

Mentorenprogramme haben eine schöne Besonderheit: Meisten profitieren beide Beteiligten. Die Mentees gewinnen Kompetenzen, Fähigkeiten und eine wichtige Bezugsperson; die Mentoren und Mentorinnen erfahren ihre bereichernde Kraft im Umgang mit nahen Menschen. Gilt das auch für *Balu und Du*? Es ist ein Programm, in dem sich ausschließlich Kinder und junge Leute begegnen. Die *Moglis* sind Grundschul Kinder, die von ihren *Balus* ein Jahr lang einmal in der Woche begleitet werden. Wie in der Geschichte vom Dschungelbuch haben beide bei ihren Treffen eine anregende Zeit miteinander, sie erleben Neues, lassen es sich gut gehen und lernen nebenbei wie es im Dschungel (d.h. im Leben) zugeht. Beide lernen; sowohl die Kinder als auch die Studierenden, Oberstufenschüler und -schülerinnen bzw. freiwillig Engagierten im Alter von 17 bis 30 Jahren.

In diesem Handbuch wird aufgezeigt, welche Impulse zum Persönlichkeitswachstum das Programm enthält. Damit die Entwicklung in die richtige und erhoffte Richtung geht, werden ferner die erforderlichen Voraussetzungen und Infrastrukturmaßnahmen beschrieben, die verhindern sollen, dass unerwünschte Nebenwirkungen eintreten. Schließlich finden auch die gesellschaftlichen Auswirkungen einschließlich der Frage nach dem Social Return on Investment Erwähnung.



www.balu-und-du.de

Mentoring für Grundschul Kinder • Balu und Du



Hildegard Müller-Kohlenberg

Handbuch Mentoring für Grundschul Kinder Balu und Du • 53 Bausteine für Theorie und Praxis

münstermann 

münstermann 



ISBN 978-3-943084-43-6



Handbuch

Mentoring für Grundschulkinder

Balu und Du | 53 Bausteine für Theorie und Praxis

Hildegard Müller-Kohlenberg

Vom Modellprojekt zum bundesweiten Mentorenprogramm

Zur
Einführung

Balu und Du hat sich seit den Anfängen 2001 Schritt für Schritt weiterentwickelt und eine Struktur erlangt, die aus einem Netzwerk selbständiger lokaler Standorte und einem eingetragenen Verein mit Geschäftsstelle besteht („Doppelstruktur“). Angefangen hat es mit der Idee eines Mentoringprogramms, die Prof. Tilly Bakker-Grunwald aus Israel mitgebracht hat. Sie war dort selbst als Studentin bei „PERACH“ Mentorin und hatte nach 30 Jahren noch immer Briefkontakt mit ihrem Mentee. Da war sie längst Professorin für Biochemie an der Universität Osnabrück.

Bereits in den 1990er Jahren hatte sich der Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V. mit der Frage nach der Wirksamkeit von Ehrenamt beschäftigt. Es kam hinzu, dass eine Publikation zur Laienkompetenz vorgelegt wurde (Müller-Kohlenberg, H., 1996), die das Potenzial von Ehrenamtlichen eindrucksvoll bestätigte. So entstand im Anschluss an eine Fachtagung des Caritasverbandes der Plan zu einem Modellprojekt mit dem Namen *Balu und Du*. Engagierte Personen an der Universität Osnabrück und im Caritasverband warben Fördermittel ein und starteten im Winter 2001/2002 zunächst auf bescheidenem Niveau: mit drei Gespannen in Osnabrück und nur einer ehrenamtlichen jungen Erwachsenen in Köln. In der folgenden Zeit entschieden sich immer mehr junge Leute für das Konzept, sodass ihnen ein permanentes Begleitseminar an die Seite gestellt wurde. Durch die konzeptionelle, administrative und finanzielle Unterstützung der Universität Osnabrück und des Diözesan-Caritasverbandes für das Erzbistum Köln e.V. konnte die Pilotphase stabilisiert werden, was zur Vereinsgründung am 6. September 2005 führte. Diese kurze „Historie“ vom Projekt zum Programm erscheint geradlinig und folgerichtig. Sie führte allerdings zu der skizzierten Doppelstruktur (bestehend aus dem „Netzwerk“ und dem „*Balu und Du* e.V.“), die eine entsprechende interne Kommunikation erfordert.

Der Spirit der Patenschaften ist vor allem in den lokalen Standorten des Netzwerks lebendig. Verein und Geschäftsstelle ergänzen und unterstützen das Netzwerk; denn dieses ist der eigentliche Ort, in dem sich Konzept und Wirkung von *Balu und Du* entfalten. An den Standorten treffen sich die *Balus* mit ihrem *Mogli* im Verhältnis 1 : 1 jeweils ein Jahr lang. Die *Balus* werden dort ihrerseits nach den Qualitätsstandards von *Balu und Du* in Kleingruppen durch KoordinatorInnen begleitet. Die Gruppen können an Hochschulen, Berufsschulen oder Oberstufen

von Gymnasien in das Ausbildungscurriculum integriert werden; oder es handelt es sich um ehrenamtliche Gruppen bei Verbänden bzw. Freiwilligenagenturen.

Zwischen diesen Kooperationspartnern und dem *Balu und Du* e.V. wird eine vertragliche Vereinbarung getroffen. Je nach Anspruch und Niveau der Einrichtungen an den Standorten werden die Schwerpunkte in den Begleitseminaren unterschiedlich gesetzt. Auch die pädagogisch-inhaltliche Orientierung variiert: Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, Erlebnispädagogik, sportliche Aktivitäten, musische Bildung... Unterschiedlich ist auch die Art der Gewinnung von *Balus*, der Start ins Projektjahr (z.B. Matching) oder der Abschluss des gemeinsamen Jahres. Im Rahmen der Kooperationsvereinbarung besteht für die Standorte insofern Spielraum hinsichtlich der regionalen/lokalen Besonderheiten und Schwerpunktsetzung. Diese Autonomie wird kreativ genutzt, wodurch immer wieder neue Ideen und Erfahrungen in das Netzwerk eingebracht werden. Trotz der erwünschten lebendigen Eigenständigkeit sind folgende Vereinbarungen zwischen den Koordinatoren am Standort und dem *Balu und Du* e.V. zur Wahrung der Qualität und zum Schutz der Kinder jedoch verbindlich: Einholung eines erweiterten polizeilichen Führungszeugnisses der *Balu*-Bewerber, regelmäßige (wöchentliche oder 14-tägliche) Begleitseminare für die *Balus*, zuverlässige Treffen zwischen *Mogli* und *Balu* (über ein Jahr), Führen eines Online-Tagebuches und Kommentierung durch die KoordinatorInnen. Deren Bereitschaft zum Austausch – z.B. in Koordinatorenkonferenzen – wird erwartet.

Neue Gruppen und Standorte entstehen selten durch „Kaltakquise“. Im Allgemeinen haben Interessenten, die sich an uns wenden und in das Netzwerk aufgenommen werden möchten, bereits über Vorträge, Empfehlungen oder die Literatur von *Balu und Du* gehört. Auch immer häufiger sind ehemalige *Balus* später in einem beruflichen Umfeld tätig, das den Wunsch entstehen lässt, das Programm zu initiieren.

Wenngleich die Vielfalt im Netzwerk ein besonderer Vorteil ist und Möglichkeiten der organischen Weiterentwicklung birgt, kann auf die erwähnte Vereinsstruktur nicht verzichtet werden. Das Programm benötigt eine Vertretung nach außen, die Finanzmittel müssen ordnungsgemäß verwaltet werden, es müssen für Förderer und Spender Belege ausgestellt werden, die Qualitätsstandards müssen eingehalten werden. Deshalb wurde der *Balu und Du* e.V. als gemeinnützig im Vereinsregister der Stadt Osnabrück eingetragen. Dieser Verein ist bewusst schlank

gehalten. Überschneidungen zwischen den Funktionen von Netzwerk und Verein werden damit minimiert. Die Vereinsmitglieder haben mehrheitlich eine gewisse Distanz zum Alltagsgeschehen an den Standorten; ihre berufliche Erfahrung aus verantwortlichen Positionen in Stiftungen, Forschung, Verwaltung, Prävention und Verbandsarbeit bereichern das Spektrum von Sichtweisen, Erfahrungen und Entscheidungsgrundlagen.

Der Zuwachs an administrativen und koordinierenden Erfordernissen, die ein wachsendes Netzwerk mit sich bringt, machte zudem die Einrichtung einer Geschäftsstelle unerlässlich. Sie ist in Köln angesiedelt. Ihre Zuständigkeiten beziehen sich u.a. auf Öffentlichkeitsarbeit, Verwaltung, interne Kommunikation, Fundraising, Beratung und Support für die Standorte, Anfragen oder erste Kontakte von Interessierten. Weitere Aufgaben bestehen in der Koordinierung der (externen) Wirkungsforschung, der Durchführung der jährlichen Koordinatoren-Konferenz, der Pflege des Tools für die Online-Tagebücher und deren Kommentierung durch die KoordinatorInnen, der Archivierung der Medien/ Presseberichte, der Koordinierung der Qualitätsberatung und der Unterstützung von Neugründungen bzw. Standorten durch persönliche Gespräche vor Ort. Die Geschäftsstelle fungiert in der Doppelstruktur von Netzwerk und Verein für beide gleichermaßen als Anlaufstelle. Die Geschäftsführung wird durch den Verein bestellt.

Neben den genannten Strukturelementen sind zwei weitere Details zu nennen, die zur Optimierung und Stabilisierung des Programms beitragen. Es sind die Qualitätsbeauftragten und die Arbeitsgruppe zur Programmentwicklung. Die Arbeitsgruppe für die Programmentwicklung ist am Gründungsstandort Osnabrück etabliert. Ihre Arbeit war vor allem in den ersten Jahren des Projekts wichtig, als immer wieder auf neue Herausforderungen reagiert werden musste und Probleme verschiedenster Art erstmalig auftraten. Während dieser Zeit entstanden die „Memos“ als jeweilige Antwort auf neue (aber wiederkehrende) Fragen der Mentorenpraxis; es wurden ferner „Starterkoffer“ mit didaktischen Materialien und Spielen für neue Programmstandorte konzipiert und zusammengestellt, Elterninformationen (in verschiedenen Übersetzungen) angefertigt u.v.m. Über mehr als zehn Jahre bestand zudem an der Universität Osnabrück ein Forschungskolloquium, in dem Begleitforschung zu *Balu und Du* betrieben wurde. Dabei wurden mehr als 60 studentische Forschungsarbeiten geschrieben, deren Ergebnisse – im Sinne einer formativen Evaluation – für die Weiterentwicklung genutzt

wurden. Diese Kernfunktionen am Standort der Programmentwicklung werden nun auch von anderen Standorten bearbeitet. Bei den Koordinatorenkonferenzen, die der Verein jährlich organisiert, können von allen Teilnehmenden spannende Forschungsergebnisse, Erfahrungen und Empfehlungen eingebracht werden. Einige Beispiele: Neue „Memos“ oder Modi der Begleitseminare, Kopiervorlagen und Kooperationserfahrungen werden vorgestellt. Diese aktive Beteiligung möglichst zahlreicher Standorte an der Entwicklung des Programms ist willkommen und bereichernd. Sie steht in einem gewissen Gegensatz zu einem „Franchise-system“, in dem die Einhaltung der Vorschriften betont wird. Damit allerdings eventuelle Zentrifugalkräfte die Einheitlichkeit des Programms nicht gefährden, sind – neben der Kodifizierung der Qualitätsstandards – Qualitätsbeauftragte (auf Mini-Job-Basis) eingestellt worden, die als „mobile Berater“ die Standorte besuchen. Deren Expertise kann abgerufen werden, wenn z.B. ein(e) KoordinatorIn Gesprächsbedarf hat, wenn interessante Erfahrungen gemacht wurden, wenn Probleme in der Gruppe auftauchen oder im Umfeld des kooperierenden Trägers. Sollte sich zeigen, dass an einem Standort keine Online-Tagebücher geschrieben werden, oder dass diese nicht kommentiert werden, so kann das auch ein Anlass für eine Besuchsanfrage des/der Qualitätsbeauftragten sein. Damit soll die Einhaltung der Qualitätsstandards gesichert werden. Die Protokolle dieser Beratungsgespräche enthalten oft eine Vielzahl von neuen Ideen (im Sinne von best practice), die häufig dazu führen, dass Vertreter dieser Standorte eingeladen werden, bei der Koordinatorenkonferenz über ihre Praxis zu referieren und damit zur Optimierung des Programms beizutragen.

Zur Finanzierung der wenigen Teilzeitstellen für die Geschäftsstelle, die Programmentwicklung und die Qualitätsbeauftragten sowie für die Overheadkosten stehen erfreulicherweise private Spenden- und Fördermittel zur Verfügung. Die KoordinatorInnen an den lokalen Standorten werden im Allgemeinen durch die Bereitstellung von Deputatstunden, z.B. der Lehrkräfte oder Dozenten, bzw. durch Freistellung von Arbeitszeitanteilen der Verbände/Vereine/Freiwilligen-Agenturen oder Kommunen getragen. Auch die Taschengelder für die Gespanne (10 Euro für vier Treffen) können meist ebenfalls lokal angeworben werden.

Literatur- und Quellenangaben

Müller-Kohlenberg, H. (1996): Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Leske & Budrich, Opladen.

Inhalt

	Einführung	2
1	Die Idee: Eine prägende Zeit zu zweit	8
	1.1 Moglis	11
	1.2 Balu	15
	1.3 KoordinatorInnen	21
	1.4 Eltern	27
	1.5 Balu zwischen Mogli und Eltern.....	37
	1.6 Ein Breitband-Angebot	43
	1.7 Beziehungsqualität	49
	1.8 Informelles Lernen	57
2	Qualitätssicherung: Begleitende Infrastruktur	68
	2.1 Support und Infrastruktur.....	71
	2.2 Programmtreue	81
	2.3 Theorie	87
	2.4 Zielorientierung	95
	2.5 Dauer und Intensität	99
	2.6 Die Bedeutung der „Dyade“	109
	2.7 Lenkung oder Laissez-faire	115
	2.8 Sensibilisierung für Kindeswohlgefährdung	119
	2.9 Altersgrenzen	125
	2.10 Projektende	129
3	Mentoring konkret: Wie werden die Treffen gestaltet?	134
	3.1 Interessen	137
	3.2 Sport und Bewegung	143
	3.3 Regeln und Gesetze	151
	3.4 Kochen, backen ... essen	155
	3.5 Lesen lernen	161
	3.6 Schulzeit – Ferienzeit	167
	3.7 Ästhetische Bildung	173
	3.8 Fremdenfeindliche Vorurteile	179
	3.9 Lügengeschichten	185
	3.10 Knappes Budget und trotzdem viel Freude.....	191
	3.11 Risikoverhalten und Unfallvermeidung	201
	3.12 Tiere und andere Naturerlebnisse	209
	3.13 Interkulturelles Lernen	217
	3.14 Stärkung der Resilienz	223

4

Wirkungen I: Persönlichkeitsentwicklungen der Moglis 228

4.1	Prosozialität und Schulerfolg	231
4.2	Gesundheit	237
4.3	Fröhliche Grundstimmung	249
4.4	Exekutive Funktionen	255
4.5	Emotionale Intelligenz	263
4.6	Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitsstörungen	269
4.7	Selbsteinschätzung	279
4.8	Neophobie	287
4.9	Aggression	293
4.10	Medienkonsum	301
4.11	Suchtprävention	307
4.12	Alltagskompetenzen	313
4.13	Selbstkompetenzen und Kontrollüberzeugung	319
4.14	Umgang mit Stress	325
4.15	Unterschiede zwischen Jungen-Mädchen	335

5

Wirkungen II: Der gesellschaftliche Mehrwert 340

5.1	Positive Effekte	343
5.2	Negative Effekte	355
5.3	Eltern blicken zurück	361
5.4	Entwicklung der Balus	367
5.5	Service Learning	379
5.6	Social Return on Investment	383

Dank	390
------------	-----

Literatur- und Quellenangaben	392
-------------------------------------	-----

Impressum	427
-----------------	-----

1. Teil

**Die Idee:
Eine prägende
Zeit zu Zweit**



»Um welche Kinder
machen Sie sich Sorgen?«



Moglis

1.1

Im Programm *Balu und Du* sind die *Moglis* die Hauptpersonen – gewiss! Ihnen soll eine Orientierungshilfe im Dschungel des Alltags gegeben werden, so wie Rudyard Kipling das vor mehr als hundert Jahren 1894/95 in seinem berühmt gewordenen „Dschungelbuch“ beschrieben hat. In diesem ‚literarisch-echten‘ Dschungel bewahrt der Bär *Balu* den kleinen *Mogli* vor vielerlei Gefahren, und sie haben zusammen eine schöne Zeit. Diese beiden Figuren sind nun im Mentorenprogramm *Balu und Du* Modell für Mentor und Mentee geworden. Es gibt bereits viele tausend *Mogli-Balu*-Gespanne, und jedes ist anders. Jedes Tandem gestaltet die gemeinsame Zeit nach den eigenen Vorstellungen und Erfordernissen.

Wer sind die *Moglis*?

Wie kann man sie im Dschungel auffinden?

Und wie treffen sie ihren Bären *Balu*?

Das sind Aufgaben der Programmleitung von *Balu und Du*: *Moglis* sind Grundschul Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren. Sie werden von Lehrkräften oder sozialpädagogisch arbeitenden Mitarbeitern der Kinder- und Jugendhilfe vorgeschlagen. Wenn die Eltern zustimmen, wird ein passender *Balu* gesucht.

Diese *Moglis* sind sehr unterschiedliche Kinder. Sie haben – um im Bild zu bleiben – die verschiedensten Probleme mit ihrer Dschungelumgebung. Meistens kommen sie aus einem sozial benachteiligten Umfeld, ihre Entwicklung ist oft gefährdet, sie benötigen etwas mehr Zuwendung. Es ist eine große Bandbreite von kleinen Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Bedarfen, Wünschen und Erwartungen. Auf die oft gestellte Frage „Wie kriegen Sie Kinder?“ gibt es eine bewährte Gegenfrage an die vorschlagenden Lehrkräfte: „Um welche Kinder machen Sie sich Sorgen?“ Diese Formulierung ist so offen, dass das Auswahlkriterium nicht auf ein bestimmtes Defizit verengt ist. Die meisten pädagogisch Tätigen haben einen sensiblen Blick für Kinder, denen ein zugewandter Mentor guttun könnte. Es sind nicht nur lernschwache Kinder oder die auffallenden, lauten Störer; auch stille oder bedrückte Kinder am Rande werden als potentielle *Moglis* gesehen und vorgeschlagen. Für dieses bunte Völkchen unterschiedlicher *Moglis* ist ein Mentorenprogramm, in dem Tandems bzw. Gespanne im Verhältnis 1 : 1 zusammenstellt werden, deshalb ein geeignetes Angebot, weil auf die jeweiligen Besonderheiten der Kinder ganz individuell und gezielt eingegangen werden kann.

Wie finden wir
Moglis?

Lernschwierigkeiten stehen bei der Auswahl selten im Vordergrund, dennoch profitieren auch Kinder mit unterdurchschnittlichem Leistungsniveau nicht selten von ihrem *Balu*. Die gemeinsamen Erlebnisse, Erfahrungen und die Erklärungen des *Balus* wecken Lernfreude und Neugier auf Unbekanntes. So werden auf indirekte Weise (statt Hausaufgabenhilfe) die Voraussetzungen für schulischen Erfolg verbessert (vgl. Kap. 4.1).

Andere *Moglis* werden dadurch gefördert, dass sie zusammen mit ihrem *Balu* die eigenen vier Wände ab und zu verlassen und ihren Stadtteil oder die Umgebung kennenlernen. Oder es werden Kinder in das Projekt aufgenommen, die kaum eine eigene Kindheit haben. Das sind oft Mädchen, die sich um ihre jüngeren Geschwister kümmern müssen und deshalb fast ständig zuhause sind. Sie erleben mit *Balu* eine sinnvoll gestaltete Freizeit und stehen selbst einmal mit ihren Interessen im Mittelpunkt.

Offensive, aggressive oder rücksichtslose Kinder sind natürlich auch dabei. Unter ihnen haben die MitschülerInnen manchmal zu leiden. Am Vorbild von *Balu* lernen sie neue soziale Formen des Umgangs kennen. Davon profitieren dann auch die Kinder, die unter dem unkameradschaftlichen Verhalten zu leiden hatten, die gemobbt, gehänselt oder angegriffen wurden. Auch diese werden für das Mentorenprogramm oft vorgeschlagen.

Nicht zuletzt ist da die große Gruppe der Kinder aus Zuwanderer- und Flüchtlingsfamilien. Seit der Gründung von *Balu und Du* stammte etwa die Hälfte der *Moglis* aus Migrantenfamilien. Nun – da immer mehr neu ankommende Flüchtlingsfamilien unter uns leben – erkennen die Lehrerinnen und Erzieher mit aller Deutlichkeit, dass gerade diese Kinder einen Mentor benötigen. Ihr Anteil wird immer größer. Ihnen fehlt oft das soziale Umfeld, aus dem die „natürlichen Mentoren“ kommen – wie die zugewandten Personen aus dem nachbarschaftlichen und familiären Bekanntenkreis in Abgrenzung zu den Mentorenprogrammen genannt werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder unterstützende, fürsorgliche, aufmerksame Erwachsene finden, die sich um sie kümmern, ist umso größer, je besser das soziale Umfeld ist – Familie, finanzielle Verhältnisse, Wohngegend. So kommt eine Benachteiligung zur anderen: Die Kinder, die einen Mentor am dringendsten gebrauchen könnten, finden ihn kaum ohne gezielte systematische Unterstützung. Etwa zwei Drittel der Kinder aus wohlhabenden Familien haben zusätzlich einen natürlichen Mentor. Umgekehrt haben viele

Immer mehr
Moglis mit
Migrations-
hintergrund

1.1

Kinder aus prekären Verhältnissen keinen Mentor, obwohl sie sich einen wünschen (vgl. Putnam, R. nach Rhodes, J., 2015).

Balu und *Mogli* leben bei ihren Treffen intensiv in der Gegenwart, aber ihre Erlebnisse wirken in die Zukunft hinein. Stellt man die Frage, welche Fähigkeiten Kinder für eine gelingende Zukunft benötigen (vgl. Murphy-Witt, M. & Stamer-Brandt, P., 2004), so werden Stichworte genannt wie Neugier, Charakterstärke, Kritikfähigkeit, Motivation und Selbstprogrammierung. Es sind Eigenschaften und Kompetenzen, die sich in einem außerschulischen Programm besonders gut entwickeln können.

**Außerschulische
Fähigkeiten stehen
im Fokus**

Literatur- und Quellenangaben

Murphy-Witt, M. & Stamer-Brandt, P. (2004): Was Kinder für die Zukunft brauchen: Die 8 Schlüsselqualifikationen, München.

Rhodes, J., (2015): Robert Putnam on why mentors matter. In The Chronicle of Evidence-Based Mentoring, Nov. 28.

»Ich würde jedem empfehlen,
einmal im Leben ›Balu‹
zu werden.«

(Balu René)



Balus

1.2

Junge engagierte Menschen zwischen 17 und 30 Jahren sind im Programm *Balu und Du* als MentorInnen willkommen, wenn sie im Rahmen der Qualitätsrichtlinien von *Balu und Du* einen *Mogli* begleiten möchten. Damit die gemeinsame Zeit einen guten Verlauf nimmt, sollten diejenigen, die bei *Balu und Du* mitmachen wollen, einige Erwartungen erfüllen. Die wohl wichtigste Voraussetzung ist Zuverlässigkeit: mindestens ein Jahr soll die Beziehung zu *Mogli* dauern und regelmäßig stattfinden, das heißt einmal in der Woche für mehrere Stunden. Aber das ist nicht alles. Außerdem wird ein obligatorisches Begleitseminar für die MentorInnen angeboten, und die wöchentlichen Erlebnisse sollen in einem Online-Tagebuch aufgeschrieben und reflektiert werden. Es wird zudem ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis verlangt.

Einmal die Woche,
ein bis drei Stunden

Selbstverständlich gibt es unterstützende Strukturen (vgl. Kap. 2), die bei Fragen oder Schwierigkeiten Hilfe anbieten. Diese haben sich als wichtig für den Erfolg von Mentoring erwiesen (DuBois, D. L. et al., 2011). Weil der Zeitaufwand für das Programm nicht unerheblich ist, werden die Erwartungen an Interessenten stets deutlich kommuniziert. Wichtiger als möglichst viele *Balus* zu gewinnen ist es, dass die Beziehungen stabil sind und die Kinder keinen vorzeitigen Abbruch erleben müssen. Deshalb wird z.B. in Informationsveranstaltungen darauf geachtet, dass die Angaben über die Voraussetzungen zu einem erfolgversprechenden Engagement realistisch sind. Beispielsweise sollen erfahrene *Balus*, die das Programm aus eigener Erfahrung kennen, anwesend sein und für Fragen bereitstehen.

Der Weg von „Interessenten“ zum *Balu* ist an den einzelnen Standorten nicht völlig identisch, allerdings wird überall das erwähnte erweiterte Führungszeugnis erwartet. Dieses wird nach § 72a SGB VIII von Personen verlangt, die – auch ehrenamtlich – Kinder und Jugendliche betreuen. Vorbestraften Menschen soll auf diese Weise aufgrund der Gefahr eines Missbrauchs des besonderen Vertrauensverhältnisses zu ihren Schutzbefohlenen der Zugang verwehrt werden. Die „Erweiterung“ des Führungszeugnisses wurde seit dem 1.5.2010 eingeführt, u.a. um auch über Fehlverhalten Auskunft zu erlangen, das bis dahin wegen geringer Strafen (unter 90 Tagessätzen) nicht erwähnt wurde. Bei einer Studie an 105.000 Bewerbern für eine Mentorentätigkeit wurden in den USA immerhin 6,1% vorbestrafte Interessenten festgestellt (Manza, G. & Patric, S. K., 2012, S. 25). Aber auch das erweiterte Führungszeugnis ist keine absolute Sicherheit, wenn es darum geht Personen zu erkennen, die als moralisches Vorbild ungeeignet sind, oder die pädophile Neigungen haben. Auch wegen dieser Unsicherheit wird in allen Standorten

Ein Führungszeugnis
von *Balu* ist wichtig

Verbindliche Begleitseminare

von *Balu und Du* großer Wert auf die dichte Begleitung der *Balus* gelegt. Die meist wöchentlichen Treffen enthalten Supervision, Intervention, Kasuistik und pädagogische (Grund-/Weiter-)Bildung.

Wegen der verbindlichen Teilnahme an den Begleitseminaren, verzichtet *Balu und Du* auf eine allgemein standardisierte Schulung der Bewerber. Auch eine Auswahl nach festgelegten Kriterien (z.B. nach Motivation oder Kompetenzen) ist nicht Voraussetzung für die Teilnahme. Einige Standorte, insbesondere solche mit relativ jungen *Balus*, bereiten die MentorInnen jedoch z.B. durch Rollenspiele, auf ihre Tätigkeit vor. Zwar gibt es einige wenige Hinweise aus empirischen Untersuchungen, welche Persönlichkeiten für eine Mentorentätigkeit besonders geeignet sind, diese sind in Interviews aber kaum belastbar zu identifizieren. Dennoch führen die KoordinatorInnen an einigen Standorten ausführliche Gespräche mit den Interessenten. Als günstige Hinweise für (zukünftige) MentorInnen haben sich folgende Merkmale herausgestellt: die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. Parra, G. R. et al., 2002; Karcher, M. J., 2005) und der „Selbstzugang“ (Einsicht in die eigenen inneren Zustände z.B. Emotionen oder Affekte, vgl. Kuhl, J., 2004; Frankenberg, H. & Aufhammer, F., 2012). Umgekehrt ist eine Neigung zu non-direktivem Lenkungsverhalten und zu unsicheren Reaktionen in schwierigen Situationen für die Mentorentätigkeit eher ungeeignet (Ohlemann, L. & Angermann, H., 2012, S. 104). Das Wissen über die Bedeutung dieser Verhaltensmerkmale sollte auch weiterhin in den Begleitveranstaltungen präsent sein – nicht nur bei der Auswahl zum Start des Projekts – um korrigierend begleiten zu können.

Der Motivation von BewerberInnen wird bei der Auswahl oft ein besonderes Interesse entgegengebracht. Diese Thematik ist jedoch komplex und wenig geeignet, um valide Entscheidungen auf der Grundlage von Kennenlerngesprächen zu treffen. Zwei Gründe sprechen dagegen, die Motivation als Kriterium beim Erstinterview besonders zu betonen. Einerseits könnten die Selbstaussagen über die eigene Motivation häufig Stereotype zum Ausdruck bringen. Diese zeigen sich z.B. in einer pädagogisch-berufsorientierten Einstellung oder in unterschiedlichen subjektiven Formulierungen bezüglich sozialem Engagement, Helfen, Altruismus u.ä. Weitere möglicherweise auch vorhandene eher unbewusste Motive, wie evtl. Eskapismus oder Regressionswünsche, treten in Bewerbungsgesprächen (sofern sie nicht mit tiefenpsychologischer Absicht geführt werden) kaum zutage. Andererseits ist die Motivation eine dynamische Angelegenheit. Die Mentorentätigkeit könnte begonnen werden, weil *Balu* Leistungspunkte für das Studium sammeln

1.2

möchte. Aber die Beziehung zu *Mogli* mit ihren erfreulichen und spannenden Seiten tritt im weiteren Verlauf in den Vordergrund; die LP sind dann nur noch eine nette Zugabe. Ein Student des Projekts PERACH aus Israel – wo den Mentoren die Studiengebühren erlassen werden – drückte es einmal bei einem Besuch so aus: „I started because of the money, but I stayed because of the child.“

Trotz der skeptischen Bemerkungen zur Erfassung der Motivation wurden im Rahmen von *Balu und Du* zwei empirische Arbeiten durch Studierende durchgeführt, die dieser Frage nachgingen. Im ersten Fall handelte es sich um eine retrospektive mündliche Befragung von *Balus*, die ihre Mentorenzeit bereits abgeschlossen hatten (Neumann, J., 2005), in der zweiten Arbeit (Laakmann, A., 2012) wurden aktive *Balus* durch eine Online-Erhebung befragt.

In Neumanns kleiner Stichprobe (N=15) ergab sich, dass die Motivation zur Klärung der beruflichen Orientierung die wesentliche Rolle spielte: „Sämtliche Befragten nutzten das Projekt in irgendeiner Form als Richtungsweiser für ihre spätere Berufswahl“ (S. 36). Es handelte sich ausschließlich um (ehemalige) Studierende der Universität Osnabrück, die zu einem Großteil in pädagogischen Fächern eingeschrieben waren. Laakmann verschickte an die Mailadressen von 841 aktiven *Balus* einen Fragebogen (6-stufige Skala) mit 26 Items. Sie erhielt 289 Antwortsätze, was einem Rücklauf von 34% entspricht. Da die Items sich auf mehrere Kategorien bezogen und in der Ich-Form formuliert waren, sollte die Gefahr einer Reduzierung auf klischeehafte Assoziationen vermieden werden. Die Studie zeigte, dass nicht nur eine spezifische Motivation den Ausschlag zur Teilnahme gab, sondern eher ein Motivationsbündel. „Im Vordergrund steht die Unterstützung von Kindern im Heranwachsen durch die Weitergabe persönlicher kindlicher Erfahrungen und dem damit verbundenen Spaß“ (S. 68). Auch altruistische Gründe wurden häufig angegeben. Formale Gründe (Zertifizierung) und religiös-moralische Gründe traten bei dieser Untersuchung dagegen seltener hervor.

Motivbündel
für die Teilnahme

Wenngleich potentielle Entwicklungen und Motivationsveränderungen bei einem Bewerbungsgespräch noch nicht absehbar sind, spricht nichts dagegen, ausführliche Eingangsgespräche zu führen. Sie können einiges zur Klärung über das Programm und die Erwartungen der Interessenten beitragen, und wie/ob beides zusammenpasst. Eine Antwort auf die Frage „Wer wird *Balu*?“ kann nicht ohne Erwähnung des schwierigen und ungelösten Problems gegeben werden, dass (bzw. warum) vergleichsweise weniger Männer als Frauen *Balus* werden. Gerade die

kleinen Jungen wünschen sich oft einen großen, männlichen *Balu* an ihrer Seite. Auch andere Mentorenprogramme kennen die Schwierigkeit, männliche Paten zu gewinnen. Wenn das Matching streng nach dem Grundsatz durchgeführt wird, dass nur gleichgeschlechtliche Gespanne zusammengestellt werden, gehen viele Jungen leer aus. *Balu und Du* orientiert sich deshalb an dem Prinzip, dass die wenigen männlichen Bewerber für ein Mentorat einen Jungen als *Mogli* bekommen. In zweiter Linie erhalten die restlichen Jungen dann auch weibliche *Balus*. Hierbei kommt es manchmal vor, dass die Gewöhnung der beiden aneinander etwas länger dauert, weil seitens des *Moglis* bisweilen eine gewisse Enttäuschung verarbeitet werden muss.

Am Mentorenprogramm *Balu und Du* nehmen *Balus* mit unterschiedlichen Berufszielen und Lernerfahrungen teil. Sind MentorInnen der Studiengänge Psychologie, Lehramt oder Erziehungswissenschaft eher für die Aufgabe geeignet als *Balus* anderer Studiengänge? Aus der Gesamtheit der studierenden *Balus* wurden nach Zufall jeweils 10 Tagebücher ausgewählt, um semi-professionelle (Studierende aus den genannten Fächern Psychologie, Lehramt und Erziehungswissenschaft) mit *Balus* aus anderen Studiengängen zu vergleichen. Die Fragestellung bezog sich im Wesentlichen auf die in den Tagebucheintragungen geschilderten Aktivitäten und Interaktionen. Kriterien für den Erfolg der Beziehung wurden damit nicht verknüpft. Tendenziell zeigte sich, dass die semi-professionellen MentorInnen besonders intensive Gespräche führten, sie ließen die Treffen kaum ausfallen und wählten häufig Aktivitäten wie Kochen, Basteln oder Backen, bei denen die *Moglis* Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Die *Balus* aus anderen Studiengängen gingen mit ihren *Moglis* mehr in die Natur und besuchten auch häufiger Museen und andere kulturelle Einrichtungen. Beiden Gruppen war es möglich in Konfliktsituationen klare Grenzen aufzuweisen und diese deutlich zu vertreten (Diekmann, N., 2015). Obwohl sich die Auswertung auf mehr als 500 Tagebucheintragungen bezog, ist die Stichprobe relativ klein, sodass diese Untersuchung als Pilotprojekt angesehen werden muss. Als vorläufiges Fazit kann Folgendes festgehalten werden: Es gibt keine Hinweise darauf, dass Studierende aus nicht psychologisch-pädagogisch ausgerichteten Studiengängen als *Balus* ungeeignet seien, wenn sie – wie bei *Balu und Du* vorgeschrieben – dicht und professionell begleitet werden.

Aus welchen Studiengängen kommen die *Balus*?

Literatur- und Quellenangaben

Diekmann, N. (2015): Das Konzept der Beziehung im Mentorenprogramm Balu und Du. Ein Vergleich der Beziehungsgestaltung von semi-professionelle MentorInnen mit Studierenden anderer Fächer anhand einer Tagebuchanalyse. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, 2, 57-91.

Frankenberg, H. & Aufhammer, F. (2012): Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentoren-Kompetenzen. Osnabrück.

Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2005): Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. In: *Journal of Primary Prevention* 26, 93-110.

Kuhl, J. (2004): Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hg.), *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung: Begabungen fördern – Lernen individualisieren*. Lit-Verlag Münster.

Laakmann, A. (2012): Motive und Motivlagen in Mentorenprogrammen. Gründe, die zur Teilnahme am Balu-und-Du-Projekt bewegen. (Masterarbeit, Master of Education, Universität Münster).

Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): *The mentor's field guide. Answers you need to help kids succeed*. Search Institute, Minneapolis, MN.

Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus der Perspektive ehemaliger MentorInnen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. Osnabrück.

Parra, G. R., DuBois, D. L.; Neville, H. A., Pugh-Lilly, A., & Povinelli, N. (2002): Mentoring relationships for youth. Investigation of a process-oriented model. In: *Journal of Community Psychology* 30, 367-388.

»Es macht Spaß mitzuerleben,
mit wie viel Engagement
die *Balus* ihre Patenschaften
gestalten.« (Kordinatorin Thea)



KoordinatorInnen

1.3

Balu und Du ist ein Netzwerk mit zahlreichen Standorten. An jedem Standort sind eine oder mehrere Personen tätig, die als KoordinatorInnen die Verantwortung für die Durchführung des Mentorenprogramms übernehmen. Im Mittelpunkt steht die dichte Begleitung und Beratung der *Balus*. Da die *Balus* junge Leute sind, die selbst an ihrer Aufgabe wachsen und immer wieder Unterstützung in kritischen Phasen benötigen, sind die koordinierenden Ansprechpartner das unverzichtbare Zentrum jedes Standorts. Sie sind Garant für die Sicherung der Qualität und beleben jeden dieser Standorte mit ihrer individuellen Persönlichkeit, ihrem Engagement und dem professionellen Umgang mit Menschen und Situationen.

Es ist ein breites und interessantes Spektrum von Tätigkeiten und Funktionen, die ein Koordinator oder eine Koordinatorin als Verantwortliche(r) von *Balu und Du* an einem Standort bearbeitet. Für die erwähnte Begleitung der *Balus* werden Seminare in Kleingruppen durchgeführt. Diese sollen wöchentlich, zumindest vierzehntäglich, angeboten werden. Die Gruppen dürfen nicht zu groß sein – etwa 12 bis 15 Mitglieder – damit jeder genügend Zeit hat, über die Erlebnisse der vergangenen Woche zu berichten. Die Erzählungen führen oft zu Diskussionen, Beurteilungen, Fragen, Kritik oder Alternativvorschlägen der anderen *Balus* in der Runde – manchmal erst nach Aufforderung der Koordinatoren. Diese Gespräche haben im Allgemeinen den Charakter von Intervision, oft ist ihr Wert aber auch darin zu sehen, dass die anwesenden *Balus* Anregungen für eigene Aktivitäten erhalten: eine Ideenbörse sozusagen. Es gehört zur pädagogischen Kompetenz der Koordinatoren diese quervernetzten Dialoge anzuregen. Die Gruppensitzungen verlaufen unterschiedlich. Manchmal bereichernd, manchmal kontrovers, bisweilen aber auch sehr ruhig und trivial. Dann ist der Einfallsreichtum der Koordinatoren gefragt, um das Lernpotenzial, das oft auch in schlichten Berichten steckt, zu erkennen und zu nutzen. Die Einzelfallberichte können sich zu kasuistischen, exemplarischen Beispielfällen entwickeln, die dann zugleich auch als pädagogische oder didaktische (Weiter-)Bildung der *Balus* angesehen werden. Die pädagogische Erfahrung bzw. Ausbildung der Koordinatoren ist deshalb unbedingt erforderlich. Oft betonen diese, dass die praxisnahe Lernsituation für die jungen Leute ein wichtiges Erfahrungsfeld ist.

Austausch in
Begleitseminaren

Insofern ist es verständlich, wenn an zahlreichen Bildungseinrichtungen *Balu und Du* in das Curriculum integriert ist. In Ausbildungsgängen der Pädagogik (z.B. Lehramt) oder Psychologie ist das besonders naheliegend, aber auch z.B. in Bachelorstudiengängen, die Schlüsselqualifikationen oder Soft Skills vermitteln wollen,

oder an der Oberstufe von Gymnasien (z.B. ‚Seminarfach‘ – ‚Projektkurs‘ u.a.). Diese Praxis-Theorie-Verbundenheit ist ein günstiges Lernarrangement im Sinne des ‚Service Learnings‘ (vgl. Kap. 5.5).

Memos und andere Arbeitshilfen

Den KoordinatorInnen stehen zusätzlich projektspezifische Materialien für die Gestaltung der Begleitseminare zur Verfügung: z.B. die Memos. Es sind kurze pädagogische oder praxisbezogene Informationsmaterialien, die sich im Lauf der Zeit als wiederkehrende Themen herausgestellt haben: z.B. ‚Mein *Mogli* wird gemobbt‘, oder ‚Umgang mit Lügen‘, oder ‚Wie stelle ich mich bei den Eltern von *Mogli* vor?‘ Die Memos können (neben zahlreichen weiteren Kopiervorlagen) im Intranet heruntergeladen werden. Die KoordinatorInnen bedienen sich der Memos, sie werden auch oft von diesen selbst weiterentwickelt oder durch neue Themen ergänzt. Des Weiteren werden folgende Orientierungs- und Arbeitshilfen empfohlen: MANUAL des *Balu und Du* e.V. (2013), das „Handbook for Managing Mentoring Programs“ (Lunsford, L. G., 2016), das Nachschlagewerk „The Mentor’s Field Guide (Manza, G. & Patrick, S., K., 2012) und das Online-Portal „National Mentoring Resource Center“, in dem zahlreiche Hinweise für die Mentoringarbeit gegeben werden, wie z.B. „Elements of effective practice for mentoring“ oder Critical Mentoring, (Weston-Serdan, T., 2017)

Neben der Leitung der Begleitseminare obliegt den KoordinatorInnen das Lesen der Online-Tagebücher der *Balus*. Von den MentorInnen wird erwartet, dass sie über jedes Treffen mit ihrem *Mogli* einen Eintrag im passwortgeschützten Tagebuchtool verfassen. Dadurch ist eine weitere Möglichkeit für zeitnahe Beratung gegeben. Die *Balus* erhalten zu ihren Eintragungen entsprechende Kommentare (Bestätigung, Vorschläge, Hilfe, Fragen, Alternativen u.a.). Die Tagebucheinträge werden auch bisweilen zur Vervollständigung der Berichte in den Begleitseminaren herangezogen.

Die VertreterInnen an den Standorten übernehmen auch die Kooperation mit den Grundschulen (oder anderen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe), um von dort Kinder genannt zu bekommen, die (mit Zustimmung der Eltern, vgl. Kap. 1.4) als *Moglis* in das Programm aufgenommen werden sollen. Dazu ist zunächst erforderlich, dass den Kollegien das Mentorenprogramm vorgestellt wird: die Arbeitsweise, die Erfahrungen und Erfolge, die Qualitätssicherung, das offene Kriterium für die Auswahl der Kinder usw. Die Lehrkräfte sind meistens erfreut, für besonders benachteiligte Kinder eine weitere Möglichkeit der Förderung zu

1.3

erhalten. In der Klassengemeinschaft ist diese direkte auf das einzelne Kind bezogene Hilfe nur selten möglich. Für die Anmeldung der Kinder erhalten die KlassenlehrerInnen knapp gehaltene Anmeldebögen. Außer den erforderlichen Angaben, damit *Balu* sich bei der Familie vorstellen kann, werden keine ausführlichen Begründungen für die Auswahl erwartet. Das ist auch mit der Erfahrung begründet, dass das Sozialverhalten der Kinder in einer dyadischen 1 : 1-Beziehung fast immer anders ist, als in einer Gruppe oder der Klasse. Die Persönlichkeitsentwicklung der *Moglis* ist zudem meist so dynamisch und rasant, dass eine „Begutachtung“ nach kurzer Zeit neu geschrieben werden müsste.

Nicht minder wichtig ist die Werbung von Interessenten, die *Balu* werden können. Wenn *Balu und Du* in das Ausbildungsprogramm einer Bildungseinrichtung integriert ist, ist die Voraussetzung günstig, dass sich Bewerber finden lassen. Sie können im Rahmen der schulischen/akademischen Leistungsanforderungen entsprechende Bescheinigungen bzw. Leistungspunkte erwerben. Allerdings – das sei hinzugefügt – erhalten die *Balus* diese Bescheinigungen für die Mitarbeit im Begleitseminar und das Führen der Tagebücher. Die Zeit mit *Mogli* wird nicht benotet oder als Studienzzeit angesehen. Hierfür kann ein Zertifikat über ehrenamtliche Tätigkeit ausgestellt werden (sofern die Tätigkeit nicht als Praktikum anerkannt wird). Wie und ob die KoordinatorInnen die Bewerber „testen“, „prüfen“ oder „befragen“ ist variabel. Wichtiger ist die dichte Begleitung über die beschriebenen Wege: Tagebuch und Begleitseminar.

Werbung von *Balus*

Sollten die KoordinatorInnen an die Grenzen ihrer Kapazitäten kommen, z.B. im Falle von (vermuteter) Kindeswohlgefährdung, so stehen Personen außerhalb des Programms auf lokaler oder regionaler Ebene als externe Berater zur Verfügung.

Einmal im Jahr treffen sich die Vertreter aller Standorte bei der sog. Koordinatorenkonferenz („Ko-Ko“). Sie dient in erster Linie dem Erfahrungsaustausch. In einem lebendigen Netzwerk ist es einerseits wichtig, dass die Arbeitsweise den Gegebenheiten der jeweiligen Standorte angepasst wird, dass aber auch ein Auseinanderdriften von Inhalten und Vorgehensweise vermieden wird (vgl. Kap 2.2). Wichtige Funktionen der „Ko-Ko“ sind zudem das Kennenlernen neuer Ideen, die Darstellung neuer Evaluationsergebnisse und Vorträge externer Mentoring-Experten – und damit die Weiterentwicklung des Programms *Balu und Du*.

Koordinatorenkonferenz

Literatur- und Quellenangaben

Balu und Du e.V. (2013): Manual, Osnabrück / Köln.

Lunsford, L. G. (2016): A Handbook for Managing Mentoring Programs. Starting, Supporting and Sustaining.

Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): The mentor's field guide. Answers you need to help kids succeed. Minneapolis, MN: Search Institute Press.

National Mentoring Resource Center: <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/what-works-in-mentoring/key-topics.html?layout=edit&id=173>

Weston-Serdan, T. (2017): Critical Mentoring. Stylus Publishing, Dortmund.

1.3

»Ich könnte Freuden sprünge machen!«

(E-Mail einer Mutter)



Eltern

1.4

Ohne die Akzeptanz der *Mogli*-Eltern gäbe es kein Mentorenprogramm *Balu und Du*. Sie sind es, die ihre Kinder für zwei oder drei Stunden vertrauensvoll einem jungen Menschen überlassen. Zwar haben sie zuvor *Balu* persönlich kennengelernt und in den meisten Fällen hat die Lehrerin bzw. der Lehrer das Programm empfohlen, aber es gehört Mut dazu, sich auf das Angebot einzulassen.

Mit zunehmender Bekanntheit wird es für das Programm *Balu und Du* leichter, die Zustimmung der Eltern zu erhalten. Es ist uns aber nach wie vor ein wichtiges Anliegen, den Eltern genaue Kenntnisse über Sinn, Organisation, Motivation und Wirkung bereitzustellen. In einem vierstufigen Prozess wird versucht die Einwilligung auf möglichst informierter Basis zu erreichen. Solche mehrstufigen Verfahren haben sich bei der Wahl von Zugangswegen zu schwer erreichbaren Zielgruppen bewährt (Walter, U. & Jahn, I., 2013). Welche Informationen und Materialien erhalten die Eltern?

Vier Stufen

Der erste Schritt ist meistens ein Anruf der Lehrkraft bei der Familie, in dem auf *Balu und Du* hingewiesen wird – als eine kostenlose Möglichkeit zur zusätzlichen Förderung des Kindes. Diese Telefonate, die in keiner Weise standardisiert sind, scheinen individuell auf die Situation des Kindes bezogen zu sein und überzeugend durch die Lehrkräfte geführt zu werden. Die Inhalte der Gespräche sind uns im Einzelnen nicht bekannt. Es soll erreicht werden, dass die Eltern nicht den Eindruck einer Hausaufgabenhilfe erhalten, und dass das Programm keine Nähe zum Jugendamt unterhält. Das Gespräch soll vielmehr als Einladung zu einem regelmäßigen freizeitorientierten Angebot verstanden werden, das förderlich für die Entwicklung des Kindes ist. Die Eltern erhalten von der Schule Informationsflyer, ggf. in der Familiensprache. Es liegen Informationsmaterialien in folgenden Sprachen vor: albanisch/kosovarisch, arabisch, bulgarisch, chinesisches, englisch, französisch, polnisch, rumänisch, russisch, spanisch, türkisch und vietnamesisch. Die Grundschullehrkräfte sind sehr erfolgreiche Vermittler. Sie genießen in der Elternschaft offensichtlich Respekt und Vertrauen: in 82% der telefonischen Anfragen stimmen die Eltern zu, einen jungen Menschen zunächst einmal kennenzulernen, um zu entscheiden, ob sie sich diese(n) als MentorIn für ihr Kind vorstellen können (Erfling, M., 2011; Müller-Kohlenberg, H., 2012). Diese Zugangsquote ist im Vergleich zu andern Angeboten der Jugendhilfe relativ hoch. Es ist zu vermuten, dass die Eltern gegenüber Vorschlägen aus der Schule aufgeschlossener sind als gegenüber Jugendamt bzw. kommunalen sozialen Diensten. Eine Lehrerin teilte uns mit: »...die haben sich 1000 mal bedankt«. Die so

1. Schritt: Telefonat der Lehrkräfte mit den Eltern

erzielte „Niedrigschwelligkeit“ ist eines der 12 Kriterien, die die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung als gute Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten benennt (BZgA, 2010, S. 17).

Mit der mündlichen Interessenbekundung ist allerdings noch keine offizielle Einverständniserklärung der Eltern bzw. Sorgeberechtigten gegeben. Sie haben das Recht – im nächsten Schritt – zunächst die Person kennenzulernen, die ihr Kind ein Jahr lang einmal in der Woche begleiten soll, und sie erhalten die Möglichkeit in einem Gespräch Hinweise und Wünsche für die Gestaltung des Mentorats zu geben. Es ist nicht immer davon auszugehen, dass eine klare Vorstellung von den Intentionen eines Mentorenprogramms besteht. Eine Befragung der Eltern über ihre Gründe zu Einwilligung und über Erwartungen ergab, dass die Vorstellungen zwar ungenau, aber – zu diesem Zeitpunkt der Kontaktabahnung – nicht ablehnend waren, „dass jemand mit meiner Tochter was Schönes macht, dass sie sich ein bisschen anfreunden.“ (Schmelter, K., 2005).

Für die Zuordnung von potentiellen *Moglis* zu möglichen *Balus* gibt es je nach Standort des Programms unterschiedliche Methoden. Das Matching erfolgt meist (nicht bei allen Standorten) nach der „Papierform“, d.h. die Bewerbungsbögen der *Balus* werden mit den Anmeldebögen der *Moglis* verglichen. Dabei hat sich ein Kriterium als dominant erwiesen, das auf den ersten Blick als sachfremd erscheinen könnte: die Wohnortnähe. Aber gerade dieser Punkt erleichtert die Aufrechterhaltung der Beziehung, weil der Zeitverlust langer Wege vermieden wird. Daneben wird auf Hobbies und Interessen geachtet, da deren Übereinstimmung den Aufbau und die Kontinuität der Mentorenbeziehung unterstützt (Karcher, M. J. & Hansen, K., 2014).

Vor einem Vorstellungsgespräch bei den Eltern erfolgt deshalb ein weiteres Telefonat zwischen dem/der vorgesehenen *Balu* und den Eltern, bei dem diese erneut ihre Bereitschaft zur Teilnahme überdenken können. Diese Kontaktabahnung ist nicht immer einfach: Sprachschwierigkeiten, telefonische Unerreichbarkeit oder auch die bei den Eltern nicht mehr im Gedächtnis präsente Angelegenheit/Anfrage verlangen Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz von den zukünftigen *Balus*. Hierbei können die Gruppenmitglieder im Begleitseminar manchmal Unterstützung geben: „Bei mir war es ähnlich, aber...“ Beim letzten Schritt schließlich findet das Vorstellungsgespräch in der Familie des zukünftigen *Moglis* statt. Manchmal – wenn der Eindruck besteht, dass die Eltern einen Besuch in

2. Schritt: Telefonat zwischen *Balu* und den Eltern

1.4

den eigenen vier Wänden nicht schätzen, wird auch ein Treffen in einem Café o.ä. verabredet. Bei jüngeren Mentoren (z.B. Schüler oder Schülerinnen der Oberstufe eines Gymnasiums) ist der Koordinator beim ersten Treffen dabei. Dieses wird anhand eines „Memos“ (vgl. Kap. 2.1) vorbereitet; manchmal auch durch Rollenspiele oder Schilderungen der *Balus*, die diese Erfahrung schon hinter sich haben. Das Gespräch mit den Eltern dreht sich u.a. um folgende Themen und Fragen: Wie selbständig ist das Kind bereits (kann es Bus fahren, schwimmen, Fahrrad fahren)? Hat es gesundheitliche Beeinträchtigungen (z.B. Allergien)? Darf es Schweinefleisch essen? Darf es im Auto mitgenommen werden? Darf der Lehrer /die Lehrerin Auskunft über den Leistungsstand geben? Auch hier können im Bedarfsfall Übersetzungen des Gesprächsleitfadens (s.o.) verwendet werden. Erst wenn die Eltern Gelegenheit hatten, ihre Wünsche und Erwartungen auszudrücken, und wenn die Adresse von *Balu* und die Telefonnummer der Projektleitung schriftlich ausgehändigt wurden, erfolgt eine Unterschrift, die das Einverständnis der Eltern signalisiert. Auch dieses Einverständnis kann – wie auch bei andern freiwilligen Angeboten der Jugendhilfe – jederzeit zurückgezogen werden.

**3. Schritt:
Kennenlernen
des *Balu***

**4. Schritt:
Einverständnis
der Eltern**

Trotz der sorgsamsten Vorbereitung und Einstimmung auf das Programm wird das Mentorat nicht von allen Beteiligten bis zum Ende durchgeführt. Die Abbruchquote liegt je nach Jahrgang und Standort zwischen 8% und 19% (Krauß, H. & Tschopik, K., 2015) – eine Rate, die uns viel zu hoch erscheint. Dennoch ist sie im Vergleich zu ähnlichen Angeboten in der Kinder- und Jugendhilfe eher gering (Müller-Kohlenberg, H., 2012).

Die anfängliche Befürchtung, dass Eltern oder Kinder die Teilnahme am Mentoratprogramm als stigmatisierend empfinden könnten, hat sich kaum oder nicht bestätigt. Häufiger als die Frage „Warum soll ich einen *Balu* bekommen?“ ist zu hören: „Wie bekommt man einen *Balu*?“ *Mogli Anina* erwiderte hierauf einmal auf einem Spielplatz lächelnd: „Vielleicht bekommst Du irgendwann auch einen *Balu* – aber meinen kriegst Du nicht.“ Zunehmend melden sich auch Eltern direkt bei den Standort-KoordinatorInnen, um ihre Kinder anzumelden, ohne den Weg über die Schule oder andere vermittelnde Einrichtungen zu nehmen. Wegen der limitierten Zahl von *Balus* führt das mitunter zu enttäuschenden Wartezeiten bzw. Absagen, oder eine Richtigstellung über den Charakter von *Balu und Du* (keine Nachhilfe, kein Babysitting...). Wenn es aber klappt, kann das z.B. zur begeisterten Mail einer Mutter führen: „...was für ein Felsbrocken mir gerade vom Herzen fällt! Ich könnte Freudensprünge machen...Ich bin total happy!“

Das sind zwar eindrucksvolle Einzelaussagen, wichtiger ist jedoch, wie die Eltern letztendlich das Jahr bewerten und ob es ihrem Kind rückblickend gut getan hat (vgl. Kap. 5.3). Die Tendenz geht dahin, dass die Teilnahme an *Balu und Du* nicht als negative Attribuierung erlebt wird.

Man darf diese Erfahrung als Beitrag zur Diskussion um universelle bzw. selektiv-indizierte Präventionsprogramme verstehen. Verkürzt ausgedrückt geht es dabei um den Antagonismus, dass universelle Angebote, die sich an alle Kinder oder Jugendliche richten, zwar teurer und in der Effektstärke eher geringer sind, aber es wird niemand diskriminiert. Selektiv-indizierte Angebote sind andererseits kostengünstiger, weil sie sich nur an die Adressaten mit Hilfebedarf wenden. Sie haben im Allgemeinen auch höhere Effekte. Allerdings kann schon durch die Auswahl der Adressaten ein stigmatisierender Eindruck entstehen, der zu Verweigerung führt. Obwohl *Balu und Du* ein selektiv-indiziertes Angebot ist, konnte im Lauf der Zeit und durch den allmählichen Aufbau eines positiven Images das Problem der Ablehnung weitgehend reduziert werden.

Es ist umstritten, ob die aktive Mitarbeit der Eltern für die Teilnahme der Kinder am Programm vorausgesetzt werden soll. Es sprechen sowohl Argumente dafür, als auch dagegen. Wenn eine unterstützende, zuverlässige Kooperation mit den Eltern besteht, ist das meist eine vielversprechende Ausgangssituation, und es ist eher mit einer positiven Entwicklung des Kindes zu rechnen (Lösel, F. et al., 2006; Macsenaere, M. & Arnold, J., 2011). Es zeigen sich höhere Effekte und geringere Abbruchquoten. Aber: „Die Kinder- und Jugendhilfe erreicht oft diejenigen am wenigsten, die am meisten von ihr profitieren würden.“ (Olk, Th., 2013, S. 16). Kinder aus Familien, deren Eltern zur Mitarbeit nicht bereit sind, benötigen oft besonders dringend eine Hilfe für ihre Entwicklung. Es hat sich auch gezeigt, dass eine hohe Erwartung an die Bereitschaft zu Elterntrainings sogar negativ mit positiven Effekten bei Kindern korreliert (Beelmann A. & Bogner, J., 2005). Demnach handelt es sich um eine komplexe Situation, die mit Takt gemeistert werden muss. Um die Familien mit einem niedrighschwelligem Angebot zu erreichen, haben wir einerseits den oben geschilderten vierstufigen Zugangsweg entwickelt, zum andern sind die Erwartungen an die Mitarbeit der Eltern eher gering: keine Schulungen, keine verpflichtenden gemeinsamen Aktivitäten, keine Trainings. Die Eltern und die restliche Familie stehen nicht im Mittelpunkt von *Balu und Du*. Wenn sich eine gute Beziehung zwischen *Balu* und der Familie ergibt, und wenn *Balu* die Zeit und Lust zum Plaudern hat, ist das gern gesehen.

*Balu ist in erster
Linie für Mogli da*

1.4

Aber die *Balus* werden drauf vorbereitet, dass sie „in erster Linie für *Mogli*“ da sind – weder für die Geschwister, noch für die sonstige Familie. Die jugendlich-authentische Art der *Balus* kann aber dennoch kleine Wunder bewirken: „Für mich war traurig zu sehen, dass *Mogli* ganz offensichtlich Angst hatte der Mutter gegenüber zu treten. Auch die Mutter brauchte Trost, waren doch all ihre Hoffnungen geplatzt. Als *Mogli* dann weinte und die beiden nicht zusammenkamen, hab ich mich eingemischt und gesagt, dass doch beide traurig seien, und ich mir das jetzt nicht mehr mit ansehen könnte, sie sollten sich jetzt mal umarmen. Die Mutter hat sehr positiv darauf reagiert... sie hat viel weniger Vorwürfe gemacht und die beiden haben sich viel im Arm gehalten“ (*Balu Jens*). Sollte die familiäre Situation sich allerdings so darstellen, dass eine Unterstützung von außen dringend erforderlich ist, bemüht sich *Balu und Du* um professionelle Hilfe.

Obwohl der Fokus des Angebots auf der Beziehung zu *Mogli* liegt, ergeben sich dennoch bisweilen indirekte Einflüsse auf das Miteinander der Familienmitglieder im Sinne eines systemischen Gefüges. Manchmal bemerken Vater oder Mutter, welche Freude bestimmte gemeinsame Aktivitäten machen, sodass das Familienleben, auch ohne die Anwesenheit von *Balu*, angeregt und bereichert wird. Das kann vom gemeinsamen Schwimmengehen über Picknicken bis zu Gesellschaftsspieleabenden reichen. Drei Beispiele aus Tagebüchern können den Prozess zeigen, bei dem zwar keine gezielten Vorschläge oder Hinweise gegeben werden, das Vorbild, die Idee, die entfachte Freude können aber wirken.

»Vor einiger Zeit habe ich *Mogli* eines meiner ›Wo-ist-Walter‹-Bücher ausgeliehen. Das sind Wimmelbilder, in denen man immer Walter finden muss. *Mogli* war ziemlich begeistert und hat auch seine Familie mit in den Bann gezogen. So kam es, dass er einen ganzen Abend lang mit seinem Vater vor diesem Buch saß und Walter gesucht hat.«
(*Balu Ines*)

»Vor ein paar Wochen hatten wir Kresseköpfe gemacht. Beim Spielen schien aber jemand dagegen gestoßen zu sein, so dass die Mutter mit ihr neue Kresse in Tellern gesät hat.«
(*Balu Ulrike*)

TB

TB

»Bei *Mogli* angekommen, spielten wir lange die Spiele, die ich mitgebracht hatte. Sogar die Mutter konnte ich dafür begeistern mit uns zu spielen... Die Erfahrung, dass seine Mutter sich auch für das Spielen interessierte und sich mit uns zusammensetzte, freute *Mogli* sehr.«
(*Balu* Elke)

Wenngleich der Zugang von *Balu und Du* zu Familien, die unter benachteiligten Verhältnissen leben, zufriedenstellend gelöst ist, und obwohl das Commitment der Eltern nicht als unabdingbar vorausgesetzt wird, ist es eine wichtige Frage, wie das Verhältnis zwischen *Balus* und Eltern im Laufe des Projektjahres verläuft. Obwohl die Zusammenarbeit im Allgemeinen positiv gewertet wird, ist sie nicht immer vollkommen konfliktfrei. Die Kenntnis über Anlässe von Spannungen und Auseinandersetzungen (vgl. Kap. 1.5) kann Hinweise geben für eine realistische Haltung der *Balus* und für angemessene bzw. lösungsorientierte Reaktionen.

**Auch die Eltern
der *Balus*
spielen eine Rolle**

Wenn von „Eltern“ gesprochen wird, denkt man zunächst oder ausschließlich an die Eltern der *Moglis*. Aber auch die Eltern der *Balus* spielen eine nicht unwesentliche Rolle im Hintergrund. Das gilt vor allem für die jüngeren *Balus*, die z.B. als SchülerInnen in der Oberstufe eines Gymnasiums meist noch in ihrer Herkunftsfamilie wohnen. Diese stellt eine wichtige Ressource dar für Aktivitäten der Gespanne, Partner für Gesprächsmöglichkeiten oder Fragen und Modell für familiäres Zusammenleben, wenn *Mogli* zu Besuch kommt.

Eine Auswertung von 2537 Tagebucheinträgen, die ausschließlich von *Balus* stammten, die noch in ihrer elterlichen Wohnung lebten (Schröder, S. & Poppe, A. M., 2014), ergab, dass in etwa 75% der untersuchten Gespanne, die Eltern von *Balu* in irgendeiner Weise eingebunden und (mindestens einmal) erwähnt sind. Am häufigsten werden „Fahrdienste“ genannt. Aber auch das gemeinsame Essen und Unterhaltung zwischen *Mogli* und den Eltern von *Balu* werden häufig (d.h. bei etwa einem Viertel der Gespanne) erwähnt. Bei 15% aller Treffen ist ein Mitglied der Familie von *Balu*, meistens die Mutter, beteiligt. Erwähnenswert scheint, dass die Initiative für Kennenlernen und Gemeinsamkeit ausschließlich von *Balu*

oder *Mogli* ausgeht (ebenda S. 15). Soweit die Tagebücher darüber Auskunft geben, sind die Eltern recht zurückhaltend und überlassen den beiden meistens das Feld. Schröder & Poppe (s.o.) interpretieren die Tagebücher dahingehend, dass „die Eltern das selbständige Handeln des *Balus* nicht behindern, was gleichzeitig den Prozess der Individuation [von *Balu*] fördert“ (ebenda, S. 24).

Literatur- und Quellenangaben

Beelmann A. & Bogner, J. (2005): Effektivität von Elterntrainingsprogrammen. Eine Meta-Analyse zur Prävention und Behandlung dissozialer Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. (Symposium der FG Klinische Psychologie und Psychotherapie in der DPpG, Dresden).

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (20104): Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. (BZgA), Köln.

Erfling, M. (2011): Die Teilnahmebereitschaft von Eltern am „Balu und Du“-Projekt. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Karcher, M. J. & Hansen, K. (2014): Mentoring activities and interactions. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.) Handbook of Youth Mentoring, (2nd ed.), Sage, Los Angeles, 63-82.

Krauß, H. & Tschopik, K. (2015): Abbruchquoten im Programm Balu und Du – Eine Auswertung der Angaben im Tagebuchtool (unveröffentlicht), Köln.

Lösel, F., Beelmann, A. Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006): Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35 (2), 127-139.

Macsenaere, M. & Arnold, J. (2011): Stimmt es eigentlich, dass Elternarbeit in den erzieherischen Hilfen sinnvoll ist? In: „What works?“ – Newsletter des Instituts für Kinder und Jugendhilfe (IKJ).

Müller-Kohlenberg, H. (2012): My home is my castle - Welche Zugangswege gibt es zu benachteiligten Familien? In: Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 41, Gesund aufwachsen in Kita, Schule, Familie und Quartier. Nutzen und Praxis verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention - KNP-Tagung am 18. und 19. Mai 2011 in Bonn. BZgA, Köln, 191-201.

Olk, T. (2013): Alle Kinder gezielt fördern. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 1/2013, 16-18.

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schröder, S. & Poppe, A.-M. (2014): Einbeziehung der Familie und deren Auswirkungen auf das Gespann bei Schüler-Balus. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Walter, U. & Jahn, I. (2013): Zielgruppen erreichen – Zugangswege gestalten. Reaching Target Groups – Shaping Accessibility.

DOI <https://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0033-1334940>

1.4

»Sie haben mich total
freundlich zum Tee
eingeladen.«

(Balu Helge)



Balu zwischen Mogli und den Eltern 1.5

In vorliegenden Elterninterviews wird niemals eine allgemeine, generalisierte Kritik an der Person des *Balu* geäußert. Und trotzdem: die Kooperation mit einem zunächst unbekanntem Menschen, der oder die plötzlich im familiären Alltag auftaucht, ist nicht einfach. Es gibt reichlich Anlässe für Missverständnisse oder Schwierigkeiten: Sprachprobleme, Zeitmanagement, kulturelle oder pädagogische Differenzen, übertriebene Erwartungen...

Um Genaueres über die neuralgischen Punkte aus der Perspektive der *Balus* zu erfahren – die Häufigkeit und die Art der Probleme – wurden die (anonymisierten) Tagebücher von 30 *Balus* aus den Kohorten zwischen Herbst 2009 bis Herbst 2011 analysiert (Norrenbrock, M., 2013). Es wird nicht von Konflikten gesprochen, da die soziale Beziehung zwischen den Eltern und den MentorInnen meist zu fragil ist, um eine Kontroverse auszutragen. Die *Balus* wissen, dass dies zu einem sofortigen Ende der Beziehung zu ihrem *Mogli* führen könnte, denn die Eltern können das Projekt jederzeit abbrechen. Stattdessen wurde in der Auswertung der Terminus „Konfliktpunkt“ gewählt, um konfliktrichtige Situationen einzubeziehen „die sich zu Konflikten entwickeln können, aber nicht unbedingt müssen“ (ebenda, S. 2). Die Systematisierung dieser Tagebucheintragen ergab sechs Kategorien. Sie geben Aufschluss aus Sicht der *Balus* über die meistgenannten heiklen Konstellationen in der dreiseitigen Beziehung der Akteure (*Mogli* – *Balu* – Eltern).

Konfliktpunkte

Kommunikationsprobleme: Außer dem naheliegenden Problem der Sprachschwierigkeiten bei Familien mit Zuwanderungsgeschichte zeigten weitere Schilderungen ein immanentes Konfliktpotential: Es geht dabei um indirekte Kommunikation und um zu geringe Kommunikationsmöglichkeiten. Die Sprachschwierigkeiten führen immer wieder zu Missverständnissen. Häufig werden „Vermittler“ als Kommunikationsbrücke benötigt. Das sind nicht selten die älteren Geschwister, manchmal auch Dolmetscher. Überwiegend scheinen sie diese Funktion zufriedenstellend auszuüben. Manchmal machen die Kommunikationsumwege aber auch die Verständigung schwer. *Balus* bedauern zuweilen, dass eine Kommunikation auf persönlicher Ebene nicht erfolgen kann. Als weiteres Problem wird in den Tagebüchern die seltene Erreichbarkeit der Eltern genannt: „Ihre Mutter habe ich ewig nicht mehr gesehen... Das finde ich etwas schade, da ich mich mit ihr einfach gern auch mal wieder unterhalten würde“ (Tagebuchzitat, ebenda, S. 13). *Balus* wünschen sich nicht selten mehr Gesprächsgelegenheiten mit den Eltern.

Konfliktpunkt:
Kommunikation

Erwartungshaltung der Eltern: Die Vorstellung, dass *Balu und Du* eine Hausaufgabenhilfe sei, ist nicht selten; manchmal halten die Eltern daran auch wider besseren Wissens fest. Dann „erfinden“ die *Balus* manchmal bemerkenswerte Möglichkeiten, den *Moglis* das Lesen oder Rechnen nahe zu bringen (vgl. Kap. 3.5), aber hier ist dennoch ein Konfliktpunkt deutlich erkennbar. Zu Unverständnis und Missmut bei den *Balus* kann es auch kommen, wenn die Eltern von ihnen Aufgaben erwarten, die eigentlich typische Elternfunktionen sind, z.B. Begleitung zu Schulfeiern oder zu Arztbesuchen, manchmal scheint es auch, als verstünden die Eltern den *Balu* als ein Art „Babysitter“.

Mangelndes Interesse der Eltern: Dem Großteil der Tagebücher nach zu urteilen, besteht auf Seiten der Eltern Interesse am Projekt. Wenn dies aber demonstrativ oder aus Nachlässigkeit ausbleibt, ist es für *Mogli* und *Balu* verletzend: „Leider wurde *Moglis* gebastelte Maske, die wirklich toll geworden ist, nicht beachtet. Ebenso werde ich kaum beachtet...“ (*Balu* Friederike). Dieses Desinteresse führt naturgemäß zu vermehrten Ausfällen von Treffen oder sogar zum Abbruch.

Termineinhaltung: Die Variationsbreite in dieser Kategorie ist groß. Es gibt immer wieder Probleme seitens der Eltern bei der Einhaltung der Vereinbarungen: Das reicht vom Vergessen, über die Absprache der Eltern untereinander, das nicht rechtzeitige Absagen bis zur Tatsache, dass *Balu* vor verschlossener Tür steht. Dieses Verhalten verlangt von den *Balus* Enttäuschungstoleranz. Die anderen Mitglieder der Begleitgruppe sind hierbei oft eine wichtige Stütze. Als mögliche Auswege aus der Problemzone werden beispielsweise folgende Maßnahmen weitergegeben und praktiziert: Absprache mit den Eltern, dass *Mogli* von der Schule abgeholt wird, nochmaliges Telefonieren unmittelbar vor dem Termin, Stärkung von *Moglis* Kompetenz selbst an den Termin zu denken. Letzteres Vorgehen ist manchmal langwierig und man ist vor Rückschlägen nicht gefeit, aber wenn es gelingt, hat *Mogli* für die Selbstorganisation eine wichtige Grundlage gelegt. Eine weniger gravierende Version der unzuverlässigen Termineinhaltung ist Verzögerung, wenn *Mogli* nicht startklar ist. Oft wird in den Tagebüchern berichtet, dass *Balu* lange warten muss, bis es endlich losgehen kann.

Konfliktpunkt:
Termineinhaltung

Erziehungsstil: Ein Thema, das mit besonderem Fingerspitzengefühl zu behandeln ist, bezieht sich auf Fragen der Erziehung im engeren Sinn. Vorsicht ist deshalb geboten, da es nicht um den Zuständigkeitsbereich der *Balus* geht.

1.5

Balus sollten sich besser nicht in die elterliche Erziehung einmischen, aber wenn es um das Kindeswohl geht, kann das zu einer Dilemma-Situation führen. Auf dem Spiel steht dann möglicherweise auch die Fortsetzung der Beziehung zu *Mogli*. Als Konfliktpunkte werden in den Tagebüchern genannt: Unangemessene Bekleidung, abfällige Bemerkungen der Eltern über die Kinder in deren Anwesenheit und geringschätzendes Verhalten, Familienstreitigkeiten, Vernachlässigung bezüglich einer regelmäßigen und gesunden Ernährung, Isolierung der Kinder (Abkapselung von Gleichaltrigen, Begrenzung auf die eigenen vier Wände), Nichtbeachtung der Kinder in der häuslichen Situation und schließlich – aus Sicht der *Balus* äußert kontraproduktiv – Ausfallen der Treffen als Sanktion bzw. Strafe. Gerade hierbei könnte sich eine Zuspitzung der Lage ergeben, wenn *Balu* nicht sehr diplomatisch ist. In den Intervisionsrunden der Begleitgruppen muss für derartige Probleme Raum gegeben werden (vgl. Kap. 1.5). *Moglis* sollen nicht in die Zwickmühle gebracht werden, sich zwischen den Akteuren des Konflikts entscheiden zu müssen.

Konfliktpunkt:
Erziehungsstil

Schwierige Familienverhältnisse: Unter diesem Stichwort sind Situationen subsumiert, zu deren Existenz oder Lösung *Balu* faktisch nichts beitragen kann, die aber durchaus zu abgeleiteten Schwierigkeiten führen können. Beispiele hierfür sind Inhaftierung eines Familienmitglieds, Trennungs- und Scheidungssituationen, Armut, Marginalisierung u.a. in der Begleitgruppe – oder in Vier-Augen-Gesprächen – muss untersucht werden, ob die Gefährdung des Kindeswohls so gravierend ist, dass von außen professionelle Hilfe gesucht werden muss (vgl. Kap. 2.8). Diese Entscheidung sollte nicht den *Balus* überlassen werden, sondern durch KoordinatorInnen bzw. Projektleitung getroffen werden. Im Kooperationsvertrag der Standorte mit dem *Balu und Du* e.V. wird darauf hingewiesen, die Kontaktdaten eines/r Experten/in für Fragen der Kindeswohlgefährdung bereit zu halten. Die Ergebnisse einer kleineren bereits 2005 durchgeführten Studie weisen in die gleiche Richtung. Es wurden problemzentrierte Interviews mit *Balus* durchgeführt (N=15), wobei auch die Problembereiche im Verhältnis zu den Eltern der *Moglis* angesprochen wurden (Neumann, J., 2005). Trotz der bisweilen auftauchenden Probleme heißt es: „Erfreulicherweise berichtete niemand über ein direkt schlechtes Verhältnis zu den Eltern, nur in zwei Fällen kann man von einer bewussten Distanz im Verhältnis *Balu* / Eltern sprechen“ (ebenda, S. 72). Wenn Probleme benannt wurden, dann waren es auch in diesen Interviews vor allem Sprachprobleme und das Thema Termineinhaltung.

Konfliktpunkt:
Familienverhältnisse

Eine distanzierte Beziehung von *Balu* zu den Eltern des *Moglis* geht nicht notwendigerweise mit einem schwierigen oder reservierten Verhältnis zwischen *Balu* und *Mogli* einher – eher umgekehrt: Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012) stellten fest, »dass die Mentorenbeziehung umso vertrauter ist und der *Mogli* umso häufiger intime Dinge erzählt, je schlechter die Beziehung des *Balus* zur Familie ist« (S. 95). Die Verfasserinnen vermuten, dass die distanzierte Beziehung des *Balus* zur Familie ein Indiz sein könnte für eine weniger enge Beziehung zwischen den Eltern und ihrem Kind. »Dadurch könnte für den *Mogli* die Beziehung zum *Balu* umso wichtiger und vertrauter sein« (S. 96).

Literatur- und Quellenangaben

Norrenbrock, M. (2013): Konfliktsituationen zwischen Balus und den Eltern der Moglis. Eine Analyse von 30 Tagebüchern aus dem Mentoring-Projekt Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus der Perspektive der ehemaligen MentorInnen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. Diplomarbeit, (Fachbereich 8, Humanwissenschaften), Universität Osnabrück.

1.5

»Er ist wie aufgeblüht – so insgesamt.«

(Eine *Mogli*-Mutter im Interview)



Ein „Breitband-Angebot“

1.6

Das Mentorenprogramm *Balu und Du* ist ein Breitbandangebot. Gemeint ist damit eine vielfältige Palette von Möglichkeiten und Aktivitäten, aber auch von Zielen. Ähnlich wie im medizinischen Bereich ein Breitbandantibiotikum nicht nur gezielt auf einen Erreger wirkt, ist die Wirkungsweise der persönlichen Beziehung im Mentoring mannigfaltig und kann jeweils auf unterschiedliche Gegebenheiten reagieren. *Mogli* und *Balu* gestalten die gemeinsamen Treffen entsprechend ihren Wünschen und Interessen sowie nach den Bedürfnissen des Kindes. Diese können sich im Verlauf des Jahres ändern und müssen immer wieder zwischen beiden ausgehandelt werden. So verläuft jede Beziehung anders, und in der Zusammenschau ist dies die Bandbreite der ungezählten Möglichkeiten.

Bei einer so bunt zusammengesetzten Gesamtzahl von Kindern mit unterschiedlichen Stärken und Schwächen, mit unterschiedlichen Problemen und Interessen kann es gar nicht anders sein. Die Heterogenität der jungen Persönlichkeiten ist gewollt, und die Entwicklungsperspektive im Verlauf des Mentorenjahres ist entsprechend uneinheitlich. Es existiert weder ein Curriculum mit methodischen oder inhaltlichen Vorgaben, noch gibt es allgemeingültige Zielvorstellungen.

Heterogenität
ist gewollt

Diese Offenheit für die Breite der Aufgaben und Herausforderungen birgt sowohl Voraussetzungen bei der Auswahl der *Moglis* wie auch Auswirkungen auf die Art der Begleitung der *Balus*. Ferner wirkt sie sich auf Evaluation und Öffentlichkeitsarbeit aus. *Balu und Du* ist kein spezialisiertes Mentorenprogramm für genau definierte Defizite und entsprechende Lernziele. Aus den Grundschulen werden uns Kinder vorgeschlagen, die aufgrund sehr unterschiedlicher Problemlagen von einem großen zugewandten Freund – einem *Balu* – profitieren können (vgl. Kap. 1.1).

Wenn die Lehrkräfte gebeten werden, Kinder als *Moglis* vorzuschlagen, dann sollten sie vor allem reflektieren, welchem Kind eine Begleitung dieser Art guttun könnte. Wahrscheinlich gehen den Pädagogen viele Überlegungen durch den Kopf: Wer sollte sprachlich gefördert werden? Bei wem zeichnen sich problematische Entwicklungen ab? Wo liegt Begabungspotenzial brach? Wer leidet unter der Schul- und Mitschülersituation? Wessen Aufmerksamkeit lässt zu wünschen übrig? All diese Auswahlkriterien sind sinnvoll. Wir belassen es bei der unspezifischen Aufforderung: „Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen.“

Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern haben uns bestätigt, dass die Anmeldegründe und Motive für die Auswahl recht vielgestaltig sind. Diese Gespräche zerstreuten auch die Befürchtung, dass *Balu und Du* es vorwiegend mit auffälligen „Störern“ zu tun haben würde. Im Gegenteil, die Lehrkräfte übersehen keineswegs die stillen, isolierten, verängstigten, vielleicht gemobbten Kinder.

Durch die 1 : 1 – Beziehung im Mentorenprogramm ist es erreichbar, dass auf die jeweils besondere Situation der Kinder eingegangen werden kann. Dies zeigte sich nicht nur bei *Balu und Du*, auch in der groß angelegten Studie von DuBois et al. (2011) trat eine breite Vielfalt von vorteilhaften Entwicklungen bei den Mentees zutage. Die Verfasser nennen folgende Kategorien: „attitudinal/motivational; social/relational; psychological/emotional; conduct problems; academic/school; and physical health“ (ebenda). Im Handbook for Managing Mentoring Programs (2016) werden folgende Kategorien genannt, in denen positive Wirkungen erwartet werden können: „attitudinal, behavioral, career, health, motivational, relational“ (Lunsford, L. G., 2016, S. 65).

Die unterschiedlichen und gemischten Anforderungen an die MentorInnen machen deshalb eine besonders intensive Begleitung erforderlich. Eine verallgemeinerte Unterweisung oder vorausgehende „Schulung“ ist weniger geeignet als dicht getaktete Seminartreffen in Kleingruppen. Um diese Nähe zu erreichen, werden bei *Balu und Du* obligatorische Begleitseminare angeboten, die wöchentlich – mindestens vierzehntäglich – stattfinden. Hinzu kommen Online-Tagebücher, die von den KoordinatorInnen beratend kommentiert werden (vgl. Kap. 2.1). Durch den kontinuierlichen Austausch zwischen jüngeren und erfahreneren *Balus* sowie mit den KoordinatorInnen kann die Dynamik der Beziehung nicht nur in ihrer Veränderung erkannt werden, sondern auch variabel gestaltet werden.

Die Bandbreite der Ausgangslage der *Moglis* hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die Lern- und Entwicklungsziele und damit auf das Design der Evaluation. Eine eindeutige Festlegung auf die Frage „Was genau soll verändert werden? Wissen, Einstellungen, Gefühle, Verhaltensweisen, Kompetenzen, Qualifikationen, Strukturen?“ (vgl. Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention 2013, S. 3) ist für das „Breitbandangebot“ *Balu und Du* weniger passend, weil keine einheitlichen Ziele formuliert werden sollen, und weil sich diese im Verlauf der Mentoring-Beziehung verändern (können). Das Evaluationsdesign

Kontinuierlicher
Austausch zwischen
jungen und
erfahrenen *Balus*

1.6

sollte deshalb nicht ausschließlich nach der Zielerreichung fragen, sondern muss eine Methode wählen, durch die die Vielzahl erwarteter und unerwarteter Ziele „eingefangen“ werden kann (vgl. Kap. 2.4).

Diese Offenheit für jeweils individuelle Entwicklungsverläufe soll ihren Ausdruck auch in der Art der Öffentlichkeitsarbeit bzw. in der Selbstdarstellung finden. Vor allem den Eltern der *Moglis* muss eine realistische Vorstellung davon vermittelt werden, was *Balu und Du* anbietet und wie das Programm arbeitet. Diese Aufgabe fällt meist den Lehrkräften der Grundschulen zu, die die Einwilligung der Eltern einholen. Das Mentorenprogramm ist keine reine Hausaufgabenhilfe – eine Vermutung, die naheliegt, wenn „die Lehrerin“ anruft. Aber gerade die förderlichen Potenziale des informellen Lernens, das häufig wie Freizeitspiel und Unterhaltung aussieht, müssen verdeutlicht werden. Das ist nicht immer einfach! Die Überzeugungsarbeit wird leichter, wenn man auf positive Evaluationsergebnisse verweisen kann. Auf indirektem Wege können die Sprachkompetenzen oder die Leistungen in der Schule verbessert werden, ohne die üblichen Nachhilfebemühungen, sondern z.B. durch Wecken von Lernfreude, Durchhaltevermögen oder die Förderung der Konzentration (vgl. Kap. 4.1, 4.4, 4.6).

Für einige der positiven Befunde, die die Evaluation zutage bringt, ist die Zuschreibung als „By-product“ adäquat. Es handelt sich dabei um Zustände, die durch zielgerichtete Anstrengung entweder gar nicht – oder schwerlich – zu erreichen sind. Sie werden manchmal sogar im Gegenteil durch willentliche Bemühungen verhindert. Bekannte Beispiele sind die Anstrengung zum Einschlafen oder zum Vergessen. Jon Elster (1981) nennt in seinem grundlegenden Aufsatz zu diesem Thema auch den Versuch, bei anderen Menschen Tugendhaftigkeit durch gezielte verbale oder nonverbale Beeinflussung hervorzu bringen. Soziales Lernen ist meist ein By-product. Der Lernvorgang ist kaum durch intentionale Anstrengung erreichbar, sondern eher durch ein Verhalten mit der Blickrichtung auf einen Fokus außerhalb der eigenen Person. Für zahlreiche andere grundlegende Kompetenzen gilt das Gleiche: Motivation, Einsichtsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Impulskontrolle. „Das Fatale daran ist“, schreibt Gerald Hüther (2012, S. 16f.), „diese Kompetenzen lassen sich nicht unterrichten.“ Es komme vielmehr auf die Personen an, „die das Umfeld eines jungen Menschen gestalten und mit ihm in einer emotionalen Beziehung stehen.“ Schwierig also für die ‚Arbeit nach Lehrplan‘, aber eine absolut passende Möglichkeit für Paten und Mentoren. Zu unterscheiden ist also Lernen

**Soziales Lernen
ist ein By-product**

als Unterrichten einerseits und Lernen durch Vorbilder, Modelle, Herausforderungen, Erfahrung andererseits. Das informelle Lernen (vgl. Kap. 1.8) ist aufs Engste verknüpft mit dem Konzept des By-products. Auch die negativen „Nebenwirkungen“ sollten bedacht werden, wenn es darum geht, die informellen Lernarrangements zu gestalten oder zu erkennen. Je nach Situation könnten sich andernfalls u. U. unerwünschte Ergebnisse einstellen.

Zurück zur Breitbandwirkung: Der Fakt, dass die Evaluationsergebnisse des Mentorenprogramms *Balu und Du* sehr breit gefächert sind, hängt mit der besonderen Struktur zusammen. Es sind die individuell-spezifischen Aktivitäten, die emotionale Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu*, die offen sind für aktuelle Wünsche und Nöte und die Bereitschaft gemeinsam zuversichtlich auf Neues zuzugehen.

Literatur- und Quellenangaben

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A Systematic assessment of the evidence. In: Psychological Science in the Public Interest, Vol. 12, 2, 57-91.

Elster, J. (1981): States that are essentially by-products. In: Social Science Information, Vol 20(3), 431-473 <http://dx.doi.org/10.1177/053901848102000301>

Hüther, G. (2012): Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Frühkindliche Bildung, Jg.62, 22-24/2012, 15-19.

Lunsford, L. G. (2016): A Handbook for Managing Mentoring Programs. Starting, Supporting, and Sustaining Effective Mentoring. Routledge.

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Bonn.

1.6

»Wer sich angenommen fühlt, lernt besser.«

(Kuhl, J., Künne, T. u. Aufhammer, F., 2011)



Beziehungsqualität

1.7

Ist die Mentorenbeziehung die zentrale, (fast) alles entscheidende Komponente für den Erfolg? Die Betonung der Frage liegt auf „Beziehung“. Es geht um die Qualität und Angemessenheit der emotionalen Verbundenheit zwischen *Balu* und *Mogli*, oder allgemeiner zwischen Mentor und Mentee (relationship quality). Hierzu wurde wiederholt mit unterschiedlichen Methoden geforscht (DuBois, D. L. et al., 2002; Thomson, N. R. & Zand, D. H., 2010; DuBois D. L. et al, 2011; Leyton-Armakan J. et al., 2012; Larose, S. et al., 2015). Es stehen sich dabei zwei Fragerichtungen gegenüber: Ist es eher die persönliche, individuelle Beziehung, die sich intuitiv entwickelt, oder kommt es darauf an, die einzelnen Gespanne durch strukturelle Unterstützung der Programmleitung so zu stabilisieren, dass sich ihre Gemeinsamkeit entfalten kann?

Die naheliegende Antwort ist zutreffend – beides ist wichtig! Welche Begleitstrukturen hilfreich sind, konnte empirisch ermittelt werden (vgl. Kap. 2.5); auch Erkenntnisse bezüglich einer guten Beziehung – und wie sie entsteht und gefördert wird – liegen vor. In der einschlägigen Literatur gibt es nützliche Hinweise für Mentoren und Koordinatoren. Denn auf die Intuition zu setzen, heißt nicht zwangsläufig, den Entwicklungsverlauf distanziert oder passiv hinzunehmen.

