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du“ erworben werden? In: SQ-Forum 1/2009, S. 111-124

Philip, Kate; Spratt, Jenny: A synthesis of published research of mentoring and befriending. Manchester 2007

Rhodes, Jean E.: Stand by me. The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth. Cambridge, MA 2002

Rhodes, Jean E.: A Model of Youth Mentoring. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael L. (eds.): loc. cit. 2005, pp. 30-43

Rhodes, Jean E.; DuBois, David L.: Understanding and Facilitating the Youth Mentoring Movement. In: Social Policy Report 20/2006

Rhodes, Jean E.; DuBois, David L.: Mentoring Relationships and Programs for Youth. In: Current Directions in Psychological Science 4/2008, pp. 254-258

Rhodes, Jean E.; Grossman, Jean B.; Resch, Nancy R.: Agents of Change. In: Child Development 71/2000, pp. 1662-1671

Rhodes, Jean E.; Liang, Belle; Spencer, Renée: First Do No Harm: Ethical Principles of Youth Mentoring. In: Professional Psychology: Research Practice 5/2009, pp. 452-458

Roberts, Helen; Liabo, Kristin et al.: Mentoring to reduce antisocial behaviour. In: British Medical Journal 328/2004, pp. 512-514

Tierney, Joseph B.; Grossman, Jean; Resch, Nancy: Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters. Philadelphia 1995

Walker, Gary: Youth Mentoring and Public Policy. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael L. (eds.): loc. cit. 2005, pp. 510-524

Wheeler, Marc E.; Keller, Thomas E.; Dubois, David L.: Review of three recent randomized trials of school-based mentoring. In: Social Policy Report 24/2010

Zusammenfassung | Die Arbeit stellt das vom Europäischen Sozialfond (EFS) mit 60 Millionen Euro dotierte Förderungsprogramm zur Vermeidung von Schulversagen und vorzeitigem Schulabbruch dar. Das Programm beinhaltet drei Netzwerkebenen: die Ebene des Landes Sachsen-Anhalt, die Kreisebene, in unserem Fall des Landkreises Jerichower Land mit ihrer AKKU-Netzwerkstelle, und das bemerkenswerte lokale Netzwerk der Stadt Möckern. Der theoretische Teil behandelt die Notwendigkeit der Schulsozialarbeit, die Aufgaben und vielfältigen Kompetenzen des Schulsozialarbeiters und der Schulsozialarbeiterin und die Darstellung der Schülerinnen und Schüler, die besonderer Förderung bedürfen.

Abstract | This study presents the 60 million Euro program to avoid student failure and premature school resignation. It includes three network levels: the level of the federal state of Saxony-Anhalt with its European Social Fund program, the district level (in our case, the Jerichower Land district with its AKKU network office) and the remarkable local network of the town of Möckern. The theoretical part deals with the necessity of social work in schools, the tasks and manifold competencies of the social worker involved in schools, and a description of students in need of special support.

Schlüsselwörter ► Schulsozialarbeit
► Schulverweigerung ► Fördermaßnahme
► Vernetzung ► Sachsen-Anhalt

Einleitung | Die Schule nimmt eine den Lebenslauf bestimmende Funktion ein, und sie ist vielleicht die wichtigste Institution, die über die gesellschaftliche Inklusion und Exklusion entscheidet. Sie ist ein Bestandteil der Lebenswelt von Kindheit und Jugend, die zuweilen mehr als die Hälfte des Tages beansprucht, und sie entscheidet durch ihre Selektionsfunktion über Beruf und Leben. So sollte Jugendlichen geraten werden, zumindest den Realschulabschluss anzustreben, denn unsere Gesellschaft entwickelt sich immer mehr von einer Industriegesellschaft zu einer Bildungsgesellschaft.