Die Formulierung „eine Beziehung aufbauen“ könnte dabei in die Irre führen. Vertrauen und eine gute Beziehung entwickeln sich langsam, zögerlich, versuchsweise und tastend. Gemeinsame Erfahrungen, bei denen man sich gegenseitig besser kennenlernt, spielen dabei eine wichtige Rolle. Das benötigt Zeit, Geduld und die Bereitschaft, auch nach einer Enttäuschung dran zu bleiben. Im Leitfaden für Mentoren von Manza, G. & Patrick, S. K. (2012) finden sich einige hilfreiche Tipps. Die Autorinnen empfehlen z.B., dass man miteinander Spaß haben möge, um gemeinsame Erinnerungen entstehen zu lassen, dass die Gespräche zwischen Mentor und Mentee diskret behandelt werden sollten, und dass es ungünstig ist, wenn der Mentor Ziele vorgibt, die in der Mentoringzeit erreicht werden sollen (ebenda, S. 43f). Eine starre Vorgabe von Zielen – durch das Programm oder durch den Mentor – kann die Beziehung sogar belasten (vgl. Morrow, K. V. & Styles M. B., 1995; Karcher, M. J. & Hansen, K., 2014). Und eine belastete Beziehung kann wiederum den Erfolg des gesamten Mentorings in Frage stellen. Ein feiner aber entscheidender Unterschied in der Gestaltung der Gemeinsamkeit hat sich als folgenschwer für die Qualität der Beziehung erwiesen. Es ist die Unterscheidung zwischen „developmental“ und „preskriptive“. Im ersten Fall schauen die Mentoren auf die Bedürfnisse und

Auf Wünsche des Kindes eingehen

Wünsche des Kindes, um festzustellen, welche Entwicklungsziele individuell jeweils sinnvoll sind. Die Ziele werden flexibel gehandhabt und können sich ändern. Tandems mit dieser Beziehungsgestaltung zeigen Engagement und fühlen sich einander verbunden. Die Beziehungen brechen weniger schnell ab und dauern durchschnittlich länger. In der präskriptiven („preskriptive“) Variante betont der Mentor stärker die Zielsetzung des Programms. Es wird erwartet, dass Mentee bestimmte Werte, Verhaltensweisen oder Einstellungen erwirbt. Die Individualität des Kindes tritt dabei eher in den Hintergrund. Auch die Art der gemeinsamen Unternehmungen, die durch Vorstellungen vom „Ziel“ des Mentoring bestimmt sind, prägt die Qualität der Beziehung. Larose, S. et al. (2015) unterscheiden zwischen „recreational“ und „tutoring“. Die eher entspannenden, freizeitorientierten Aktivitäten, die nicht auf ein Ziel zusteuern, führen in ihrer Studie zu positiveren Mentoringbeziehungen. Die Nachteile des präskriptiven Mentoring fallen bei älteren Jugendlichen weniger ins Gewicht. Ihre Erwartungen entsprechen wohl eher diesem zielorientierten Stil (Karcher, M. J. & Hansen, K., 2014). Für Kinder scheint es jedoch wichtig zu sein, dass sie häufig Chancen für eine partizipative Mitgestaltung und alltägliche Gelegenheiten erhalten, in denen sie sich ihrer Situation entsprechend weiterentwickeln können (vgl. Keller, T. E., 2005).

Mentoring zwischen Freundschaft und Psychotherapie

Die Mentoringbeziehung ist irgendwo zwischen Freundschaft und Psychotherapie angesiedelt. Beide Begriffe passen nicht genau. Hinzu kommt, dass beim Mentoring auch Konzepte wie lehren/lernen, das Schaffen neuer Erfahrungsräume, Verantwortung für Sicherheit, komplementäre Erziehung und Beratung ausschlaggebend sind. Die Komplexität des Konstrukts „Beziehung“ hat in den Jahren 2012 und 2013 zu einer lebhaften Diskussion in der US-amerikanischen Mentoring-Community geführt. Es ging um die Frage, welche Bedeutung „close relationship“ hat, welche weiteren Aspekte eine gute Beziehung umfassen sollte und wie die Chancen von Tandems stehen, denen keine enge Beziehung gelingt (vgl. LISTSERV.UIC.EDU). Übereinstimmend wurde die gute Beziehung als eine wichtige Grundlage für den Erfolg von Mentoring angesehen. Dabei können sich die Protagonisten dieser Auffassung durchaus auf Forschungsergebnisse stützen, die die „Beziehung“ als Schlüsselrolle der Mentoringbeziehung betrachten (Herrera, C. et al., 2007; Goldner, L. & Mayselless, O., 2008; Bayer, A. et al., 2015). In der dokumentierten Diskussion werden die engen vertrauensvollen Bande zwischen den Beteiligten als erwünscht angesehen; zusätzlich werden jedoch weitere Charakteristika einer erfolgreichen Mentoringbeziehung

genannt. Betont werden das gemeinsame Aushandeln von Zielen und deren jeweils situationsangepasstes Verfolgen (im Sinne des developmental Mentoring); „lernen zu lernen“, vorbildhafte geistige Haltung des Mentors, ausbalancierte „Macht“-Verhältnisse, Intensität der Beziehung, hilfreiche Unterstützung, ähnliche Interessen, Beständigkeit. Da die ideale Beziehung aber nicht immer erreicht werden kann, wird sinnvollerweise auch danach gefragt, welche Merkmale eine Mentoringbeziehung unbedingt aufweisen sollte, bzw. was die Minimal-Voraussetzungen sind. Die Ausführungen hierzu sind knapp. Die Beziehung sollte hinreichend/zulänglich („adequate“) sein und keine Ablehnung hervorrufen. Vieles spricht tatsächlich dafür, dass auch in Mentoringbeziehungen, die den „heiligen Gral“ der idealen Beziehung – wie es dort heißt – nicht erreichen, positive Entwicklungsschritte der Kinder angestoßen werden können. Auf der anderen Seite wird auch vorsichtig danach gefragt, ob ein Gefühl wie Liebe zwischen Mentor und Mentee die Beziehung zutreffend beschreiben kann. Diese Auffassung wurde eher von Personen vertreten, die (aufgrund ihres Alters und der Dauer der Beziehung) eine mütterliche oder väterliche Eltern-Kind-Liebe verspürten. Im Mentorenprogramm *Balu und Du* wird diese Form der Bindung wohl eher selten auftreten.

Erwähnenswert ist, dass die Beziehungsintensität – oder wie es im Englischen heißt: emotional engagement – geringer ausfällt, wenn der Mentor zuvor bereits eine Mentorenbeziehung zu einem anderen Mentee hatte. Dies scheint für die sehr persönliche Orientierung zwischen den Beteiligten zu sprechen, die nicht ohne Weiteres auf andere Personen zu übertragen ist (Rhodes, J. E., 2016). Wird die enge Beziehung (close relationship) jedoch erreicht, so hat diese auch Auswirkungen auf die schulisch/akademischen Leistungen, wie 2015 in einer Studie von A. Bayer et al. nachgewiesen wurde.

Die Begleitforschung im Rahmen von *Balu und Du* widmete sich der Frage, welche Komponenten eine „Beziehung“ prägen. Ist es ein eindimensionales Konstrukt, oder lassen sich mehrere Einzelfaktoren auffinden, die zusammen die Qualität einer Beziehung ausmachen? Hierzu wurde eine Analyse von Tagebucheinträgen durchgeführt. Es wurden sämtliche Eintragungen von 20 Gespannen nach einem Codiermanual verschlüsselt (Ohlemann, L. & Angermann, H., 2012, S. 59f.). Der Bezug auf die Tagebücher hat den Vorteil, dass es sich um ein non-reaktives Verfahren handelt, das – anders als Test-Items oder Interviewfragen – nicht mit abgefragten Inhalten arbeitet, sondern mit den Aufzeichnungen der

Balus, die diese subjektiv als relevant erachten und die sie deshalb ins Tagebuch schreiben.

Das Codiersystem bestand aus folgenden Kategorien: Vertrautheit/Nähe/Verbundenheit; Selbstöffnung, Sicherheit in schwierigen Situationen, Umgang mit *Mogli* in belastenden Situationen, Konfliktlösung, Lenkung, Humor. Die Zuverlässigkeit der Codierung wurde durch ein Reliabilitätstraining optimiert. Eine angeschlossene Faktorenanalyse ergab vier eindeutig identifizierbare Faktoren. Diese machen deutlich, „dass Beziehung kein eindimensionales Konstrukt ist und somit auch nicht nur durch einen Aspekt ... operationalisiert werden sollte.“ (OhlemannL. & Angermann, H., 2012, S. 94f). Die gefundene Faktorenstruktur enthält neben dem erwartbaren Beleg, dass Vertrautheit und Selbstöffnung eine Hauptkomponente bilden, auch wichtige weitere Ergebnisse: Lenkung und Sicherheit bilden einen Faktor, Umgang mit Konflikten in belastenden Situationen, und schließlich Humor/Fröhlichkeit. Der Humor erwies sich auch in einer niederländischen Studie (De Bruyn, E., 2004) als relevanter Faktor für die Akzeptanz der Mentoringbeziehung. Dort zeigten sich zwei Faktoren: „Respect and Humour“ (ebenda).

Auch eine anspruchsvolle qualitative Forschungsmethode, wie die Auswertung von nonreaktivem Material, hat ihre Grenzen. Lässt sich in den Tagebucheinträgen feststellen, ob in der von *Balu* geschilderten Situation bei *Mogli* so etwas wie Begeisterung entstanden ist? Auch das wäre für eine optimale Beziehung erstrebenswert (Hüther, G., 2011, S. 89ff; Morasch, G., 2013). Die Suche nach den verborgenen Elixieren eines gelingenden Mentoring ist noch nicht abgeschlossen. Über Humor, shared attention, Empathie u.a. sollte man mehr wissen.

Literatur- und Quellenangaben

Bayer, A. Grossman J. B., DuBois, D. L. (2015): Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationship. In: Journal of Community Psychology, Vol. 43, Issue 4, 408-429.

De Bruyn, E. H. (2004): Development of the Mentor Behaviour Rating Scale. In: School Psychology International, Vol. 25, No. 2, 185-192.

- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30/2, 157-195.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, 2, 57-91.
- Goldner, L. & Mayseless, O. (2009): The quality of mentoring relationships and mentoring success. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1339-1350.
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman A. F., & McMaken, J. (2007): Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study. Philadelphia PA, Public/Private Ventures.
- Hüther, G. (2011). Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher. S. Fischer Verlag.
- Karcher, M. J. & Hansen, K. (2014): Mentoring activities and interactions. In: *Handbook of Youth Mentoring* (2nd Edition), 63-82.
- Keller, T. E. (2005): The Stages and Development of Mentoring Relationships. In: DuBois L. D. & Karcher, M. J. (Ed.) *Handbook of Youth Mentoring* (1st ed.), 82-99. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Kuhl, J., Künne, T. & Aufhammer, F. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg.) *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten*, 15-27, Herder, Freiburg.
- Larose, S., Savoie, J., DeWit, D. J., Lipman, E., L. & Dubois, D. L. (2015): The role of relational, recreational, and tutoring activities in the perception of received support and quality of mentoring relationship during an community based mentoring relationship. In: *Journal of Community Psychology*, Vol. 43/5, 527-544.
- Leyton-Armakan, J., Lawrence, E., Deutsch, N., Williams, J., & Henneberger, A. (2012): Effective youth mentors: The relationship between initial characteristics of college women mentors and mentee satisfaction and outcome. In: *Journal of Community Psychology*, 40 (8), 906-920.
- Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): *The Mentor's Field Guide. Answers you need to help kids succeed.* Search Institute Press, Minneapolis, MN.

Morasch, G. (2013): Einflussfaktoren gelingender Entwicklung in Kindheit und Jugend – Zur Bedeutsamkeit von Erfahrungen aus neurobiologischer Perspektive. In: Neuro-science – Beiträge der Neurowissenschaften für Prävention und Gesundheitskommunikation, BZgA (Hg.), 27-43.

Morrow, K. V. & Styles M. B. (1995): Building relationships with youth in program settings. A study of Big Brothers / Big Sisters. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb8).

Rhodes, J. E. (2016): The chronicle of evidence based mentoring; (3.7.2016). Two new findings (and surprise) about working with more challenging mentees. (<http://us5.campaign-archive1.com/?u=e0c7b70536dffca42ee85d081&id=5e0b48bb24&e=9317568c1d>).

Thomson, N. R. & Zand, D. H. (2010): Mentee's perception of their interpersonal relationships. The role of the mentor-youth bond. In: Youth and Society, Vol 41/3, 434-445.

YOUTHMENTORING@LISTSERV.UIC.EDU

1.7

Lernen *en passant*



Informelles Lernen

1.8

Wenn das Lernen einfach „passiert“ – ohne dass es im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, ohne dass es das eigentliche Ziel der Aktivität ist, vielleicht ohne dass es bewusst wird – dann hat sich etwas Wichtiges ereignet: informelles Lernen. Dieser Lernform verdanken wir viel, mit Sicherheit mehr als dem wohlorganisierten, didaktisch geplanten Lehrangebot in der Schule und anderen Bildungseinrichtungen. Informelles Lernen geschieht fast unentwegt durch unsere Erfahrungen und Erlebnisse. Die Lernanlässe sind in den Alltag integriert und entstehen durch die zahlreichen Realanforderungen, die bewältigt werden wollen. Es wird ständig gelernt: nebenbei, en passant, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen – ohne „Lehrplan“. Dieses Gelegenheitslernen ergibt sich aus der unmittelbaren Lebensverbundenheit und den jeweiligen Tätigkeitszusammenhängen, nicht selten auch durch die *Balus* bewusst initiiert. Es ist deshalb ein punktuell und sporadisches, situations- und fallbezogenes Lernen. Insofern ist das informelle Lernen nicht systematisch und auch nicht immer dem aufklärenden Durchdringen zugänglich. Es bleibt oft unreflektiert, unzusammenhängend und kann sich häufig einer sozialen oder ethischen Bewertung entziehen.

Das Konzept des ‚informellen Lernens‘ ist also zweischneidig. Es ist ein unverzichtbares Element in der Persönlichkeitsentwicklung, sollte aber aufgrund der zufälligen Lernanlässe lenkend begleitet werden. Trotz und wegen dieser Ambivalenz bildet das informelle Lernen die grundlegende Philosophie des Mentorenprogramms *Balu und Du*. Wieso spielt das informelle Lernen in diesem Programm eine so wesentliche Rolle?

Kinder sollten nicht allein gelassen werden, wenn es darum geht, eine solide Wissens- und Könnensbasis zu erwerben, die in großen Teilen außerhalb und neben der Schule erworben wird. Das informelle Lernen führt nicht nur zu wichtigen Basiskompetenzen, die für das formelle Lernen in der Schule wichtig sind (z.B. Selbstorganisation, Ausweitung der Aufmerksamkeitsspanne, Regeleinhaltung, Leistungsoptimismus, planvolles Handeln, Dialogbereitschaft), sondern prägt die gesamte Persönlichkeit mit ihren Interessen, ihren Vorlieben und Haltungen. Auch diese grundlegenden Einstellungen und Kompetenzen werden im Allgemeinen beiläufig erlernt: Lernfreude und Neugier, (Selbst-)Vertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Offenheit, Initiative, Kooperationsbereitschaft oder auch die Fähigkeit einen small-talk zu führen. Aber es gilt auch umgekehrt, dass sich durch vertane Lernchancen das Gegenteil einstellt: Desinteresse, Passivität,

**Informelles
Lernen prägt
die Persönlichkeit**

Mutlosigkeit, Unbeherrschtheit, Planlosigkeit, Egoismus. Informelles Lernen ist auf Anregungen und Vorbilder angewiesen und auch darauf, dass Personen mit Lernvorsprung die Lernchancen im Alltag erkennen und erklärend aufgreifen. Im Idealfall sind das die Eltern, die Kinder an ihren eigenen Erfahrungen teilnehmen lassen und nicht müde werden, die Was-, Wie- und Warum-Fragen ihrer Kinder zu beantworten. In den Facetten des Lebens sind reichlich Anforderungen versteckt, die die Kinder Schritt für Schritt weiterbringen. Diese zu erkennen und zum Anlass für eine Erklärung, Übung oder Sinndeutung zu nehmen, ist eine zentrale pädagogische Aufgabe, nicht nur im professionell erzieherischen Kontext.

Nach dem ersten PISA-Schock, der im Dezember 2001 zu datieren ist, wurde in Deutschland über Lernen und Bildung grundsätzlich nachgedacht. Dabei kam auch das informelle Lernen in den Blick – als Voraussetzung und Ergänzung des curricularen Lernens in Bildungseinrichtungen. Das Deutsche Jugendinstitut listet im Bulletin 73 (Barthelmes, J. et al., 2005) 27 Lernorte und Lerngelegenheiten auf, die Anlass für informelles Lernen bieten. Mentoring als ein hierfür besonders ertragreiches Arrangement wurde zu diesem Zeitpunkt noch nicht erwähnt.

Ungleiche Bildungschancen

Die *Moglis* im Mentorenprogramm *Balu und Du* leben nicht immer in einem sozialen Umfeld, das über die Sensibilität, Ruhe und Einsicht in die Wichtigkeit dieser Interaktion verfügt. Ungleiche Bildungschancen haben hier oft bereits ihren Ursprung. Nicht alle Kinder erleben zu Hause die wünschenswerte Förderung. Um etwas zu zeigen oder zu erklären, um das Lernpotential einer Situation zu erkennen, bedarf es des empathischen Miterlebens eines Erwachsenen bezogen auf die Entwicklungssituation des Kindes.

Das Konzept des informellen Lernens ist nicht nur für die *Moglis* von Bedeutung, auch für die pädagogische Kapazität der *Balus* ist das Erkennen und Aufgreifen von entsprechenden Alltagssituationen – seien sie unscheinbar oder außergewöhnlich, arrangiert oder überraschend – eine wertvolle Basis der Mentoring-Kompetenz.

1.8

Die folgenden Beispiele aus Tagebüchern verdeutlichen, wie das informelle Lernen entweder als Chance in den Ereignissen des Alltags entdeckt und quasi an diese angedockt werden kann, oder wie eine informelle Lernsituation in das Geschehen bei den Treffen eingebunden wird – mehr oder minder geplant.

»Im Eiscafé bestellten wir uns erst mal jeder ein großes Eis und dann nahmen wir uns den Stadtplan vor, den ich mitgebracht hatte. Wir zeichneten ein, wo wir wohnen, wo *Moglis* Schule ist, und den Weg, den er immer dahin geht. Wir kreisten ein, wo die Bushaltestelle ist und die nächste Post und markierten, wo wir schon waren. Das hat sehr viel Spaß gemacht, und besonders *Mogli* fand es sehr spannend, dass er nun seine eigene Karte hat, wo auch etwas eingezeichnet war und wo er noch andere Wege einzeichnen kann.«
(*Balu Doreen*)

»Wie versprochen versuchten wir das Spiel *Merk's Dir* noch einmal zu spielen. Da er aber schon bei der fünften Karte stockte, erklärte ich ihm eine Taktik, mit der er sich die Karten besser einprägen konnte. So erfanden wir dann zusammen kleine Geschichten zu den Karten (z.B. Eis-Knopf: »*Mogli* isst ganz viel Eis, bis der Knopf an der Hose platzt«). Dies klappte ganz hervorragend und wir hatten sehr viel Spaß beim Erfinden neuer Geschichten, die sich aneinander reihten. Und ohne dass ich ihm helfen musste, schaffte er es, sich 37 Karten nacheinander zu merken – Mehr Karten hatte das Spiel auch nicht!«
(*Balu Carsten*)

TB

Die Methode des informellen Lernens ist komplementär zum formellen Lernen in Bildungseinrichtungen zu verstehen. Hinweise in diese Richtung existieren nicht erst neuerdings. Bereits John Dewey forderte, dass es auf eine Balance ankomme „between informal and the formal, the incidental and the intentional modes of education“ (Dewey, J., 1997, S. 9; Erstausgabe 1916). Auch jüngere politische Erklärungen betonen die Komplementarität der Lernmodi (vgl. BMFSFJ 2002, S. 12; BMFSFJ 2005; S. 25; BMFSFJ 2013, S. 367ff.). Im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehrkräfte und andere Pädagogen werden das Konzept und die Bedeutung des frühen informellen Lernens jedoch (noch) kaum thematisiert – allerdings mit zunehmendem Bedeutungszuwachs. So kommt M. Rohs (2016) zur Einschätzung, dass sich das informelle Lernen im pädagogischen Diskurs von einer „Restkategorie“ zu einem Hype in der ersten Dekade des neuen Millenniums entwickelt habe (Rohs, M., 2016, S. V u. 29). Auch in der Ökonomie wird die Bedeutung des informellen Lernen erkannt: Der Wirtschafts-Nobelpreisträger James Heckman konnte nachweisen, dass in der frühen Kindheit erworbene Fähigkeiten die Wirkung späterer Lern-Inputs erhöhen. Diese oft informell erworbenen „selbstproduktiven“ Fähigkeiten bilden eine solide Grundlage für das weitere Lernen und steigern dessen Effekte (Heckman, J., 2006; Cunha, F. & Heckman, J., 2007). Es gibt also gute Gründe, warum das Thema informelles Lernen eine große Rolle spielt bei *Balu und Du* – sowohl für *Moglis* wie für *Balus*.

Vielen *Moglis* fehlte und fehlt die Unterstützung beim alltäglichen beiläufigen Lernen. Die schlichten aber zahlreichen Gelegenheiten bieten sich in einem Mentorenprojekt jedoch permanent. „Wieviel Zeit haben wir noch?“ – „Warum bewegen sich die Wolken?“ – „Reicht das Geld?“ *Mogli* lernt seine Ungewissheiten in Fragen zu formulieren und diese an *Balu* zu richten. Die Sicherheit eines ansprechbaren zugewandten Partners und die Aussicht auf eine Antwort (und sei sie auch zunächst einmal vorläufig) bestärkt die Zuversicht, dass das Alltagsleben durchschaubar ist. Das gemeinsame Bemühen um eine Erklärung stärkt besonders die Lernfreude, es ist die Ko-Konstruktion des Wissens auf Augenhöhe. Interessen können so geweckt werden, oder – wie Donata Elschenbroich es ausdrückt – es kann zu Interessen „verführt“ werden (2002, S. 68). Umgekehrt trägt die Erfahrung, dass Antworten auf Unklarheiten oder spontane Fragen ausbleiben, wie dies beim Fernsehen oder überlasteten Erwachsenen der Fall ist, dazu bei, dass die Wissbegierde allmählich abnimmt.

**Moglis fehlt oft
Unterstützung beim
informellen Lernen**

1.8

Kindgerechtes Erklären

Falls die *Balus* nicht ohnehin über die Kompetenz verfügen, kindgemäße Erklärungen zu finden, kann diese Fähigkeit im Begleitseminar trainiert werden: durch Hinweise der KoordinatorInnen, durch die Beispiele der anderen *Balus* in der Gruppe oder durch die Kommentare in den Tagebüchern. Ein wichtiger Aspekt im Rahmen des informellen Lernens ist das Erkennen von verborgenen Lerngelegenheiten durch die *Balus*. Auch eine nicht gestellte Frage kann einen wertvollen Hinweis provozieren, wenn die versteckte Lernmöglichkeit einer Situation (durch *Balu*) erkannt wird. Diese Sensibilität für die Lernlandschaften des Alltags muss aber tatsächlich oft erst erworben werden. Dabei ist der Austausch mit anderen *Balus* hilfreich, besonders mit denen, die schon länger dabei sind. Die Kommentare zu den Tagebüchern helfen, vergangene Lernherausforderungen bzw. versäumte Lektionen zu erkennen. Für die zahlreichen jungen Leute, die nach ihrer Mentorentätigkeit in ein pädagogisches Berufsfeld gehen wollen, ist dies ein nicht unwichtiger ergänzender Beitrag zur Ausbildung: Wird die Aufmerksamkeit auf Chancen zum informellen Lernen gerichtet, begünstigt das pädagogische Sehen, Denken und Handeln.

Das informelle Lernen kann durch Vorbilder oder durch eine plötzlich passend gefundene Lösung auch nonverbal vor sich gehen. „Mehr lernen als man sagen kann“ lautet der treffende Titel eines Beitrags zum beiläufigen Lernen (Neuweg, G. H., 2000). Ähnliches meint das Konzept ‚tacit knowledge‘ (Polanyi, M., 1966). Um dieses schweigsame Lernen zu befördern, ist das Schaffen einer fruchtbaren, lernstimulierenden Umgebung hilfreich. Eine entscheidende Rolle spielt hierbei die persönliche und gefühlsmäßig intensive Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu*. Im Schutz dieser Sicherheit baut sich z.B. das Explorationsverhalten, d.h. die Lust Neues auszuprobieren, auf (Hüther, G., 2001). Über diese – teils nonverbalen, teils expliziten – Kommunikationswege werden auch die emotionalen Einschätzungen mit den moralischen Bewertungen dieser Erfahrungen verbunden. Ohne die Einordnung in soziale Zusammenhänge könnten die Lernprozesse in eine problematische Richtung laufen. Man denke an das isolierte Agieren von Kindern im Internet oder bei PC-Spielen. Die Gefahr ist bekannt, und die Appelle, Kinder dabei nicht allein zu lassen, sind ebenfalls vernehmlich. In einer Mentorenbeziehung kann dieser Aspekt real zum Tragen kommen. Ethische Haltungen und moralische Urteile werden durch Modelllernen oder Gespräche vermittelt. Im Mentorenprogramm *Balu und Du* spielt die Reflexion über Werte eine prominente Rolle. Eine Tagebuchanalyse von 135 Gespannen bezüglich der Gesprächsinhalte während

der Treffen zeigte, dass über Normen und Werte vergleichsweise häufig gesprochen wird (Esch, D., 2009, S. 220). Die Interaktion ist demnach als „action with reflection“ (Dohmen, G., 2001, S. 20) zu charakterisieren – ein Lernmodus, der trotz seines erlebnishaften und oft ungeplanten Auftretens einer moralischen Beliebigkeit entgeht. Als „Wertedialog“ (vgl. Scherr, A., 2002, S. 101) ist dieser Modus des wertorientierten informellen Lernens treffend zu bezeichnen.

TB

»Der Film bot Gesprächsstoff für die Heimfahrt. *Mogli* identifizierte sich sehr mit der Hauptfigur des Films, den ich aber blöd fand, weil er viel zu egoistisch handelte. Darüber haben wir uns dann den ganzen Weg lang ausgetauscht.«

(*Balu Philipp*)

»Was ich ziemlich dreist fand, war, dass sie versuchte, mir einzureden, sie habe den Lippenstift nicht geklaut. Aber ich ließ mich auf nichts ein. Ich sagte ihr, dass ich sie immer noch lieb habe und dass jeder mal einen Fehler machen kann. Das Wichtigste ist, dass man ihn zugibt und einsieht. Irgendwann fing sie dann an zu weinen. Ich nahm sie in die Arme... Wir standen dann im Nieselregen... ein sehr feierlicher Moment.«

(*Balu Jutta*)

Die Herausbildung von Werthaltungen ist auf Situationen des informellen Lernens besonders angewiesen. „Wertebildung vollzieht sich vor allem über emotionales Erleben und zwischenmenschliche Interaktionen... und durch Vorbilder, also durch Personen, die Werte authentisch vorleben“ (Bertelsmann Stiftung, Netzwerk Wertebildung, 2016).

Fähigkeit zur
Selbstorganisation

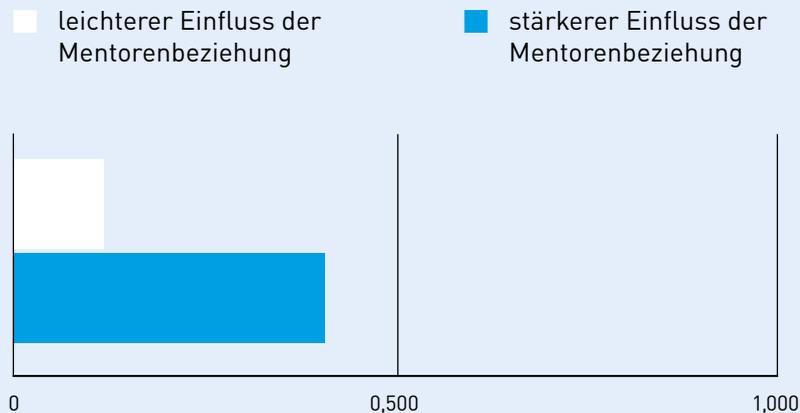
Auch am Beispiel der Selbstorganisationsfähigkeit kann der Einfluss der Beziehung – als ein besonders wichtiger Faktor im Mentorenprogramm *Balu und Du* – verdeutlicht werden. Die Basiskompetenz „Selbstorganisation“ wird überwiegend in alltäglichen Situationen – oft nebenbei – erworben. Um zu prüfen, welchen Einfluss das Projekt auf *Moglis* ausübt, wurden Lehrkräfte vor und nach dem

1.8

Mentorenprogramm nach deren Fähigkeit zur Selbstorganisation befragt. Auf einer 5-stufigen Skala kreuzten die Befragten Vergesslichkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Planung usw. an. Die *Moglis* wurden mit einer Kontrollgruppe verglichen und die unterschiedlichen Veränderungen der beiden Gruppen nach „Cohen's d“ (Cohen, J., 1988) berechnet (Nettoeffektstärken). Die hochsignifikanten Verbesserungen der *Moglis* (im Vergleich zu den Kontrollgruppenkindern) wurden darüber hinaus geprüft, ob und wie stark die Intensität der Mentorenbeziehung das Ergebnis beeinflusst. Die Stärke der Intensität wurde einerseits quantitativ erfasst (als Dauer der insgesamt gemeinsam verbrachten Zeit lt. Tagebucheintragungen), sowie qualitativ durch Befragung der Kinder und einer Auswertung der Tagebücher. Vor allem diejenigen *Moglis*, die nach Meinung der Lehrkräfte unter einer schweren familiären Belastung zu leiden hatten, entwickelten sich im Hinblick auf die Selbstorganisationsfähigkeit dann besonders gut, wenn die Beziehung zu ihrem *Balu* intensiv, bzw. der Einfluss stark war.

Vergleich von
leichtem und
stärkerem Einfluss
der Mentoren-
beziehung

Entwicklung der Dimension „Selbstorganisationsfähigkeit“ bei *Moglis* mit schwerer familiärer Belastung.



[Drexler, S., 2015, S.249]

Starterbox hilfreich für informelles Lernen

Um das informelle Lernen durch geeignete Spiele anzuregen, erhalten alle Standorte eine „Starterbox“ mit unterschiedlichsten Materialien (Kartenspiele, Brettspiele, „Kreativ-Spiele“, Würfelspiele...). Die *Balus* können sich diese Spiele ausleihen, um sie mit ihren *Moglis* bei den Treffen zu spielen. Bei der Rückgabe werden sie (am Standort der Programmentwicklung) gebeten, das „pädagogische Potenzial“ der Spiele zu bewerten. Durch diese Eintragungen in den Ausleihlisten war es möglich, die besonderen Anregungen bzw. Lernaspekte des jeweiligen Spielmaterials aus Sicht der *Balus* zu erfassen. Neben sozialen Kategorien wurden auch Kompetenzen im Bereich Motorik, Konzentration/Lernfähigkeit, Sinneswahrnehmung, Sprachentwicklung und Zahlenverständnis in den Bewertungen durch die *Balus* genannt. Die einzelnen Spielangebote schnitten in der Bewertung durch die MentorInnen erwartungsgemäß recht unterschiedlich ab. Die Verfügbarkeit der Spielmaterialien erfüllte aber generell eine wichtige Funktion für die Anreicherung der informellen Lernsituationen. Da die *Balus* ihre Erfahrungen auf Skalen zu Fragen des pädagogischen Wertes eintrugen, konnte eine Auswahl getroffen werden zur weiteren Optimierung der „Starterbox“ (Spieker, T., 2008).

In der englischen und deutschen Literatur finden sich neben dem Begriff des „informellen Lernens“ weitere verwandte Bezeichnungen für das Lernen außerhalb von spezialisierten Bildungsinstitutionen. Auf eine förmliche Unterscheidung der Konzepte von „inzidentellem Lernen“, „implizitem Lernen“, „nicht formalem Lernen“, „nicht intentionalem Lernen“ u.a. wird hier verzichtet (vgl. Perrig, W. J., 1996; Hübner, A., 2010; Röhr-Sedelmeier, U. M. (Hg.), 2012). Die Ansätze überschneiden sich z.T. oder sind auf spezielle Kontexte bezogen.

Literatur- und Quellenangaben

Barthelmes, J., Düx, W. & Sass, E. (2005): Lernen: informell. In: DJI Bulletin 73 PLUS, 1-4.

Bertelsmann Stiftung, Netzwerk Wertebildung (2016): Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen (Entwurfsversion vom 16.4.2016), S. 4f.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Hg. 2002): Jugendhilfe und die Kultur des Aufwachsens. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Senioren (BMFSJ, 2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 367ff.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Senioren (BMFSJ, 2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Cohen, J. (19882): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Lawrence Erlbaum Associates.

Cunha, F. & Heckman, J. (2007): The technology of skill formation. In: *American Economic Review*, 97/2, 31-47.

Dewey, John (1997): *Democracy and education* [Erstausgabe 1916]. New York, Free Press.

Dohmen, G. (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: *Psychologie Heute*, 46ff.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. BMBF (Hg.), Bonn.

Drexler, S. (2015): *Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität.* (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652>

Elschenbroich, D. (20022): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können.* Goldmann, München.

Esch, D. (2009): *Informelles Lernen in Mentoring- und Patenschaftsprogrammen am Beispiel von Balu und Du. Prävention und Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen.* (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb3).

Heckman, J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: *Science*, 312, 1900-1902.

Hübner, A. (2010): *Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum.* VS Research, Wiesbaden.

Hüther, G. (2001): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: K. Gebauer & G. Hüther (Hg.) *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung.* Verlag Walter, Düsseldorf/Zürich, 15-34.

Neuweg, G. H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: *Unterrichtswissenschaft*, 28(3), 197-217.

- Overwien, B. (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass, (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Beltz, Weinheim und München, 35-62.
- Perrig, W. J. (1996): Implizites Lernen. In: J. Hoffmann & W. Kintsch (Hg.) Lernen. Enzyklopädie der Psychologie (C/II/7), 203-234). Hogrefe, Göttingen.
- Polanyi, M. (1966). The Tacit Dimension. Philpapers.
- Rohs, M., (2016): Genese informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg. 2016) Handbuch informelles Lernen, Springer VS, Wiesbaden.
- Röhr-Sendlmeier, U.-M, (Hg., 2012): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Logos Verlag, Berlin.
- Scherr, A., (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier et al. Bildung und Lebenskompetenz. Opladen, 93-106.
- Spieker, T. (2008): Das pädagogische Potenzial von (Lern-)Spielen – Eine Analyse des didaktischen Materials und des Angebotes an Spielen im Fundus des Projekts Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

1.8

2. Teil

**Qualitätssicherung:
Begleitende Infra-
struktur für das
freiwillige Engagement**





»A solid infrastructure is essential.«

(Cavell, T. et al., 2009)



Support & Infrastruktur

2.1

Die Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu* ist das Herzstück des Mentorenprogramms. Deshalb sollten sowohl die Unterstützungsstrukturen wie auch die Aufmerksamkeit der KoordinatorInnen auf den Schutz und die Stabilisierung dieses verletzlichen Zentrums ausgerichtet sein. Beziehungen sind veränderlich, können vorzeitig abbrechen, manchmal werden Sinn und Ziel von *Mogli* und *Balu* unterschiedlich gesehen, und die Beziehungsqualität ist bei jedem Gespann anders. Das macht die Sache kompliziert. Und deshalb können Forschungsergebnisse zu Beziehungsfragen nicht schematisch auf alle Gespanne übertragen werden. Andererseits ist bekannt, dass die Wirksamkeit eines Programms und die Wahrscheinlichkeit, dass Mentoring zu einem erfolgreichen und erfreulichen Ereignis wird, stark von den unterstützenden Angeboten abhängt. Auch die Wahrscheinlichkeit, dass Abbrüche verhindert werden, korreliert mit der Qualität der Begleitung (DuBoisD. L. et al., 2002; Cavell, T., 2013). Für *Balu und Du* wurde deshalb ein Bündel von strukturellen Maßnahmen entwickelt, die als Stütz-, Hilfs- und Beratungsangebote zur Verfügung stehen. Es ist diese Infrastruktur des Programms, die für die Aufrechterhaltung der Qualitätsstandards unerlässlich ist. Die Infrastruktur von *Balu und Du* ist ein Geflecht aus Vorgaben, Vereinbarungen, Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und verbindlichen Erwartungen an die Beteiligten. Folgende Elemente bilden die organisatorische Basis des Programms: ein regelmäßiges Begleitseminar für *Balus* während der gesamten Dauer der Mentoringbeziehung; das Führen eines Online-Tagebuchs durch die *Balus* nach jedem Treffen; schriftliche beratende Kommentare der KoordinatorInnen zu den Tagebucheinträgen; Kontrakte zwischen den *Balus* und VertreterInnen des Programms; Qualitätsbeauftragte als Ansprechpartner der einzelnen Standorte; Koordinatorenkonferenzen; „Memos“ als schriftliche, projektspezifische Lehrmaterialien; ein Fundus zur Ausleihe mit didaktisch geeigneten Spielen für die *Moglis*; eine Abschlussfeier am Ende der Projektzeit; Angebote für die (erwünschte) Fortführung nach der offiziellen Laufzeit, Dokumente und Anregungen im Intranet. Es mag auffallen, dass eine „Schulung“ der Bewerber vor Beginn des Mentorats und ein Auswahltest fehlen. Die Begründung für den Verzicht geht aus der folgenden detaillierteren Beschreibung der Strukturelemente hervor.

Hilfs- und Beratungsangebote für *Balus*

Die dichte Begleitung der *Balus* über die Dauer des Projektjahres ist ein unverzichtbares Strukturmerkmal von *Balu und Du*. Die *Balus* sind selbst junge Leute zwischen 17 und 30 Jahren, die ihrerseits teilweise noch auf der Schwelle zum Erwachsenenalter stehen. Sie benötigen Support und einen ständigen Ansprechpartner. Weil auch der Austausch untereinander lernintensiv ist, wird die Arbeit

Begleitseminar

Die *Balus*
sind überwiegend
zufrieden mit den
Begleitseminaren

in regelmäßigen Kleingruppen organisiert. Für alle *Balus* werden Begleitseminare angeboten, deren Besuch obligatorisch ist. Damit sollen unmittelbar und zeitnah Hilfestellungen angeboten werden, falls die Beziehung zu *Mogli* schwierig wird. Auch andere Fehlentwicklungen wie Überidentifizierung oder eine Laissez-faire-Haltung können erkannt, analysiert und beratend korrigiert werden. Selbstverständlich soll durch die dichte Begleitung auch eine möglicherweise pädophil-sexuelle Absicht erkannt und verhindert werden (vgl. Kap. 2.8). Die Themen sind äußerst vielfältig und entsprechen nicht immer den Themenblöcken, die im pädagogischen bzw. psychologischen Studium, der Lehrerbildung oder Erzieherausbildung vorgesehen sind. Die Arbeitsweise in den Begleitseminaren ist eine Mischung aus Supervision, Intervision (Beratung der *Balus* untereinander), Kasuistik, pädagogischer Bildung (oder Weiterbildung) und praktischer Beratung. Wenn es organisatorisch möglich ist, sitzen in einer Gruppe fortgeschrittene *Balus* und AnfängerInnen zusammen. Die Erfahrungen der älteren *Balus* sind für Neueinsteiger authentische Hilfen. Insofern ermöglichen es gemischte Gruppe den Neuen ihre Fragen, Befürchtungen, Unsicherheiten anzusprechen, und sie bekommen zu den Themen eine nachvollziehbare Antwort – meistens mehrere. Auch nicht gestellte Fragen werden durch die Berichte der andern *Balus* oft unausgesprochen aktiviert und können schon vorab durchdacht werden. Damit die Begleitveranstaltung lebendig und ertragreich wird, sollte genügend Zeit zu Verfügung stehen (d. h. die Gruppe darf nicht zu groß sein). Eine Befragung von 20% der 2005 teilnehmenden *Balus* zu ihrer Einschätzung der Begleitseminare ergab, dass diese sich „sehr zufrieden“ äußerten (Neumann, J., 2005, S. 100).

Die Leitung der Begleitseminare stellt an die KoordinatorInnen keine geringen Ansprüche hinsichtlich deren Qualifikation. Deshalb legt *Balu und Du* Wert darauf, dass sie über pädagogische und/oder psychologische Kompetenz verfügen – zumindest über entsprechende Erfahrung. Da die meisten *Balus* aus Bildungseinrichtungen kommen und dort die Begleitseminare besuchen (meistens ins Curriculum integriert), kann bei den Mitgliedern des Lehrkörpers eine derartige Qualifikation vorausgesetzt werden. Eine (quantitative) Analyse der Tagebuchkommentare ergab einen positiven Zusammenhang von Häufigkeit und Umfang der Kommentare. Dieses Kommentarverhalten hat jedoch keinen statistisch nachweisbaren Einfluss auf das Schreibverhalten der *Balus* (Revermann, M. & Schutte, H., 2014).

Für junge Leute, die *Balu* werden möchten, wird eine Informationsveranstaltung angeboten. Hierbei wird das Patenschaftsprinzip erklärt, ein Film vermittelt einen

2.1

Drei Säulen des Programms

Eindruck von den spannenden Erlebnissen mit *Mogli*, ein „Erklärvideo“ zeigt die allgemeinen Grundsätze, aktive *Balus* berichten über ihre Erfahrungen (und können von Interessierten befragt werden). Diejenigen, die eine Mitarbeit erwägen, sollen bereits vor einer endgültigen Entscheidung wissen, dass *Balu und Du* ein zeitaufwändiges Programm ist. Es ist erforderlich – um vorzeitige Abbrüche zu verhindern – dass den Bewerbern die drei „Säulen“ des Programms klar sind, und dass sie diese akzeptieren und erbringen können: 1. Die wöchentlichen Treffen mit dem Kind, 2. Der Besuch des Begleitseminars und 3. Das Führen eines Tagebuchs (s.u.).

Ein Auswahlverfahren durch Tests oder standardisierte Vorgehensweisen existiert – an den meisten Standorten – nicht. Einige KoordinatorInnen führen jedoch ausführliche Einzelgespräche mit BewerberInnen durch. In jedem Fall ist die dichte Begleitung in den regelmäßigen Veranstaltungen und eine Selbstausswahl auf informierter Basis unerlässlich. Neben der Info-Veranstaltung werden die Interessenten deshalb zu Hospitationen in die Begleitseminare eingeladen. Hier erhalten sie durch die Berichte der erfahrenen *Balus* einen realistischen Eindruck von den erfreulichen und auch herausfordernden Seiten des Programms. Als verzichtbar hat sich dagegen ein Verhaltenstraining erwiesen, das in verallgemeinerter Form den Umgang mit den *Moglis* in einem „Trockenkurs“ einübt. Die unerwarteten und keineswegs immer planbaren Verläufe der Mentoringbeziehung machen eine Vorab-Schulung zur „Qualifizierung“ als Mentor schwierig. Die Themen sollen und können in den Begleitgruppen angesprochen werden, wenn sie virulent werden. Soweit in anderen vergleichbaren Programmen ein vorab Mentor-Training angeboten wird (pre-match mentor training), fällt dieses allerdings z.T. recht knapp aus. Eine Meta-Analyse weist eine Spanne von 45 Minuten bis 3,4 Stunden aus (Wheeler, M. E. et al., 2010).

Als Grundlage für die Besprechung in den Seminaren werden u.a. die Tagebucheintragungen herangezogen, die die *Balus* regelmäßig verfassen. Hierzu existiert ein Online-Tagebuch-Tool, das (passwortgeschützt) für die wöchentlichen Eintragungen zur Verfügung steht. Die *Balus* schreiben frei formulierte Texte, ohne Vorgaben oder Abfragen; allerdings werden sie gebeten, zum Thema „Informelles Lernen“ ihre Beobachtungen einzutragen. Die KoordinatorInnen haben Zugang zu diesen Texten; sie sind aufgefordert, die Tagebücher jeweils schriftlich beratend zu kommentieren. Dieses Feedback hat – wie man aus der allgemeinen Forschung zur Unterrichtspraxis weiß – einen sehr hohen Einfluss auf die

Tagebücher

Lernfortschritte. Unter der Frage „Was hilft richtig?“ führt das Leibniz-Institut, Kiel (bezogen auf Hattie, J. A., 2009) einige Faktoren für erfolgreiches Lernen auf. Das „Lehrerfeedback“ erreicht die höchsten positiven Effekte. *Balu und Du* macht sich diese Erkenntnis zu eigen, indem die Tagebücher regelmäßig als Feedback kommentiert werden. Fokusgruppendifkussionen von *Balus* zur Bewertung der Kommentare ergaben, dass „alle TeilnehmerInnen die Sicherheit und Bestätigung durch die Kommentare wertschätzen und – sofern sinnvoll – dadurch andere Perspektiven einnehmen können. Der private Raum des Feedbacks und die freundlichen Formulierungen wurden von allen anerkannt“ (Bosch, I., 2015, S. 21). Die Kommentare haben bisweilen die Form eines Dialogs.

TB

Koordinatorin: »Schade, dass die Familie unter ›Essen‹ meist ›Essengehen‹ oder ›Essen bestellen‹ versteht. Könnten Sie mal mit *Mogli* was kochen (wenn es möglich ist)?«

Balu: »Hatte ich schon gedacht. Ich bin auf Pelmeni gekommen, wegen des russischen Hintergrunds der Familie. Bei Gelegenheit wollte ich mal die Familie bekochen (mit *Moglis* Hilfe, versteht sich).«

Koordinatorin: »Gute Idee! Wenn es Ihnen Spaß macht, die ganze Familie zu bekochen, ist das O.K. Ansonsten ist das Kochen zu zweit auch ganz nett. Damit *Mogli* einfach sieht, was und wie man kochen kann.«

Außer den KoordinatorInnen haben die Qualitätsbeauftragten, die Programm-entwicklung, die Geschäftsstelle und (in anonymisierter Form) die Evaluation Einsicht in die Tagebücher. Dieses Monitoring ist eine der wichtigsten Möglichkeiten zu Sicherung der Qualitätsstandards. Über die Jahre hat sich so ein umfangreicher Corpus von qualitativen Daten angesammelt; es besteht Zugriff auf mehr als 200.000 Tagebucheintragen (Stand April 2017). Die Evaluation kann daher mit einer sehr breiten Datenbasis arbeiten. Für eine Analyse nach den Regeln der qualitativen Forschung ist dies eine kaum bewältigbare Menge. Es wird deshalb entweder mit einem Zufallsgenerator gearbeitet, der eine definierte Anzahl von Einträgen nach Zufall ausgibt, es kann mit Filtern gearbeitet werden (z.B. nur

2.1

Balus über 25 Jahre, oder nur aus bestimmten Studiengängen...); es kann aber auch eine Software für die qualitative Analyse von unstrukturierten Daten wie z.B. MAXQDA benutzt werden. Ein weiterer Vorteil der Tagebucheintragen ist – wie die *Balus* in ihren Portfolios oft selbst schreiben – die Herausforderung zur Reflexion im Anschluss an die Treffen mit *Mogli*. Das Tagebuch-Tool ist für die Praxis und Forschung ein zentrales Element.

Da das spontane Eingehen auf die Erfordernisse des Seminarverlaufs eine breite Palette von Arbeitsmaterial erfordert, wurde eine spezifische Form für *Balu und Du* entwickelt: die Memos. Sie sind so kompakt gehalten, dass sie während einer Begleitgruppe (nach dem aktuellen Austausch der Berichte von SeminarteilnehmerInnen) besprochen werden können. Es handelt sich um ein bis zwei DIN A4 Blätter, die zu einem akuten Thema Informationen, Anregungen oder Erfahrungsberichte und weiterführende Literaturhinweise liefern. Die Memos beziehen sich auf typische Themen, wie sie häufig in der Praxis von *Balu und Du* auftauchen. Sie werden durch die Programmentwicklung und die Repräsentanten der Standorte ständig weiterentwickelt. Einige Beispiele für *Balu*-spezifische Fragestellungen und Themen: „Wie kann ich während der Ferien Kontakt zu meinem *Mogli* halten?“, „Informelles Lernen“, „Spiele im Wald“, „Was muss ich beachten, dass *Mogli* nicht verloren geht?“ (z.B. bei Volksfesten, Weihnachtsmarkt usw.), „Das Vorstellungsgespräch bei den Eltern“, „Was kann ich tun, um Wartezeiten zu überbrücken?“ (beim Warten auf den Bus usw.).

Memos

Es liegen inzwischen mehr als 30 Memos vor, die bei Bedarf im Intranet abgerufen werden können. Teilweise sind die kleinen Texte durch gute Ideen aus den Tagebüchern entstanden, teils auch durch Exzerpte aus der Literatur oder „gesammelte Erfahrung“.

Den Gespannen steht an den meisten Standorten ferner ein sog. Fundus zur Verfügung, aus dem sie Spiele und didaktisches Material ausleihen können. Idealerweise stehen die Spiele, Bücher, Sportgeräte oder Experimentiermaterialien offen in Regalen, damit sich die *Balus* davon inspirieren lassen können. Für Neugründungen von Standorten steht ein „Starterpaket“ (mit einer Grundausstattung aus bewährten Spielen, Büchern und didaktischem Material) zur Verfügung. Oft verfügen die *Balus* auch über Spiele aus ihrer eigenen Kindheit, sodass die Angebote für Kinderbücher oder Gesellschaftsspiele allmählich erweitert werden.

Fundus

Intranet

Dieser wichtige Teil des Supportsystems ist in erster Linie für die Koordinatoren und Koordinatorinnen an den einzelnen Standorten gedacht. Hier finden sich Musterbriefe an Eltern, Lehrer und andere Personen, Links für die Materialbestellung, Hinweise zum Umgang mit unzuverlässigen *Balus*, Kopiervorlagen, ein Leitfaden zum Umgang mit Kindeswohlgefährdung, ein Eltern-Info (FAQ in 9 Sprachen), Beschwerdekarten, die den Eltern zur Verfügung gestellt werden (für alle Fälle!) u.a. Der Zugang ist passwortgeschützt und auf die kooperierenden Standorte im Netzwerk begrenzt. Diese haben auch die Möglichkeit Anregungen und Vorlagen selbst ins Intranet zu stellen.

Materialbestellungen werden über die Geschäftsstelle abgewickelt. Dort gibt es noch weitere Arbeitshilfen. Was lagert dort alles? Flyer für Eltern, Lehrer und (zukünftige) *Balus*, Manuale, Wirkungsberichte, Fähnchen mit dem Logo von *Balu und Du*, Brustbeutel für die Verwaltung des Taschengeldes, Jo-Jos für *Moglis*, Aufkleber, Plakate, großformatige Foto-Banner, Medaillen, Ausweise, Zertifikate und anderes. Alle Materialien zeigen das Corporate Design von *Balu und Du*.

Netzwerk und Koordinatoren- konferenz

Die Gruppen und Standorte von *Balu und Du* sind über das ganze Bundesgebiet verteilt und bilden ein Netzwerk. Das Netzwerk unterscheidet sich von einem Franchise-System vor allem durch zwei Merkmale: Es werden keine Gebühren für die Mitgliedschaft erhoben (freiwillige Beiträge nicht ausgeschlossen); zweitens entwickelt sich das Programm durch die Ideen und Erfahrungen aller KoordinatorInnen weiter. Es ist keine Top-down-Struktur. Neben dem Netzwerk besteht zusätzlich der *Balu und Du* e.V. als eingetragener Verein. Auf diese Formalität kann aus verschiedenen Gründen nicht verzichtet werden. Durch die Gemeinnützigkeit kann der Verein den Förderern und Spendern steuerrelevante Quittungen ausstellen; zudem konnte der Verein die Anerkennung als Träger der freien Jugendhilfe nach § 75 SGB VIII erhalten, und – auch nicht unwichtig – es muss ein Vorstand nach außen vertretungsberechtigt sein.

Das große Netzwerk bringt es mit sich, dass sich nicht alle Mitglieder ohne weiteres persönlich kennen, eine face-to-face-Begegnung muss deshalb arrangiert werden. Dazu wird jährlich zur Koordinatorenkonferenz eingeladen. Sie ist ein weiteres wichtiges Strukturelement. Bei diesen Treffen werden neue Forschungsergebnisse präsentiert, es wird über lokale und allgemeine Probleme gesprochen, einzelne Standorte berichten über neu erprobte Vorgehensweisen – z.B. beim Abschlussfest oder Matching.

2.1

Qualitätsberatung

Obwohl die regelmäßige Zusammenarbeit bei den Koordinatorenkonferenzen im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung vorgesehen ist, kommt es vor, dass in den Zwischenzeiten Fragen oder Probleme gelöst werden müssen. In diesen Fällen können die Qualitätsberater durch eine Hospitation den Kontakt halten. Zur Sicherung der Einheitlichkeit (program fidelity) sind die Besuche und Gespräche der Qualitätsberater wertvoll. Meist werden die Berater aktiv, wenn eine Anfrage aus den Standorten kommt oder wenn im Tagebuch-Tool Hinweise auf Probleme erkennbar werden.

Eine frühe Evaluationsstudie (Schomborg, N., 2005) verdeutlichte, dass der offizielle Abschluss des Projektjahres für die *Moglis* rechtzeitig und sinnlich erfahrbar gestaltet werden muss. Die einzelnen Standorte feiern den Abschluss nach eigenen kleinen Traditionen unterschiedlich. Wichtig ist, dass die *Moglis* einerseits erfahren, dass ihr *Balu* nicht plötzlich die Lust an der Sache (oder gar an *Mogli*) verloren hat, sondern dass es ein geplanter Projektschluss ist. Andererseits sollen *Mogli* und *Balu* eine Absprache treffen, ob und wie sie sich weiter treffen können – in größeren Abständen oder nach Verabredungen. Um diese Zeit ebenfalls durch den Verein *Balu und Du* zu unterstützen, wird die Haft- und Unfallversicherung fortgeführt, die *Balus* können (aber müssen nicht) weiterhin an den Begleitseminaren teilnehmen; auch das Taschengeld wird weiter anteilmäßig zu Verfügung gestellt. Die *Moglis* sollten zu diesem Zeitpunkt erfahren, dass auch ihre aktive Bemühung um die Fortsetzung der Freundschaft wichtig ist.

Abschlussfest und die Zeit nach dem offiziellen Projektende

Last not least – jeder *Balu* schließt mit dem Repräsentanten / Koordinator am Standort einen Kontrakt, in dem u.a. der Datenschutz (Familienangelegenheiten der *Mogli*-Familie) angesprochen wird. Es wird ferner auf die Kostenerstattung und Abrechnungsmodalitäten hingewiesen, auf den Versicherungsschutz und auf die Verwaltung der persönlichen Daten der *Balus*. Die Voraussetzungen zur Erlangung von Leistungspunkten oder Noten werden im Kontrakt nicht geregelt. Diese Vorgaben werden von den Kollegien der Bildungseinrichtungen, von denen die *Balus* kommen (Hochschulen, Universitäten, Berufsbildende Schulen, Gymnasien) festgelegt.

Kontrakt

In der Aufzählung fehlt ein weiteres Stichwort, das in der Präventionsdebatte häufig erwähnt wird: die Zielvereinbarung. Das besondere Potential des Mentoring liegt jedoch gerade darin, dass Ziele individuell und entwicklungsabhängig zu formulieren sind; dass somit allgemeine, fest umrissene Programmziele unangemes-

sen sind (vgl. Kap. 2.4). In dieser Fokussierung auf die Individualität des Kindes, seine ganz persönlichen Entfaltungschancen, die sich je nach zurückgelegtem Weg ändern oder konkretisieren, liegt die besondere Aufgabe von Mentoring. Für jedes Kind muss immer aufs Neue sensibel herausgefunden werden, welche Ziele zu einem bestimmten Zeitpunkt sinnvoll sind, was erreichbar ist, was der kleinen Persönlichkeit entspricht. Vorgegebene Ziele – das Erreichen bestimmter Kompetenzen oder Verhaltensweisen – können die Eigendynamik und Freude des Entwicklungsprozesses negativ beeinflussen.

Mit der Unterscheidung zwischen „präskriptivem“ und „entwicklungsbezogenem“ Mentoring werden diese Differenzen des Vorgehens charakterisiert. Es zeigte sich ein eher ungünstiger Einfluss auf die Beziehung zwischen Mentor und Mentee, wenn explizite Ziele formuliert und vorgegeben werden (Morrow, K. V. & Styles M. B., 1995). Die Orientierung an den Interessen und Wünschen des Kindes sollte jedoch dabei nicht vereinfachend als „gleichberechtigt“ zwischen den Beteiligten verstanden werden. Es kommt vielmehr darauf an, beide Aspekte der Mentoringbeziehung – die „horizontale“ Freundschaft und die „vertikale“ Verantwortung – in Einklang zu bringen. Die Programmleitung soll den Mentoren deshalb zum Verständnis ihrer dualen Rolle verhelfen (vgl. Keller, T. E., 2005). Auch dieses immer wieder neu zu konkretisierende Gleichgewicht kann in einer parallel verlaufenden Begleitveranstaltung besser gelingen als vorab in einer theoriebasierten Einführung.

Literatur- und Quellenangaben

Bosch, I. (2015): Gruppendiskussion zur Forschungsfrage: Beurteilung der Kommentare im Tagebuch-Tool zu Balu und Du durch die Balus. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Cavell, T. (2013): ppt slides from the National Mentoring Summit. Washington, D.C.

Cavell, T., DuBois, D. L., Karcher, M. J., Keller, T., & Rhodes, J. E. (2009): Strengthening mentoring opportunities for at-risk youth. (http://www.mentoring.org/old-downloads/mentoring_1233.pdf)

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology, 30/2, 157-195.

2.1

Hattie, J. A. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routledge, Oxon.

Keller, T. E. (2005): The stages and development of mentoring relationships. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.) Handbook of Youth Mentoring. Sage Publication, Thousand Oaks, 82-99.

Morrow, K. V. & Styles M. B. (1995): Building relationships with youth in program settings. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus der Perspektive ehemaliger MentorInnen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Revermann, M. & Schutte, H. (2014): Quantitative Untersuchungen der Kommentare im Tagebuch-Tool zu Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schomborg, Nina (2005): Evaluation des Präventionsprojekts „Balu und Du“. Die Perspektive der ehemals teilnehmenden Kinder. (Magisterarbeit, im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Wheeler, M. E., Keller, T. E. & DuBois, D. L. (2010): Social Policy Report. Review of three recent randomized trials of school-based mentoring. Making sense of mixed findings. In: Sharing Child and Youth Development Knowledge, 24, 3, 3-14.

»Implemented as intended?
Gemacht wie gedacht?«



Programmtreue

2.2

Sobald die einzelnen Komponenten der Arbeitsweise von *Balu und Du* erprobt und beschrieben sind, kommt es darauf an, dass die Prinzipien auch tatsächlich umgesetzt werden. Und zwar von allen Standorten, in allen Gruppen und nicht nur zu Beginn, sondern kontinuierlich. Die Idee des Mentorenprogramms *Balu und Du* soll im gesamten Netzwerk lebendig sein und bleiben. Die Sicherstellung einer gewissenhaften und zuverlässigen Arbeit in diesem Sinne wird als „Programmtreue“ bezeichnet (auch treatment fidelity oder treatment integrity). Es gibt gute Gründe, warum auf die Einhaltung der Regeln und Grundsätze zu achten ist, weshalb dies auch in den Kooperationsverträgen mit den einzelnen Standorten explizit erwähnt wird. In erster Linie ist es der Schutz der uns anvertrauten Kinder, denen zu jeder Zeit und an allen Standorten eine optimale Begleitung nach den Standards des Programms geboten werden muss. Zum anderen ist die Verallgemeinerung der Ergebnisse der Begleitforschung und der Evaluationsergebnisse nur statthaft, wenn die Gegebenheiten und Voraussetzungen weitestgehend gleich sind.

Um ein Auseinanderdriften der praktischen Arbeit an den einzelnen Standorten zu verhindern, existiert ein Maßnahmenbündel, das sich im Laufe der Zeit entwickelt und bewährt hat.

- In einem Manual von *Balu und Du* (1. Aufl. 2013) werden grundlegende Informationen zur Arbeitsweise bereitgestellt.
- Interessenten für das Engagement als *Balu* erhalten die Möglichkeit zur Hospitation in einem Begleitseminar, um sich ein konkretes Bild der Arbeit machen zu können.
- Bewirbt sich ein neuer ‚Standort‘, so werden in einem Bewerbungsbogen die Möglichkeiten abgefragt, besprochen und bewertet.
- In einem Kooperationsvertrag wird die Aufgabenverteilung verbindlich geregelt.
- Qualitätsbeauftragte suchen bei Bedarf einzelne Standorte auf.
- Bei regelmäßigen Treffen wird der persönliche Austausch gepflegt.
- Es besteht die Möglichkeit, über das Intranet praktischen Materialien („Memos“, Flyer usw.) zu beziehen.

**Sicherung der
Einheitlichkeit
an allen
Standorten**

Im Einzelnen: Das Manual gibt einen – über die Homepage hinausgehenden – umfassenden Einblick in Philosophie, Struktur und Ergebnisse des Programms. Für diejenigen, die an einer Standortgründung interessiert sind, werden die

Kooperationsverträge für neue Standorte

ersten Schritte beschrieben. Aber auch die Anforderungen an den „laufenden Betrieb“ werden benannt. Um einen lebendigeren Eindruck von *Balu und Du* zu bekommen, werden die Interessenten ferner zum Hospitieren in einem Begleitseminar eingeladen (unter Wahrung der Datenschutzregeln). Die Berichte der *Balus* vermitteln einen Eindruck in die schönen und manchmal auch schwierigen Seiten des Programms. Fast immer überwiegt dann das Gefühl „das wollen wir auch machen“. Anhand eines Fragebogens, der sich auf die Situation des neuen Ortes bezieht, wird dann in einem Gespräch geprüft, ob die Voraussetzungen für eine Standortgründung gegeben sind. Die Kriterien dieses Bewerbungsbogens beziehen sich in erster Linie darauf, ob zuverlässige junge Leute als *Balus* gewonnen werden können und ob sie regelmäßig in einer Gruppenveranstaltung professionell begleitet werden können. Sofern der neu zu gründende Standort an einer Bildungseinrichtung ansiedelt ist (Hochschule, Berufsbildende Schule, Oberstufe eines Gymnasiums), werden diese Erwartungen im Allgemeinen erfüllt. Aber auch rein ehrenamtliche Gruppen können die Erfordernisse meistens erbringen. Zentrale Punkte der Begleitseminare sind Regelmäßigkeit der Treffen und die Verwendung des Tagebuch-Tools (Eintragungen und Kommentare (vgl. Kap. 2.1)). Die Gewinnung von *Moglis* an kooperierenden Grundschulen ist meist das kleinste Problem. Wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, kann ein Kooperationsvertrag geschlossen werden, in dem Einzelheiten der Zusammenarbeit geregelt sind. Die/der persönlich verantwortliche KoordinatorIn wird im Vertrag namentlich eingetragen. Um eine evtl. Personalfuktuation zu berücksichtigen, wird im Vertrag festgehalten, dass ein Wechsel der KoordinatorInnen dem *Balu und Du* e.V. mitzuteilen ist. Fragen der Versicherung, der Tagebuchbearbeitung, der Teilnahme an der Koordinatorenkonferenz und Begleitforschung werden geregelt. Besonders in der Anfangszeit können Geschäftsstelle und Programmentwicklung bei Fragen und Problemen jederzeit angesprochen werden, auch ein Besuch der Qualitätsberater kann vereinbart werden.

Weil sich *Balu und Du* als Netzwerk versteht, ist der Austausch der verantwortlichen Personen an den einzelnen Standorten wichtig. Jedes Jahr finden eine überregionale Koordinatorenkonferenz sowie weitere Regionalkonferenzen statt. Die Treffen sind für die vitale Weiterentwicklung des Programms wesentlich: Hier werden neue Erfahrungen ausgetauscht, es kommt zur Diskussion von Grundsätzen oder vermeintlichen Grundsätzen, neue Übereinkünfte werden beschlossen.

2.2

Diese lebhaften Konferenzen sind für den Zusammenhalt der Programmstandorte äußerst wertvoll. Man lernt sich kennen, überlegt, wie weit die Autonomie jeweils tolerierbar ist und wo etwa umgesteuert werden muss. Die Koordinatorenkonferenzen können und sollen einer „mission drift“ entgegenwirken.

Die Rolle des „Vereins“ besteht in Ergänzung des Netzwerks darin, die grundlegenden und prinzipiellen Qualitätsstandards zu sichern. Ihm kommt die entscheidende Rolle zu, durch gewissenhaftes Monitoring das Angebot zu verantworten. Neben der (flachen) Hierarchie existiert die lebendige Heterarchie!

Sicherung von Qualitätsstandards

Es liegen Forschungsergebnisse vor, die nachweisen, dass eine unzureichende Programmtreue zu höchst bedenklichen Einbußen der Wirksamkeit von Maßnahmen führt. Diese Forschungsrichtung („Implementationsforschung“, vgl. Themenheft ‚Psychologische Rundschau 3/14‘ oder ‚Translation Science‘, vgl. Spoth et al, 2013) zeigt, dass eine geringe Implementationsqualität die Ergebnisse massiv negativ beeinflussen kann, „dass selbst bereits geprüfte Verfahren gänzlich unwirksam werden“ (Beelmann, A. & Karing, C., 2014).

Die Umsetzung der Maßnahmen in die Praxis – bzw. in die verschiedenen Praxisorte – stellt die letztlich entscheidende Stufe einer langen Programm-Entwicklungskette dar, von der es abhängt, welche Wirkungen erzielt werden. Es wurde ein signifikanter Zusammenhang zwischen Wirksamkeit und Implementationsqualität nachgewiesen (Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T., 2000 – Allerdings stellten die Autoren auch fest, dass in zahlreichen Veröffentlichungen über Präventionsprogramme keinerlei Angaben zur Implementation gemacht werden). Eine 100%ige Identität von Programmvorgabe und tatsächlicher Praxis ist allerdings kaum zu erwarten. Gottfredson (2001) fand bei Präventionsprogrammen eine Programmtreue von 48-68% (nach Brand, T., 2012).

Die geschilderte partizipative Form der Erhaltung von Grundideen und -methoden, wie sie in Konferenzen, Hospitationen und Erfahrungsaustausch bei *Balu und Du* praktiziert wird, steht der Top-down-Strategie gegenüber und wird als symbiotische Implementationsstrategie oder mutual adaption bezeichnet (vgl. Hasselhorn, M. et al., 2014). Der Vorteil ist eine flexiblere Weiterentwicklung des Programms, bei der Innovationen zur Optimierung beitragen können. Einer Verknöcherung von möglicherweise überholten Vorstellungen kann so vorgebeugt werden. Denn dies könnte die Kehrseite einer dogmatisch verstandenen

Programmtreue sein. „Die Implementation“, so schreiben Dirscherl, R. et al., „ist mit all ihren Herausforderungen und Komplexitäten oft aufwendiger als die ursprüngliche Entwicklung des Programms“ (S. 26).

Literatur- und Quellenangaben

Beelmann, A. & Karing, C. (2014): Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. In: Psychologische Rundschau 65(3), 129-139.

Brand, T. (2012): Stand der Forschung über die erfolgreiche Implementation von Präventionsprogrammen. ppt-Präsentation bei der Trägerkonferenz „Grüne Liste Prävention“, Hannover (unveröffentlicht).

Dirscherl, R., Zastrow, B. & Dirscherl, T. (2014): Auf eine gute Implementation kommt es an. Förderliche und hinderliche Faktoren bei der Implementation evidenzbasierter Programme. In: forum kriminalprävention 3/14, 26-31.

Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2000): The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. In: Journal of Educational and Psychological Consultation, 11(2), 193-221.

Gottfredson, D. (2001): Schools and Delinquency. University Press, Cambridge.

Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, 3/14, S. 140-149.

Implementationsforschung. Themenheft Psychologische Rundschau, 2014, 65 (3).

Spoth, R., Rohrbach, L. A., Greenberg, M., Leaf, P., Brown, C. H., Fagan, A. & Hawkins, J. D. (2013). Addressing core challenges for the next generation of type 2 translation research and systems: The translation science to population impact (TSci Impact) framework. In: Prevention Science, 14(4), 319-351. (DOI: 10.1007/s11121-012-0362-6).

2.2

»Wenn die Tatsachen nicht mit
der Theorie übereinstimmen –
umso schlimmer für die
Tatsachen.«

(Hegel, G. F. W., 1770 - 1831)



Das kommt vor: die Theorie passt nicht zur Praxis, oder umgekehrt. So ist auch eine allgemeine theoretische Grundlage für das Mentorenprogramms *Balu und Du* nicht verfügbar. Es zeigt sich vielmehr, dass die Einflüsse und Interpretationshilfen verschiedener psychologischer und sozialer Theorien in Teilen nützlich sind, teils aber auch irrelevant.

Es ist deshalb einerseits erforderlich zu verdeutlichen, warum bestimmte theoretische Konstrukte nicht erklärungsrelevant sind, andererseits sollen Theorien – oder besser Theoriefragmente – aufgezeigt werden, die bedeutsame Grundlagen für *Balu und Du* liefern. Die theoretische Unbestimmtheit von Mentoring hängt mit der Tatsache zusammen, dass diese Praxis sich nicht in gängige zwischenmenschliche und kulturelle Muster einordnen lässt und zudem – bezogen auf die einzelnen *Balu-Mogli*-Gespanne – nach unterschiedlichen Prinzipien dynamisch-veränderlich verläuft. Mentoring ist nicht Therapie, nicht Pädagogik, es sind keine familiären Beziehungen, keine üblichen Freundschaften, es besteht eine Hierarchie ohne Machtgefälle, der Ort des Mentoring ist undefiniert und wechselnd, systemische Verbundenheit schwer zu beschreiben. Die Uneindeutigkeit der Mentorenbeziehung erlaubt und verlangt Offenheit gegenüber verschiedenen theoretischen Ansätzen und zugleich eine kritische Aneignung von Details und einzelnen Gedanken der theoretischen Schulen. Damit wird man der „reinen Lehre“ sicher nicht immer gerecht, aber die eigenwillige, etwas unorthodoxe Praxis des Mentoring sollte nicht versuchen, sich einer Theorie anzupassen – sie würde Wesentliches verlieren. Es seien „Mischformen zwischen lebensweltlicher Unterstützung und sozialpädagogischer Fachlichkeit, bzw. zwischen informellem Gelegenheitsstrukturen und institutionalisierten Förder- und Unterstützungsangeboten“, heißt es im 14. Jugendbericht des BMFSFJ (2013, S. 256). Je nachdem, unter welchem Gesichtspunkt man das Geschehen bei *Balu und Du* betrachtet, liegen unterschiedliche Affinitäten zu theoretischen Konzepten vor. Ist die persönliche Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu* im Rahmen der Gedankengänge der Bindungstheorie verstehbar? Wie kann die Einbettung der Dyade von *Mogli* und *Balu* in das soziale Umfeld mit der Systemischen Theorie interpretiert werden? Welche Aspekte der Psychoanalyse sind relevant? Was trägt die Erlebnispädagogik bei? Welche Rolle spielt der in der Gesundheitsförderung wichtige Setting-Ansatz (und die Unterscheidung von Verhalten und Verhältnis)? Leistet ein *Balu* einen Beitrag zum „kulturellen Kapital“ seines *Moglis* (vgl. Bourdieu, P., 1982).

Offenheit gegenüber
verschiedenen
theoretischen
Ansätzen

Bindungstheorie

Wenn man eine Beziehung, wie die zwischen *Mogli* und *Balu*, entsprechend der Bindungstheorie analysiert, steht zunächst die Annahme im Mittelpunkt, dass Menschen von Kindheit an ein angeborenes Bedürfnis haben, intensive und enge Beziehungen zu einer (oder mehreren) Bezugsperson(en) aufzunehmen. Die Theorie fußt auf der frühen Mutter-Kind-Interaktion und war zunächst nur auf die Phase der frühen Kindheit bezogen (Bowlby, J., 1951). Es konnte festgestellt werden, dass die Art des Umgangs der Mutter bzw. Eltern mit dem Kind und ihre mehr oder minder feinfühligke Reaktionsweise auf die Bedürfnisse des Kindes das Bindungsverhalten des Kindes prägen. Daraus kann eine sichere, unsichere, ambivalente oder auch desorganisierte Bindung entstehen. Diese Bindungstypen setzen sich oft in der späteren Kindheit, etwa im *Mogli*-Alter, oder der Erwachsenenzeit fort. Für diagnostische Überlegungen (warum reagiert *Mogli* auf Beziehungsangebote so und nicht anders?) können diese Erkenntnisse relevant sein. Das Wissen darum kann eine entlastende Funktion für *Balu* haben, wenn zu vermuten ist, dass z.B. Bindungsangst aus früheren Erfahrungen resultiert. Weitere Forschungen haben gezeigt, dass aber spätere verlässliche Beziehungsangebote zur Verbesserung einer Bindungsstörung beitragen können (Brisch, K. H., 2006). Damit ist eine der wichtigsten Lehren für *Balu und Du* angesprochen: *Balus* sollen zuverlässige Bezugspersonen sein, die keinesfalls frühe Beziehungsabbrüche wiederholen und damit die Traumata vertiefen; sie sollen die Interaktion mit *Mogli* feinfühlig gestalten, damit Verlassenheitsgefühle nicht aufkommen – vielleicht sogar alte negative Erfahrungen ausgeglichen werden. Feinfühlig heißt z.B., dass die Beziehungssignale prompt wahrgenommen und zutreffend interpretiert werden, und dass der verbale Austausch dialogisch geführt wird. Dabei sollten sich *Balus* bewusst sein, dass eine Mentorenbeziehung nicht die grundlegend prägende Wirkung hat wie die frühen Bindungserfahrungen, die *Mogli* in der Familie erlebt hat. Eine „kurative“ Wirkung ist insofern nur begrenzt möglich. Bescheidenheit in Bezug auf Erwartungen und Ansprüche ist angebracht. Keinesfalls sollten Paten in Konkurrenz zu bestehenden Bindungen zur Familie treten.

Systemtheorie

Die Systemtheorie wurde mit dem Anspruch entwickelt, die Gesamtheit einzelner Elemente und deren Interaktion innerhalb einer gegebenen oder sich bildenden Einheit in den Blick zu nehmen. Durch die Wechselwirkung der Elemente untereinander ist die Ganzheit mehr als die Addition ihrer einzelnen Teile (Übersummation). Diese Sichtweise will vermeiden, dass isolierte Elemente herausgegriffen werden, um ausschließlich deren Einfluss – z.B. als kausale Folgen – zu

2.3

betrachten. Nach dem etwas saloppen Motto „alles hängt mit allem zusammen“ ist auch die *Mogli-Balu*-Beziehung nicht isoliert zu verstehen. Allerdings kann die Methode der systemischen Analyse besser in bekannten und erforschten Einheiten, wie z.B. Familie, Schulklasse oder Kollegengruppen in der Arbeitswelt zum Tragen kommen, als in der teilweise gewollt abgeschieden und zurückgezogen agierenden Zweierbeziehung von *Mogli* und *Balu*.

Auch die Psychoanalyse bezieht sich auf andere Konstellationen als sie bei *Balu und Du* gegeben sind. Ihre Erkenntnisse beziehen sich ursprünglich auf die (bürgerliche) Familie und wurden im Lauf der Jahrzehnte zwar weiterentwickelt, aber für Patenschaftsbeziehungen sind sie nur eingeschränkt gültig. Als geeignet ist das Konzept der „Übertragung“ hervorzuheben, da es die Beziehung zwischen den Interagierenden – *Mogli* und *Balu* – unmittelbar betrifft. *Balus* können in die Rolle geraten, dass ihnen Gefühle, Affekte, Erwartungen (insbesondere Rollenerwartungen), Wünsche und Befürchtungen zugeschrieben werden, die *Mogli* ursprünglich auf Vater oder Mutter bezogen hatte. Diese Übertragungen sind meist unbewusst und können die Person, auf die sie projiziert werden, vor ein Rätsel stellen. Wieso jetzt die Angst? Warum die Aggression? Der Umgang mit der Übertragung verlangt eine gewisse Gelassenheit, die auf der Einsicht beruht „Ich bin wahrscheinlich nicht gemeint“. Hierbei können die KoordinatorInnen hilfreich sein, indem sie diesen Mechanismus erklären und davor bewahren, dass durch Gegenübertragung oder Abbruch der Beziehung die Situation verschlimmert wird. In anderer Hinsicht bestehen zwischen einer analytischen Therapie und dem Mentoring gravierende Unterschiede. Das gilt vor allem für das Gebot eines Therapeuten sich als neutrale Projektionsfläche für die Übertragung (und andere Vorgänge) zur Verfügung zu stellen. Ein Therapeut sollte seine individuellen Züge eher verbergen und dem Klienten so die Möglichkeit bieten, die projizierten Themen zu bearbeiten. *Balu* dagegen ist ein großer Freund mit ganz persönlichen Eigenschaften, Erfahrungen, Meinungen, Ratschlägen. Die Rolle des Vorbilds ist grundlegend anders als die eines tiefenpsychologisch arbeitenden Therapeuten.

Psychoanalyse

Die Grundgedanken der Erlebnispädagogik haben eine besondere Nähe zu *Balu und Du*. Assoziationen zu Natur und Abenteuer sind ebenso zutreffend, wie der Kern der Erlebnispädagogik, der durch die weitergehende pädagogische Frage gebildet wird: Welche Erlebnisse, die durch Unbekanntes und Neues herausfordern, können die Persönlichkeitsentwicklung fördern? Man wird die

Erlebnispädagogik

Antwort oft in Erfahrungsräumen finden, die die Erlebnispädagogik entdeckt hat: Wandern, Kanufahren, Lagerfeuer, Segeltörn, Bergsteigen sind typische Aktivitäten. Im Konzept der Erlebnispädagogik werden sie so gestaltet, dass dadurch Schlüsselerlebnisse gewonnen werden, die verinnerlicht in den Alltag übertragbar sind und neue Strategien, Haltungen und soziale Kompetenzen vermitteln. Bei einem Segeltörn beispielsweise sind nicht nur Wind und Wellen das pädagogische Agens, sondern die Erfahrung einer Gemeinschaft, die nur in verantwortungsvoller Zusammenarbeit allen Herausforderungen gegenüber bestehen kann. Erlebnispädagogik inszeniert und arrangiert erlebnisintensive Gelegenheiten, die ihr pädagogisches Potenzial indirekt entfalten. Die Nähe zum informellen Lernen (vgl. Kap. 1.8) ist spürbar. Auch hier kommt es darauf an, dass die Möglichkeiten der Situation erkannt und genutzt werden. Allerdings zielt die Erlebnispädagogik eher auf außergewöhnliche, nicht alltägliche Eindrücke. Ihre Wurzeln in der Reformpädagogik bringen es mit sich, dass viele dieser Unternehmungen in Gruppen durchgeführt werden. Manche Standorte von *Balu und Du* bieten ihren *Balus* auch ohne Dabeisein der *Moglis* erlebnispädagogische Gemeinschaftsaktivitäten an, um ihr Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken.

Setting-Ansatz

In der Gesundheitsförderung gilt der Setting-Ansatz als „state of the art“ (BZgA 2011, S. 13). Wie sich gezeigt hat, profitieren die *Moglis* im Feld der Gesundheit nachweislich durch ihre Teilnahme am Mentorenprogramm (vgl. Kap. 4.2). Welche Bedeutung ist dabei dem Setting-Ansatz zuzuschreiben? Trotz der lebensweltlichen Orientierung des Konzepts enthält der Setting-Ansatz für *Balu und Du* nur wenig unmittelbar relevante Gedanken und Ideen. Er bezieht sich üblicherweise auf Interventionen in konkreten und überschaubaren Lebenswelten; es geht um die aktive Einbeziehung von Einzelnen oder Gruppen in Entscheidungsprozesse und Handlungsabläufe in übergeordneten Organisationen. Als Settings werden relativ dauerhafte Sozialzusammenhänge bezeichnet, von denen Impulse für die Gesundheit – sowohl Belastungen wie auch Ressourcen – ausgehen. Beispielfähig werden oft Stadtteile, Krankenhäuser oder Schulen genannt. Es ist deutlich, dass diese Definition für die Struktur von *Balu und Du* nur begrenzt passend ist. Dennoch enthält der Grundgedanke dieses Ansatzes, wonach die Zielgruppen als aktiv Handelnde betrachtet werden, die ihre eigenen gesundheitsbezogenen Interessen wahrnehmen und entsprechende Kompetenzen erwerben (Empowerment), trotz dieser Grenzen für die Arbeit mit den Kindern Anregungen. In den Gespannen werden manchmal spielerisch Rituale entwickelt, die im Sinne einer gesundheitsbezogenen Eigenaktivität gedeutet werden können: *Balu* und *Mogli*

2.3

lernen z.B. bei jedem Treffen eine „Frucht der Woche“ kennen, bestimmte Hygieneregeln werden geübt, oder die Mitgliedschaft in einem Sportverein wird angebahnt. Diese gemeinsame Konzentration auf das Thema „Gesundheit“ hat nachweisbare Auswirkungen auf das Gesundheitsverhalten der *Moglis*. Damit wird zugleich aber eine weitere Unterscheidung zum theoretischen Umfeld des Setting-Ansatzes angesprochen. Es ist die Differenz zwischen „Verhaltensänderung“ und „Änderung der Verhältnisse“. Der Setting-Ansatz – so die Theorie – zielt auf die Veränderung des Alltags oder der Gegebenheiten im Setting. (z.B. gesundes Schulfrühstück oder regelmäßige Arbeitsunterbrechungen mit Bewegung durch die Betriebsleitung). Als verhaltensorientiert gelten dagegen Aufforderungen und Anregungen, die sich an die Adressaten selbst richten, ihre Lebensweise in gesundheitsförderlicher Weise zu ändern. Durch die Vorbildfunktion von *Balu* und den kleinen Mikrokosmos, in dem das Verhalten geübt und gefestigt werden kann, wird im Rahmen von *Balu und Du* sowohl die etwas in Misskredit geratene „Verhaltensänderung“ wie auch die Verhältnisprävention praktiziert.

Eine wichtige soziologische Betrachtung des „Lebensstils“ mit seiner prägenden Kraft verdanken wir Pierre Bourdieu (1979, deutsch 1982). Er beschrieb, wie die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Klassen durch ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bestimmt wird. Die Grenzen dieser sozialen Räume sind nur mit Aufwand und Anstrengung zu überwinden. Klassengrenzen können demnach nicht allein durch Zu- oder Abnahme des ökonomischen Kapitals überschritten werden, sondern auch „Habitus“ und „Lebensstil“ haben eine nicht unwesentliche prägende Funktion. Während das „ökonomische Kapital“ durch ein Programm wie *Balu und Du* nicht tangiert werden kann, ist der Einfluss auf den Habitus – der Sozialverhalten, Umgangsformen, Gewohnheiten oder das Auftreten in bestimmten sozialen Situationen umfasst – durch einen Mentor nicht zu unterschätzen. Seine Vorbildfunktion und seine Hinweise, die Eröffnung neuer Erfahrungsfelder, Interaktionsformen und Sprachstile öffnen die Grenzen in neue soziale Milieus. Die oft beklagte Abhängigkeit der Bildung von der Herkunftsfamilie hängt u.a. auch mit dem beschränkten kulturellen Kapital zusammen, das Kinder in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld „ererbten“. Für die weitere Bildungskarriere der *Moglis* und deren Zurechtfinden in neuen Lebensräumen ist dieser informell erworbene Habitus enorm bedeutsam. Es sind die „feinen Unterschiede“, wie es im Titel von Bourdieus Hauptwerk heißt.

Lebensstil

Die Theoriegrundlage des Programms ist also nicht anders als eklektisch zu bezeichnen. Zahlreiche Fragmente fügen sich zu einem Theoriepuzzle zusammen. Für die KoordinatorInnen ist dies eine ausgesprochene Herausforderung. Die „Memos“ sollen dabei wenigstens eine gewisse Hilfestellung geben; sie werden laufend weiterentwickelt.

Literatur- und Quellenangaben

Brisch, K. H. (2006). Bindungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Konsequenzen für sozialpädagogisches Handeln. Wiss. Jahrestagung VPK-Bundesverband privater Träger der freien Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe e.V.: „Vom Hirn ans Herz vom Herz ans Hirn.“ - Vom Forschungsnutzen zur Praxisrelevanz in der Jugendhilfe. Esslingen, 11.
<http://www.agsp.de/html/a79.html>

Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. Bulletin of the World Health Organization.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 17/12200.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA Hg., 2011): GUT DRAUF – Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine bundesweite Jugendaktion der BZgA zur nachhaltigen Gesundheitsförderung. Reihe: Gesundheitsförderung Konkret, (Bd. 15), Köln.

Bourdieu, P. (1979, deutsch 1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt.

Hegel, G. W. F. (1770 - 1831): Das „Zitat“ kursiert nur als angeblich mündliche Anekdote: „Wenn Hegel dies nicht gesagt haben sollte, so ist es immerhin gut erfunden“. Luckner, A.
In: Der blaue Reiter, Ausg. 2
http://www.derblauerereiter.de/fileadmin/user_upload/pdfs/Journal/1-10/dbr02-Leseprobe.pdf

2.3

Das „Mögliche“ ist oft
umfassender als eine
„Zielvereinbarung“.



Sollen oder können die Ziele des Mentorenprogramms *Balu und Du* explizit und allgemeinverbindlich formuliert werden? Vieles spricht dagegen. Wenngleich in der Begleitforschung, Evaluation und Wirkungsforschung eine Zielformulierung häufig erwartet wird, um feststellen zu können, ob oder wie weit die Absicht des Programms erreicht wurde, so ist diese Forderung auf das Konzept von *Balu und Du* nicht ohne weiteres übertragbar. Es sprechen fünf Gründe dagegen:

- 1) Die Gruppe der *Moglis* setzt sich aus Kindern mit unterschiedlichsten Bedürfnissen, Hintergründen und Defiziten zusammen. Diese Heterogenität ist gewollt. Die Lehrkräfte, Sozialarbeiter und andere vorschlagende Personen werden in einer sehr offenen Formulierung angesprochen: „Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen.“ Insofern werden z.B. Kinder mit Problemen im sozialen, kognitiven, gesundheitlichen Bereich angesprochen, oder solche mit familiären Schwierigkeiten oder Migrationsgeschichte.
- 2) Die „Diagnose“ zu Beginn des Projektjahres ist ungewiss. Das Verhalten der Kinder ist oft situationsabhängig, sodass die Beobachtungen der Lehrpersonen sich deutlich unterscheiden können vom Umgang des Kindes in der 1:1-Situation mit seinem *Balu*. Beispiel: Ein Junge wurde wegen extrem wilden Verhaltens vorgeschlagen. Er musste in allen Pausen auf einem Stuhl vor dem Lehrerzimmer sitzen. Sein *Balu* bemerkte von dieser Ungezügeltetheit nichts.
- 3) In der Begleitforschung hat sich gezeigt, dass eine Mentoringbeziehung, die darauf fixiert ist, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, weniger erfolgreich ist, als eine Beziehung, die ihre Ziele variiert – entsprechend den Entwicklungsschritten des Kindes und seinen Wünschen. Eine „präskriptive“ Zielvorgabe führt eher zu Unzufriedenheit und Abbrüchen der Beziehung als eine „entwicklungsbezogene“ Gestaltung (Morrow, K. V. & Styles M. B., 1995; Rhodes J. & Raposa, E., 2016).
- 4) Im Verlauf des Projektjahres können sich die Entwicklungsziele, die für ein Kind im Vordergrund stehen, ändern. Beispielsweise legen schüchterne Kinder nicht nur ihre Zurückhaltung ab, sondern schlagen umgekehrt zunächst manchmal über die Stränge. Beim Verzicht auf eine ausdrückliche

Zielformulierung, muss nun nicht eine neue Vorgabe festgehalten oder dokumentiert werden. Der Umgang zwischen *Mogli* und *Balu* kann sich situationsangepasst ändern. *Balu* – und die Seminarleitung – sollen sensibel erkennen, welche Hilfe jeweils im Vordergrund stehen sollte.

- 5) Durch die Heterogenität der Gesamtgruppe können diskrepante, gegensätzliche Ziele bei einzelnen oder Untergruppen erstrebenswert sein. Ein aggressives *Mogli*, das andere mobbt, sollte lernen, zurückhaltend und empathisch im Umgang mit anderen zu sein. Ein gemobbtes Kind dagegen muss u. U. lernen seine Ängstlichkeit zu überwinden und offensiver zu werden. Die gewünschten Veränderungen bei beiden Kindern könnten in der Wirkungsforschung dazu führen, dass sich der Gesamtwert (der Gruppe) der Nulllinie nähert.

Frage nach der Evaluation

Wir müssen also davon ausgehen, dass für *Balu und Du* als Gesamtprogramm kein exakt umschriebenes, definiertes Ziel verbindlich sein kann. Insofern unterscheidet sich ein Evaluationsdesign für *Balu und Du* vom Qualitätskriterienkatalog der DFK, in dem die Benennung und Begründung konkreter Ziele erwartet wird (DFK, 2013). Der Breitbandwirkung des Programms (vgl. Kap. 1.6) *Balu und Du* könnte eine einschränkende Zielformulierung jedoch nicht gerecht werden. Vieles bliebe unerkannt.

Neben *Balu und Du* gibt es jedoch andere Förderprogramme, die ein klar umrissenes Ziel anstreben. Für diese ist sowohl die Ausformulierung eines Ziels wie auch die Benennung von passenden Kriterien zur Überprüfung des Erfolgs sinnvoll. Das kann auch für Mentorenprogramme gelten; etwa für Leselern-Mentoring. Besonders eindeutig im Sinne der Erfolgsmessung ist es, wenn die Kriterien dichotom definiert werden können: Abschluss geschafft? Ja/Nein. Im Rahmen von *Balu und Du* sollte hingegen eine einseitige Zielsetzung vermieden werden. Der Prozess soll sensibel erfolgen, „with care in order to promote respect for the youth’s desire and avoid mentor domination” (Balcazar, F. E. & Keys, C. B., 2014, S. 96)

Es kommt hinzu, dass eine eindimensionale Sicht auf das Geschehen bisweilen die Gefahr einer Banalisierung enthält. Gutmann, L. M. & Schoon, I., (2013) untersuchten den Erfolg verschiedener Interventionsformen hinsichtlich non-kognitiver Kompetenzen. Dabei stellten sie fest, dass es keinen Schlüsselfaktor

gibt, der den Erfolg auf diesem Feld vorhersagen kann, dass es vielmehr miteinander verbundene skills seien. Die Förderung nur einer Dimension in diesem Geflecht führe zu nicht nachhaltigen Erfolgen.

Der Verzicht auf allgemeingültige Ziele bedeutet keine Ungewissheit über die Wirkungen des Programms *Balu und Du*. Sinnvollerweise sollte das Design der Evaluation der Mannigfaltigkeit des Programms entsprechen und nach vermuteten, erhofften, unerwarteten, befürchteten oder anekdotisch festgestellten Wirkungen suchen. Damit ist die Wirkungsforschung zwar aufwändig, kann aber während der Programmlaufzeit immer wieder neue Fragestellungen aufgreifen und bearbeiten. Auch für externe Forschung stehen die Daten zur Verfügung, um Hypothesen, Skepsis oder angenommene Ziele, die aus der Außenperspektive ein besonderes Interesse wecken, zu prüfen.

Literatur- und Quellenangaben

Balcazar, F. E. & Keys, C. B. (2014): Goals in mentoring relationships. In: Handbook of Youth Mentoring (2nd Ed.), DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Ed.), Sage, L.A., London, 83-98.

DFK (2013): Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. In: Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. (Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention).

Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013): The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation.
http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf

Morrow, K. V. & Styles M. B. (1995): Building relationships with youth in program settings. A study of Big Brothers / Big Sisters. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Rhodes, J. & Raposa E. (2016): What are the keys to successful mentoring? New study has some answers. In: The Chronicle of Evidence-Based Mentoring. Nov. 10.

»...absent mentors may do
more harm than good.«

(Karcher, M. J., 2005)



Dauer und Intensität

2.5

Die Qualität der Beziehung zwischen *Balu* und *Mogli*, wie z.B. deren emotionale Nähe, ist ein ausschlaggebendes Kriterium für den Erfolg des Mentoring. Daneben ist aber auch ein eher quantitativer Aspekt von erheblicher Bedeutung: die Dauer und Regelmäßigkeit der Treffen. Man könnte es etwas medizintechnisch als „Dosis“ bezeichnen. Tatsächlich werden in der amerikanischen Literatur die Vokabeln „dose“ oder „dosage“ verwendet, um Häufigkeit und Dauer der gemeinsam verbrachten Zeit zu bezeichnen (Karcher, M. J., 2005; Rhodes, J., 2008; DuBois, D. L. et al., 2011; Grossman, J. B. et al., 2011; Wood, S. & Mayo-Wilson, E., 2012; Meyerson, D. A., 2013). Es zeigte sich, dass die zuverlässige Anwesenheit des Mentors – ein vielleicht formal erscheinender Gesichtspunkt – einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Verlauf und das Ergebnis einer Mentoringbeziehung hat (Southwick, S. M. et al., 2007).

Das Thema „Dosis“ kann unter vier Fragestellungen betrachtet werden:

I. Wie lange dauert die Beziehung (in Monaten oder Jahren)?

II. Wie oft treffen sich *Mogli* und *Balu*?

III. Wie gestaltet sich das Ende, bzw. wie wird darauf vorbereitet?

IV. Welche Auswirkungen haben „Pausen“ und Abbrüche?

Zur Frage der Dauer liegen Forschungsergebnisse vor, die vor allem darauf hinweisen, dass eine kritische Grenze nicht unterschritten werden sollte. Diese liegt bei drei Monaten (Grossmann, J. B. & Rhodes, J., 2002, S.206). Die Forscherinnen konnten zeigen, dass Beziehungen, die kürzer als drei Monate waren, mit der Verminderung des Selbstwertgefühls und einer geringeren Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe – einhergingen. Erst bei einer Dauer von 12 Monaten zeigten sich nennenswerte positive Effekte des Mentoring. Viele Mentorenbeziehungen, wie auch *Balu und Du*, sind tatsächlich auf ein Jahr ausgelegt, und enden dann entweder planmäßig oder gehen in einen veränderten Modus der freundschaftlichen Beziehung über. Vor allem, wenn die Fortdauer der persönlichen Beziehung gelingt, ist mit einer positiven Entwicklung des Mentees zu rechnen.

Auswirkung
der Dauer

Hinsichtlich eines weiteren Gewinns in einem zweiten Jahr einer Mentoringbeziehung liegen nur wenige Untersuchungen vor. Diese sprechen durchaus für eine Fortsetzung nach 12 Monaten (Valentino, S. & Wheeler, M., 2013, S. 34). Insbesondere die Schulleistungen und die soziale Akzeptanz der Mentees nehmen noch im zweiten Jahr signifikant zu. Allerdings ist es schwierig, junge

Leute als MentorInnen zu finden, wenn sie sich für einen Zeitraum über mehr als 12 Monate festlegen sollen. Vor allem Studierende können eine sichere längerfristige Entscheidung in dieser Lebensphase kaum treffen.

Gemessen an diesen Befunden enden Mentorenbeziehungen jedoch häufig zu früh, nämlich nach etwa fünf Monaten (Karcher, M. J., 2005; Herrera et al., 2007; Bernstein, L. et al., 2009). Karcher spricht sogar davon, dass fast die Hälfte der untersuchten Beziehungen innerhalb von drei Monaten enden (bzw. abbrechen). Die Dauer der Mentoringbeziehung ist allerdings weniger bedeutsam als die Frequenz (DuBois, D. L. & Neville, H. A., 1997; DuBois et al., 2002; Karcher, M. J., 2005; Meyer, K. C. & Bouchey, H. A., 2010;). In den Studien zeigte sich, dass die Frequenz (wie oft treffen sich die Gespanne?) den Erfolg des Projekts besser vorhersagt als die Dauer des Mentorats. Die Häufigkeit der Treffen könnte demnach ein gutes Maß für die Zuwendung und Zuverlässigkeit sein, die Mentees in der Beziehung erfahren.

Wie kann man
Abbrüche
vermeiden?

Dieser subjektive Faktor scheint noch wichtiger zu sein als allein die Zeitspanne. Bedauerlicherweise kann eine erneute Beziehungsstiftung mit einem anderen Mentor die Enttäuschung eines frühen Abbruchs nicht ausgleichen, und die ungünstigen Entwicklungsergebnisse setzen sich fort (Grossman, J. B. et al., 2011). Es ist deshalb ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, wie Abbrüche vermieden werden können. Diese sind immer ein besonders dramatisches Ereignis. Was führt dazu? Wie können sie vermieden werden?

Eine mit qualitativen Methoden durchgeführte Studie fand mehrere Faktoren, die zu einem verfrühten Abbruch beitragen (Spencer, R., 2007). Es zeigte sich, dass die mangelnde Motivation des Mentees, die Unzulänglichkeit des Mentors, eine tragfähige Beziehung herzustellen, mangelnde Unterstützung durch die Familie und ungenügender Support durch die Programmleitung Abbrüche wahrscheinlicher machen. Vor allem der letzte Punkt – Unterstützungsstrukturen – ist relevant und kann von Programmseite praktisch angegangen werden. *Balu und Du* hat hierzu ein dreiteiliges System entwickelt, das eine dichte Begleitung der MentorInnen ermöglicht und – das ist wichtig – verpflichtend für alle *Balus* ist. Damit konnte erreicht werden, dass die Abbruchquote je nach Standort und Jahrgang zwischen 8 und 19 Prozent liegt. Dieser Wert ist vergleichsweise gering. In einer Metastudie, in die Daten von 6965 Mentoren (nicht *Balu und Du*) eingingen, wurde eine Quote von 38,07% ermittelt (Kupersmidt, J. B. et al., 2017).

2.5

Eine weitere Studie (Shlafer, R. J. et al., 2009) fand in einer mixed-methods Analyse heraus, dass auch familiäre und finanzielle Schwierigkeiten der Mentoren, Umzüge, Unterschätzung der Belastung und unpassendes Matching zu einem Abbruch führen können.

Damit aber das planmäßige Ende der Mentoringbeziehung nach einem Jahr von den *Moglis* subjektiv nicht als Abbruch erlebt wird, wurden im Lauf der Zeit bei *Balu und Du* feste Rituale entwickelt, die zu einer veränderten Form des Projektendes geführt haben und darüber hinaus den Effekt hatten, dass über die Hälfte der Gespanne nach dem offiziellen Ende weiter in Kontakt bleiben. Die *Moglis* erleben bei einem Abschlussfest, dass das „Projekt“ nun zwar zu Ende ist, dass die entstandene Freundschaft aber gepflegt werden muss, wie Freunde das üblicherweise tun: man ruft sich an, man verabredet sich, aber es muss nicht immer am gleichen Wochentag zur gleichen Zeit sein. Ferner erhalten die *Moglis* eine Medaille und eine Urkunde, die sinnlich deutlich machen, dass das vorgesehene Ende erfolgreich erreicht ist. Die *Balus* werden angeregt, die Kinder und ihre Familien schon einige Wochen vorher auf das Ereignis einzustimmen.

Ende sollte kein
Abbruch sein

Durch den in festlichem Rahmen gestalteten Abschluss konnte eine Wende zur Verstetigung des Kontaktes nach einem Jahr erreicht werden. Seit der 13. Kohorte, in der dieses Ritual eingeführt wurde, wurden die Kontakte nach Projektende häufiger und anhaltender, und es ist zu vermuten, dass die Beendigung nicht traurig (oder gar traumatisch) erlebt wird. (Bartl, H. M. et al., 2013).

Dauer der Kontakte nach Beendigung der Projektlaufzeit

Kohorte 1-12 hat/hatte

39,13%

6 Monate oder länger
Kontakt

Kohorte 13-20 hat/hatte

53,59%

6 Monate oder länger
Kontakt

Zusätzlich wird den *Balus* nahegelegt, auch nach Projektende folgende Angebote in Anspruch zu nehmen:

- Teilnahme am Begleitseminar und an der Tagebuchkorrespondenz
- Beratung z.B. bei Krisen
- Taschengeld (anteilig zu den Aktivitäten)
- Nutzung des Fundus (Ausleihe)
- Versicherung
- Teilnahme an Gruppenaktionen

Die kritische Betrachtung von Abbrüchen hat nicht nur bei *Balu und Du* dazu geführt, dass bereits bei der Zusammenführung der Tandems genau darauf geachtet wird, ob die Beziehung Aussicht auf Bestand hat. Das bedeutet, dass man sich auch dem Druck von Förderern oder der Öffentlichkeit entziehen muss, möglichst zahlreiche Mentorenbeziehungen zu stiften. Denn die Anzahl wird bisweilen als Indikator für den „Erfolg“ eines Programms angesehen, steht aber nicht selten im Gegensatz zu Qualität und Nachhaltigkeit (vgl. Rhodes, J. & DuBois, D.L., 2006). Ein sehr nüchternes Kriterium wird bei der Zusammenstellung der Tandems im Programm *Balu und Du* (neben den o.g. Faktoren) auch ins Kalkül gezogen: Wo wohnen die beiden? Zu lange An- und Abfahrtswege erfordern von den *Balus* viel Zeit, das kann zu Überbeanspruchung führen. Ferner wird nach evtl. Sprachkompetenzen, gemeinsamen Interessen gefragt, und danach, was ein zukünftiger *Balu* sich zutraut: Umgang mit Behinderung?

Zusammenstellung der Tandems

Anders als eine vorzeitige Beendigung der Mentoringbeziehung ist der Abbruch eines einzelnen Treffens zu beurteilen. Eine solche „Maßnahme“ kann u. U. zu einer Klärung von Beziehungsproblemen führen. In extremen Fällen von Fehlverhalten der *Moglis* kann es indiziert sein, ein einzelnes Treffen vorzeitig abzubrechen. Um zu erfahren, welchen Einfluss der Abbruch auf die Beziehung der beiden hat, wurde eine Tagebuchanalyse durchgeführt. Es wurden Eintragungen herangezogen, in denen der Abbruch eines Treffens beschrieben wird. Daraus ist zu entnehmen, wie es dazu kam, wie *Mogli* darauf reagiert und wie die Beziehung sich beim nächsten Treffen gestaltete (Kortenjan, K., 2012). Aus einer Zufallsauswahl von insgesamt 263 Gesamttagebüchern (aus Bonn, Osnabrück, Radolfzell, Ratingen, Schwallungen, Singen, Stockach und Wuppertal) in denen etwa 7.500 Treffen beschrieben werden, wurden die 20 Eintragungen näher betrachtet, in denen ein solches Ereignis vorkommt. Selbstverständlich

Vorzeitige Beendigung eines Treffens

2.5

basierte nicht jeder Abbruch auf einem Konflikt zwischen *Mogli* und *Balu* oder auf unakzeptablem und nicht korrigierbarem Verhalten der Kinder. Sofern dies aber der Fall ist, kann der Abbruch ein pädagogisch sinnvolles Verhalten sein. Es sollte dabei beachtet werden, dass die Entscheidung für *Mogli* transparent ist. Die Begründung ist wichtig und der Hinweis drauf, dass sich *Balu* in der nächsten Woche gern wieder mit *Mogli* treffen möchte. So kann klar werden, dass die Ablehnung nicht dem Kind gilt, sondern seinem (momentan) inakzeptablen Verhalten. Auch die Eltern müssen selbstverständlich eingebunden werden, indem *Balu* das Kind nach Hause bringt. Die Gestaltung des darauffolgenden Treffens ist ebenso wichtig. Wenn *Balu* deutlich macht, dass er/sie die Verkürzung bedauert, weil er/sie gern mit *Mogli* zusammen ist, und dass er/sie sich auf das nächste Treffen gefreut hat, dass dieses Treffen nun sicher schöner wird usw., dann hinterlässt der Abbruch im Allgemeinen keine negativen Spuren. Im Gegenteil ist dies oft ein wertvoller Lernprozess und Wendepunkt, der die weitere Beziehung insgesamt positiv verändert.

Schließlich ist unter dem Stichwort „Dosis“ auch die Frage von ausfallenden Treffen während der Ferien zu betrachten. Es lässt sich meistens nicht vermeiden, dass während der Schul- oder Semesterferien einige Wochen keine Treffen stattfinden können. Wenn diese Zeit sorgfältig vorbereitet wird, können Kinder im Grundschulalter bereits begreifen, dass dies eine „Pause“ ist, und dass ihr *Balu* wiederkommt. Diese Zeit wird von den *Balus* verantwortungsvoll vorbereitet und manchmal durch eine kindgerechte Unterstützung erträglich gemacht.

»Als ich mich dann auf den Weg machen wollte, habe ich *Mogli* ihr ›Geschenk‹ gegeben, was ich für die Pause für sie gemacht habe. Für jeden Tag hat sie ein Rätsel (Labyrinth, Matheaufgaben, Buchstabensalat...) oder ein Ausmalbild, sodass wenn sie jeden Tag eine Aufgabe macht, ich wieder da bin, wenn sie fertig ist.«
(*Balu Louisa*)

TB

Nur in seltenen Fällen kommt es zu einer Entfremdung zwischen den beiden. Oft verläuft das Wiedersehen völlig unproblematisch, wie es in diesem Tagebuch beschrieben wird:

TB

»Ich bin wirklich überrascht, wie nah wir uns nach der langen Zeit des Nicht-Sehens noch sind. Vor unserem Treffen hatte ich teilweise die Befürchtung, dass wir uns vielleicht auseinandergeliebt hätten und nun erst wieder Zeit bräuchten, um zusammenzufinden. *Mogli* bewies mir aber gleich das Gegenteil. Es war so schön ihn wiederzusehen und lächeln zu sehen. Für mich hat es sich wirklich so angefühlt, als hätten wir uns erst gestern das letzte Mal gesehen. Hier haben wir beide wohl gelernt, dass eine räumliche Distanz nicht das Ende der Freundschaft bedeuten muss.«
(*Balu* Kristin)

Diese *Balu* hatte während der Ferien mit ihrem *Mogli* E-Mail-Kontakt gehalten und ihm bereits vorher erklärt, wohin sie zu ihrem Praktikum fährt. Auch danach erzählte sie ihm von ihren Erlebnissen und zeigte ihm Fotos.

Da das Ferienproblem regelmäßig immer wieder auftritt, wurde ein „Memo“ erstellt, auf dem Vorschläge gemacht werden, wie man den Zeitraum von zwei oder vier Wochen kindgemäß erklären kann, dass es dem Zeitverständnis entspricht. Auch für den Kontakt mit Kindern, die noch nicht schreiben und lesen können, gibt es erprobte Ideen. *Balu* kann beispielsweise Umschläge adressieren und frankieren, damit *Mogli* ein selbstgemaltes Bild nur hineinstecken braucht. Jetzt heißt es nur noch, gemeinsam den nächsten Briefkasten zu finden!

Literatur- und Quellenangaben

Bartl, H. M., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2013): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009): Impact Evaluation of the US Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE – 4047).

DuBois, D. L., & Neville, H. A. (1997): Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. In: *Journal of community psychology*, 25(3), 227-234.

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, 2, 57-91.

Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2011): The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. In: *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 43-54.

Grossmann, J. B. & Rhodes, J. E. (2002): The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: *American Journal of Community* 30, 199-219.

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman A. F., & McMaken, J. (2007): Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study. Philadelphia PA, Public/Private Ventures.

Karcher, M. J. (2005): The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. In: *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77.

Kortenjan, K. (2012): Die Auswirkung eines abgebrochenen Treffens auf die Beziehung von Balu und Mogli, (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Krauß, H. & Tschopik, K. (2015): Abbruchquoten im Programm Balu und Du – Eine Auswertung der Angaben im Tagebuchtool (unveröffentlicht), Köln.

Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stelter, R. L. & Rhodes, J. E. (2017): Predictors of premature match closure in mentoring relationships. In: *American Journal of Community Psychology*, 59, 25-35 (DOI: 10.1002/ajcp.12124).

Meyer, K. C. & Bouchey, H. A. (2010): Daring to DREAM: Results from a mentoring programme for at risk youth. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8, (1) 67-84.

Meyerson, D. A. (2013): Mentoring youth with emotional and behavioral problems: A meta-analytic review. DePaul University Chicago, Illinois.

Rhodes J. E. u. DuBois, D. L. (2006): Understanding and facilitating the youth mentoring movement. In: *Social Policy Report* 20(3), 3-19.

Rhodes, J. E. (2008): Improving youth mentoring interventions through research-based practice. In: *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 35-42.

Shlafer, R. J., Poehlmann, J., Coffino, B., & Hannemann A. (2009): Mentoring children with incarcerated parents. Implications for research, practice, and policy. In: *Family Relations*, 58, 508-519.

Southwick, S. M., Morgan, C. A., Vythilingam, M. D., & Charney, D. (2007): Mentors enhance resilience in at-risk children and adolescents. In: *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journey for Mental Health Professionals*, 26/4, 577-584.

Spencer, R. (2007): "It's not what I expected". A qualitative study of youth mentoring relation failures. In: *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-354.

Valentino, S. & Wheeler, M. (2013): Big Brothers Big Sisters – Report to America. Positive outcomes for a positive future; 2013 Youth Outcomes Report.

Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012): School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. In: *Research on Social Work Practice*, 1049731511430836.

2.5

»Mentoring programs must be done right or not at all!«

(Weinberger, S. G., 2005)



Die Bedeutung der „Dyade“

2.6

In Kita und Schule leben Kinder üblicherweise in Gruppen. Die Beziehung zu anderen Kindern unterstützt die soziale Entwicklung und öffnet Chancen für spielerische und altersspezifische Kontakte, aus denen heraus Freundschaften wachsen können. Eine Mentorenbeziehung ist dagegen etwas anderes. Sie ist charakterisiert durch den Entwicklungsvorsprung des Mentors gegenüber dem Mentee, es ist eine Beziehung im Verhältnis 1:1, sie hat eine gewisse Verbindlichkeit, Regelmäßigkeit und Dauer, die Zusammenstellung der Tandems bzw. Gespanne ist weniger dem Zufall überlassen, als dies in Kameradschaften einer Klassengemeinschaft häufig der Fall ist. In Mentorenprogrammen kommt oft noch hinzu, dass eine begleitende Struktur – wie bei *Balu und Du* – das Engagement der Mentoren unterstützt und auf Qualitätsstandards achtet. Wenn gleich auch andere Formate des Mentoring existieren (z.B. Gruppenmentoring, Peermentoring), liegt der Schwerpunkt des *Balu*-Programms auf der dyadischen Beziehung zwischen einem Kind im Grundschulalter und einem jungen Menschen zwischen 17 und 30 Jahren. Die Kooperation mit den Grundschulen ist darauf beschränkt, dass diese (neben einigen anderen Einrichtungen wie z.B. Horte, Jugendschutz...) die Kinder als Mentees vorschlagen (vgl. Kap. 1.1). Insofern ist *Balu und Du* keine schulische Veranstaltung, sondern ein außerschulisches Angebot.

Die freundschaftliche Beziehung zwischen beiden Personen ist das Besondere, die Eigentümlichkeit, das Proprium des Mentoring. Diese Patenschaftsbeziehungen sind – wie oft festgestellt wurde – eine sehr wirksame und hilfreiche Unterstützung beim Erwachsenwerden der Kinder. Die Dyaden sollten aber auch durch die Programmverantwortlichen dicht begleitet werden, damit problematische Beziehungsverläufe früh erkannt und vermieden werden. Regelmäßige, meist wöchentliche Treffen der *Balus* mit ihren KoordinatorInnen und Online-Tagebücher erlauben bei *Balu und Du* einen engen professionellen Kontakt zu den MentorInnen. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf Fehlformen gelegt, wie z.B. Überidentifikation, Laissez-faire, Unzuverlässigkeit oder eine pädophile Neigung (vgl. Kap. 2.8).

Die Erfahrung von inzwischen mehreren tausend Gespannen, die jeweils ein Jahr lang am Programm *Balu und Du* teilgenommen haben, bestätigt die allgemeine Behauptung, dass die persönliche Beziehung das eigentliche Agens der Mentoring-Idee ist. Die Treffen sollten so gestaltet sein, dass das dialogische bzw. dyadische Prinzip zum Tragen kommen kann. Es ist wichtig, dass die Akti-

Patenschaft
unterstützt
Erwachsenwerden
der Kinder

Gemeinsame Interessen und Hobbies

vitäten genügend Raum für Gespräche offen lassen, dass die Vorbildrolle des *Balus* immer mal wieder sichtbar werden kann, und es ist günstig, wenn gemeinsame Interessen und Hobbies die Treffen prägen. Die aktive Rolle der *Moglis* bei der Gestaltung der Treffen, durch die Partizipation bei der Auswahl der Aktivitäten, gehört konstitutiv zum Konzept von *Balu und Du*. Allerdings sind Vorschläge und Ideen nicht von Beginn an zu erwarten, die Kinder müssen die Möglichkeiten ihres Lebensumfelds erst kennenlernen. Ein Blick in die Tagebücher zeigt, dass die *Balus* meist eine Balance finden zwischen eigenen Vorschlägen und dem Wecken von Interessen bei *Mogli*. „Die Gelegenheit eigene Ideen und Interessen in die Gestaltung der Treffen einzubringen, wurde den *Moglis* fortwährend gegeben“ (Kupka, J., 2008, S. 100). Nicht selten zeigte sich im Laufe des Jahres ein „Anstieg der Interessenformulierungen“ (ebenda, S. 104).

Um zu erfahren, ob die intensive Gemeinsamkeit der Tandems durch die Anwesenheit dritter Personen gestört wird, wurden in einer Begleitstudie 35 *Balus* gebeten, Fragebögen auszufüllen, die eine „Benotung“ unterschiedlicher Aktivitäten verlangten. Es zeigte sich, dass die Bewertung durch die MentorInnen ungünstiger ausfiel, wenn Geschwister beim Treffen dabei waren. „Die Treffen verlaufen schlechter als üblich, wenn die Geschwister von *Mogli* daran teilnahmen“ (Weißheim, K., Makiola, E. & Varnaityte, I., 2008, S. 30).

Rolle der Geschwisterkinder

Zur Erweiterung und als Kontrolluntersuchung zu dieser Befragung wurde vier Jahre später eine weitere Studie – diesmal als Tagebuchanalyse – durchgeführt, bei der es ebenfalls darum ging, wie sich die Anwesenheit von Geschwistern auf die Treffen auswirkt. Eine Antwort auf diese Frage ist deshalb von praktischer Bedeutung, weil *Balus* häufig von den Eltern gebeten werden, weitere Geschwister „mitzunehmen“. Auch die *Moglis* fragen bisweilen, ob ein Bruder oder eine Schwester mitkommen dürfe.

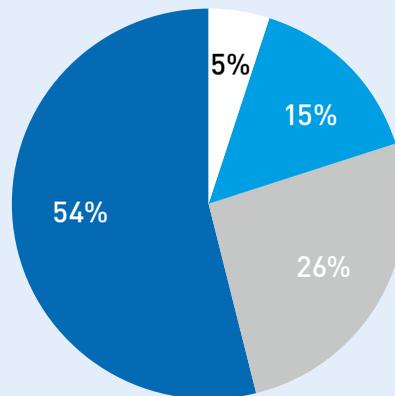
Es wurden 272 Tagebücher aus den Jahren 2006 bis 2012 daraufhin durchgesehen, ob ein oder mehrere Geschwisterkinder im Laufe der Projektzeit einmal oder mehrmals anwesend waren (Glatz, L., 2012). Dies wurde in 128 Tagebüchern erwähnt. Da einige Gespanne mehrmals etwas mit Geschwisterkindern unternahmen, konnten 284 Tagebucheinträge gefunden und ausgewertet werden. Die Eintragungen wurden danach beurteilt, ob die Anwesenheit der Geschwister mit einer positiven oder einer negativen Darstellung des Treffens einherging,

2.6

oder ob die Anwesenheit der dritten Person keine weitere Erwähnung fand. Das Ergebnis zeigt deutlich, dass die Anwesenheit von Geschwistern während der Treffen eher negative Auswirkungen hat:

Veränderungen der Treffen zwischen *Balu* und *Mogli* bei Anwesenheit eines Geschwisterkindes

- Negative Veränderungen
- Positive Veränderung
- Keine Veränderung
- Keine Bewertung



[Glatz, L., 2012, S. 15]

Betrachtet man die negativen Veränderungen gesondert, so zeigen sich in den Aufzeichnungen der *Balus* folgende unerwünschte oder belastende Beobachtungen: Fast in der Hälfte der Fälle (45,75%) wird eine unkonzentrierte, unruhige Atmosphäre mit häufigen Störungen beschrieben, die bis zum Abbruch des Treffens führen konnte. Wenn in den Tagebucheinträgen zu lesen ist, dass die *Moglis* aus Sicht der *Balus* zu kurz kommen, weil diese ihre Aufmerksamkeit teilen müssen (25,49%), so weist das in eine ähnliche Richtung. Auch Eifersucht und andere negative Verhaltensveränderungen von *Mogli* zeigen, dass eine Erweiterung der Zweier-Treffen mit Geschwisterkindern nicht ratsam ist. Es kommt hinzu, dass es in diesen Fällen bisweilen für *Balu* recht anstrengend ist, wie häufig in den Tagebüchern zu lesen ist (in 11,11% der Fälle). Die Studie kommt

deshalb zu dem Schluss: „Das Ergebnis der Forschungsfrage, ob und inwieweit sich ein Treffen verändert, wenn *Mogli* ein Geschwisterkind mitnimmt, ist eindeutig: über die Hälfte aller untersuchten Geschwistertreffen zeigten deutlich negative Veränderungen, wovon ein Großteil mit einer Störung einer Aktivität durch ein Geschwisterkind (meist jünger als *Mogli*) zusammenhing“ (ebenda, S. 43).

Das Resultat der Befragung und der Tagebuchauswertung sollte in den Begleitseminaren für die *Balus* präsent sein, wenn es um diese Situation geht, die für die *Balus* oft nicht einfach ist: die Brüder und Schwestern möchten gern mitkommen, die Eltern versuchen Druck auszuüben. Der Hinweis darauf, dass die Geschwister nicht versichert sind, mag als pragmatischer Vorwand erscheinen, für *Balu* ist die Situation aber durchaus herausfordernd und schwierig, sich gegenüber mehr oder minder nachdrücklich geäußerten Forderungen abzugrenzen.

Zweier-Treffen als Chance

Indem die Besonderheit der Zweier-Treffen betont und manchmal regelrecht verteidigt wird, kann eine wertvolle Chance erhalten werden: Die Chance zum Lernen in einer persönlichen Beziehung. Im üblichen Bildungsprozess sind diese Situationen nicht die Regel, aber die Forderung ist berechtigt und sollte unterstrichen werden (vgl. „Bildung braucht Beziehung“, Kuhl, J. et al., 2011).

Gruppenaktivitäten wie ein Laternenumzug oder ein gemeinsames Nikolausfest sind im Programm *Balu und Du* deshalb eher die Ausnahme. Die Mentorenrolle kommt besser zum Tragen, wenn *Mogli* in der Vertrautheit der Beziehung Fragen stellt, wenn beide sich auf eine gemeinsame Aufgabe konzentrieren, oder wenn das Vorbild-Verhalten von *Balu* verbal oder non-verbal beobachtet werden kann. Gemeinsame Unternehmungen sind eine gute Ergänzung, damit *Moglis* Kontakte mit andern Kindern aus dem Programm aufnehmen können. Der Zeiteanteil sollte jedoch begrenzt sein.

Literatur- und Quellenangaben

Glatz, L. (2012): Tagebuchuntersuchung „Geschwistertreffen“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg. 2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten, Herder, Freiburg.

Kupka, J. (2008): Nutzerforschung zum Mentorenprojekt „Balu und Du“. Auf welche Art und Weise nutzen Mentees und Mentorinnen die gemeinsamen Treffen mit den projektspezifischen Möglichkeiten? (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Weinberger, S. G. (2005): Developing a Mentoring Program. In: D. L. DuBois, M.J. Karcher (Ed.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE Publications, 220-234.

Weißheim, K., Makiola, E. & Varnaityte, I. (2008): Die Auswirkung bestimmter gemeinsamer Aktivitäten von Balu und Mogli auf deren Beziehung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

»Anfangs habe ich sie einfach machen lassen...«

(Balu Lena)



Lenkung oder Laissez-faire?

2.7

In der Erziehung ist die richtige Balance zwischen den Polen Strenge und Gewährenlassen bzw. Lenkung und Stärkung der Autonomie nicht immer treffsicher herzustellen. Das gilt für Eltern und Lehrer, ganz besonders aber für Mentoren, deren Patchwork-Identität sich aus freundschaftlicher Verbundenheit mit Mentees auf Augenhöhe und hierarchischer Vorbildfunktion zusammensetzt. In der Interaktion von *Mogli* und *Balu* müssen bisweilen Anweisungen oder Ablehnungen, Verbote oder Gebote, ausgesprochen werden. Das zu akzeptieren ist nicht nur für *Moglis* manchmal schwierig, auch dem Selbstbild von *Balus* entsprechen derart pädagogische Attitüden nicht immer. Es gibt gewisse Standardsituationen, in denen immer wieder das Problem auftaucht, ob *Mogli* „seinen Kopf durchsetzt“. In den Berichten wird z.B. wiederholt thematisiert, ob und wie *Balu* es erreichen kann, dass *Mogli* beim Fahrradfahren einen Helm aufsetzt. Der Widerstand kann erheblich sein. Nicht selten machen *Balus* deshalb die klare Ansage, dass sie andernfalls nicht mit *Mogli* fahrradfahren. Hier ist die Haltung der Mentoren meistens sehr eindeutig. Ähnlich sieht es aus, wenn Inliner oder Skateboard gefahren werden soll. Die *Moglis* wehren sich oft dagegen Handgelenk- oder Knieschoner zu tragen. Aus den Tagebuchberichten geht dann aber nicht selten hervor, wie nützlich die Protektoren bei Stürzen waren.

Zu mehr oder minder trotzigem Reaktion kommt es auch bisweilen, wenn das Treffen sich dem Ende zuneigt. Die Vorboten der Beendigung der gemeinsamen Zeit – wie aufräumen, im Schwimmbad aus dem Wasser kommen, Schuhe anziehen usw. – werden manchmal nur mit nachdrücklicher Aufforderung durchgesetzt. Je klarer und eindeutiger das Verhalten der *Balus* in diesen und ähnlichen Situationen ist, desto unbelasteter entwickelt sich das weitere Verhältnis. Es ist allerdings für die jungen Mentoren und Mentorinnen keinesfalls selbstverständlich, den Bitten, Widerständen, Verführungsversuchen, Drohungen oder Erpressungen der Kinder standzuhalten. Hier ist die Einbettung in die Infrastruktur des Programms *Balu und Du* hilfreich: Im Begleitseminar berichten *Balus* über ihre Erfahrungen, und die Kommentare zu den Tagebucheinträgen, machen auf neuralgische Punkte der Beziehungsgestaltung aufmerksam. Die bewusste Übernahme einer lenkenden Funktion bedeutet für die *Balus* selbst oft einen Zugewinn an sozialen Kompetenzen und Sicherheit im Auftreten.

Übernahme einer lenkenden Funktion hilfreich

Im Gegensatz zu einer eher anleitenden Beziehungsgestaltung, die in kritischen Situationen durch begründete und begründende Vorgaben charakterisiert ist, steht der Laissez-faire-Stil. Dies ist ein passiver Stil, der bewusst oder aus falsch

verständener Überidentifizierung mit dem *Mogli* versucht, Grenzen und Regeln weitgehend zu vermeiden. In Konfliktsituationen behält *Mogli* dann das letzte Wort, *Balu* gibt nach (u.U. auch gegen den eigenen Willen) und *Mogli* bestimmt einseitig das Programm der Treffen. Wegen der dichten Begleitung der *Balus* kommen derartige Beschreibungen – die als Zuspitzung der antiautoritären Erziehung angesehen werden könnten – nur selten vor. Denn wenn es in den Gruppendiskussionen der *Balus* um eine sinnvolle Balance zwischen Partizipation und Eigensinn oder zwischen ängstlicher Abwehr und Ermutigung geht, lassen sich im Allgemeinen angemessene Lösungen finden.

Supportive Control

Im Konzept der „Supportive Control“ (vgl. Skinner, E. et al., 2005) wird eine Haltung beschrieben, die die Autonomieentwicklung unterstützt. Dieses auf den ersten Blick antagonistisch erscheinende Konstrukt (Kontrolle / Autonomie) meint das Arrangement von Lernsituationen, in denen mit kontrollierender Begleitung neue Kompetenzen erworben werden können, die die Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft der Kinder fördern.

Laissez-faire-Haltung ist ungünstig für die Kinder

Wie wirkt sich Laissez-faire und Unsicherheit auf die *Moglis* aus? Um die Auswirkungen eines Laissez-faire-Stils auf den somatischen Indikator des Cortisolspiegels (als Stresshormon) zu ermitteln, wurde zunächst eine genaue Analyse des Interaktionsstils zwischen *Balu* und *Mogli* vorgenommen. Die Codes, die aus den Eintragungen in den Tagebüchern entwickelt wurden (u.a. Vertrautheit/Verbundenheit, Sicherheit, Art der Konfliktlösung, Kontrolle/Lenkung, wenig Lenkung/non-direktiv, Humor), wurden mit dem Haarcortisol korreliert. Die Dimension „non-direktiv“ entsprach weitgehend der Definition des Laissez faire-Stils: „*Balu* findet Verhaltensweisen von *Mogli* nicht gut, greift aber nicht ein. *Mogli* setzt seine Wünsche gegen den Willen von *Balu* durch“ (Ohlemann, L. & Angermann, H., 2012, S. 66). Die in der Pädagogik befürchtete Annahme, dass eine Laissez-faire-Haltung für die Entwicklung der Kinder ungünstig ist, weil ihnen Struktur und Orientierung fehlen, wurde durch die Korrelation mit dem Stresshormon untermauert. Je mehr non-direktives Verhalten und unsichere Reaktionen der *Balus* in den Tagebüchern auftraten, desto stärker veränderte sich der Cortisolwert. „Non-direktives und unsicheres Verhalten des *Balus* könnte sich deshalb negativ auf den Cortisolspiegel auswirken, weil es dem *Mogli* an Grenzen mangelt und der *Balu* durch häufiges unsicheres Verhalten von *Mogli* weniger als Rollen-vorbild gesehen wird“ (ebenda, S. 103).

2.7

Für das Hintergrundwissen der KoordinatorInnen ist dieser Befund bedeutsam, weil damit der Überzeugung vieler *Balus* entgegenet werden kann, dass „supportive control“ gegenüber ihrem *Mogli* unangebracht sei. Laissez-faire wird nicht nur bei Mentoren zu häufig praktiziert.

Literatur- und Quellenangaben

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb8).

Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005): Six dimensions of parenting: A motivational model. In: Parenting: Science & Practice 5/2, 175-235.

»Einen Missbrauch durch
einen Freund der Familie
konnte ich verhindern.«

(*Balu Esther*)



Sensibilisierung für Kindeswohl- gefährdung

2.8

Ohne eine freundschaftliche Nähe und enge Verbundenheit zwischen *Mogli* und *Balu* ist eine Mentorenbeziehung schlecht möglich. Gemeinsames Planen, Beraten, Nachdenken und viele spannende Unternehmungen sind das Fundament, auf dem sich die Besonderheit dieser Freundschaft entwickeln kann. Sie ist für die Lebensfreude und Persönlichkeitsentwicklung von *Mogli* und für den Erfahrungsschatz von *Balu* besonders wertvoll. Es wäre allerdings naiv, wollte man die Risiken, die mit einer solchen Intimität verbunden sind, außer Acht lassen. Berichte über sexuellen Missbrauch in Schulen, kirchlichen Einrichtungen, Sportvereinen machen auch und gerade argwöhnisch, wenn es um ein Mentorenprogramm geht. Die Gefahren von Übergriffigkeit und Missbrauch müssen in einem auf menschlicher Nähe und Längerfristigkeit beruhenden Projekt immer explizit bedacht werden. Aber nicht nur das: In allen Phasen ist die Programmgestaltung von *Balu und Du* so zu strukturieren, dass die Risiken minimiert werden – nennen wir es Kontrolle!

Als *Balu und Du* 2002 gegründet wurde, war die einige Jahre später allgegenwärtige Befürchtung sexuellen Missbrauchs in pädagogischen Beziehungen noch nicht mit der Heftigkeit ausgebrochen, die ab den Jahren 2010/2011 begann. Erst durch die Berichte von Missbrauchsopfern setzte eine öffentliche Debatte ein, die für das Problem sensibilisierte. In den Jahren zuvor war bisweilen eine heute kaum mehr nachvollziehbare Blindheit gegenüber sexuellen Straftaten anzutreffen. Ohne auf die Verharmlosung des Themas auch in pädagogischen Fachkreisen vertieft einzugehen, sei auf die Absenz oder Verdrängung sexuellen Missbrauchs im medialen Diskurs verwiesen. Beispielhaft kann das Themenheft der Zeitschrift „betrifft:erziehung“ genannt werden – 4/1973 „Pädophilie: Verbrechen ohne Opfer“. Darin wird die These vertreten, dass es keine schädlichen Folgen von sexuellen Kontakten junger Menschen mit Erwachsenen gäbe. Es wird eine niederländische empirische Studie zitiert, in der es heißt, dass die Betroffenen („Opfer“ in Anführungszeichen) sich im Erwachsenenalter „nicht so oft bedroht fühlen und weniger verkrampft sind als der durchschnittliche Niederländer“ (Bernard, F. ebenda, S. 21f.). Von dieser Haltung war es ein weiter Weg zur mitfühlenden und empathischen Einstellung, die sich nach zunächst ungläubiger Abwehr dieser Exzesse allmählich durchsetzte.

Sensibilisierung für
das Thema Missbrauch

Für *Balu und Du* war die dichte und regelmäßige Begleitung der MentorInnen von Anfang an ein wesentlicher Qualitätsstandard. Die Teilnahme an den Begleiterrunden ist eine verbindliche Forderung an alle MentorInnen. Sie war und ist nicht nur wegen pädosexueller Gefahren obligatorisch, sondern auch wegen anderer Fehlformen in der Beziehung, z.B. Überidentifikation, Laissez-faire, Inkonsistenz, Unzuverlässigkeit usw., soll so frühzeitig gegengesteuert werden. Der permanente Kontakt („ongoing monitoring“) gilt in der Mentoringforschung als essentiell „in preventing child sexual abuse“ (Kremer, S. E. & Cooper, B., 2014, S. 411 – 425). Selbstverständlich haben die Begleitseminare darüber hinaus weitere Funktionen (vgl. Kap. 2.1). Die Forderung nach ständigem Austausch über die Erfahrungen in der Begleitgruppe kann und soll dazu führen, dass sich nur pädagogisch interessierte Bewerber melden. Eine ebenfalls nicht unwichtige Anforderung an die *Balus* sind die Eintragungen in ein Online-Tagebuch. Auch hierdurch – und durch die Kommentare der KoordinatorInnen – wird der Kontakt eng und persönlich.

Wie kann man sexuelle Übergriffe vermeiden?

Auf die kritische – und durchaus berechtigte – Frage, wie *Balu und Du* sexuelle Übergriffe vermeiden will, stehen den KoordinatorInnen im Intranet Hinweise zur Verfügung. Es sind 6 Schritte, die an allen Standorten praktiziert werden. Darin sind auch die erwähnten Begleitseminare und Tagebücher aufgeführt.

- 1) Wir verlangen von allen Interessent/innen ein erweitertes polizeiliches Führungszeugnis oder eine polizeiliche Überprüfung.
- 2) Wir betreuen die MentorInnen in Begleitseminaren. An den meisten Standorten ist eine wöchentliche Teilnahme verbindlich. An Universitäten oder anderen Hochschulen sollen Begleitseminare auch in den Semesterferien angeboten werden – dann allerdings ist die Frequenz geringer.
- 3) Die Mentor/innen schreiben wöchentlich Online-Tagebücher. Diese werden von den Koordinator/innen zeitnah gelesen (im geschlossenen, geschützten Bereich der Homepage) und über eine spezielle Antwortfunktion beantwortet und kommentiert.
- 4) Den Eltern wird nach dem Vorstellungsgespräch eine Karte von der Projektleitung zugeschickt mit der Aufforderung, sich bei Fragen, Wünschen oder Beschwerden an die Projektleitung vor Ort zu wenden.

Auf der Karte stehen Telefonnummer, Adresse und E-Mail.

- 5) Falls ein Mentor oder eine Mentorin sich nicht in den Begleitseminaren zeigt oder keine Tagebücher verfasst, wird nach einem festen Schema verfahren: E-Mail, Anrufe, Mahnbrief. Wenn keine zufriedenstellende Lösung gefunden wird: Beendigung der Patenschaft.
- 6) Falls die Patenschaft beendet wird, werden Eltern und Lehrer/innen darüber informiert, dass (und warum) die Beziehung von uns als beendet betrachtet wird.

Diese Vorgehensweise wird fortlaufend weiterentwickelt und kann im Intranet von *Balu und Du* abgerufen werden (vgl. auch: Deutscher Caritasverband, 2013). Zusätzlich werden den Koordinator/innen bzw. Repräsentantinnen der Standorte folgende Empfehlungen gegeben:

- Der Kontakt zu den Lehrkräften in der Grundschule muss gesichert sein durch die Rückmeldung an die Schule (welches Kind welche/n MentorIn bekommen hat; mit Adresse). Die Projektleitung soll auch für die LehrerInnen erreichbar sein – für Beobachtungen, Beschwerden, Lob.
- Es ist wünschenswert, wenn ab und zu Gruppenaktivitäten der *Balu-Mogli*-Gespanne durchgeführt werden. Dabei lässt sich auch die Interaktion zwischen MentorIn und Kind beobachten.
- Es soll eine Fachkraft für Fälle der Kindeswohlgefährdung (nach § 8a SGB VIII) namentlich und mit Kontaktdaten an allen Standorten bekannt sein.
- Das Thema Pädophilie sollte in passender Weise in den Begleitseminaren angesprochen werden. Davon kann eine Signalwirkung ausgehen.

Kontakt zum Kinderschutzbund

Der Themenkreis „Pädophilie“, „sexueller Missbrauch“ oder „sexuelle Übergriffe“ hat noch eine zweite, andere Seite, die nach den bisherigen Erfahrungen an verschiedenen Standorten deutlich relevanter ist: Es sind Andeutungen oder direkte Informationen, dass *Mogli* von dritter Seite bedrängt wird. Hier ist *Balu* die Person, an die sich *Mogli* hilfeschend wendet. Im Gegensatz zu pädosexuellem Fehlverhalten der *Balus* (was bislang nicht vorgekommen ist, zumindest wurde nichts dergleichen bekannt) haben *Balus* vielmehr eine schützende Funktion: Die *Moglis* können sich an sie wenden und um Hilfe bitten. Solche Probleme werden den KoordinatorInnen in den Begleitrunden bzw. Tagebüchern meist unverzüglich bekannt. Sie müssen in diesen Fällen schnell handeln. Deshalb hat jeder Standort eine Ansprechperson z.B. im Kinderschutzbund oder einer ähnlichen Organisation, die für solche Fälle qualifiziert und erfahren ist (Fachkraft nach §8a SGB VIII). Auf die Notwendigkeit, über die Kontaktdaten einer entsprechenden Person zu verfügen, wird bereits im Kooperationsvertrag der Standorte mit dem *Balu und Du* e.V. hingewiesen. Der Kontakt zu Organisationen der Kinder- und Jugendhilfe wird selbstverständlich auch genutzt, wenn es um häusliche Gewalt oder den Verdacht auf sonstige Formen der Kindeswohlgefährdung geht. Auch im Intranet steht Material zu diesem Thema bereit (Leitfaden: Vorgehen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung – Empfehlungen der Programmentwicklung).

Für die Zuordnung von männlichen/weiblichen *Balus* zu männlichen/weiblichen *Moglis* spielt das Thema der Missbrauchsgefährdung eine geringere Rolle als das zunächst erscheinen mag, wenn die Regel genannt wird, dass männliche *Balus* nur männliche *Moglis* bekommen. Die Begründung hierfür ist die Tatsache, dass sich kleine Jungens – insbesondere wenn sie aus einer Familie ohne männliche Bezugsperson kommen – sehnlich einen großen Freund wünschen. Da jedoch fast immer weniger männliche *Balus* als männliche *Moglis* vorhanden sind, werden diese bevorzugt zusammengeführt. Die Regel hat schon zu Verstimmung geführt. Männliche Interessenten für das Mentorenprogramm fühlten sich dadurch unter Generalverdacht gestellt. Es kommt darauf an, den Bewerbern die o. g. Begründung deutlich zu machen.

Literatur- und Quellenangaben

betrifft : erziehung, 4/1973 (Themenheft – „Pädophilie: Verbrechen ohne Opfer“), 20-36.

Bernard, F. (1973): Pädophilie – eine Krankheit? In: betrifft : erziehung, 4/1973, S. 21-23.

Deutscher Caritasverband (Hg.): Sonderinfo Sexueller Missbrauch. In: Informationsservice, 16/2013.

Karlstetter, B. & Rudolf-Jilg, C. (2013) Verletzliche Patenkinder. Prävention von sexuellem Missbrauch in Patenschaften. Praxishandbuch. AMYNA (Hg.).

Kremer, S. E. & Cooper, B. (2014): Mentor screening and youth protection. In: D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.) Handbook of Youth Mentoring (2nd ed.), 411-425.

Die Treffen sind durch
den Stil der Jugendkultur
geprägt.



Altersgrenzen

2.9

Die Altersgrenzen von *Moglis* und *Balus* sind präzise definiert: *Moglis* sind Kinder im Grundschulalter in den Klassen 1-4, bzw. im Alter von 6 bis 10 Jahren. Für die *Balus* gilt: 17 bis 30 Jahre.

Diese Kriterien bezüglich des Alters sind durch unterschiedliche Sachverhalte und Erfahrungen begründet. Zu der Entscheidung führten sowohl pragmatische Überlegungen wie auch die Orientierung an Forschungsergebnissen und die Beobachtung von Vor- und Nachteilen im Lauf der Programmerkennung. Die Grundidee war und ist, dass Kinder einen verlässlichen jungen Menschen als Mentor an die Seite gestellt bekommen, der oder die zwar eine gewisse Reife und einen Lernvorsprung hat, der aber nicht in Konkurrenz zu Eltern, LehrerInnen oder SozialarbeiterInnen tritt. Die MentorInnen sollen nahe an der Kinderkultur sein, in sportlicher Hinsicht mithalten können und nicht als „Beauftragte“ der Erwachsenenwelt wahrgenommen werden. Ursprünglich waren die *Balus* „junge Erwachsene“ (18-30 Jahre). Diese plausibel erscheinende Altersspanne musste jedoch angepasst werden. Insbesondere nach der gymnasialen Oberstufen-Reform, als die SchülerInnen jünger zum Abitur kamen, musste die Altersgrenze gesenkt werden. Unterschiede im Interaktionsstil (erhoben an Fallbeispielen) konnten jedoch nicht festgestellt werden, weshalb die „Verjüngung“ der *Balus* gerechtfertigt erscheint (Aufhammer, F. & Frankenberg, H., 2012). Die Obergrenze von 30 Jahren hat sich bewährt und wurde beibehalten.

Junge Erwachsene
als *Balus*

Für die Wahl der *Moglis* als Grundschulkindern sprechen folgende Gründe: Die Kooperation mit Grundschulen – insbesondere wenn diese in sog. Brennpunktbezirken liegen – hat sich als sehr praktikabel erwiesen (vgl. Kap. 1.1). Die Lehrkräfte verstehen das Anliegen des Programms und sind in der Lage, Kinder nach passenden Kriterien vorzuschlagen. Es kommt hinzu, dass die Grundschule eine Institution ist, in der alle Kinder erreichbar sind (anders als beim freiwilligen Besuch von Kitas). Nicht selten werden Kinder vorgeschlagen, die nicht die Gelegenheit hatten einen Kindergarten zu besuchen. Da dies für den späteren Bildungserfolg der Kinder ein nachgewiesenes Hindernis ist (z.B. Seyda, S., 2009), kann diese Benachteiligung – hoffentlich – durch die Teilnahme am *Balu und Du*-Programm etwas ausgeglichen werden.

Grundschulkindern
als *Moglis*

Kinder, die älter als 10 Jahre sind, sind für die *Mogli*-Rolle weniger gut geeignet. Der Altersabstand zu *Balu* ist gering, einige befinden sich dann bereits in der vorpubertären Phase, was andere Interessen mit sich bringt – die wiederum eine

andere Ausstattung von Fundus und Memo-Themen verlangten. Es kommt hinzu, dass die häufige Kombination von männlichem *Mogli* und weiblichem *Balu* zwar im Grundschulalter meistens harmonisch verläuft, wenn die Jungen aber älter sind, schämen sie sich manchmal mit der „großen Freundin“. Mit einem männlichen *Balu* würde dieses Problem wohl nicht auftreten, aber leider können die Wünsche vieler Jungen, die gern einen männlichen Freund hätten, wegen der geringen Zahl von jungen Männern als *Balus* nicht immer erfüllt werden.

In der Mentoring-Forschung finden sich Hinweise darauf, dass Beziehungen zu jüngeren Kindern nicht so schnell abbrechen; sie dauern durchschnittlich länger (Grossman, J. B. & Rhodes, J. E., 2002; Bauldry, S. & Hartmann, T. A., 2004; Rhodes J. F., 2015). Dieser Befund ist vor allem deshalb bedeutsam, weil sich zeigte, dass kurze Mentoringbeziehungen (insbesondere solche, die kürzer als drei Monate dauern) nachteilig für die Mentees sind. Die Hypothese, dass Kinder im Gegensatz zu Adoleszenten höhere Effekte durch Mentoring erzielen, konnte hingegen nicht eindeutig bestätigt werden (DuBois, D. L., Holloway, B. E. et al., 2002; Cavell, T. A. & Smith, A.-M., 2005).

Wie angeklungen, ist die Fokussierung des Programms auf eine eingegrenzte Altersgruppe im Hinblick auf die infrastrukturellen Bedingungen und die Bereitstellung von didaktischen Materialien und Spielen (Ausleihe) sinnvoll. Auch die Intervision in den Begleitseminaren wird durch Berichte über Kinder einer ähnlichen Altersgruppe erleichtert. Die Anwesenden können besser an eigene Erfahrungen anknüpfen, haben Ideen und Vorschläge – und können bei Schwierigkeiten oder erfreulichen Erzählungen besser mitschwingen.

Literatur- und Quellenangaben

Aufhammer, F. & Frankenberg, H. (2012): Abschlussbericht zum nifbe-Forschungsprojekt „Auswirkungen des Mentorenprogramms Balu und Du auf die körperliche Stressreduktion unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentorenkompetenzen“. Osnabrück.

Bauldry, S. & Hartmann, T. A. (2004): The promise and challenge of mentoring high-risk youth: Findings from the National faith-based initiative. Public/Private Ventures.

Cavell, T. A., & Smith, A. (2005): Mentoring children. In: DuBois L. D. & Karcher, M. J. (Ed.) Handbook of Youth Mentoring (1st ed.), 160-176. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

2.9

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta analytic review. In: American journal of community psychology, 30(2), 157-197.

Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: American journal of community psychology, 30(2), 199-219.

Rhodes, J. E. (2015): The many invisible forces: Why mentoring “best practices” are sometimes not enough. In: The chronicle of evidence-based mentoring, July, 17, 2015.

Seyda, S. (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 12, Issue 2, 233–251.

Es muss kein Abschied sein...



Das Ende einer Mentoringbeziehung ist eine kritische Phase. War überhaupt von Anfang an klar, dass es ein Ende geben wird? Was weiß *Mogli* darüber und wie spricht *Balu* dieses Thema an?

In der Begleitung von *Balu und Du* werden diese Fragen zwar häufig und systematisch erörtert, das hat jedoch nicht zu einer programmatisch eindeutig definierten Vorgehensweise geführt. Die Beziehungen zwischen *Mogli* und *Balu* sind zu individuell, um eine sinnvolle einheitliche Regel für alle Gespanne entwickeln zu können. Ob eine freundschaftliche Beziehung nach dem offiziellen Projektjahr weiterbesteht, hängt von vielerlei Umständen ab: den weiteren Lebensplanungen, der Intensität der Beziehung, den Vorstellungen der Eltern des *Mogli*, der verfügbaren Zeit.

Einige Grundsätze existieren dennoch. Die Beziehung soll mindestens ein Jahr lang dauern. Darauf sollen sich beide von Beginn an einstellen. Für die Kinder kann diese Zeitspanne u.U. unüberschaubar sein, sie verbinden damit keine konkrete Erfahrung. Dann werden Formulierungen gewählt wie „bis zu den nächsten Sommerferien“ oder „bis zum nächsten Schuljahr“. Die Mindestdauer soll – jedenfalls auf Seiten der *Balus* – gesichert sein und wird in einer Vereinbarung schriftlich festgehalten. Ob die Mentoringbeziehung darüber hinaus Bestand hat oder haben soll, wird in der Literatur und diversen sonstigen Mentoring-Angeboten unterschiedlich gesehen (Spencer, R. & Basualdo-Delmonico, A., 2014a; Spencer, R. et al., 2014b). Immer wird aber darauf hingewiesen, dass den Mentees die Rahmenbedingungen entsprechend ihren Verständnismöglichkeiten verdeutlicht werden sollen, und dass den Mentoren die Verantwortungsübernahme bewusst sein muss.

In der Pilotphase des Mentoringprogramms *Balu und Du* wurden mehrere Evaluationsstudien u.a. zur Frage der Abschlussphase durchgeführt, um im formativen Sinne die Ergebnisse zur Optimierung des Angebotes zu nutzen. Es handelte sich um die Evaluation aus Sicht der *Moglis* (Schomborg, N., 2005), aus Sicht der Eltern (Schmelter, K., 2005) und aus Sicht der *Balus* (Neumann, J., 2005). Übereinstimmend zeigte sich, dass die Gestaltung der Endphase bzw. des Abschieds als verbesserungswürdig angesehen wurde. Ein *Mogli* beispielsweise gab an, dass das Ende der Beziehung nie thematisiert wurde. „Mhm, vor ... also vor zwei Jahren hat sie sich nicht mehr gemeldet.“ Ein derartig unverständenes und unvorbereitetes Ende kann zu Kränkung oder gar Traumatisierung führen.

Ende der Beziehung
thematisieren

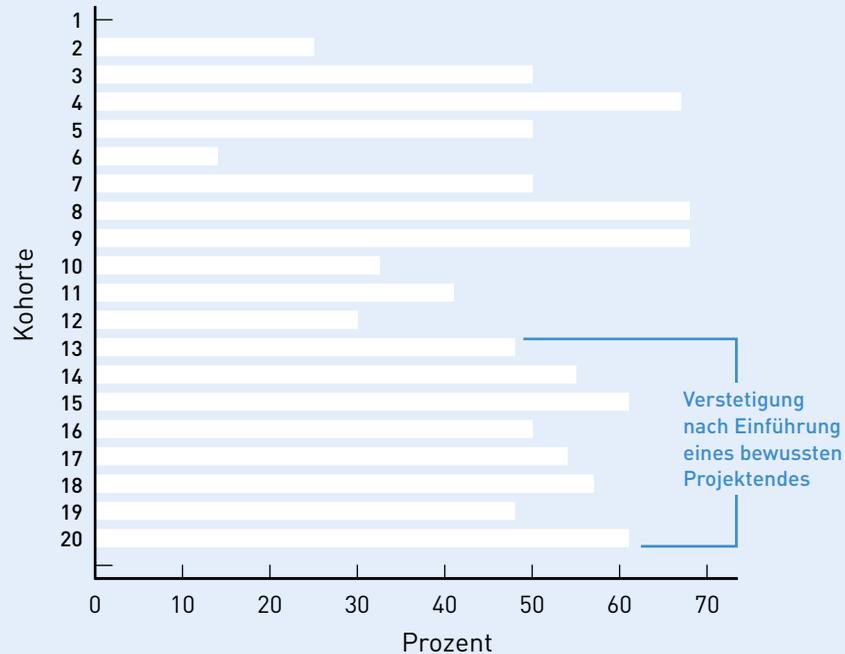
Den Eltern war die Terminierung des Projekts zwar deutlich, sie haben sich allerdings oft eine längere Projektzeit gewünscht, „sie konnten die Gründe dafür aber verstehen“ (Schmelter, K., 2005, S. 57).

Die *Balus* äußerten sich in den Interviews (N=15) etwa zur Hälfte dahingehend, dass die Abschiedssituation im Interesse der Kinder stärker an deren Erlebnisweise orientiert sein möge. Es wird z.B. eine Party vorgeschlagen: „Ich glaube, das tut dann nicht so sehr weh... oder dass man eine Kleinigkeit überreicht, ne tolle Urkunde oder so“ (Neumann, J., 2005, S. 95).

Gemeinsame Feier zum Abschluss

Diese Erfahrungen führten nach und nach dazu, dass das Projektende als gemeinsame Feier gestaltet wird, die für die *Moglis* nach Möglichkeit in lebhafter und positiver Erinnerung bleibt. Um den Kindern das Ende des offiziellen Projektjahres begreifbar zu machen, wurde die Idee mit der Urkunde aufgegriffen, außerdem erhalten die Kinder eine Medaille. In der Feierstunde wird zudem an schöne Erlebnisse erinnert (nach Durchsicht der Tagebücher), und die *Balus* machen den *Moglis* vor versammelter Runde ein besonderes Kompliment (z.B. „Ich mag an dir besonders...“). Nach Spielen, Essen und unterhaltsamen Vorführungen steigen schließlich Luftballons in den Himmel, an denen die beiden jeweils ihre Wünsche für die Zukunft festgebunden haben. Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollten die *Balus* gegenüber sich selbst und auch gegenüber *Mogli* noch einmal klar verdeutlichen, ob die Beziehung nach Projektende als „ganz normale Freundschaft“ weitergehen wird bzw. kann, oder ob die Gemeinsamkeit beendet werden muss (aus welchen Gründen auch immer). Die *Balus* werden dazu ermutigt, die Freundschaft in einer etwas weniger intensiven Form fortzuführen: als Verabredungen nach einem Anruf, als (E-Mail-)Korrespondenz oder als Anker und Hilfe in krisenhaften Situationen für *Mogli*. Wenn dies absehbar nicht möglich ist, ist eine klare Entscheidung natürlich zu akzeptieren. Die o. a. Evaluationen haben auch gelehrt, dass den *Moglis* verdeutlicht werden sollte, selbst aktiv an der Fortführung der Freundschaft mitzuwirken. In der Abschiedsrede kann erwähnt werden, dass auch die *Balus* manchmal auf einen Rückruf warten. Wenn bis dahin alles gut gelaufen ist, haben die *Moglis* schon gelernt, wie sie *Balu* auf dem Handy erreichen, wo der nächste Briefkasten ist, wie eine Adresse geschrieben wird und unter welcher E-Mail-Adresse sie *Balu* erreichen. Seit dieser Gestaltung der Abschlussfeiern hat sich die Anzahl und Länge der Kontakte nach dem offiziellen Ende des Projekts erhöht.

Kontaktdauer nach Beendigung des *Balu und Du*-Jahres



[vgl. Bartel, H. M. et al, 2013]

Das Diagramm zeigt, dass es in den früheren Kohorten ausgeprägte Schwankungen gab bzgl. der Kontaktdauer nach Beendigung des Jahres. Eine Wende zur Verstetigung des Kontaktes ergab sich mit der 13. Kohorte.

Zu diesem Zeitpunkt wirkten sich auch weitere Unterstützungsangebote und Rituale aus, die sich im Lauf der Jahre herausgebildet haben, um es den Gespannen zu ermöglichen, besser in Kontakt zu bleiben. Z.B. können *Balus* weiterhin ins Begleitseminar kommen und die Beratung z.B. bei Krisen in Anspruch nehmen, der Versicherungsschutz besteht fort, Materialien wie Spiele und Memos

können in Anspruch genommen werden, das Taschengeld kann – bei Bedarf – weiter gezahlt werden, Ehemalige werden zu Gruppenaktionen eingeladen.

Damit könnte sich das Programm der Forderung annähern, die die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung hinsichtlich der Nachhaltigkeit aufgestellt hat. „Eine besondere Bedeutung für die Nachhaltigkeit hat die Kontinuität, d.h. wenn eine dauerhafte Fortführung gesichert und selbsttragende Strukturen entwickelt werden“ (BZgA, 2010a, S. 568).

Teilnahme bleibt in Erinnerung

Eine später nochmals durchgeführte Evaluation, die u.a. zum Ziel hatte, rückblickend die Einschätzung von *Moglis* und Eltern bezüglich der Abschlussgestaltung zu erfahren, kam zu dem Schluss, dass „die Teilnahme am Projekt in positiverer Erinnerung (bleibt), wenn ein Abschlusstreffen gemacht wurde“ (Hohenbrink, C. & Penning, J., 2009, S. 20).

Trotz aller Hilfestellungen und Appelle an die Fortführung der freundschaftlichen Beziehung müssen die Gespanne manchmal ein Ende finden. In den Tagen und Wochen vor der Trennung können starke Gefühle von Trauer und Verlustangst entstehen. Dann kommt es darauf an in dieser Situation *Mogli* zu zeigen, wie wichtig er oder sie im Leben von *Balu* war und ist, dass *Balu* auch weiter an die Stärken und Entwicklungschancen von *Mogli* glaubt. Vielleicht ist auch eine gemeinsame Erinnerung schön, z.B. ein Fotoalbum (vgl. Manza, G. & Patrik, S. K., 2012).

Balus sind auch in dieser Situation einfallsreich und kreativ. „Also ich hab ihm ein T-Shirt angemalt und er eins für mich. Und das fand er total toll“ (Neumann, J., 2005, S. 55).

Literatur- und Quellenangaben

Bartl, H. M., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2013): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3)

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, BZgA, (2010): Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten (4. erweiterte und überarbeitete Auflage), 568.

2.10

Hohenbrink, C. & Penning, J. (2009): Parallelen und Unterschiede in den Aussagen und Eindrücken der Mogsis und deren Eltern bezogen auf das Projekt. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): The mentor's field guide. Answers you need to help kids succeed. Search Institute, Minneapolis, MN.

Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus der Perspektive ehemaliger MentorInnen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schomborg, N. (2005): Evaluation des Präventionsprojekts „Balu und Du“. Die Perspektive der ehemals teilnehmenden Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Spencer, R. & Basualdo-Delmonico, A. (2014a): Termination and closure of mentoring relationships. In: D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.) Handbook of Youth Mentoring (second Edition), 469-479.

Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. L. (2014b): Breaking up is hard to do: a qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. In: Youth & Society, 0044118X14535416.

3. Teil

**Mentoring konkret:
Wie werden die
Treffen gestaltet?**





»Interesse ist ein Motor des Lernens.«

(Lipski, J., 2000)



Interessen

3.1

Wenn man sich für ein Thema nicht interessiert, ist das Lernen mühsam. Dagegen beflügelt Interesse die Neugier und die freudige Beschäftigung mit einer Sache. Oft verbinden sich Lernprozesse dann mit entsprechender Motivation oder Spaß, und sie stellen sich manchmal sogar unbemerkt und ohne Anstrengung ein. Die Schule ist für diese Art des interessen geleiteten Lernens nur gelegentlich ein geeigneter Ort (obwohl auch der Umgang mit „langweiligem“ Stoff seine Berechtigung hat). Die außerschulische Lebenswelt bietet jedoch vor und neben der Schule reichlich Anlass zu interessantem situationsabhängigem Lernen. Die beiden Lernsysteme – Schule und Alltag – ergänzen sich im Idealfall zu einer altersgemäßen Lernlandschaft. Interessen lenken vor allem die Erfahrungs- und Lernsituationen am Nachmittag, in den Ferien und an Wochenenden. Aber wie bilden sie sich, die Interessen?

Die außerschulischen Treffen von *Mogli* und *Balu* bieten vielfältige Gelegenheiten zu Aktivitäten, die Neues, Beliebttes, voreilig Abgelehntes oder Erwünschtes ermöglichen. *Balu* übernimmt dabei eine ambivalente und nicht ganz einfache Rolle. Ältere Kinder und Jugendliche ziehen es allgemein vor, ihrem Hobby oder den Interessen ohne erwachsene Begleitung nachzugehen. Auch hierbei wird meistens viel gelernt: beim Sport, beim Umgang mit digitalen Medien, beim Lesen oder beim Werken, Basteln und Handarbeiten. Jüngeren Kindern, wie den *Moglis*, sollte die Vielfalt der Welt dagegen erst erschlossen werden. *Balu* hat dabei die Möglichkeit Angebote zu machen und den Weg zu Neuem zu bahnen. Die Aufgabe ist vor allem dann wichtig, wenn die Kinder wenig Gelegenheit haben, Erfahrungen außerhalb ihrer eigenen vier Wände zu machen. Das gilt für nicht wenige *Moglis* – sie haben nur eingeschränkten Zugang zu Natur, Stadtteil, Vereinen, kindgemäßen kulturellen Angeboten oder Spielgelegenheiten. Um Vorlieben und Interessen ausbilden zu können, sollte man wählen können. Wie die *Balus* ihren *Moglis* dabei helfen, eigene Entscheidungen zu treffen, und wie sie Schritt für Schritt den Erfahrungsraum der Kinder mit entsprechenden Wahlmöglichkeiten ausweiten, wird in den Tagebüchern beschrieben. Es gehört Fingerspitzengefühl dazu, einerseits zu lenken, andererseits die Entscheidungsbereitschaft zu entwickeln und *Mogli* darin zu bestärken die eigenen Wünsche zu erspüren.

Mogli bestärken die eigenen Wünsche zu erspüren

In einer Analyse von Tagebüchern aus den Jahren 2003 – 2006 untersuchte J. Kupka (2008), ob es den *Balus* gelang, Interessen der *Moglis* zu generieren. „Oftmals versuchten die *Balus* Vorschläge aus den Kindern ‚herauszukitzeln‘,

indem sie sie immer wieder nach ihren Interessen fragten... das zeichnete sich bei den Kindern in einem Anstieg der Interessenformulierungen ab.“ (Kupka, J., 2008, S. 104). Bereits in einer vorangegangenen Arbeit (Kusiek, B., 2005) wurde deutlich, dass nur 38 von 179 *Moglis* im Lauf der Projektzeit ihre Interessen einbrachten. Es fiel auf, „dass einige Kinder auf die Frage, worauf sie Lust hätten, nichts herausbrachten. Es schien so, als ob sie sich unter Druck gesetzt fühlten“ (Kusiek, B., 2005, S. 26). Aber auch Kusiek konnte feststellen, dass sich oft der „Knoten löste“. Die *Balus* werden in den Begleitseminaren und Kommentaren zu den Tagebüchern darauf hingewiesen, das Spektrum von möglichen Interessensfeldern nicht zu früh zu verengen. Denn es besteht bei den *Moglis* die Tendenz, ein positives Erlebnis vorschnell als „ihr Hobby“ zu generalisieren und sich damit von anderen Erfahrungsfeldern abzukapseln, ehe sie eine informierte Wahl treffen können.

TB

**»Wir haben auf dem Waldboden Käfer beobachtet und zuhause dann im Internet verglichen, welche Sorten das waren. Das nächste Mal wollte sie wieder Käfer suchen, das seien ihre Lieblingstiere und ihr Hobby. Ich sagte ihr, dass es in der Natur noch viel anderes zu sehen gäbe, z.B. Vögel, Schmetterlinge, Bäume usw.«
(*Balu* Heide)**

Eine besonders günstige Ausgangssituation ist gegeben, wenn die Interessen von *Mogli* (soweit schon bekannt) den Interessen von *Balu* entsprechen. Das festigt die Beziehung, und auf dieser Basis können sich gemeinsame Unternehmungen und Gespräche entwickeln. „Die zunächst einander fremden Beteiligten können es leichter haben, sich anzunähern und Vertrauen zu finden, wenn sie einer beiderseits geschätzten Aktivität nachgehen, die beide vor eine Herausforderung stellt“ (Schüler, B., 2007). In dieser produktiven Situation werden Kooperation, Interaktion und eine vertrauensvolle Beziehung gefestigt. O’Donnell et al. nennen es „joint productive activity“ (1993).

3.1

TB

»Wir haben kleine Bilder auf den Steinboden gemalt. Die meisten Motive waren Pokemon, und ich konnte *Mogli* mit meinem Wissen darüber beeindruckt machen, weil ich das selbst als Kind oft gespielt habe. Da hatten wir einen guten Anknüpfungspunkt der Verständigung über unsere gemeinsamen Bilder. Wieder drinnen haben wir uns nochmal zusammengesetzt und auf *Moglis* Wunsch Pokemon gemalt. Das war auch schön, weil wir gemeinsam eine Szenerie auf das Blatt gemalt haben. Wir haben besprochen, was die Figuren tun und jeder hat etwas beigetragen, sodass es sich wie eine wirklich gute gemeinschaftliche Aktivität angefühlt hat und nicht wie ein Einzelding – jeder malt etwas für sich.«
(*Balu Ilona*)

Durch diese gemeinsame Konzentration auf ein Drittes, auch „shared attention“ genannt, wird nicht nur die Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu* gefestigt, sondern auch *Moglis* Bereitschaft zu einem fokussiertem, gerichtetem Handeln. In den Tagebüchern werden „joint productive activities“ häufig beschrieben. Diese werden von den *Moglis* im Schnitt noch etwas positiver beurteilt als von den *Balus*, wie Weißheim, K. et al. (2008) in einer Befragung auf der Grundlage von Tagebüchern der Jahre 2003 – 2005 feststellen konnten. Die häufigsten gemeinsamen Aktivitäten waren Basteln/Malen (82 mal) und Kochen/Backen (55 mal). Eine rückblickende „Benotung“ dieser Tätigkeiten ergab, dass *Mogli* und *Balu* ziemlich ähnlich urteilten: Basteln und Malen wurde von den *Moglis* mit 2+ benotet; von den *Balus* mit 2. Beim Kochen und Backen war der Mittelwert bei den *Moglis* 1- und bei den *Balus* 2+ (Weißheim, K. et al., 2008, S. 7). Es machte offenbar beiden Spaß und *Mogli* hat sicher einiges dabei gelernt. Der seit längerem bekannte Zusammenhang zwischen Interesse und Lernleistung (Schiefele, U. et al., 1993) dürfte auch hier im Spiel gewesen sein. Der Vorteil eines Mentorenprojekts ist die Tatsache, dass man den Interessen größtenteils folgen kann. In der Schule ist es eher ein glücklicher Zufall, wenn sich Lernherausforderung und Interesse treffen. Bei *Balu und Du* ist es – wie T. Fischer (2003) diese Lernanlässe nennt– eine „selbstinzenierte Aktivierung“.

Selbstinzenierte
Aktivierung

Die häufigsten gemeinsamen Aktivitäten von *Balus* und *Moglis*



(Weißheim, K. et al. 2008 auf der Grundlage von Tagebüchern der Jahre 2003–2005)

Literatur- und Quellenangaben

Fischer, T. (2003): Informelle Pädagogik. Systematische Einführung in die Theorie und Praxis informeller Lernprozesse. Verlag Kovac, Hamburg.

Herrera, C., Sipe, C. L. & McClanahan, W. S. (2000): Mentoring school age children: Relationship development in community-based and school-based programs. Philadelphia: Public/Private Ventures. (vgl. Collaboration with MENTOR / National Mentoring Partnership, Alexandria, VA).

Kupka, J. (2008): Nutzerforschung zum Mentorenprojekt „Balu und Du“: Auf welche Art und Weise nutzen Mentees und MentorInnen die gemeinsamen Treffen mit den projektspezifischen Möglichkeiten. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Kusiek, B. (2005): Forschungsarbeit zum Thema Kreativität mittels einer Analyse der Balu-Tagebücher. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Lipski, J. (2000): Lernen außerhalb der Schule – Modell für eine künftige Lernkultur?. Deutsches Jugendinstitut, (http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf).

O'Donnell, C. R., Tharp, R. G. & Wilson, K. (1993): Activity settings as the unit of analysis: A theoretical basis for community intervention and development. In: American Journal of Community Psychology, 21, 501-520.

Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 25. Jg., H. 2, 120-148.

Weißheim, K.; Makiola, E. & Varnaityte, I. (2008): Die Auswirkungen bestimmter gemeinsamer Aktivitäten von Balu und Mogli auf deren Beziehung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

»Toben macht schlau!«

[Zimmer, R., 2004]



Sport und Bewegung

3.2

Wie bekommen die *Balus* ihre *Moglis* weg vom Bildschirm, vom Sofa? Wie kann der gesenkte Blick vom Handy gehoben werden, um sich der vielfältig stimulierenden Umgebung zu öffnen? Viele *Moglis* führen in ihrer Freizeit ein quasi stationäres Leben. Zu Bewegung oder gar sportlichen Aktivitäten müssen sie oft erst motiviert werden.

Statistisch gesehen treiben zwar etwa drei Viertel aller Kinder bis 10 Jahren mindestens einmal pro Woche Sport, allerdings gilt das weniger für Kinder aus Familien mit niedrigem Sozialstatus und mit Migrationshintergrund (Lempert et al.: KiGGS Kinder- und Jugendgesundheitsurvey, 2007; 13. Kinder und Jugendbericht, 2009). Da die Familien vieler *Moglis* in benachteiligten Verhältnissen leben und/oder eine Zuwanderungsgeschichte haben, muss man bei *Balu und Du* von einem nicht unerheblichen Anteil von Kindern ausgehen, die sich nicht regelmäßig sportlich betätigen – wohl mehr als 25%. Die Bewegungsfreude ist allerdings in der gesamten Altersgruppe der Grundschüler nicht sehr ausgeprägt: „Im Durchschnitt verbrachten die Kinder etwa 9 Stunden am Tag im Sitzen, ebenfalls 9 Stunden im Liegen, 5 Stunden stehend und lediglich eine Stunde in Bewegung“ (Lempert et al., ebenda, S. 634). Eine Herausforderung für *Balus*!

»...danach kam *Mogli* auf eine Idee, bei der ich echt ins Schwitzen gekommen bin. Beim Hort ist eine Anhöhe, so ca. 200m lang. *Mogli* und ich sind dort hoch gegangen und er ist dann mit einem Roller heruntergefahren – und ich nebenher gesprintet! Und wer zuerst unten ist, hat natürlich gewonnen. Als es dann losging, ist *Mogli* echt mit dem Roller den Berg hinuntergedüst, da kam ich nur mit sehr viel Mühe hinterher. Erst im Versuch drei konnte ich ihn überholen. Ich glaube, das hat *Mogli* sehr viel Spaß gemacht, da er sich dabei richtig austoben konnte (auch mit Roller ist es ja nicht ohne), – und weil er meistens gewonnen hat.«
(*Balu* Christoph)

TB

Es ist deshalb sinnvoll, dass das Thema in der Begleitung der *Balus* Beachtung findet: wenn Bälle, Skateboards, Federballschläger usw. zur Ausleihe bereit

liegen, wenn sich *Balus* über Spielplätze austauschen, wenn die besten Ideen zur „*Mogli*-Aktivierung“ erzählt und besprochen werden, wenn die erforderlichen Protections vorhanden sind (Fahrradhelm, Knieschützer, Handschuhe...) und wenn auch *Balu* Freude an der Bewegung hat, dann können sich beide gegenseitig animieren und ermuntern.

Die kompakte Zusammenfassung der Schuleingangsuntersuchung von 2015 lautet: „Sport hat einen eigenständig positiven Effekt auf alle untersuchten Aspekte der Entwicklung der Kinder, einschließlich der Sprachkompetenz.“ (Groos, T. & Jehles, N., 2015, S. 8) Dies zu wissen könnte dazu beitragen, dass die MentorInnen bei der Planung der gemeinsamen Aktivitäten den Sport gezielt einbeziehen.

Zahl der
übergewichtigen
Kinder steigt

Dafür sprechen auch folgende Befunde: In der Zeit von 1992 bis 2002 hat sich die Zahl der übergewichtigen Kinder verdoppelt. In dieser Zeit hat sich auch die motorische Leistung der Kinder derart verschlechtert, dass die Normen für motorische Tests deshalb neu berechnet werden mussten (vgl. Zimmer, R., 2004). Es wird manchmal sogar davon gesprochen, dass Bewegungsmangel eine Zivilisationskrankheit sei. Das Problem zeigt sich bei Mädchen (6–13 Jahren) noch gravierender als bei Jungen. Während 32% der Jungen angeben, Sport sei ihre liebste Freizeitbeschäftigung, trifft das nur für 16% der Mädchen zu (vgl. Claus, T. & Rathmann A., 2011). Es sei hinzugefügt, dass die „Lieblingsbeschäftigung“ nicht identisch ist mit dem realen Verhalten.

Ein bereits länger zurückliegendes Schulexperiment an einer Grundschule in Bad Homburg (Taunus) zeigte, welche überaus positiven Auswirkungen eine tägliche(!) Sportstunde hat: Sowohl die Schulleistungen steigerten sich (15% höhere Quote der Gymnasialempfehlungen), die Aggressionen nahmen ab und sogar die Unfälle gingen zurück (vgl. <http://friedrich-ebert.bad-homburg.schule.hessen.de/>).

Es gibt demnach gute Gründe, einmal genauer hinzusehen, welchen Anteil Sport und Bewegung in der gemeinsamen Zeit von *Mogli* und *Balu* haben. Da die Entscheidung, wie die Treffen gestaltet werden, nicht als fertiger Plan vorgegeben wird, sondern einvernehmlich und partizipativ getroffen wird, kann letztlich nur ein Blick in die Tagebücher Aufschluss über die tatsächliche Bedeutung bzw. Häufigkeit sportlicher und bewegungsorientierter Aktivitäten geben.

3.2

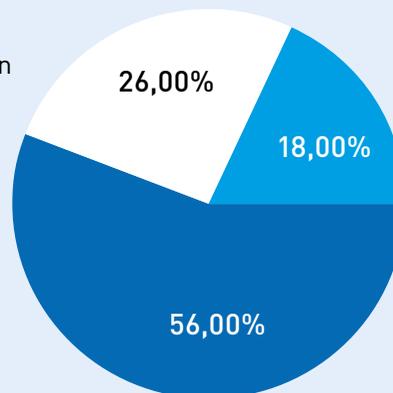
Es wurden Tagebücher von 45 Gespannen für eine qualitative Analyse herangezogen. Diese waren so zusammengestellt, dass *Balus* unterschiedlichen Alters etwa gleichmäßig vertreten waren (also keine Zufallsauswahl). Die beschriebenen Treffen wurden in drei Kategorien eingeteilt:

- Treffen ohne Sport- und Bewegungsaktivitäten
- Treffen mit Bewegungsaktivitäten
- Treffen mit Sportaktivitäten.

Als „Sportaktivitäten“ wurden folgende Eintragungen gewertet: Schwimmen, Ballsportarten (wie Fußball, Basketball, Handball, Badminton), Inliner-/Radtouren, Fangen (mit hoher Intensität), Wettrennen, Eislaufen, Indoorspielhalle und Klettern. Den „Bewegungsaktivitäten“ wurden folgende Keywords zugeordnet: Spielplatz, Verstecken, Planschen (im Schwimmbad), Schlittensfahren, Schneeballschlacht, Bowling, Tretbootfahren, Trampolinspringen, Wii, Minigolf, Inliner/Waveboard/Fahrrad, Tanzen. Indem die Häufigkeit entsprechender Eintragungen den drei Kategorien zugeteilt wird, ist es möglich die Anteile von Sport und Bewegung bei den Treffen optisch zu verdeutlichen.

Anteil Sport oder Bewegungsaktivitäten insgesamt

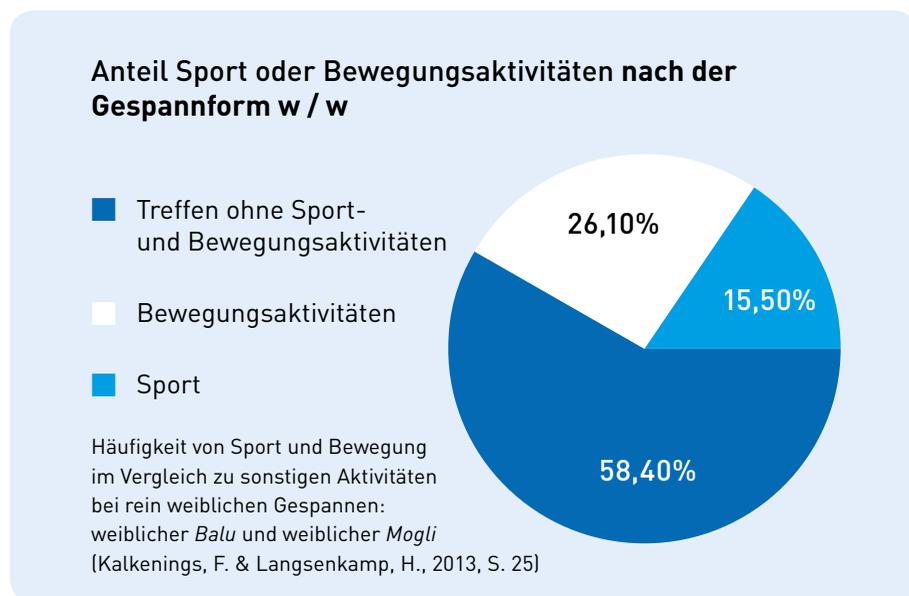
- Treffen ohne Sport- und Bewegungsaktivitäten
- Bewegungsaktivitäten
- Sport



(Häufigkeit von Sport und Bewegung im Vergleich zu sonstigen Aktivitäten
(Kalkenings, F. & Langsenkamp, H., 2013, S. 22)

Es ist zu erkennen, dass zwar häufiger Aktivitäten gewählt wurden, bei denen die Bewegung nicht im Mittelpunkt stand (z.B. Backen, Lesen, Kinobesuch, Malen...), dass jedoch die Sport- und Bewegungstreffen einen nicht ganz untergeordneten Platz einnehmen.

Bestehen Unterschiede zwischen den Geschlechtern? Welchen Einfluss hat das Geschlecht von *Mogli* bzw. von *Balu* auf die Auswahl der Aktivitäten?

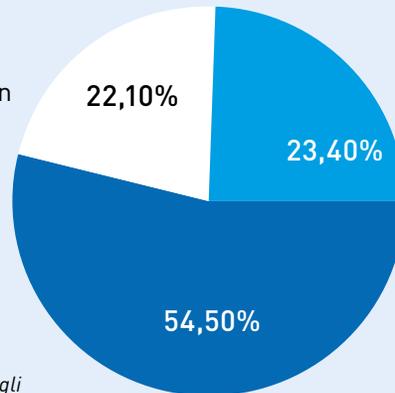


Die Unterschiede in den bevorzugten Aktivitäten sind – bezogen auf das Geschlecht – nicht gravierend. Zu erwähnen ist jedoch, dass der Anteil ausgesprochen sportlicher Aktivitäten bei männlichen *Balus* (mit männlichen *Moglis*) mit 23,4% etwas öfter berichtet wird. „Diese Gespannzusammensetzung favorisiert vor allem Ballsportarten.“ (Kalkenings, F. & Langsenkamp, H., 2013, S. 27) Wenn die Freude an Sport und Bewegung in die Integration in einen Sportverein mündet, ist zu erwarten, dass *Mogli* auch nach Beendigung des Projektjahres „dran bleibt“.

Anteil Sport oder Bewegungsaktivitäten nach der Gespannform m / m

- Treffen ohne Sport-
und Bewegungsaktivitäten
- Bewegungsaktivitäten
- Sport

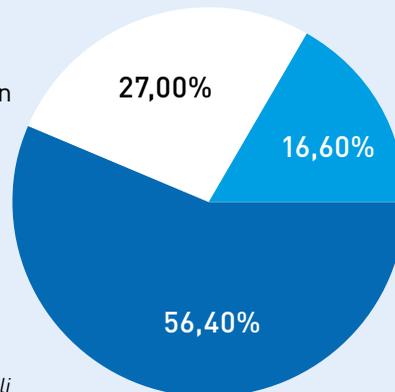
Häufigkeit von Sport und Bewegung
im Vergleich zu sonstigen Aktivitäten
bei rein männlichen Gespannen:
männlicher *Balu* und männlicher *Mogli*
(Kalkenings, F. & Langsenkamp, H., 2013, S. 25)



Anteil Sport oder Bewegungsaktivitäten nach der Gespannform w / m

- Treffen ohne Sport-
und Bewegungsaktivitäten
- Bewegungsaktivitäten
- Sport

Häufigkeit von Sport und Bewegung
im Vergleich zu sonstigen Aktivitäten
bei Gespannen mit:
weiblicher *Balu* und männlicher *Mogli*
(Kalkenings, F. & Langsenkamp, H., 2013, S. 26)



TB

»Alles in allem denke ich, dass ich mit dem Vereinsbesuch bei *Mogli* punkten konnte, da er die Erfahrung gemacht hat, in seiner Freizeit mit anderen Kindern Sport zu treiben und dabei noch viel Spaß zu haben. Außerdem denke ich, dass der Sport ein guter Ausgleich für seinen restlichen Alltag ist, der mit sehr vielen Computerspielen und Fernsehsendungen gefüllt ist.«
(*Balu Svenja* über den Besuch bei einem Basketballverein)

Selbst wenn die Ausgangssituation vermuten lässt, dass Sport ein Problem sein könnte, wie es das folgende Tagebuchzitat ausdrückt, kann sich eine Entwicklung zu sportlicher Aktivität einstellen. *Balu* schreibt nach dem ersten Kennenlern-Treffen:

TB

»Er schwimmt nicht gern, hasst Sport, und am liebsten spielt er PC! Auf die Frage, was er sonst den ganzen Tag macht, folgte die Antwort: PC spielen. Demnach werde ich mit ihm möglichst viel Sport treiben!«
(*Balu Björn*)

Diese Absicht konnte *Balu Björn* in die Tat umsetzen. Der Bewegungsanteil von allen Treffen beträgt bei diesem Gespann insgesamt 68,2% (Kalkenings, F. & Langsenkamp, H., 2013, S. 31).

Literatur- und Quellenangaben

Claus, T. & Rathmann, A. (2011): Gender in der Gesundheitsförderung. In: Gut Drauf – Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine bundesweite Jugendaktion der BZgA zur nachhaltigen Gesundheitsförderung. (Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) Köln, 156-168.

Deutscher Bundestag (2009): Bericht über die Lebenslage junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht, 16. Wahlperiode. Friedrich-Ebert-Schule (Bad Homburg): http://friedrich-ebert.bad-homburg.schule.hessen.de/schwerpunkte/TS/index.html/show_complete/ [Zugriff am 13.4.2016].

Groos, T. & Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen“. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Kalkenings, F. & Langsenkamp, H. (2013): Die Bedeutung von Sport- und Bewegungsaktivitäten für das Programm Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Lempert, T., Mensink, G. B. M., Roman, N. & Wolf, A. (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits-surveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 5/6, 634-642.

Zimmer, R. (2004): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung. Herder, Freiburg.

»Nicht in fremden Sachen wühlen!«

(Aus Andys Gesetzbuch)



Regeln und „Gesetze“

3.3

Der Begriff „Gesetze“ hätte nicht Eingang in diesen Textteil gefunden, wenn *Mogli* Andy nicht zusammen mit seinem *Balu* ein „Gesetzbuch“ geschrieben hätte: Das AGB (Andy's Gesetzbuch). Es enthält 9 Paragraphen und umfasst Aspekte, die für die beiden relevant wurden:



Wie man an der Schrift sehen kann, haben *Mogli* und *Balu* jeweils abwechselnd einen Paragraphen geschrieben. Wichtiger als das „kodifizierte Recht“ ist hier der Prozess der Entstehung. Die gleichberechtigte und wechselseitige Gestaltung der Aktivitäten, Übungen oder Pläne charakterisiert die Treffen dieses Gespans. *Balu* erreicht damit nicht nur eine Gemeinsamkeit auf Augenhöhe, sondern weckt auch die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung und – nach und nach – zur Kooperationsbereitschaft. Mit der Idee, ein Gesetzbuch zu schreiben, befinden sich die beiden übrigens in Übereinstimmung mit neueren Forschungsergebnissen. Um seine Ziele tatsächlich zu erreichen, sollte man nicht nur positiv

und sehnsuchtsvoll davon träumen. Man sollte sich Gesetze geben „set rules for yourself“ (Tough, P., 2012, S. 93). Auf diese Weise könne man den präfrontalen Cortex als Partner gewinnen gegen zurückziehende Kräfte.

Nun sind das Zustandekommen und die Einhaltung von Regeln nicht immer so spielerisch zu erreichen wie im Beispiel von Andy's Gesetzbuch. In der Begleitforschung zu *Balu und Du* zeigten sich Aspekte, die ein eindeutiges und klares Auftreten von *Balu* verlangen. Das ist einerseits die Unkenntnis oder Unerfahrenheit mancher Kinder beim Umgang mit Regeln und zweitens der gesamte Komplex der Sicherheitsvorschriften.

In einer Gruppendiskussion (Fokusgruppe) wiesen einige *Balus* darauf hin, dass ihre *Moglis* offenbar keine Verbindlichkeit von Regeln kennen: „Also manchmal sieht man, dass er nicht gewohnt ist, Regeln zu beachten. [...] Er guckt mich so an, als ob er erstaunt wäre, dass man ihm etwas verbietet.“ Die AutorInnen dieser Studie fassen zusammen: „Auffällig ist, dass manche *Moglis* das Befolgen von Regeln oder auch Verboten einer Vertrauensperson bereits gewohnt sind, während dies für andere etwas völlig Neues zu sein scheint, sodass sie es erst lernen müssen“ (Dryhaus, C. et al., 2010, S. 52).

Regeln als
Vereinbarung oder
als Anweisung

Am Beispiel der Sicherheit wird der Unterschied von Regeln als Vereinbarungen oder als Anweisung besonders deutlich. Für das Verhalten im Straßenverkehr wird man es nicht Andy überlassen wollen, die „Gesetze“ zu formulieren. *Balus* Aufgabe ist es hier, die Regeln zu vermitteln und auf der Einhaltung zu bestehen – auch wenn dies zu stressigen Situationen führen sollte.

Um den *Balus* diese wichtigen Unterschiede bewusst zu machen, sind die Begleitseminare und die Kommentare in den Tagebüchern enorm wichtig. In diesem Zusammenhang lernen manche *Balus* – gerade die jüngeren – die wichtige (Schlüssel-)Kompetenz eines eindeutigen, konsequenten, unmissverständlichen und zugleich freundlich-fürsorglichen Verhaltens.

Für die Kinder ist das *Mogli*-Alter ein gutes Zeitfenster zum Erlernen von Regeln, d.h. zum Aufstellen sinnvoller Regeln und dem Einhalten von Vereinbarungen. „Die späte Kindergarten- und die frühe Grundschulzeit ist die Zeit des Regelerfindens. Die Kinder haben jetzt ein Bewusstsein über den Sinn von Regeln“ (Klein, L., 2006, S. 8). Ab der dritten Klasse, so Klein, beginne das Alter der „ewigen Diskussionen“. Kinder machten sich Gedanken darüber, was gerecht und was richtig sei

3.3

(ebenda, S. 9). Eine gute Möglichkeit, dass *Balu* und *Mogli* über die Verbindlichkeit, die Gültigkeitsgrenzen und die Ausnahmen von Regeln sprechen.

Die Motivation zur Einhaltung von Normen wird bekanntlich auch durch Belohnung erreicht. Dabei ist vor allem bedeutsam, wann diese erfolgt. Eine unmittelbar nach der Anstrengung gewährte Belohnung ist wesentlich effektiver als wenn sie Wochen oder Monate später gegeben wird. Das ist für das Bildungswesen in der Schule nicht uninteressant: Die Noten für Leistungen werden oftmals erst mit zeitlicher Verzögerung wahrnehmbar, z.B. am Ende des Schuljahrs. Ihre motivierende Funktion ist damit schwächer als eine unmittelbare Rückmeldung. (vgl. Levitt, S. D. et al., 2012). Für *Balus* ist das direkte Feedback in den zahlreichen Alltagssituationen gut möglich. Auch dieser Aspekt sollte in den Begleitseminaren (bzw. in den Kommentaren zu den Tagebucheinträgen) durch die KoordinatorInnen beachtet werden.

Direktes Feedback
nutzen

Literatur- und Quellenangaben

Dryhaus, C., Savvides, D. & Zwafink, C. (2010): Prävention und Minimierung von Risikoverhalten durch Mentoren im Projekt „Balu und Du“ – Auswertung subjektiver Erfahrungen im Rahmen von Gruppendiskussionen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Klein, L. (2006): Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. In: Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen, 46. Aktualisierung, Walthalla Verlag, Regensburg.

Levitt, S. D., List, J. A. Neckermann, S. & Sadoff, S. (2012): The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance. In: ZEW Discussion Paper No. 12-038, Mannheim.

Tough, P. (2012): How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, NY.

»Mein Mogli hat einen McDonald's-Mitgliedsausweis!«

(Balu Nicole)



Kochen, backen...essen!

3.4

Gewiss – es besteht ein Zusammenhang zwischen Ernährung und Körperfülle. Das wissen auch die *Moglis*. Aber es ist nicht immer leicht, aus diesem Wissen die naheliegenden Konsequenzen zu ziehen. Das gilt für Kinder wohl noch eher als für Erwachsene.

Übergewicht bei Kindern ist keineswegs selten. 15% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren sind übergewichtig (Claus, T. & Rathmann, A., 2011). Der Anteil steigt mit zunehmendem Alter (Kurth, B. M. & Rosario, A. S., 2007). Bei Kindern mit beidseitigem Migrationshintergrund sind es sogar 19,5% (Hecker, H.-J. et. al., 2012).

Bislang haben Kurse und Unterrichtseinheiten für Kinder, in denen ihnen vermittelt werden sollte, wie man durch diszipliniertes Essen und häufige Bewegung Übergewicht loswerden kann – oder es gar nicht so weit kommen lässt – keine überzeugenden Ergebnisse erbracht. Es sei denn, das Angebot war verbunden mit psychosozialer Unterstützung, Veränderungen des Umfelds und hatte eine Laufzeit von etwa einem Jahr (Summerbell, C. D., 2009; Waters, E. et al., 2011). Auch hier gilt der pädagogische Grundsatz, dass Lernen am besten in einer persönlichen Beziehung gelingt.

Essgewohnheiten

Eine Mentorenbeziehung könnte diese günstigen Voraussetzungen für Lernen und Umlernen auf dem Gebiet der Ernährung bieten: Informationen über angemessene Essgewohnheiten können beiläufig gegeben werden – wenn die Situation gerade passt. Das Vorbild wirkt darüber hinaus bekanntlich besonders nachhaltig; und die gemeinsame Vorbereitung einer Mahlzeit in *Balus* Küche macht Lust auf neue Geschmackserfahrungen. Daneben ist es bei den Treffen immer wieder möglich, zu Sport und Bewegung zu motivieren.

Es hat sich gezeigt, dass gerade das Alter von 6 bis 10 Jahren eine besonders günstige Zeit für diese Lernprozesse ist. „Die Schlüsseljahre liegen in der Grundschulzeit. Wenn es gelingt, in dieser ersten Schulzeit den Lebensstil positiv zu verändern, ist für die Zukunft viel gewonnen.“ (Lob-Corzilius, T., 2007, S. 4). Weil sich um den Zeitpunkt der Einschulung herum auffällig gehäuft Gewichtsveränderungen zeigen, hat man nach den Ursachen für diese Beobachtung gesucht. „Macht Schule Kinder dick?“ (Zeh, J., 2012) bringt die Frage auf den Punkt. Statistisch kann der kritische Zeitpunkt sogar recht genau identifiziert werden: „Mit durchschnittlich 7,2 Jahren legen deutsche Kinder im Gewicht zu“

Spielerisch
gesund ernähren

(Simon, P., 2012). Weder sind die Gründe hierfür bekannt, noch existiert bislang eine überzeugende Interventionsmöglichkeit, um dieser unerwünschten Entwicklung zu begegnen. Die Erwartung, dass sich der Befund früher Gewichtszunahme im Lauf der kommenden Jahre umkehren oder „auswachsen“ könnte, hat sich nicht bestätigt. „Einmal dick, immer dicker“ sei die eher zutreffende Beobachtung (Zeh, J., 2012). Bei der Suche nach einer effektiven Intervention hat es sich wiederholt gezeigt, dass „Ernährungserziehung“ nicht ausreicht.

Die *Balus* haben gute Ideen, wie man *Mogli* an eine gesunde Ernährung heranzuführen kann. Die Treffen enthalten viele individuelle Gelegenheiten, um das Thema verbal oder non-verbal aufzugreifen. „Das Geheimnis der Äpfel scheint zu sein, dass ich sie einfach irgendwann heraushole, aufschneiden muss und anfangs zu essen. Dann bekommt er anscheinend auch Appetit drauf.“ Oder: „Ich sagte ihr, sie solle die Augen zumachen, und ich stecke ihr ein Stückchen Obst in den Mund. Sie muss erraten, um welches Obst es sich handelt. Dies fand sie sehr spannend und aß durch dieses Spiel ungefähr die Hälfte des Schälchens leer.“ Auch freundliche Hinweise auf den Zusammenhang von Kalorien und Gewicht können die Kinder in konkreten Situationen beeinflussen: „Er wollte sich einen halben Liter Limo aussuchen. Ich sagte ihm, dass er besser Wasser oder Apfelschorle nehmen sollte. Erst wollte er nicht. *Mogli* sagt aber selber, dass er abnehmen möchte und zu dick ist. Ich glaube, er hat gelernt, dass Wasser oder Apfelschorle günstiger ist.“ Ein besonders schöner Ritus ist die „Frucht des Tages“: Bei jedem Treffen wird eine neue – meist unbekannte – Frucht gegessen. Durch dieses kleine Erlebnis, das meist durch Aussuchen und Kaufen oder Beerensuchen zelebriert wird, lernt *Mogli* eine große Zahl von Obstsorten kennen und kann persönliche Vorlieben entwickeln.

Insbesondere das gemeinsame Kochen und Backen wird in einer Analyse von Tagebucheintragen als geeignete Aktion beschrieben, um den Kindern neue Erfahrungsräume bezüglich der Ernährung zu eröffnen. „Die gemeinsame Essensvorbereitung war sowohl für *Moglis* als auch für *Balus* ein angenehmes Beisammensein. Durch diese Unternehmung wurden die Kinder ruhiger und ausgeglichener. Sie wurden auch verantwortungsbewusster in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben. [...] Mit den *Balus* machen sie auf diesem Gebiet ihre ersten Erfahrungen, da sie zuhause dazu noch nicht zugelassen werden. Es erhöht ihr Selbstbewusstsein zusätzlich“ (Weißheim, K. et al., 2008, S. 20). In einer weiteren Tagebuchanalyse zeigte sich, dass vor allem auf „Handlungen“ ausgerichtete

3.4

Formen der Interaktion Entwicklungspotential enthalten. „Bei diesen Typen konnte innerhalb der Tagebuchanalyse wesentlich häufiger von Fortschritten [...] berichtet werden“, als bei rein verbalen Kommunikationsformen (Heineke, S. 2009, S. 107).

Die vielfältige und einflussreiche positive Beeinflussung durch die *Balus* – die hier nur exemplarisch wiedergegeben ist – führte dazu, dass den Lehrkräften der *Moglis* eine Verbesserung der Ernährung auffiel. Auf die Frage „Wie schätzen Sie die Ernährung des Kindes im Allgemeinen ein?“ zeigten sich im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikante Mittelwertunterschiede zwischen Projektbeginn und Projektende. Diese positive Veränderung wurde auch noch ca. zwei Jahre nach Projektende wahrgenommen; auch dann noch ergab sich ein signifikanter Unterschied zur Einschätzung bei Projektbeginn (vgl. Weniger, C., 2013, S. 77; Drexler, S., 2015, S. 242). Obwohl eine „Ernährungserziehung“ im engeren Sinne nicht stattgefunden hat, stellten die Lehrkräfte zudem fest, dass sich die Kenntnisse der Kinder über gesunde Ernährung langfristig verbessert hatten (Weniger, C., 2013, S. 71).

Kenntnisse über gesunde Ernährung verbessern sich

Die Einflussmöglichkeiten der *Balus* auf das Ernährungsverhalten der Kinder sind selbstverständlich begrenzt. Die größte Prägungskraft hierauf hat die Familie. In einem EU-Projekt in acht europäischen Ländern (IDEFICS) wurde die Frage untersucht, inwieweit der sozioökonomische Status der Eltern das Ernährungsverhalten der Kinder beeinflusst. Es zeigte sich, dass Bildung und Haushaltseinkommen der Eltern mit den Ernährungsgewohnheiten der Kinder eng zusammenhängen. In die Untersuchung wurden mehr als 9.000 Kinder im Vor- und Grundschulalter einbezogen. Es wurden dabei drei „Ernährungsmuster“ beobachtet: der Verzehr von verarbeiteten Lebensmitteln, süßen Lebensmitteln und gesunden Lebensmitteln. Es zeigte sich, dass Kinder von Eltern mit hoher Schulbildung und hohem Haushaltseinkommen häufiger dem „gesunden“ Ernährungsmuster zugeordnet werden konnten (Fernández-Alvira, J. M. et al., 2015).

Gesunde Ernährung ist auch eine Frage des Bildungsstands der Eltern

Da die Kinder, die bei *Balu und Du* teilnehmen, eher aus bildungsfernen Haushalten mit geringem Einkommen stammen, ist eine verändernde Beeinflussung des Ernährungsverhaltens zwar besonders gefragt, aber auch schwierig. In einem Tagebuch heißt es: „*Mogli* hat das Gefühl für die richtige Menge des Essens verlernt und isst übermäßig viel. Ich habe mich daher entschlossen,

ihr die Esskultur zu vermitteln, die ihr vom Elternhaus nicht mitgegeben wird.“ Dass Mentoren trotz ihrer vergleichsweise geringen gemeinsam verbrachten Zeit das Übergewicht bei benachteiligten Kindern günstig beeinflussen können, zeigt auch eine Studie aus den USA. Sie gibt Aufschluss über die erfolgreiche Intervention zur Vermeidung von Übergewicht (Black, M. M. et al., 2010).

Weitere durch die Familie vermittelte Lifestyle-Faktoren wirken sich ebenfalls auf Gewichtsprobleme aus. Es sind z.B. die Dauer des Fernsehkonsums (Hancox, R. J. et al., 2004) oder die Dauer des Schlafs (Carter, P. J. et al., 2011).

Literatur- und Quellenangaben

Black, M. M.; Arteaga, S. S.; Sanders, J.; Hager, E. R.; Anliker, J. A.; Gittelsohn, J. u. Wang, Y. (2010): A View From the Inside of an Intervention to Promote Health Behaviors and Prevent Obesity Among Low-Income, Urban, African American Adolescents. In: Health Promotion Practice, Vol. 13, No 2, pp 238-244.

Carter, P. J., Taylor, B. J., Williams, S. M., & Taylor, R. W. (2011): Longitudinal analysis of sleep in relation to BMI and body fat in children: the FLAME study. *Bmj*, 342.

Claus, T. & Rathmann, A. (2011): Gender in der Gesundheitsförderung. In: Gut Drauf – Zwischen Wissenschaft und Praxis, Gesundheitsförderung – Konkret, (BZgA, Hg.), Band 11, 156-168.

Fernández-Alvira, J. M., Börnhorst, C., Bammann, K., Gwozdz, W., Krogh, V., Hebestreit, A., Barba, G., Reisch, L., Eiben, G., Iglesia, I., Veidebaum, T., Kourides, Y. A., Kovacs, E., Huybrechts, I., Pigeot, I., Moreno, L. A.: (2015): Prospective associations between socio-economic status and dietary patterns in European children: The Identification and Prevention of Dietary- and Lifestyle-induced Health Effects in Children and Infants (IDEFICS) Study. In: *British Journal of Nutrition*. 113(3), 517-525.

Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2004): Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. In: *The Lancet*, 364(9430), 257-262.

Hecker, H.-J., Kimil, A., Salman, R. & Starikow, K. (2012): *Gesunde Kinder – Ein Handbuch für die Interkulturelle Gesundheitsförderung in Erziehung, Pädagogik und Beratung*. Deutsches Rotes Kreuz, Landesverband Westfalen-Lippe e.V. und Ethno-Medizinisches Zentrum e.V. (Hg.), Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.

3.4

Heineke, S. (2009): Geschlechtsbezogene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bezüglich gesundheitsrelevanter Themen im Mentorenprojekt „Balu und Du“ – Eine Analyse von Tagebüchern. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Kurth, B. M. & Rosario, A. S. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50(5-6), 736-743.

Lob-Corzilius, T. (2007): Zuerst entgleist der Stoffwechsel und später vielleicht die Psyche. Übergewicht frühzeitig verhindern. In: bazillus. Das Magazin für Medizin – Gesundheit – Wellness, Osnabrück, 4f.

Simon, P. (2012): Dick mit der Einschulung. Ursachen für Gewichtszunahme ungeklärt. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1838595/> (Zugriff am 13.8.2012).

Summerbell, C. D., Waters, E., Edmunds, I., Kelly, S. A. M., Brown, T., Campbell, K. J. (2005): Interventions for preventing obesity in children. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 3.

Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., Armstrong, R., Prosser, L., Summerbell, C.D. (2011): Interventions for preventing obesity in children. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 12 (00).

Weißheim, K.; Makiola, E. & Varnaityte, I. (2008): Die Auswirkungen bestimmter gemeinsamer Aktivitäten von Balu und Mogli auf deren Beziehung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms „Balu und Du“ im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

Zeh, J. (2012): Mit sieben nehmen die meisten zu. Macht Schule Kinder dick? <http://www.n-tv.de/wissen/Macht-Schule-Kinder-dick-article6876126.html> (Zugriff am 14.8.2012).

»Sie glaubte, dass es
unmöglich ist, lesen zu lernen.«

(Balu Felicia)



Mogialter ist Leselernalter. Meistens klappt es auch ganz gut; aber manchmal steht auf den Anmeldebögen der Schule: „benötigt Unterstützung beim Lesen“. *Balu und Du* bietet aber bekanntlich keine Hausaufgabenhilfe, sondern versteht sich als außerschulisches Programm. Wie sollte oder könnte das Lesen in die Treffen von *Mogli* und *Balu* so eingebunden werden, dass der spielerische und freizeitorientierte Charakter zwar erhalten bleibt – gleichwohl aber diese wichtige Kulturtechnik angemessen gefördert wird? Wie kann Leselust und Kompetenz im lockeren Umgang gesteigert werden?

An zahlreichen Grundschulen wird neben *Balu und Du* auch ein Programm speziell zur Unterstützung des Lesenlernens angeboten (z.B. Mentor – die Leselernhelfer). Das ermöglicht eine gezielte Förderung. Da das bei *Balu und Du* nicht im Mittelpunkt steht, die *Moglis* aber dennoch besser lesen lernen möchten oder sollten, haben *Balus* vielerlei Ideen entwickelt, wie diese wichtige Grundkompetenz erlernt werden kann.

Oft wird in den Tagebüchern von einem regelrechten „Lesewiderstand“ geschrieben. Der Unwille, sich mit Gedrucktem zu beschäftigen, ist manchmal immens. An drei Beispielen mag deutlich werden, mit welchem Einfallsreichtum die MentorInnen diese Schwelle überwinden. Im ersten Fall malten und schrieben *Mogli* und *Balu* etwas in den Sand, das der andere erraten musste. *Balu* hält im Tagebuch fest, wie gut *Mogli* die Wörter lesen kann, „wenn sie nicht merkt, dass wir üben“. In einem anderen Beispiel entkrampfte *Balu* die abwehrende Haltung von *Mogli*, indem sie sich quasi absentierte. „Ich kehrte *Mogli* den Rücken zu, es fiel ihr so leichter. Nachdem sie gelesen hatte, merkte ich genau, wie sehr sie auf eine Rückmeldung wartete. Als ich sie lobte, fing sie plötzlich an den nächsten Abschnitt zu lesen...“ Auch die Geschichte vom Dino – als Eisbrecher ins Land des Lesens – ist es Wert etwas ausführlicher wiedergegeben zu werden: „...dann hat er das Buch gefunden – über Dinos, mit einer 3D Brille. Er sagte, ‚guck hier ist auch eine Brille drin, dann kann ich lesen so wie du!‘ Wir haben uns ein kleines Eis gekauft und uns im Park hingestellt. Er war total beeindruckt vom 3D-Effekt. Er glaubte nämlich bislang wirklich, dass es unmöglich ist, lesen zu lernen. Er hat es aber geschafft (nach langen Versuchen) das Wort ‚Dinos‘ zu lesen. Da ging der Himmel auf, wir haben uns riesig gefreut. Und von da an konnte ich ihn nicht mehr aufhalten. Er hat versucht alles überall zu lesen...“ (*Balu Felicia*).

Spielerisch
Lesen lernen

Keineswegs alle *Moglis* sind so abweisend gegenüber Lesestoff. Die Tagebücher geben auch Antworten auf ganz allgemeine Fragen zum Leseverhalten. Wie oft wird bei den Treffen überhaupt gelesen? Wer liest? Welche Leseanlässe werden beschrieben? Lässt sich das „intentionale“ Lesen und das „beiläufige, in den Alltag integrierte“ Lesen unterscheiden? Im Sinne des informellen Lernens, wird das beiläufige Lesen während der Treffen weitgehend unbemerkt praktiziert – beim Lesen einer Spielanleitung, eines Rezeptes, eines Straßenschildes, einer Bildunterschrift...). Oft wird aber auch berichtet, dass die Gespanne sich das Lesen gezielt vornehmen: als Besuch einer Bibliothek, als das Vertiefen von Erlebnissen (z.B. Tiere im Zoo), oder als kleines Ritual am Ende des Treffens. Diese Lesetexte sind meist kontinuierlich und länger und werden auch bisweilen über mehrere Treffen hinweg immer wieder zur Hand genommen.

Wie oft
wird gelesen?

Die Auswertung von 1510 Tagebucheinträgen ergab, dass 241 „Lesemomente“ beschrieben wurden, sodass also in etwa 16% der Treffen das Lesen eine Rolle spielte (Hartmann, L. & Wiebrock, S., 2014, S. 18). Nur 6 der in die Untersuchung einbezogenen 70 Gespanne haben gar nicht gelesen. Bezogen auf die Frage der Art des Lesens – (gezielt, intentional vs. alltagsbezogen, beiläufig) fanden die Autorinnen eine Verteilung von 54,36% (alltagsbezogen) gegenüber 45,64% (gezielt). In einer anderen Stichprobe von Tagebüchern (35 Gespanne, 1191 Tagebucheintragungen) ergab sich eine ausgeglichene Verteilung von alltagsbezogenem zu intentionalem Lesen von jeweils fast genau 50% (Hanekamp, J., 2014, S. 5). Soweit es aus den Einträgen zu entnehmen war, wurde das Lesen zwar meist von *Balu* initiiert, allerdings ging das intentionale Lesen auch zu 18% auf den Anstoß von *Mogli* zurück (ebenda, S. 6).

Wer liest?

Ein „Lesemoment“ kann sehr unterschiedlich verlaufen. Wer liest? *Balu* kann etwas vorlesen, *Mogli* kann laut – oder manchmal auch leise – lesen. Die häufigste Form ist das gemeinsame bzw. abwechselnde Lesen. Dies ist eine geeignete Möglichkeit, um Leselust hervorzulocken. Es ermöglicht die Leseschritte der Kompetenz und Situation entsprechend aufzuteilen. Es werden verschiedene Versionen dieser Gemeinsamkeit beschrieben: abwechselnd je eine Seite (oder Zeile, manchmal sogar nur einzelne Wörter), *Balu* liest nur die schweren Wörter, *Balu* macht den Anfang und *Mogli* übernimmt dann die weitere Geschichte. Es werden sehr einfallreiche Wechselrituale beschrieben. In einem Tagebuch ist zu lesen: „Wir setzten uns in die Küche, und während *Mogli* sich ein Müsli machte, begann ich ihm die Geschichte vom ‚Steinbeissermonster‘ vorzulesen.“

3.5

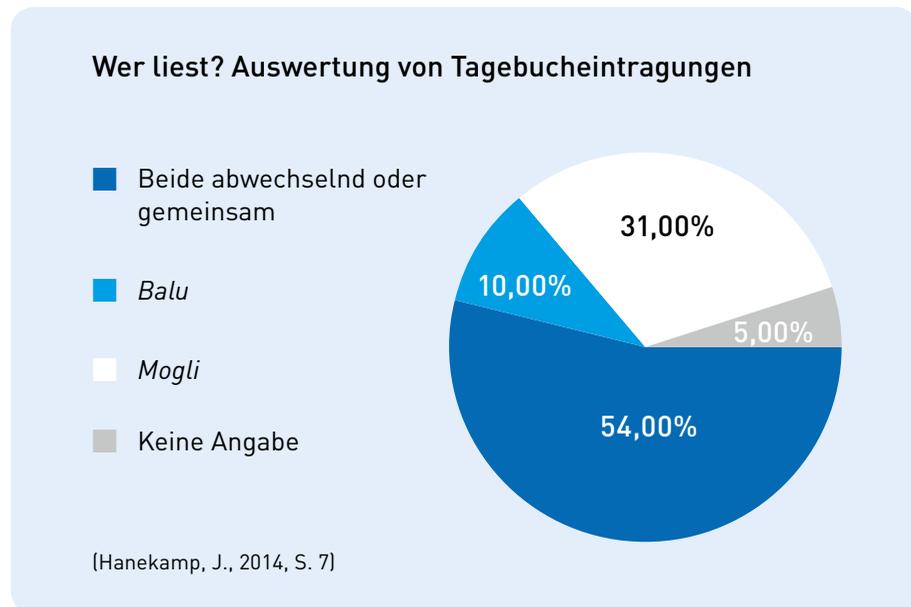
[...] An geeigneten Stellen unterbrach ich das Vorlesen, um kurz Verständnisfragen zu stellen oder auch um Erklärungen für schwierige Wörter zu liefern. Zu meiner Freude führte das dazu, dass *Mogli* im Verlauf des Vorlesens eigene Fragen stellte. Nachdem er sein Müsli verzehrt hatte, forderte ich *Mogli* dann auf, den Rest der Geschichte selbst vorzulesen, was er auch tat.“ (*Balu Mona*) Hier wird auch *Balus* Funktion als „Lesevorbild“ deutlich. In einem anderen Tagebuch heißt es: „Wir lasen zusammen Weihnachtsgeschichten und tranken Tee. Da war ich sehr, sehr überrascht, dass mein *Mogli* das nicht nur mitgemacht hat, sondern dass ihr das auch noch gefallen hat. Wir haben immer im Wechsel gelesen, und das hat super geklappt“ (*Balu Ute*). Ein schönes Wechselspiel für Leseeinsteiger ermöglichen auch Lese-Bilderbücher (z.B. Edition Lesebär oder Bildermaus/Lesewörterbuch). In den Text, der von *Balu* vorgelesen wird, sind in die Zeile kleine Bilder eingestreut, die *Mogli* dann ergänzt. Gewiss – so lernt man nicht lesen, aber die Begeisterung für Geschichten und Bücher wird geweckt, und vielleicht auch die Neugier, welche Geheimnisse die Buchstaben bergen.

Bei Leseanfängern spielt die Motivierung zum selbständigen Lesen immer eine große Rolle. Obwohl den *Balus* sog. Belohnungspunkte zur Verfügung stehen, die sie nach individuellen Abmachungen ihrem *Mogli* geben können, wurde nur selten vom Einsatz dieses Systems beim Lesen berichtet. Stattdessen werden Motivationsanreize aus der Situation heraus entwickelt.

„Danach haben wir uns in die Sonne gesetzt und angefangen zu lesen. *Mogli* schlug vor, wieder eine Vereinbarung zu treffen: Nach zwei Seiten musste ich aufs Tor schießen! Da ich getroffen hatte, kamen zwei weitere Seiten hinterher“ (*Balu Paul*). Oder: „Um ein weiteres Spiel einzubauen, schickte ich *Mogli* los, er solle einen gemütlichen Platz in der Bibliothek suchen; ich würde nach 50 Sekunden kommen und ihn suchen. Schon von weitem hörte ich ihn rufen ‚kalt, kalt...‘; und als er mich sehen konnte ‚warm, wärmer, Vorsicht! heiß!‘ Dann las ich ihm vor. Zwischendurch fragte ich *Mogli* mal zu dem Vorgelesenen und was wohl als nächstes passieren könnte. Bei der Frage blühte er nur so vor Fantasie“ (*Balu Larissa*). Dass die „Belohnungspunkte“ kaum genutzt wurden, darf als positive Beobachtung angesehen werden – stellt doch ein solches System eine extrinsische Motivation dar, auf die die *Balus* kaum zugreifen mussten. Man darf auf den „Nutella-Effekt“ des Lesens setzen – je mehr man mit Kindern liest, desto größer wird ihr Appetit nach Büchern (Füller, C. & Wildeisen, S., 2007).

Zwei unabhängige Auswertungen von Tagebuchstichproben kamen zu ähnlichen Ergebnissen bezüglich der Frage, wer das „Wort ergreift“. In der ersten Untersuchung zeigte sich, dass gemeinsames Lesen in 40,66% der Fälle beschrieben wird, in 36,93% las *Mogli*, in 19,09% las *Balu*, in weniger als 4% wurde nicht angegeben wer liest (Hartmann, L. & Wiebrock, S. 2014, S. 19).

Die Rangreihe der zweiten Stichprobe (Hanekamp, J., 2014) stellt sich in der folgenden Graphik ähnlich dar:



Im pädagogischen Kontext der Leseförderung wird bisweilen die „Anschlusskommunikation“ genannt (z.B. Philipp, M., 2011, S.29). Dabei geht es darum, die Inhalte des Lesestoffs zu klären oder zu vertiefen, das Verständnis zu prüfen, weitere Motivation aufzubauen und die Gelegenheit für eine kleine Unterhaltung zu nutzen. In den Tagebucheinträgen wird diese Form der Kommunikation – nicht nur im Anschluss, auch zwischendurch – häufig beschrieben. Es scheint die Regel zu sein, dass die Lesemomente lebendig in die Treffen integriert werden.

3.5

S-O-Z-I-A-L

M. Philipp (2011) gibt Hinweise, auf unterstützende Faktoren bei der Lesesozialisation. Er fasst sie in dem Akronym S-O-Z-I-A-L zusammen und beschreibt sie wie folgt: **Stärken und Bekräftigen, Observierbar lesen (Lesevorbild sein), Zusammen lesen (Lesen als soziale Praxis), Involveren in die Auswahl, Anschlusskommunikation, Lesegelegenheiten und -materialien offerieren.**

Die Tagebücher verraten, dass die *Balus* diesen Forderungen an eine wirksame und zugleich entspannte Lesesituation ziemlich nahe herankommen.

Literatur- und Quellenangaben

Füller, C. und Wildeisen, S. (2007): Wer später liest, bleibt länger dumm. In: taz (die Tageszeitung), 21. 3. 2017.

Hanekamp, J. (2014): Die Rolle des Lesens bei Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Hartmann, L. & Wiebrock, S. (2014): Die Rolle des Lesens bei Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehung. Stuttgart.

»Was schadet? Sitzenbleiben, Fernsehen, Sommerferien!«

(IPN Kiel, nach Hattie, 2009)



Schulzeit – Ferienzeit

3.6

Wie geht es den *Moglis* in der Schule? Entsprechen die Unterrichtsangebote ihren Bedürfnissen? Kann Schule die Nachteile, die sich oft aus der familiären Situation oder der Migration ergeben, ausgleichen? Das sind Fragen, die in der Begleitforschung zu *Balu und Du* häufig thematisiert werden. Eine andere Frage ist, welchen positiven oder auch unseligen Einfluss die Ferien auf das *Mogli*-Dasein haben.

Es sind nach dem „Hamburger Abkommen“ vom 28. Oktober 1964 (vgl. KMK 1978) immerhin 75 freie Werktage, die den Schülern und Schülerinnen pro Jahr gesetzlich zustehen. Die Kultusministerkonferenz entscheidet über deren zeitliche Verteilung in den einzelnen Bundesländern. Es müssen im Sommer mehrere Wochen am Stück sein, an Weihnachten, Ostern und Pfingsten mehrere Tage. Im 16. und 17. Jhd., als mit der Schulpflicht auch die Ferien eingeführt wurden, waren diese damit begründet, dass die Kinder – insbesondere in der Erntezeit – als Hilfskräfte in Haus und Hof zur Verfügung stehen mussten. Insofern geht die Idee von Schulferien keineswegs auf den Anspruch von Erholung zurück. Das hat sich geändert: Heute wird der Sinn von Schulferien mit der Notwendigkeit von Entspannung und Freizeit begründet. In der unterrichtsfreien Zeit sollen zudem im Zusammensein mit andern Kindern soziale Kompetenzen gestärkt werden, es soll ferner die Möglichkeit für sportliche oder musische Aktivitäten gegeben werden. Für derartige Arrangements sind in den Ferien per definitionem nicht die Schulen zuständig. Insofern sind die Kinder, insbesondere jüngere Schüler und Schülerinnen, darauf angewiesen, dass ihre Eltern diese Möglichkeiten entweder selbst anbieten, oder entsprechende Angebote ausfindig machen, die Kinder motivieren, transportieren und die Aktivitäten oft auch bezahlen.

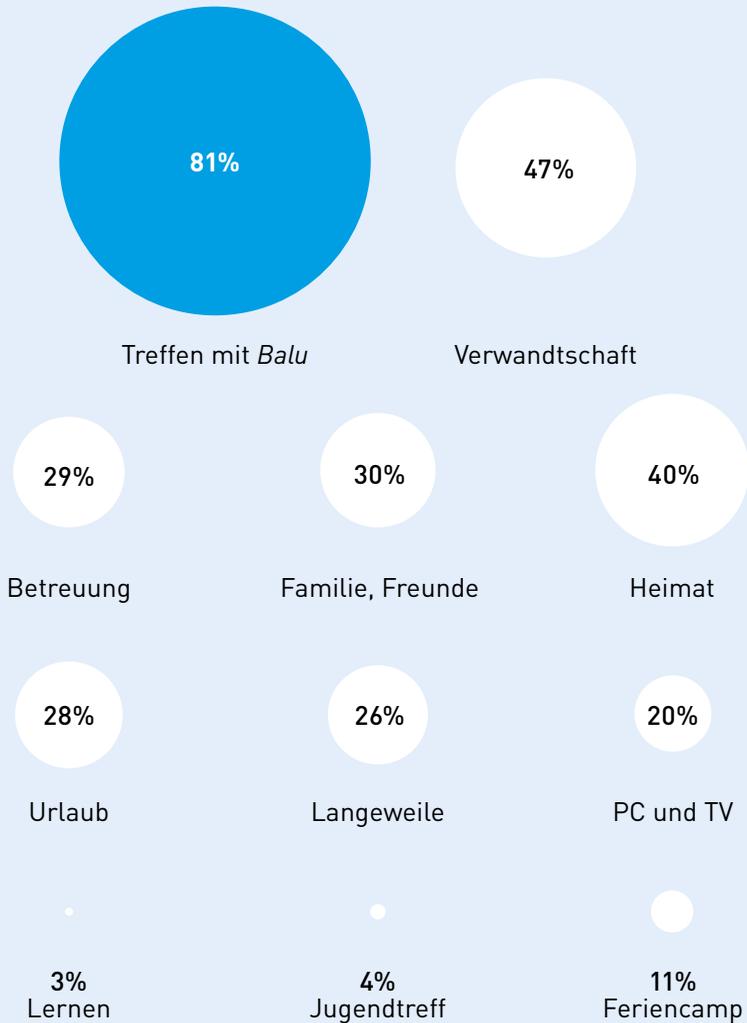
Die Ambivalenz von Schulferien

Die Idealvorstellung von den Schulferien als einer individuellen Ergänzung des Bildungsgangs zum allgemeinen Lehrangebot in der Schule geht nicht immer auf. Zwar ergab eine Befragung von 1500 in Deutschland lebenden Kindern im Alter zwischen 6 und 11 Jahren, dass etwa die Hälfte in den Ferien Sport treiben (insbesondere Skaten), und dass sich viele Kinder mit ihren Freunden treffen, allerdings verbrachten sie auch viel Zeit mit Fernsehen, Playstation und PC (World Vision Kinderstudie 2010). Jungen aus den „unteren Schichten“ gaben noch wesentlich häufiger an, dass sie in den Ferien fernsehen oder mit Playstation bzw. PC spielen; es sind die am meisten genannten Ferienaktivitäten. Ein exakter Vergleich zur World Vision Studie hinsichtlich der bevorzugten Ferienbeschäftigung von *Moglis* ist wegen unterschiedlicher methodischer Herange-

hensweise nicht möglich. Die Tagebuchauswertung enthält programmtypische Besonderheiten, die die Perspektive der *Balus* wiedergeben.

Die Grafik gibt nicht die objektiv investierte Zeit oder Dauer der Aktivitäten an, sondern zeigt die subjektive Präsenz im Bewusstsein der *Balus*. Denn die Aufzeichnungen in den Tagebüchern geben Auskunft über deren Akzentsetzung.

In 440 zufällig ausgewählten Tagebüchern aus den Jahren 2007 bis 2010 wurde in 231 Tagebüchern erwähnt, welche Aktivitäten die *Moglis* in den Ferien unternommen haben (Niehues, J., 2012, S. 5). Insofern könnte die Hervorhebung der Treffen mit *Balu* auf das naheliegende Erleben der gemeinsamen Zeit zurückgehen. Die dreifache Betonung familienorientierter Aktivitäten (Verwandtschaft, „Heimat“ und Familie, Freunde) ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass viele *Moglis* aus Zuwandererfamilien stammen, bei denen die Reise in das Herkunftsland nicht selten die Ferienzeit bestimmt.

Ferienbeschäftigungen der *Moglis*

(Erwähnungen in Tagebucheinträgen von *Balus*)

Neben dieser Tagebuchauswertung verraten allerdings einige Tagebücher, dass die Schulferien für *Moglis* eine recht problematische Zeit sind. Verglichen mit der World Vision Studie von 2010 scheinen die *Moglis* der betrachteten Gruppe zwar nicht mehr Langeweile in Ferien zu verspüren als andere Kinder ihres Alters, in einigen Fällen ist die trostlose Abgeschlossenheit der Kinder allerdings alarmierend:

TB

»Sie erzählte mir im Gespräch, dass sie die ganze Zeit nur vor dem PC sitze und Bollywood-Filme anschau. [...] Wenn sie nicht am Computer ihres Vaters sitze, dann würde sie mit dem neuen Ipad spielen und darauf Filme schauen oder sonst fernsehen. [...] Ich bin froh, wenn die Schule bald wieder anfängt und *Mogli* wieder häufigen Umgang mit andern Menschen und einen geregelten Tagesablauf hat. Denn aktuell bleibt sie häufig lange wach und steht dann erst am Tag (gegen 14 Uhr) auf.«
(*Balu Lisa*)

Die Lehr-Lernforschung hat – unabhängig von derart extremen Formen der Verschwendung von Lebenszeit – einen „Ferieneffekt“ festgestellt, der einen eher negativen Effekt auf die Kompetenzentwicklung der Kinder hat (Siewert, J., 2013). Es ist schichtspezifisch teilweise mit einer Rückentwicklung der Leistungen, teils mit einer Stagnation zu rechnen. Nur wenige lernen etwas dazu, wie es in der Vorstellung vom außerschulischen Lernen in den Ferien gedacht ist und erwartet wird.

Für die *Balus* ist es eine besondere Aufgabe und Herausforderung die Kinder in Ferien dicht zu begleiten. Da sich die Sommerferien mit den Semesterferien oft überschneiden, ist dies nicht immer ohne weiteres zu organisieren. Wenn die *Balus* nicht vor Ort sind, gelingt manchmal eine anregende Begleitung auf Distanz. Die *Balus* sind recht einfallreich: Zunächst muss die Zeitspanne begreifbar gemacht werden, in der keine Treffen stattfinden. Eine Angabe wie „drei Wochen“ ist für viele *Moglis* kaum verständlich. Die *Balus* machen es z.B. anhand von einem „Zeitstrahl“ (zum Abschneiden der Tage) verständlich, oder

*Balu und Du als
außerschulisches
Programm*

sie tragen es in den Kalender ein. Oft kann ein bestimmtes Datum hilfreich sein: „Wenn Papa Geburtstag hatte – dann noch 4 Tage!“ Auf der Basis einer Vorstellung von der Dauer der Trennung werden dann oft Aktivitäten vereinbart, die die Gemeinsamkeit fort dauern lassen. Wenn *Mogli* E-Mails schreiben kann, ist das eine gute Möglichkeit. Nicht nur die kleine Beschäftigung des Schreibens bewahrt vor einem „Ferieneffekt“. So können auch Ideen für getrennte/gemeinsame Aktivitäten erfunden werden. „Wir schreiben – jeder für sich – ein Tagebuch und lesen es uns später vor“, oder „Wir malen jeder 7 Bilder von Tieren“, oder „Wir stricken an einem Schal und nähen ihn hinterher zusammen“, „Jeder liest in einem Buch und erzählt daraus irgend ein interessantes Ereignis“.

Die Tatsache, dass *Balu und Du* ein außerschulisches Programm ist, tritt selten so deutlich in den Mittelpunkt wie in den Schulferien.

Literatur- und Quellenangaben

Hattie, J. A. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routledge, Oxon.

IPN Blätter (2012). Mythen guter Unterrichtspraxis. In: Informationen aus dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik. Kiel.

KMK (1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971).

Niehues, J. (2012): Ferienbeschäftigungen der Moglis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Siewert, J. (2013): Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland. Waxmann Verlag, Münster.

World Vision Deutschland (2010): Kinder in Deutschland 2010. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und TNS Sozialforschung – Frankfurt/M.

Ergänzung zum begrifflich-verbale Lernen



„Was wollen wir das nächste Mal machen?“ ist eine immer wieder gestellte und wichtige Frage, damit *Mogli* Gelegenheit hat, partizipativ an der Programmgestaltung teilzunehmen. Es klingt simpel, aber *Mogli* wird (und kann) nur Vorschläge machen, die in der Sammlung der kindlichen „Welterfahrung“ gespeichert sind: Fußball, Fernsehen, Eisessen, Kino...

Wie kann der Erlebnisraum erweitert werden?

Welche Fenster in neue Lebensbereiche können geöffnet werden?

Balu wird Vorschläge entwickeln müssen, die eine situationsangemessene Mischung aus *Moglis* Ideen wie auch aus neuen Anregungen umfassen. Die Tagebücher zeigen, wie kreativ die *Balus* diese Erweiterung des Erfahrungsraums Schritt für Schritt voranbringen. Ein Beispiel für eine zunächst etwas fernliegende Unternehmung – die nicht ohne weiteres als *Mogli*-Vorschlag zu erwarten ist – wäre ein Museumsbesuch. Wenn *Balu* aber an Interessen oder Hobbies von *Mogli* anknüpft, und die Museumslandschaft der eigenen Region kennt, lassen sich solche Arrangements gut in die gemeinsamen Aktivitäten einfügen.

Die Tagebücher aus den Jahren 2007 bis 2010 geben darüber Auskunft, dass etwa ein Drittel aller Gespanne einmal oder mehrmals in einem Museum waren (Friedberger, V., 2011). Thematisch sind die Museen häufig durchaus geeignet, um das Interesse von Kindern zu wecken: Schokoladenmuseum (Köln), Völkerkundemuseum (Hamburg), Museum für Kommunikation/Postmuseum (Frankfurt/M), Planetarium (Osnabrück) u.a. Falls das Thema „Museum“ zunächst etwas fremd erscheint, kann *Balu* durch Geschichten und gezielte Andeutungen oder Fragen das Thema der Ausstellung und den Museumsbesuch zu einem mit Ungeduld erwarteten Ereignis werden lassen. Dies ist zwar nicht der einzige Weg, um den begrifflich-verbale Bildungsprozess (der im Bildungswesen oft im Mittelpunkt steht) zu ergänzen, aber das Museum ist eine bewusst arrangierte Möglichkeit des sinnlichen Erfahrungslernens. Die museale Aufbereitung der materiellen und immateriellen Welt enthält ein dichtes Potential für Erkenntnisse und für eine neue Sichtweise auf bekannte und unbekannte Themen.

Museumsbesuche

In den Tagebuchaufzeichnungen der *Balus* kann man nachspüren, wie die Kinder den Museumsbesuch erleben und welche Wirkung er auf sie hat. Die Berichte enthalten – auch wenn sie kurz sind – unerwartete und detailreiche Einblicke in den Prozess der aisthesis, der ästhetischen Bildung durch Erfahrungen aller

Sinne. Damit wird der Reichtum an Eindrücken erkennbar. Im Museum kann sich der Gemüts- und Temperamentszustand der Kinder verändern, es wird assoziativ an Bekanntes angeknüpft und Neues bestaunt.

Eine systematische Durchsicht von knapp 1.000 Textstellen zeigt, welche Beobachtungen beim Museumsbesuch den *Balus* so relevant erschienen, dass sie in der Niederschrift Erwähnung finden. Sie lassen sich zu folgenden Themenclustern bündeln: Einsichten, Angstüberwindung, Inspiration und Anregung, persönliche Öffnung, Zugang zum inneren Erleben, Überwindung von Vorurteilen.

Die Anregungen und damit die Entwicklungsanstöße für *Mogli* sind recht vielfältig. Sechs Zitate aus Tagebüchern können zeigen, wie unterschiedlich die Welt des Museums auf die *Moglis* wirkt.

TB

Einsichten:

»Ich ging eines Tages mit ihr ins *Felix-Nussbaum-Museum* in Osnabrück. Das tragische Schicksal dieses Malers, der als Jude erst aus Deutschland vertrieben und dann von den Nazis ermordet wurde, versuchte ich ihr anhand der Bilder und der Architektur von *Libeskind* näher zu bringen. Zuerst fürchtete *Mogli* sich in dem düsteren Museumsbau, dann aber äußerte sie Verständnis dafür, dass dieses Haus nicht ›schön‹ sein könne.«

Angstüberwindung:

»Spannend bei diesem Treffen war unsere Exkursion durch die alten Stollen und Gänge unter dem Museum. Mit dem Fahrstuhl kann man in den Keller fahren... Im ersten Moment war es sehr unheimlich da unten. Das Licht war dämmrig, man konnte irgendwo Wasser tropfen hören, und jeder Laut hallte endlos in den Gängen wieder. *Mogli* fühlte sich nicht wirklich wohl und klammerte sich an mich. Aber wir haben dann aus der Situation ein Spiel gemacht. Wir stellten uns vor, wir wären Forscher, die als erste Menschen diesen geheimen Gang betreten und Dinge entdecken, die nie ein Mensch vorher entdeckt hat. Es war echt schön.«

Anregung, Inspiration:

»Es fiel auf, dass *Mogli* jedes Mal nach dem für ihn sehr anregenden Besuch im Museum viel fröhlicher und aufgedrehter ist, als dies normalerweise bei ihm der Fall ist.

Eigentlich ist *Mogli* ein eher ruhiges Kind, nach den interessanten Besuchen hüpfert er regelrecht herum.«

Persönliche Öffnung im Kommunikationsmuseum:

»Ich fand es sehr schön zu beobachten, dass es *Mogli* leichter fiel, mir auf diesem Weg (>telefonieren<) Dinge mitzuteilen, die sie bewegen (z.B. „Ich mag Dich“).«

Zugang zum inneren Erleben:

»Heute waren *Mogli* und ich im Naturkundemuseum. Obwohl wir dort schon zweimal waren, war *Mogli* wie immer begeistert von den Mikroskopen, interaktiven Ausstellungstücken etc. Wie meist, wurde er mit der Zeit zunehmend lockerer und erzählte zum Schluss sehr viel, auch von seinen Träumen usw.«

Überwindung von Vorurteilen:

»Ins Völkerkundemuseum sind wir eigentlich gegangen, damit *Mogli* etwas über andere Kulturen erfahren kann und dabei wenigstens ein paar seiner starken Vorurteile gegenüber anderen Kulturen ablegen kann. ...Ich denke, *Mogli* hat jetzt wenigstens Lust bekommen, mehr über andere Kulturen zu erfahren und darauf kann man aufbauen.«

Es sind schöne und teilweise überraschende Entwicklungsimpulse, die die *Balus* in ihren Tagebüchern festhalten. Aber es gab auch Probleme: Langeweile, Überforderung und das „ordentliche, richtige“ Betragen im Museum. In einigen Textstellen wird deutlich, dass die MentorInnen eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit der Situation und mit ihren *Moglis* benötigen. Manchmal zeigen Formulierungen im Tagebuch wie z.B. „Dieses fand ich persönlich ziemlich langweilig...“, oder „Man soll sich im Museum in bestimmter Weise verhalten

Verbindung zum eigenen Leben wichtig

und darf nicht herumrennen und alles anfassen“, dass ein Museumsbesuch in der Begleitveranstaltung thematisiert werden sollte. *Balu* hat die Rolle des „Vermittlers“. Dazu gehört es, dem Tempo von *Mogli* zu folgen (auch, wenn es mal irgendwo einfach durchrast oder sich andererseits festbeißt); auch das Aufmerksam-Machen auf Unscheinbares kann das Interesse lenken; auf Fragen hören und – ab und zu – Fragen stellen führt zu Gesprächen und zu dialogischer Bereicherung der visuellen Impulse. Besonders sollte man ein offenes Ohr haben, wenn von den Exponaten eine Verbindung zum eigenen Leben, eigenen Erinnerungen oder Gefühlen gezogen wird. Das sind natürlich die wichtigen Momente!

Suchaufgaben können Spaß machen – insbesondere wenn sie die eigenen Interessen von *Mogli* treffen: „Wo findest Du Tiere auf den Bildern?“ – „Warum sind die Tiere unterschiedlich dargestellt?“ (Einstieg in stilistische Besonderheiten). – „Was ist unheimlich?“ – „Was erinnert Dich an früher?“ – „Was könntest Du Deiner Mutter/Deinem Vater vom Museum erzählen“?

Wenn man beim nächsten Treffen die Erlebnisse noch einmal lebendig werden lässt und daran anknüpft, festigt sich die Erinnerung, und die Einbettung des Neuen in den Alltag gelingt besser. Wenn z.B. historische Inhalte eine Rolle gespielt haben, könnte man in der Architektur der Stadt entsprechende Beispiele (auf)suchen. Es kann eine Collage, eine Skulptur, ein Bild entstehen zu Themen aus dem Museum. Auch ein Besuch in der Kinderbibliothek kann eine tolle Ergänzung sein, in dem die Eindrücke abgerundet, Hintergrundwissen vermittelt und Interessen aufgegriffen werden. Möglicherweise lassen sich Verbindungen zur Natur herstellen (mit der Becherlupe zum Bach; Wolken wie auf dem Bild von...) oder die Frage nach (schönsten/intensivsten) Erinnerungen an Exponate bzw. Themen gibt Anknüpfungspunkte für Gespräche.

Wichtig ist die Brücke in die „extra-museale“ Wirklichkeit.

Literatur- und Quellenangaben

Friedberger, V. (2011): Museumsbesuche – Ausgestaltung, Potentiale sowie erste Handlungsempfehlungen zu einer Aktivität im Projekt „Balu und Du“ (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

3.7

»Die sind doch alle...«



Fremdenfeindliche Vorurteile

3.8

Die gute Nachricht zuerst: Eine Analyse der Tagebucheintragungen ergab, dass das Thema fremdenfeindliche Vorurteile selten angesprochen oder problematisiert wird. Aber auch hier gilt, dass die Tagebucheintragungen kein exaktes Abbild der Dialoge und Ereignisse während der Treffen darstellen. *Balu* schreibt, was ihm oder ihr wichtig erscheint, was auffällig ist oder was einer weiteren Vertiefung in den Begleitgruppen bedarf. In kurzen Tagebucheintragungen mag mancherlei unter den Tisch fallen, was aus pädagogischer Sicht vielleicht wichtig gewesen wäre. Bezüglich fremdenfeindlicher Äußerungen von *Moglis* ist allerdings festzustellen – wie die Diskussionen in den Begleitseminaren zeigen – dass die MentorInnen hierfür offene Ohren und eine sensible Wachsamkeit haben.

Eine Untersuchung mit Hilfe der Software MAXQDA (www.maxqda.de) zeigte, dass nur in einer verschwindend geringen Zahl von Tagebüchern über Probleme dieser Art berichtet wird (Chao, W. & Haferkamp, T., 2013). Die Autoren werteten die Eintragungen von 8523 Treffen (411 Gespanne) aus, nachdem sie bereits solche Tagebücher eliminiert hatten, die keine Hinweise auf fremdenfeindliche Vorurteile enthielten. Die Studie betrachtet also keine Zufallsstichprobe, sondern bezieht sich auf eine gezielte Auswahl von Tagebüchern mit entsprechenden Fundstellen.

Selbst in dieser tendenziös ausgewählten Stichprobe war der Anteil fremdenfeindlicher Äußerungen minimal. Er lag unter 1%. Auch ein Vergleich zwischen mehreren Standorten des Programms ergab keine nennenswerten Varianzen; die Werte lagen zwischen 0,065% und 0,377% (ebenda, S. 16, 32). Als Beispiel sei ein Standort in Norddeutschland genannt, wo sich nur eine fremdenfeindliche Äußerung in 2571 Tagebucheinträgen fand. Die geringen Fallzahlen erlauben es daher nicht, der Frage nachzugehen, ob und ggf. wie die *Moglis* ihre Einstellungen durch Gespräche oder Vorbildverhalten von *Balu* geändert haben. Dennoch zeigen die insgesamt 20 aufgefundenen Textstellen, dass die *Balus* ideenreich und kindgemäß auf diese Situationen reagiert haben.

Fremdenfeindliche
Äußerungen sind
minimal

Da nicht selten deutlich wird, dass die Äußerungen der *Moglis* erkennbar eine Übernahme der familiären Vorurteile sind, bedeutet es für die Mentoren oftmals – zugespitzt ausgedrückt – einen „clash of cultures“. Aber nicht nur Fremdenfeindlichkeit, sondern auch z.B. Geschlechtsrollen, Arbeitsmotivation oder die Einstellung zu Angehörigen von niederem sozialen Status können sowohl für *Mogli* wie auch für *Balu* eine Wertediffusion darstellen. Welches Normengefüge ist für *Mogli* gültig? Soll oder darf sich *Balu* gegen die vom Vater vertretenen

Meinungen aussprechen? Wird damit u. U. der Fortbestand der Mentorenbeziehung gefährdet?

Die Tagebucheintragungen zeigen allgemein eine kluge und ausbalancierte Reaktion der *Balus*. Oft werden die klarstellenden Erwidierungen dadurch relativiert, dass sie als persönlich Einstellungen verdeutlicht werden (*Balu*: „Ich habe erlebt...“; „Meine Meinung dazu ist...“). Falls Widersprüchlichkeiten zu *Moglis* eigener Erfahrung erkennbar sind, werden auch kleine Dialoge mit Fragen und Erinnerungen initiiert. Besonders günstig sind Reaktionen, bei denen es gelingt, das Fremde oder den Fremden näher kennenzulernen. Die durchaus problematische Frage nach dem „Warum“ (z.B. „Warum sagst Du das?“) wurde nicht gestellt. Eine Warum-Frage enthält in diesem Zusammenhang bedenkliches negatives Potenzial: *Mogli* wird damit aufgefordert, das Vorurteil bzw. die Intoleranz zu „begründen“. Damit könnte sich das Vorurteil verfestigen, indem sich *Mogli* selbst die „Beweise“ liefert – und daran umso fester glaubt.

Einige ausgewählte Beispiele aus Tagebüchern, in denen *Moglis* Voreingenommenheit und *Balus* besonnene Reaktion deutlich werden, zeigt die folgende Zusammenstellung:

TB

Problematische Äußerungen von Mogli: → **Reaktion von Balu:**

»*Mogli* äußert sich durchweg negativ gegenüber anderen Kulturen, insbesondere Türken. »Türken sind alle scheiße«, sagt mein Vater....«

Balu geht mit *Mogli* in einen asiatischen und einen türkischen Lebensmittelsupermarkt, um ihm fremdes Essen und die fremde Kultur näher zu bringen. »Er fand es erst seltsam, dann total spannend im Laden. Er wollte alles ausprobieren und mochte das, was wir gekauft haben, sehr gerne.«

3.8

TB

Problematische Äußerungen → **Reaktion von Balu:**
von Mogli:

Mogli Nachbarn sind Italiener, und er fühlt sich von ihnen gestört.

Balu kauft ein Spaghetti-Eis im italienischen Eiscafé, und erkundigt sich, ob er diese Italiener auch doof findet.

»... daraufhin musste er grinsen; er schien zu verstehen, wie absurd seine Gedankengänge bezüglich der ausländischen Nachbarn zu sein schienen.«

TB

Problematische Äußerungen → **Reaktion von Balu:**
von Mogli:

Mogli ist überzeugt, dass in den USA nur Räuber und Verbrecher leben.

Balu geht mit *Mogli* ins Völkerkundemuseum, damit *Mogli* etwas über andere Kulturen erfahren kann.

»Ich denke, *Mogli* hat jetzt wenigstens Lust bekommen, mehr über andere Kulturen zu erfahren, und darauf kann man aufbauen.«

TB

Problematische Äußerungen → **Reaktion von Balu:**
von Mogli:

Mogli sagt, dass sie alle Türken doof findet, weil die immer so viel schlagen in der Schule.

Balu erklärt, dass es in jedem Land liebe und freche Kinder gibt. Plötzlich fällt *Mogli* ein, dass eine Freundin von ihr auch aus der Türkei kommt.

Die geringen Fallzahlen von fremdenfeindlichen Äußerungen verbieten es, eine Differenzierung zwischen Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, Xenophobie u.a. Konzepten vorzunehmen. Deutlich wird, dass die *Moglis* weitgehend vorgelebte Verhaltens- und Ausdrucksweisen aus dem sozialen Umfeld übernehmen.

Die Einbettung der Reflexionen in den Alltag und beiläufig erscheinende Gespräche erlauben informelles Lernen und könnten dazu führen, Einstellungsänderungen Schritt für Schritt zu etablieren.

Literatur- und Quellenangaben

Chao, W. & Haferkamp T. (2013): Fremdenfeindliche Tendenzen von Moglis. Eine Tagebuchanalyse zum Projekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

MAXQDA <http://www.maxqda.de/produkte/maxreader>

3.8

»...doch – echt – das stimmt!«



Lügendgeschichten

3.9

Lügendgeschichten von *Mogli* machen den *Balus* das Leben manchmal schwer: Ist eine Behauptung nur unwahrscheinlich aber wahr – oder ausgedacht? Wenn ausgedacht: mit welcher Absicht?

Es ist oft schwierig die richtige Reaktion finden. Die Unterstellung einer Lüge (die keine ist) ist kränkend und kann die Erzählfreude von *Mogli* beschädigen; aber alles für bare Münze nehmen – auch offensichtlich fingierte Schilderungen – untergraben das Image von *Balu* als kompetenter und erfahrener Person. In den Tagebüchern und Seminarrunden spielt diese Zwickmühle immer wieder eine Rolle. Schließlich ist es für Eltern wesentlich einfacher den Wahrheitsgehalt einer Darstellung zu erkennen, weil ihnen Erlebnishintergrund und Erfahrungen der Kinder vertrauter sind als den *Balus*.

Wenn MentorInnen mit Lügen oder mutmaßlichen Lügen konfrontiert werden, lassen sich in den Tagebüchern vier unterschiedliche Reaktionsmuster erkennen, die jeweils das Ziel haben, die Orientierung der *Mogli* an Realität und Wahrheit zu fördern. Beim Wertedialog zwischen *Balu* und *Mogli* steht häufig die Betonung des sozialen Aspekts und der Beziehung im Vordergrund. Aber auch die Interpretation der Geschichte als Ausdruck von Kreativität und Fantasie-reichtum kann den Umgang mit der Situation prägen. Schließlich werden auch Hinweise auf moralische Normen gegeben oder *Balu* bedient sich einer eher kognitiv-belehrenden Form des Gesprächs.

Die Betonung des sozialen Aspekts fokussiert meist auf Vertrauen und darauf, dass die Freundschaft zwischen beiden durch Lügendgeschichten gefährdet werden könnte. In einer eindeutigen Situation, in der *Mogli* einer Lüge überführt wurde, sagte *Balu*: „Wir sind doch Freunde, und gute Freunde erzählen sich die Wahrheit. Lügen macht das Vertrauen kaputt.“ Die gleiche *Balu* erklärt ihrem *Mogli* bei einem anderen Treffen: „Es ist auch für Deine Zukunft wichtig, damit Du gute Freundschaften aufbauen kannst.“ Um den Kindern die Problematik des Lügens zu verdeutlichen, erwähnen die *Balus* häufig ihre persönliche Enttäuschung und die Verunsicherung, die sie im Verhältnis zu *Mogli* erleben. Lüge und Wahrheit erhalten so ihre Geltung und Begründung im Kontext sozialer Beziehungen.

Im Grundschulalter können die meisten Kinder zwischen Tatsachen und Erfindungen unterscheiden. Trotzdem werden manchmal ausgedachte Geschichten

Gute Freunde erzählen sich die Wahrheit

Steht die Norm oder
die Freundschaft
im Mittelpunkt?

erzählt – aus Freude am Fabulieren, um sich wichtig zu machen, um zu gefallen, um zu provozieren. Werden diese Stories als Ausdruck von Kreativität interpretiert, ist *Balus* Reaktion entspannter – aber dennoch korrigierend. Im Vergleich zur lenkenden Orientierung an abstrakten Normen ist das Gespräch situationsbezogener. Das folgende Beispiel zeigt, wie *Balu* ihrem *Mogli* verdeutlicht, dass man klarstellen kann, um welche „Textsorte“ es sich handelt: „Wenn Du Lust hast, Quatsch zu erzählen, dann sag mir das vorher, und dann ist das o.k. Ich muss nur Bescheid wissen, dass es sich nicht um die Wahrheit handelt.“

Anders ist die Ausrichtung an moralischer Verbindlichkeit. Auch diese kleinen Lernsituationen können in aller Freundschaft ausgehandelt werden, allerdings steht die Norm dabei im Mittelpunkt, weniger die Gefährdung der Freundschaft: „Er versuchte es mit einem Lächeln, aber darauf ließ ich mich nicht ein. Ich erklärte ihm nochmals in aller Ruhe, dass dies kein Spaß ist, weil ich Ehrlichkeit erwarte. ‚Ja, o.k. – ist gut‘ sagte er, und damit hatten wir die Sache geklärt.“ Oder „...er erzählte, dass er das Geld gar nicht verloren hätte, sondern gelogen hat. Ich wies ihn darauf hin, dass ich dieses Verhalten nicht tolerieren könnte...“

Wenn *Balu* den Eindruck hat, dass *Mogli* tatsächlich (noch) kein Gefühl für den Grenzverlauf von Lüge und Übertreibung oder bloßem Geschwätz hat, wird eher die kognitive Seite der Angelegenheit betont. „Weißt Du, was der Unterschied zwischen einem Witz und einer Lüge ist? – ‚Nein!‘ – Bei einer Lüge behauptest Du etwas sehr ernst, ohne im Nachhinein die Wahrheit zu sagen. Bei einem Witz erzählst Du etwas mit einem kleinen Lächeln und löst ihn direkt auf, indem Du die Wahrheit sagst.“

Das komplexe Thema ‚Wahrheit und Lügen‘ wurde im folgenden Fall mit lerntheoretischem Instrumentarium, einer Tokeneconomy, angegangen. „Ich habe zu ihr gesagt: N. ich möchte gern mit Dir ‚Wahrheitstreffen‘ machen. D. h., dass wir uns immer die Wahrheit sagen, ohne Lügen. Wenn ich denke, dass Du das geschafft hast, dann bekommst Du einen Sticker von mir pro Treffen. Wenn Du drei gesammelt hast, dann darfst Du Dir eine größere Aktion aussuchen, die wir zusammen machen.“ Die „Belohnungspunkte“ werden jedoch von den *Balus* nur relativ selten in diesem – oder anderem – Zusammenhang verwendet.

Balu und Du hat bislang weder mit einer internen noch mit einer externen Evaluation die Wirksamkeit der verschiedenen Reaktionsweisen geprüft. Es ist zu ver-

3.9

muten, dass die jeweilige Situation, der Anlass und das persönliche Verhältnis von *Balu* und *Mogli* den Umgang mit dem Problem evoziert. Hier – wie überhaupt im Mentorenprogramm – soll das authentische Verhalten im Vordergrund stehen.

Eine kleine Lüge kann sich auch zu einem hochdramatischen Geschehen hochschaukeln, wie die Geschichte vom „Zettel“ zeigt. *Mogli* hatte ihrem *Balu* einen Zettel mit einer nebensächlichen Information aber mit heftigen Rechtschreibfehlern gegeben. *Balu* wollte die Orthographie verbessern, aber *Mogli* meinte, dass es schon lange her sei („in der ersten Klasse, oder so“), und dass sie jetzt besser schreiben könnte. Als *Balu* sie später in einer vertrauten Situation noch einmal nach dem Zettel fragte, war *Moglis* Reaktion unerwartet emotional und heftig. „Da fing die Kleine plötzlich an fürchterlich zu weinen. Ich war richtig geschockt. Sie schnaufte und brachte kaum ein Wort heraus, bis ich irgendwie heraushörte ‚Ja, ich habe gelogen, ich habe den Zettel erst gestern geschrieben. Entschuldigung‘. Ich nahm sie sofort in den Arm. [...] Ich sagte zu ihr, dass ich unglaublich stolz auf sie sei! Ja, richtig stolz! Sie hörte mit dem Weinen auf und schluckte und guckte ungläubig ‚stolz?‘. Sie fragte es, als ob sie meinte, ich würde ihr einen Streich spielen. Ja, stolz! Weil Du die Wahrheit gesagt hast, und das ist sooooo mutig von Dir!“ (*Balu Vera*).

Das sind die Episoden, die häufig in den Begleitseminaren eine wichtige Rolle spielen. Meistens bleibt es dann nicht bei den Tagebucheinträgen (und Kommentaren), sondern beim Erzählen in den Seminarrunden kommen Fragen auf, die sich sowohl auf *Moglis* wie auch auf *Balus* Verhalten beziehen, auf den (vermuteten) Hintergrund für einen emotionalen Ausbruch, auf die glückliche Wendung, und – möglicherweise – auch darauf, dass die „Lüge“ als solche zum Schluss gar keine Rolle mehr gespielt hat. *Mogli* geht vielmehr als stolzer Sieger vom Platz.

Die Tagebucheinträge zeigen, dass es sich beim Thema Lügen um typische Beispiele für das informelle Lernen handelt. Die Lernanlässe ergeben sich aus den alltäglichen Situationen, die *Mogli* und *Balu* miteinander erleben. Das Problem wird aufgegriffen und besprochen. Im Idealfall kann daran sogar eine verallgemeinerbare Einsicht angeschlossen werden. Der Fingerzeig in *Moglis* Zukunft ist im bereits erwähnten Dialog hervorragend gelungen: „Es ist auch für Deine Zukunft wichtig, damit Du gute Freundschaften aufbauen kannst.“

Emotionale
Ausbrüche
und glückliche
Wendungen

Zur Sensibilisierung für die Relevanz einer Situation, haben die Koordinatoren und Koordinatorinnen eine wichtige Funktion. Sie kann über die Tagebuchkommentare oder Diskussionsrunden erreicht werden; auch ein Memo liegt hierzu vor.

Moralerziehung

Das Thema dieses Abschnitts – Lügen – gehört zweifellos in das weitere Feld der Moralentwicklung oder Moralerziehung. Diese wird üblicherweise eher in deduktiver Weise vermittelt: Ein Ziel, eine Verhaltensideale wird vorgegeben; z.B. „Du sollst nicht lügen“. Aus dieser Zielprojektion wird dann das konkrete Verhalten in Alltagssituationen abgeleitet. Dies ist eine andere Vorgehensweise als das beschriebene informelle Lernen, wie es bei *Balu und Du* praktiziert wird.

Die Umsetzung von Überzeugungen in Verhalten – die sog. Performanz – ist schwierig, wenn aus abstrakten Konzepten oder Regeln das Handeln in konkreten Situationen deduktiv abgeleitet werden soll. Das betonte bereits Pestalozzi. In seinem ‚Stanser Brief‘, der der sittlichen Erziehung – also der Werte- und Sozialerziehung – gewidmet ist, formuliert er die dunklen und zunächst irritierenden Zeilen „Endlich und zuletzt komme mit den gefährlichen Zeichen des Guten und Bösen, mit den Wörtern“ (Joh. Heinr. Pestalozzi [1799], 1966, S. 17). Reden über Werte oder über Moral steht bei Pestalozzi erst am Schluss eines pädagogischen Stufenprozesses. Er betrachtet die Erfahrung sicherer Bindung 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“ (Pestalozzi, J. H., ebd.).

Das informelle Lernen im Mentorenprogramm *Balu und Du* erinnert manchmal an Pestalozzis „häuslichen Auftritt“, wenn es darum geht, den *Moglis* soziales bzw. moralisches Verhalten nahe zu bringen.

Literatur- und Quellenangaben

Blochmann, E., Geißler, G., Nohl, H. & Weniger, E. (Hrsg., 1966): Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz ("Stanzer Brief" von 1799). Kleine pädagogische Texte, Bd. 6. Weinheim 1966 (10. Aufl.).

»Wieviel Geld bleibt uns
noch übrig, wenn....?«



Knappes Budget – trotzdem viel Freude

3.10

Das Leben in Armut oder prekären Verhältnissen ist kein primäres Auswahlkriterium für *Moglis*. Aber wenn die Lehrkräfte danach gefragt werden, um welche Kinder sie sich „Sorgen machen“, dann kommen überproportional viele Vorschläge mit sozio-ökonomisch belastetem Hintergrund. Deshalb ist es sinnvoll im Programm *Balu und Du* darauf zu achten, die Aktivitäten so auszuwählen, dass sie während (und vor allem nach) der Projektzeit weiter betrieben werden können.

Eine genaue Statistik der Einkommenslage von *Mogli*-Familien – bezogen auf das gesamte *Balu*-Programm – existiert nicht, weil durch eine derartige Abfrage (oder indirekte Erhebung) das Risiko einer Stigmatisierung der Familien bestanden hätte. Aus den Tagebüchern und aus Berichten der *Balus* in den Begleitseminaren wird jedoch deutlich, dass die Armut für viele *Moglis* ein bedrückendes und ihr Leben einengendes Problem ist. Damit gehören sie nicht zwangsläufig einer kleinen ausgegrenzten Randgruppe an. Kinderarmut ist vielmehr für etwa 20% aller Kinder unter 15 Jahren eine bittere Realität (Groos, T. & Jehles, N., 2015; Tophoven, S. et al., 2015). Schon seit 2012 ist durch eine Langzeitstudie der AWO bekannt, dass das Leben in Armut meistens keine kurzzeitige Episode ist, sondern dass die schwierige finanzielle Lage im Allgemeinen über Jahre anhält (Holz, G., 2012). Wie zudem eine Studie des World Vision Institute zeigte, sind oft mehrere Dimensionen des Lebens betroffen, was als multiple Deprivation anzusehen ist (vgl. Siegel, L., 2011, S.22). In dieser Kumulation von Benachteiligungen spielen Bildung, Gesundheit, soziale Vernetzung, Wohnung und Wohnumfeld eine wichtige Rolle. Auch die körperliche Entwicklung wird durch Armut gehemmt. Für 3- bis 17-jährige Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status besteht „das dreieinhalbfache erhöhte Risiko für einen mittelmäßigen bis sehr schlecht eingeschätzten allgemeinen Gesundheitszustand im Vergleich zu den Gleichaltrigen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status“ (Gesundheitsberichterstattung des Bundes, 2015). Neuere Studien zeigen, dass sogar die Gehirnentwicklung von Kindern aus Familien mit niedrigem Einkommen beeinträchtigt wird. Noble, G. K. et al. (2015) untersuchten 1.100 Kinder und Jugendliche zwischen 3 und 20 Jahren und verglichen das Einkommen der Familie mit Umfang und Struktur der Gehirne, wie sie sich im MRI-Scanner zeigten. Der Unterschied in der Hirngröße (surface area) zwischen Kindern aus einkommensschwachen und wohlhabenderen Familien beträgt 6%. Besonders am unteren Ende der Einkommensskala waren

Kinderarmut

die Zusammenhänge deutlich. Auch Luby, J. et al. (2012) stellten entsprechende Zusammenhänge zwischen Hirnentwicklung und Armut fest. Sie untersuchten zusätzlich, welchen Einfluss gute oder schlechte Fürsorge in der Kindheit hat (als Mediator-Variable). Die festgestellte positive Wirkung einer persönlichen Zuwendung veranlassen sie zu der Forderung, dass frühe Fürsorge (caregiving) ein wichtiges Ziel der Gesundheitsprävention sein sollte. Aber auch in dieser Hinsicht sind Kinder wohlhabender Eltern, jedenfalls in den USA, bevorzugt: Sie erhalten mehr Zuwendung ihrer Eltern. „...college-educated parents spend an hour more every day. This attention gap is largest in the first three years of life when it is most important“ (New York Times, July 9, 2012).

Wie die 1. World Vision Kinderstudie bereits 2007 zeigte, führt die Situation der Kinder aus Armutsfamilien oft zu Fatalismus und einer negativen Selbsteinschätzung ihres weiteren Lebenslaufs. „Während nur 21% der Kinder aus der untersten Herkunftsschicht das Abitur als Schulabschluss anstrebt, liegt der Anteil der Kinder aus der obersten Herkunftsschicht bei 82%“ (Hurrelmann, K., 2007, S. 8). In dieser Studie wurden 1.600 Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren befragt. Im Tagebuch eines *Balus* findet sich dieser Statusfatalismus ebenfalls deutlich: „*Mogli* hatte mal erwähnt, dass er nicht weiß, was er werden will. Schließlich müsste man ja auch nicht arbeiten. Sein Papa hätte ja auch keinen Beruf und würde Geld bekommen“ (*Balu* Friederike). In einer Mentorenbeziehung kann eine solche Einstellung gezielt oder beiläufig im Gespräch aufgegriffen und reflektiert werden (was im zitierten Fall auch überzeugend gelang). Das prekäre Lebensumfeld wird in folgender Tagebucheintragung überdeutlich: „Die Wohnung hat insgesamt 3 Zimmer und alle 10 Personen schlafen auf die Zimmer verteilt auf Matratzen auf dem Fußboden... Leider mussten wir die Hausaufgaben auf dem Boden machen, da es keinen Schreibtisch gibt“ (*Balu* Irene).

Hoffnungslosigkeit bei armen Kindern

Eine ebenfalls große Hoffnungslosigkeit zeigt sich in der „Kinderarmutsstudie“ (vgl. Andresen, S. & Fegter, S., 2009). Jedes zehnte Kind brachte darin die pessimistische Einstellung zum Ausdruck, dass das eigene Leben wohl nicht „schön“ werden könne. Die Autoren setzen auf außerschulische Bildungs- und Freizeitangebote. Dieser Appell wird unterstrichen durch die bereits seit 2002 vorliegenden Ergebnisse der Gesundheitsberichterstattung des Bundes, in der sich u.a. zeigte, dass Kinder aus dem untersten Quintil des Wohlstandsindex signifikant länger digitale Medien konsumieren (mehr als 5 Stunden an Schultagen) als Kinder aus dem obersten Quintil (Ravens-Sieberer, U., et al., – HBSC-Studie – 2012).

3.10

Ein außerschulisches Angebot wie *Balu und Du* kann dazu führen, dass Kinder neue Interessen und Hobbies entdecken und so die Welt jenseits des Bildschirms erschließen. Insbesondere die Hinführung zum Sport ist eine wichtige präventive Maßnahme. Groos, T. et al. (2015, S. 8) stellten fest, dass Sport auf alle der in dieser Studie untersuchten Aspekte kindlicher Entwicklung einen „positiven Effekt“ hat.

Auch die exekutiven Funktionen (vgl. Kap. 4.4) sind im Falle von prekären Lebensverhältnissen geringer entwickelt als unter günstigen Bedingungen. Allerdings zeigte sich hier, dass es weniger die materielle Armut ist als die begleitenden Umstände. „It wasn't poverty itself that was compromising the executive functions abilities of the poor kids. It was the stress that went along with it“ (Evans, G. W. & Schamberg, M., 2009, zitiert nach Tough, P., 2012, S. 20).

Wenn Lehrkräfte gebeten werden Schüler oder Schülerinnen für *Balu und Du* vorzuschlagen, werden sie aus der bedauerlich großen Gruppe von armen Kindern diejenigen auswählen – bzw. auswählen müssen – denen außer der materiellen Armut weitere Probleme den Start ins Leben schwer machen. Den *Balus* gelingt es – wenn auch nicht immer – die schmerzlichen Folgen von Armut in der Entwicklung der *Moglis* ein wenig zu kompensieren. Die Evaluationsergebnisse zeigen – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe – vielfachen Gewinn in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (vgl. Teil 4).

Kompensation der
schmerzlichen Folgen
von Armut

Das Thema „Geld“ spielt in der alltäglichen Realität der Treffen von *Balu* und *Mogli* eine wesentliche Rolle. Es geht um Kaufen und Sparen, um Preisvergleiche und Warenwert – und bei den Kleinen auch um den Wert von Münzen und Scheinen. In den ersten Jahren des Projekts *Balu und Du*, als konkrete Erfahrungen mit dem schwierigen Problem des Geldausgebens noch nicht vorlagen, berichteten die *Balus* immer wieder von lästigen Situationen des Bettelns. Ein Gang über den Weihnachtsmarkt konnte zu einem kräftezehrenden Unternehmen werden. Die Stimmung des Ortes und Augenblicks wurde kaum erlebt, weil die wiederholte Frage „Kaufst Du mir das?“ die Aufmerksamkeit und die Gespräche profaniserte. Auch die Diskussionen in den Begleitseminaren drehten sich häufig um die Fragen, was, wie viel und wozu Geld ausgegeben werden sollte. Selbstverständlich wurden und werden den *Balus* die Ausgaben von der Projektleitung erstattet; aber genau dieses Wissen führte bei den *Moglis* zu der Überzeugung, dass die Ressourcen unbegrenzt seien.

Regelung zum Umgang mit Geld

Fünf Überlegungen führten dazu, eine genauere Regelung zum Umgang mit Geld anzustreben: Erstens soll erreicht werden, dass die *Moglis* eine klare Vorstellung von den zur Verfügung stehenden Mitteln haben. Zum Zweiten soll bei den *Moglis* durch die reflektierte Verwendung des Geldes ein Bewusstsein davon entstehen, dass durch Einteilen und Sparen auch größere Wünsche erfüllt werden können. Diese Einsicht soll drittens zu einer „mittelfristigen Bewirtschaftung“ des Etats führen – einer Lebenskompetenz, die besonders in armutsbelasteten Familien relevant ist, um es wahrscheinlicher zu machen, aus dem Zirkel der Armut irgendwann auszubrechen. Viertens sollen die *Moglis* lernen, dass Freude und Spaß nicht ausschließlich davon abhängig sind, ob die Unternehmung etwas kostet. Kostenlose Alternativen (Spielplatz, Naturerlebnisse, Malen...) sollen bewusst erkannt und wertgeschätzt werden. Diese können auch nach Projektende weiter als Hobbies betrieben werden. Schließlich soll fünftens erreicht werden, dass die nutzlosen und emotional aufgeheizten Dispute um die Frage „Warum kaufst Du mir das nicht?“ durch ein rationales Gespräch über die sinnvolle Verwendung von Geld abgelöst wird.

Wie können diese unterschiedlichen Ziele erreicht werden – ohne bürokratische Vorschriften sowie bei möglichst weitgehender Entscheidungsfreiheit von *Mogli* und *Balu*? Im Netzwerk einigte man sich auf folgende Grundsätze:

10 Euro für 4 Wochen

Den Gespannen steht in der Regel ein Budget von 10 Euro für vier Treffen bzw. einen Monat zur Verfügung. Wofür das Geld ausgegeben wird, ist „Verhandlungssache“. Es wird auf diese Weise sinnlich erfahrbar, dass bei üppigem Konsum zu Beginn des 4-Wochen-Zeitraums hinterher Kreativität gefragt ist, wie die Treffen gestaltet werden können. Um den Erfahrungsraum der Kinder nicht zu überfordern, wurden vier Treffen als Planungshorizont gewählt. Zudem eröffnet der Betrag von 10 Euro zwar einen gewissen Spielraum für Ausgaben, er ist aber „gedeckelt“ in einem kindangemessenen Rahmen.

Damit die *Moglis* einen möglichst direkten Überblick über ihr Ausgabeverhalten haben, werden den Gespannen Umhängetäschchen bzw. Brustbeutel zur Verfügung gestellt, in die das Geld gesteckt wird. Bei Einkäufen können die Kinder auf diese Weise sowohl den Wert der Münzen und Scheine erlernen wie auch einen unmittelbaren Eindruck davon erhalten, wie der „Reichtum“ schmilzt. Die Brustbeutel werden zu Beginn der Projektzeit von *Balu* und *Mogli* mit einem Bügelbild oder Aufnäher als *Balu und Du*-Täschchen verziert.

Im Jahr 2011 wurde eine Online-Umfrage durchgeführt (mit dem Programm „Grafstat“), um zu erfahren, wie die Praxis der 10-Euro-Regelung aussieht, d. h. wie die einzelnen Gespanne sie umsetzen und welche Strategien die *Balus* zusätzlich anwenden, um zu erreichen, dass *Mogli* ein Gespür für den Wert von Geld entwickelt (Niederkleine, S. & Oltmanns, S., 2011). Es zeigte sich, dass die pädagogische Idee der 10-Euro-Regelung zur Zeit der Umfrage noch nicht überall optimal umgesetzt wurde. Es beteiligten sich 260 *Balus* an der Befragung.

Die Hauptergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Gibt es ein spezielles *Balu-und-Du-Portemonnaie* (Täschchen)?

Zu diesem Zeitpunkt benutzen weniger als die Hälfte der Befragten das *Balu-Täschchen*. Dieses Ergebnis führte dazu, dass der Versand beworben wurde und dass die Umhängetäschchen nun kostenlos an alle Standorte verschickt werden.

Falls *Mogli* das Geld aufbewahrt, funktioniert das ohne Schwierigkeiten?

Dies sei – so die 48 Antwortenden – bei 62,50% der Fall. Interessant ist jedoch vor allem, warum es in den restlichen Fällen nicht klappt.

Falls „Nein“ angekreuzt wurde, bitte eine kurze Begründung geben.

Die häufigste Antwort (57,69% aus 26 Antworten) lautet: „*Mogli* gibt das Geld aus“. Aber auch „Geschwister/Eltern nehmen das Geld“ findet sich mit 15,38% nicht selten. Die Probleme, die in dieser Frage zum Ausdruck kommen, müssen nicht notwendig dazu führen, dass das Täschchen in diesen Fällen nicht benutzt wird. Vielmehr kann *Balu* das Portemonnaie zwischen den Treffen aufbewahren und jedes Mal mitbringen. Damit wird der visuelle Effekt von Scheinen und Münzen weiterhin gesichert.

Für welche Kategorie wird das Geld am häufigsten verwendet?

In der Reihenfolge der Häufigkeit geben die Gespanne das Geld für Folgendes aus: Lebensmittel, Eintritte, Fahrtkosten, Bastelmaterial, (unter „Lebensmittel“ sind Koch- und Backzutaten, Eis, Fastfood, Süßes und Obst subsummiert; unter „Eintritte“ findet sich am häufigsten Schwimmen, alsdann Kino, Museum, Eishalle, Zoo).

Bleibt am Ende des Monats Geld übrig?

Nur eine Minderheit der Antwortenden sagt, dass „nie“ Geld übrig bliebe.

Beim Rest ist dies „oft“ oder „manchmal“ der Fall. „Die *Moglis* und *Balus* scheinen also in der Mehrheit gut mit ihrem Geld wirtschaften zu können“ (ebenda, S. 16).

Werden mehr als 10 Euro im Monat ausgegeben?

Im Allgemeinen halten sich die Gespanne an den durch die Vorgaben gesetzten Rahmen. Knapp 80% der Gespanne geben nie oder nur manchmal mehr Geld aus. Ein „Übertrag“ in den kommenden Monat ist allerdings im Sinne des Sparens auf größere Ausgaben (z.B. Zoobesuch, Boulderhalle...) durchaus erwünscht.

Akzeptiert *Mogli* die 10-Euro-Grenze?

In etwas mehr als 90% der Fälle geben die *Balus* an, dass *Mogli* die Grenze akzeptiert. „Offenbar kann die Problematik, dass *Mogli* ‚bettelt‘ durch feste Vorgaben eingedämmt werden“. (ebenda, S. 19).

Geht *Mogli* bewusst mit dem Geld um?

Das angestrebte Ziel des bewussteren Umgangs mit Geld wird nur in der Hälfte der Fälle erreicht. Die *Balus* praktizieren deshalb weitere pädagogisch sinnvolle Maßnahmen, um eine Sensibilität für das Thema Geld zu erreichen.

Welche Strategien werden angewendet, damit *Mogli* einen bewussten Umgang mit Geld lernt?

In der Reihenfolge der Nennungen werden folgende Antworten gegeben: „*Mogli* bezahlt“; „Restgeld nach jedem Treffen zählen“; „Thema immer wieder ansprechen“; „im Vorfeld überlegen, was man mit dem zur Verfügung stehenden Geld machen kann“; „vor dem Kauf rechnen...“; „Preisvergleiche/auf Angebote achten“; „verschiedene Möglichkeiten gegeneinander abwägen“; „*Mogli* über einen Teil der Ausgaben alleine entscheiden lassen“; „Ausgabenliste erstellen“.

Kritisch wird von den befragten *Balus* bisweilen angemerkt, dass die Fahrtkosten aus dem 10-Euro-Budget herausgenommen werden sollten. Dies gilt vor allem für Gespanne aus Großstädten, in denen keine Fahrpreismäßigung für *Balu und Du* erreicht werden konnte. Derartige Flexibilitäten wurden inzwischen vereinbart. Es bestand jedoch „bei den Befragungsergebnissen eine mehrheitliche Tendenz dahin, dass ein Grundbudget von 10 Euro pro Monat prinzipiell ausreicht“ (ebenda, S. 26).

Einige der genannten angestrebten Ziele konnten mit der relativ einfachen 10-Euro-Regel erreicht werden. Ob sich das weitreichende – und besonders relevante – Ziel eines bewussten Umgangs mit knappen Ressourcen auch im weiteren Lebenslauf der *Moglis* erreichen lässt, kann mit einer punktuellen Befragung nicht geprüft werden. Da sich durch die Teilnahme am Programm *Balu und Du* jedoch auch andere wichtige Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Selbstorganisation, exekutive Funktionen und Konfliktfähigkeit positiv verändert haben (vgl. Teil 4.) ist zu erwarten, dass eine spätere Untersuchung im Vergleich zu einer Kontrollgruppe entsprechende Hinweise geben könnte. Durch die Einbeziehung einer Teilgruppe von Gespannen (plus Kontrollgruppe) in die langfristige und wiederkehrende Befragung im SOEP (Sozioökonomisches Panel) wird diese Frage weiter verfolgt.

Literatur- und Quellenangaben

Andresen, S. & Fegter, S. (2009): Spielräume sozial benachteiligter Kinder. Bepanthen Kinderarmutsstudie. Eine ethnographische Studie zu Kinderarmut in Hamburg und Berlin.

Deutsches Kinderhilfswerk (2007): Kinderreport Deutschland 2007. Daten, Fakten, Hintergründe. Freiburg.

Evans, G. W. & Schamberg, M. (2009): Childhood poverty, chronic stress and adult working memory. In: Proceedings of the National Academy of Science 106, Nr. 16.

Gesundheitsberichterstattung des Bundes – Gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS (2015): Gesundheit in Deutschland. Berlin.

GrafStat – Das Fragebogenprogramm (Version 2006), Uwe W. Diener, Rosendalstraße 135, 40882 Ratingen.

Groos, T. & Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. In: Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen, 3.

Holz, G. (2012): Lebenslagen und Zukunftschancen von (armen) Kindern und Jugendlichen in Deutschland -15 Jahre AWO-ISS-Studie, Frankfurt/M.

Hurrelmann, K. (2007): Sozial schwache Kinder fühlen sich früh benachteiligt. Ergebnisse der 1. World Vision Kinderstudie https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=world+vision+2007+Hurrelmann (Zugriff: 9.12.2015).

- Hurrelmann, K., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2011): Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. Diskurs Kindheits-und Jugendforschung, 6(3).
- Hurrelmann, K., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2013): Kinder in Deutschland 2013: 3. World Vision Kinderstudie.
- Hurrelmann, K., Andresen, S. (2007): Kinder in Deutschland 2007: 1. World Vision Kinderstudie. Fischer, Frankfurt.
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Mamua, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T., & Barch, D. (2013): The effects of poverty on childhood brain development. The mediating effect of care-giving and stressful life events. In: JAMA Pediatrics, 167(12), 1135-1142.
- New York Times (July 9, 2012): The Opportunity Gap; Brooks, D.
- Niederkleine, S. & Oltmanns, S. (2011): Forschungsbericht über die Verwendung der 10 Euro im Balu und Du – Projekt. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M., & Sowell, E. R. (2015): Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. In: Nature neuroscience, 18(5), 773-778.
- Siegel, L. (2011): Kinderarmut in Deutschland. Hintergrundinformation des World Vision Institute, Friedrichsdorf.
- Tophoven, S., Wenzig, C. & Lietzmann, T. (2015): Kinder- und Familienarmut: Lebensumstände von Kindern in der Grundsicherung. (Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung und dem IAB, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), Gütersloh.
- Tough, P. (2012): How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character. Boston, New York: Houghton, Mifflin, Harcourt.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und TNS Infratest Sozialforschung. – Frankfurt a. M.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und TNS Sozialforschung. – Frankfurt/M.

3.10

»Gib mir lieber die Hand!«



Risikoverhalten und Unfallvermeidung

3.11

Seit mehr als 10 Jahren geht die Anzahl der Kinderunfälle (1 – 14 Jahre) glücklicherweise zurück. Trotzdem sind Unfälle bei Kindern und Jugendlichen weiterhin die häufigste Todesursache (vgl. Statistisches Bundesamt, 2014). Der enorme Rückgang von 37% ist sowohl durch Präventionsmaßnahmen in Bezug auf Umweltbedingungen, wie auch durch das Sicherheitsverhalten der Kinder zu erklären. Kann *Balu und Du* dazu beitragen, das Risikoverhalten der *Moglis* zu minimieren und insofern einen präventiven Beitrag zur weiteren Vermeidung von Unfällen leisten?

Die häufigste Unfallart in allen Altersgruppen ist der Sturz (ca. 50% aller Unfälle). Ca. 15% der Unfälle ereignen sich durch Einwirkungen von Gegenständen und Maschinen und etwa 12% sind Zusammenstöße mit stehenden oder sich bewegenden Gegenständen. Weitere ca. 7% geschehen durch Einwirkungen von Menschen oder Tieren. Ca. 3% der Unfälle sind Verbrennungen oder Verbrühungen. Die anderen Unfallarten liegen im Bereich zwischen 0,1 und 2,0% (vgl. Limbourg, M., 1997) <https://www.uni-ue.de/~ppd402/alt/texte.ml/zns.html>).

Obwohl nicht jedes Risikoverhalten zu Unfällen führt, sollten die *Balus* wachsam das Gefahrenpotential bei gemeinsamen Unternehmungen einschätzen, um präventiv wirken zu können. Manchmal wird dies *Mogli* gegenüber ausdrücklich thematisiert, oft wird aber auch ein Gespür für gefährliche Situationen dadurch erreicht, dass *Balu* sich selbst vorsichtig bzw. risikoangepasst verhält. Gefahreneinschätzung, Aufmerksamkeitslenkung und Selbstbeurteilung in Risikosituationen spielen bei den Treffen von *Balu* und *Mogli* eine wichtige – nicht immer explizite – Rolle.

Gefahreneinschätzung

Die *Balus* entwickeln bald ein Gefühl dafür, wo Gefahren für ihr *Mogli* lauern – oder auch woraus sich mittelfristig ein Problem ergeben könnte. Diese Erfahrungen sind nicht deckungsgleich mit den oben zitierten allgemeinen Statistiken zu Kinderunfällen.

Um Genaueres zu erfahren, mit welchem Risikoverhalten der *Moglis* zu rechnen ist und über welches Spektrum von Reaktionsweisen die Mentoren verfügen, wurden vier Gruppendiskussionen (Fokusgruppen) durchgeführt. Die Tonbandaufnahmen wurden transkribiert und im Hinblick auf eine Typisierung der

Schilderungen ausgewertet. Das Risikoverhalten der *Moglis* war – wie nicht anders zu erwarten – recht unterschiedlich in Ausprägung, situativem Anlass und bewusster Suche nach dem „Kick“. Neben risikovermeidenden *Moglis* wurde auch von Kindern berichtet, die das Risiko provokativ suchen.

Folgende Systematisierung wurde vorgenommen: (vgl. Dryhaus, C. et al., S. 24f)

Typ 1: ängstliche, risikovermeidende *Moglis*

Typ 2: ängstliche, doch gleichzeitig fahrlässig handelnde *Moglis*

Typ 3: nicht ängstliche, risikovermeidende *Moglis*

Typ 4: nicht ängstliche, vorsätzlich handelnde (risikosuchende) *Moglis*.

Am häufigsten kommt das erwünscht-angemessene Verhaltensmuster der nicht ängstlichen – aber dennoch risikovermeidenden – *Moglis* vor (Typ 3). Den drei andern Gruppen sollte jedoch auf unterschiedliche Weise Aufmerksamkeit gewidmet werden. Einige Beispiele aus Sicht der *Balus*:

- „Sie wechselt die Straßenseite, wenn ihr ein Hund entgegenkommt.“
- „Beim Schwimmen hat sie unglaubliche Angst... aber wenn sie die Risiken nicht kennt – wie bei so einem Mixer – ja, Finger rein!“
- „Ins kochende Wasser wollte er immer wieder fassen [...] und dann hab ich ihm das erklärt, als es noch nicht so heiß war [...] nach dem fünften Mal hab ich gedacht: so [...] dann war es so, dass er zurückgezuckt ist.“

Nicht nur die *Moglis* sind in ihrem Risikoverhalten unterschiedlich, auch die *Balus* reagieren nach Situation und Individualität verschieden. Die Auswertung der Diskussion in den Fokusgruppen führte zu drei charakteristischen Formen des Umgangs mit riskantem Verhalten der *Moglis*:

Typ I: *Balu* agiert forsch und forciert das Risiko, um auf diese Weise den Lernprozess zu fördern: „Zu wenig Risikobereitschaft ist genauso gefährlich wie zu viel. Verletzungen gehören zum Erwachsenwerden dazu, solange sie nicht zu gravierend sind. Erfahrungen zu machen ist wichtig!“

Typ II: *Balu* ist ängstlich und versucht *Mogli* vor gefährlichen Situationen zu bewahren: „Ich will gar nicht erst solche Sachen ausprobieren, die ihn irgendwie in Gefahr bringen könnten.“

Typ III: *Balu* wägt das Risiko ab und entscheidet, ob *Mogli* zwar gefordert wird – aber nicht überfordert. *Balu* begleitet den Prozess des Erfahrungserwerbs dicht: „Das kennst du noch nicht. Probieren wir mal zusammen aus!“

3.11

Wie immer im Mentoringprojekt *Balu und Du* konkretisiert sich die Interaktion sowohl durch die beiden Persönlichkeiten wie auch durch die Herausforderungen der Situation – so auch im Umgang mit Risikosituationen. Trifft ein vorsichtiger *Balu* (Typ II) mit einem vermeidenden *Mogli* (Typ 1) zusammen, werden wohl keine riskanten Unternehmungen durchgeführt; das Lernpotenzial liegt jedoch auch brach. Treffen ein provozierendes *Mogli* (Typ 4) und ein forscher *Balu* (Typ I) aufeinander, sollte der Koordinator die Berichte im Tagebuch und den Begleitseminaren wachsam verfolgen. Worauf ist zu achten? Welche Auswirkung hat z.B. die motorische Geschicklichkeit der *Moglis* bei der Bewältigung riskanter Situationen?

Hierzu liegt eine Studie der Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung vor (Bös, K. et al., 2002), die – bezogen auf das Grundschulalter – feststellt, dass körperlich leistungsfähige Kinder auf dem Schulhof tendenziell mehr Unfälle haben als weniger fitte Kinder. Die Ergebnisse erscheinen auf den ersten Blick kontraintuitiv. Sie können erklärbar sein durch die Theorie der Risikokompensation (vgl. Wilde, G. J., 1978). Diese vergleicht das „toleriertere Risiko“ jeweils mit dem „geschätzten Risiko“. Übersteigt das tolerierte Risiko das geschätzte, so kann riskantes Verhalten die Folge sein. Bedeutsam wäre demnach eine realistische Selbsteinschätzung in sportlicher Hinsicht (vgl. Kap. 4.7). Es kommt hinzu, dass motorisch starke Kinder sich tendenziell häufiger in körperlich herausfordernde Situationen begeben als unsichere. Damit ist die sog. Unfallexposition gemeint (vgl. Dordel, S & Kunz, T., 2005, S. 93).

Toleriertes und geschätztes Risiko

Diese komplexen Zusammenhänge verlangen von den Mentoren Hilfestellungen, die sensibel auf das jeweilige Person-in-der-Situation-Gefüge (vielleicht auch auf die aktuelle Stimmung) eingehen. Es kommt hinzu, dass sich dieses fragile Gleichgewicht im Laufe des Projektjahres verändert, so dass Mentoren und Koordinatoren auch hierauf ein wachsaues Auge haben sollten.

Die Auswertung der Diskussion in den Fokusgruppen zeigte drei weitere Auffälligkeiten. Als die Diskussionsteilnehmer einleitend gefragt wurden, worin sie Risikosituationen erblicken, ergab sich folgendes Bild (nach der Häufigkeit der Nennungen): „Klettergerüst, Umgang mit Messer, Schlittenfahren/Schlittschuhfahren, Ernährung, angemessene Kleidung, Straßenverkehr“ (Dryhaus, C. et al., S. 18). Diese Aufzählung weicht von der oben aufgeführten Unfallhäufigkeit (Limbourg, M., 1997) deutlich ab und zeigt einen sehr persönlichen und projekt-

typischen Blick. Die „angemessene Kleidung“ taucht z.B. in der Präventionsliteratur kaum auf; spielt aber bei den Berichten der *Balus* eine immer wiederkehrende Rolle. In einer Durchsicht von Tagebucheinträgen der Kohorten 2004 bis 2007 fiel auf, dass dieses Thema wiederholt angesprochen wurde (Goloborodko, 2008, S. 43). Dieses Problem hat an einigen Standorten dazu geführt, dass ein kleines Depot von Schals, Handschuhen, Mützen usw. bereitgehalten wird.

TB

»Ich hatte bemerkt, dass *Mogli* draußen immer so friert, weil er keine Handschuhe und keinen Schal besitzt. Da ich es nicht übers Herz gebracht habe, mich von ihm in dem Gedanken zu verabschieden, dass er die ganze Zeit frieren muss, habe ich ihm Handschuhe und einen Schal geschenkt. Darüber hat er sich total gefreut. Die Handschuhe hat er gleich angezogen.«
(*Balu* Monika)

Es zeigt sich ferner eine gewisse Diskrepanz zwischen den Beiträgen in den Fokusgruppen und der Tagebuchanalyse hinsichtlich des Straßenverkehrs. Während in den Fokusgruppen das Verhalten als Fußgänger im Straßenverkehr angesprochen wurde, gab die Tagebuchauswertung vor allem deutliche Hinweise auf fehlende Sicherheitsmaßnahmen im Auto. Hier ist der präventive Einfluss der *Balus* zwar beschränkt, wie aber das folgende Zitat zeigt, versuchen die MentorInnen auch hier den Kindern die Gefahren bewusst zu machen (Goloborodko, 2008, S. 48).

TB

»Ich wollte ihn anschnallen, aber er will es nicht. Bei seinen Eltern sitzt er sogar schon vorne und auch das unangeschnallt. Ich habe ihm erklärt, dass das sehr gefährlich ist und was dabei alles passieren kann. Schließlich hat er sich dann angeschnallt und wir konnten losfahren. Ich habe ihm noch gesagt, er solle seine Eltern davon überzeugen sich anzuschnallen. Mal sehen, ob es etwas gebracht hat.«
(*Balu* Johannes)

3.11

Die Analyse der Fokusgruppen zeigte eine weitere Besonderheit. Häufig tendieren die Diskussionsteilnehmer dazu, das Risikoverhalten von Jungen und Mädchen in einer stereotypen Weise zu entwerfen. Die Zuschreibung der ‚risikofreudigen‘ Jungen und der ‚zurückhaltenden‘ Mädchen ist jedoch aufgrund der jeweils konkreten Schilderungen nicht haltbar. „Aktive, neugierige und risikofreudige Mädchen entsprechen ebenso der Realität wie auch zurückhaltende und vorsichtige Jungen.“ (Dryhaus, C. et al., S.43)

Die Lehrkräfte stellten eine teilweise deutliche Zunahme des vorsichtigen Verhaltens bei den Kindern, die am Programm teilgenommen hatten, fest. Sie beantworteten in einem schriftlichen Fragebogen die Frage „War das Kind unvorsichtig?“ zu Beginn und am Ende des Projektjahres. Die Ergebnisse wurden mit einer Kontrollgruppe verglichen. Aufgrund des Umfangs der Stichprobe (Interventionsgruppe N = 132; Kontrollgruppe N = 156) konnte eine getrennte Auswertung für diejenigen Kinder durchgeführt werden, die zu Beginn des Projektjahres besonders unvorsichtig waren, sowie für Kinder aus Familien mit schwerer und leichter Belastung.

Deutliche Zunahme
des vorsichtigen
Verhaltens der
Kinder

Die Veränderung des Risikoverhaltens im Laufe des Projektjahres – also der Vergleich der Messzeitpunkte t1 und t2 – wurde als Effektstärke nach Cohen’s d (1988) berechnet. Die Differenz der *Moglis* zu den Kontrollgruppenkindern (Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe) wird als Nettoeffektstärke bezeichnet und deutet auf die Auswirkung des Programms hin. Damit kann tendenziell ausgeschlossen werden, dass die gefundenen Werte z.B. allein auf das Älterwerden der Kinder zurückzuführen sind.

Die Extremgruppe der *Moglis* – zu Beginn besonders unvorsichtig! – hat von der Teilnahme am Programm *Balu und Du* am meisten profitiert. In der Gesamtgruppe aller *Moglis* befinden sich auch Kinder, die bereits beim Start des Mentorenprojekts recht vorsichtig waren. Diese haben sich folgerichtig in ihrem Risikoverhalten kaum verändert. Die Nettoeffektstärke (für die Extremgruppe von $d = \text{ca. } 1,50$) gilt nach den üblichen Konventionen als „hohe Effektstärke“.

Literatur- und Quellenangaben

Bös, K., Opper, E. & Woll, A. (2002): Fitness in der Grundschule – Förderung von körperlich-sportlicher Aktivität, Haltung und Fitness zum Zweck der Unfallverhütung: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (Hrsg.), Wiesbaden.

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. Lawrence Erlbaum Associates, (2nded.).

Dordel, S. & Kunz, T. (2005): Bewegung und Kinderunfälle. Chancen motorischer Förderung zur Prävention von Kinderunfällen. Eine Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft „Mehr Sicherheit für Kinder e.V.“, Bonn.

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Dryhaus, C., Savvides, D. & Zwafink, C. (2010): Prävention und Minimierung von Risikoverhalten durch Mentoren im Projekt „Balu und Du“ – Auswertung subjektiver Erfahrungen im Rahmen von Gruppendiskussionen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Goloborodko, T. (2008): Gesundheitsbeeinträchtigende Lebensbedingungen von Kindern aus benachteiligten Familien. Eine qualitative Analyse der Tagebucheinträge von MentorInnen im Projekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Limbourg, M. (1997): Der Kinderunfall -Epidemiologie und Prävention. Vortrag bei der Tagung des Kuratoriums für ZNS über Kinderunfälle - Prävention, Behandlung und Rehabilitation. Universität GH Essen.

Wilde, G. J. (1978): Theorie der Risikokompensation der Unfallverursachung und praktische Folgerungen für die Unfallverhütung. Hefte zur Unfallheilkunde, (130).

3.11

»Sie lehnte ihren Kopf an
ein Pony und redete mit ihm.«

(*Balu Eva*)



Tiere und andere Naturerlebnisse 3.12

Manchmal kommt es bei den Treffen zu Begegnungen mit Tieren. Welche Bedeutung Tiere für die Mentoringbeziehung haben oder erlangen, hängt in erster Linie davon ab, ob *Balu* die entsprechenden Kontakte aufbaut. Hat *Balu* Haustiere oder stammt er/sie von einem Bauernhof, dann ergibt sich eine Verbindung zu den Tieren geradezu zwangsläufig. Wenn *Balu* naturverbunden oder biologisch interessiert ist, sind Spaziergänge im Wald und am Bach oder Zoobesuche naheliegend. Seltener geht die Initiative von *Mogli* aus, wenn ein tierischer Freund als dritter im Bunde dabei ist.

Damit sind die vier häufigsten Anlässe für eine Beschäftigung mit Tieren genannt: Haustiere bei *Balu* oder in einer nahen, befreundeten Wohnsituation; Wildtiere, die man bei Spaziergängen gezielt, manchmal auch zufällig trifft; Zoobesuche und der Besuch eines Bauernhofs. In den Tagbüchern lassen sich Geschichten über Begebenheiten mit Tieren immer wieder finden. Wenn auch die überwiegende Darstellung in den Eintragungen zeigt, dass den *Moglis* der Umgang mit Tieren gefällt und ihnen guttut, so ist dies nicht immer selbstverständlich. Manchmal müssen die Kinder ihre Angst erst überwinden – z.B. beim Zusammentreffen mit einem Hund. Der Umgang mit Hunden ist u.a. ein Beispiel für interkulturelle Differenzen, die auch manchmal *Balus* fremd sind, und die sie erst verstehen müssen. In einigen Herkunftsländern der *Moglis* haben Hunde die Aufgabe als Wächter und Beschützer des Eigentums. Sie können eine Funktion analog zu Waffen haben und werden keineswegs als Kuscheltiere gehalten. Sie sind bissig und gefährlich. Das haben die Kinder in ihren Familien gelernt, und es ist auf diesem Hintergrund ein realitätsangepasstes Verhalten, wenn sie z.B. bei einem entgegenkommenden Hund die Straßenseite wechseln.

»Er erzählte mir von der Türkei, dass dort viele bissige Hunde sind. Bei unseren Treffen versuchte ich ihm nach und nach zu erklären, dass das hier nicht so sei, aber dass man trotzdem vorsichtig sein muss. Er vertraute mir nicht so ganz. Aber ich bemerkte von Treffen zu Treffen, dass er ruhiger blieb, wenn ein Hund vorbei kam. Den Hund am Bauernhof kannte ich und wusste, dass er sehr lieb ist. Langsam versuchte ich die beiden anzufreunden...«
(*Balu* Thea)

TB

Weniger tiefsitzend war die Angst bei einem andern *Mogli*:

TB

»Er hat Angst vor Hunden und wollte sich erst hinter mir verstecken. Als er dann einen Stock ins Wasser werfen durfte und die Hunde ihm diesen wieder gebracht haben, hatte er viel Spaß.«
(*Balu Iris*)

Eine gute Beziehung zu Hunden, die sich mit der Zeit entwickelt, wird öfter beschrieben. Den Kindern gefällt das Streicheln, das Ausgehen, die Leine zu halten. Von informierten *Balus* lernen sie dabei etwas über Rudelverhalten, Hierarchie, Pflege und die Zuverlässigkeit, die ein Tier erwartet.

An anderer Stelle tauchen Probleme im Umgang mit Tieren auf, mit denen man kaum gerechnet hätte. Das gilt z.B. für Zoobesuche. Beschreibungen in den Tagebüchern – nicht in allen – berichten oft von Ungeduld, Oberflächlichkeit und Distanz zu den Tieren. Verhaltensbeobachtungen oder das Interesse an Aussehen und Eigenschaften der Tiere werden eher selten berichtet. Dagegen werden die Schilder an den Gehegen vergleichsweise häufig in den Eintragungen erwähnt (als Leseübungen oder geografische Wissensvermittlung). Eine empirische Tagebuchanalyse zur Mensch-Tier-Interaktion im Programm *Balu und Du* klammerte sogar die Zoobesuche vollständig aus, „da hier keine direkte Begegnung mit den Tieren erfolgte“ (Bruns, A.-K., 2011, S. 2).

Ganz anders werden die mehr oder minder zufälligen Erlebnisse mit Wildtieren beschrieben, die *Mogli* und *Balu* bei Spaziergängen in Parks oder der näheren Umgebung erfahren. Besonders die Enten und das Entenfüttern wird anschaulich und mit einer gewissen Begeisterung beschrieben. In diesen Situationen wird in den Begleitseminaren oft die Ambivalenz diskutiert zwischen der Freude der *Moglis* und der städtischen Empfehlung, die Enten nicht mit Brotresten zu füttern.

3.12

TB

»...dort angekommen, konnten wir endlich unsere Brotreste an die Entenmeute verteilen. Man merkte *Mogli* dabei an, dass es ihm manchmal etwas unangenehm war, wie ›aggressiv‹ die Tiere dabei zu Werk gehen. [...] So versuchten die Enten nach einer gewissen Weile sogar, ihm die Brotreste direkt aus der Hand zu reißen. Jedoch kam *Mogli* damit auch immer besser klar. [...] Ich merkte, dass *Mogli* wirklich seinen Spaß bei der Fütterung hatte.«
(*Balu Jens*)

Andere Möglichkeiten, Tiere in der Natur kennenzulernen, eröffnen Becherlupen. *Moglis* staunen oft über die Vielzahl von Käfern bzw. Insekten und Wasserlebewesen, die man leicht übersehen kann. Spannend sind auch Frösche, Vögel – und ihr Gezwitscher – oder im Laub raschelnde Mäuse.

Wenn die *Balus* Zugang zu einem Bauernhof haben, oder selbst von einem Hof stammen, ist ein Besuch dort für die *Moglis* fast immer ein erlebnisintensives Highlight.

TB

»Wir machten eine Hofbegehung, um alle Tiere und alle Stallungen genauestens anzuschauen. Die Rinderstallungen faszinierten *Mogli* am meisten, da sie riesig waren, obwohl ihn der Geruch sehr störte. Ein paar Schafe und Ziegen waren auch da, die gestreichelt werden durften, und Kaninchen und Hühner. Auf dem Pony durfte er sogar reiten. Es machte ihm einen Riesenspaß.«
(*Balu Ann-Katrin*).

»Wir besuchten zunächst die Ziegen. Diese beobachteten wir lange und *Mogli* war von der Sprungkraft und Schnelligkeit der Tiere begeistert. Er stand stauend vor dem Gehege, als die Ziegen über eine Leiter balancierten oder auf einen Baumstumpf sprangen.«
(*Balu Svenja*)

Viele *Moglis* lieben Pferde. Deshalb sind Reiterhöfe ein bevorzugtes Ausflugsziel.

TB

»So gingen wir durch einige Stallgassen und fütterten die Pferde. [...] *Mogli* stellte fest, dass das eine Pferd total stürmisch war, das andere sehr ruhig. Aufgeregt rannte er von Box zu Box und hatte großen Spaß.«
(*Balu Maja*).

»Ich zeigte ihr die Reithalle, die Ställe und die unterschiedlichen Pferde. Ich war richtig glücklich, als ich ihr Strahlen im Gesicht sah. [...] Gemeinsam tasteten wir uns an die Tiere. [...] Sie lächelte und streichelte alle Pferde. Das Fell fand sie so schön weich und die Tiere »wunderschön«. Sie hatte ihre Befürchtungen ganz vergessen und war völlig überwältigt. Der Umgang mit den Pferden tat *Mogli* sehr gut. Ich hatte den Eindruck, sie war plötzlich nicht mehr so hippelig.«
(*Balu Nicole*).

Wenn die *Moglis* beim Putzen und Striegeln der Pferde helfen dürfen, entsteht eine weitere direkte und vertrauensvolle Beziehung zu den Tieren. In einer Analyse von Tagebucheintragungen, die sich u.a. auf Tiererlebnisse auf dem Bauernhof bezog, kommt die Verfasserin zu der zusammenfassenden Einschätzung, dass „die gefundenen Stellen von begeisterten, neugierigen und wie ausgewechselten Kindern berichten“ (Weiss, G., 2005, S. 21).

Viele *Balus* nutzen die Situation, um den *Moglis* – im Sinne des informellen Lernens – Einblicke in das Wesen der Tiere zu vermitteln: die ‚Sprache‘ (z.B. Ohrenanlegen, Schwanzwedeln), die Gewohnheiten, den Lebensraum. Auch das Verhalten in Gegenwart von Tieren wird thematisiert und die Gefahren, die von Tieren ausgehen können sowie Gefährdungen, denen sie ausgesetzt sind.

Die Begegnungen mit Tieren können hier beispielhaft für Naturerlebnisse überhaupt stehen. Die *Moglis* sind teilweise echte „Citykids“ und kennen die Natur

3.12

kaum. In den Tagebüchern sind manchmal Eintragungen zu lesen wie „*Mogli* war noch nie im Wald.“ Für viele sind die Eindrücke in der Natur neue Erfahrungen, die sie beschäftigen und die sie mit ihren *Balus* vertiefen. Das gilt für die erste „Begegnung“ mit einer Brennnessel oder für die Beobachtung der Strömungsgeschwindigkeit eines Baches oder von Wolkenformationen. Treffen in der Natur werden in den Tagebüchern oft besonders positiv hervorgehoben.

»Die glücklichsten Momente unserer Treffen sind, wenn wir beide durch die Natur laufen, die Landschaft weit ist und um uns herum nichts ablenkt, sodass ich auch wirklich Spaß daran habe, ihr zuzuhören. Sie springt herum, rennt vor, kommt wieder zurück und quasselt durchgängig. Ich laufe hinterher und finde sie irgendwie entzückend.«

(*Balu Astrid*).

»Sobald er in der freien Natur ist und Bäume um sich hat, ist er wie ausgewechselt.«

(*Balu Lisa*)

TB

In einer Nachbefragung von ehemaligen *Moglis*, zeigte sich, dass es gerade die Treffen in der Natur waren, die die Kinder rückblickend besonders erwähnen und schätzen: „Der hohe Stellenwert der Naturerfahrungen wird auch daran deutlich, dass mehrere Kinder diese Unternehmungen als ‚das Beste‘ im Projekt benannten“ (Schomborg, N., 2005, S. 90).

Um die *Balus* zu ermuntern mit ihren *Moglis* in den Wald zu gehen, und um ihnen die Ideen anderer *Balus* nahe zu bringen, wurde ein Memo erstellt, in dem es um Spiele und Lerngelegenheiten im Wald geht. Es wurde im Wesentlichen aus Tagebucheintragungen zusammengestellt, die die schönen Erlebnismöglichkeiten im Wald beschreiben. Dieses Memo hat einen starken Aufforderungscharakter – oft werden nach dem Besprechen im Begleitseminar Ausflüge in den Wald unternommen.

Literatur- und Quellenangaben

Bergler, R. (1995): Warum Kinder Tiere brauchen (2. Aufl.) Herder, Freiburg.

Bruns, A.-K. (2011): Das Tier in der Pädagogik. Tagebuchuntersuchung der Mensch-Tier-Interaktionen im Projekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schomborg, N. (2005): Evaluation des Präventionsprojekts „Balu und Du“. Die Perspektive der ehemals teilnehmenden Kinder. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Weiß, G. (2005): Mathematische und naturwissenschaftliche Förderung durch das Mentorenprogramm „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

3.12

»Weil wir aus verschiedenen Kulturen kommen, haben wir uns viel gegenseitig beigebracht. Wir hatten viel Spaß.« *(Balu Katharina)*



Im *Balu und Du*-Netzwerk gibt es zweifelsohne eine bunte kulturelle Diversität. Je nach Kohorte und Standort haben die *Moglis* etwa zur Hälfte einen „Migrationshintergrund“ – was immer das heißen mag: Wo kommen sie her? Wie lange ist die Familie schon in Deutschland? Welches ist die Familiensprache? Sind beide Eltern immigriert? Ist *Mogli* in Deutschland geboren? Wie sind die Sprachkompetenzen? Wie sind die Integrationsbemühungen der Familie? Neben den ethnischen und sprachlichen Unterschieden prägen auch vielfältige soziale Milieus und die jeweiligen Lebensstile der Familien mit und ohne Zuwanderungsgeschichte den kulturellen Mix im Mentorenprogramm.

Die Nähe von *Balu* zu *Mogli* und dessen Familie ist eine besondere, nicht alltägliche Gelegenheit, um die je eigenen kulturellen Besonderheiten zu spüren, zu erkennen und zu reflektieren. Die Erfahrungen sind authentisch, sie sind detailliert und situationsspezifisch, sodass sich Klischees über das „Fremde“ auflösen bzw. gar nicht erst bilden. Diese Prozesse sind natürlich wechselseitig: *Mogli* lernt einiges über regionale und schichtspezifische Lebensstile seiner/ihrer sozialen Umgebung; *Balu* lernt, welche Denkstrukturen, Erlebens- und Verhaltensweisen in *Moglis* Familie Geltung haben. Diese Einsichten sind kleinteilig und konkret, es geht nicht um „typische“ nationale Eigenheiten. Verallgemeinerungen sind nur in Ausnahmefällen sinnvoll. Darüber können *Balu* und *Mogli* nachdenken und sprechen.

Wechselseitige
Erfahrungen

Kulturelle Differenzen machen die gemeinsame Zeit von *Mogli* und *Balu* zwar durchaus interessant, manchmal sind die Themen aber auch heikel. Wenn die *Mogli*-Familie z.B. unverhandelbare Vorstellungen über richtiges und falsches Verhalten hat, insbesondere bezogen auf Geschlechtsrollen, kann es schwierig werden. Es kann beispielsweise dazu kommen, dass ein junger Mann, als *Balu*, die Wohnung von *Mogli* nicht betreten darf, wenn nur die Mutter – nicht aber der Vater – zuhause ist. Oder die kleinen Jungen wollen sich von einer weiblichen *Balu* nichts sagen lassen, wenn sie entsprechende Rollenklischees verinnerlicht haben. Diese Situationen sind glücklicherweise eher selten. In den Tagebüchern finden sich dagegen zahlreiche Berichte, die das gegenseitige Kennenlernen auch als sozialen Akt interkulturellen Lernens beschreiben: Feiertage, Speisen, Architektur, Gastfreundschaft. An diesen Beispielen lässt sich manchmal zeigen, dass die Verschmelzung von kulturellen, religiösen und folkloristischen Aspekten eine kindgerechte Begegnung mit Neuem vereinfacht.

Weihnachten steht dafür exemplarisch: Als christlicher Feiertag ist er muslimischen Kindern oft wenig vertraut; die Eltern gehen zu dem Thema auf Distanz. Andererseits ist die Weihnachtszeit in der lokalen und sozialen Umgebung der Gespanne durch mancherlei Brauchtum geprägt, das kaum ignoriert werden kann. Der Weihnachtsmarkt ist z.B. ein beliebtes Event. *Mogli* und *Balu* lassen es sich dort gut gehen; *Mogli* lernt dabei „assoziertes“ Brauchtum kennen – die dem ursprünglichen Weihnachtgedanken im Lauf der Zeit angeheftet wurden – wie Lebkuchen, Tannengrün oder Kerzen. Daraus entwickelt sich manchmal der Plan, selbst Weihnachtsplätzchen zu backen oder einen Adventskalender zu basteln. Für die nicht-christlichen *Moglis* bedeutet das Vertrautwerden mit dem jahreszeitlichen Themenspektrum ihrer Mitschüler: mitreden, mitsingen, eigene Geschichten beisteuern. Ein besonderes Aha-Erlebnis, das Nähe und Verbundenheit stiftet, ist der heilige Nikolaus. Er erinnert an den Bischof von Myra in der Türkei, der im 4. Jhd. in der Türkei gelebt haben soll, und dort vor allem den Kindern zugetan war.

TB

»Er sagte, dass sie Nikolaus und Weihnachten genauso wie ich feiern würden, und dass er auch Geschenke bekommen würde. Dann sagte er auch, dass Nikolaus ein Türke war.«
(*Balu Stefanie*)

Umgekehrt hat *Mogli* die Chance, als Experte über Ramadan und Zuckerfest zu informieren. Wenn *Balu* Glück hat, wird er sogar zum Abendessen im Ramadan eingeladen:

TB

»Ich dachte mir schon, dass das Essen besonders reichhaltig ausfallen würde, da ja alle den ganzen Tag nichts essen durften. Der Sonnenuntergang war um 20.02 Uhr. Um kurz vor acht stürmten alle zum Fernseher, schalteten den Videotext an und warteten, dass es 20.02 Uhr ist. Als es soweit war, war der Tisch bereits gedeckt, und alles war vorbereitet.« (Balu Stefanie)

3.13

In Abwandlung eines Sprichworts könnte man sagen: Kultur geht durch den Magen. Die Gastfreundschaft der *Mogli*-Familien ist eine schöne Gelegenheit andere Lebensstile und die Esskultur kennen zu lernen – und vice versa.

»Heute Abend bin ich bei Familie Y. zum Abendessen eingeladen. Ich bin gespannt, was mich erwartet.«
(Balu Pia)

»Mit der Familie von *Mogli* besteht ein herzlicher Kontakt. Ich bin schon des Öfteren zum Essen eingeladen worden und habe mich auch schon revanchiert, indem ich die ganze Familie zu mir nachhause eingeladen habe.«
(Balu Daniela)

TB

Demgegenüber sind Kirchen und Moscheen nicht immer einfache Themen – egal ob als Gebäude aus Stein oder als religiöses „Gebäude“. Es finden sich jedoch Beschreibungen in den Tagebüchern, die zeigen, wie auch dieses Terrain mit Gewinn betreten werden kann, wenn entsprechende Offenheit gegeben ist.

»Als wir am Dom vorbeikamen, war *Mogli* echt fasziniert und wollte unbedingt reingehen. Er hat mich alles Mögliche gefragt, wie die ganzen Heiligen heißen, und nach den Grabplatten auf dem Boden.«
(Balu Imke)

»*Mogli* sagte sofort, dass er da nicht reingehen möchte, dass es eine Kirche sei, und das findet er doof, denn da gehen nur Christen rein, woraufhin ich ihm erzählte, dass ich auch schon oft in Kirchen war, obwohl ich gar keiner Konfession zugehörig bin – was er nicht glauben konnte.«
(Balu Ina)

TB

Die umgekehrte Situation, dass *Mogli* einem *Balu* eine Moschee zeigt, kommt seltener vor. Sind die *Balus* weniger offen für das Leben ihrer *Moglis*? Die Faszination, die Kirchen auf – christliche oder nicht-christliche – Kinder ausüben, wird von *Balus* öfter erwähnt. Es sind vor allem drei beeindruckende Erlebnisse: die Stille, die Höhe des Raumes und die bunten Fenster.

Wenn interkulturelles Lernen in einer direkten interpersonellen Begegnung geschieht, verlieren die neuen Erkenntnisse ihren abstrakten Charakter; sie werden anschaulich und konkret. Damit verringert sich die Gefahr von Pauschalisierungen. Umgekehrt wächst mit der Distanz die Wahrscheinlichkeit klischeehafter Verallgemeinerungen.

Eine Befragung von 38 Lehrkräften (an zwei Realschulen und einer kooperativen Gesamtschule) zeigte eine Differenz zwischen einer eher allgemeinen Einschätzung und der jeweiligen konkreten Bewertung eines einzelnen Kindes. Es ging um die Einschätzung von „ausländischen“ Schülern. Der Anteil der Ausländerkinder im Verhältnis zu deutschen Schülern beträgt an den beteiligten Schulen im Durchschnitt 1:18. Die befragten Lehrer und Lehrerinnen beurteilten 95 von ihnen selbst ausgewählte „Problemkinder“. In dieser Auswahl betrug das Verhältnis 1:5, woraus man schließen kann, dass die Gruppe der nicht-deutschen Schüler und Schülerinnen als überdurchschnittlich problembelastet angesehen wird. Die gleichen Lehrpersonen beurteilten nun jedes einzelne Kind anhand einer 5-stufigen Skala mit 24 Items. In keinem der abgefragten Bereiche schneiden die Kinder nicht-deutscher Herkunft jedoch signifikant schlechter ab, als deutsche Kinder. Im Gegenteil: In den drei Teilbereichen „Konfliktbewältigung“, „Integration in die Pausengemeinschaft“ und „fröhliche Grundstimmung“ werden ausländische Kinder signifikant positiver eingestuft. Die Referenzgruppe der Bewertung waren keine expliziten „Problemkinder“. „Die ausländischen Schüler werden also weitaus häufiger als Problemschüler bezeichnet als die deutschen Schüler, obwohl sie in der Beurteilung der 24 Dimensionen durch ihre Lehrer besser abschneiden und weniger Problemverhalten aufweisen als die deutschen Schüler“ (Sielker, A., 2005).

Der Blick auf einen einzelnen Menschen in seiner Singularität scheint die Wahrnehmung – auch und gerade, wenn kulturelle Grenzen überschritten werden – zu präzisieren und unangemessenen Verallgemeinerungen vorzubeugen.

**Problembelastung
nicht-deutscher
Schülerinnen und
Schüler**

3.13

Literatur- und Quellenangaben

Sielker, A. (2005): Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgänge aus Sicht der Lehrpersonen. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

»Trotz allem ist sie gut
aufgelegt und man kann sich
auf sie verlassen.«

(*Balu Tina*)



Stärkung der Resilienz

3.14

Wenn sich Kinder trotz ungünstiger Startbedingungen wider Erwarten gut entwickeln, stellt sich die Frage, wieso gerade diese Kinder es geschafft haben, während für andere aus gleichen oder ähnlich schwierigen Verhältnissen ein problematischer Lebenslauf geradezu vorgezeichnet scheint. Es zeigte sich in Längsschnittstudien wiederholt, dass auch Kinder mit schwierigen Startbedingungen einen Entwicklungsverlauf nehmen können, der anderen Kindern – mit günstigeren Ausgangsbedingungen – in vielerlei Hinsicht gleichkommt (z.B. Werner, E. E., 1990). Die Kraft, trotz belastender Lebensverhältnisse den Normen und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft zu entsprechen, wird Resilienz genannt. Resilienz ist die Fähigkeit zur Kompensation von Benachteiligung, es ist die psychische Widerstandsfähigkeit, über die ein Mensch verfügt.

In der Resilienzforschung werden Risikofaktoren und Schutzfaktoren einander gegenüber gestellt. Als Risikofaktoren gelten sowohl Belastungen durch das soziale Umfeld – wie z.B. Armut, zerrüttete Familienverhältnisse, Vernachlässigung oder dissoziale Nachbarschaft – wie auch Beeinträchtigung durch personale Handicaps, z.B. Behinderungen. Derartige Probleme oder Problemkumulationen können jedoch durch Schutzfaktoren ausgeglichen werden. In der Literatur sind diverse Aufzählungen und Zusammenstellungen zu finden, welche positiven Einflüsse als Schutzfaktoren anzusehen sind. Dazu gehören u.a. eine interne Kontrollüberzeugung (d.h. die Gewissheit, dass man dem Schicksal nicht machtlos ausgeliefert ist), ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl (d.h. die Überzeugung, dass die eigene Lebenslage verstehbar ist und einen Sinn hat, dass sie gestaltet werden kann), ferner Selbstorganisationsfähigkeit. Betrachtet man diese Faktoren konkreter und detaillierter, so erhält man (nach Lösel, F. & Bender, D., 2007) folgende Zusammenstellung: stabile emotionale Beziehungen zu einer Bezugsperson; strukturgebendes, emotional positives und unterstützendes Erziehungs- bzw. Interaktionsklima; Rollenvorbilder für ein konstruktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen; soziale Unterstützung durch Personen außerhalb der Familie; dosierte soziale Verantwortlichkeit. Zusätzlich werden einige personale Merkmale genannt: mindestens durchschnittliche Intelligenz; Flexibilität und Annäherungstendenz als Temperamentsmerkmal; positives Selbstkonzept; aktives Bewältigungsverhalten bei Belastungen; Überzeugung von Sinnhaftigkeit und Struktur der eigenen Entwicklung. Das Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP nennt folgende sechs Entwicklungsbereiche, die für Resilienz und eine positive Entwicklung relevant sind: Kontaktfähigkeit, Selbststeuerung/Rücksichtnahme, Selbstbehauptung, Stressregulierung, Aufgabenorientierung und Explora-

Risiko- und Schutzfaktoren

Ist Resilienz angeboren?

tionsfreude (Mayr, T. & Ulich, M, 2007). Eine Aufzählung von sieben Faktoren findet sich bei Gruhl, M. & Körbächer, H. (2012). Sie unterscheiden drei Grundhaltungen (Optimismus, Akzeptanz und Lösungsorientierung) sowie vier handlungsorientierte Schutzfaktoren (Selbstregulierung, Selbstmotivierung, Selbstverantwortung, ferner die Fähigkeit, Beziehungen und die eigene Zukunft zu gestalten).

Lange war es umstritten, ob die Resilienz eine angeborene Eigenschaft sei, oder ob sie – z.B. durch liebevolle Zuwendung in der Kindheit – erworben wird. Wie die genannten empirischen Befunde nahe legen, geht die Meinung inzwischen dahin, dass beide Aspekte eine Rolle spielen. Die enge Verknüpfung von genetischen und Umweltfaktoren wurde u.a. gezeigt, indem die Spuren von traumatischen Kindheitserlebnissen sogar in der DNA von Erwachsenen nachgewiesen werden konnte (Klengel, T. et al., 2013). Da ein Mentorenprogramm keinen Einfluss auf die angeborene Veranlagung nehmen kann, werden im Folgenden die Möglichkeiten erörtert, die die Resilienzforschung im sozialen Kontext identifiziert hat, um Kindern – die unter belastenden sozialen Umständen leben – den Start ins Leben zu erleichtern und sie für den weiteren Lebensweg zu stärken. Welche Rolle kann *Balu und Du* dabei übernehmen?

Die Stärkung der Resilienz von *Moglis* wird weniger in einem Kurs oder Training erreicht, sondern vor allem durch die zahlreichen Lernanlässe und positiven Erfahrungen im alltäglichen Leben der Kinder. Wenn die *Balus* die zahlreichen Lernmöglichkeiten, die sich in ihren gemeinsamen Erlebnissen mit *Mogli* bieten, aufgreifen und – ganz nebenbei – Modelle für Krisenbewältigung bieten, oder die Kausalität zwischen *Moglis* Anstrengung und der gemeisterten Situation bewusst machen, so sind dies Hilfestellungen, die eine Ressourcenaktivierung fördern und Resilienz begünstigen. Resilienz entwickelt sich im täglichen Miteinander, nicht zuletzt durch die Erfahrung von Partizipation in Alltagssituationen (vgl. 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009). Es geht um die schlichten Fähigkeiten, mit offenen Augen durchs Leben zugehen, nachzudenken, zu lachen, zu hoffen, zu handeln, um Hilfe zu bitten, sie anzunehmen und dem Leben einen Sinn zu geben (nach Masten, A., 2007). Beim informellen Lernen (vgl. Kap. 1.8) werden diese Anlässe als „Erfahrungsräume im Alltag“ (vgl. Wustmann, C., 2009) genutzt, um wichtige Verhaltensweisen zu entwickeln, die die Resilienz stärken. Angelehnt an Wustmann stellte der Deutsche Kinderschutzbund (vgl. DKSB, 2012) eine Liste von „Handlungsstrategien“ zur Förderung der Resilienz zusammen. Eine Auswahl hieraus umfasst folgende Hinweise: Dem Kind keine vorschnellen Lösungen

3.14

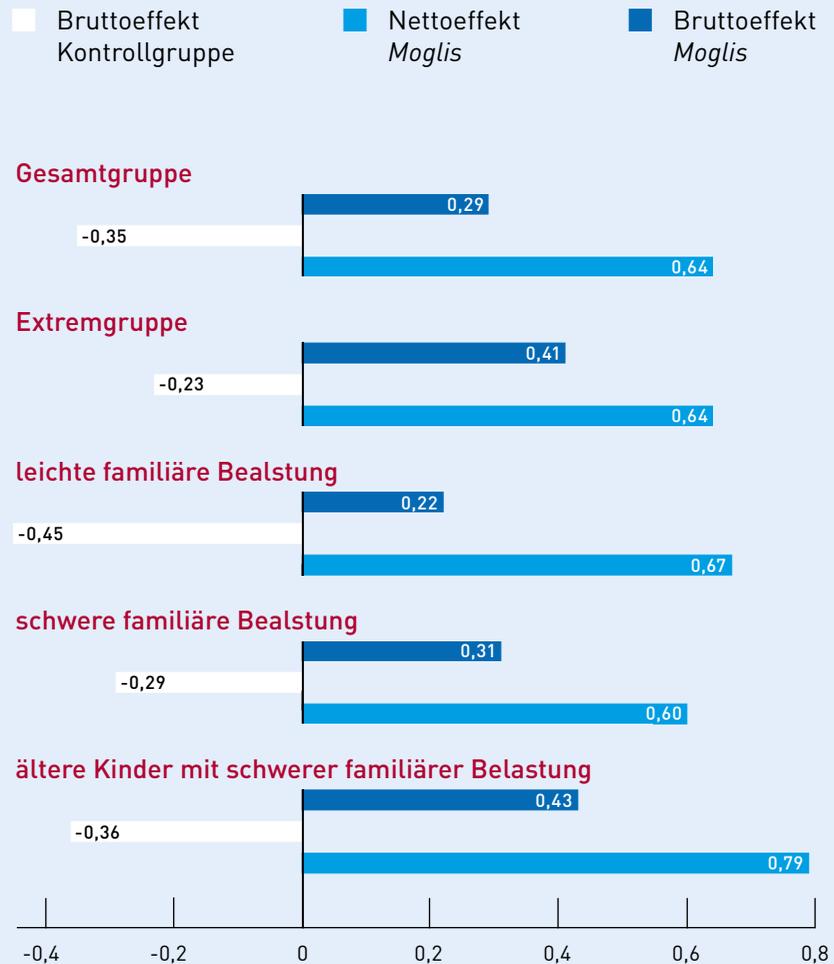
anbieten; dem Kind altersgerechte Verantwortung übertragen; dem Kind helfen, soziale Beziehungen aufzubauen; dem Kind helfen, erreichbare Ziele zu setzen; dem Kind helfen, Interessen und Hobbies zu entwickeln.

Am Beispiel der Selbstorganisationsfähigkeit, kann gezeigt werden, dass die Unterstützung durch einen *Balu* diesen Aspekt der Resilienz nachweislich positiv beeinflusst. Die folgende Grafik zeigt, dass sich die *Moglis* aus Sicht der Lehrkräfte nach einem Jahr im Mentorenprogramm *Balu und Du* positiver entwickelt haben als die Kontrollgruppe (deren Fähigkeit hat sich im Laufe des Jahres sogar vermindert). Der Nettoeffekt der *Moglis* drückt aus, dass der Nutzen für die *Moglis* noch größer ist, wenn man in die Rechnung einbezieht, dass sie sich nicht (wie die Kontrollgruppe) „verschlechtert“ haben. Als „Extremgruppe“ wird in der Grafik diejenige Gruppe von *Moglis* bezeichnet, die eine besonders ungünstige Ausgangslage hatten, d. h. anfänglich sehr geringe Werte hinsichtlich der Selbstorganisation.

Unterstützung
beeinflusst
Resilienz positiv

Auch hinsichtlich der Merkmale Lernfreude, Entscheidungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Frustrationstoleranz, die ebenfalls wichtige Voraussetzungen für eine resiliente Entwicklung sind, konnten in dieser Studie (Drexler, S. 2015) deutliche Nettoeffekte bei den *Moglis* durch die Teilnahme am Programm *Balu und Du* festgestellt werden.

Lehrerbefragung: „War das Kind unvorsichtig?“



[Drexler, S., 2015, S. 246]

Literatur- und Quellenangaben

Deutscher Bundestag (2009): Bericht über die Lebenslage junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht, 16. Wahlperiode.

Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband e.V. , (Hrsg., 2012): Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternbildungsprogramms „Starke Eltern – Starke Kinder“, Berlin.

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Gruhl, M. & Körbächer, H. (2012): Mit Resilienz leichter durch den Alltag. Kreuz Verlag, Freiburg.

Klengel, T., Mehta, D., Anacker, C., Rex-Haffner, M., Pruessner, J. C., Pariante, C. M., & Binder, E. B. (2013): Allele-specific FKBP5 DNA demethylation mediates gene-childhood trauma interactions. In: Nature neuroscience, 16(1), 33-41.

Lösel, F. & Bender, D. (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. Opp & M. Fingerle, (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. (2. Aufl.), Ernst Reinhardt Verlag, München, 57-78.

Masten, A. S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. In: Development and Psychopathology, 19 (3), 921-930.

Mayr, T. & Ulich, M. (2007): PERIK – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. (Beobachtungsbogen. hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP), Herder, Freiburg.

Werner, E. E. (1990): Protective factors and individual resilience. In: S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Ed.) Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press, 97-116.

Wustmann, C. (2009): Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. In: Psychotherapie Forum, 17 (2), 71-78.

4. Teil

Wirkungen I: Die Persönlichkeits- entwicklung der Kinder





»Sie fragt neuerdings viel öfter,
ob ich es auch will.«

(*Balu Britta*)



Prosozialität und Schulerfolg

4.1

Sozialverhalten, soziale Einstellung, Altruismus, Fairness, Empathie und soziale Kompetenzen sind nicht identisch; sie verschmelzen aber zum Begriff der „Prosozialität“. Diese ist ein wesentliches Potential der Persönlichkeit und prägt auch den Charakter des gesellschaftlichen Zusammenlebens nicht unerheblich. Das Konstrukt der Prosozialität, umfasst sowohl Eigenschaften wie auch Lernergebnisse, sowohl „Meinung“ wie auch „Tun“. Es ist ein komplexer Begriff. Wenn es sich zeigt, dass das Mentorenprogramm *Balu und Du* einen nachweisbaren kausalen Einfluss auf die Entwicklung der Prosozialität der *Moglis* hat, wären damit zwei wichtige Fragen tangiert: Einerseits geht es darum, ob die Umwelt bzw. die Sozialisationsbedingungen überhaupt die Prosozialität prägen (oder ob sie eher „angeboren“ ist), zum anderen, ob und welche Wirkung die *Balus* als Repräsentanten dieser sozialen Umwelt entfalten können.

Mit der Prosozialität und ihren verschiedenen Aspekte haben nicht wenige *Moglis* ihre Probleme. Oft werden sie gerade deswegen von den Lehrkräften für das Programm angemeldet. Die Aufforderung „Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen!“ führt nicht selten unmittelbar zu diesem zentralen Thema. Die Verbesserung der Prosozialität wurde bereits Ende der 90er Jahre als wichtiger Faktor für eine frühzeitige Prävention von devianten Entwicklungsstörungen betont (Lösel, F. & Bender D., 1997). Die Forscher stellten fest, dass eine wirksame Förderung von Risikokindern u.a. durch das Einüben von prosozialen Problemlösungen zu erreichen sei.

Es ist deshalb eine naheliegende Forschungsfrage, ob *Balu und Du* die Kinder in den Facetten des sozialen Miteinanders fördern kann.

Seit 2011 führt eine Arbeitsgruppe an der Universität Bonn eine externe Evaluation zu *Balu und Du* durch, um zu ermitteln, wie sich die Prosozialität herausbildet und ob das Mentorenprogramm *Balu und Du* – als Teilaspekt der sozialen Umwelt – dabei einen nachweisbaren kausalen Effekt hat. Diese umfangreiche Untersuchung arbeitet in einer Längsschnittuntersuchung mit Kontrollgruppen nach dem „Goldstandard“ der empirischen Forschung. In der Region Köln/Bonn wurden zunächst alle Familien mit Kindern im Alter zwischen 7 und 9 Jahren (also „*Mogli*-Alter“) angeschrieben und nach ihrer Bereitschaft befragt, an einem Mentorenprogramm und dessen wissenschaftlicher Begleitung teilzunehmen. Es meldeten sich 1.626 Haushalte, die auch bereits in dieser ersten Phase Fragen ihrem sozioökonomischen Status (SES) beantworteten. Nicht alle Familien

entschlossen sich letzten Endes, bei der Studie mitzumachen. Die Familien wurden in Gruppen mit hohem bzw. niederem SES eingeteilt. Außer der Interventionsgruppe aus niedrigem SES – das sind die Kinder, die in das Programm *Balu und Du* aufgenommen wurden – konnten zwei weitere Gruppen gebildet werden: einmal die Gruppe, die auch aus niedrigen sozioökonomischen Verhältnissen kam, aber keinen Mentor erhielt und zum anderen die Gruppe bestehend aus Familien mit hohem SES – ebenfalls ohne Teilnahme bei *Balu und Du*.

Bevor das Mentorenprogramm startete, wurde zunächst durch Fragebogen, Interviews und Experimente bei allen Gruppen ermittelt, welche Prosozialität die Kinder (und Eltern) ausgebildet hatten. In diesem ersten Schritt (t1) zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Personen aus Haushalten mit hohem und niedrigem SES. Die Kinder aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen waren in ihrer Prosozialität deutlich positiver entwickelt; ebenso deren Eltern (in 95% wurden die Mütter befragt). Auch der Interaktionsstil in diesen Familien war intensiver. Die Befunde dieser Gruppe mit höherem SES (N=122) gelten als Referenzwerte: Es wäre interessant zu erfahren, ob und wie weit die Kinder, die in prekären sozioökonomischen Verhältnissen aufwachsen, und deren Prosozialität weniger entwickelt ist, durch *Balu und Du* gefördert werden können. Erreichen sie das Niveau der Gruppe mit höherem SES? Deshalb wurde die Gruppe aus niedrigem SES noch einmal geteilt: 212 Kinder wurden für *Balu und Du* vorgesehen, 378 bildeten die Kontrollgruppe.

Obwohl nicht alle 212 Kinder tatsächlich einen *Balu* bekommen haben – sondern nur 180, denn es gab unterschiedliche Gründe, die das verhinderten – entwickelte die Gruppe als Ganzes eine deutlich höhere Prosozialität als die Kontrollgruppe. Nach etwa einem Jahr (t2) unterschieden sich die Werte der *Moglis* hinsichtlich der Prosozialität nicht mehr signifikant von denen der Referenzgruppe mit deutlich besseren Prosozialitäts-Ausgangswerten. Die Intervention *Balu und Du* erreicht, dass diese Lücke zwischen hohem und niederen SES „is closed for children in the treatment group“ (Kosse, F., Deckers, T., Schildberg-Hörisch, H. & Falk, A., 2016, S. 15). Das Ergebnis zeigt einen nachweisbaren Zugewinn an Prosozialität in der Gruppe der Teilnehmenden bei *Balu und Du*. Darüber hinaus kann diese Wirkung kausal interpretiert werden. Weil die Ergebnisse der Kontrollgruppe eine entsprechende Zunahme an Prosozialität nicht zeigen, kann ausgeschlossen werden, dass die Befunde sich z.B. mit dem Älterwerden oder der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung erklären lassen.

Zugewinn an
Prosozialität

Neben dieser generellen Erkenntnis, liefert die Studie weitere Antworten auf die Frage, unter welchen Bedingungen der Mentoring-Einfluss besonders effektiv ist. Wenn die Entwicklung der *Moglis* in Beziehung zur prosozialen Einstellung der Mütter, gesetzt wird, so zeigt sich „treatment is most effective in children whose mothers score low on prosociality“ (ebenda, S. 17). Die *Balus* gleichen mit ihrem Sozialverhalten und ihrer fairen Einstellung offensichtlich ein häusliches Defizit aus, das es den Kindern schwer machte, ihre eigene Prosozialität zu entwickeln. Modellverhalten wirkt sogar, wenn es sich um punktuelle Begegnungen handelt – wie bei *Balu und Du* nur einmal in der Woche für ein paar Stunden. Ein ähnlicher Effekt ließ sich auch hinsichtlich der Interaktionsform und der Intensität der Mutter-Kind-Interaktion feststellen. Auch hier konnten die *Balus* durch ihre zugewandte Art offenbar vor allem dann ein wichtiges Angebot machen, wenn diese Stimuli den Kindern fehlten. „Mentors provide exactly these two resources“ (ebenda, S. 18).

Wie nachhaltig ist dieser Effekt? Büßen die *Moglis* den Zugewinn an Prosozialität nach Abschluss des Projektjahres evtl. wieder ein? Diese Frage konnte die Forschergruppe zunächst für die Dauer von zwei Jahren überprüfen. „The positive treatment effect ... is observed two years after the end of the intervention“ (ebenda, S. 20). Um die weitere Entwicklung der *Moglis* verfolgen zu können, wurde die hier beschriebene Kohorte aus Köln/Bonn in das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) aufgenommen. Das SOEP ist eine repräsentative Wiederholungsbefragung, die bereits seit 30 Jahren läuft. Im Auftrag des DIW Berlin werden jedes Jahr in Deutschland mehr als 20.000 Personen in fast 11.000 Haushalten befragt. In diesem Rahmen soll nun die weitere Entwicklung der Kinder durch TNS Infratest erhoben werden. Damit kann ein langfristiges Forschungsdesign sichergestellt werden. „The idea is to follow the participants until adulthood“ (Kosse, F., 2016).

Obwohl *Balu und Du* ein außerschulisches Mentorenprogramm ist, das keine (oder nur in Ausnahmefällen) Hausaufgabenhilfe bietet, haben sich die schulischen Leistungen der teilnehmenden Kinder verbessert. In der o.a. Studie erwies sich, dass die Kinder der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe eine um 11% gesteigerte Wahrscheinlichkeit haben, eine Gymnasialempfehlung am Ende der Grundschulzeit zu erhalten (vgl. Falk, A. in „Süddeutsche Zeitung“, 2016 und „Die Zeit“, 2016). Die Studiengruppe widmet sich nun der Frage, welche Einflussfaktoren die Ergebnisse bewirkt haben. Hierzu können

die Tagebucheintragungen der *Balus* herangezogen werden. Diese liegen in digitalisierter Form vor und bilden so einen umfangreichen Datensatz für die qualitative Auswertung.

Literatur- und Quellenangaben

Falk, A. (2016): „Ich will nur, dass Kinder, die gleich gut sind, gleiche Chancen haben.“ In: DIE ZEIT, 3.3.2106, 22.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (2016): Herzrasen bei zu niedrigen Löhnen. Armin Falk baut in Bonn ein neues Forschungsinstitut zum Thema Verhaltensforschung und Ungleichheit auf. 22.2.2016.

Kosse, F., Deckers, T., Schildberg-Hörisch, H., & Falk, A. (2016). The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. HCEO Working Paper 2016-011 http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Kosse_Deckers_etal_2016_formation-prosociality.pdf .

Kosse, F. (2016): Exposure to a prosocial role model shows strong effects. *Bold*, 8. August, 2016.

Lösel, F. & Bender, D. (1997): Antisoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen, In: *psycho* 23, Nr. 5, 321-329.

SOEP: Das Sozio-oekonomische Panel - DIW Berlin. Mohrenstraße 58, 10117 Berlin.

4.1

»Gesundheit? –
Das ist..., das sagt man,
wenn man niesen muss.«

(Mogli Selma)



Der Begriff Gesundheit ist für Kinder recht abstrakt. Sie können damit nicht viel anfangen. Als Orientierung im Alltag ist das Konzept zu komplex und fern, es ist keine verstehbare Argumentationshilfe. Sogar Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren gehen auf Distanz zu diesem Thema. (Bächle, C., 2015, S. 1). Besser sollte man die unmittelbaren Vorteile gesunden Verhaltens aufzeigen; z.B. dass man sich besser konzentrieren kann, wenn man ausreichend gefrühstückt hat. Die *Moglis* im Programm *Balu und Du* leben häufig in Situationen, die für die gesundheitliche Entwicklung der Kinder alles andere als zuträglich sind. Wenn man die Tagebuchaufzeichnungen betrachtet, erhält man einen Überblick, wie vielfältig die Gefahren und Problemsituationen sind. Eine Analyse der Eintragungen von 48 Tagebüchern zeigt, dass sich vor allem folgende Situationen bzw. Themenkreise als Quelle von Beeinträchtigungen finden lassen: Ernährung, Mangel an Bewegung, Hygiene, Medienkonsum, Rauchen im Haushalt (Passivrauchen), unangemessene Kleidung, Vernachlässigung von Sicherheitsmaßnahmen im Auto, Gewalt und unangemessener Erziehungsstil (vgl. Goloborodko, T., 2008). Eine Zusammenstellung von Zitaten zeigt die Problematik aus Sicht der *Balus*:

Ernährung:

»Während unserer Arbeit klagte sie mehrmals darüber Hunger zu haben, da sie noch kein Mittagessen gehabt habe...«

»*Moglis* Ernährung hat auf mich schon öfters einen schlechten Eindruck gemacht. Zuhause hat sie jederzeit Zugriff auf Süßigkeiten und Kuchen und macht davon auch häufig Gebrauch.«

»Er erklärte mir, dass er in der Schule das letzte Mal was gegessen hatte, und als er nachhause kam, hat seine Mutter geschlafen und deswegen nichts gekocht.«

Sicherheit im Auto:

»Bei seinen Eltern sitzt er schon vorne unangeschnallt. Ich habe ihm erklärte, dass es gefährlich ist und was dabei alles passieren kann. Schließlich hat er sich dann angeschnallt, und wir konnten losfahren.«

TB

Mangel an Bewegung:

»...motorisch scheint er mir seinem Alter nicht entsprechend. Er kann nicht Fahrradfahren oder sich selbst Anschwung auf der Schaukel geben.«

»Dadurch, dass *Mogli* nicht aus der Wohnung rauskommt, kann er seine ganze Energie nicht rauslassen. Er ist immer ziemlich aufgedreht und versucht teilweise mehrere Dinge gleichzeitig zu machen.«

Hygiene:

»*Mogli* erzählte, dass sie im Januar ins Krankenhaus kommt, da ihr die Zähne gezogen werden müssten, weil alle entzündet wären. Auf die Frage hin, ob sie ihre Zähne nicht regelmäßig putzt, antwortete sie, dass sie meist nur sonntags Zähne putzt.«

»...mir ist noch aufgefallen, dass sie unheimlich riecht. Ich denke, dass sie nicht oft genug gebadet oder geduscht wird. Aber die Mutter darauf ansprechen möchte ich auch nicht.«

Passivrauchen:

»Ich musste heute etwas mehr als 10 Minuten auf *Mogli* warten, weil er noch in der Schule war. In der Zeit habe ich mich mit seiner Mutter und seiner Schwester (gerade 16 Jahre alt) unterhalten. Beide haben in dieser Zeit jeweils 3 Zigaretten geraucht.«

»Die Schwester hat Asthma und viele Allergien. Die Wohnung der Familie ist immer sehr verraucht, weil alle außer *Mogli* ununterbrochen rauchen. *Mogli* hat schon seit ein paar Wochen eine Bronchitis.«

Medienkonsum:

»Der Fernseher im Wohnzimmer ist nonstop eingeschaltet. Gleichzeitig ist das Wohnzimmer der Ort, an dem die Schulaufgaben erledigt werden. Einen Schreibtisch gibt es nicht.«

»*Mogli* bestätigte mir, dass TV-gucken seine einzige Freizeitbeschäftigung nach der Schule ist.«

Unangemessene Kleidung:

»Dann hatte ich bemerkt, dass *Mogli* draußen immer so friert, weil er keine Handschuhe und keinen Schal besitzt. Da ich es nicht übers Herz gebracht habe, mich von ihm mit dem Gedanken zu verabschieden, dass er weiter frieren muss, habe ich ihm noch Handschuhe und einen Schal geschenkt. Darüber hat er sich total gefreut. Die Handschuhe hat er gleich angezogen.«

»Am Rhein waren seine Füße nass geworden. Er zeigte mir seine Schuhe. Die Sohle war ganz aufgerissen.«

Gewaltorientierte Erziehung:

»In der Wohnung beschimpfte er dann vor meinen Ohren seine Mutter mit ›Arschloch‹. Und diese gab mir noch die Erlaubnis, dass ich *Mogli* ruhig eine knallen soll, wenn er frech zu mir ist. Schock!«

»Dann zeigte sie mir, was ihr Vater mit ihr gemacht hatte (z.B. am Hals würgen).«

»Der ältere Bruder versucht sich in die Erziehung einzumischen... Er ergreift aber ziemlich brutale Maßnahmen. Er schreit *Mogli* an und schlägt bzw. tritt ihn teilweise auch.«

Erwähnung des
Themas
Gesundheit

Wie können die *Balus* ihren *Moglis* bei diesen Problemen helfen? Wo kann man ansetzen? Eine weitere Tagebuchanalyse ging deshalb der Frage nach, wie sich die MentorInnen in derartigen Situationen verhalten und ob sie die Brisanz überhaupt wahrnehmen (Heineke, S., 2009). 15 Tagebücher (die nicht identisch waren, mit den oben erwähnten Tagebüchern aus der Studie von Goloborodko) zeigen unterschiedliche Reaktionen der *Balus*. Wahrnehmungskategorien und Handlungskategorien wurden anhand der Texte aus den Tagebucheinträgen ‚induktiv‘ gebildet. Diese Vorgehensweise orientiert sich an den tatsächlichen Beschreibungen und systematisiert diese. Es wird darauf verzichtet vorab Kategorien zu bilden und (‚deduktiv‘) nach deren Vorkommen zu suchen. Induktive Kategorien können das Geschehen bei den Treffen der Gespanne besser abbilden als vermutete/erwartete Angaben.

Zunächst wurden die Eintragungen danach durchsucht, ob das Thema Gesundheit überhaupt erwähnt wird. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass es in den Tagebüchern thematisiert wird, denn die Eintragungen werden als Bericht mit subjektiver Akzentsetzung verfasst. Für die Studie wurden deshalb nur Tagebücher ausgewertet, in denen das Thema Gesundheit bei mindestens 5 Treffen erwähnt wird. Die Stichprobe ist insofern nicht zufällig.

Drei unterschiedliche ‚Wahrnehmungskategorien‘ wurden festgestellt:

- a) Wahrnehmung von gesundheitsrelevanten Problemen durch Beobachtung: Die Darstellung erfolgt auf Grundlage von direkten Beobachtungen während der Treffen.
- b) Indirekte Mitteilung: Die Information wird durch Gespräche (von Eltern/Lehrern...) über die gesundheitliche Situation der *Moglis* wahrgenommen und beschrieben.
- c) Wahrnehmung von Veränderungen: Die gesundheitliche Situation (Verhalten, Einstellungen) verändert sich und wird entsprechend erkannt und beschrieben.

Besonders aufschlussreich ist die Schilderung, welche Handlungen bzw. Reaktionen die *Balus* auf festgestellte Gesundheitsprobleme angeben: Bisweilen sprechen die *Balus* über das Thema – entweder mit *Mogli* selbst oder auch mit Bezugspersonen wie Lehrkräften oder Eltern. Manchmal geben sie Anregungen zu bestimmtem Verhalten, sie motivieren und bestärken. Eine genauere Analyse der Eintragungen zeigt – induktiv erschlossen – vier Handlungsmuster, die sich hinsichtlich ihres Vorgehens und der Akzentsetzungen unterscheiden lassen.

4.2

1. **Umweltorientiertes Handlungsmuster:** Bei diesem Muster bleiben *Balu* und *Mogli* selten im eigentlichen Wohnumfeld, sondern halten sich vorwiegend außerhalb der elterlichen Wohnung auf. Sie suchen Lebensumwelten auf, in denen ein gesundheitsförderliches Verhalten eingeübt und aufgebaut werden kann.

»Der Spielplatzbesuch schien mir notwendig, weil ich davon ausging, dass er in der Zwischenzeit nicht allein draußen unterwegs war. Leider bestätigte sich meine Vermutung. Ich glaube *Mogli* bleibt lieber zuhause und spielt Computer. An diesem Problem muss ich noch arbeiten.«

TB

2. **Zielorientiertes Handlungsmuster:** Vorgehen in kleinen überschaubaren Schritten. *Balu* lässt bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten in die gemeinsame Zeit einfließen. Fortschritte werden für *Mogli* erlebbar.

»Wir gingen heute wieder zum Fichtenwald rauf. Diesmal machte *Mogli* nicht so schnell schlapp wie noch vor drei Wochen. Ich sagte ihm, dass seine Kondition jetzt viel besser ist.«

TB

3. **Ressourcenorientiertes Handlungsmuster:** *Balu* knüpft an vorhandenen Interessen und Hobbies an, deren Stärkung gesundheitsförderlich ist. Oder es wird versucht – wenn diese nicht existieren – entsprechende Interessen zu wecken.

»Das heutige Treffen halte ich für sehr gelungen, weil *Mogli* anscheinend ein neues Hobby gefunden hat: das Schwimmen! Wir hatten eigentlich beschlossen, nächste Woche ins Kino zu gehen, aber *Mogli* war vom Schwimmen derart begeistert, dass wir das nächste Woche wieder machen.«

TB

4. **Problemorientiertes Handlungsmuster:** Das Thema wird angesprochen. *Balu* und *Mogli* unterhalten sich über Verhaltensweisen oder Bedingungen guter körperlicher Entwicklung.

TB

»Gelernt hat er, dass er durch sein Gewicht auch einmal einen Vorteil hat und nicht immer nur die Nachteile des Sport-Kurses vor Augen hat. Schließlich ist es sein Körper, den er nicht ablehnen sollte...«

Betrachtet man den Verlauf einer *Balu-Mogli*-Beziehung über den Zeitraum des Projektjahres, so lässt sich feststellen, dass die auf Aktivitäten ausgerichteten Reaktionsmuster (1 bis 3) eher zu einem gesundheitsbewussten Verhalten der *Moglis* führen. „Bei diesen Typen konnte innerhalb der Tagebuchanalyse wesentlich häufiger von Fortschritten berichtet werden als bei den problemorientierten Handlungstypen [...] Um einerseits tatsächliche, im Alltag umsetzbare und gesundheitsrelevante Handlungen mit *Mogli* einzuüben, andererseits nicht über dessen Kopf hinweg zu entscheiden und damit die Gefahr einzugehen, dass *Mogli* die Problematik nicht richtig versteht, ist eine Kombination aus dem problemorientierten Handlungsmuster mit einem der andern drei Muster zu empfehlen“ (Heineke, S., 2009, 106f).

Den *Balus* werden in den Begleitseminaren keine allgemeinverbindlichen Hinweise bezüglich der Gesundheitsförderung ihrer *Moglis* gegeben. Die KoordinatorInnen beraten stattdessen jeweils persönlich und situationsspezifisch, wie das pädagogische Verhalten optimiert werden kann.

Hat sich der Gesundheitszustand der *Moglis* verbessert?

Es war also von Interesse zu erfahren, ob und wie sich der Gesundheitszustand der *Moglis* im Laufe des Projektjahres verbessert. Die Lehrkräfte von 141 *Moglis* und 158 Kindern einer Kontrollgruppe wurden deshalb danach gefragt, wie sie den „Gesundheitszustand im Allgemeinen“ beschreiben würden. Es zeigten sich geringe bis moderate Nettoeffekte, sowohl bei der Gesamtgruppe der *Moglis*, wie auch bei der Extremgruppe von *Moglis* mit gesundheitlich ungünstiger Ausgangslage.



In Studien zur Gesundheitsförderung werden „Verhaltensprävention“ und „Verhältnisprävention“ häufig gegenüber gestellt. Als Verhaltensprävention wird eine Veränderung des persönlichen, individuellen Verhaltens im Sinne einer gesundheitsförderlichen Lebensweise definiert. Die Verhältnisprävention zielt dagegen auf eine Verbesserung der Lebensbedingungen ab, die sich meist auf ein umschriebenes Setting (z.B. Schule, Krankenhaus, Stadtteil...) beziehen.

Verhaltens- und Verhältnisprävention

Als Beispiel: Den Schülern einer Grundschule wird nahegelegt, keine Süßigkeiten in der Frühstückspause zu essen (Verhaltensprävention); oder aber der Kiosk der Schule bietet keine Süßigkeiten an (Verhältnisprävention). Gesundheitspolitik und Gesundheitswissenschaft legen den Akzent im Allgemeinen auf die Verhältnisprävention, weil damit effektive Umfeldveränderungen erreicht werden können. Die Gesundheitspädagogik hat – insbesondere wenn sie als Wissensvermittlung und Unterricht angeboten wurde – wenig befriedigende Ergebnisse gezeitigt (Müller, M. J., 2006; Pudiel, V., 2006; Bonell, C. et al., 2014). Im Mentorenprogramm *Balu und Du* handelt es sich um einen Mix aus Verhaltens- und Verhältnisprävention. Vor allem die Vorbildfunktion der *Balus* sowie das gemeinsame Tun (sportliche Aktivitäten, Zubereitung gesunden Essens) sind Aspekte der Verhaltensprävention, die auf persönliche Veränderung zielen. Der Verhältnisprävention sind den MentorInnen dagegen engere Grenzen gesetzt.

Eine indirekte Beeinflussung des Gesundheitsverhaltens – und damit der Gesundheit – vermittelt sich auch über die Bildung im Allgemeinen. Dieser Zusammenhang wurde durch die Bertelsmann Stiftung untersucht und dargelegt (Mielck, A. et al., 2012). Da sich aus Sicht der Lehrkräfte die Schulleistungen der *Moglis* im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessern konnten, dürfte dies in Verbindung mit deutlich gesteigerter Lernfreude (Drexler, S., 2015, S. 349 u. 351) zu einem positiven Bildungsverlauf beitragen (vgl. auch Falk, A., 2016). Wie sich in einer Nachuntersuchung zeigte, die ca. zwei Jahre nach Projektende durchgeführt wurde, sind die Verbesserungen der Schulleistungen nachhaltig (Weniger, C., 2013, S. 88; Falk, A. 2016). „Bildung ist die beste Impfung, und sie ist Voraussetzung für Vorbeugung“ (Ganten, D., 2010, S. 41). Insofern leistet *Balu und Du* einen kleinen Beitrag, um Kinder eines geringen sozialen Status, deren Gesundheit hinter dem Durchschnitt deutlich zurückbleibt, zu unterstützen (vgl. Lampert, T., 2015). Die Gesundheitsstörungen und Entwicklungsverzögerungen von etwa 15-20% der Kinder und Jugendlichen in Deutschland erfordern eine frühe spezifische Förderung (vgl. Robert Koch Institut und BZgA, 2013; Robert Koch Institut, 2015) – wie sie durch die Verbindung von Verhaltens- und Verhältnisprävention im Mentorenprogramm *Balu und Du* praktiziert werden kann.

Literatur- und Quellenangaben

Bächle, C. (2015): Kaltstart in den Tag. DEBInet, Deutsches Ernährungsberatungs- und -informationsnetz. Kluthe-Stiftung Ernährung und Gesundheit, 1.

Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R., & Campbell, R. (2014). Why schools should promote students' health and wellbeing. *BMJ*,348(7958), g3078. (BMJ Publishing Group Ltd.).

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Falk, A. (2016): „Ich will nur, dass Kinder, die gleich gut sind, gleiche Chancen haben.“ In: *DIE ZEIT*, 3.3.2106, 22.

Ganten, D. (2010): Bildung ist die beste Impfung. In: *Bild der Wissenschaft*, 10/2010, 40f.

Gesundheitsberichterstattung des Bundes – Gemeinsam getragen von RKI und DESTATIS (2015): *Gesundheit in Deutschland*, Berlin.

Goloborodko, T. (2008): Gesundheitsbeeinträchtigende Lebensbedingungen von Kindern aus benachteiligten Familien – Ein qualitative Analyse der Tagebucheinträge von MentorInnen im Projekt Balu und Du. (Bachelorarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Heineke, S. (2009): Geschlechtsbezogene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bezüglich gesundheitsrelevanter Themen im Mentorenprojekt „Balu und Du“ – Eine Analyse von Tagebüchern. Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Lampert, T. (2015): Zahlen und Trends aus der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. (Robert-Koch Institut, Hg.) 1/2015.

Mielck, A., Lüngen, M., Siegel, M. & Körber, K. (2012): *Folgen unzureichender Bildung für die Gesundheit*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Müller, M. J., Reinehr, T. & Hebebrand, J. (2006): Prävention und Therapie von Übergewicht im Kindes- und Jugendalter. In: *Deutsches Ärzteblatt*, Jg. 103, Heft 6, A334-A340.

Pudel, V. (2006): Verhältnisprävention muss Verhaltensprävention ergänzen. In: Ernährungs-umschau, 53 (3), 95-98.

Robert Koch-Institut und Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013): Erkennen – Bewerten – Handeln. Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.

Robert Koch Institut (2015): Gesund aufwachsen – Welche Bedeutung kommt dem sozialen Status zu? In: GBE Zahlen und Trends aus der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. 1/2015, 6. Jg.

Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms „Balu und Du“ im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

4.2

»Mein Mogli ist neuerdings
viel besser gelaunt.«

(*Balu Marion*)



Fröhliche Grundstimmung

4.3

Nicht wenige Kinder, die als *Moglis* vorgeschlagen werden, wirken zunächst niedergeschlagen, sehr still und lustlos. Das zeigt, wie sensibel die Lehrkräfte mit der offen gehaltenen Aufforderung umgehen: „Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen!“ Es sind nicht primär die lauten Störer, die in erster Linie auffallen, sondern oft werden Kinder genannt, die nur ein geübtes pädagogisches Auge als gefährdet erkennt. Häufig sind es isolierte oder bedrückte Außenseiter. Ob es sich dabei um Kinder mit klinisch relevanten depressiven Symptomen handelt, muss nicht entschieden werden. Eine diesbezügliche „Diagnose“ ist oft mit Fragezeichen versehen, und die Zahlenangaben zu Depressionen im Kindes- und Jugendalter schwanken stark. Abhängig von Geschlecht, Alter und Definition werden recht unterschiedliche Angaben zur Prävalenz referiert. Sie liegen zwischen „ein Viertel zeigt Depressionssymptome“, oder „ein bis zwei Kinder pro Schulklasse“ (vgl. Paulus, J., 2012, S. 34f) und „zwischen 0,9% und 3,4%“ (vgl. Huss, M., 2012, S. 40). Im Jugendalter steigen die Depressionen bei Mädchen gegenüber den Jungen stark an: Es wurden „bei Jungen im Alter von 11 bis 17 Jahren in 12,3% der Fälle depressive Symptome oberhalb der klinischen Depressionsgrenze ... gefunden. Der entsprechende Wert für Mädchen lag sogar bei 21,2%“ (Huss, M., 2012, S. 40). Bei Teenagern kann sich eine depressive Stimmungslage bis hin zu Suizidplänen oder -versuchen steigern. 15% der 15-jährigen „hegen Suizidpläne, acht Prozent haben bereits einen Suizidversuch unternommen“ (Paulus, J., 2012, S. 38).

Depressive Symptome

Global gesehen ist der Suizid eine besorgniserregende Todesursache unter Jugendlichen. Wie eine Forschergruppe 2012 in *The Lancet* schreibt, sei Selbsttötung im Adoleszenzalter „the second most common cause of death in young people worldwide“ (Hawton, K. et al., 2012, p. 2373f). Dabei lägen die veröffentlichten Angaben noch weit unterhalb der tatsächlichen Zahlen, da viele Suizide von den Angehörigen verheimlicht würden (ebenda, S. 2376). Auch im Erwachsenenalter ist der Suizid eine häufige Todesursache. Das Statistische Bundesamt veröffentlichte Daten für das Jahr 2006, wonach die Zahl der Selbsttötungen in Deutschland höher war, als Verkehrsunfälle, Drogentote, Gewalttaten und AIDS-Sterbefälle zusammen (9.765 Suizide).

Diese traurigen Zahlen werfen die Frage auf, ob die MentorInnen im *Balu und Du*-Programm dazu beitragen können, dass eine depressive Stimmungslage bei *Moglis* aufgehellt wird. Erste Hinweise gaben befragte Lehrkräfte im Jahr 2008, als sie gebeten wurden einzuschätzen, ob sich die Grundstimmung der *Moglis*

Befragung zum Thema Wohlbefinden

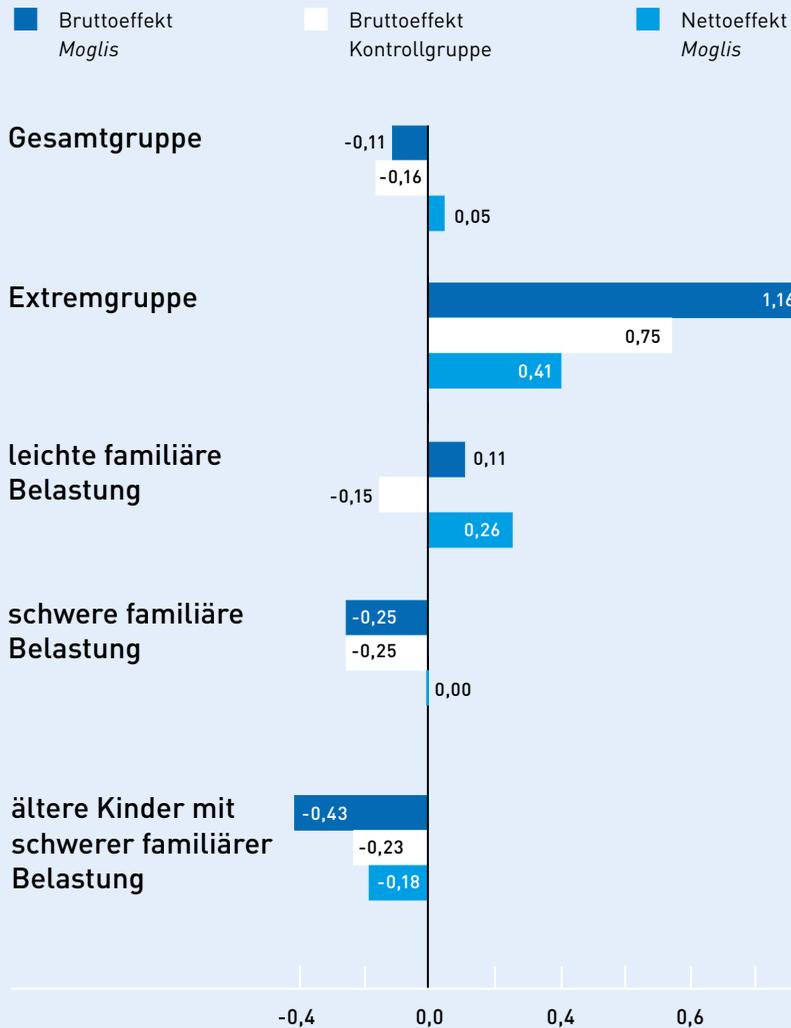
verändert habe (Müller-Kohlenberg, H. & Szczesny, M., 2008, S. 12). Die Erhebung erfolgte retrospektiv und ohne Kontrollgruppe. Die Lehrkräfte gaben eine deutliche Steigerung der Fröhlichkeit an (Effektstärke: Cohen's $d = 0.55$). Dieses Ergebnis, das auf Rückerinnerung an die Zeit vor Beginn des Mentoring beruhte, gab Anlass für eine größere prospektive Studie, in die auch eine Kontrollgruppe einbezogen wurde.

In den Jahren 2009 und 2010 wurden 141 *Moglis* und 158 Kontrollgruppenkindern sieben Fragen aus dem KIDSCREEN-Fragebogen (Version 27, vgl. Ravens-Sieberer, U., 2007) zum Thema des seelischen Wohlbefindens gestellt, nachdem sie zunächst aufgefordert worden waren, an ihre Stimmung in der letzten Woche zu denken. Im Einzelnen waren es folgende Fragen, die die Kinder zu Beginn und nach Ablauf der Projektzeit beantworteten: „Hat dir dein Leben gefallen?“ „Hast du gute Laune gehabt?“ „Hast du Spaß gehabt?“ „Hast du dich traurig gefühlt?“ „Hast du dich so schlecht gefühlt, dass du gar nichts machen wolltest?“ „Hast du dich einsam gefühlt?“ „Bist du zufrieden gewesen, so wie du bist?“ (vgl. The KIDSCREEN Group Europe, S. 121f.) Die Antworten wurden kumulativ zusammengefasst in der Dimension „psychisches Wohlbefinden“.

Die Ergebnisse sind uneinheitlich. Vor allem profitieren diejenigen Kinder, die zu Beginn des Mentorenprojekts besonders kritische Werte hinsichtlich der Fragen nach ihrem seelischen Wohlbefinden hatten. Es ist die „Extremgruppe“ der Kinder, die sich schlecht gefühlt hat und die bezüglich ihrer weiteren Entwicklung möglicherweise gefährdet war. Aber gerade diese Kinder haben – nach eigener Aussage – einen deutlichen Zugewinn an Lebensqualität erfahren. Die Nettoeffektstärke von $d = 0.41$ bedeutet eine mehr als moderate Verbesserung ihres Befindens.

Die Gesamtgruppe der *Moglis* kann einen ähnlichen Fortschritt nicht verzeichnen. Es zeigt sich hier wieder das Phänomen, dass die *Moglis* in den Bereichen zulegen, in denen sich ihre individuellen Probleme befinden. Ein Kind, das schon zu Beginn des Projektjahres „gut drauf“ ist, wird sich bezüglich seiner Stimmung nicht nennenswert verbessern; auch Kindern, die aus Familien mit schwerer Belastung kamen, brachte das Projekt keine Verbesserung ihrer Stimmungslage.

Entwicklung der Dimension „psychisches Wohlbefinden“ (Selbsteinschätzung der Kinder)



[Drexler, S., 2015, S. 246]

Erleben der Verbundenheit

Wenn sich die Stimmungslage der *Moglis* im Lauf des Projektjahres verbessert hat, schließt sich die Frage an, ob diese Veränderung stabil ist – oder fallen die Kinder nach der Mentorenbeziehung zurück in ihre bedrückte Stimmung? Eine Befragung der Lehrkräfte von 37 *Moglis* ergab, dass diese Kinder auch etwa zwei Jahre nach Projektende noch als positiv verändert wahrgenommen werden. „Die Hypothese, dass die Freude im Kontakt mit andern über das Projektjahr hinaus bestehen bleibt, wurde bestätigt.“ Es wurde ein Signifikanzniveau von $p = .05$ (über drei Messzeitpunkte) erreicht. (vgl. Weniger, C., 2013, S. 61).

Für die *Balus* ist es eine erfreuliche und erwähnenswerte Beobachtung, wenn die Laune und Stimmung der *Moglis* sich bessert. Andererseits ist ein depressiver Fatalismus der Kinder auch eine schwierige Herausforderung. In einer Auswertung von 102 „Reflexionsberichten“, die *Balus* im Anschluss an ihre Tätigkeit als MentorInnen verfasst haben, zeigte sich, dass Traurigkeit und depressive Stimmung (zusammen mit Konflikten) das am häufigsten genannte Problem in der Mentorenbeziehung ist (Buß, M., 2014, S. 40). Die gute oder schlechte Stimmung der Kinder prägt die Treffen erheblich. Wenn es aber gelingt, dass die Beziehung im Laufe der Zeit zum Erleben der Verbundenheit (connectedness) führt, so ist damit eine wichtige Grundlage für die Lebensqualität im Erwachsenenalter gelegt. In einer Langzeitstudie über 32 Jahre konnte festgestellt werden, dass connectedness im Jugendalter mit dem Wohlbefinden im Erwachsenenalter in deutlicherem Zusammenhang steht als z.B. schulische Leistungen (Olsson, C. A. et al. 2012; vgl. auch Gander, F., Proyer, R. & Ruch, W., 2016). Eine Evaluationsstudie von Big Brothers Big Sisters (BBBS) of Ireland konnte feststellen, dass emotional well-being nach einem Zeitraum von zwei Jahren das am stärksten positiv veränderte Merkmal der Mentees war (BBBS of Ireland, Report 3, 2011).

Auch die *Balus* berichten immer wieder von ihrer Freude am Programm und mit *Mogli*. In den Reflexionsberichten, die als frei verfasste Texte nur grobe Kategorien und keine Abfragen enthalten und deshalb subjektive Schwerpunktsetzungen wiedergeben, wird dieses Thema in fast 80% aller Arbeiten ausdrücklich erwähnt. Eine Auswertung von 102 Berichten fasst zusammen: „Diese Art von Freude findet sich in den Reflexionsberichten immer wieder und scheint so das Projekt im Kern wiederzugeben“ (Buß, M., 2014, S. 27).

Literatur- und Quellenangaben

Big Brothers Big Sisters of Ireland (2011): Evaluation Study, (Brady, B. et al., Report 3: CFRC, NUI), Galway.

Buß, M. (2014): Lern- und Entwicklungsfortschritte von „Balu“ und „Mogli“ aus Sicht der MentorInnen. Eine Auswertung der Reflexionsberichte im Programm „Balu und Du“. (Bachelorarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Gander, F., Proyer, R. & Ruch, W. (2016): Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. In: *Frontiers in Psychology*, 20 May 2016 | <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686> .

Hawton, K., Saunders, K. E. A. & O'Connor, R. C. (2012): Self-harm and suicide in adolescents. In: *The Lancet*, Vol. 379, Issue 9834, 2373-2382.

Huss, M. (2012): Depressionen im Kindes- und Jugendalter. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 160(1), 40-46.

Müller-Kohlenberg, H. Szczyzny, M. (2008): Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein - Warum „Balu und Du“ weder ein Trainingsprogramm noch eine Therapie ist. In: *Berichte des 12. Deutschen Präventionstags*, Forum Verlag.

Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013): A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. .In: *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069-1083.

Paulus, J. (2012): Bedrückt, lustlos, niedergeschlagen. In *Psychologie heute*, 339. Jg., Heft 8, 34ff).

Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., & Bruil, J. (2007): The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. (European KIDSCREEN Group) In: *Quality of Life Research*, 16(8), 1347-1356.

The KIDSCREEN Group Europe (2006): *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook.* Pabst Science Publishers, Lengerich.

Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms "Balu und Du" im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit Universität Osnabrück, Fb. 8).

»Ja, mach nur einen Plan!«

(Bertolt Brecht, 1928)



Exekutive Funktionen

4.4

Dieser Appell von Bert Brecht (s.l.) ist keineswegs als freundliche Aufforderung gedacht, man möge seine Absichten durchdacht und gut vorbereitet verfolgen. Es ist vielmehr der höhnische Zuruf, dass das sowieso keinen Sinn hat. Schließlich stammt die Zeile aus der „Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Planens“ (Dreigroschenoper, 1928). Anders als der Schriftsteller Bertolt Brecht ist aber Bär *Balu* der Meinung, dass es für *Mogli* und alle anderen Kinder vorteilhaft sei, wenn man seine Handlungen plant, die Konsequenzen durchdenkt, sich nicht ablenken lässt, Probleme einkalkuliert und nicht so schnell locker lässt.

Es hat sich gezeigt, dass diese Fähigkeiten, die als exekutive Funktionen bezeichnet werden, in deutlichem Zusammenhang stehen mit wichtigen Entwicklungszielen. Sie ermöglichen, dass Denken und Handeln bewusst gesteuert werden, und dass der Umgang mit den eigenen Gefühlen kontrolliert bzw. situationsangepasst erfolgt.

Exekutive Funktionen steuern Denken und Handeln

Im Mittelpunkt des Bündels von Kompetenzen, die die exekutiven Funktionen ausmachen, steht dabei die Selbstregulation, auch als Selbstdisziplin, Selbststeuerung, Selbstkontrolle, Selbstkompetenz oder Selbstorganisation bezeichnet (Solzbacher, C. & Calvert, K., 2014; Müller-Kohlenberg, H., 2014). Die Befähigung zu Selbstregulation hat sowohl unmittelbare Auswirkungen auf die Bewältigung von Herausforderungen wie auch langfristig darauf, ob der Lebensweg mehr oder minder erfolgreich verläuft. Die Korrelationen mit der erreichten Lebensqualität sind auch noch Jahre später meist höher als mit dem IQ.

Langzeitstudien zeigen z.B., dass gut entwickelte exekutive Funktionen in der Kindheit sogar im Erwachsenenalter Gesundheit und Einkommen beeinflussen (Duckworth, A. L. & Seligman, M. E., 2005; Moffitt, T. E. et al., 2011). Das besagt summarisch zusammengefasst, dass auch kluge Köpfchen ohne Selbstdisziplin im statistischen Durchschnitt weniger erfolgreich in Schule und Leben sein können, als geringer kognitiv begabte Kinder, die über ausgeprägte exekutive Funktionen verfügen.

Exekutive Funktionen beeinflussen Gesundheit und Einkommen

Das Konzept der exekutiven Funktionen ist additiv zusammengesetzt, wie es die Plural-Formulierung schon vermuten lässt. Außer dem bereits erwähnten Aspekt der Selbstregulation (einschließlich der parallelen Konstrukte wie Selbstdisziplin usw.) zählen auch folgende Teilaspekte zum gelungenen Zusammenspiel, wenn es darum geht, dank der exekutiven Funktionen sich „selbst im Griff

zu haben“ bzw. „Herr der Lage zu sein“: setzen von realistischen Zielen; Impulskontrolle (bzw. Inhibition); bewusste Aufmerksamkeitssteuerung; Priorisierung und Sequenzierung von Handlungsabläufen; strategische Handlungsplanung; „Umschiffen“ von Hindernissen, konsequente Fortsetzung des Handlungsplans (Frustrationstoleranz) und Flexibilität bei der Verfolgung von Zielen. Es kommt hinzu, dass auch die kurzfristige bewusste, wache Präsenz eines Arbeitsplans im Bewusstsein („Arbeitsgedächtnis“) für die Realisierung relevant ist.

All das ist in einem Lehrplan oder im Unterricht schwer zu vermitteln. Diese Kompetenzen erwirbt man am besten im alltäglichen Leben, an Vorbildern, an realen Herausforderungen oder durch den starken Wunsch, selbstgesetzte Ziele zu erreichen. Begleiten wir das Gespann Paul (*Mogli*) und Simone (*Balu*) einige Wochen bei der Gestaltung ihrer Treffen.

Die Tagebuchauszüge erzählen von der beharrlichen Arbeit an einem Ziel, das sich beide gesetzt haben: die Herstellung eines Brettspiels.

TB

20.6. »Wir wollten heute das Material kaufen für ein selbstgebasteltes Brettspiel. Deshalb machten wir uns auf den Weg zum Baumarkt.«

4.7. »Bei diesem Treffen wollten wir der Platte etwas Form und Farbe verleihen. Wir malten die Platte rot und grün an. Da die Farbe erst trocknen musste, machten wir uns einen Tee. Wir skizzierten zusammen, wie das Spielbrett aussehen könnte und woraus man die Spielfiguren machen könnte. Mogli hatte viele kreative Ideen und war mit vollem Ehrgeiz bei der Sache...«

25.7. »Ich hatte einige Zusatzmaterialien besorgt; u.a. Spielfiguren, die man noch anmalen musste. Mogli konnte es kaum abwarten, das Brettspiel endlich mitnehmen zu können, um es seinen Eltern zu zeigen.«

1.8. »Er schien noch sehr von seinem selbstgemachten Brettspiel begeistert zu sein. Er erzählte mir, dass er das Spiel fast jeden Tag mit seinem Bruder spielt und auch schon mit seinem Papa gespielt habe.«

4.4

Die Tagebucheinträge zeigen, dass das Gespann das Ziel nicht aus den Augen verloren hat, obwohl wahrscheinlich auch andere Aktivitäten bei den Treffen eine Rolle spielten. Zu den exekutiven Funktionen gehört es auch, bei kleinen notwendigen Pausen („Wir machten uns einen Tee“) den Plan danach weiter zu verfolgen – und auch über einen längeren Zeitraum hinweg den Vorsatz zu realisieren. Alltagssprachlich kann man das Konzept mit „Durchhaltevermögen“ oder „Ausdauer“ bezeichnen. Die genannten Faktoren (s.o.), die für das komplexe Konzept der exekutiven Funktionen bedeutsam sind, legen es nahe, in einem empirischen Design einzelne Dimensionen zu prüfen, um festzustellen, ob diese sich im Verlauf der Mentorenbeziehung verändern.

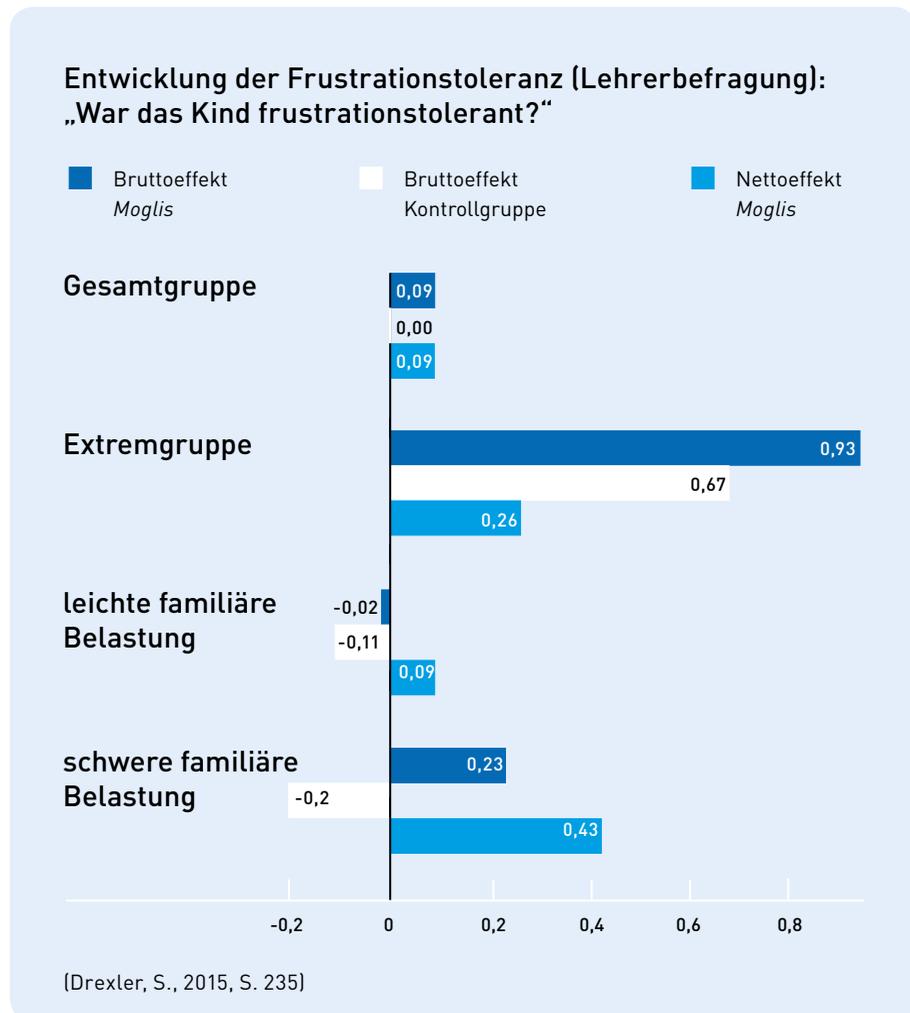
Nicht alle Komponenten des Konstrukts wurden in der Begleitforschung von *Balu und Du* geprüft. Bezüglich der beiden Dimensionen Frustrationstoleranz und Selbstorganisation zeigten sich – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe – positive Veränderungen (s. S. 347). Hinsichtlich der Impulsivität (gemessen mit dem IVE – Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie; Stadler et al. 2004) zeigte sich nur bei weiblichen *Moglis* mit schwerer familiärer Belastung eine nennenswerte günstige Entwicklung, wenn die Mentorenbeziehung stark und intensiv war (Drexler, S., 2015, S. 208). Eine verbesserte Konzentrationsfähigkeit, die ebenfalls als Teilaspekt der exekutiven Funktionen zu betrachten ist, wird in Kap. 4.6 beschrieben (vgl. auch Barkley, R. A., 1997).

Trotz der noch ungeklärten Interdependenz der genannten Einflussfaktoren gilt das Konzept der exekutiven Funktionen neuerdings als „the new educational catch phrase“ (Tough, P., 2012, S. 18). Unter US-amerikanischen Wissenschaftlern wird die Arbeit mit und an exekutiven Funktionen als vielversprechende Möglichkeit betrachtet, um die eingeschränkten Erfolgsaussichten in Bildung und Lebenslauf von benachteiligten Kindern zu kompensieren. Exekutive Funktionen seien ein hervorragender Prädiktor für spätere Erfolge und zudem besser als rein kognitive Fähigkeiten trainierbar und beeinflussbar.

**Exekutive Funktionen
sind trainierbar**

Obwohl bereits einige längsschnittliche Korrelationen zwischen der Ausprägung kindlicher exekutiver Funktionen und späteren Erfolgsindikatoren vorliegen, wird das Faktorenbündel einzelner Fähigkeiten noch immer vage und bildhaft als „air traffic control center“ – natürlich des Gehirns – benannt (ebenda, S. 114). Solange keine genaueren Kenntnisse über die Gewichtung und das Zusammenspiel der einzelnen Komponenten vorliegen, müssen deskriptive Darstellungen

herangezogen werden. Z.B. wird die kognitive Flexibilität, die als wichtiges Element der exekutiven Funktionen gilt, beschrieben als „the ability to see alternative solutions to the problem, to think outside the box, to negotiate unfamiliar situations“ (ebenda, S. 114). Auch die Fähigkeit, Routinereaktionen zugunsten von effektiverem Verhalten zu unterdrücken (Inhibition) gehört zur breiten Palette der Be- und Umschreibungen des Konzepts.



Das allgemeine Bewusstsein für die Bedeutung der exekutiven Funktionen ist gewachsen. Allerdings ist „die Zahl an pädagogischen Konzepten, mit denen die exekutiven Funktionen von Heranwachsenden gezielt gefördert werden können, noch begrenzt“ (Walk, M. L. & Evers, W. F., 2013). Das „TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen“ (Ulm) bietet Spiel- und Lernmaterialien an. Vor allem Lernsituationen, die einen persönlichen Bezug und die Verbindung zu Alltagssituationen herstellen – wie das Mentorenprogramm *Balu und Du* – sind nachweislich förderlich. Die Ausformung der „Metakompetenzen“ – auch so wird die Agglomeration von Einzelfähigkeiten genannt – liege in der Hand derer, die das „Umfeld eines jungen Menschen gestalten und mit ihm in einer emotionalen Beziehung stehen“ (Hüther, G., 2012). Ein wichtiges Stichwort ist hierbei „Erfahrung“ – genauer gesagt: die Möglichkeit Erfahrungen zu machen. Vielen *Moglis* fehlt ein entsprechender Zugang zu den zahlreichen Facetten der Realität; sie leben zu oft in der Beschränktheit ihrer Wohnung. *Balus* können ihnen die Tür öffnen zur Vielgestaltigkeit und Schönheit der Realität.

Meta-
kompetenzen

Allerdings: Kurse und Trainings sind etwas anderes als die Gestaltung des emotionalen Beziehungsumfeldes. Die Ergebnisse von Studien, die z.B. durch Belohnung die Motivation von Schülern unterrichtsartig zu steigern versuchten, waren eher enttäuschend (Tough, P., 2012, S.66f.).

Wie konnten es die *Balus* aber erreichen, dass ihre *Moglis* die Lernmotivation – eine wichtige Komponente der exekutiven Funktionen – im Verlauf der Mentorenbeziehung steigerten? Darüber kann eine aufmerksame Lektüre der Tagebücher von *Balus* Aufschluss geben. Eine in ihrem Umfang allerdings begrenzte Studie ergab, dass es weniger die Art der Aktivitäten ist, die *Balu* und *Mogli* gemeinsam unternehmen, sondern vielmehr *Moglis* Erfolgserleben nach einer Anstrengung (Thierbach, K. & Stoppel, D., 2012). Die Autoren stellten fest, dass sich im Verlauf der Mentorenbeziehung eine gesteigerte Leistungsmotivation bei *Mogli* feststellen ließ, wenn die *Balus* in ihren Tagebucheinträgen beschrieben, dass *Mogli* nach Anstrengung und Selbstüberwindung einen Erfolg erreichte. In einer Situation, in der Kinder „über sich selbst hinaus wachsen“ kann das Selbstgefühl gestärkt werden. Das Erleben „dass es sich lohnt, auch schwierigere Wege einzuschlagen“, könnte dazu führen, dass die *Moglis* erkennen, „dass sie vieles in ihrem Leben selbst steuern können. Das könnte ein aktiveres Verhalten bewirken, das sich auf viele Lebensbereiche auswirken kann“ (ebenda, S. 15).

Literatur- und Quellenangaben

Barkley, R. A. (1997): Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. In: Psychol. Bulletin, 121/6, 65-94.

Brecht, B. (1928): Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Planens (aus der „Dreigroschenoper“).

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2005): Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. In: Psychological science, 16(12), 939-944.

Evans, G. W. & Schamberg, M. A. (2009): Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 106, No. 16, 6545-6549.

Hüther, G. (2012): Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ), 62. Jg., 15-19.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 201010076.

Müller-Kohlenberg, H. (2014): Selbstkompetenzförderung außerhalb institutioneller Zwänge. Erfahrungen im Mentorenprogramm Balu und Du. In: C. Solzbacher & K. Calvert (Hg.): Ich schaff das schon... Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können, a.a.O., 107-113.

Solzbacher, C. & Calvert K. (Hg., 2014): Ich schaff das schon... Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Reihe: Im Dialog. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Herder, Freiburg.

Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004): IVE. Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern. Manual, Göttingen, Hogrefe.

Thierbach K. & Stoppel, D. (2012): Einfluss von Freizeitaktivitäten auf die Lernmotivation. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Tough, P. (2012): How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character. Boston, New York: Houghton, Mifflin, Harcourt.

Walk, M. L. & Evers, W. F. (2013): Förderung exekutiver Funktionen. Wissenschaft, Praxis, Förderspiele. ZNL - TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Wehrfritz), Ulm.

4.4

Früher hätte man gesagt: Herzensbildung



Emotionale Intelligenz

4.5

Intelligenz – gemessen als Intelligenzquotient (IQ) – ist für den Erfolg im Leben bekanntlich nicht unwichtig. Die Emotionale Intelligenz ist, so heißt es, noch wichtiger (Mayer, J.D. & Salovey, P., 1990; Goleman, D., 1995; Cherniss, C., 2000; Barrett, L. F. & Salovey, P., 2002; Matthews, G. et al. 2002; Ernst, H., 2005; Useem, J., 2016). Seit das Konzept und der Begriff in den 1990er Jahren durch Goleman bekannt wurden, wird dieser Kompetenz für den Schulerfolg, die beruflichen Erfolge, das private Befinden und die sozialen Beziehungen ein bedeutender Einfluss zugesprochen.

Im Vergleich zur traditionell erfassten Intelligenz – als analytische, rationale und logische Denkfähigkeit – sei die emotionale Intelligenz wesentlich relevanter. Sie bedeute, so sagte schon Goleman, in jedem Lebensbereich einen Vorteil. Bislang verbindet sich mit dem Begriff jedoch eher eine additive Sammlung von Fähigkeiten als ein kohärentes Konstrukt. Folgende einzelne Komponenten werden der emotionalen Intelligenz zugerechnet: Verantwortungsgefühl, die Fähigkeit eigene Gefühle richtig wahrzunehmen und sie beim Denken sinnvoll zu berücksichtigen, ebenso die Gefühle anderer zu erkennen und zu verstehen, Selbstbewusstsein, Unabhängigkeit, Optimismus, Verträglichkeit u.a. Damit wird bereits deutlich, dass emotionale Intelligenz sich mit Impulsivität, wie sie nicht wenige *Moglis* an den Tag legen, schlecht verträgt.

Die Emotionale Intelligenz gilt als „Metafähigkeit, die uns verhilft, Gefühle zu sortieren, ihre Botschaft zu entziffern, ihre positive Kraft zu nutzen und ihre irreführenden Impulse zu konterkarieren“ (Ernst, H., 2005, S. 27). Die Thematik hat eine gewisse Nähe zur Prosozialität (vgl. Kap. 4.1) bzw. zum Sozialverhalten.

Emotionale Intelligenz ist eine Metafähigkeit

Die eingangs genannten ‚Komponenten‘ der emotionalen Intelligenz – wie auch vor allem der Mangel daran – nehmen in der Realität der *Balu-Mogli*-Beziehungen einen zentralen Stellenwert ein. Sie verursachen oft Probleme, sind zugleich aber auch immer wieder Beispiele für das Veränderungspotential, das im Lernen am Modell und Vorbild steckt. Einige Tagebuchzitate können zunächst einmal zeigen, mit welchen Schwierigkeiten im Feld der Emotionalen Intelligenz die Kinder ins Projekt starten:

TB

»Wenn er etwas nicht versteht, schiebt er die Fehler zu jemandem andern (zu mir!). Er wird dann sofort laut und aufbrausend, wirft mit Sachen und ist kurz vorm Handgreiflich-werden...«
(*Balu Bianka*)

»*Mogli* ist ein gemeiner Gewinner und ein schlechter Verlierer... wenn er gewonnen hat, wurde er gehässig und hat einen ausgelacht. Wenn er dann wiederum verlor, war alles ungerecht, gemogelt oder nicht regelkonform.«
(*Balu Mara*)

»Als der Kuchen im Ofen war, haben wir ein paar Bilder gemalt. Hier habe ich dann wieder sehr doll *Moglis* direkte Art zu spüren bekommen, indem sie mir sagte, dass mein Bild hässlich sei...«
(*Balu Ina*).

»*Mogli* hat mir bereits bei den letzten Treffen erzählt, dass sie am liebsten zuhause ist und sich auch nicht gern mit andern Kindern trifft.«
(*Balu Katja*)

Es sind unterschiedliche Situationen und Verhaltensdefizite, in denen sich eine unterentwickelte Emotionale Intelligenz zeigt. Weil *Balu* häufig das unmittelbare Gegenüber bei solchen unangemessenen Reaktionen ist, wird die Beziehung vor allem zu Beginn des Mentorats manchmal als schwierig und unerfreulich erlebt. Eine pessimistische Erwartung hinsichtlich des weiteren Verlaufs ist jedoch meist unangebracht. Es sind vor allem diese Formen des sozialen Umgangs und des einfühlsamen Austauschs, die sich im Lauf des gemeinsamen Projektjahres im Sinne der emotionalen Intelligenz ändern. Um den *Balus* Mut zu machen, ist die üblicherweise gewählte Gestaltung der Begleitseminare hilfreich: Wenn zweimal im Jahr (d.h. in jedem Semester oder Schulhalbjahr) eine neue Gruppe von *Balus* startet, ist es vorteilhaft, die Neuanfänger mit den erfahrenen *Balus* zu mischen. So hören die Neuen authentisch von den Älteren, dass (und wie) sich

4.5

die anfänglichen Probleme gelöst haben. Der positive Einfluss von *Balus* besteht oft in einer Mischung aus Modelllernen (durch das Verhalten), eine Thematisierung der Gefühlslage (z.B. Verletzungen sowohl von *Mogli* wie von *Balu*), Kennenlernen und Üben von alternativen Möglichkeiten. Auch die Kommentare in den Tagebüchern helfen manchmal über akute Verunsicherungen der *Balus* hinweg.

Es ist immer wieder beeindruckend zu lesen und zu hören, wie sensibel und einfallsreich die *Balus* in Situationen reagieren, die im „normalen“ Leben zu Komplikationen führen könnten.

TB

»Ich sagte ihm, dass ich ihn auf keinen Fall überreden möchte mitzukommen. Aber ich fände es auch schade, da wir ja verabredet hätten seinen Geburtstag nachzufeiern und ich mich drauf gefreut und auch einen Kuchen gebacken hätte. Er sagte: »Wenn Du Dir so viel Mühe gegeben hast, dann komme ich mit!« Ich glaube, dass er gelernt hat, dass es manchmal wichtig ist, sich an Verabredungen zu halten. In dem Fall – da ich schon Vorbereitungen getroffen hatte und er mich sonst enttäuscht hätte.«

(*Balu Lea*)

»Es waren sehr, sehr viele Leute im Fußballstadion, und eigentlich wäre das ein Ort, den *Mogli* wohl sonst umgehen würde, da er so große Menschenmassen nicht mag – was auch seiner schüchternen Art zu verdanken ist. Aber ich glaube, dass es gut ist ihn manchmal mit so etwas zu konfrontieren, damit er lernt damit zurechtzukommen. Und wenn man es auch noch mit seinem Hobby verbinden kann, ist es ganz gut.«

(*Balu Nicole*)

»Als *Mogli* auf dem Bürgersteig an Personen vorbei wollte, bat er diese freundlich, ob sie ihn kurz durchlassen könnten. Anschließend bedankte er sich. Es war schön, dass er diese Woche das umsetzte, worauf ich ihn letzte Woche aufmerksam gemacht hatte.«

(*Balu Esther*)

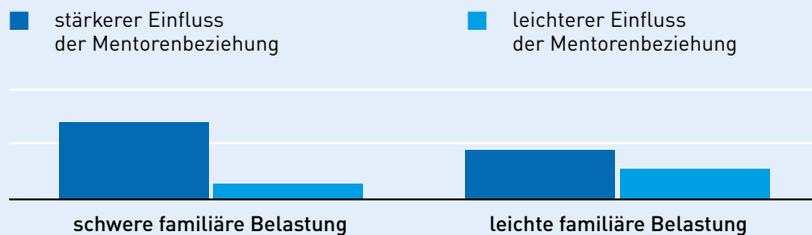
TB

»*Mogli* hatte sich mit einem Freund Leon zerstritten, den er eigentlich mag, weil Leon eifersüchtig auf einen anderen Freund war. Ich habe ihm gesagt, er kann ja zu dem hingehen und ihm sagen, dass er mit ihm weiter befreundet sein will, aber er verstehen muss, dass man auch mehrere Freunde haben kann. *Mogli* meinte dann, dass das ja viel besser wäre als sich immer zu hauen.«
(*Balu Fabian*)

Emotionale Intelligenz – ihr Mangel einerseits und wie man sie erwerben kann andererseits – spielt in den *Mogli*-Geschichten immer wieder eine wesentliche Rolle. Dabei geht es beispielsweise um Themen wie „Macho-Verhalten“ (nicht nur bei Jungen), um Verständnis für das Empfinden und Verhalten von Tieren, um das Erkennen eigener (Vor-)Lieben (z.B. bei Entscheidungen beim Eisessen oder bei der Auswahl von Aktivitäten) oder um die sozialen Risiken, wenn es um Lügen oder die Nicht-Einhaltung von Verabredungen geht.

Dem Engagement der *Balus* auf diesem Feld wird es auch zu verdanken sein, dass die LehrerInnen im Verlauf des Projektjahres eine Verbesserung der sozialen Beziehungen von *Moglis* zu deren Klassenkameraden feststellen. Wenn der Einfluss der Mentorenbeziehung bei einer schweren familiären Belastung hoch ist (vgl. Drexler, S., 2015), so beobachten die Lehrkräfte eine signifikante Verbesserung des Sozialverhaltens im Vergleich zur Kontrollgruppe (Nettoeffektstärke).

Soziale Beziehungen zu anderen Kindern (für *Moglis*)



(„Selbsteinschätzung der Kinder“, vgl. Drexler, S., 2015, S. 279)

Die Mentorin Kathrin beschreibt in ihrem Tagebuch die Lernfortschritte ihres *Moglis* – man spürt ihre Freude über die erwachte emotionale Anteilnahme bzw. ‚Intelligenz‘:

»*Mogli* hat heute, glaube ich, gelernt, dass es ein schönes Gefühl ist, wenn man sich für sein Gegenüber interessiert. Bisher waren unsere Dialoge eher gezwungenermaßen einseitig... Und auch wenn ich ihn nach Interessen fragte, antwortete er zwar meistens darauf, stellte aber beispielsweise keine Gegenfragen. Doch heute wendete sich dieses Verhalten, und *Mogli* holte alle Frage nach... Er hat also wohl gemerkt, dass es interessanter wird, wenn man sich mit demjenigen, mit dem man Zeit verbringt, beschäftigt und sich für ihn interessiert. Ich finde, das ist ein großartiger Fortschritt.«
(*Balu Kathrin*)

TB

Literatur- und Quellenangaben

Barrett, L. F. & Salovey, P. (Eds.). (2002). *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. Guilford Press, NY.

Cherniss, C. (2000): *Emotional Intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology; New Orleans, LA, 15.4.2000.

Drexler, S. (2015): *Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität*. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Ernst, H. (2005): *Herz plus Hirn. Emotionale Intelligenz im Alltag*. In: *Psychologie Heute*, 2005/2, 20-27.

Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Bantam, New York.

Matthews, G.; Zeidner, M. & Roberts, R. (2002): *Emotional Intelligence : science and myths*. MIT Press, Cambridge.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990): *Emotional intelligence*. In: *Imagination, Cognition, and Personality*. Band 9, 185-211.

Useem, J. (2016): *Is Grit overrated?* In: *The Atlantic*, May 2016.

»Konzentration bitte!«



Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitsstörungen

4.6

Mit der Aufforderung zur Konzentration ist die Fokussierung der Wahrnehmung auf einen ausgewählten Gegenstand gemeint, zugleich auch die Ausblendung von „Störungen“ und „Ablenkungen“. Wenn diese selektive Wahrnehmung nicht gelingt oder nur sehr kurzfristig möglich ist, liegt Unkonzentriertheit oder eine Aufmerksamkeitsstörung vor, vielleicht sogar AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). Zahlreiche Kinder im Mentorenprogramm *Balu und Du* werden entweder von den anmeldenden Lehrkräften oder von ihren *Balus* als unaufmerksam und zappelig beschrieben.

Ob und wie viele *Moglis* davon eine AD(H)S-Diagnose erhalten haben (oder möglicherweise an diesem Syndrom leiden, ohne dass es diagnostiziert wurde) ist nicht bekannt. Eine Begleitstudie zu dieser Frage (Wadewitz, M., 2010) machte deutlich, dass die erforderlichen genauen Angaben zum Thema AD(H)S weder auf Grundlage der Anmeldebögen noch durch Analyse der Tagebücher zu erhalten sind. Wadewitz untersuchte die Tagebucheintragungen von 18 *Balus*, deren *Moglis* in den vorliegenden Anmeldungen durch die Lehrkräfte mit AD(H)S (wenn auch vage und unbestimmt) in Verbindung gebracht wurden. Die Hintergrundinformationen zu Ausmaß und Art der Störung und – vor allem – ob die Kinder Medikamente einnahmen, waren jedoch zu lückenhaft, um belastbare Schlussfolgerungen hinsichtlich der Wirkung von *Balu und Du* in Bezug auf dieses Problem zu ziehen. Von den 18 ausgewählten Kindern erhielten 11 Medikamente (Ritalin, Medikinet), von 5 weiteren Kindern lagen keine Angaben vor, ein Kind erhielt keine Medikamente, bei einem Kind wurde die Medikamentengabe während der Projektzeit abgebrochen. Noch bedeutsamer scheint die Feststellung, dass die Medikamente unregelmäßig verabreicht wurden: von 3x täglich bis „nur morgens“. Ob dies aufgrund einer Retard-Wirkung sinnvoll war, ist unklar. Durch unregelmäßige Einnahme (Entzugserscheinungen) können unkontrollierte Verhaltens- und Erlebniszustände eintreten, die fälschlicherweise als „Symptome“ eingestuft werden. Der überwiegende Teil der Kinder bzw. deren Familien erhielt zusätzlich ein weiteres (sozialpädagogisches) Angebot – z.B. Beratung, Ergotherapie, Betreuung, Entspannungstherapie, Erziehungsberatung oder Familienhilfe. Über den Zusammenhang von AD(H)S und dem Mentorenprogramm *Balu und Du* können auch deshalb keine sinnvollen Aussagen gemacht werden.

Medikamenten-
einnahme

Dennoch sollte dieser Frage – nämlich der nach Aufmerksamkeit, Konzentration und Durchhaltevermögen – im Programm *Balu und Du* Interesse entgegen gebracht werden, auch wenn es sich um Ausprägungen im nicht-pathologischen Sinne handelt. Diese Kompetenzen sind für schulische Leistungen und darüber hinaus für den „Lebenserfolg“ eine wichtige Basis. Erste Hinweise, dass die *Balus* ihre *Moglis* auf diesem Feld fördern können, zeigten sich schon kurz nach der Pilotphase des Programms, denn die Eltern bemerkten bei ihren Kindern eine Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit. Den Eltern (N=14) wurde eine Skala vorgelegt, in die sie (retrospektiv) eintragen konnten, welche Fortschritte der Kinder sie bemerkt haben. Dabei zeigte sich die deutlichste Verbesserung beim Item „Er/sie kann sich gut konzentrieren“ (Schmelzer, K., 2005). Auch die Lehrkräfte (N= 52) bemerkten Fortschritte, wenn auch weniger ausgeprägt (Adämmer, N. & Olow, A., 2005). Die Relevanz der Thematik „Konzentration/Hyperaktivität“ wird zudem deutlich, wenn man einen volkswirtschaftlichen Kostenvergleich zwischen ADHS und Adipositas anstellt. Die prognos AG bezifferte die jährlichen medizinischen Ausgaben für ADHS als wesentlich höher im Vergleich zu Adipositas (im Alter von 3 – 17 Jahren; prognos AG, Lehmann, A., Matuschke, M. & Krämer, L., 2011).

Kaseler Konzentrationstest

Die ersten skizzierten Ergebnisse zu *Balu und Du* dienten deshalb der Hypothesengenerierung, um im Rahmen einer größeren Studie, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in den Jahren 2009 – 2011 gefördert wurde, den Fragen von Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen nachzugehen (Drexler, S. et al., 2012). Die Klassenlehrerinnen und -lehrer wurden mit einer 5-stufigen Skala zu Beginn und am Ende des Projektjahres nach der Konzentrationsleistung und dem Durchhaltevermögen der Kinder befragt. Die Konzentration der Kinder wurde zusätzlich mittels des „Kaseler Konzentrationstests“ (Krampen, G., 2007, modifizierte Fassung) erfasst. Das Sample umfasste in der ersten Erhebungswelle N = 141 (Interventionsgruppe) und N = 158 Kinder (Kontrollgruppe). Im Design einer Untersuchung von Kompetenzzuwächsen ist zu beachten, dass sich die Ausgangslage der getesteten Personen modifizierend auf das Ergebnis auswirkt. Bei günstigen oder überdurchschnittlichen Werten ist kaum mit großen Zuwächsen zu rechnen (Decken- oder Ceiling-Effekt). Konzentrierte Kinder können oder müssen sich hinsichtlich ihrer Konzentrationsleistung nicht steigern. Relevant ist vor allem eine Veränderung bei Kindern, die sich schlecht konzentrieren können. Deshalb wurde einerseits der Wert für die gesamte Gruppe der *Moglis* errechnet, daneben

aber auch der Wert für die *Moglis* mit ungünstiger Ausgangslage. Wie erwartet fielen die Effektstärken (nach Cohen, J., 1988) der Gesamtgruppe niedriger als die der „Extremgruppe“ aus. Es zeigten sich folgende Ergebnisse:

Zunahme der Konzentrationsfähigkeit Kaseler Konzentrationstest, (Nettoeffektstärken)

	Nettoeffektstärke der Gesamtgruppe	Nettoeffektstärke der Extremgruppe
Kaseler Konzentrationstest (nach Krampen, modifiziert, 2007)	0.21 (geringe Effektstärke)	1.25 (sehr hohe Effektstärke)

(vgl. Drexler, S. et al., 2012)

Die Lehrerurteile fielen insgesamt etwas geringer aus. Auffallend ist der Zuwachs an Durchhaltevermögen/Anstrengungsbereitschaft; er wurde in der Extremgruppe mit $d=0.87$ als hoch eingeschätzt (ab 0.08 gelten Effektstärken als „hoch“).

Zunahme von Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen Lehrerurteil (Nettoeffektstärken)

Befragung der Lehrkräfte	Nettoeffektstärke der Gesamtgruppe	Nettoeffektstärke der Extremgruppe
Konnte sich das Kind im Unterricht gut konzentrieren?	0.24 (geringe Effektstärke)	0.42 (moderate Effektstärke)
Fiel es dem Kind leicht, eine einmal begonnene Aufgabe bis zum Ende durchzuführen?	0.14 (geringe Effektstärke)	0.87 (hohe Effektstärke)

(vgl. Drexler, S. et al., 2012)

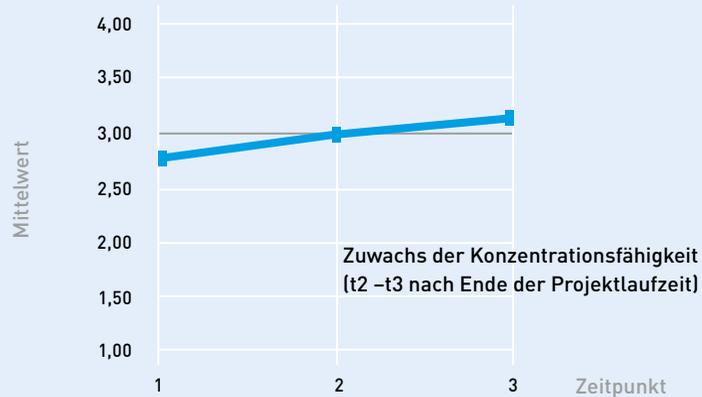
Nicht minder wichtig ist die Frage, wie sich die Konzentrationsfähigkeit der (ehemaligen) *Moglis* nach Abschluss des Projektjahres weiterentwickelt. Deshalb wurden die Lehrkräfte, die an der Evaluations-Studie teilgenommen hatten, nach mindestens 12 Monaten noch einmal gebeten, eine Einstufung vorzunehmen. Da sich viele Kinder auf anderen Schulen befanden, konnten in diese Untersuchung nur 34 Kinder aufgenommen werden.

Die Lehrkräfte beobachteten einen weiteren Anstieg der Konzentrationsleistung bei den *Moglis* nach Beendigung des Projekts. Die Zunahme der Konzentrationsfähigkeit ist während des Projektjahres jedoch größer als in den Monaten danach. Der Friedman-Test erreicht mit $p = .131$ allerdings kein signifikantes Ergebnis. Die Mittelwerte betragen (nach Weniger, C., 2013, S. 65):

$\bar{x}_1=2,91$; $\bar{x}_2=3,09$; $\bar{x}_3=3,15$

Wenn Sie an die letzte Woche denken ...

Wie gut konnte sich das Kind im Unterricht konzentrieren?



[vgl. Weniger, C., 2013]

Für diese Nachuntersuchung existierte keine Kontrollgruppe. Es wäre möglich – aber nicht sehr wahrscheinlich – dass Kinder, die nicht am Projekt teilgenommen haben und zum zweiten Messzeitpunkt weniger konzentrationsfähig waren (Nettoeffektstärke), nach 12 Monaten mehr zugelegt hätten als die *Moglis*.

4.6

Wie beobachten und beschreiben die *Balus* die Entwicklung der Aufmerksamkeit ihrer *Moglis* in den Tagebüchern? Immer wieder finden sich Stellen, in denen Fortschritte geschildert werden – hinsichtlich der Dauer der Konzentrationsfähigkeit und auch der Bereitschaft, die Wahrnehmung auf ein bestimmtes Thema zu fokussieren.

»...wir spielten 2 Stunden Monopoly. Dabei konzentrierte sich *Mogli* die ganze Zeit auf das Spiel... Meiner Meinung nach hätte sie sich am Anfang unserer gemeinsamen Zeit nicht so lange darauf konzentrieren können.«

(*Balu Theresa*)

Im Schokoladenmuseum (an einer bestimmten Stelle fiel manchmal ein Schokoladenstückchen auf ein unteres Transportband, um dann wieder der Schokoladenmassen zugeführt zu werden): »Ich war völlig verblüfft: der unruhige *Mogli*, der sich selten länger als ein paar Minuten auf eine Sache konzentriert und immer Action braucht, stand hier eine Ewigkeit und starrte Schokoladenstücke an...«

(*Balu Elisa*)

Die Aktivitäten bei den Treffen von *Balu* und *Mogli* sind äußerst vielfältig. Betrachtet man die bevorzugten Unternehmungen derjenigen Gespanne, in denen *Mogli* besondere Fortschritte hinsichtlich der Konzentration gemacht hat, so zeigt sich, dass nicht diejenigen Aktivitäten besonders häufig erwähnt werden, die aufgrund der Darstellung in der Literatur zu erwarten wären. Dies wären Sport/Bewegung/Toben einerseits (z.B. Kiphard, E. J., 1993; Graf, C. et al., 2003) und Naturerfahrungen (z.B. Faber Taylor et al., 2001 u. 2009) andererseits. Vielmehr sind es – wie eine Betrachtung von 260 Tagebucheinträgen zeigt – die ruhigen Zweisamkeiten wie Basteln, Malen und Gesellschaftsspiele, die besonders oft in diesen Tagebüchern erwähnt werden. Sie können mit dem Konzept von „shared attention“ zusammenfassend beschrieben werden. Darunter ist die gemeinsame Konzentration eines Kindes und einer Bezugsperson auf ein „Drittes“ zu verstehen. Es geht um die gelenkte Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand, der *Mogli* und *Balu* gleicher-

TB

Gelenkte
Aufmerksamkeit

maßen interessiert und beschäftigt, ein gemeinsamer Fokus der Aufmerksamkeit. Dies gelingt leichter, wenn die Interessen sich ähneln (Adamson, L. B. & Bakeman, R., 1991; Hüther, G., 2010).

In der Gesamtgruppe erbrachte die Projektteilnahme vor allem *Moglis* mit schwerer familiärer Belastung eine positive Entwicklung ihrer Konzentrationsfähigkeit, nämlich eine Nettoeffektstärke: $d = 0,56^{***}$. Die Bruttoeffektstärke erreichte nur $d = 0,35^{***}$. Da aber die Konzentrationsfähigkeit während des gleichen Zeitraums in der Kontrollgruppe sank (Bruttoeffektstärke: $d = -0,21$), steigerte sich die Nettoeffektstärke der *Moglis* entsprechend (vgl. Drexler, 2015, S. 226).

Schlafmangel als Ursache für Symptome von AD(H)S

Die Unsicherheit bei der Diagnose von AD(H)S erschwert nicht nur die Feststellung der Prävalenz, die Beschreibung der Symptome und der Folgen, sondern behindert auch angemessene pädagogische oder medizinische Reaktionen. Wenn Ursachen und Kausalitäten unklar sind, wird es mit einer passgenauen Hilfe schwierig. Unter dem Titel „Diagnosing the Wrong Deficit“ erschien 2013 ein Artikel, in dem festgestellt wurde, dass Schlafmangel eine wesentliche Ursache für die Symptome von AD(H)S sind (Thakkar, V. G., 2013). Anders als zunächst angenommen werden könnte, dass Schlafmangel zu lethargischem, apathischem oder abgestumpftem Verhalten führe, zeigt sich vielmehr, dass Hyperaktivität und Unkonzentriertheit häufige Folgen sind. Es bestehe ein Zusammenhang „between dysfunctional sleep and what looks like A.D.H.S.“ Der Autor fürchtet, dass dieser Befund erst allmählich in das aktive Wissen von Eltern und Ärzten Eingang findet. Durch verbesserte Schlafqualität und angemessene Schlafdauer konnten Symptome, die zunächst als AD(H)S diagnostiziert wurden, gemildert werden. Als problematisch muss hierbei festgehalten werden, dass sich die Schlafdauer allgemein reduziert hat. Das gilt nicht nur für Erwachsene, sondern auch für Kinder, die Tiefschlaf für eine gesunde Entwicklung dringend benötigen. „Yet today’s youngsters sleep more than an hour less than they did a hundred years ago“ (ebenda, S.1). Es mag Zufall sein, aber in den 1990er Jahren nahm die Schlafdauer der Bevölkerung besonders deutlich ab – in diesem Jahrzehnt nahm die AD(H)S-Diagnose stark zu. Auch die geistige Leistungsfähigkeit korreliert mit der Quantität und Qualität des Schlafs (vgl., Thakkar, V. G., 2013, S.3; Glozier, N. et al., 2010; Irwin, M. R., 2015).

»*Mogli* meinte irgendwann zwischendurch, dass er in der Nacht zuvor viel Gameboy gespielt hat; er sagte bis zwei Uhr. Aber da er ja die Uhr nicht lesen kann, halte ich das für keine allzu verlässliche Aussage. Er erzählte es, als sei es etwas Tolles! Ich zeigte mich natürlich nicht begeistert. Auf jeden Fall ist es besorgniserregend, wenn er tatsächlich deswegen nicht genug Schlaf bekommt. Sein Verhalten passte auch gut als Indiz für Übermüdung: er war unkonzentriert, störrisch und aufgedreht.«
(*Balu Sophie*)

Nicht wenige *Moglis* leiden unter Schlafmangel. Oft befinden sich in den Kinderzimmern Fernseher oder – zusätzlich – die „unverzichtbaren“ Smartphones. Teilweise ist den Eltern die Wichtigkeit des ausreichenden Schlafs nicht bewusst, teils ist es auch so gut wie unmöglich, die kleinen Geräte – Handys, Tablets – zu überblicken oder zu überwachen. In den Berichten der *Balus* wird immer wieder deutlich, welches Problem der Schlaf und das Zubettgehen darstellen. Da die MentorInnen abends nicht in den Familien sind, können sie nur indirekt darauf hinwirken, dass die Kinder die Wichtigkeit guten Schlafs verstehen und sich entsprechend verhalten. Ähnlich wie V.G. Thakkar (s.o.) es als Lernprozess für Ärzte und Eltern beschreibt, dass AD(H)S-ähnliche Symptome häufig eher als Übermüdung zu interpretieren sind, sollten auch *Balus*, z.B. in den Begleitgruppen oder Tagebuch-Kommentaren für einen eventuellen Mangel an Schlaf sensibilisiert werden.

Literatur- und Quellenangaben

Adämmer, N. & Olow, A. (2005): Bewertung von sozialpädagogisch auffälligen Grundschulkindern aus Sicht der Lehrkräfte. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu *Balu* und *Du*, Universität Osnabrück., Fb 3).

Adamson, L. B. & Bakeman, R. (1991): The development of shared attention during infancy. In: R. Vasta, (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 8, 1-41. London, Jessica Kingsley Publishers.

Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum Associates, Hillsdale, NY.

Drexler, S. (2015): *Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität.* (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Drexler, S., Borrmann, B. & Müller-Kohlenberg, H. (2012): *Learning Life skills Strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you")*. In: *Journal of Public Health*, 141 – 149 [DOI 10.1007/s10389-011-0458-7].

Drexler, S., Borrmann, B., Teigler, L. & Müller-Kohlenberg H. (2011): *Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Evaluationsstudie zum Mentorenprogramm „Balu und Du“.* Schlussbericht. Hannover, Technische Informationsbibliothek und Universitätsbibliothek (TIB/UB).

Faber Taylor, A. & Kuo, F. G. (2009): *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park.* In: *Journal of Attention Disorders*. 12, 402-409 (first published on August 25, 2008).

Faber Taylor, A., Kuo, F. G. & Sullivan, W. C. (2001): *Coping with ADD. The surprising connection to green play settings.* In: *Environment and Behavior*, Vol. 33, No. 1, 54-77.

Glozier, N., Martiniuk, A., Patton, G., Ivers, R., Li, Q., Hickie, I., Senserrick, T., Woodward, M., Norton, R., & Stevenson, M. (2010): *Short sleep duration in prevalent and persistent psychological distress in young adults: The DRIVE Study.* In: *SLEEP*, 33 (9), 1139-1145.

Graf, C., Koch, B., Klippel, S., Büttner, S., Coburger, S., Christ, H. & Dordel, S. (2003): *Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter –Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes.* In: *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54(9), 242-246.

Hüther, G. (2010): *ADHS ist die Folge veränderter Sozialerfahrungen.* In: *Psychologie heute*, März 2010, 12-13.

Irwin, M. R. (2015): *Why sleep is important for health: a psychoneuroimmunology perspective.* In: *Psychology*, 66(1), 143.

Kiphard, E. J. (1993): *Das hyperaktive Kind aus psychomotorischer Sicht.* In: Passold, D. M. (Hrsg.) *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie.* Reinhardt, München, Basel, S. 64-85.

4.6

Krampen, G. (2007): Kaseler-Konzentrations-Aufgabe für 3- bis 8-Jährige. Manual. Göttingen, Hogrefe.

Lehmann, A., Matuschke, M & Krämer, L, (2011): Gutachten – Soziale Prävention. Bilanzierung der sozialen Folgekosten in Nordrhein-Westfalen. prognos AG, Basel.

Schliephake, M.-F. & Rensen, L.-J. (2013): Konzentration und Aufmerksamkeit. Eine Tagebuch-analyse der Aktivitäten im Rahmen des Projektjahres „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb3).

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb3).

Thakkar, V. G. (2013): Diagnosing the wrong deficit. In: The New York Times, 27.4.2013.

Wadewitz, Miriam (2010): AD(H)S im Mentorenprojekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb 3).

Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms "Balu und Du" im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

»No problem in judgment and decision is more prevalent and more catastrophic than overconfidence.« (Plous, S., 1993)



Selbsteinschätzung der *Moglis*

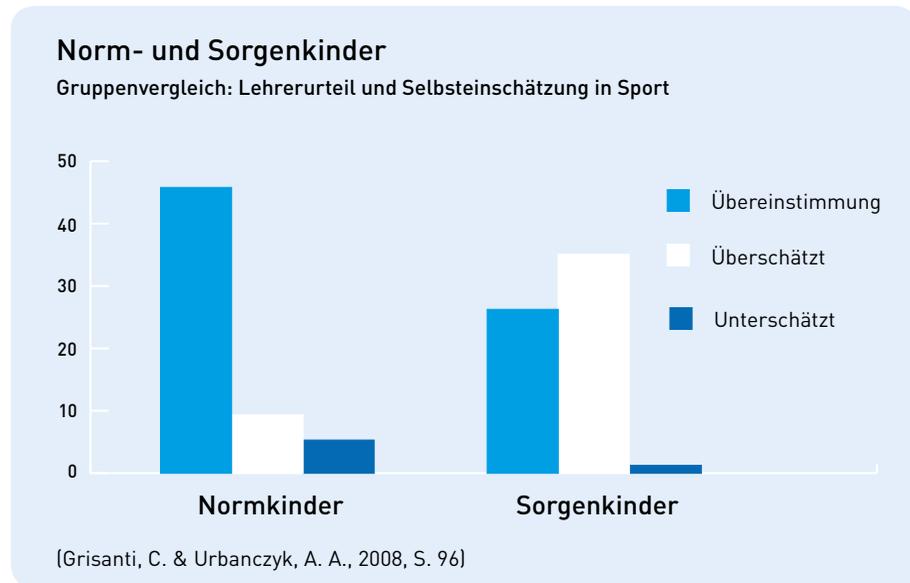
4.7

Es ist eine recht heterogene Gruppe von Kindern, die von den Lehrkräften als *Moglis* für das Programm *Balu und Du* vorgeschlagen wird. Auf die offen formulierte Frage „Um welche Kinder machen Sie sich Sorgen?“ werden Kinder mit unterschiedlichen Problemen oder Auffälligkeiten genannt. Viele Kinder kommen aus schwierigen Verhältnissen – in sozialer und materieller Hinsicht, bezogen auf die Familiengeschichte (z.B. Zuwanderung) oder bezüglich der Konstanz von Bezugspersonen. Diese Belastungen stehen einer ausgeglichenen und harmonischen Entwicklung oft entgegen. Das Selbstwertgefühl kann gefährdet sein. Manchmal beobachten Pädagogen bei benachteiligten Kindern ein negatives Selbstbild und fühlen sich herausgefordert, die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Eine Formulierung wie „Kinder stärken“ bringt diese Intention auf den Punkt. Die Absicht ist angemessen, wenn tatsächlich die vermuteten Selbstwertprobleme bestehen. Genaueres Hinsehen lohnt sich jedoch. Auch Selbstüberschätzung hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit kann zu Problemen führen. Jungen sind diesbezüglich eher gefährdet als Mädchen. Es zeigte sich, „dass Jungen ihre schulische Kompetenz signifikant höher einschätzen als Mädchen ($p < .001$); dies steht im Gegensatz zum faktischen Schulerfolg“ (Bilz, L. et al., 2003, S. 257).

In der Begleitforschung zu *Balu und Du* wurden zwei empirische Arbeiten durchgeführt, die die Selbsteinschätzung von Kindern (Leistung bezüglich verschiedener Fächer) im Vergleich zur Einschätzung durch die Lehrkräfte untersuchten (Grisanti, C. & Urbanczyk, A. A., 2008; Nolte, D. & Meyer, S., 2008). Es wurden hierbei nicht *Moglis* mit einer Kontrollgruppe verglichen, sondern die Befragung wurde an Grundschulen durchgeführt, die das Programm nicht praktizieren. Die Lehrkräfte wurden gebeten, Kinder hinsichtlich der Leistungen in Deutsch, Mathematik und Sport einzuschätzen. Verglichen wurden Kinder, die nach den gleichen Kriterien wie *Moglis* ermittelt wurden (sog. Problemkinder) mit einer Gruppe durchschnittlicher SchülerInnen (sog. Normkinder). Die erste Untersuchung arbeitete mit einer direkten Befragung (face-to-face; $N=120$); allerdings war die Versuchsanordnung so gestaltet, dass die Versuchsleiter die Antworten auf die jeweilige Frage nicht unmittelbar sehen konnten. Die Kinder steckten ein Smiley, das ihre Selbsteinschätzung symbolisierte, nach jeder Frage verdeckt in ein Sparschweinchen. Die Wahl konnte so ohne unmittelbare Einsicht des Versuchsleiters getroffen werden, um auszuschließen, dass eine Tendenz zu sozial erwünschten Antworten das Ergebnis verzerrt.

Einschätzung der
Lehrkräfte

Ein Vergleich der Werte von Normkindern und Problemkindern stützt die These vom gering ausgeprägten Selbstwert der Problemkinder nicht. Im Gegenteil überschätzen diese ihre Leistungen im Vergleich zum Lehrerurteil im Fach Sport deutlich (sign. $p < 0.05$).



Auch in zwei weiteren Fächern (Deutsch und Mathematik) zeigte sich hochsignifikant die Selbstüberschätzung der Sorgenkinder im Vergleich zum Lehrerurteil.

Eine zweite Untersuchung, die als methodische Weiterentwicklung und zugleich Kontrolluntersuchung an einer anderen Stichprobe durchgeführt wurde, bestätigte die Ergebnisse weitgehend. Das Sample wurde nach den gleichen Kriterien an anderen Grundschulen ausgewählt; $N = 110$). Statt der direkten Befragung wurde diesmal eine Befragung am Touchscreen gewählt. Ein „Moderator“ in Gestalt des Schweinchens auf dem Bildschirm stellte die Fragen und forderte die Kinder auf, das entsprechende Smiley zu berühren. Auch hier war wieder eine direkte Beobachtung durch die Versuchsleiter ausgeschlossen, weil diese hinter dem Laptop saßen. Die Ergebnisse ähneln sich sehr. „Sowohl bei der direkten wie auch bei der multimedialen Befragung schätzt sich die Mehrheit der Normkinder realistisch im Verhältnis zur Fremdeinschätzung durch

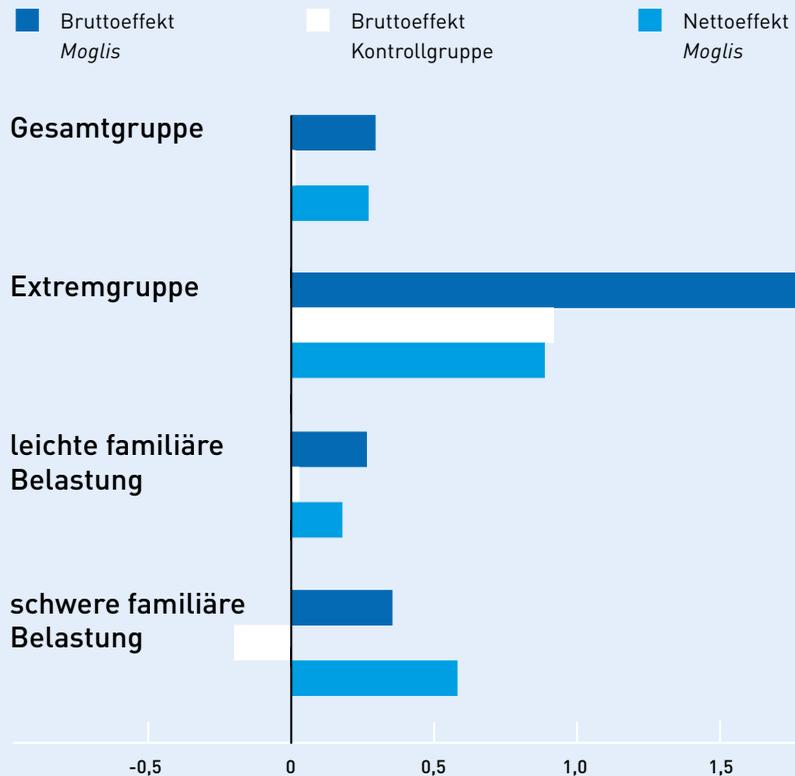
4.7

die Lehrkraft ein, während sich die Sorgenkinder bei beiden Befragungen im Verhältnis zur Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft in ihren Leistungen überschätzen“ (Nolte, D. & Meyer, S., 2008, S. 97).

Dass Kinder in ihrer Selbsteinschätzung ungenau oder unsicher sind, ist seit längerem bekannt (z.B. Yussen S. R. & Levy V. M., 1975). Hier wurde gezielt nach der Diskrepanz zwischen belasteten bzw. benachteiligten Kindern einerseits und unbelasteten Kindern andererseits gefragt. Was heißt das für die Begleitung der *Moglis*? Eine undifferenzierte Orientierung am Slogan „Kinder stärken“ wäre wohl vereinfacht. Aber auch die These, wonach es darauf ankomme, dass die *Moglis* ein realistisches Selbstbild entwickeln, ist pädagogisch zwiespältig. Es ist ein schmaler Grat, auf dem *Balus* mit *Mogli* wandert. Einerseits sollte Ermutigung verbunden mit Lob gegeben werden, andererseits kann eine unkritische Akzeptanz von Selbstüberschätzung zu deren Verfestigung führen. Das wiederum könnte zu späterer Ernüchterung führen und einem unsanften Erwachen aus der selbstillusionären Gewissheit. Da zahlreiche *Balus* sich mit dem Engagement als MentorInnen der Aufforderung verpflichtet fühlen, das Selbstbild benachteiligter Kinder zu stärken (was auch im Einzelfall richtig sein mag), kommt es in den Begleitseminaren darauf an, bei *Balus* eine entsprechende Sensibilität für den jeweiligen Fall zu entwickeln. Und wenn die „Diagnose“ gestellt ist, heißt das noch nicht, dass eine sinnvolle, nicht-verletzende Form der „Intervention“ gelingt. Die Erarbeitung von Möglichkeiten einer freundlichen und zugewandten Korrektur ergibt sich oft gemeinsam in der Gruppe der *Balus* (Intervision). Am Beispiel der Selbsteinschätzung der sportlichen Leistungen wird deutlich, dass im Verlauf des Mentorenprojektjahres eine realistischere Sicht zunimmt. Die Befragung der Lehrkräfte „Schätzt das Kind seine sportlichen Leistungen im Allgemeinen realistisch ein?“ zu Beginn und am Ende der Mentoringzeit (2009 bis 2010) ergab, dass den Kindern eine verbesserte Selbsteinschätzung von den Lehrenden attestiert wurde. Hierbei ist erforderlich, die Zunahme an Wirklichkeitsnähe mit einer Kontrollgruppe zu vergleichen, da eine realistischere Wahrnehmung sich auch altersbedingt entwickeln kann. Unter Berücksichtigung dieser Tatsache und – bezogen auf die Gruppe der sich zu Beginn besonders unrealistisch einschätzenden Kinder (Extremgruppe) – beträgt die Nettoeffektstärke $d = 0,92$ (Cohen's d). Im Vergleich dazu fällt die Nettoeffektstärke der Gesamtgruppe (in die auch die Werte von Kindern eingehen, die sich bereits zu Beginn realistisch einschätzten und sich insofern nicht weiterentwickeln konnten) deutlich geringer aus ($d = 0,28$).

Realistische
Selbsteinschätzung
der Kinder stärken

Entwicklung des Items: „Schätzt das Kind seine sportlichen Leistungen im Allgemeinen realistisch ein?“

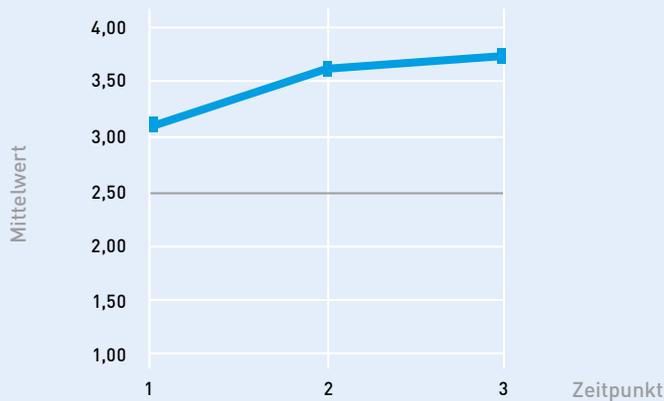


[Drexler, S., 2015, S. 241]

Es wurde unterschieden zwischen der Gesamtgruppe von *Moglis* (N = 141) und einer Kontrollgruppe (N = 158) sowie für die jeweiligen Extremgruppen bei leichter und schwerer familiärer Belastung. Von besonderem Interesse ist der weitere Verlauf der Selbsteinschätzung nach Abschluss des Mentoringjahres. Fallen die *Moglis* zurück in ihre inadäquate Wahrnehmung? Um dies zu überprüfen, wurden die Lehrkräfte aus dem Sample der o.a. Untersuchung nach

Ablauf von mindestens einem Jahr und neun Monaten noch einmal befragt. Durch Schulwechsel zahlreicher Schülerinnen und Schüler umfasste die Nachuntersuchung nur noch 37 Kinder. Diese konnten aus Sicht der Lehrkräfte ihre realistische Einschätzung im Fach Sport sogar weiter steigern. Der Unterschied bleibt „zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant. Auch zwischen dem Mittelwert zum ersten Erhebungszeitpunkt und dem Mittelwert zum dritten Erhebungszeitpunkt besteht ein signifikanter Unterschied. Das zeigt, dass der erzielte Gewinn bestehen bleibt“ (Weniger, C., 2013, S. 76f.).

Schätzt das Kind seine sportlichen Leistungen im Allgemeinen realistisch ein?



(Weniger, C. 2013, S. 69)

Da in dieser Studie keine Kontrollgruppe vorlag, muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die weitere Steigerung der realitätsgerechten Selbstwahrnehmung auch durch das Alter der Kinder (mit)bedingt sein kann. Die zitierten Studien aus der Begleitforschung von *Balu und Du* beziehen sich auf schulische Leistungen und den Vergleich durch Lehrkräfte. Wie ist die Selbsteinschätzung der *Moglis* im Alltag? Über- oder unterschätzen sich die Kinder z.B. bei Aufgaben im Haushalt? Hierzu wurden die *Moglis* und eine Kontrollgruppe zweimal befragt. Das Sample umfasste N = 44 bzw. N = 39 *Moglis* zur ersten und zweiten Messung; N = 55 bzw. N = 54 Kontrollgruppenkinder zum ersten und zweiten Messzeitpunkt. Die Fragen lauteten beispielsweise: „Was kannst

Das Konzept
„Selbstwert“
ist ambivalent

Duschon? („Einen Messbecher benutzen?“, „Ein Rührgerät/einen Mixer benutzen?“ u.a.) Die Kinder konnten daraufhin in drei Kategorien antworten: „Gar nicht“; „Nur mit Hilfe“; „Alleine“. Das auf den ersten Blick erstaunliche Ergebnis war, dass die *Moglis* – anders als die Kinder der Kontrollgruppe – nach Ablauf eines Jahres die Kategorie „alleine“ seltener und die Kategorie „nur mit Hilfe“ häufiger angaben als zu Beginn. Sie wurden wohl nicht ungeschickter, sondern ihre Grenzen sind ihnen bewusster geworden. Das dürfte im Sinne eines realistischeren Selbstbildes interpretiert werden (vgl. Finger, C., 2011). Bereits in der Pilotphase wurde den Eltern der *Moglis* eine Frage gestellt, die einen Hinweis darauf geben könnte, ob Veränderungen im Lauf der Mentorenzeit eingetreten sind, die eine weniger ambitionierte, übertriebene Haltung bei der Selbstbeurteilung ausdrücken. Gefragt wurde nach der Bereitschaft zur Annahme von Kritik. Wenn man einer kritischen Bemerkung gegenüber gelassen bleibt, kann das in doppelter Hinsicht förderlich sein: Die Verteidigung des überschätzten Selbstbildes steht nicht im Mittelpunkt, und aus den Hinweisen kann man etwas lernen. Die Eltern der *Moglis* wurden gebeten, das Statement „Er/sie sieht seine/ihre Fehler ein“ zu Beginn und am Ende des Projekts einzuschätzen (retrospektiv, 5-stufige Skala, N = 14). Aus Sicht der Eltern hat die Bereitschaft der Kinder, eigene Fehler zu erkennen, signifikant zugenommen (Schmelzer, K., 2005, S. 65). Die Ambivalenz des Konzepts „Selbstwert“ (self-esteem) mit den extremen Polen des übersteigerten Selbstwerts (Selbstüberschätzung) einerseits und mangelndem Selbstwertgefühl andererseits zeigte sich im Programm *Balu und Du* deutlich durch den Vergleich mit der Einschätzung von Lehrkräften. In der Literatur wird das Thema der Selbstüberschätzung (overconfidence) jedoch kaum thematisiert, wenn es speziell um das Selbstwertgefühl von benachteiligten Kindern geht. Die Studien konzentrieren die Fragen vor allem auf die Steigerung des Selbstwertgefühls (z.B. Krause, C. et al. 2004; Karcher, M. J., 2008; Cavell, T. et al, 2009; Meyer, K. C. & Bouchey, H. A., 2010).

Literatur- und Quellenangaben

Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann et al. (Hg.): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO., 243-299.

Cavell, T., DuBois, D. L., Karcher, M. J., Keller, T., & Rhodes, J. E. (2009): Strengthening mentoring opportunities for at-risk youth. Policy Brief. Oakland, CA: The Mentoring Center. www.mentoring.org/downloads/mentoring_1233.pdf.

- Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .
- Finger, C. (2011): Gesundheitsverhalten von Kindern in Theorie und Praxis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück , Fb 3).
- Grisanti, C. & Urbanczyk, A.(2008): Das Selbstkonzept von Grundschulkindern – Konstruktion einer Pilotversion zur Selbsteinschätzung im Vergleich zur Einschätzung von Lehrkräften (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., & Ravens-Sieberer, U. (2003): Jugendgesundheitsurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO. Juventa, Weinheim.
- Karcher, M. J. (2008): The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. Society for Prevention Research. DOI 10.1007/s11121-008-0083-z.
- Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Pabst Science Publ., Lengerich.
- Meyer, K. C. & Bouchey, H. A. (2010): Daring to DREAM: Results from a mentoring program for at-risk youth. In: International Journal, 8(1), 67-84.
- Nolte, D. & Meyer, S. (2008): Entwicklung eines computergestützten Instruments zur kindgemäßen Erfassung der Selbsteinschätzung – Ein Vergleich zwischen direkter und multimedialer Befragung. (Bachelor-Arbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Plous, S. (1993). The psychology of judgment and decision making. McGraw-Hill, Book Company.
- Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms "Balu und Du" im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).
- Yussen, S. R. & Levy, V. M. (Jr), (1975): Developmental changes in predicting one's own span of short-term memory. In: Journal of Experimental Child Psychology, 19/3, 502-508.

»Kein Bock!«



Neophobie

Die Scheu, Neues auszuprobieren

4.8

Balu möchten ihren *Moglis* die Welt zeigen, den Erfahrungsschatz erweitern, zu neuen Erlebnissen verhelfen. Wenn *Mogli* wissbegierig, aufgeschlossen und neugierig ist, macht das beiden Spaß. Wenn das Kind aber Neuem gegenüber ängstlich und misstrauisch ist, wird der Weg aus den eigenen (geistigen) vier Wänden mühsam. Die Scheu kann sich als Desinteresse darstellen, als Ablehnung oder Ablenkung, als Angst oder eine unerklärliche Passivität. Insofern kann der Spruch „Kein Bock“ auch bedeuten: „Ich traue mich nicht“.

Drei kleine Episoden – nacherzählt aus den Tagebüchern – zeigen, welche inneren Hürden manche Kinder überwinden müssen, wenn sie sich auf etwas Neues einlassen sollen. (vgl. Garde, C., S. 14f.).

»Je näher *Balu* und *Mogli* zur Eislaufhalle kommen, desto mehr sträubt sich *Mogli*. Aber *Balu* kann *Mogli* überzeugen, die Halle wenigstens einmal anzusehen. Sie traut sich dann tatsächlich aufs Eis – jeden Muskel anspannend und die bloße Angst im Gesicht. Als *Mogli* hinfällt ruft sie ›Ich hasse Schlittschuhlaufen! Ich mache das nie wieder! Ich will weg!‹ Aber *Balu* kann sie beruhigen: ›Nach der allerersten Runde kann man noch nicht urteilen‹. *Balu* muss sie dann schließlich nicht mehr festhalten und *Mogli* ist stolz auf sich: ›Du hast Recht gehabt. Am Anfang hatte ich viel Angst, aber dann habe ich es probiert, und jetzt kann ich Schlittschuh laufen‹ - Und *Mogli* lächelt stolz.«

»*Balu* und *Mogli* gehen zum Rubbenbruchsee, um dort Tretboot zu fahren. Je näher sie kommen, desto unruhiger wird *Mogli* und öffnet sich schließlich gegenüber *Balu*: ›Ich bin halt schüchtern und jetzt auch ganz schön nervös.‹ Der Bootsverleiher erklärt, wie man es macht, und *Mogli* äußert nochmals ehrlich seine Angst:

»Das ist mein erstes Mal!« *Balu* erkennt, dass nichts überstürzt werden soll: »Wir brauchen noch Zeit zum Überlegen« erwidert sie dem Herrn vom Verleih. Das war offenbar genau richtig. Kaum waren die beiden dann später auf dem Wasser, fand *Mogli* es total super. Alle Nervosität war vergessen, und er war begeistert, dass er nun Boot fuhr – und das zum ersten Mal!«

»Auf dem Weg zum Schwimmbad äußert *Mogli* mehrmals seine Angst. Er scheint auch körperlich darauf zu reagieren, wenn er sagt, dass er gleich brechen muss. Er erklärt seine Angst vor dem Schwimmbad damit, dass er noch nie im Freibad war, und damit, dass er nicht schwimmen kann. *Balu* spielt deshalb mit *Mogli* zuerst ein bisschen Memory auf der Decke. Er scheint sich zu entspannen, und der Druck fällt von ihm ab. Er bekommt schließlich selbst Lust aufs Wasser – was er aber sofort als zu kalt und zu tief empfindet. *Balu* führt ihn zum Babybecken. Hier gefällt es *Mogli* so sehr, dass er sich anschließend ins Nichtschwimmerbecken traut.«

In den drei Geschichten spürt man sowohl die Angst der *Moglis* wie auch das Vertrauen, das sie zu ihren *Balus* haben. Aber es wird auch die Gelassenheit und Sensibilität der *Balus* deutlich, womit sie die Situationen meistern.

**Neugier und Angst
wirken sich auf die
Persönlichkeits-
entwicklung aus**

Ob es sich bei den geschilderten Situationen um Phobien im pathologischen Sinne handelt, darf bezweifelt werden. Zwischen der Zurückhaltung bei neuen Situationen und einer offensiven Annäherung an Unbekanntes sollte ein ausbalanciertes Gleichgewicht bestehen. Darauf hat schon William James 1890 – von dem auch das Konzept der Neophobie stammt – hingewiesen. Eine empirische Untersuchung zur Auswirkung von Neugier und Angst auf die Persönlichkeitsentwicklung ergab, dass „ein hohes Neugiermotiv auf lange Sicht kognitive Prozesse der Informationsgewinnung und –strukturierung fördert und auf diese Weise

die Problemlösekompetenzen verbessert“ (Mackowiak, K. & Trudewind, C., 2001). Die Verfasser weisen auch darauf hin, dass der Umgang ängstlicher Kinder mit Problemen und Aufgaben generell zu einem eingeschränkten Repertoire an Problemlösestrategien führen kann (ebenda). Es ist also durchaus wünschenswert, dass es den *Balus* gelingt, die Ängste der *Moglis* behutsam zu überwinden.

Manchmal sitzt die Angst bei den Kindern allerdings auch tief und erstreckt sich fast generell auf Neues. In einer Tagebuchanalyse wird zitiert: „Ich habe noch nie Kinder kennengelernt, die so oft und fast automatisch immer wieder erst einmal sagen, dass sie Angst haben wie mein *Mogli*“ (Lahmann, J., S. 163).

Fallbeschreibungen mit positiver Wendung bieten allerdings noch keine Gewähr dafür, dass die Hilfestellung der *Balus* generell zu einer Verminderung der Neophobie bei den *Moglis* führt. Deshalb wurden Lehrkräfte von 132 *Moglis* danach gefragt, ob die Unsicherheit bei neuen Aufgaben der *Moglis* – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe von 156 Kindern – im Verlauf des Projektjahres abgenommen habe. Hinsichtlich dieser Frage, schnitten die *Moglis* gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe besser ab.

„Dies betraf sowohl die Gesamtgruppe der *Moglis* (Bruttoeffektstärke *Moglis*: $d = 0,36^{***}$, Bruttoeffektstärke Kontrollgruppe: $d = 0,06$) wie auch die Extremgruppe derjenigen *Moglis*, die zu t1 (Erster Erhebungszeitpunkt) bei neuen Aufgaben besonders unsicher gewirkt hatten (Bruttoeffektstärke *Moglis*: $d = 1,10^{***}$, Bruttoeffektstärke Kontrollgruppe: $d = 0,80^{***}$). Zwar konnten sich bei den Kindern mit schwerer familiärer Belastung die Kinder der Treatmentgruppe (Bruttoeffektstärke: $d = 0,28^{**}$) gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe (Bruttoeffektstärke: $d = 0,27^{**}$) nicht stärker verbessern, wohl aber bei den Kindern mit leichter familiärer Belastung – hier erreichten die *Moglis* eine deutlich höhere Bruttoeffektstärke ($d = 0,58^{***}$) als die Kinder der Kontrollgruppe (Bruttoeffektstärke: $d = -0,09$). Dies resultierte dementsprechend in einer positiven Nettoeffektstärke von $d = 0,67^{****}$ “ (Drexler, S., 2015, S. 253).

Eine weitere Studie zur Bedeutung neuer Erlebnisse bei *Balu und Du* erbrachte, dass den *Moglis* bei der Frage, ob sie etwas Neues gelernt hätten, vor allem neue Plätze und Orte einfielen (Hohenbrink, C. & Penning, J., 2009, S. 14). Diese Reaktion der *Moglis* entspricht durchaus den impliziten Zielen des Mentorenprojekts, denn die Zurückgezogenheit der Kinder ist sowohl psychisch wie

Erleben von
neuen Orten

Über seinen eigenen Schatten springen

physisch zu verstehen. Einige der von den Lehrkräften vorgeschlagenen Kinder verlassen kaum ihre Wohnung. Das erstaunliche und bedauernde Beispiel ist ein Kölner *Mogli*, der noch nie den Rhein gesehen hatte.

Wenn Neues erst einmal angstfrei zugelassen wird, führt das bisweilen zu einer freieren, sichereren und selbstbewussteren Haltung. Die folgende kleine Schwimmbadgeschichte zeigt, welche überraschenden Interaktionen zwischen *Mogli* und *Balu* sich daraus entwickeln können: Beide stehen an einer „Sloop“ (Rutsche mit freiem Fall) im Schwimmbad. *Mogli* darf dort nicht rutschen, weil er zu jung ist; *Balu* traut sich nicht. Im Tagebuch heißt es: „Er sagte dann zu mir, dass ich ihm häufig gesagt habe, dass man auch mal über seinen Schatten springen und Neues ausprobieren muss. Bei der guten Argumentation bin ich tatsächlich über meinen Schatten gesprungen. *Mogli* hat unten auf mich gewartet und sagte, wie cool er mich finden würden, dass ich mich das getraut habe“ (*Balu* Hanna). – Reverse mentoring!

Literatur- und Quellenangaben

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Garde, C. (2012): Tagebuchauswertung – Hinweise auf Neophobie (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Hohenbrink, C. & Penning, J. (2009) Parallelen und Unterschiede in den Aussagen und Eindrücken der Moglis und deren Eltern bezogen auf das Projekt Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb).

James, W. (1890): The principles of psychology (Vol. 2). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lahmann, J. (2009): Vorläufermerkmale von späterem Suchtverhalten. Eine Analyse von Tagebüchern des Projekts „Balu und Du“ zur Identifikation von Reaktion auf Prädiktoren. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

4.8

Mackowiak, K. & Trudewind, C. (2001): Die Bedeutung von Neugier und Angst für die kognitive Entwicklung.“ [02.07.2011]

http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindliche_Entwicklung-Neugier_und_Angst.pdf .

»We have to look more into neglect...«

(M. Swayne, 2014)



Aggression

4.9

Aggressives Verhalten oder Gewaltbereitschaft sind – glücklicherweise – keine schwerwiegenden Probleme der *Moglis*. Weder die Eltern, noch die Lehrkräfte, noch standardisierte Tests signalisieren, dass die *Moglis* in dieser Hinsicht besonders auffällig sind. Auch ist nicht damit zu rechnen, dass die Mentorenbeziehungen durch Aggressionen überdurchschnittlich belastet werden – sei es gegenüber anderen oder intern zwischen *Mogli* und *Balu*. Das schließt heftige Ausbrüche in bestimmten Situationen oder bei vereinzelt Kindern ab und zu nicht aus.

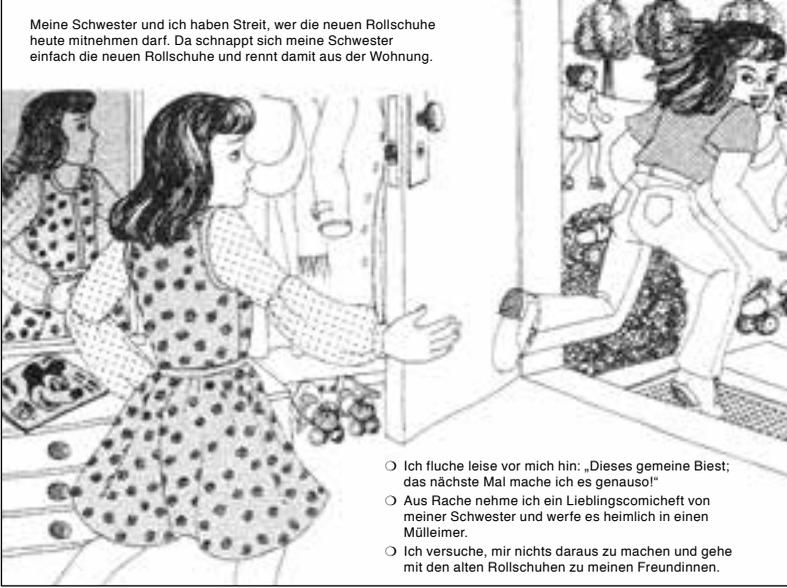
Da Aggression ein komplexes Konstrukt ist, das je nach Testinstrument oder befragtem Personenkreis unterschiedliche Konnotationen impliziert, sollte die Fragestellung bezüglich der Aggressionsbereitschaft der *Moglis* möglichst multimethodal und anhand unterschiedlicher Stichproben vorgenommen werden. Bei einer Befragung von *Mogli*-Eltern während der Pilotphase (N=14) konnten diese auf einer Skala von 1 (sehr stark) bis 5 (gar nicht) ankreuzen, wie groß sie ein etwaiges Aggressionsproblem ihres Kindes einschätzen. Es ergab sich, dass aus Sicht der Eltern aggressives Verhalten im Mittelwert als „trifft weniger zu“ (X = 4,07) eingetragen wurde. Im Vergleich zu anderen Fragen, z.B. nach der Konzentrationsfähigkeit, der Zufriedenheit oder Unternehmungslust war der Wert deutlich unterdurchschnittlich, und die Eltern gaben kaum Veränderungen bezüglich der Aggression im Laufe des Mentorenjahres an. Da die Werte bereits zu Beginn unproblematisch waren, ergab sich hier erwartungsgemäß keine nennenswerte Veränderung. „Diese Werte waren also kaum noch zu verbessern“ (Schmelter, K., 2005, S. 68). Und wie schätzen die Lehrkräfte die Kinder ein, die sie als *Moglis* anmelden? Da das Kriterium offen formuliert ist („Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen“), erfolgt die Auswahl subjektiv – was auch so gewollt ist. In informellen Gesprächen mit Lehrkräften (N = 13) wurde Aggression als Grund für die Auswahl nicht genannt. Mit präziser pädagogischer Wahrnehmung wurden hingegen andere Beobachtungen genannt, die mit den Projektintentionen von *Balu und Du* durchaus in Einklang stehen: inkonsistentes Verhalten, Entwicklungsdefizite, Probleme durch Migration, soziale Unangepasstheit, fehlende Kontakte und andere Defizite. Eine ähnliche 5-stufige Skala wie sie den Eltern vorgelegt worden war, füllten auch Lehrer und Lehrerinnen aus (N = 23). Auch hier zeigte sich, dass die Aggression bei den ausgewählten Kindern kaum eine Rolle spielt. Nach Projektende wird die Aggression sogar als völlig irrelevantes Merkmal aus 24 möglichen Items eingeschätzt (nur der „regelmäßige Schulbesuch“ ist noch unproblematischer).

Aggression
ist bei *Moglis*
kaum ein
Problem

Neben der Einschätzung durch diese relevanten Bezugspersonen wurden die *Moglis* auch mit einem standardisierten Messinstrument hinsichtlich ihrer Aggressionsbereitschaft getestet. Mit dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ (EAS, Petermann, F. & Petermann, U., 2000) kann die situationsspezifische Bereitschaft zu aggressiven Handlungsformen diagnostisch festgestellt werden. Der Test enthält Bilder mit kurzen Texten, in denen eine Konfliktsituation dargestellt ist. Als Reaktion werden den befragten Kindern (für Jungen und Mädchen unterschiedliche Formen) drei verschiedene Möglichkeiten angeboten, aus denen sie die ihnen entsprechende auswählen können. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten enthalten jeweils eine sozial erwünschte Reaktion und zwei sozial unerwünschte (davon eine aggressive) Vorgabe. Für eine von den dreien soll sich das Kind entscheiden. Die Befragung wurde zu Beginn des Projektjahres und nach Beendigung – zwei bzw. drei Jahre später – durchgeführt. Die *Moglis* gehörten zu den Kohorten 10 bis 12 (WS 2006/07 bis WS 2007/08, Univ. Osnabrück).

Beispiel-Item aus dem Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen, EAS. (Petermann, F. & Petermann U., 2000)

Meine Schwester und ich haben Streit, wer die neuen Rollschuhe heute mitnehmen darf. Da schnappt sich meine Schwester einfach die neuen Rollschuhe und rennt damit aus der Wohnung.



- Ich fluche leise vor mich hin: „Dieses gemeine Biest; das nächste Mal mache ich es genauso!“
- Aus Rache nehme ich ein Lieblingscomicheft von meiner Schwester und werfe es heimlich in einen Mülleimer.
- Ich versuche, mir nichts daraus zu machen und gehe mit den alten Rollschuhen zu meinen Freundinnen.

Es wurde zunächst ein Vergleich zwischen der Gruppe der *Moglis* und den Normwerten des EAS durchgeführt. „Betrachtet man alle drei Kohorten, so fällt auf, dass die Kinder, die am Programm *Balu und Du* in diesen Durchgängen teilgenommen haben, wenig aggressives Verhalten – so wie es durch den EAS-Test ermittelt werden konnte – zeigen (vgl. Rüsing, C. & Paffenholz, B., 2011, S. 27). Eine geringe Aggressionsneigung zeigt sich bereits zu Beginn des Projekts (Testzeitpunkt 1). Veränderungen von Testzeitpunkt 1 zu Testzeitpunkt 2 sind kaum festzustellen. Dieser Befund entspricht zwar den Erwartungen, weil aggressionsarmes Verhalten kaum verbessert werden kann (und vielleicht auch nicht sollte), darf aber wegen der geringen Stichprobengröße (N=32) nicht überschätzt werden.

Anders sieht es aus, wenn man die Extremgruppe der *Moglis* betrachtet, die zu Beginn der Projektlaufzeit besonders hohe Aggressionswerte zeigten. In dieser ebenfalls recht kleinen Gruppe (N=11) konnten deutliche Veränderungen in Richtung einer erwünschten Entwicklung festgestellt werden. Es zeigt sich eine Zunahme angepassten, nicht aggressiven Verhaltens und eine Abnahme unangepassten, Verhaltens.

Aggression hat sich in empirischen Studien als stabiles, schwer zu beeinflussendes Persönlichkeitsmerkmal erwiesen. (Huesmann, L. R. et al., 1982; Olweus, D., 1983; Campbell, S. B. & Ewing, L. T., 1990; Farrington, D. P., 1991; Zumkley, H., 1992; Kadzin, A. E., 1995; Bor, W. et al., 2004). Insofern ist den festgestellten signifikanten Veränderungen am Ende der Projektlaufzeit trotz der geringen Gruppengröße Beachtung zu schenken. Welche Unterstützungsstrukturen haben sich in der Forschung als hilfreich erwiesen? Mit welchen Einflüssen ist in einer Mentorenbeziehung zu rechnen?

- Bei Kindern und Jugendlichen hat sich eine strukturierte Freizeitgestaltung als entwicklungsförderndes und aggressionsminderndes Prinzip herausgestellt. Der Vermeidung von Langeweile kommt dabei eine wichtige Funktion zu (Panyr, S., 2004, S. 87 – 96). Mentoren können zusammen mit den Mentees ihre gemeinsamen Treffen planen. Hierbei ist allerdings darauf zu achten, dass Zielvorgaben, die durch das Mentoring erreicht werden sollen, nicht oktroyiert werden (vgl. Kap. 2.4; Morrow, K. V. & Styles M. B., 1995). Eine „Struktur“ kann durch Verabredungen, gemeinsames Pläneschmieden oder die Vorbereitung von Unternehmungen erreicht werden.

- Inkonsistente Erziehung und mangelnde Kontrolle zeigten sich als eine der Hauptursachen für aggressives und oppositionelles Verhalten (Patterson, G. R. et al. 1989; Kuschel, A. et al., 2008). Eine Tagebuchanalyse von *Balu und Du* erbrachte durch eine Faktorenanalyse ein Ergebnis, das in eine ähnliche Richtung weist: Wenn die Eintragungen der *Balus* Sicherheit und Lenkung verbunden mit Reflexionsfähigkeit erkennen ließen, stand dies mit geringen Haarcortisolwerten (Stresshormon) der *Moglis* in Verbindung. (Ohlemann, L. & Angermann, H., 2012).
- Vernachlässigung und verminderte Aufmerksamkeit haben sich (bei Jungen) als folgenschwerer in Bezug auf die Herausbildung aggressiven Verhaltens erwiesen als körperliche Misshandlung. „While physical abuse is a significant contributor to violent behavior, physical neglect alone is an even stronger predictor of male adolescent violence than physical abuse...“ (Swayne, M., 2014)

Dieses Defizit an Zuwendung (vgl. Kassis, W., 2002) kann durch einen Mentor gut ausgeglichen werden. Vor allem die unmittelbare – und während des Treffens – oft auch ausschließlich auf die Person des Kindes gerichtete Beachtung charakterisiert eine Mentorenbeziehung. Aber auch eine gute Beziehung zu Lehrerin oder Lehrer vermindert nachhaltig aggressive Tendenzen (Obsuth, I. et al., 2016).

- Ein Vergleich der aggressionsmindernden Wirkung von „Standard Mentoring“ mit einem Mentoringprogramm, in dem therapeutisch geschulte Mentoren tätig waren, zeigte, dass sich die Ergebnisse des Standard-Programms – mit nur sehr kurz trainierten Mentoren – kaum unterschieden. Die Autoren schlossen iatrogene Effekte durch die therapeutische Vorgehensweise nicht aus (Cavell, T. A. & Hughes, J. N., 2000).
- Schließlich sei noch der Einfluss von Hunger auf das situative Aggressionsniveau (und die Fairness) erwähnt. Dieser Aspekt wäre vernachlässigenswert, wenn nicht in den Begleitseminaren und Tagebüchern häufig erwähnt würde, dass die *Moglis* unregelmäßig oder sogar mangelhaft ernährt werden. Sie gehen oft ohne Frühstück in die Schule und sind auch während der Treffen manchmal hungrig. Diese körperliche Unterversorgung lässt den Serotoninspiegel sinken, was häufig mit aggressivem und kämpferischem Verhalten in Entscheidungssituationen einhergeht (Crockett, M. J.

et al., 2008). Die *Balus* sollten auf diesen Zusammenhang aufmerksam gemacht werden.

Die Einflussmöglichkeiten eines Mentorenprogramms wie *Balu und Du* sollten aber nicht überschätzt werden. Eine Relativierung ist vor allem deshalb geboten, weil trotz der nachgewiesenen signifikanten Wirkung auf das aggressionsmindernde Verhalten bei besonders aggressiven Kindern die Zahl der erreichten Kinder (in 16 Jahren ca. 9.000) zu gering ist, um einen gesellschaftlichen Trend einzuleiten. Ein Blick auf die aktuelle Entwicklung des Phänomens zeigt allerdings, dass die allgemeine Gewaltbereitschaft wie auch Raufereien unter Jugendlichen an Schulen seit 1993 rückläufig sind (Deutsches Jugendinstitut, DJI, 2013). Entsprechende Ergebnisse wurden auch bezüglich des Mobbing an Schulen gefunden: „Entgegen populären und nicht selten dramatisierenden Einschätzungen zeigt sich eine kontinuierliche Verringerung der Mobbing-Problematik an deutschen Schulen“ (Melzer, W. & Schubarth, W., 2015, S. 2; vgl. auch Ravens-Sieberer, U., Ottova, V. et al., 2012). Die Autoren folgern, dass Gewaltprävention und Gesundheitsförderung mit Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit zu verbinden sei. Im Rahmen eines verbesserten Schulklimas kann auch ein Mentorenprogramm wie *Balu und Du* eine ergänzende Funktion erfüllen für Kinder, die mehr Zuwendung, Beachtung, strukturierte Freizeitangebote oder eine verlässliche Bezugsperson benötigen.

Literatur- und Quellenangaben

Bor, W. et al. (2004): Early risk factors for adolescent antisocial behavior: an Australian longitudinal study In: Australian and New Zealand Journal of Psychology 38, 365-372.

Campbell, S. B. & Ewing, L. T. (1990): Follow-up hard to manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 871-889.

Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2000): Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children In: Journal of School Psychology, 38(3), 199-235.

Crockett, M. J., Clark, L., Tabibnia, G., Lieberman, M. D., & Robbins, T. W. (2008): Serotonin modulates behavioral reactions to unfairness. In: Science, 320(5884), 1739-1739.

Deutsches Jugendinstitut (2013):Thema: Jugendgewalt – Mythen, Muster, Maßnahmen (2013/02).

Farrington, D.P. (1991): Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In: The development and treatment of childhood aggression, 189-197.

Gordis, E. B., Granger, D. A., Susman, E. J., & Trickett, P. K. (2006): Asymmetry between salivary cortisol and α -amylase reactivity to stress: Relation to aggressive behavior in adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 31(8), 976-987.

Huesmann, R. L., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984): Stability of aggression over time and generations. In: *Developmental Psychology*, Vol 20, No. 6, 1120-1134.

Kassis, W. (2002): Erziehungswissenschaftliche Prädiktoren zum Thema "Gewalttätige Jungen in der Schule". Worin unterscheiden sich Täter von Nicht-Tätern? In: *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 16 (4), 453-479.

Kazdin, A. E. (1995): *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Thousand Oaks: Sage Publikations.

Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. In: *Kindheit und Entwicklung*, 17(3), 161-172.

Melzer, W. & Schubarth, W. (2015): Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz* (Published online: DOI 10.1007/s00103-015-2270-y).

Morrow, K. V. & Styles M. B. (1995): *Building relationships with youth in program settings*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016) A Nonbipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. In: *Journal of Youth and Adolescence*, July 2016, DOI: 10.1007/s10964-016-0534-y.

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt Balu und Du: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb8).

Olweus, D. (1984): Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. In: Kaplan R. M. et al. (Ed.) *Aggression in children and youth*, The Hague, Nijhoff, 104-137.

- Panyr, S. (2004): Struktur als entwicklungsförderndes Prinzip in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeorganisationen. In: Politische Studien, Themenheft 1/2004: Aggression und Straffälligkeit. Kinder und Jugendliche brauchen Struktur, 87-96.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989): A developmental perspective on antisocial behavior In: American Psychological Association, Vol. 44, No. 2, p. 329).
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000): EAS: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U., Ottova, V. et al. (2012): Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland: Erkenntnisse aus der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) - WHO-Jugendgesundheitsstudie 2002 – 2010. In Das Gesundheitswesen, Supplement 1.
- Rüsing, C. & Paffenholz, B. (2011): Entwicklung des Sozialverhaltens der Moglis – Eine Untersuchung anhand des EAS-Tests und einer Nachbefragung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Sherry, J. L. (2001): The effect of violent video games on aggression. A meta-analysis. In: Human Communication Research, 27, 409-431.
- Swayne, M. (2014): Neglected boys may turn into violent adolescents. PENNState, psu, August. 2014, San Francisco.
- Zumkley, H. (1992): Wie stabil sind individuelle Differenzen der Aggressivität? Eine Meta-Analyse. In: Montada, L. (Hrsg.) Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, Bd.2, S. 466-471.

Große und kleine Bildschirme



Die digitalen Favoriten von Kindern und Jugendlichen verändern sich: Fernsehen, Gameboy (seit 1989), Playstation (seit 1994), Smartphone/iPhone mit Multitouch-Oberfläche (seit 2007). Die Tendenz geht zu immer kleineren Bildschirmen. Damit auch zu einer immer perfekteren Einpassung der Nutzung in die Freiräume des Tagesablaufs und zu einer parallelen oder Krypto-Nutzung neben anderen Tätigkeiten. Das Aktivitätsniveau der User unterscheidet sich ebenso. Während das Fernsehen ein ziemlich passiver Mediengebrauch ist, verlangen Spiele auf Konsolen eine – mehr oder minder regelhafte – Aktivität, und Smartphones können, zumindest im Prinzip, einen kreativen und unkonventionellen Umgang mit dem Medium ermöglichen. Diese tendenziell positive Möglichkeit kann nicht verhindern, dass 8% der in einer Studie der Landesanstalt für Medien (NRW) befragten Kinder und Jugendliche als suchtgefährdet eingestuft wurden (Knop, K. et al., 2015; vgl. ferner Lampert, C., 2016).

Das Thema Mediennutzung spielt im täglichen Umgang zwischen *Moglis* und *Balus* eine nicht unwesentliche Rolle. Die in den Tagebüchern und Begleitveranstaltungen oft erwähnte Beobachtung, dass die Kinder sehr viel Zeit vor Bildschirmen aller Art verbringen, führt zu zwei Fragen: Ist das gut für die Kinder? Und: Wie kann ich den Kindern die „analoge“ Welt nahebringen?

Wie kann ich den Kindern die „analoge“ Welt nahebringen?

Die erste Frage nach den Wirkungen des Medienkonsums wurde bereits in zahlreichen Studien im In- und Ausland und mit anspruchsvollen Methoden untersucht; die Antworten sind beunruhigend. Seit Anfang der 2000er Jahre ist bekannt, dass Dauer und Inhalte beim Umgang mit Medien mit der Persönlichkeitsentwicklung in einem kritischen Zusammenhang stehen.

Drei Beispiele:

1. Eine Meta-Analyse zu den Effekten von gewalthaltigen Videospiele auf aggressives Verhalten und aggressive Einstellungen bei Kindern und jungen Leuten wurde 2001 veröffentlicht. In die Studie gingen 54 einzelne, unabhängig durchgeführte empirische Studien ein, die insgesamt 4.262 Teilnehmer umfassten (Anderson, C. A. & Bushman, B. J., 2001). Es zeigte sich nicht nur, dass Aggressionen durch den Konsum von entsprechenden Medien zunahmen, sondern auch, dass das prosoziale Verhalten zurückging.

2. Im renommierten Journal SCIENCE erschien 2002 eine Longitudinalstudie über 17 Jahre, die einen Zusammenhang von aggressivem Verhalten in Adoleszenz und frühem Erwachsenenalter einerseits und der Dauer des vorangegangenen Fernsehkonsums andererseits nachwies. Das mittlere Alter der Probanden war bei der ersten Erhebung (1975) 5,8 Jahre und bei der zweiten Erhebung (2000) 30 Jahre. Selbst wenn einflussreiche Faktoren wie z.B. Haushaltseinkommen, Vernachlässigung in der Kindheit, Gewalt in der Nachbarschaft oder psychiatrische Störungen statistisch herausgerechnet wurden, war zwischen der Dauer des Fernsehkonsums (die Inhalte wurden hierbei nicht erfasst) ein signifikanter Zusammenhang mit späterem aggressivem Verhalten gegen Personen feststellbar. Die Korrelation zwischen Fernsehen und Aggression zeigte sich auch, wenn die Kinder und Jugendlichen zuvor keine aggressiven Neigungen aufwiesen (Johnson, J. G. et al., 2002).
3. Auch Aufmerksamkeitsstörungen in der Grundschule stehen in direktem Zusammenhang mit Fernsehkonsum. Es wurden 1.300 Grundschul Kinder getestet, die als Kleinkinder von einem bis drei Jahren fernsehen durften. Der Studie zufolge wächst das Risiko für Aufmerksamkeitsprobleme mit jeder Stunde TV-Konsum (pro Tag) um 10 Prozent (Christakis, D. A. et al., 2004). Die American Academy of Pediatrics empfiehlt deshalb, Kinder unter zwei Jahren gar nicht vor den Fernseher zu lassen und die Zeit vom dritten Jahr an auf zwei Stunden zu beschränken.

Die Lebenswirklichkeit
der Kinder ist oft
digital vermittelt

Die Berichte von *Balus*, dass sie ihre *Moglis* sehr häufig am Fernseher antreffen, wenn sie verabredet sind und die Kinder zuhause abholen wollen, sind deshalb alarmierend. Die Lebenswirklichkeit der Kinder ist oft digital vermittelt (quasi „zweidimensional“). Auch im Hinblick auf andere Aspekte der kindlichen Weltaneignung sind TV-Zeiten kritisch zu sehen. Sie sind nicht dialogisch; Fragen werden nicht beantwortet und werden insofern alsbald nicht mehr gestellt. Nachdenkliches verzögern der Wahrnehmung wirft (anders als beim Lesen) aus dem Gang der Handlung. Schnelle Schnitte bringen das persönliche Tempo in eine unangemessene Beschleunigung. Bei übertriebenem Medienkonsum kann die Entfremdung von der Realität bedenkliche Formen annehmen, wie zwei Tagebuchzitate zeigen. Eine *Balu* berichtet im Tagebuch (2008): „... als er Enten auf dem Kanal schwimmen sah, benannte er diese erst als Roboter und korrigierte sich dann und merkte an, dass wir ja gar nicht im Fernsehen seien.“

4.10

Oder in einem andern Tagebuch (2010) heißt es, dass *Mogli* und *Balu* an einem Teich Frösche beobachtet haben. *Mogli* wandte sich an *Balu* mit der Bemerkung „Ich würde die Frösche gern in 3D sehen.“

Computer- und Videospiele faszinieren in besonderer Weise. Die Herausforderung zu aktiver oder interaktiver Betätigung vereinnahmt noch mehr als fernsehen. Anstrengung, Konzentration, Durchhalten werden in einer Weise provoziert, die sich Lehrkräfte manchmal wünschen. So können Fertigkeiten (und zugleich Inhalte) effektiv trainiert werden, sie bleiben im Gedächtnis und werden zu Routine. Das aus pädagogischer Sicht geschätzte Phänomen des „Überlernens“ wird am PC oder an der Konsole beispielhaft praktiziert. Beim Überlernen werden bereits erarbeitete und verstandene Lernstoffe wiederholt – sie bleiben so wesentlich besser abgespeichert und für den späteren Zugriff erhalten. Diese Aktivität ist oft langweilig, weshalb solche Übungen bei Schülern und Lehrern meist unbeliebt sind. Anders ist es bei den überraschend bereitwilligen Daueraktivitäten an PC oder Konsole. Hier wird – sogar mit positiven Emotionen – äußerst effektiv gelernt. Einiges wird womöglich chronifiziert. Welche Inhalte sind das?

Computerspiele
fasziniieren

Es wurde im Programm *Balu und Du* keine Erhebung durchgeführt, die Aufschluss über die bevorzugten Sendungen und Spiele der *Moglis* geben könnte. Dass es sich dabei aber auch um Inhalte handelt, die zu einer Desensibilisierung gegenüber Gewalt führen, legt z.B. folgendes Tagebuchzitat (2010) nahe: „Vor dem Treffen habe ich mit *Mogli* telefoniert, um mich mit ihm auf einen Film zu einigen. Er bemerkte, dass er nur Filme schauen würde, wo Menschen sterben oder ihnen wenigstens die Haut abgezogen würde.“ Derartige Aussprüche beunruhigen die *Balus* aufs Äußerste, und es ist entlastend, dass darüber in den Begleitseminaren bzw. Tagebüchern (und Kommentaren) ein Austausch stattfinden kann (vgl. Kap. 1.2). „Das Betrachten von Gewalt führt zur Abstumpfung und zu gleichgültigem Verhalten gegenüber Gewalt.“ (Spitzer, M., 20092, S. 371).

Die Gefahr eines Verlusts an Sensibilität durch gewalthaltige Bilder und Spiele ist den *Balus* präsent. Da die Kinder aber den größten Teil der außerschulischen Zeit ohne ihre MentorenInnen verbringen, und der familiäre Schutz vor ungeeigneten medialen Inhalten oft fehlt, kommen zwei Möglichkeiten in Betracht, um die negativen Auswirkungen bedenklichen Medienkonsums zu begrenzen. Es ist einerseits das Wecken von Interessen am realen Leben, am Sport, an der Natur, an Gesellschaftsspielen und anderen sozialen Aktivitäten, an handwerk-

Abstumpfung
gegenüber Gewalt

lichen Tätigkeiten usw. Oder es ist andererseits die sog. Medienkompetenz, die die Kinder in die Lage versetzen soll, den Verführungen der digitalen Angebote zu widerstehen. Diese letztere Strategie ist wenig überzeugend. Warum sollen die jüngsten und unerfahrensten Glieder in der Kette des Medienkonsums – die Kinder – die Verantwortung für Auswahl und Bewertung ihrer Seh- und Spielgewohnheiten übernehmen? Zwar werden die *Balus* mit ihren *Moglis* über Filme und Spiele sprechen, aber in erster Linie sind andere zuständige Erwachsene gefordert: die Medienindustrie, der Jugendschutz, die Eltern und Pädagogen. Der Begriff Medienkompetenz sei „komplett durch die Medienindustrie gekapert worden.“ Man sollte ihn nicht mehr benutzen (Schiller, S., 2014).

Balu und Du geht einen anderen Weg. Den *Moglis* werden Alternativen zum Bildschirm erschlossen. Es werden Fenster geöffnet in das „wirkliche“ Leben. Dazu reicht sogar die begrenzte Zeit, die *Mogli* und *Balu* wöchentlich miteinander verbringen. Es zeigte sich, dass die Kinder am Ende des Projektjahrs nach eigenen Angaben weniger Zeit mit PC-Spielen verbringen als die Kinder einer Kontrollgruppe (Treatmentgruppe N = 141; Kontrollgruppe N = 158). „So nahm das tatsächliche Spielen von Computerspielen und ähnlichem in der Retrospektive der *Moglis* fast durchgängig stärker ab als bei den Kindern der Kontrollgruppe. Nur bei den Kindern mit leichter familiärer Belastung waren kaum Unterschiede zwischen den *Moglis* und den Kindern der Kontrollgruppe erkennbar; dafür schnitten die Kinder der Treatmentgruppe in der Subgruppe der familiär schwer belasteten Kinder gegenüber den entsprechenden Kindern der Kontrollgruppe deutlich besser ab“ (Drexler, S., 2015, S. 335).

Das „wirkliche“ Leben als Alternative

Literatur- und Quellenangaben

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. In: *Psychological science*, 12(5), 353-359.

Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004): Early television exposure and subsequent attentional problems in children. In: *Pediatrics*, 113(4), 708-713.

4.10

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., & Brook, J. S. (2002): Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. In: Science, 295(5564), 2468-2471.

Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., Vorderer, P. (2015): Mediatisierung mobil. Handy- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig (Vistas). Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Band 77.

Lampert, C. (2016): Kommunikation und Beziehungspflege – Zur Rolle von Smartphones für Heranwachsende. In: Wissenswert, Werte in Erziehung und Familie, 01/2016, 25-33.

Salisch v. M., Vogelgesang, J., Kristen, A., & Oppl, C. (2011): Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral? In: Media Psychology, 14(3), 233-258.

Schiller, S. (2014): Headshot. In: Die Tageszeitung, taz, 28.4.2014, 15f.

Spitzer, Manfred (2006/20092): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum – Akademischer Verlag, Heidelberg.

»Life-Skills stärken!«



Ausgeprägtes Suchtverhalten – wie z.B. Alkoholismus oder Drogenmissbrauch – finden wir bei den *Moglis* im Grundschulalter natürlich nicht. Trotzdem ist das Thema für *Balu und Du* nicht bedeutungslos. Frühe Weichenstellungen im Kindesalter wirken im Positiven wie auch im Negativen in der Persönlichkeitsentwicklung fort. Eine spielerische Aneignung von Gesundheits- und Lebenskompetenz, die als wichtige Komponenten zum Aufbau von Resilienz oder von Suchtverhalten anzusehen sind, gelingt bevorzugt im Vor- und Grundschulalter. „Das gelingt nur bis zum zehnten Lebensjahr. In der Pubertät ist es dafür zu spät“ (Pötschke-Langer, M., 2003). Diese entschiedene Feststellung steht in einer Reihe mit anderen Befunden zur Suchtprävention. Eine wichtige – immer wieder bestätigte – Einsicht ist, dass es vor allem um Lebens- und Sozialkompetenzen geht, auch „Life-Skills“ genannt. Damit ist eine unspezifische pädagogische Förderung gemeint, die die kindliche Persönlichkeit umfassend stärkt. Im Gegensatz zu Präventionsprogrammen, die den Schwerpunkt auf Informationen über die Gefahren oder auf Abschreckung legen, haben sich Lebenskompetenzprogramme als wirkungsvoller herausgestellt. Es handelt sich dabei vorwiegend um primärpräventive Maßnahmen, d.h. um solche Unterstützungs- und Förderangebote, die darauf abzielen, dass ein Problem – wie hier ein Suchtverhalten – gar nicht erst auftritt. Beispielhaft sei das Programm „Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten – ALF“ genannt, ein evidenzbasiertes Präventionsprogramm, das auf die Stärkung von Lebenskompetenzen ausgerichtet ist. Als die wichtigsten Lebenskompetenzen werden genannt: die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen, kritisch und kreativ zu denken, effektiv zu kommunizieren, sowie Beziehungen führen zu können, sich selbst zu kennen, Empathie zu besitzen sowie mit Gefühlen und Stress umgehen zu können. Die Evaluation dieses Programms zeigte, dass der Anteil der Raucher in Schulklassen, die das ALF-Programm durchlaufen hatten, nach dem 5. Schuljahr deutlich geringer war als in den Kontrollklassen. Auch der Anteil der Kinder mit Alkoholerfahrung war geringer (Bühler, A., 2004; Heppekausen, K., 2005).

In der Studie „Suchtprävention durch Gesundheitserziehung und Aufklärung“ (Pott, E. & Schmid, H., 2002) werden unterschiedliche Umsetzungsstrategien im Hinblick auf die Effektivität zur Verhinderung von Substanzmissbrauch verglichen. Am effektivsten erwies sich auch hier ein „Lebenskompetenztraining“ (ebenda S. 950). Insbesondere sind die „Life-Skill-Approaches“ erfolgreich, wenn sie bereits vor dem Auftreten des Problemverhaltens eingesetzt werden (Meyer, G., 2006). Die Überlegenheit dieser Ansätze zeigt sich auch hier deutlich

Life-Skill-Approaches

im Vergleich zu Strategien der reinen Information und Abschreckung (Schulze, A., 2008).

Die skizzierten Forschungsergebnisse legen die Frage nahe, ob die im Mentorenprogramm *Balu und Du* nachgewiesenen Verbesserungen von „Life-Skills“ auch im Sinne einer Suchtprävention interpretiert werden können (vgl. z.B. Drexler et al., 2012). Wenn auch nicht alle der genannten „wichtigsten Lebenskompetenzen“ (vgl. oben, Heppekausen, K., 2005) im Programm *Balu und Du* hinsichtlich einer langfristigen Suchtprävention evaluiert wurden, so könnten die Ergebnisse zur Stressregulation (vgl. Kap. 4.14) und zu Exekutiven Funktionen (vgl. Kap. 4.4) jedoch in diese Richtung weisen.

Weitere Studien zur Suchtprävention sind der Frage nachgegangen, welche Merkmale und Verhaltensweisen in der Kindheit mit einem späteren Suchtverhalten korrelieren. Die Ergebnisse sind nicht eindeutig. Sowohl „Impulsivität“ (vgl. Hayer, T., 2012) wie auch „Gehemmtheit“ (vgl. Pinquardt, M. & Silberstein, R. K., 2005) werden in der Forschungsliteratur genannt. Die widersprüchlich erscheinenden Befunde können jedoch so verstanden werden, dass eine unausgeglichene kindliche Persönlichkeit späteres Suchtverhalten wahrscheinlicher macht. Da sich zeigte, dass das Mentorenprogramm *Balu und Du* die *Moglis* sowohl in Bezug auf Gehemmtheit wie auch Impulsivität positiv beeinflusst, liegt es nahe, dass die Wahrscheinlichkeit eines späteren Problemverhaltens reduziert wird.

Um diesbezügliche Veränderungen aus Sicht der Eltern zu erfahren, wurde eine leitfadengestützte Befragung durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Befragung war das Mentorenjahr seit mindestens zwölf Monaten beendet. Welche Veränderungen haben die Eltern bei ihren Kindern wahrgenommen? Die Berichte und Erzählungen der Eltern können in vier Merkmalsgruppen geclustert werden (Bartl, H. et al., 2012; Kotjakovskaja, V., 2013):

- i) die Kinder werden selbständiger, selbstsicherer, selbstbewusster;
- ii) sie werden offener;
- iii) sie werden entspannter und ruhiger;
- iv) sie werden fröhlicher

Wie verändern sich die Kinder während des Projektjahres?

4.11

Diese Befunde können zwar als Stärkung der allgemeinen Lebenskompetenzen angesehen werden, dürfen aber keinesfalls bereits als Nachweis für eine suchtpreventive Wirkung von *Balu und Du* interpretiert werden. Es wurde bislang keine methodisch anspruchsvolle Evaluation durchgeführt, die mittel- oder längerfristig das Suchtverhalten mit einer Kontrollgruppe verglichen hätte.

Bleibt zu fragen, ob es erforderlich erscheint, dem Thema Suchtprävention besondere Aufmerksamkeit zu widmen, obwohl sich bei den *Moglis* so gut wie kein manifestes Suchtverhalten zeigt. Es sind zwei Überlegungen bzw. Beobachtungen, die eine Befürchtung in diese Richtung lenken: Einmal ist es die soziale und familiäre Herkunft der Kinder, die oft durch Armut und Benachteiligung, manchmal auch durch Suchtverhalten in der Familie geprägt ist. Diese ungünstige Situation geht gehäuft mit Suchtgefährdung einher (Pinquardt, M. & Silbereisen, R. K., 2005; Hayer, T., 2012). Zum anderen sind es einige Berichte in den Tagebuchaufzeichnungen der *Balus*, die zeigen, wie wenig souverän und ausgeglichen die Haltung der *Moglis* bisweilen ist und wie sie sich von fesselnden Situationen quasi suchartig vereinnahmen lassen.

In einem Fall war *Mogli* auf das Glücksspiel an einem Automaten derart fixiert, dass *Balu* sogar Mühe hatte, die anderen – ebenfalls nicht uninteressanten – Angebote auf dem Jahrmarkt zu zeigen.

Kinder sind
manchmal
geprägt durch
Suchtverhalten
in der Familie

»Als wir dann an den Automaten vorbeikamen, konnte *Mogli* natürlich nicht lange genug hin- und herüberlegen, welche Gewinne er dort erzielen würde. [...] Als der Euro natürlich keinen Gewinn erbracht hatte, fing *Mogli* an zu betteln und unzufrieden zu werden, da er nochmal sein Glück probieren wollte. [...]

Naja, irgendwann habe ich ihn dann von dem Automaten wegkommen, aber er ist dann bockig neben mir hergelaufen und hat weiter gebettelt...«

{*Balu Sina*}

TB

Ein anderes Beispiel: Als *Balu* beispielsweise ihr *Mogli* abholen wollte, nahm er von ihr kaum Notiz und spielte weiter mit seinem Gameboy.

TB

»Ich hatte nicht den Eindruck, dass er weiterspielte, um mich zu ärgern oder ähnliches. Vielmehr schien das Gameboy-Spielen solch eine starke Anziehung auf ihn auszuüben, dass ich ziemlich starke Reize oder spannende, einnehmende Beschäftigungen hätte bieten müssen, um ihn davon abzubringen. Ich würde fast von einem Suchtverhalten sprechen, vor allem, wenn man mitüberlegt, dass er sicherlich jeden Tag mehrere Stunden spielt, und dass dies kein vorübergehendes Phänomen zu sein scheint.«
(*Balu Anja*)

Die Thematik ist nicht irrelevant: In einem Bericht des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KfN) heißt es: „4,3% der Mädchen und 15,8% der Jungen weisen ein exzessives Spielverhalten mit mehr als 4,5 Stunden täglicher Computerspielnutzung auf.“ (Rehbein et al., 2009) Diese Aussage bezieht sich zwar auf Schüler und Schülerinnen der neunten Klasse. Aber – wie erwähnt – sollte die Prävention vor dem Auftreten der eigentlichen Verhaltensprobleme stattfinden.

Literatur- und Quellenangaben

Bartl, H. M., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2013): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms "Balu und Du". (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Bühler, A. (2004): Suchtprävention ohne erhobenen Zeigefinger. In: Klett-Themendienst, Dezember 2004, S. 11f.

Drexler, S., Borrmann, B. & Müller-Kohlenberg, H. (2012): Learning Life skills Strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"). In: Journal of Public Health (DOI 10.1007/s10389-011-0458-7).

Hayer, T. (2012): Jugendliche und glücksspielbezogenen Probleme. Risikobedingungen, Entwicklungsmodelle und Implikationen für präventive Handlungsstrategien. Peter Lang, Frankfurt/M.

Hepekausen, K. (2005): Intrapersonales Risiko für Substanzmissbrauch und differentielle Wirksamkeit eines suchtpreventiven Lebenskompetenzprogramms. [Dissertation., Westf. Wilh.-Universität Münster].

Kotjakovskaja, V. (2013): Balu und Du – Ein ehrenamtliches Mentorenprogramm für Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur retrospektiven Einschätzung des Projekts aus Sicht der Eltern. (Masterarbeit, Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit, Dresden).

Meyer, G. (2006): Glücksspiel – Zahlen und Fakten. In: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hg.): Jahrbuch Sucht 2006, 114-128).

Pinquardt, M. & Silbereisen, R. K. (2005): Personale Disposition und familärer Kontext. In: R. Thomasius & U. Küstner (Hg): Familie und Sucht. Grundlagen, Therapiepraxis, Prävention. Schattauer, Stuttgart, 13-20.

Pötschke-Langer, M. (2003): Das hüpfende Klassenzimmer. In: DIE ZEIT (J. Otto), 49, 81.

Pott, E. & Schmid, H. (2002): Suchtprevention durch Gesundheitserziehung und Aufklärung. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 12, 943-951.

Rehbeim F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2009): Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. Forschungsbericht Nr. 108 des Kriminologischen Instituts Niedersachsen e.V. (KfN). Hannover.

Schmitt-Rodermund, E. (1999): Entwicklungsorientierte Prävention am Beispiel des Drogengebrauchs im Jugendalter. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), Klinische Entwicklungspsychologie, 421-436.; PVU, Weinheim.

Schulze, A. (2008): Primäre Tabakprävention bei Jugendlichen. Zum Verhältnis und zur Wirksamkeit struktureller und schulischer Präventionsmaßnahmen. In: H. Hackauf, & M. Jungbauer-Gans (Hg.) Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen. Springer, Wiesbaden, 91-107.

»Daseinskompetenzen betreffen Lebensführung als Ganzes...«

(5. Familienbericht des BMFSFJ, 1995)



Alltagskompetenzen

4.12

Das Lernen in der Grundschule stützt sich auf Voraussetzungen, die idealerweise bereits vor der Schulzeit erlernt werden: Erkundungshaltung, Akzeptanz von Regeln, Fragehaltung, Lernfreude, Leistungsoptimismus, Zielstrebigkeit und weitere Haltungen, die die Beschäftigung mit einer Herausforderung oder einer Aufgabe anregen und aufrechterhalten. Weil derartige Kompetenzen in der Schule vorausgesetzt werden, dort aber neben den kognitiven Fähigkeiten weniger zentral im Vermittlungsprozess stehen, wurde vor einigen Jahrzehnten das Konzept der kompensatorischen Erziehung entwickelt. Dadurch sollen vor allem den Kindern, die aufgrund ihrer familiären Herkunft ungünstigere Lernvoraussetzungen mitbringen, die Startchancen verbessert werden. Es ist ein aufwändiges Lernarrangement, denn die alltäglichen Anlässe sind an individuelle Lebenssituationen gebunden. Sie müssen jeweils erkannt und aufgegriffen werden, um dann dialogisch oder exemplarisch vertieft zu werden. Die Entwicklung von Alltagskompetenzen gelingt bei *Balu und Du* im gemeinsamen Prozess der Ko-Konstruktion von Wissen, Können, Wollen, Nachdenken, Durchhalten und „Meinen“. Auch Einstellungen und begründete Ansichten („Meinen“) werden bei alltäglichen Gelegenheiten und im sozialen Austausch erworben. Üblicherweise haben diese oft in unscheinbaren Lernschritten in der Familie ihren Platz. Es sind Mikro-Prozesse, die in den größeren Gruppen von Kita und Schule schwieriger zu initiieren sind.

Prozess der
Ko-Konstruktion

Gerade in einer Mentorenbeziehungen kann diese Form des ko-konstruktiven Lernens, das sich aus den spezifischen Situationen des Alltags heraus ergibt, verwirklicht werden: Innehalten bei Unerwartetem, Herausforderung durch Schwierigkeiten, Irritation durch Fehler, Überforderung, Enttäuschung... Für diese Art des Alltagslernens ist die Zweisamkeit und das soziale Miteinander eine wesentliche Grundlage. In diesem Kapitel geht es jedoch nicht nur um die soziale bzw. emotionale Intelligenz (vgl. Kap 4.5), sondern vor allem um so prosaische Themen wie Busfahren, Umgang mit Geld oder Hygiene. Nennen wir es Basiskompetenzen, Lebenskompetenzen oder Daseinskompetenzen: Alltagskompetenzen.

Die Eintragungen in den Tagebüchern der *Balus* zeigen immer wieder, wie viel Aufmerksamkeit (und Zeit) auf diese einfachen Vollzüge des alltäglichen Ablaufs gerichtet werden. Sowohl die berichteten Defizite sind beachtlich, wie auch die sensiblen und geduldigen Hilfen der MentorInnen beim Üben von grundlegenden Fertigkeiten. Die folgenden Ausschnitte aus Tagebüchern geben einen

Überblick über die Breite und Notwendigkeit des Trainings von Alltagskompetenzen. Sie machen auch deutlich, dass diese Lernschritte am besten in einer dialogischen Situation geübt werden können, in der sowohl für *Mogli* wie für *Balu* der Anlass und das Ziel ihres Tuns lebendig vor Augen stehen.

TB

Busfahren:

»Dann kam der Bus, und man merkte ziemlich schnell, dass es das erste Mal war, dass er in einem Bus sitzt. Er hat gefragt, warum man einen Fahrschein braucht, wie lange der gilt, was Tarifzonen sind, und was *entwerten* bedeutet. Er schien auch ein wenig Angst zu haben, weil der Bus so schaukelte. Er war aber mächtig stolz, dass er selbst bezahlt hat und sich selber einen Platz ausgesucht hat »Mach ich gut, oder?!«
(*Balu Christina*)

Wie funktioniert die Post?

»Beim Postkasten angelangt, war sie sehr erstaunt, dass die Post noch anders funktioniert als nur über den Briefträger, der jeden Tag mit dem Fahrrad vor ihrer Tür anhält. Ich habe ihr gezeigt, wo sie ihre Postkarte einwerfen kann. Daraufhin fragte sie, wie denn der Postbote wieder dran käme und was die Tage auf dem Schild bedeuten. Also schauten wir uns noch die verschlossene Klappe und die Leerungszeiten an.«
(*Balu Saskia*)

»Wir wollten in Ruhe unsere Briefumschläge fertig schreiben. *Mogli* erzählte mir von sich aus, welche Funktion eine Adresse hat und wie sie sich aufteilt. Anscheinend war das Thema bei ihm noch aktuell, obwohl das Briefeschreiben das letzte Mal nicht recht klappte.«
(*Balu Markus*)

Welterfahrung durch den Bildschirm:

»In der Stadt sind wir an einem alten orangenen VW-Bus vorbei gekommen, und ich habe ihr gesagt, dass der bestimmt schon 25 Jahre alt ist. Sie guckte mich etwas verwirrt an und fragte, warum er dann orange sei. Genauso verwirrt habe ich dann zurück gefragt, warum er dann nicht orange sein kann. Dann meinte sie, dass früher doch alle Sachen schwarz-weiß gewesen sind – Autos, Menschen, Klamotten... Die Begründung von ihr war, dass in den Filmen von früher ja alles schwarz-weiß zu sehen ist.«

(*Balu Tabea*)

Hygiene:

»*Mogli* ging auf die Toilette und kam ohne die Klospülung zu benutzen wieder raus. Nachdem ich sie fragte, ob sie die Hände gewaschen hat, sagte sie »nein« und als ich mit ihr zum Händewaschen ins Badezimmer ging, sah ich, dass sie weder gezogen noch Klopapier benutzt hatte, und auf den Toilettenrand gepullert hat. Nachdem ich ihr alles erklärt hatte, war sie ganz verdutzt; ich habe aber das Gefühl, dass sie es verstanden hat.«

(*Balu Lena*)

»Nachdem ich wieder bei mir zuhause war, musste ich erst mal die ganze Nacht meine Wohnung lüften. *Mogli* stinkt fürchterlich nach Zigarettenrauch. Auch stinken seine Füße sehr! Er hat immer dieselben Schuhe an und zieht sie wohl nur zum Schlafen aus. Ich habe schon versucht *Mogli* zu erklären, dass es wichtig ist, auf die Hygiene zu achten; das nächste Mal werde ich es wieder ansprechen. Wie soll er es sonst lernen?«

(*Balu Tatiana*)

Umgang mit Geld:

»An der Kasse angekommen, bezahlte *Mogli* selbst aus dem *Balu*-Beutel und war sehr stolz. Als ihr die Kassiererin das Wechselgeld und den Kassenbon gab, fragte sie, was das für ein Zettel ist. Vor dem Supermarkt setzten wir uns gemeinsam hin und besprachen, was auf dem Bon steht und wofür man ihn bekommt.«
(*Balu Lucia*)

»So richtig hat er den Wert der Münzen noch nicht verstanden. Unsere Regel lautet bis jetzt, dass die zweifarbigen Münzen immer die wertvolleren Euros sind, und das andere nur das Kleingeld. Aber wir bleiben da dran.«
(*Balu Tina*)

Orientierung in der Stadt:

»Als wir zum Markt gingen, fragte uns jemand nach dem Weg. Ich half ihm, den Weg auf der Karte zu finden. *Mogli* schaute zu, und als wir weiter gingen, machten wir ein Spiel daraus, uns gegenseitig Wege zu beschreiben. Für sie war das neu. Zu Beginn sagte sie einfach ›rechts‹ oder ›links‹. Nachdem ich dann einen Weg beschrieben habe, merkte sie, dass es einfacher ist, wichtige Gebäude, Geschäfte oder Plätze dazu zu nehmen.«
(*Balu Anja*)

Manuelle Geschicklichkeit:

»Als wir dann Schlittschuhe hatten, half ich ihm zunächst die Schlittschuhe anzuziehen. Er hatte Probleme damit, eine Schleife zu binden. Ich habe versucht, ihm das so gut es ging zu zeigen. Ich denke, ich werde das weiterhin mit ihm üben.«
(*Balu Heike*)

4.12

Die Beispielgeschichten ließen sich fortsetzen. Fast immer ergeben sich die Lernanlässe aus einer Situation heraus, in der gemeinsames Handeln und Besprechen konstitutiv sind. Diese Kompetenzen seien nicht lehrbar, schreibt Lothar Krappmann. „Sie sind ablesbar von Vorbildern; sie sind ‚aufsaugbar‘ aus Handlungszusammenhängen, an denen Kinder und Jugendliche beteiligt sind.“ (2003, S. 14-19). Mentoren können diese Lernanlässe zudem bewusst initiieren.

Literatur- und Quellenangaben

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.,1995): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens. 5. Familienbericht, Bonn.

Krappmann, L. (2003): Kompetenzförderung im Kindesalter. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung ‚Das Parlament‘, B9/2003, 14-19.

»Findest du, dass ich das
gut mache?«

(*Mogli Samantha*)



Selbstkompetenzen und Kontrollüberzeugung

4.13

Mogli blüht auf, *Mogli* lernt lieber, *Mogli* geht es besser – sowohl zuhause wie in der Schule kann man es merken. Die Veränderungen stellen sich allmählich ein, sie zeigen sich in verschiedenen Situationen und erreichen recht unterschiedliche Facetten der gesamten Persönlichkeit. Diese umfassende Entwicklung im kognitiven und non-kognitiven Bereich wirft die Frage nach einer integrierenden Deutung auf. Nicht die Betrachtung der einzelnen Aspekte, die durch das „Breitbandangebot“ positiv verändert werden (vgl. Kap. 1.6) führt zum Kern der Wandlungsimpulse. Die Suche gilt vielmehr einem abstrahierenden Konzept, das als grundlegende Basis für die unterschiedlichen beobachteten Wirkungen gelten kann. Im Diskurs um „Selbstkompetenzen“ finden sich theoretische und empirische Ausführungen, die sich an einem derart übergreifenden Prinzip orientieren. Es handelt sich dabei allerdings nicht um ein geschlossenes theoretisches System, sondern eher um eine additive Sammlung inhaltlich verwandter Faktoren. Selbstkompetenz wird als „Bündel“ von Einzelkompetenzen oder sogar als „Containerbegriff“ bezeichnet (Künne, T. & Sauerhering, M., 2012). Die Autoren nennen u.a. folgende Aspekte, aus denen sich das Phänomen der Selbstkompetenz zusammensetzt: Widersprüche aushalten (integrative Kompetenz), Selbstwahrnehmung, (Selbst-)Vertrauen, Affekt- und Selbstregulation, mit Misserfolgen umgehen, Wissen und Emotionen miteinander verknüpfen. Bezogen auf die PSI-Theorie (Kuhl, J., 2001) werden vor allem die Fähigkeiten zur Selbstmotivierung und Selbstberuhigung betont (Kuhl, J.; Künne, T. & Aufhammer, F., 2011). Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK, 2011) beschreibt Selbstkompetenzen als „Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein“. Aus Sicht von *Balu und Du* sind noch weitere Beobachtungen hinzufügen, die den „Container“ auffüllen können: Exekutive Funktionen (vgl. Kap 4.4), Konzentration (vgl. Kap 4.6), Überwindung von Neophobie (vgl. Kap. 4.8) und Stressregulation (vgl. Kap. 4.14). Es geht – allgemein gesprochen – um „die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können.“ (Künne, T. & Sauerhering, M., 2012) Als langfristige Prädiktoren für spätere Verhaltensstörungen wurden in einer Längsschnittstudie (Prior, M. et al., 2001) Probleme hinsichtlich „self-regulation capacities“ erkannt.

Selbstkompetenz als „Containerbegriff“

So breit gesplittet, wie das Konzept der Selbstkompetenzen ist, zeigen sich auch die Entwicklungszuwächse der *Moglis* in den unterschiedlichsten Teilbereichen

Förderung von Selbstkompetenz

ihrer kindlichen Persönlichkeit. Um genauere Einsichten zu bekommen, welche Einzelfunktionen für bestimmte Kinder (oder Gruppen von Kindern) besonders gefördert werden können, wurde das Evaluationsdesign differenziert aufgefächert. Einzelne Aspekte wurden operationalisiert und mit entsprechenden Test-, Beobachtungs- oder Befragungsinstrumenten erhoben. Die Entwicklungsschritte der Kinder sind nicht gleichförmig. Allgemein zeigte sich, dass die *Moglis* vor allem dort zulegen konnten, wo die Ausgangssituation zu Beginn des Projektjahres besonders ungünstig war (Extremgruppen). Die Startposition bzw. Ausgangslage verrät viel über den zu erwartenden Zuwachs: Kinder, die sich z.B. bereits anfänglich gut konzentrieren können, erwerben verständlicherweise kaum zusätzliche Fähigkeiten auf diesem Gebiet.

Die Lernfortschritte zeigen sich zwar auf diversen Teilbereichen, sie weisen aber gleichwohl darauf hin, dass die gesamte Persönlichkeit erreicht und aktiviert wurde. Selbstkompetenzförderung wird von zwei Komponenten maßgeblich beeinflusst. „Zum einen von der Gestaltung der Beziehung... zum anderen durch die Gestaltung einer anregenden Lernumgebung“ (Solzbacher, C. et al., 2011, S. 42). Für beide Erfordernisse bietet ein Mentorenprogramm gute Voraussetzungen. Die persönliche, authentische und freundschaftliche Beziehung zwischen *Mogli* und *Balu*, die sich (fast) immer nach einigen Wochen einstellt, führt dazu, dass *Mogli* in den zahlreichen Dialogen, gemeinsamen Erfahrungen, Erlebnissen und Erklärungen weiß: Ich – wirklich ich – bin hier gemeint. Das ist etwas anderes, als wenn ein Kind in einer Gruppe sich die Zuwendung z.B. einer Lehrkraft mit zwanzig anderen Kindern teilen muss. Appelle an professionelle PädagogInnen, die persönliche Beziehung zu intensivieren, sind oft „zeitlich uneinlösbar“ (ebenda, S. 46). Wenngleich auch Gruppenerfahrungen für Kinder wichtig sind, so ist die dichte vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentor und Mentee eine besonders geeignete Grundlage für die Entfaltung der Selbstkompetenzen. Die Beziehung ist durch Zuwendung, Ermutigung und Empathie geprägt.

Der zweite Faktor, die Lernumgebung oder das Lernsetting, ist in einem Mentorat ebenfalls freier und situationsangepasster zu gestalten, als dies in Schule oder Kita möglich ist. Das Lernarrangement kann den beiderseitigen Interessen und der Entwicklung der Beziehung angepasst werden. Es ist ein seltener Freiraum mit ungezählten Möglichkeiten! Die daraus entstehenden Partizipationsmöglichkeiten sind für *Mogli* einerseits eine Herausforderung,

4.13

andererseits enthalten sie viele verborgene Ansatzpunkte für die Entfaltung der Selbstkompetenzen. Eine Mentorenbeziehung steht außerhalb der systemimmanenten „institutionellen Verstörungen“ (Bönsch, M., 2004, S. 898). Man denke an die Vorgaben durch den Lehrplan oder an die Zeittakte während des Tages und des Jahres in der Schule.

Im Schutz der Beziehung und in der Freiheit der selbst (mit-)gestalteten Situation kann sich *Mogli* neue Erfahrungen über sich selbst und über die Welt aneignen.

Mit den Selbstkompetenzen wächst auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, schwierige Aufgaben in Angriff zu nehmen und zu bewältigen. Die Zuversicht, Erfolge zu erlangen und die Überzeugung, diese aufgrund eigener Anstrengung und persönlichen Könnens letztlich auch erreicht zu haben, wird mit „Selbstwirksamkeitserwartung“ (vgl. Hohmann, C. & Schwarzer, R., 2009) oder „Kontrollüberzeugung“ (vgl. Krampen, G., 1982) bezeichnet. Damit ist die Gewissheit angesprochen, dass das eigene Handeln über den Ausgang des Bemühens entscheidet (oder zumindest diesen stark beeinflusst). Wenn die Kontrolle über erfolgreiches Handeln in der eigenen Person lokalisiert wird, gilt dies als „internale Kontrollüberzeugung“. Demgegenüber wird die Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg auf Zufall, andere Personen oder Schicksal als „externale Kontrollüberzeugung“ bezeichnet.

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wächst

Da eine externale Kontrollüberzeugung zu Passivität, Mutlosigkeit und Ängstlichkeit führen kann, sollen *Balus* dafür sensibilisiert werden, diese Einstellungen von *Moglis* zu erkennen und sie dazu zu ermuntern, die eigenen Anteile am Erfolg zu erkennen. Auch für diese subtile Aufgabe können KoordinatorInnen und *Balus* auf ein entsprechendes Memo im Intranet zugreifen.

Ein wesentlicher Aspekt der Selbstkompetenz ist die Gewissenhaftigkeit. In der englischsprachigen Literatur findet sich das Konzept unter dem Stichwort „conscientiousness“ und wurde im Zusammenhang mit den fünf wichtigsten Persönlichkeitsdimensionen („Big Five“) untersucht. Dabei zeigte sich, dass conscientiousness mit dem Berufserfolg eng verbunden ist. Die Gewissenhaftigkeit gilt als das Merkmal „that best predicted workplace success“ (Tough, P., 2012, S. 71).

Literatur- und Quellenangaben

Bönsch, M. (19912): Das Lehrer/in-Schüler/in – Verhältnis. In: Roth, L (Hrsg.) Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg, München.

Hohmann, C. & Schwarzer; R. (2009): Selbstwirksamkeitserwartung. In: J. Bengel & M. Jerusalem (Hg.) Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie. Göttingen, Hogrefe.

Krampen, G. (1982): Differenzialpsychologie der Kontrollüberzeugung (Locus of control). Göttingen, Hogrefe.

Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Hogrefe, Göttingen.

Kuhl, J., Küne, T. & Aufhammer, F. (2011): Pädagogische und psychologische Grundlagen zur Selbstkompetenz. In: In: Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg.) Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten. Freiburg, Herder, 15–27.

Kultusministerkonferenz (2011): KMK-Beschlüsse: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.

Küne, T. & Sauerhering, M. (2012): Selbstkompetenz[-Förderung] in Kita und Grundschule. In: C. Solzbacher (Hrsg.), Nifbe-Themenheft Nr. 4, Eigenverlag Begabungsförderungskongress, 277-295.

Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (2001): Longitudinal predictors of behavioural adjustment in pre-adolescent children. In: Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 35, 297-307.

Solzbacher, C., Behrensen, B. & Sauerhering, M. (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg.) Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten. Freiburg, Herder: 35-48.

Tough, P. (2012): How children Succeed. Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character. Boston, New York.

4.13

»Schule ist für Kinder in Deutschland Stressfaktor Nummer eins.«

(Kinderbarometer, LBS, 2015)



Umgang mit Stress

4.14

Stress in der Grundschule – im *Mogli*-Alter – ist alarmierend weit verbreitet. Eine Untersuchung in Hessen und Bayern, bei der 1.620 Eltern von Grundschulkindern aus der dritten und vierten Klasse befragt wurden, zeigte ein so hohes Ausmaß von Stressbelastung, „dass eine Gefährdung des Kindeswohls nicht mehr weit entfernt ist“ (Reinders, H. et al., 2015, S. 42f). Als besonders stressauslösendes Moment identifizierten die Forscher den Übertritt auf eine weiterführende Schule am Ende des vierten Schuljahrs, einem Ereignis, dessen Bedeutung für den eigenen Lebenslauf bereits bei Grundschulkindern bewusst und virulent ist. Diese folgenschwere Weichenstellung für die Schullaufbahn setzt Kinder und Eltern unter Druck. Handelt es sich dabei um eine „Empfehlung“ mit Entscheidungsfreiheit für die Eltern – wie in Hessen – so fällt der wahrgenommene Stress geringer aus, als im Falle einer verbindlichen Zuweisung – wie es in Bayern geregelt ist. Während in Hessen etwa ein Viertel der Grundschulkindern aus Sicht der Eltern sehr stressbelastet ist, ist es in Bayern etwa die Hälfte der Betroffenen. Besonders dramatisch ist es für die Kinder, die auf der Kippe stehen – mit einem Notenschnitt von 2,66 und deren Eltern bessere Leistungen erwarten als die Kinder realistischerweise erbringen können.

Neben der Übertrittsproblematik existieren weitere Stressoren, wie eine Studie mit 11.000 Kindern feststellte, in der etwas Ältere befragt wurden (9 bis 14 Jahre). Sie kommt zu dem Ergebnis, dass sich ein Drittel der Kinder „regelmäßig von der Schule gestresst“ fühlt (LBS-Kinderbarometer, 2015, S. 115). Hierbei heißt regelmäßig, dass es sich um wiederholte Befunde seit 2007 handelt. Stress entsteht durch ein Ungleichgewicht zwischen den Anforderungen, die an jemanden gestellt werden und der Fähigkeit – oder Einschätzung der eigenen Fähigkeit – diese zu bewältigen (vgl. Lohaus, A., 2011). Oft sind es alltägliche Probleme, die als stressauslösend erlebt werden; es sind nicht nur die einschneidenden kritischen Lebensereignisse. Aber eine permanente Belastung kann zu chronischem Stress führen. Dieser ist nachgewiesenermaßen besonders ungünstig. Chronischer Stress beeinträchtigt zahlreiche körperliche Funktionen wie z.B. den Blutdruck, den Cortisolspiegel, den Insulin- und Glukosehaushalt. Diese Kumulation von kritischen körperlichen Reaktionen wird als „allostatic load“ beschrieben. Ihr Beginn in der Kindheit kann das weitere somatische Befinden prägen. Die Spuren verweilen langfristig im Körper „deep under your skin“ (Tough, P., 2012, S.16).

Etwa ein Drittel
der Kinder
ist gestresst

Was heißt das für die *Moglis*? Man darf davon ausgehen, dass ein erheblicher Teil von ihnen unter Stress leidet und muss danach fragen, welche Auswirkungen diese Belastung für die Gesundheit und Persönlichkeitsentwicklung haben. Kann ihnen ein *Balu* helfen?

In einer Begleitstudie zu *Balu und Du* wurde das „Stresshormon“ Cortisol betrachtet. Es entsteht im Körper durch die Aktivierung eines Zusammenspiels verschiedener hormoneller Reaktionen (in Hypothalamus, Hypophyse und Nebennierenrinde). Eine geringfügige oder moderate Erhöhung des Cortisolspiegels unterstützt durchaus im erwünschten Sinne kognitive oder physiologische Prozesse. Eine häufige oder anhaltende starke Veränderung des Spiegels durch stressige Lebensverhältnisse hat jedoch ungünstige Auswirkungen auf die weitere Entwicklung (Smider, N. A. et al., 2002; Shonkoff, J. P. et al., 2012; Kim, P. et al., 2013). Besonders krass zeigt sich die zerstörende Wirkung eines chronisch ungesunden Cortisolspiegels bei den Schutzkappen der Chromosomen, den Telomeren. Sie bestehen aus DNA-Bausteinen, die bei jeder Zellteilung verkürzt werden. Es ist ein natürlicher Alterungsprozess. Unter Stress beschleunigt sich dieser Vorgang jedoch und kann sich bereits in der Kindheit auffällig zeigen (Epel, E. S. et al., 2004). Das Verfahren der Haarcortisolanalyse wird als geeignetes Instrument angesehen, das eine nicht-invasive und objektive Messung von Langzeitstress erlaubt (Gow, T. et al., 2010).

Die Warnsignale, haben uns dazu veranlasst, nach dem Zusammenhang von Stress – wie er sich im Cortisolspiegel zeigt – und der Mentoringbeziehung bei *Balu und Du* zu fragen.

Anstelle der häufig verwendeten Cortisolmessungen im Speichel (aktueller Stresslevel) wurden die Werte des Haarcortisols als Maß für chronischen Stress herangezogen. Den *Moglis* wurde – sofern sie und die Eltern zustimmten – zu Beginn des Mentorats und nach ca. sechs Monaten eine etwa drei cm lange Haarsträhne entnommen. Die Haarproben wurden im Labor der Biopsychologie (TU Dresden, Prof. C. Kirschbaum) analysiert; die Messdaten standen für die weitere Forschungsarbeit zur Verfügung.

Haarcortisol als Maß für chronischen Stress

Die Untersuchung konzentriert sich im Weiteren auf zwei Fragen:

- A) Welche persönlichen Kompetenzen der Mentoren stehen mit positiven Auswirkungen auf die Stressregulation der Kinder im Zusammenhang?**
- B) Ist der Beziehungsstil zwischen *Balu* und *Mogli* mit Stressregulation verknüpft?**

Neben der Haarcortisolanalyse wurden bei *Balus* und *Moglis* Persönlichkeits- und Selbsteinschätzungstests verwendet. Bei den *Balus* waren es drei Fragebögen (MCQ von Harris, J. T. & Nakkula, M. J., 1999; SSI von Kuhl, J. & Fuhrmann, A., 1998; Kuhl, J. & Alsleben, P., 2009; SVF von Erdmann, G. & Janke, W., 2008). Bei den *Moglis* kamen zwei Inventare zur Anwendung (FEES 1–2 bzw. 3–4 von Rauer, W. & Schuck, K. D., 2003; SSKJ 3–8 von Eschenbeck, H. et al., 2006). So konnte man der Frage näher kommen, ob die getesteten psychologischen Ergebnisse mit dem Cortisolspiegel der *Moglis* in Verbindung stehen.

Es sei vorausgeschickt, dass die Gruppe der untersuchten Kinder recht klein war (N=16) und dass die Stressbelastung der *Moglis* (Interventionsgruppe) zu Beginn ebenso hoch war wie die der Kontrollgruppe. Ein genereller Interventionseffekt durch das Mentorenprogramm zeigte sich zwar nicht; es ergaben sich aber fünf wichtige Einblicke in einzelne stressreduzierende Merkmale des Programms (vgl. Frankenberg, H. & Aufhammer, F., 2012).

- Wenn der Mentor (*Balu*) über die Kompetenz verfügt, nach Misserfolgen weiter seine Aufmerksamkeit auf die Handlungsmöglichkeiten zu fokussieren, so hat dies einen regulativen Einfluss auf die chronische Stressbelastung des Kindes (gemessen als Cortisolwert). Vermittelt wird dieser Sachverhalt über einen guten Zugang zum eigenen Selbst des *Balus*; d.h. er/sie hat ein Gespür dafür, was er/sie selbst möchte und welche Bedürfnisse andere Personen haben. Durch die Fähigkeit diese „Bedürfniswelten“ zu vereinbaren, kann sich *Balu* adäquat auf die Beziehung einlassen. Damit konnte der Nachweis von neurobiologischen Effekten durch das Mentorenprogramm *Balu und Du* erbracht werden.
- Wenn *Balu* während der Projektzeit emotionale Nähe zu *Mogli* verspürt und sich anstrengt, die Beziehung zu intensivieren und zu festigen und darüber

hinaus die Zeit für *Mogli* so angenehm wie möglich zu machen (und Räume für informelles Lernen zu schaffen), so trägt dies dazu bei, dass *Mogli* im Projektverlauf deutlich weniger Ärger und insgesamt weniger Stress erlebt. Die Neigung zu einer vermeidenden Stressbewältigung geht deutlich zurück.

- Die Selbstberuhigungsfähigkeit des *Balus* wirkt sich in einer Reduktion des destruktiv-ärgerbezogenen Verhaltens des *Moglis* aus.
- Die bei *Mogli* wahrgenommene Lernfreude leidet hingegen, wenn Mentoren häufig zur Selbstbeschuldigung im Umgang mit eigenen vorhandenen oder auch prospektiven Belastungen mit Stressmomenten neigen und dabei undifferenziert mit Ursachenzuschreibungen umgehen, indem sie überwiegend sich selbst in der Verantwortung sehen.
- Die Selbstmotivierungskompetenz des *Balus* wirkt sich positiv auf die psychische Stressbelastung der Mentees aus, d.h. der durchschnittliche Level an Ärger, Traurigkeit und Angst wird in einer solchen Konstellation vom Mentee nach sechs Monaten als geringer eingeschätzt. Dieser Zusammenhang weist darauf hin, dass Mentee mit Hilfe seines Mentors (oder durch dessen Vorbildverhalten) eigene Probleme und Schwierigkeiten besser zu meistern lernt bzw. sich mit diesen proaktiv auseinandersetzt, wodurch sich die Stressbelastung in den drei genannten Bereichen reduziert.

In einer weiteren Studie wurde der Zusammenhang von Cortisolwerten einer Gruppe von 20 *Moglis* mit einzelnen Beziehungsaspekten der jeweiligen Gespanne untersucht, indem die Tagebucheintragungen der *Balus* herangezogen wurden. Im Tagebuch berichten die *Balus* über ihre Aktivitäten mit *Mogli*, teilweise auch über ihre Bewertung der Situation, wie sie sich selbst fühlen, welche Fragen und Unsicherheiten sie haben, sie schreiben über *Moglis* Verhalten, über ihre Dialoge und andere Themen, die ihnen wichtig erscheinen. Es handelt sich um eine „nonreaktive“ Methode, die sich von Fragebogen, Interviews oder Tests unterscheidet: Die Datenquelle ist nicht durch Fragen induziert sondern die Texte geben die subjektive Sichtweise und Akzentsetzung der Mentoren wieder und zeigen, was ihnen wichtig und relevant ist.

Auch in dieser Untersuchung zeigte sich kein genereller Zusammenhang zwischen einem allgemeinen „Beziehungsscore“, der mit dem Langzeitstress der

Moglis in Verbindung stand, sondern es waren bestimmte Beziehungscharakteristika. Die Befunde sind für die Praxis durchaus relevant (vgl. Ohlemann, L. & Angermann, H., 2012).

- Es konnte eine signifikante Veränderung des Haarcortisolwerts von *Moglis* gemessen werden, wenn deren *Balus* einen non-direktiven Stil praktizierten. Als günstiger erwies sich ein lenkender bzw. leitender Stil. Diese Interaktion ist nicht als „Gängeln“ zu verstehen, sondern ist verbunden mit situationspezifischen Erklärungen, die dem Kind die Vorgaben verständlich machen.
- Auch ein unsicherer Stil des *Balus*, wie er sich z.B. in Tagebucheintragungen zu schwierigen Situationen zeigte, ist gekoppelt mit einer signifikanten Veränderung des Cortisolwertes bei den *Moglis*.

Aus pädagogischer Sicht können diese Befunde zusammenfassend dahingehend interpretiert werden, dass sich ein Stil der „Nicht-Führung“ als ungünstig erwiesen hat, wie Kurt Lewin (1944) den Laissez-faire-Erziehungsstil bezeichnete. Die in der Erziehungswissenschaft häufig geäußerte Befürchtung, dass es sich beim Laissez-faire-Erziehungsstil um eine wenig förderliche pädagogische Haltung (bzw. Nicht-Intervention) handele, wird durch die nicht erfolgte Stressreduktion (erhoben durch den Biomarker Haarcortisol) untermauert.

Das objektive Maß der Cortisolmessung zeigt uns, dass nicht jede Mentoringbeziehung zur Stressreduktion beiträgt. Es kommt auf Art, Stil und Qualität der Beziehung an. Oder – wie es bei Manza, G. & Patrick S. K. (2012) zu lesen ist: „Mentoring doesn’t work. [Pause] Quality mentoring works!“ (S. 12). Aber was ist „Qualität“? Im Hinblick auf die Stressreduktion konnte die Zusammenschau von Parametern der Beziehungsgestaltung und Mentorenkompetenzen einige wichtige Hinweise geben, worauf bei der Begleitung der *Balus* und den Kommentaren zu den Tagebüchern zu achten ist. Die KoordinatorInnen, sollten das Augenmerk darauf richten, dass *Moglis* und *Balus* sensibilisiert werden für stressauslösende Situationen, und dass – neben den oben genannten Aspekten – durch sinnvolles Arbeits- und Zeitmanagement eine Entspannung der Situation eintritt und dass ein soziales Unterstützungsnetzwerk mobilisiert oder aufgebaut werden kann (Lohaus, A., 2011, S. 29f).

Nicht jede Mentoringbeziehung trägt zur Stressreduzierung bei

Kombination von Stress und Armut

Trotz der beschriebenen Erkenntnisse hinsichtlich Beziehungsqualität und Mentorenkompetenz sind wir noch immer weit davon entfernt, über Auswahlkriterien (z.B. Tests) für erfolversprechende Mentoren zu verfügen. Es ist damit auch nicht geklärt, ob die gefundenen Einflussgrößen – wie Selbstgespräch der *Balu* oder lenkender Stil – für andere wünschenswerte Entwicklungsziele der *Moglis*, z.B. Verbesserung der Schulleistungen oder eine fröhlichere Grundstimmung, die gleiche Wirksamkeit entfalten können. Auch ist offen, ob die *Moglis* durch die Präsenz von *Balu* möglicherweise mit weniger alltäglichem Stress konfrontiert sind, weil etwa das Mobbing der Mitschüler nachlässt – dann wäre Stressregulation gar nicht vonnöten. Trotz oder wegen der eingeschränkten Reichweite der bisherigen Befunde zum Thema Stress bei *Moglis* ist es wichtig, die Forschungsarbeit weiter darauf zu richten. Denn der chronische Stress entfaltet die verheerende Wirkung, die im Konzept „allostatic load“ beschrieben ist.

Stress erleben Kinder meist in Verbindung mit anderen belastenden Lebenslagen: Armut, Schule, chaotisches soziales Umfeld... So entstehen sog. kumulative Risikolagen, die für die Kinder verständlicherweise schädlicher sind, als wären sie nur einer Quelle von Stress ausgesetzt (Evans, G. W. et al., 2013). *Balu und Du* kann bezüglich der fundamentalen Stressoren kaum etwas ins Positive wenden. Wie kann die Beeinträchtigung durch Stress aber erträglicher werden?

Eine Studie aus den USA im Jahr 2009 zeigte, dass es bei der häufig auftretenden Kombination von Stress und Armut vor allem der Stress ist, der die weitere Entwicklung von neunjährigen Kindern beeinträchtigt (Evans, G. W. & Schamberg, M. A., 2009). Wenn schon nicht die Lebensumstände der Kinder verbessert werden können, kann zumindest eine persönliche Unterstützung bei der Stressbewältigung hilfreich sein. Der Kinder- und Jugendgesundheits-survey des Robert Koch-Instituts kommt zu dem Schluss, dass Prävention und Gesundheitsförderung u.a. darauf zielen sollte, die sozialen Bindungen zu stärken und Kontakte innerhalb wie außerhalb der Familie zu fördern (Lampert, T. et al., 2008). Die Empfehlung steht im Einklang mit den frühen Forschungsergebnissen zur Mentorenwirksamkeit, wie sie insbesondere seit Emmy Werners Arbeiten vorliegen (Werner, E. E. & Smith, R. S., 1982; Werner, E. E., 1990). Auch wenn in der eingangs erwähnten Studie von Reinders (2015) die Frage nach den Ursachen von Schulstress im Mittelpunkt der Studie steht und infolgedessen vor allem auf bildungspolitische Konsequenzen hingewiesen wird,

so wird doch auch die Forderung erhoben: „Jemand muss diesen Kindern zur Seite stehen!“ (ebenda). Ein kompetenter und sensibler *Balu* kann hierzu auf der zwischenmenschlichen Ebene etwas beitragen.

Literatur- und Quellenangaben

Aufhammer, F. & Frankenberg, H. (2012): Auswirkungen des Mentorenprogramms Balu und Du auf die körperliche Stressreduktion unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentorenkompetenzen, Abschlussbericht zum nifbe-Forschungsprojekt, Osnabrück.

Bildungsklick (2015): Übertritt: Grundschüler unter großem Stress.
<http://bildungsklick.de/a/93637uebertritt-grundschueler-unter-grossem-stress> .

Burghy, C. A., Stodola, D. E., Ruttle, P. L., Molloy, E. K., Armstrong, J. M., Oler, J. A., & Birn, R. M. (2012): Developmental pathways to amygdala-prefrontal function and internalizing symptoms in adolescence. In: Nature neuroscience, 15(12), 1736-1741.

Epel, E. S., Blackburn, E. H., Lin, J., Dhabhar, F. S., Adler, N. E., Morrow, J. D., & Cawthon, R. M. (2004): Accelerated telomere shortening in response to life stress. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 101(49), 17312-17315.

Erdmann, G., & Janke, W. (2008): Stressverarbeitungsfragebogen: SVF; Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem. Hogrefe.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2006): Die Diagnostik von Stressbewältigung mit dem "Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter "(SSKJ 3-8). Diagnostica, 52(3), 131-142.

Evans, G. W., & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 106(16), 6545-6549.

Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013): Cumulative risk and child development. In: Psychological Bulletin, 139(6), 1342.

Gow, R., Thomas, S., Rieder, M., Uum, S. van & Koren, G. (2010): An assessment of cortisol analysis in hair and its clinical applications. In: Forensic Science International (196), 32-35.

Harris, J. T. & Nakkula, M. J. (1999): Match Characteristics Questionnaire (MCQ). Harvard Graduate School of Education. (MCQ – deutsche Übersetzung).

http://www.focus.de/wissen/mensch/lbs-kinderbarometer-leistungsdruck-vermiest-kindern-die-schule_aid_717180.html

https://www.lbs.de/presse/p/presseinformationen/details_3042950.jsp

Kim, P., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S. S., Sripada, C. S., Swain, J. E., ... & Phan, K. L. (2013): Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 110(46), 18442-18447.

Kirschbaum, C. (2001) Das Stresshormon Cortisol – Ein Bindeglied zwischen Psyche und Soma? In Kaiser, G. (Hrsg.) Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 150-156. <http://www.uni-duesseldorf.de/Jahrbuch/2001/PDF/pageskirschbaum.pdf>

Kuhl, J., & Alleben, P. (2009): Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP. Sonderpunkt-Verlag.

Kuhl, J., & Fuhrmann, A. (1998): Das Selbststeuerungsinventar (SSI): Manual. Universität Osnabrück.

Lampert, Th., Mensink, G. B. M., Hölling, H. & Kurth, B.-M. (2008): Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert Koch-Instituts als Grundlage für Prävention und Gesundheitsförderung. In: H. Hackauf & M. Jungbauer-Gans, (Hrsg.) Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen . Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen. Wiesbaden.

LBS Westdeutsche Landesbausparkasse Presseinformationen 28.1.2015.

Lewin, K. (1944): The dynamics of group action. Educational leadership, 1(4), 195-200.

Lohaus, A. (2011): Stressregulation im Jugendalter: Hintergründe und Ansatzpunkte für die Prävention. In: GUT DRAUF – Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Hrsg. BZgA, Reihe: Gesundheitsförderung Konkret, Bd. 15). S. 24-32.

Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): The mentor's field guide. Answers you need to help kids succeed. Minneapolis, MN: Search Institute Press.

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb8).

Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003): FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen: Manual. Beltz Test.

4.14

Reinders, H., Ehmann, T., Post, I., & Niemack, J. (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern. Schriftenreihe empirische Bildungsforschung, Band 33. (vgl. auch Stress am Übergang. In: Erziehung und Wissenschaft 6/2015, S42f.).

Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., & Wood, D. L. (2012): The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. In: Pediatrics, 129(1), e232-e246.

Smider, N. A., Essex, M. J., Kalin, N. H., Buss, K. A., Klein, M. H., Davidson, R. J. (2002): Salivary cortisol as a predictor of socioemotional adjustment during Kindergarten: A prospective study. In: Child Development, 73, 75-92.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. McGraw-Hill, NY.

Werner, E. E. (1990): Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Hrsg.), Handbook of early childhood intervention. Cambridge, N.Y, University Press, 97-116.

Der Mogli – Die Mogli – Das Mogli?



Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

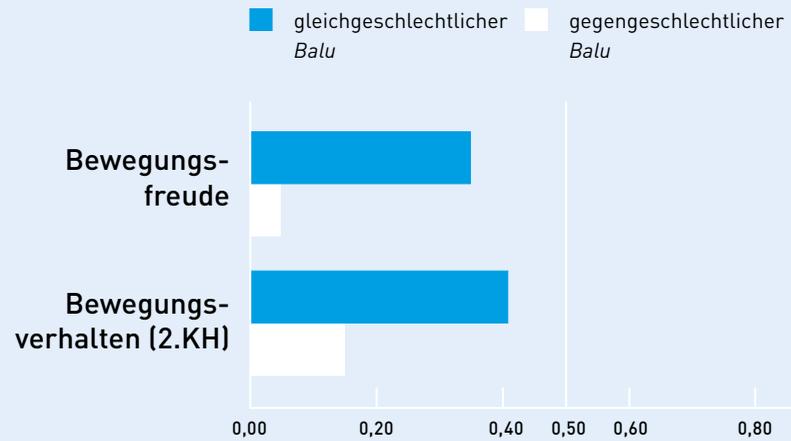
4.15

Der literarische *Mogli* im Dschungel war ein Junge. Die *Moglis* im Mentorenprogramm *Balu und Du* sind allerdings sowohl Jungen wie auch Mädchen – nicht genau halbe-halbe, aber doch fast. Mit leichten Schwankungen, je nach Standort und Jahr, ist der Anteil der Jungen ungefähr 52%. Es liegen einige US-amerikanische Studien vor, die nach dem Zusammenhang von Geschlecht und Mentoring-Erfolg gefragt haben. Die Ergebnisse führen jedoch nicht zu eindeutigen Erkenntnissen, die für die Praxis von *Balu und Du* relevant sind.

In der umfangreichen Metaanalyse von DuBois, D. L. et al., 2002 zeigte sich, dass das Geschlecht der Mentees nicht mit dem Erfolg korrelierte (vgl. auch Underwood, M. K. & Cole, J. D., 2004; Bogat, G. A. & Liang, B., 2005, S. 205-217; Meyer, K. C. & Bouchey, H. A., 2010; Valentino, S. & Wheeler, M., 2013). Michael Karcher fand jedoch Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Mentees, wenn das Alter mit berücksichtigt wird. Er schreibt: „elementary school boys and high school girls benefited the most from mentoring“ (Karcher, M. J., 2008, S. 99). Die Autorinnen Bogat und Liang (s.o.) untersuchten in ihrer Studie darüber hinaus, ob auch hinsichtlich des Geschlechts der MentorInnen und der Zusammenstellung der Tandems unterschiedliche Ergebnisse zu finden sind, und fassen die Befunde wie folgt zusammen: „Research... has not yet provided compelling evidence that gender of mentor, gender of mentee, or gender matching has a differential influence on youth outcome“ (ebenda, S. 210). Dennoch kommen sie zu der Empfehlung: „Recruit more male mentors!“ (S. 213). Diese Aufforderung – die auch für *Balu und Du* Gültigkeit hat – basiert vor allem auf den Wünschen der Kinder und ihren oft alleinerziehenden Müttern. Für Jungen ist es im Kreis der Mitschüler im Allgemeinen unkomplizierter sich mit einem männlichen *Balu* zu zeigen, als mit einem weiblichen Teenager. Auch die Hinweise der Lehrkräfte lassen nicht selten erkennen, dass den Jungen eine männliche Bezugsperson fehlt. Diese Vermutung, dass gerade für männliche *Moglis* ein männlicher *Balu* vorteilhaft sei, hat sich im Programm *Balu und Du* in diversen Einzelaspekten bestätigt. Das gilt für gesundheitsbezogene und bewegungsbezogene Aktivitäten, sowie für Entscheidungsfähigkeit, Konzentration und Empathie. In anderen Aspekten – wie z. B der schulischen Leistung, der Lernfreude, des körperlichen bzw. psychischen Wohlbefindens oder des Hygieneverhaltens – zeigten sich im Falle eines männlichen *Balus* keine Unterschiede zu einem weiblichen *Balu* (jeweils Bruttoeffektstärken; vgl. Drexler, S., 2015, S. 280-286).

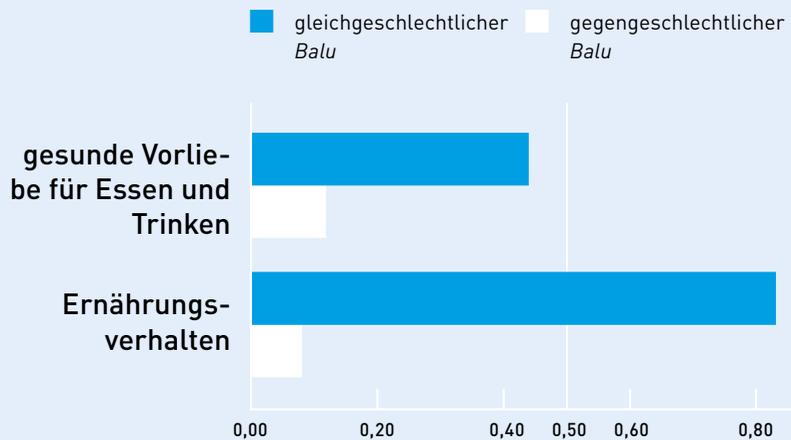
Gibt es eine Korrelation zwischen dem Geschlecht der Mentees und dem Erfolg?

Entwicklung der Dimensionen:

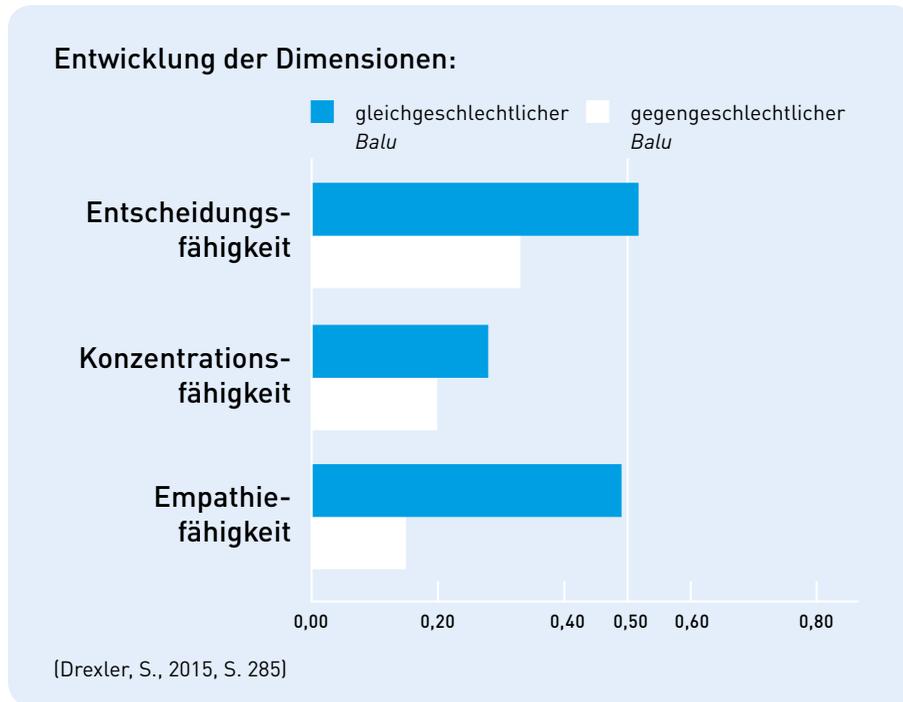


[Drexler, S., 2015, S. 283]

Entwicklung der Dimensionen:



[Drexler, S., 2015, S. 283]



Auch wenn die Befunde aufgrund geringer Fallzahlen nur mit Vorsicht interpretiert werden können, lässt sich der Zusammenhang zwischen den o.a. Feldern (Lehrerurteil) und der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Zusammenstellung der Tandems wie folgt zusammenfassen: „Die berechneten Effektstärken bestätigen die insgesamt für die meisten der untersuchten Bereiche deutlich positivere Entwicklungen [...] der gesundheitsbezogenen Orientierungen, der gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen und Kompetenzen sowie der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von männlichen *Moglis* mit gleichgeschlechtlichen gegenüber gegengeschlechtlichen Mentorenbeziehungen“ (Drexler, S., S. 282). Es handelt sich um Bruttoeffektstärken, weil eine parallelisierte Kontrollgruppe nicht gebildet werden konnte. Erwähnenswert ist weiter der Befund, dass weibliche *Moglis* hinsichtlich ihres subjektiven Wohlbefindens zwar stärker profitieren als Jungen; dass sie aber gleichwohl auch am Ende des Projektjahres das Niveau des subjektiven Wohlbefindens der Jungen nicht ganz erreichen (vgl. Jacob, N.-C., 2017).

**Risikofreudigkeit
ist nicht abhängig
vom Geschlecht**

Da die Minimierung und Prävention von Risikoverhalten im Mentorenprogramm *Balu und Du* angestrebt wird, wurde auch geprüft, ob sich hierbei unterschiedliche Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen zeigen. Als Forschungsmethode wurde die Gruppendiskussion gewählt. Erfahrene *Balus* tauschten sich über ihre Beobachtungen im Hinblick auf riskantes Verhalten ihrer *Moglis* aus. Es wurden 4 Diskussionsrunden mit 4 bis 5 TeilnehmerInnen durchgeführt. Der Diskussionsverlauf wurde auf Tonband aufgezeichnet (vgl. Kap. 3.11). Als besonders gefährliche Situationen/Bereiche wurden genannt: Klettergerüst, Schlittenfahren/Schlittschuhlaufen, Umgang mit Messer, Ernährung, angemessene Kleidung und Straßenverkehr. Die Gruppendiskussionen zeigten, dass sich die *Balus* ihrer Verantwortung gegenüber *Mogli* sehr bewusst sind. Eine differenzierte Auswertung zur Frage, ob sich Jungen und Mädchen in ihrem Risikoverhalten unterscheiden, ergab ein überraschendes Bild: „Die Schilderungen von erlebten Risikosituationen zeigen, dass geschlechtsspezifisches Risikoverhalten in erster Linie ein Konstrukt der Teilnehmer zu sein scheint. Die Ausführungen in den verschiedenen Gruppendiskussionen zeigen, dass Risikofreudigkeit bzw. Angst und Vernunft nicht eindeutig dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet werden können. [...] Interessanterweise tendieren die verschiedenen Gruppendiskussionen im Balanceakt zwischen These und Beispiel in stark unterschiedliche Richtungen“ (Dryhaus, C. et al., 2010, S. 42f.). Die VerfasserInnen kommen zu dem Schluss, dass die konkreten Schilderungen den abstrahierenden Zuschreibungen nicht entsprechen und schlagen vor, bei der Analyse von Risikoverhalten den Aspekt des Geschlechts eher auszuklammern und stattdessen vom individuellen Verhalten des Kindes auszugehen.

Diese Empfehlung kann in einem Mentorenprogramm deshalb problemlos umgesetzt werden, weil aufgrund der unmittelbaren Gemeinsamkeit der Beteiligten eine individuelle Gestaltung der Treffen selbstverständlich ist. Da die Zweiergespanne von *Mogli* und *Balu* stets ihre eigenen Schwerpunkte setzen und *Balu* in der jeweils spezifischen Situation agiert, ist zu erwarten, dass eine geschlechtsorientierte Voreingenommenheit (wie sie sich in der Gruppendiskussion, vgl. Dryhaus, C. et al. 2010, zeigte) die konkrete Situation nicht überlagert. Die Ergebnisse zum Risikoverhalten verdeutlichen besonders klar die subtile Komplexität des Gender-Themas beim Mentoring.

Literatur- und Quellenangaben

Bogat, G. A. & Liang, B. (2005): Gender in mentoring relationships. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher, M. J. (Eds) Handbook of Youth Mentoring (1st ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi, 205-217.

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)

<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Dryhaus, C., Savvides, D. & Zwafink, C. (2010): Prävention und Minimierung von Risikoverhalten durch Mentoren im Projekt Balu und Du. Auswertung subjektiver Erfahrungen im Rahmen von Gruppendiskussionen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

DuBois D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth. A meta-analytic review. In: American Journal of Community Psychology, 30, 157-197.

Jacob, N.-C. (2017): Was macht Kinder stark? Studienergebnisse von der Universität der Bundeswehr München. Mündlicher Vortrag bei der Koordinatorenkonferenz zu Balu und Du, Köln.

Karcher, M. J. (2008): The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. In: Prevention Science, 9(2), 99-113.

Meyer, K. C. & Bouchey, H. A. (2010): Daring to DREAM: Results from a mentoring programme for at-risk youth. In: International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 8 (1), 67-84.

Underwood, M. K. & Cole, J. D. (2004): Future directions and priorities for prevention and intervention, In: M. Putallaz, & K. L. Biermann (Eds.), Aggression, antisocial behavior, and violence among girls. A developmental perspective, New York, 289-301.

Valentino, S. & Wheeler, M. (2013): Big Brothers Big Sisters – Report to America. Youth outcomes report, 1-46.



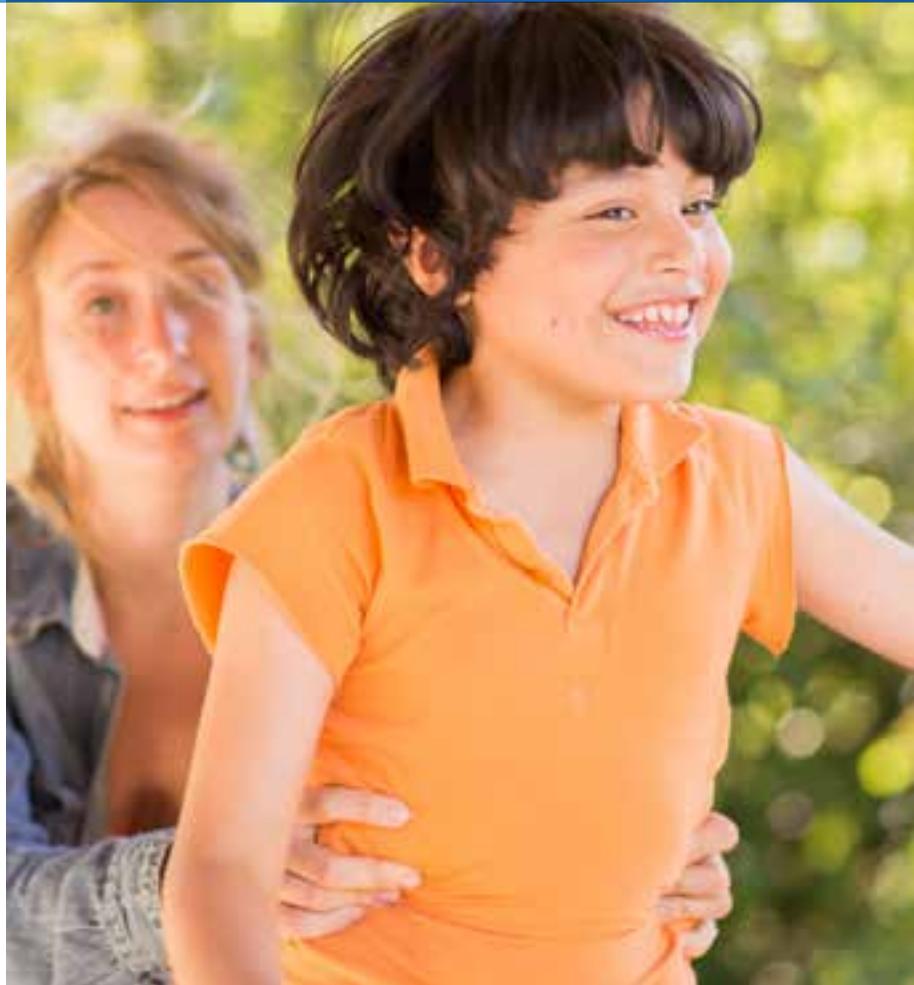
5. Teil

Wirkungen II: Der gesellschaftliche Mehrwert



»Ich merke richtig,
dass es *Mogli* guttut.«

(*Balu Rita*)



Positive Effekte

5.1

Die positiven Effekte eines Mentorenprogramms sind vielfältig, breit gefächert und manchmal überraschend. Durch eine entsprechend offene Fragehaltung („Was hat sich alles verändert?“) lässt sich das gesamte Spektrum der Persönlichkeitsentwicklung überblicken. Das bedeutet für die Evaluationsforschung: je umfangreicher und feinmaschiger das Netz von Fragen und Themen ist, desto eher wird man auch Ergebnisse erhalten, die nicht von vorneherein im Horizont der Erwartungen lagen. Dieses etwas aufwändige methodische Vorgehen hat zudem den Vorteil, dass man so auch Einblicke erhält in Bereiche, die sich nicht – oder sogar negativ – verändern.

In einem Mentorenprogramm steckt ein großes Potential von Entwicklungsimpulsen. Teils sind sie den handelnden Personen bewusst, teils aber auch nicht. Mentoring ist ein „Breitbandangebot“ mit zahlreichen positiven Möglichkeiten und Anstößen – und sollte auch entsprechend wahrgenommen und evaluiert werden (vgl. Kap. 1.6). Eine weitere wichtige Frage bezieht sich auf das Ausmaß bzw. die Höhe der Effekte, die Effektstärke, die in den verschiedenen Dimensionen erreicht wird. Effektstärken werden berechnet, um das Ausmaß von Veränderungen in einem bestimmten Programm oder Angebot zu beschreiben. Es wird die Differenz zwischen dem Mittelwert zu Beginn und am Ende gebildet und diese dann durch die Standardabweichung geteilt. Die Größe der Stichprobe geht in die Formel nicht ein (wie dies z.B. bei der Signifikanzberechnung der Fall ist). Unter vergleichbaren Umständen und hinsichtlich vergleichbarer Kriterien für den outcome ist die Effektstärke ein brauchbares Maß für die Änderungen, die häufig als Wirkungen angesehen werden können.

Großes Potential
von Entwicklungs-
impulsen

Seit vielen Jahren liegen internationale Forschungsergebnisse zur Wirkung von Mentoringprogrammen vor. Sie zeigen, dass in der 1 : 1 Beziehung nachweisbar gute Chancen zur Förderung junger Menschen enthalten sind.

In einer 2011 erschienenen Metanalyse von 73 unabhängigen Studien in den USA kommen die Verfasser zum Ergebnis, dass vor allem dann deutliche Verbesserungen – im Vergleich zu einer Kontrollgruppe – auftraten, wenn die folgenden Gegebenheiten bzw. Ausgangslagen erfüllt waren: Wenn im Programm mehrheitlich Jungen waren; wenn die Mentees Verhaltensprobleme hatten; wenn die Mentees in einer belastenden sozialen Umgebung lebten; wenn die Mentoren aufgrund ihrer Ausbildung gut zu den Programmzielen passten; wenn zwischen Mentoren und Mentees eine Übereinstimmung der Interessen bestand,

und wenn die Mentees nicht unvollständigen Familien entstammten (DuBois, D. L. et al., 2011). Diese Faktoren bzw. Voraussetzungen beeinflussten als Moderatorvariablen die Höhe der Effektstärken. Auch In einer früheren Metaanalyse (DuBois, D. L. et al., 2002) zeigten sich ähnliche Moderatorvariablen, nämlich ein hoher Anteil von männlichen Mentees; eine Herkunft aus stark belasteten Milieus; eine für Mentee parteiliche (advocacy) und informierende (teaching/information-provision) Rolle des Mentors; ähnliche Interessen von Mentor und Mentee; kein Matching aufgrund gleicher Ethnizität.

So wichtig diese Erkenntnisse für die Grundlagenforschung zum Mentoring sind – als Auswahlkriterium für *Moglis* oder *Balus* werden sie nicht herangezogen. Es werden z.B. keine Jungen bevorzugt, um höhere Effektstärken zu erzielen (vgl. Kap. 4.15); ebenso werden Kinder von Alleinerziehenden nicht ausgeschlossen oder bevorzugt usw. Das Auswahlkriterium der Grundschullehrkräfte „Nennen Sie uns Kinder, um die Sie sich Sorgen machen!“ führt zu einer bunten Mischung von unterschiedlich belasteten *Moglis* aus diversen sozialen Umgebungen. Gleichwohl ist der Blick auf die tatsächlich erreichten Effektstärken von großer Bedeutung, um die Wirkung des Programms einzuschätzen und um nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen.

Bunte Mischung von
unterschiedlich
belasteten *Moglis*

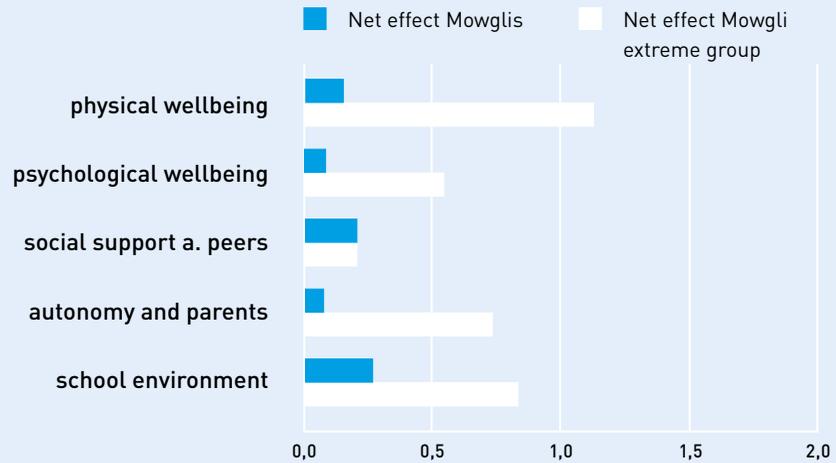
Die Befunde der o. a Metaanalyse (DuBois, D. L. et al., 2011) sind – nach gängigen Konventionen zur Bewertung von Effektstärken (vgl. Cohen, J., 1988) – eher als klein einzuschätzen. Sie liegen im Bereich von $d = .10$ bis $d = .22$. Nach einer internationalen Vereinbarung sind allenfalls Effektstärken, die größer als $d = .80$ sind, als „hoch/groß“ einzuschätzen. Die beobachteten Effekte kamen z. T. in den analysierten Studien auch dadurch zustande, dass sich die Kontrollgruppe (also Mentees, die nicht in einem Mentorenprogramm waren) verschlechtert hat. Die Betrachtung der Rückentwicklungen oder Verschlechterungen in der Kontrollgruppe ist eine sinnvolle Vorgehensweise, da es häufig bereits ein Gewinn ist, wenn die Probleme von Kindern mit zunehmendem Alter nicht schlimmer werden. Oft wird dieser Effekt tendenziell zu gering eingeschätzt (vgl. Schlüter, M. & Müller-Kohlenberg, H., 2010). In der Metaanalyse von DuBois, D. L. et al., 2011 betonen die Autoren zusammenfassend, dass die Wirkung eines Programms einerseits davon abhängt, welche Personen aufgenommen werden, und andererseits „on the care with which mentoring relationships are established and then guided...“ (ebenda, S. 57f.). Sie weisen darauf hin, dass Mentoring vor allem dann sinnvoll ist, wenn ein Mentee in verschiedener Hinsicht

5.1

gefördert werden soll (ein Hinweis auf das „Breitbandangebot“, vgl. Kap. 1.6) und dass die Programme in enger Verzahnung mit Begleitforschung stattfinden sollen. Auf diese Weise könne durch die formative Evaluation das Programm fortlaufend optimiert werden. Einschränkend erwähnen sie jedoch, die eher niedrigen Effektstärken und die inkonsistenten Ergebnisse der verschiedenen in die Metanalyse einbezogenen Programme.

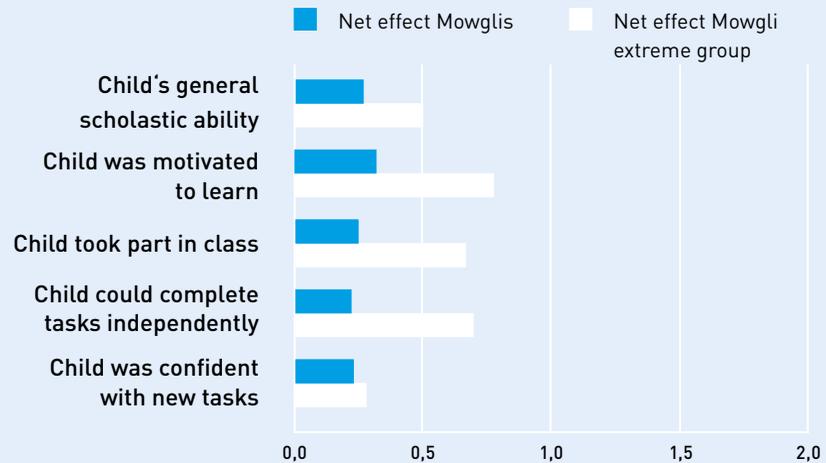
Gegenüber den zitierten Effektstärken von $d = .10$ bis $d = .22$ (s.o.) sind die Befunde für das Programm *Balu und Du* tatsächlich deutlich höher. Sie liegen teils über $d = .80$ und erreichen sogar Werte von über $d = 1.0$ (z.B. Drexler, S. et al., 2012). Nach gängiger Übereinkunft sind dies „hohe“ bzw. „sehr hohe“ Effektstärken. Wie sind diese Ergebnisse zu erklären? Durch Messfehler? Durch ein besonders gut organisiertes Programm? Durch überdurchschnittlich kompetente Mentoren? Durch eine Tendenz zur Schönfärberei in der Selbstevaluation? Gegenüber der Eigen- oder Selbstevaluation werden bisweilen kritische Bedenken formuliert (z.B. Eisner, M. & Ribeaud, D., 2008). Wahrscheinlich sind die gefundenen Effektstärken bei *Balu und Du* (s.o.) durch die gesonderte Betrachtung einzelner Gruppen von Mentees mit jeweils besonders auffälligen – aber unterschiedlichen – Problemlagen zu erklären. In das Mentorenprogramm werden Kinder mit sehr unterschiedlichen Problemen aufgenommen. Die Zuwächse der „Extremgruppen“ von Kindern mit besonders schlechten Startbedingungen in spezifischen Bereichen wurden gesondert betrachtet. Diese Clusterung basiert auf pädagogischen und psychologischen Überlegungen: Wenn in einer Gruppe beispielsweise sowohl Kinder anzutreffen sind, die sehr schüchtern sind wie auch solche, die sehr vorlaut sind, so gelten für beide unterschiedliche, konträre Verhaltensziele (vgl. Kap 2.4). In einem derart auf die individuellen Bedarfe abgestellten Angebot wie Mentoring können beide Subgruppen ihre angestrebten Ziele erreichen. In der Evaluation der Gesamtgruppe nivellieren sich die Persönlichkeitsveränderungen jedoch. Es ist nicht mit großen Effektstärken der gesamten Gruppe zu rechnen. Es kommt hinzu, dass in einem selektiven Präventionsprogramm insbesondere diejenigen profitieren, die (auf einem bestimmten Gebiet) Defizite aufweisen. Beide Überlegungen führten dazu, neben einer Effektstärkenberechnung für die Gesamtgruppe auch einzelne, ausgewählte Extremgruppen von „Problemstartern“ zu betrachten. Einige Beispiele, die diese z.T. eheblichen Unterschiede zwischen Gesamtgruppe und Subgruppe ausdrücken, zeigen die folgenden Beispiele. Es handelt sich jeweils um die Nettoeffektstärken.

Selbsteinschätzung der Kinder anhand des KIDSCREEN



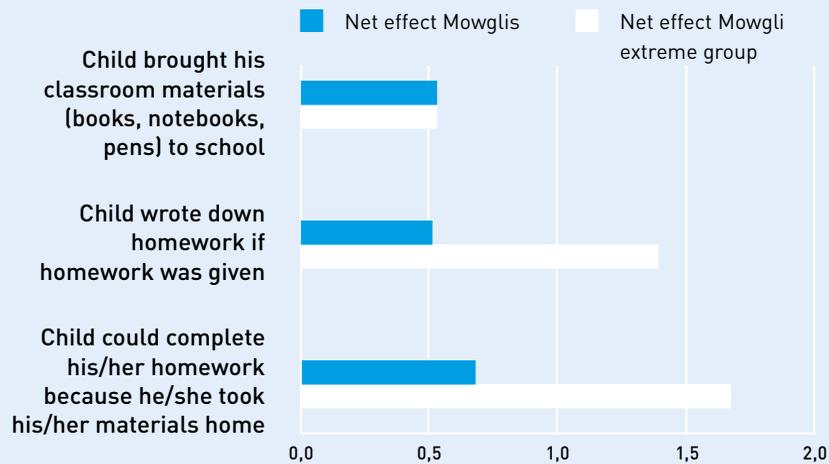
[Drexler, S. et al., 2011, S. 8]

Lehrerurteil hinsichtlich Motivation und Leistung



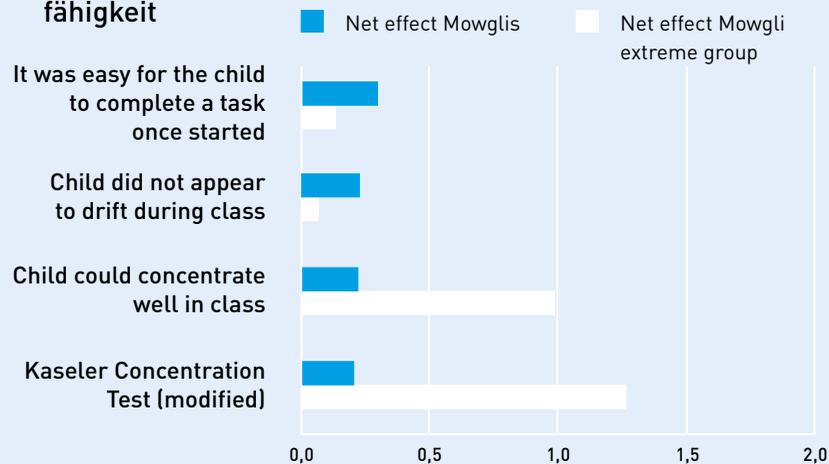
[Drexler, S. et al., 2011, S. 5]

Lehrerurteil hinsichtlich Selbstorganisation



(Drexler, S. et al., 2011, S. 5)

Lehrerurteil und Testergebnis hinsichtlich der Konzentrationsfähigkeit



(Drexler, S. et al., 2011, S.7)

Auffallend ist das Ergebnis des standardisierten Konzentrationstests (Kaseler Konzentrationstest, Krampen, G., 2007), bei dem die *Moglis* mit der schwächsten Anfangs-Konzentrationsleistung einen sehr hohen Zuwachs erreichten. Es wird aber auch deutlich, dass ein Vergleich zwischen Gesamtgruppe und Extremgruppe nicht in jedem Fall und mit Sicherheit zu höheren Effektstärken der Extremgruppe führt.

Man darf vermuten, dass Mentorenprogramme, die bislang nur geringe oder moderate Effektstärken für die Gesamtgruppe vorgelegt haben, zu differenzierteren Ergebnissen kommen könnten, wenn die Subgruppen mit ungünstigen Startbedingungen (d.h. Extremgruppen mit geringen Eingangswerten in bestimmten Bereichen) zusätzlich getrennt berechnet würden. Hinweise hierauf gibt auch eine Studie von Portwood, S. G. et al., 2005, in der festgestellt wurde, dass Mentees mit „low score on baseline“ signifikant höhere Zuwächse in etlichen Dimensionen verzeichneten (S. 129).

**Begleitung der
Mentoren steigert
die Wirkung**

Bedeutsam für die Effektstärken eines Programms sind neben den personenbezogenen Merkmalen von Mentees und Mentoren auch programminterne Variablen. Insbesondere wird die Unterstützung der Mentoren durch die Programmleitung betont. Baker, D. B. et al. (2005, S. 25) nennen folgende Indikatoren: Auswahl und Supervision der Mentoren; deren fortlaufendes Training („ongoing mentor training“); Unterstützung durch strukturierte Aktivitäten, um die Beziehungsqualität zu stärken; Anforderungen an die Kontakthäufigkeit und schließlich die Überwachung (monitoring) der gesamten Programmqualität. Auch in der Metaanalyse von DuBois, D. L. et al. (2011) wird die andauernde Begleitung der Mentoren als wesentlicher Aspekt zur Steigerung der Wirkung hervorgehoben.

Balu und Du hat klar definierte Qualitätsstandards, um die unterstützende Infrastruktur für die *Balus* zu gewährleisten. Es sind dies die regelmäßigen und obligatorischen Begleitseminare (meist wöchentlich, mindestens 14-täglich) während der gesamten Dauer des Mentorats, die Online-Tagebücher und deren Kommentierung durch die Koordinatoren, die Koordinatorenkonferenzen und die Qualitätsbeauftragten, die den einzelnen Standorten beratend zur Seite stehen (vgl. Kap. 2.2). Der Hinweis von Cavell, T., et al. (2009) ist in diesem Zusammenhang so schlicht wie zutreffend. Die Autoren schreiben, dass gute Absichten und eine Gruppe gutwilliger Volunteers nicht genug ist; „a solid infrastructure is essential“ (S.3).

5.1

In den Jahren 2009 bis 2011 wurde eine Evaluationsstudie von *Balu und Du* an 39 Grundschulen durchgeführt. Es nahmen 141 *Moglis* (Interventionsgruppe) und 158 Kinder in der Kontrollgruppe teil (vgl. Drexler, S., et al., 2011). Das Design erlaubte es, eine Vielzahl von potenziellen Veränderungen der *Moglis* (im Vergleich zur Kontrollgruppe) festzustellen. In zahlreichen Dimensionen bzw. Persönlichkeitsbereichen ließen sich Veränderungen im erwünschten Sinn feststellen. Dabei wurde z.T. unterschieden zwischen *Moglis* aus Familien mit schwerer bzw. leichter Belastung. Im Folgenden werden einige Befunde genannt, die nachweisen, dass die Kinder, die am Programm *Balu und Du* teilgenommen haben, gegenüber den Kontrollgruppenkindern eine günstige Entwicklung genommen haben (Nettoeffektstärken).

Aus Sicht der Lehrkräfte nahm die allgemeine Schülerleistung zu ($d = 0.28$); in der Extremgruppe der *Moglis* mit ungünstigen Startbedingungen war es eine höhere Effektstärke ($d = 0.52$). Die *Moglis* konnten in der Gesamtgruppe nach einem Jahr ihre Aufgaben selbständiger lösen ($d = 0.23$) und waren bei neuen Aufgaben sicherer ($d = 0.25$). Die Extremgruppe von *Moglis*, die zu Beginn des Projektjahres recht unselbständig waren, legten erkennbarer zu ($d = 0.73$). Besonders auf dem Gebiet der Selbstorganisation zeigten sich Erfolge: Es kam seltener vor, dass Kinder nach Ende des Projekts ihre Hausaufgaben nicht machten. In der Gesamtgruppe zeigte sich eine Effektstärke von $d = 0.72$; in der Extremgruppe sogar von $d = 1.97$. Bezüglich einer verbesserten Empathie ergab sich ein uneinheitliches Bild: Während die Extremgruppe der Jungen sich mit einer Effektstärke von $d = 0.76$ steigerte, war es in der Extremgruppe der Mädchen nur ein Wert von $d = 0,17$ (in der Gesamtgruppe waren die Unterschiede nicht so groß: Jungen $d = 0.33$; Mädchen $d = 0.4$). Der Mediengebrauch nahm besonders bei *Moglis* mit schwerer familiärer Belastung (nach ihrer Selbsteinschätzung) signifikant ab ($d = 0,69$). Ein deutlich differierendes Ergebnis zwischen Gesamtgruppe und Extremgruppe ergab sich beim Zuspätkommen morgens in der Schule: Während die Gesamtgruppe nur eine Effektstärke von $d = 0.04$ erreichte, steigerte sich die Extremgruppe der Verspäteten mit $d = 1.43$ deutlicher. (Wer pünktlich ist, kann sich nicht steigern!).

Die Schülerleistungen nehmen zu

In mancher Hinsicht konnte das Mentorenprogramm *Balu und Du* die erwarteten oder erwünschten Zuwächse aber auch nicht erbringen: Dies gilt z.B. im Bereich der körperlichen Entwicklung. Beim Körperkoordinationstest legte die Gesamtgruppe so gut wie gar nicht zu ($d = .02$) und die Extremgruppe mit

$d = 0.12$ nur unwesentlich mehr. Auch die Einschätzung der körperlichen Fitness (durch die Lehrkräfte) zeigte kaum eine Verbesserung (Gesamtgruppe $d = 0.13$; Extremgruppe ebenso).

Ein unerwartetes Ergebnis zeigte sich bezüglich der Fähigkeit soziale Konflikte zu lösen. In der Gesamtgruppe ergab sich nach dem Lehrerurteil eine Effektstärke von $d = 0.19$; in der Extremgruppe sogar nur von $d = 0,04$. Gerade auf dem Gebiet der sozialen Kompetenz hätte man jedoch Zuwächse erwarten können. Wenn Befunde aber den Erwartungen zuwider laufen, ist dies Anlass, um über Änderungen im Programmablauf nachzudenken: Gibt es z.B. genügend Gelegenheiten für die *Moglis*, ihre soziale Kompetenz zu entwickeln? In einer späteren Evaluationsstudie, die von 2011 bis 2013 durchgeführt wurde (Kosse, F. et al., 2016) zeigten sich deutlichere Zuwächse in Bezug auf das prosoziale Verhalten der *Moglis* (vgl. Kap 4.1). Evaluationen sind vor allem dann sinnvoll, wenn sie zur Verbesserung der Praxis herangezogen werden.

Qualitative Wirkungsforschung

Die Wirkungsforschung von *Balu und Du* stützt sich – neben Tests und Fragebögen – auch auf ein umfangreiches qualitatives Datenmaterial. Dieses besteht aus den Online-Tagebüchern und Interviews mit Eltern und MentorInnen, bisweilen auch aus den Niederschriften von Diskussionen in Fokusgruppen und Reflexionsberichten bzw. Portfolios der *Balus*. Somit können weitere Aspekte einer Persönlichkeitsförderung der *Moglis* erkannt werden, die in quantitativen Forschungsansätzen oft verborgen bleiben.

Die Auswertung der passwortgeschützten Tagebucheinträge (200.000 Einträge, Stand April 2017) erfolgt durch die Analyse von anonymisierten Daten, die durch einen Zufallsgenerator oder durch einen gezielten Filter (z.B. „nur Tagebuchschreiber aus berufsbildenden Schulen“) zusammengestellt werden. In einigen Kapiteln sind die Lernergebnisse und Entwicklungsschritte der *Moglis*, wie sie sich in den Tagebüchern finden lassen, dargestellt. Darunter sind Beispiele und Ergebnisse zum Informellen Lernen (vgl. Kap 1.8) oder zum Aufbau der Beziehung (vgl. Kap 1.7) und anderer komplexer Themenfelder, die kaum durch Befragungen erschlossen werden können. Weil ihre Anzahl groß und ihre Vielfältigkeit reichhaltig ist, sind diesen Suchvorgängen und ihren Funden eigene Abschnitte gewidmet.

Zur Abrundung der Wirkungsforschung aus unterschiedlicher Perspektive, die zunächst die Sicht der Lehrkräfte, der Kinder selbst und der Mentoren um-

5.1

fasste, ist der Blickwinkel der Eltern hinzuzufügen. Hierzu liegen interne Evaluationsstudien vor, die auf Interviews mit Eltern von *Moglis* beruhen (vgl. Kap. 5.3). Es wurden leitfadengestützten Interviews mit Eltern geführt, die bereits mehr als ein Jahr Erfahrung mit dem Programm *Balu und Du* hatten. Die positive Persönlichkeitsentwicklung der *Moglis* ist aus Sicht der Eltern stabil (Kotjakovskaja, V., 2013).

In einer vorausgegangenen kleineren Untersuchung von 14 Eltern anhand von Skalen (Schmelter, K., 2005) zeigten sich zwei auffällige Feststellungen aus Elternperspektive: Die Kinder sind bereit, auch einmal ihre eigenen Fehler einzusehen, und die Konzentrationsfähigkeit hat sich verbessert. Vor allem die letztere Aussage verdeutlicht, dass die Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit ein mit unterschiedlichen Instrumenten (Befragung und Tests) und von unterschiedlichen Personen (Lehrer, Eltern, *Balus*) wahrgenommenes Phänomen ist. Man kann hierbei von einem gesicherten, trianguliert erfassten Ergebnis ausgehen.

Verbesserung der
Konzentrations-
fähigkeit

Den Autoren von „The Mentor’s Field Guide“ (Manza, G. & Patrick, S. K., 2012) wurde die Frage gestellt, unter welchen Bedingungen ein Mentorenprojekt die besten Ergebnisse erziele. Ihnen war dabei eine Komponente besonders wichtig, nämlich „opportunities to have fun“ (S. 13).

Literatur- und Quellenangaben

Baker, D. B. & Maguire, C. P. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. & Karcher M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (1st ed.), Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi, 14-29.

Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum, Hillsdale, NY.

Drexler, S., Borrmann, B. & Müller-Kohlenberg, H. (2011): Learning Life skills Strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program „Balu und Du“ („Baloo and you“). In: *Journal of Public Health*, Vol. 20, Number 2, 141-149 (DOI 10.1007/s10389-011-0458-7).

Drexler, S., Borrmann, B., Teigler, L. & Müller-Kohlenberg, H. (2011): Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Evalua-

tionsstudie zum Mentorenprogramm „Balu und Du“ (Schlussbericht). Technische Informationsbibliothek (TIB). <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb13/775166189.pdf> .

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002).: Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: American journal of community psychology, 30(2), 157-197.

DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: Psychological Science in the Public Interest, Vol. 12, no. 2. 57-91.

Eisner, M. & Ribeaud, D. (2008): Markt, Macht und Wissenschaft: Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In: E. Marks & W. Steffen (Hg.) Starke Jugend – Starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages. Godesberg GmbH.

Karcher, M. J., Nakkula, M. J. & Harris J. T. (2005): Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. In: Journal of Primary Prevention 26, 93-110.

Kosse, F., Deckers, T., Schildberg-Hörisch, H. & Falk, A. (2016): The formation of prosociality: Causal evidence on the role of social environment. Discussion Paper Series, IZA DP No. 9861, Bonn.

Kotjakovskaja, V. (2013): „Balu und Du“ ein ehrenamtliches Mentorenprogramm für Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur retrospektiven Einschätzung des Projekts durch die Eltern. (Masterarbeit, Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit, Dresden).

Krampen G (2007): Kaseler-Konzentrations-Aufgabe für 3- bis 8-Jährige, Manual, Hogrefe Verlag, Göttingen.

Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A. & Povinelli, N. (2002): Mentoring relationships for youth: Investigation of a process-oriented model. In: Journal of Community Psychology 30, 367-388.

Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G. & Wise, D. I. (2005): YouthFriends: Outcomes from a School-Based Mentoring Program. In: The Journal of Primary Prevention, Vol. 26, No. 2, DOI 10.1007/s10935-005-1975-3.

Schlüter, M. Müller-Kohlenberg, H. (2010): Feststellung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen am Beispiel des Mentorenprogramms "Balu und Du": Effektstärken, Netto-Effektstärken und die Funktion von Kontrollgruppen. In: forum kriminalprävention 3/2010 (hrsgg. Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention), 34-36.

5.1

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

The KIDSCREEN Group Europe (2006): The KIDSCREEN Questionnaires, Handbook, Pabst Science Publishers, Lengerich.

»First do no harm.«

(Arnold, M.E. & Hughes, J.N., 1999)



Negative Effekte

5.2

Eine der ersten Längsschnittstudien zur Wirkung von Präventionsangeboten startete 1936 mit großen Erwartungen. Die Cambridge-Somerville Youth Study (CSYS) begleitete mit einem randomisierten Kontrollgruppendesign ein Sample von 500 Kindern (nur Jungen) sechs Jahre lang. Die Kinder der Treatmentgruppe erhielten eine umfangreiche Förderung im sozialen, pädagogischen und gesundheitlichen Bereich. Jedes Kind erhielt einen „Counselor“, der sich – ähnlich wie ein Mentor – um seine Belange kümmerte. Die Ergebnisse einer ersten Veröffentlichung (Powers, E. & Witmer, H., 1951) waren jedoch enttäuschend. Die Verbesserungen der Treatmentgruppe waren marginal. Weitere Veröffentlichungen zu dieser Langzeitstudie (McCord, J., 1978, 1992, 2003), die der Frage nachgingen, welche späteren Wirkungen sich bei den Kindern – im Vergleich zur Kontrollgruppe – feststellen lassen, kamen sogar zu alarmierenden Ergebnissen. Obwohl die subjektiven Aussagen der Betroffenen eher eine positive Einschätzung des Projekts vermuten ließen, zeigte ein Vergleich von dokumentierten Daten (z.B. Krankenhausakten, Gerichtsunterlagen, Angaben über Alkohol- und Drogengebrauch), folgende negative Entwicklung: mehr Straßekriminalität, mehr Alkoholismus, mehr Schizophrenie, mehr manisch-depressive Störungen. Seit diesen Veröffentlichungen wird der Name „McCord“ immer mitgedacht, wenn es um Mentoring und dessen (erhoffte und unvorhergesehene) Wirkung geht. Ähnlich bekannt wurde der „Sherman Report“, der 1997 für den US-amerikanischen Congress durch das Justizministerium zusammengestellt wurde. Er trägt den vielsagenden Titel: „Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising“. Weitere Studien schlossen sich an, die ebenfalls auf die Gefahr negativer Wirkungen hinwiesen (Arnold, M. E. & Hughes, J. N., 1999; Dishion, et al., 1999; DuBois, D. L. et al., 2002; Grossman, J. B. & Rhodes, J. E., 2002; Groeger-Roth F., 2014; Murray, J., 2008).

Ein weiterer deutlicher – auch in öffentlichen Medien wahrgenommener – Warnruf erfolgte 2004. Die Autorengruppe um Helen Roberts hat zwar keine neue eigene Studie durchgeführt, sie fasste aber bis dahin veröffentlichte Analysen und Meta-Analysen dahingehend zusammen, dass Mentorenprogramme, die von Freiwilligen als non-direktives Angebot gemacht werden, „cannot be recommended“ (Roberts, H. et al., 2014, S. 513) – jedenfalls sollen sie nicht für Kinder at-risk oder solche, die bereits antisoziales Verhalten zeigen, empfohlen werden. Ihre Skepsis gegenüber einem nicht-direktiven Interaktionsstil hat sich in der Begleitforschung zu *Balu und Du* bestätigt (vgl. Kap. 2.7). Die Autorengruppe folgert allerdings nicht, auf Mentoring völlig zu verzichten, sondern gibt drei Emp-

Studie zu
nicht-direktivem
Interaktionsstil

fehlungen: einen stärker lenkenden Interaktionsstil, kontinuierliches Training der Mentoren und die Einbeziehung der Eltern. Diese Empfehlungen beruhen auf der Überzeugung, dass die Programme in der vorherrschenden politischen und sozialen Kultur ohnehin nicht eingestellt werden.

Die Vermutung hat sich bestätigt. Die Zahl der Mentoren- und anderer Präventionsprogramme hat sich nicht vermindert, sondern eher im Gegenteil. Allein in den USA existieren geschätzte 5.000 Mentorenprogramme, in denen etwa 3.000.000 Mentees betreut werden (Lindwall, J., 2017). Die beunruhigenden Ergebnisse haben jedoch dazu geführt, dass im Design der Evaluationen die Frage nach ausbleibenden oder negativen Effekten vermehrt berücksichtigt wird (z.B. Dodge, K. a. et al., 2006; Rhodes, J. et al., 2009; Wood, S. & Mayo-Wilson, E., 2012; Hirtenlehner, H. & Hiebinger, I., 2013; Jeong, S. & Lee, B. H., 2013; Rodriguez-Planas, N., 2014; Shamsul, B., 2014). Auch im Mentorenprogramm *Balu und Du* zeigte sich, dass beispielsweise eine zunächst eingetretene Verbesserung der *Moglis* hinsichtlich eines störenden Verhaltens im Unterricht (Forderung nach besonderer Aufmerksamkeit im Unterricht) nicht langfristig anhielt (Weniger, C., 2013, S. 81f.).

Die Feststellung, dass angestrebte Ziele im Mentoring ausbleiben oder dass sogar negative Effekte auftreten können, hat zu einer intensivierten Beschäftigung mit der Frage geführt, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit derartige Folgen vermieden werden. Die Erkenntnisse lassen sich in sieben Forderungen zusammenfassen (vgl. Baker, D. B. & Maguire, C.P., 2005, S. 24f):

- 1) Es soll sichergestellt sein, dass die Dauer des Mentoring nicht zu kurz ist. Beziehungen, die weniger als drei Monate dauern, führen oft zu traumatisierenden Trennungserlebnissen bei den Mentees.
- 2) Die Mentoren sollten sorgfältig ausgewählt und supervidiert werden.
- 3) Das Mentorentaining sollte kontinuierlich erfolgen.
- 4) Es sollen strukturierte Angebote gemacht werden, um den Mentoren die Beziehungsgestaltung zu erleichtern.
- 5) Es sollen den Mentoren die Erwartungen an Dauer und Häufigkeit der Kontakte mit ihrem Mentee bereits zu Beginn deutlich kommuniziert werden.
- 6) Die Eltern sollten einbezogen werden.
- 7) Es soll ein permanentes Monitoring des Beziehungsverlaufs gewährleistet sein.

Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, um negative Effekte zu vermeiden?

Balu und Du bemüht sich, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, damit negative Verläufe weitgehend ausgeschlossen sind. Die Einbeziehung der Eltern der *Moglis* ist dabei die am schwierigsten zu bewältigende Aufgabe. Zwar konnten der Zugang und die Zustimmung der Familien zur Teilnahme an *Balu und Du* in einem vergleichsweise hohen Maße erreicht werden (Müller-Kohlenberg, H., 2011), die aktive Mitarbeit der Eltern wird allerdings von Programmseite nur erwartet, wenn die Eltern dies selbst anbieten und auch überzeugt tun. Kinder, deren Eltern wenig kooperativ sind und sich nicht beteiligen, werden deshalb jedoch nicht ausgeschlossen – vielleicht benötigen gerade diese Kinder einen großen Freund.

Auf andere wichtige Details der o.a. Forderungen wird durch detaillierte Verfahrensregelungen genau geachtet. Das gilt für die kontinuierliche dichte Begleitung der *Balus* in Begleitseminaren, die eine Mischung aus Supervision, Intervision und pädagogischer Fortbildung darstellt (vgl. Kap. 2.1); aber auch für die rechtzeitige Information über die nicht unerhebliche Arbeitsbelastung für die angehenden Mentoren. Dies erfolgt in einer Info-Veranstaltung und in der Einladung zur Hospitation in eines der Begleitseminare. Damit ist es den Interessenten möglich, rechtzeitig eine Art „Selbstausswahl“ zu treffen, indem sie beim Hospitieren einen realistischen Eindruck der auf sie zukommenden Belastungen (und Freuden) erhalten. Durch die Online-Tagebücher ist es zudem möglich, den Verlauf der Beziehung im Sinne eines Monitoring permanent nachzuverfolgen.

Eine gezielte Analyse der Tagebücher im Hinblick auf kritische Situationen ergab, dass die Schilderung von Problemen nicht zwangsläufig zu einer unwirksamen oder gar negativen Beziehung führt. Vielmehr zeigte sich, dass es auch bei schwierigen Verläufen „mehr schöne und unbeschwerte als kritische Treffen gab“ (Lutter, K., 2012, S. 29).

Literatur- und Quellenangaben

Arnold, M. E. & Hughes, J. N. (1999): First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. In: Journal of School Psychology, Vol 37/1, 99-115.

Baker, D. B. & Maguire, C. P. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. u. Karcher M. J. (Eds.), Handbook of Youth Mentoring (1sted.), Sage, Thousand Oaks , London, New Delhi, 14-29.

- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999): When interventions harm: Peer groups and problem behavior. In: *American Psychologist*, 54(9), 755.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006): Deviant peer influences in intervention and public policy for youth. In: *Social Policy Report*. Vol. 20, 1. Society for Research in Child Development.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology*, Vol. 30/2, 157-195.
- Groeger-Roth F. (2014): Brauchen wir eine "Rote Liste Prävention"? Was empfiehlt sich nicht in der Prävention? Landespräventionsrat Niedersachsen / Niedersächsisches Justizministerium, Hannover.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: *American journal of community psychology*, 30(2), 199-219.
- Lutter, K. (2012): Kritische Situationen in Balu-und-Du-Beziehungen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb 3).
- Müller-Kohlenberg, H. (2012): My home is my castle - Welche Zugangswege gibt es zu benachteiligten Familien? In: *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Band 41, *Gesund aufwachsen in Kita, Schule, Familie und Quartier. Nutzen und Praxis verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention - KNP-Tagung am 18. und 19. Mai 2011 in Bonn*. Köln: BZgA, 191-201.
- Hirtenlehner, H. & Hiebinger, I. (2013): Rückfallergebnisse eines gruppenorientierten Anti-gewalttrainings in der Bewährungshilfe – Befunde aus Österreich. In: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 1/2013.
- Jeong, S. & Lee, B. H. (2013): A multilevel examination of peer victimization and bullying preventions in schools. In: *Journal of Criminology*, Vol. 2013.
- Lindwall, J. (2017): Will I be Able to Understand My Mentee? Examining the Potential Risk of the Dominant Culture Mentoring Marginalized Youth. In: *Journal of Youth Development*, p. 72f.
- McCord, J. (1978): A thirty-year follow-up of treatment effects. In: *American Psychologist*, 33. 284-289.

5.2

McCord, J. (1992): The Cambridge-Somerville Study. A pioneering longitudinal-experimental study of delinquency prevention. In: McCord, J. & Tremblay, R. E. (Eds.) Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence (pp 196-208), New York; Guilford Press.

McCord, J. (2003): Cures that harm. Unanticipated outcomes of crime prevention programs. In: Annals of the American Academy of Political and Social Sciences, 587, 16-30.

Murray, J. (2008) When a mentor does more harm than good. In: The Guardian, 7 October 2008.

Powers, E. & Witmer, H. (1951): An experiment in the prevention of delinquency; The Cambridge-Somerville Youth Study.

Rhodes, J. E., Liang, B., & Spencer, R. (2009): First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. In: Professional Psychology: Research and Practice, Vol 40/5, 452-458.

Roberts, H., Liabo, K., Lucas, P., DuBois, D. L., & Sheldon, T. A. (2004): Mentoring to reduce antisocial behaviour in children. In: British Medical Journal, Vol. 328, 512-514.

Rodriguez-Planas, N. (2014): Do youth mentoring programs change the perspectives and improve the life opportunities of at-risk youth? In: IZA World of Labor, Vol 62, 1-10.

Shamsul, B. (2014): Gesundheitsförderung an Grundschulen am Beispiel von „Die gesunde Stunde“. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 8).

Sherman, L. W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P., & Bushway, S. (1997): Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs.

Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms "Balu und Du" im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012): School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. In: Research on Social Work Practice, 1049731511430836.

»Hat sich Ihr Kind irgendwie verändert?«



Eltern blicken zurück

5.3

Um die rückblickende Bewertung der Eltern zu erfahren, wurden face-to-face-Interviews in deren Wohnungen geführt. Die Beurteilung des Programms *Balu und Du* durch Eltern kann zu wichtigen Hinweisen auf Schwachstellen oder evtl. zu Bestätigungen führen.

Mit der qualitativen Methode des leitfadengestützten Interviews wurden Eltern (Antwortende waren meist Mütter) befragt, die bereits mehr als ein Jahr Erfahrung mit dem Programm *Balu und Du* hatten. Die 54 Interviews wurden von verschiedenen Interviewern und Interviewerinnen in Osnabrück und Umgebung sowie in Dresden durchgeführt (vgl. Bartl, H. M. et al., 2012; Kreienbrink, S. et al., 2012; Kotjakovskaja, V., 2013; Schleppehorst, A., 2013).

Befragung der Eltern

Alle Aussagen der Eltern sind retrospektive Darstellungen, subjektive Einschätzungen bzw. Bewertungen. Da es bei dieser Studie auch um die Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms *Balu und Du* geht, sind gerade Veränderungen der Sichtweisen interessant, die einhergehen mit unterschiedlicher Zeitdauer nach Beendigung der Projektzeit. Die Interviews wurden deshalb nach dem Zeitpunkt ihrer Erhebung in zwei Gruppen eingeteilt, nämlich solche, die weniger als 6 Monate zurücklagen und solche, die mehr als 6 Monate zurück lagen. Folgende Themen wurden angesprochen:

Wie bewerten Sie das Projekt rückwirkend?

Obwohl diese Frageformulierung nicht in allen Interviews wortgleich gestellt wurde (leitfadengestützte Interviews), haben fast alle InterviewpartnerInnen eine bilanzierende Bewertung des Mentorenprojekts *Balu und Du* abgegeben. Diese fiel überwiegend positiv, teils euphorisch aus. Dabei zeigten sich keine gravierenden Unterschiede im Hinblick auf die Zeitdauer, die nach Projektende verstrichen war.

Was waren die Höhen und Tiefen während der Projektdauer?

In diesem Abschnitt geht es vor allem um Kritikpunkte. Wurde beispielsweise pauschal eine eher positive Bewertung gegeben, so wurde gezielt in unterschiedlichen Wendungen nach negativen oder kritischen Anmerkungen nachgefragt. In erster Linie bezogen sich diese auf ausgefallene oder zu kurze Treffen. Dabei scheint es unerheblich, ob diese negativen Ereignisse begründet waren (z.B. wegen Krankheit). Die Eltern haben die Enttäuschung ihrer Kinder wahrgenommen und waren deshalb selbst traurig oder verärgert.

Diese Erinnerung hat sich im Verlauf der Zeit nicht verflüchtigt. Auch nach fast zwei Jahren konnte sie noch zu emotionalen Äußerungen führen. Andere – ebenfalls lang anhaltende – Beanstandungen gab es wegen des zur Verfügung stehenden Geldes („zu wenig“: 10 Euro für einen Monat. Dieser Betrag ist allerdings aus pädagogischen Gründen bewusst niedrig angesetzt, vgl. Kap. 3.10). Durch den Vergleich zwischen kurzfristig und längerfristig zurückliegenden Mentoraten kann festgestellt werden, dass aus Sicht der Eltern negative Erlebnisse nicht so schnell vergessen werden. Die Erkenntnis, dass insbesondere ausgefallene Treffen zu tiefer Enttäuschung führen, muss zukünftig noch stärker in der Begleitung der MentorInnen berücksichtigt werden.

Wie hat sich das Projekt *Balu und Du* auf die Beziehung zwischen *Mogli* und Ihnen ausgewirkt?

„Wir verstehen uns besser.“

Die Antworten auf diese Frage sind von Bedeutung, um zu erfahren ob sich die innerfamiliären Verhältnisse auf Dauer eher verbessert oder verkompliziert haben. Die Aussagen gehen in Richtung einer günstigen Entwicklung der Beziehung zwischen Eltern und *Moglis*: Die Antwort „Ja, wir verstehen uns besser“ darf als Trendaussage gewertet werden. Im Einzelnen wird dieser Eindruck konkretisiert durch Bemerkungen wie „erzählfreudig“, „umgänglich“ und „in der Lage, sich mit sich selbst zu beschäftigen“. Auch die Funktion von *Balu* als Vermittler in einer schwierigen Situation wird ebenso erwähnt, wie dass *Balu* einspringt, wenn die eigenen Kompetenzen / Erfahrungen nicht ausreichen.

Welche Veränderungen stellten oder stellen Sie bei Ihrem Kind fest?

Bemerkungen zur Veränderung des Kindes wurden meist ohne direkte Interviewfrage geäußert. Die Berichte bzw. Beobachtungen der Eltern können zu vier Gruppen gebündelt werden. In der Reihenfolge der Häufigkeit der Nennungen verändern sich die *Moglis* – aus Sicht der Eltern – wie folgt (vgl. auch Kap. 4.11):

- i) Sie werden selbständiger, selbstsicherer, selbstbewusster;
- ii) sie werden offener;
- iii) sie werden entspannter und ruhiger (können sich besser konzentrieren);
- iv) sie werden fröhlicher.

Auch hier zeigt sich im Lauf der Zeit kein Abflachen der Wahrnehmung durch die Eltern. Die Persönlichkeitsentwicklung der *Moglis* ist aus Sicht der Eltern stabil.

Bereits eine frühere Studie in der Pilotphase, basierend auf 14 leitfadengestützten Interviews in Kombination mit Skalen (Schmelter, K., 2005), hatte zu dem Ergebnis geführt, dass die Eltern rückblickend die Zeit während des Projekts „durchgängig als positiv“ bewerten (ebenda, S. 66).

Unterscheiden sich die Erinnerungen der *Moglis* selbst von denen ihrer Eltern? Fallen die Bewertungen unterschiedlich aus?

Anhand einer weiteren kleinen Stichprobe an 10 Familien (Hohenbrink, C. & Penning, J., 2009) wurde ein Vergleich durchgeführt, der zeigen soll, ob Übereinstimmungen zwischen den Einschätzungen der Kinder und denen ihrer Eltern bestehen. Alle Mentorate waren nach der offiziellen Laufzeit abgeschlossen und lagen zwischen 12 und 36 Monaten zurück. Sowohl die *Moglis* wie auch deren Eltern bewerteten das Verhältnis zu *Balu* positiv. „Kein Elternteil gab an, sich schlecht mit *Balu* verstanden zu haben“ (ebenda, S. 15). Die meisten Eltern fanden, dass es ihrem Kind gut getan habe. Soweit von Eltern oder Kindern Kritik am Programm geäußert wurde, bezog sie sich darauf, dass die Laufzeit länger dauern möge. Daneben gab es auch unterschiedliche Verbesserungsvorschläge. Den Eltern war es z.B. wichtig, dass die Absprachen eindeutiger getroffen wurden (was auch von Seiten der *Balus* als Problem benannt wurde (vgl. Kap. 1.4). Die *Moglis* wiesen darauf hin, dass der Abschluss des Projektjahres durch ein Abschlusstreffen klarer deutlich werden soll – ein Wunsch, der inzwischen von den Verantwortlichen umgesetzt wurde.

Wunsch nach
Verlängerung
der Laufzeit

Eine interessante Differenz zeigt sich rückblickend bei der Einschätzung der ersten Reaktion auf die Mitteilung, dass *Mogli* einen *Balu* bekommt. Während die Kinder ausschließlich Freude darüber erinnern, geben Eltern eher an, ihre Kinder hätten das skeptisch aufgenommen. Woher kommt dieser Unterschied? Ungeklärt bleibt, „ob die Eltern vielleicht ihre eigenen Reaktionen beschrieben, die der Kinder falsch deuteten oder die *Moglis* ihre Bedenken im Nachhinein nicht zugeben wollten bzw. sich nicht mehr genau erinnerten“ (ebenda, S. 18).

Literatur- und Quellenangaben

Bartl, H. M., Drexler, S.; Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2012): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Hohenbrink, C. & Penning, J. (2009): Parallelen und Unterschiede in den Aussagen der Moglis und deren Eltern bezogen auf das Projekt Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Kotjakovskaja, V. (2013): Balu und Du - ein ehrenamtliches Mentorenprogramm für Grundschul Kinder. Eine empirische Studie zur retrospektiven Einschätzung des Projekts aus Sicht der Eltern. (Masterarbeit, Evang. Hochschule für Soziale Arbeit, Dresden).

Kreienbrink, S., Leupelt, D. & Hartmann, N. (2012): Überprüfung der Nachhaltigkeit von Balu und Du aus Elternsicht (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schlepphorst, A (2012): Vergleich der Tagebucheinträge von Balus mit den Elterninterviews von Moglis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts Balu und Du aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

5.3

Reverse Mentoring



Entwicklung der *Balus*

5.4

Balus bemühen sich darum, die Persönlichkeitsentwicklung ihrer *Moglis* zu fördern. Ihre Aufmerksamkeit ist daher in erster Linie auf die Kinder gerichtet. Aber diese Fokussierung der Achtsamkeit auf eine andere Person kommt nicht nur *Mogli* zugute, sondern im Konzept der „Helferrückwirkung“ bzw. „helper-therapy principle“ konnte gezeigt werden, dass auch die helfende Person selbst davon profitiert – manchmal sogar in besonderem Maße (Riessman, F., 1965; Müller-Kohlenberg, H., 1990, 1996). Die oft unbemerkten Entwicklungsschübe beziehen sich u.a. auf Kompetenzerweiterung, Zufriedenheit oder Selbstkonzept, sogar auf die Gesundheit. Eine interessante Studie zur Verbesserung gesundheitlicher Werte wurde an der University of British Columbia durchgeführt (Schreier, H. M., 2013). Wegen der Parallelität zu *Balu und Du*, sei die Arbeit hier kurz skizziert: Gymnasiasten kümmerten sich um Grundschüler aus der Nachbarschaft. Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe hatten die 53 engagierten jungen Leute bereits nach 10 Wochen deutlich günstigere Werte hinsichtlich Cholesterinspiegel (Blutfette) und Körperfett (Body-Mass-Index).

Eine Untersuchung der Cortisolwerte (als körperlicher Marker für die Stressbelastung) von *Balus* und einer Kontrollgruppe ergab jedoch nach ca. neun Monaten nur kleine (aber keine signifikanten) Unterschiede. Die geringen Differenzen in der Cortisolveränderung geben lediglich einen Hinweis darauf, dass ein „gewisser Einfluss aus der Mentorentätigkeit auf die Bewertung und den Umgang mit Stress resultiert“ (Becker, R., 2011, S. 76). Der gesundheitliche Vorteil von ehrenamtlichem Engagement – insbesondere bei älteren Volunteers – ist jedoch in zahlreichen Studien belegt (vgl. zusammenfassend Thoits, P. A. & Hewitt, L. N., 2001; Post, S. G., 2005).

Fragt man die *Balus* selbst, wie sie die Zeit rückblickend beurteilen, erhält man überwiegend positive, teils begeisterte Einschätzungen, die sich auch auf den Gewinn für die eigene Person beziehen.

Ein Gewinn –
auch für die *Balus*

In einer Pilotstudie wurden zunächst 15 Interviews mit ehemaligen *Balus* durchgeführt. Sie wurden u.a. nach dem Nutzen des Engagements für die eigene Person gefragt. Zusammengefasst erbrachte die Studie, dass die Ehemaligen folgende Aspekte für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung nannten: Sammeln von Erfahrung, bessere Orientierung hinsichtlich der Berufswahl, Stärkung von Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung, besseres Verstehen von Kindern, Erwerb eines Leistungsnachweises (Neumann, J., 2005).

Einige Jahre später wurde eine Studie mit ähnlicher Fragestellung und einer breiteren Datengrundlage, nämlich schriftlichen Berichten, durchgeführt. Da es in einigen Fächern bzw. Studiengängen für die Vergabe von Leistungspunkten erforderlich ist, dass die *Balus* nach Abschluss des Projektjahres einen Reflexionsbericht bzw. ein Portfolio erstellen, konnte auf diese Berichte zugegriffen werden. Alle 102 an der Universität Osnabrück vorliegenden Portfolios (Stand 2014) wurden herangezogen, um die Selbsteinschätzung der eigenen Lern- und Entwicklungsfortschritte durch die *Balus* zu ermitteln (Buß, M., 2014). Für die Abfassung der Berichte liegt den *Balus* ein *Memo* vor, welches u.a. die Frage enthält „Welchen persönlichen Gewinn konnten Sie durch die Teilnahme an *Balu und Du* erlangen?“ Es werden keine Kategorien vorgegeben, so dass die *Balus* die für sie wichtigen Beobachtungen niederschreiben können. Es wurden nachträglich anhand der 102 vorliegenden Portfolios sieben Kategorien entwickelt, um den Selbstreport der Entwicklungs- und Lernfortschritte zu systematisieren. Nach folgenden Kriterien wurden die Texte betrachtet: Freude, Zeit- und Budget-Management; Selbstreflexion, Selbsteinschätzung, Verständnis für Kinderwelten und Kinderkulturen, berufliche Weiterentwicklung, Umgang mit Verlustgefühlen (vgl. Buß, M., 2014).

Freude: In 80% der Portfolios wird erwähnt, dass die *Balus* Freude empfunden haben. Während einige pauschal erwähnen, dass es sie gefreut hat, an diesem Programm teilgenommen zu haben, schildern andere *Balus* konkrete Situationen. „Wenn ich gefragt werde von Freunden ‚Was war das schönste Erlebnis?‘, dann antworte ich immer: ‚Das schönste Erlebnis war, wenn ich die Treppe hochkam, *Mogli* mir mit einem strahlenden Lächeln die Tür öffnete und sofort anfang zu erzählen – also war jedes Treffen das schönste Erlebnis.“ In diese Kategorie fällt auch das Empfinden von Stolz. „...das hat *Mogli* durch mich erfahren, was ich persönlich sehr schön finde und mich ein bisschen stolz macht.“ Freude findet sich in den Reflexionen immer wieder; sie „scheint das Projekt im Kern wiederzugeben“ (ebenda, S. 27).

Zeit- und Budget-Management: Dieser Kompetenzzuwachs kann auch als eine Verbesserung der Arbeits-Koordination interpretiert werden. Die Äußerungen stehen oft im Zusammenhang mit dem hohen Zeitaufwand, den das Projekt verlangt. „...ich hatte nie das Gefühl, ich verschwende meine Zeit.“ Das Zitat weist in die gleiche Richtung wie ein Beitrag in der Harvard Business Review: „You’ll feel less rushed if you give time away“ (Mogilner, C., 2012). Auch die wöchentlichen

Gesprächsgruppen und das Schreiben der Tagebücher war bereichernd, „um alles noch einmal Revue passieren zu lassen“ (Buß, M., S. 28). Der Umgang mit dem Taschengeld (10 Euro für 4 Treffen) bedeutete für die *Balus* natürlich keine besondere Herausforderung. Allerdings lag der Lernprozess bisweilen darin, Aktivitäten heraus zu finden, die *Mogli* Spaß machten, obwohl sie keine Kosten verursachten.

Selbstreflexion: Ein Kompetenzzuwachs hinsichtlich der Selbstreflexion wird nur in elf Portfolios explizit erwähnt. Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zu dem Befund, dass in den Texten häufig Veränderungen oder Fähigkeiten genannt werden, die die *Balus* neu bei sich entdeckt haben. Es könnte sich um ein Problem der Bewusstwerdung von Kompetenzen handeln, die aber nicht als „Selbstreflexion“ verstanden oder bezeichnet werden. Daneben werden auch Erfahrungen geschildert wie diese: „Immer wieder... zu sehen über welche Kleinigkeiten sie sich freuen kann, habe ich als Anreiz empfunden über mein eigenes Verhalten nachzudenken“ (ebenda, S. 30).

Selbsteinschätzung: In den Portfolios wird häufig berichtet, dass die *Balus* zu Beginn des Projektjahres Unsicherheit verspürten, ob sie etwas Positives für *Mogli* bewirken können. Häufig trat aber genau das ein. Durch dieses „erfreute Erstaunen“ (ebenda, S. 31) steigerten sich Selbsteinschätzung und Selbstbewusstsein. In 66 der 102 Portfolios wurden Bemerkungen dieser Art gefunden.

Verständnis für Kinderwelten und Kinderkulturen: Die Freude an den gemeinsamen Aktivitäten ergibt sich oft aus dem erneuten Eintauchen in die Welt der Kinder. Das Wiederaufleben der Wertschätzung von kleinen Geschehnissen wird erwähnt und auch der Spaß an Ereignissen, die „eigentlich“ eher für Kinder gemeint sind. Viele *Balus* schreiben, dass sie sich schnell und einfach in die Sichtweise der Kinder zurückversetzen konnten und auf diese Weise den *Moglis* sowohl Freund, wie Mentor oder Ratgeber sein konnten. „Durch die kindgerechten Aktivitäten konnte man wieder das Kind in sich selbst spüren“ (ebenda, S. 33).

Berufliche Weiterentwicklung: In knapp der Hälfte aller vorliegenden Portfolios werden Entwicklungsschritte berichtet, die sich auf die berufliche Orientierung beziehen. Da viele der *Balus* das Lehramt als Berufsziel anstreben, ist die Beziehung zur beabsichtigten pädagogischen Tätigkeit naheliegend. Vor allem Einblicke in das Familienleben von Menschen, die ihnen kulturell oder sozial eher fern stehen, wurden von den *Balus* als wichtige Bereicherung für den

späteren Umgang mit Schülern und Schülerinnen und deren Eltern aus diesen Milieus angesehen. In anderen Reflexionsberichten wird festgehalten, dass die praktische Erfahrung im Rahmen von *Balu und Du* sich positiv auf das Vorhaben ausgewirkt habe, weiterhin mit Kindern zu arbeiten.

Umgang mit Verlustgefühlen: Das Ende des Projektjahres ist nicht nur für die *Moglis* ein möglicherweise schmerzlicher Abschied. Dass nur in insgesamt 13 der 102 Portfolios dies Thema angesprochen wurde, hängt wohl mit dem festen Plan zusammen sich weiterhin zu treffen. „Ich möchte mich auf jeden Fall weiterhin mit *Mogli* treffen. Nach der *Balu und Du*-Zeit werden wir es so einrichten, dass wir uns einmal im Monat treffen“ (ebenda. S. 35). Eine Umfrage bei Senior-*Balus* hat bestätigt, dass dies etwa in der Hälfte aller Beziehungen, oder sogar etwas mehr, der Fall ist (Bartl, H. et al., 2013; vgl. auch Kap. 2.5).

Mit der Auswertung der Portfolios bzw. Reflexionsberichte konnte in einem offenen, nonreaktiven Verfahren festgestellt werden, welche Veränderungen die *Balus* bei sich selbst wahrnehmen und berichten. Demgegenüber wurde in einer weiteren Studie gezielt nach dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch die Teilnahme am Programm *Balu und Du* gefragt. In Bachelor-Studiengängen – aber nicht nur dort – ist die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als grundlegende Befähigung für Studium und Beruf eine zentrale Aufgabe des Lehrangebots. Es ist zugleich eine Herausforderung an die Gestaltung der Curricula, denn Schlüsselkompetenzen müssen erworben werden und können nicht, oder kaum, in traditionellen Lehrveranstaltungen unterrichtet werden (vgl. Hüther, G., 2012). Es sind Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens Elemente, die bei Problemlösungen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. Ziel ist Handlungsfähigkeit. Diese setzt sich nach anerkannter Konvention aus den Elementen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz zusammen. Da die Felder Sachkompetenz und Methodenkompetenz durch die Veranstaltungen der jeweiligen Fachgebiete angeboten werden, bleibt die offene Frage, welche Lehrarrangements die Voraussetzung liefern, Selbst- und Sozialkompetenzen zu erwerben. Diese sollten aus Herausforderungen bestehen, die mehr als nur kognitive Leistungen verlangen, z.B. Praktika, „Ernstsituationen“, Service Learning oder integriertes bürgerschaftliches Engagement.

Schlüsselkompetenzen

5.4

Es lag deshalb nahe, in einem Kontrollgruppenvergleich der Frage nachzugehen, ob die Teilnahme an *Balu und Du* – als praxisorientiertem Service Learning Projekt – einen Kompetenzzuwachs in den Feldern „Selbstkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ ermöglicht. Verglichen wurden Anfänger und Fortgeschrittene, die einerseits ohne Praxiserfahrung eher traditionell studierten (N=208) und andererseits MentorInnen im Programm *Balu und Du* (N=74). Beiden Gruppen wurde in einer Querschnittserhebung eine 5-stufige Skala zur Selbsteinschätzung vorgelegt. Die Skala enthielt Items wie z.B. „Ich bemerke, wenn jemand ein bisschen Zuspruch benötigt“, oder „Man kann auch etwas lernen, ohne dass es bewusst wird“ oder „Ich habe erlebt, dass sich im Umgang mit verschlossenen Personen Durchhaltevermögen lohnt“.

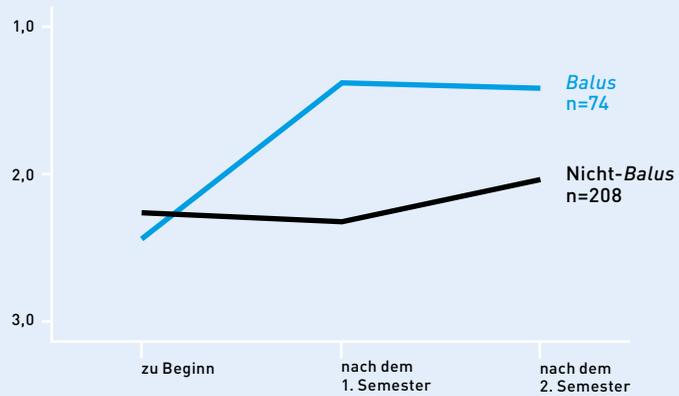
Beispiele aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen

	Trifft absolut zu	Trifft in etwa zu	Teils teils	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu	Kann ich nicht beurteilen
Ich bemerke, wenn jemand ein bisschen Zuspruch benötigt						
Man kann auch etwas lernen, ohne dass es bewusst wird						

{Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124}

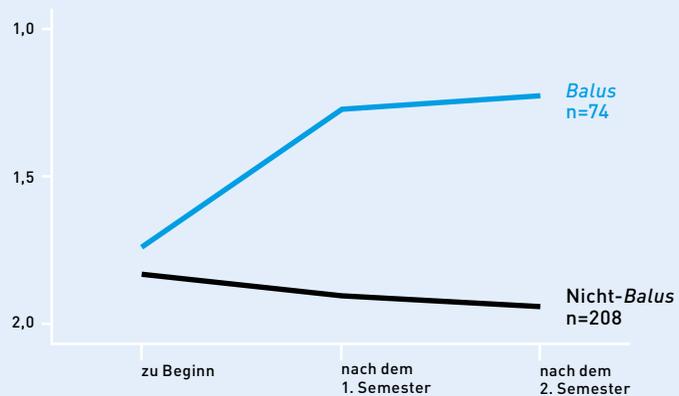
Die folgenden Grafiken zeigen, dass Studierende, die die Möglichkeit hatten als *Balu* tätig zu sein, im fortgeschrittenen Studienverlauf höhere Werte in Selbst- und Sozialkompetenz aufweisen.

Bsp. aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen:
„Ich bemerke, wenn jemand ein bisschen Zuspruch benötigt.“



[Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124]

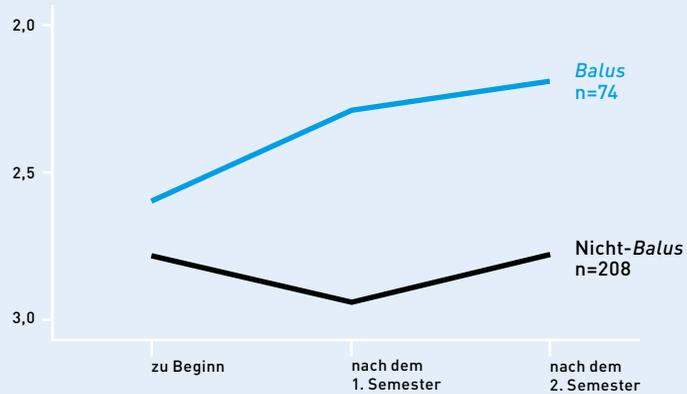
Bsp. aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen:
„Man kann auch etwas lernen, ohne dass es bewusst wird.“



[Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124]

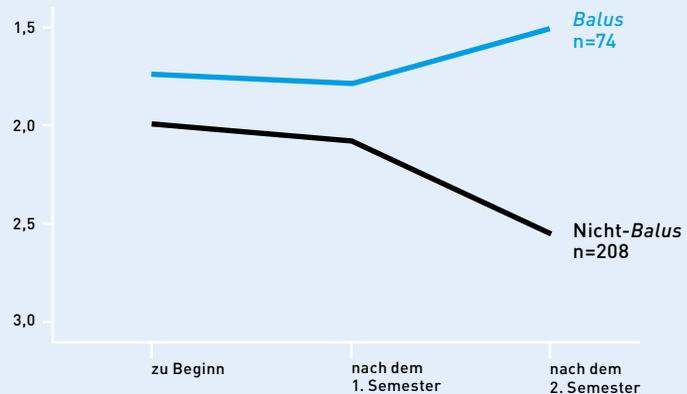
5.4

Bsp. aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen:
„Es gelingt mir mit Funktionsträgern Kontakt zu knüpfen, um Pläne in die Tat umzusetzen.“



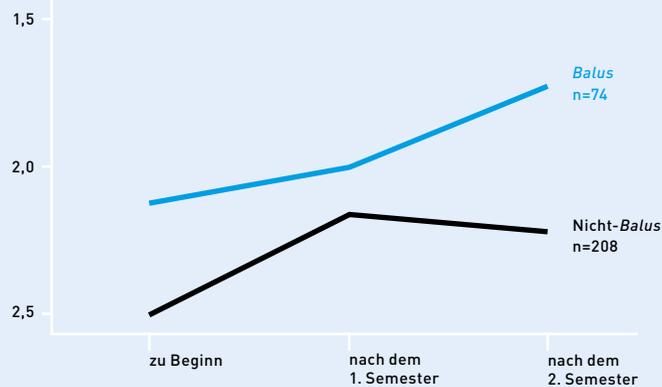
(Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124)

Bsp. aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen:
„Ich habe erlebt, dass sich im Umgang mit verschlossenen Personen Durchhaltevermögen lohnt.“



(Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124)

Bsp. aus dem Fragebogen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen:
„Es gelingt mir Verständnis für Personen zu entwickeln, die mir in ihrer Art eigentlich fern sind.“



[Szczesny, M. et al. 2009, S. 111 - 124]

In dieser Studie zeigte sich im Feld der Schlüsselkompetenzen ein deutlicher Zuwachs; alle dargestellten Ergebnisse sind hochsignifikant. Gibt es aber auch die Gefahr negativer Entwicklungen von *Balus*? Worauf ist bei der Begleitung von MentorInnen zu achten?

Ja, es gibt Hinweise, die hellhörig machen sollten. Eine Befragung von 66 *Balus* ergab, dass besonders belastete und belastende Beziehungen für die Mentoren problematisch verlaufen können. Wenn sich die *Moglis* z.B. eines destruktiven Verhaltens und entsprechender Ausdrucksweisen bedienen, so korreliert dies am Ende des Projektjahres hochsignifikant mit dem Konsum psychotroper Substanzen wie z.B. Alkohol, Nikotin oder Medikamente etc. auf Seiten der *Balus*. (Frankenberg, H. & Aufhammer, F., 2012). Eine schwierige Beziehung zu einem aggressiven, provozierenden Kind kann einen Mentor an die Grenzen seiner Möglichkeiten bringen. Entsprechendes stellten auch Faith et al. (2011) fest, die 102 College Studenten in einer Prä-Post-Studie befragten. Diese Mentoren begleiteten „aggressive, high-risk“ – Kinder über 3 Semester. Nach Ablauf des Mentorats zeigte sich in Fragebögen und Selbsteinschätzungs-Skalen eine

Abnahme wichtiger Kompetenzbereiche. Es verringerte sich das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit, ferner ihre Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Extraversion und die Freundlichkeit. Wenn die Mentoren dagegen die Beziehung zu ihrem Mentee als unterstützend einstufen, zeigten sich die negativen Entwicklungen allerdings nicht. Die Autoren betonen, dass die problematischen Persönlichkeitsveränderungen nicht in einem wirklich bedenklichen Maße eingetreten seien. Wichtig sei es – so die Konsequenz – dass durch die Programmleitung eine hilfreiche Begleitung und Unterstützung der Mentoren angeboten werde.

Auch eine qualitative Studie im Projekt PERACH (Israel) kommt zu dem Ergebnis, dass die Kompetenzzuwächse der MentorInnen (Lehramtsstudierende) für die spätere berufliche Tätigkeit als LehrerInnen uneinheitlich sind (Fresco, B. & WertheimC., 2001). Die Autorinnen betonen deshalb die Begleitung und Supervision, die in den Studienablauf integriert sein sollten. Wenn die Voraussetzungen für eine dichte Begleitung gegeben sind, hat dies günstige Auswirkungen auf das Studium. „Studenten und Studentinnen, die als Mentoren arbeiten, brechen prozentual seltener ihr Studium ab als ihre Kommilitonen“ (Ramm, B., 2009, S. 133).

Bezogen auf allgemeinere Lebenskompetenzen der Mentoren bilanziert eine Studie, die an der University of Central Lancashire (UCLan) durchgeführt wurde, das Mentoring eine positive Entwicklung für die studentischen TeilnehmerInnen bedeutet. Es sei eine Erfahrung „that they will take with them in all aspects of their future life“ (Melling, A., & Gurjee, R., 2013).

Literatur- und Quellenangaben

Bartl, H. M., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2013): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Becker, R. (2011): Der Einfluss des Mentorenprogramms „Balu und Du“ auf das Stressempfinden und die Stressbewältigungskapazität der Mentor(inn)en. (Masterarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

Buß, M. (2014): Lern- und Entwicklungsschritte von „Balu“ und „Mogli“ aus Sicht der MentorInnen. Eine Auswertung der Reflexionsberichte im Programm „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

- Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011): Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. In: *J. Primary Prevention*, 32, 253-270.
- Fresco, B. & Wertheim, C. (2001): Mentoring by prospective teachers as preparation working with children at risk". In: *Journal of Education for Teaching*, Vol. 27, 2.
- Melling, A., & Gurjee, R. (2013): Researching the Impact of Student Mentoring in the Community. In: *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, Vol. 1, No. 1, 1-8.
- Mogilner, C., Chance, Z. & Norton, M. I. (2012): Giving time gives you time. In: *Psychological Science*, 23 (10), S. 1233-1238.
- Müller-Kohlenberg, H. (1990): Die Helferrückwirkung. Was profitiert der Helfer von seiner Hilfeleistung? In: R.G. Heinze & C. Offe (Hrsg.): *Formen der Eigenarbeit*, Opladen, S. 212-224.
- Müller-Kohlenberg, H. (1996): *Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Beratung - Erziehung - Therapie*. Opladen 1996.
- Post, S. G. (2005): Altruism, happiness, and health: it's good to be good. In: *International Journal of Behavioral Medicine*, 12 (2): 66-77.
- Ramm, B. (2009): *Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Hamburg.
- Riessman, F. (1965): The „Helper-therapy“ Principle. In: *Social Work* 10, S. 30f.
- Schreier, H. M., Schonert-Reichl, K. A., & Chen, E. (2013): Effect of volunteering on risk factors for cardiovascular disease in adolescents: A randomized controlled trial. *JAMA pediatrics*, 167 (4), 327-332.
- Szczesny, M., Goloborodko, G. & Müller-Kohlenberg, H. (2009): Bürgerschaftliches Engagement als "additives Modell" zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? In: *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis* 1/2009 (hrsgg. von E. Müller, H. Küppers & T. Brinker), S. 111-124.
- Thoits P. A., Hewitt L. N. (2001): Volunteer work and well-being. In: *Journal of Health and Social Behavior*, 42 (2): 115-131.

5.4

Lernen durch Engagement, Verantwortung und reflektierte Erfahrung



Service Learning

5.5

Das Konzept „Service Learning“ scheint für das Mentorenprogramm *Balu und Du* ausgesprochen geeignet – und umgekehrt. Die Grundgedanken harmonisieren thematisch und praktisch miteinander. Es geht um bürgerschaftliches Engagement, das in das Curriculum von Bildungseinrichtungen integriert wird. Dadurch können positive Wirkungen auf mehreren Ebenen entfaltet werden. Es sind vor allem drei Ebenen gemeint: die Wirkung bei den Adressaten (den *Moglis*), die Wirkung bei den Akteuren (den *Balus*) und die Wirkung für die Gemeinschaft (Community, soziales Umfeld).

Die Idee des Service Learning ist seit den 1990er Jahren aus den USA übernommen worden. Dort beteiligten sich bereits im Jahr 1999 Schüler und Schülerinnen an 64% aller Schulen – und 83% aller High Schools – an Projekten zum Service Learning (Skinner, R. & Chapman, C., 1999). In Deutschland ist die Situation dagegen vergleichsweise wenig entwickelt. „Nur 2,2 Prozent der befragten Mädchen und Jungen haben sich ehrenamtlich in der Schule betätigt“ (Reinders, H., 2013). Charakteristisch für das Service Learning ist die Einbeziehung von praktischem Engagement in den Ausbildungsplan einer Bildungseinrichtung – einer Schule oder Hochschule. Das praktische Engagement der Lernenden wird in Fachveranstaltungen oder Seminaren begleitet. Diese Begleitung kann unterschiedlich gestaltet werden. Fast immer geht es um eine Reflexion der neuen Erfahrungen; beim sozialen Engagement sind die Sitzungen oft vergleichbar mit Supervision und Kasuistik. Auch fachliche Vertiefungen können themenspezifisch angeboten werden; sie stellen die klassische – immer wieder geforderte – Verklammerung von Theorie und Praxis dar. Seit den frühen Werken von Dewey (1916) und Kilpatrick (1927) wird die besonders intensive und damit effektive Lernsituation beschrieben, die durch den Austausch von theoretischen und praxisorientierten Lernanteilen entsteht. Die Projektmethode basiert auf diesen Überlegungen. Beim Service Learning kommt als wesentliches Merkmal hinzu, dass die Tätigkeit zugunsten anderer Personen oder Personengruppen im Umfeld der Bildungseinrichtung erfolgt und somit als bürgerschaftliches oder zivilgesellschaftliches Engagement bezeichnet werden kann. Im „Handbook of Youth Mentoring“ wird es als Kombination bezeichnet von „specific educational purposes with the aim of benefitting others“ (Hamilton, M.A. & Hamilton, S. F., 2005). Im deutschen Sprachraum haben sich die Bezeichnungen ‚Lernen durch Engagement‘ (LdE) oder ‚Bildung durch Verantwortung‘ (BdV) etabliert. Das bundesweite Netzwerk ‚Lernen durch Engagement‘ ist ein Zusammenschluss von Schulen, die LdE zusammen mit regionalen Partnern umsetzen. Diese sog.

Praktisches
Engagement

LdE-Kompetenzzentren können z.B. Freiwilligenzentren, Bürgerstiftungen, Agenturen für Schulentwicklung oder ähnliche Organisationen bilden.

Aus dem Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“, dem zahlreiche Mitgliedshochschulen – (Fach-)Hochschulen und Universitäten – angehören, hat sich Anfang 2015 ein eingetragener Verein gegründet. Er hat ebenfalls das Ziel, die gesellschaftliche Verantwortung wahrzunehmen und auszubauen, indem das zivilgesellschaftliche Engagement der Studierenden und anderer Hochschulangehöriger systematisch gefördert wird. Auch hier besteht die Herausforderung, die Bildungsaufgaben so zu gestalten, dass die Akteure aktiv in die Gesellschaft hineinwirken. Damit wird der Wissenstransfer zwischen den Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen explizit befördert. Allerdings muss damit auch die bewusste Entscheidung verbunden sein, den entsprechenden Mehraufwand an Zeit und Organisationsarbeit, den Service Learning Programme mit sich bringen, vorzuhalten: Die Gruppen sind kleiner, die Kommunikation mit außeruniversitären Kooperationspartnern muss aufrechterhalten werden, eventuelle Krisen der Lernenden müssen aufgefangen werden oder Zeitfenster müssen manchmal freier konzipiert werden als die übliche Schulstunden-, Seminar- bzw. Vorlesungslänge. Die Flexibilität des Lehrangebots ist eine wichtige Voraussetzung für die Einhaltung der Standards, die wiederum eng mit dem Lernerfolg der Schüler oder Studierenden korreliert (Billig, S. H., 2009; Seifert, A. & Zentner, S., 2010). Das Mentorenprogramm *Balu und Du* hat darüber hinausgehende Anforderungen an die Standards und die „Infrastruktur“ (vgl. Kap. 2.1), die als „Blended Learning“ zu charakterisieren sind.

Blended Learning

Blended Learning bezeichnet eine Lernform, bei der das Lernen in Präsenzveranstaltungen (Unterricht, Seminar) ergänzt wird um die Möglichkeiten des e-Learnings. Bei *Balu und Du* handelt es sich um Online-Tagebücher, die regelmäßig von den Lehrkräften bzw. KoordinatorInnen schriftlich beratend kommentiert werden. Durch die Kombination der geschilderten Vorzüge, ergeben sich besondere Lernmöglichkeiten für die drei o. g. Profiteure, nämlich *Moglis*, *Balus* und das soziale Umfeld (Müller-Kohlenberg, H., 2009). Um festzustellen, ob und inwieweit die angestrebten Erfolge erreicht werden, wurden die Wirkungen als Effektstärken berechnet. Diese erreichen Werte, die nach geltenden Konventionen als hoch bzw. wirksam bezeichnet werden können. Insofern kann von einem erfolgreichen Service Learning-Angebot des Programms *Balu und Du* gesprochen werden.

Literatur- und Quellenangaben

Billig, S. H. (2009): Does quality really matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In: Moely, B. E., Billig, S. H. & Holland, B. A. (Eds.) *Creating our identities in service-learning and community engagement*. Charlotte, N.C., 131-157.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. In: *The middle works of John Dewey* (Vol. 9). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden.

Eyler, J., & Giles, D. (1997): The importance of program quality in service-learning. In: *Service-learning: Applications from the research*, 57-76.

Furco, A. (2009): Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In: K. Altenschmidt, J. Miller, & W. Stark (Hrsg.) *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim und Basel, 47-59.

Hamilton, M. A. & Hamilton, S. F. (2005): Work and Service-Learning. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Ed.) *Handbook of Youth Mentoring*, Bd. 1; Sage, Thousand Oaks, 348-363.

Kilpatrick, W. H. (1927): School method from the project point of view. In: M. B. Hillegas (Ed.), *The Classroom Teacher*, Chicago, 203-240.

Müller-Kohlenberg, H. (2009): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: K. Altenschmidt, J. Miller, W. Stark (Hrsg.): *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*. Weinheim u. Basel, 160-172.

Reinders, H. (2013): Lernen durch Engagement. Schule soll nicht nur Bildungsanstalt sein. Sie muss auch Möglichkeiten zur politischen Beteiligung bieten. In: *DJI IMPULSE*, 18f.

Seifert, A. & Zentner, S. (2010): *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Beltz, Weinheim.

Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning: »Lernen durch Engagement« an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I+II*. Beltz, Weinheim.

Skinner, R., & Chapman, C. (1999): *Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools*. Statistics in Brief.

Zahlt es sich aus?



Social Return on Investment

5.6

Auch ein Programm wie *Balu und Du*, das im Wesentlichen auf dem unbezahlten Engagement von ehrenamtlichen Mentoren fußt, benötigt für die organisatorische und administrative Arbeit „im Hintergrund“ finanzielle Mittel. Wenn diese auch vergleichsweise gering ausfallen, stellt sich dennoch die Frage: lohnt sich die Investition? Eine möglichst exakte Antwort auf diese schlichte Frage verlangt methodische Feinarbeit. Zuerst ist zu unterscheiden, ob der Nutzen rein ökonomisch zu verstehen ist (materieller Nutzen) oder ob z.B. der Nachweis einer positiven Veränderung der Persönlichkeit der *Moglis* (immaterieller Nutzen) gemeint ist. Sodann sind vorliegende Kostenrechnungen und Evaluationsergebnisse heranzuziehen, um den Ertrag des Programms zu bewerten.

Erwünschte Veränderungen im Verhalten und Erleben der *Moglis* wurden bereits in verschiedenen Dimensionen nachgewiesen (vgl. Kap 4.1 – 4.15). Hier aber geht es im Folgenden schwerpunktmäßig um den monetären Nutzen des Programms, um die „Sozialrendite“. Diese Betrachtungsweise könnte – unter pädagogischem Blickwinkel – als abseitiges oder wenig brauchbares Erfolgskriterium erscheinen. Sollten soziale und pädagogische Maßnahmen nicht auch dann als nützlich betrachtet werden, wenn sie zwar keinen finanziellen Gewinn erbringen – wohl aber Kinder oder Heranwachsende glücklicher machen? Wünschenswert wäre beides: eine nachweisbare Verbesserung der subjektiven Lage und ein Gewinn für die gesellschaftlichen Ressourcen.

Sozialrendite

Ein Blick auf die gegenwärtige Forschungslage zeigt, dass es gute Gründe gibt, sowohl nach der monetären Seite wie auch nach dem individuellen Nutzen für die Persönlichkeit zu fragen. Beides geht oft Hand in Hand. Die Hinweise auf bessere Bildungschancen, bessere Gesundheit oder sozialeres Verhalten haben neben den Vorteilen für die persönliche Entwicklung auch Auswirkungen auf das öffentliche Leben und die Gesellschaft. Ein überzeugendes Beispiel ist die Studie der Boston Consulting Group, die Big Brothers Big Sisters, Canada im Jahr 2013 evaluiert hat, und dabei beide Aspekte gleichermaßen (und „gleichberechtigt“) in die Analyse einbezog (Boston Consulting Group, 2013). Im Vergleich zu einer Kontrollgruppe wurde für die teilnehmenden Mentees am BBBS-Programm (projiziert auf ihr gesamtes Berufsleben) eine Sozialrendite von 18 Dollar für jeden investierten Dollar errechnet.

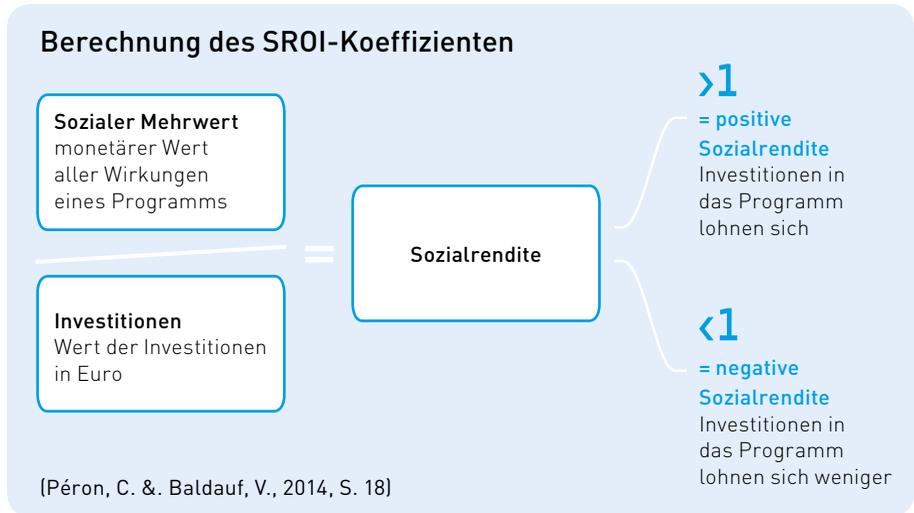
Im Einzelnen gingen dabei u.a. folgende Faktoren ein:

- Vollzeitbeschäftigung: 68% der ehemaligen Mentees gegenüber 58% der Kontrollgruppe
- Einkommen: 59,600 Dollar gegenüber 52.700 der Kontrollgruppe
- Gesunder Lebensstil: 80% gegenüber 72% der Kontrollgruppe
- Glückliches Leben (Selbsteinschätzung): 42% gegenüber 26% der Kontrollgruppe
- Gute Entscheidungen im Lebenslauf (Selbsteinschätzung): 52% gegenüber 39% der Kontrollgruppe
- Starkes familiäres und freundschaftliches Netzwerk (Selbsteinschätzung): 42% gegenüber 28% der Kontrollgruppe

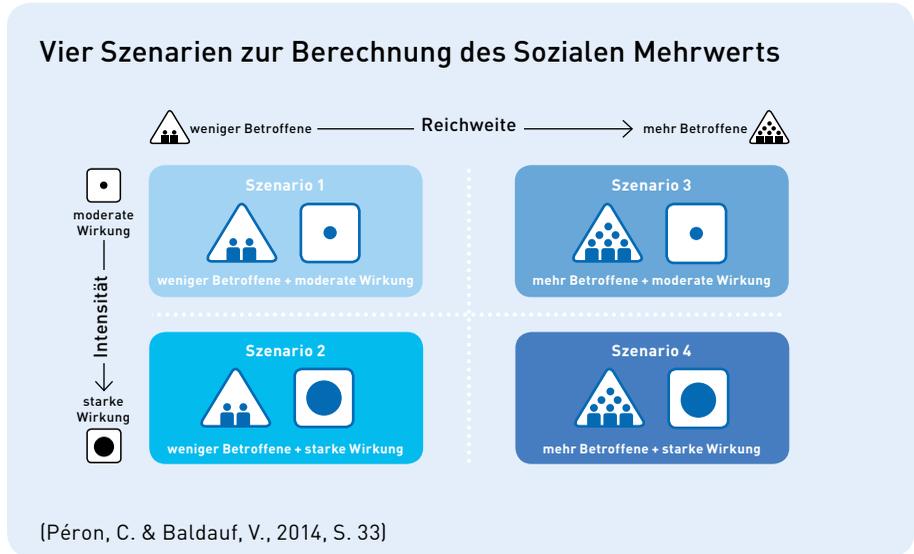
Dieser Auszug aus der Liste der untersuchten Einzelfaktoren zeigt, dass ein Mentorenprogramm – hier BBBS, Canada – eine ganzheitliche Förderung der Mentees bewirken kann, die sowohl in monetärer Hinsicht für die Gesellschaft (weniger Arbeitslose, höhere Steuereinnahmen) wie auch in individueller Hinsicht nachweisbar ist.

Da bereits im Jahr 2014 etliche Evaluationsergebnisse zu *Balu und Du* vorlagen, die eine positive Persönlichkeitsentwicklung der *Moglis* aufzeigten, reifte der Entschluss, eine monetäre Analyse nach den Prinzipien der SROI-Berechnung durchzuführen und dazu das Angebot einer externen Agentur anzunehmen. Die Studie wurde durch die „Value for Good GmbH“ und „SIC gGmbH“ (mit Unterstützung von eleven gGmbH) durchgeführt (vgl. Péron, C. & Baldauf, V., 2014; 2015). Die Autorinnen berechneten den geschaffenen (und prognostizierten) sozialen Mehrwert durch Wirkungsindikatoren und wandelten ihn auf Grundlage von Näherungsindikatoren in Geldeinheiten um. Die Sozialrendite wurde für die beiden wichtigsten Stakeholdergruppen, die *Moglis* und die *Balus*, ermittelt. Die Autorinnen gingen dabei sehr vorsichtig, d.h. „konservativ“ vor: Es „wurde angenommen, dass nur ein kleiner Anteil (10% bis 15%) der *Moglis* bzw. *Balus* durch den alleinigen Effekt des Programms einen „besseren Weg“ einschlägt“ (Péron, C. & Baldauf, V., 2015, S. 3). Auch die Intensität bzw. Stärke der Wirkung wurde eher bescheiden angesetzt. Der SROI-Koeffizient ist eine Kennzahl, die dann positiv ausfällt, wenn der geschaffene Wert (Nenner des Bruchs) höher ist, als die ursprüngliche Investition (Teiler des Bruchs). Diese Kennzahl ermöglicht eine aussagekräftige Erschließung des (Kosten-)Nutzens eines Programms.

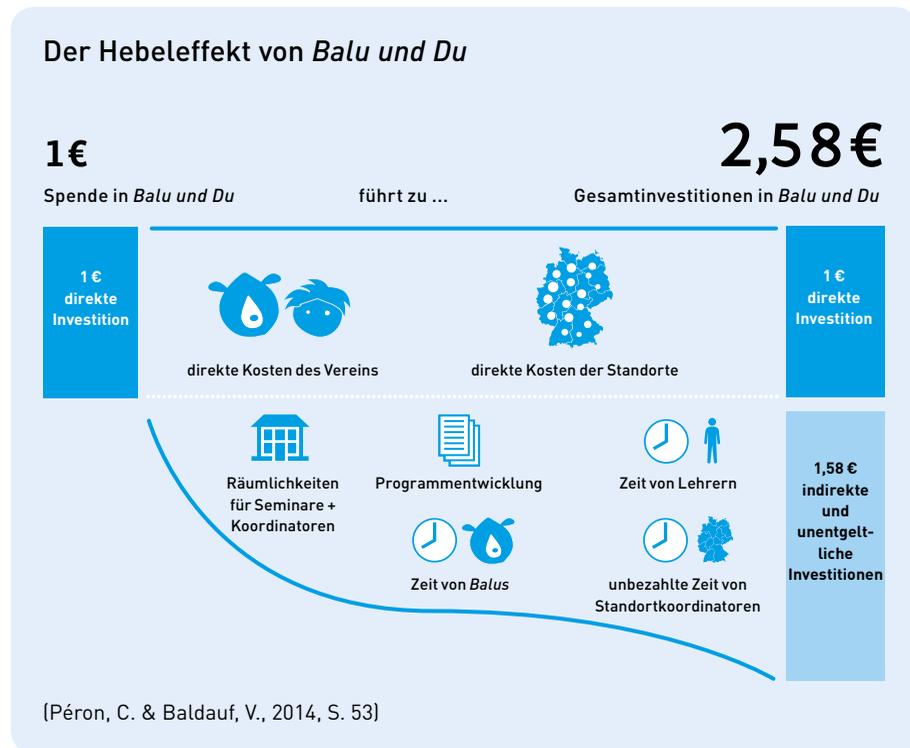
Monetäre Analyse



Da die Evaluationsergebnisse, auf die sich die Berechnung des SROI-Koeffizienten beziehen, in einem gewissen Rahmen variieren, kann der SROI-Koeffizient keine feste Größe sein. Je nachdem, welches Szenario ausgewählt wird, erhält man Ergebnisse, die innerhalb einer gewissen Bandbreite schwanken.



Eine wichtige Ausgangsinformation für die Berechnungen des SROI-Koeffizienten ist auch der sog. Hebeleffekt, der darüber Auskunft gibt, wie viel zusätzliche (geldwerte) Ressourcen unmittelbar bei Einwerbung von Fördermitteln durch ehrenamtliches Engagement generiert werden können.



Abhängig vom gewählten Szenario lässt sich eine Sozialrendite von 4,25 bis 8,08 Euro je investiertem Euro prognostizieren. „Jeder heute in das Programm *Balu und Du* investierte Euro ergibt eine Sozialrendite in Höhe von mindestens 425% der ursprünglichen Investitionen. Aufschlussreich ist auch der Hebeleffekt: Jeder gespendete Euro generiert weitere 1,58 Euro an zusätzlichen indirekten Investitionen und unentgeltlichen Leistungen“ (Péron, C. & Baldauf, V., 2015, S. 12).

5.6

Unter Zugrundelegung der verfügbaren Daten ergibt sich für das Mentorenprogramm *Balu und Du* im Rahmen der sinnvollerweise getätigten Annahmen folgende Sozialrendite:

Sozialrendite je nach Szenario

	 Szenario 1	 Szenario 2	 Szenario 3	 Szenario 4
sozialer Mehrwert	3.145.100 €	3.833.000 €	4.921.000 €	5.975.600 €
direkte Investitionen	740.000 €	740.000 €	740.000 €	740.000 €
=	=	=	=	=
	4,25	5,18	6,66	8,08

(Péron, C. & Baldauf, V., 2014, S. 58)

Das Jahr 2071 liegt aus heutiger Sicht in ziemlich weiter Ferne. Die Berechnungen wurden für dieses Datum vorgenommen, weil es das Ende der beruflichen Laufbahn der *Moglis* von 2012 markiert. Betriebswirtschaftlich interessierte Investoren denken bekanntlich in kürzeren Zeitspannen. Aber im pädagogischen und soziologischen Kontext wird man die Lebensarbeitszeit als Bezugsgröße für gesellschaftlichen Nutzen sinnvollerweise heranziehen. Die langfristige Betrachtung hat in diesem Zusammenhang seit den 1960er Jahren eine gewisse Tradition. Bekannt wurde die Perry Preschool Längsschnittstudie, die die Entwicklung von geförderten Vorschulkindern im Vergleich zu einer Kontrollgruppe über 40 Jahre verfolgte (Belfield, C. R. et al., 2006). Die Autoren ermittelten eine lohnende Sozialrendite. Dabei unterschieden sie den Nutzen für die Öffentlichkeit und für die ehemals teilnehmenden Kinder. Der Ertrag belief sich auf „\$17,07 per dollar invested: \$12,90 to the public, \$4,19 to the participants“ (www.highscope.org.).

Obwohl inzwischen einige SROI-Studien vorliegen, heißt es in der 2014 erschienenen zweiten Auflage des „Handbook of Youth Mentoring“, dass die Datengrundlage noch gering sei. „The literature on the economics of mentoring is just beginning. What do we know at this point? Not much“ (Foster, E. M., 2014, S. 505). Allerdings: Der Nobelpreisträger (Wirtschaftsnobelpreis) James J. Heckman wies nach, dass vor allem eine frühe Förderung von Kindern die ökonomische Bilanz der Sozialrendite positiv beeinflusst. Ein Artikel im Wall Street Journal (2006) trägt den sprechenden Titel „Catch ‘em young“ (Heckman, J. J., 2006 a). Heckman weist darauf hin, dass eine in der Kindheit erworbene Fähigkeit die Wirksamkeit späterer Inputs erhöhen kann (Heckman, J. J., 2006 b). Es handele sich um „self-reinforcing motivation“ (ebenda, S. 1900). Aus einer ökonomisch orientierten Lebenslaufperspektive sind Bildungsinvestitionen besonders bei Kindern aus benachteiligten Familien effizient. Sieben Jahre später ergänzt Heckman die Befunde um einen wichtigen Aspekt: „Character skills predict later-life outcomes with the same, or greater, strength as measurements of cognition“ (Heckman, J. J. & Kautz, T., 2013, S. 88). Diesem Thema hat Paul Tough eine Monographie gewidmet „How Children Succeed. Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character“ (2012 a). Er formuliert die „Charakter-Hypothese“ und stellt sie der „kognitiven Hypothese“ gegenüber. Charakterliche Skills (nicht Eigenschaften) seien für den Lebenserfolg wichtiger als „sheer brainpower“ (Tough, P., 2012 b).

Damit schließt sich der Kreis: Es sind zahlreiche einzelne Facetten, die eine charakterlich gefestigte Persönlichkeit ausmachen. Viele dieser Faktoren klingen in einer Mentorenbeziehung an, werden beiläufig gefördert und können sich am Vorbild des Mentors entwickeln. Das informelle Lernen, das sich auch und gerade auf das breite Feld jenseits der Kognition bezieht, stabilisiert die junge Persönlichkeit und trägt dazu bei, einen „erfolgreichen“ Lebensweg einzuschlagen. Der Erfolg bezieht sich – wie die SROI-Analyse zeigt – nicht nur auf das individuelle Leben, sondern ist auch als ökonomischer Nutzen, bzw. als impact, auf die Gesellschaft nachweisbar.

Literatur- und Quellenangaben

Boston Consulting Group (2013):

<http://www.bigbrothersbigsisters.ca/en/home/newservents/investinginkidsfuturespayoff>
(Zugriff am 27.7.2013).

Péron, C. & Baldauf, V. (2014): Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. (value for good GmbH, Social Impact Consulting GmbH, eleven gGmbH), Berlin/München.

Péron, C. & Baldauf, V. (2015): Balu und Du – Was bringt's? Social Return on Investment (SROI) als Analysemodell für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen. In: forum kriminalprävention 2/2015, 2-5.

Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006): The High/Scope Perry Preschool Program: cost-benefit analysis using data from the age-40 followup. In: Journal of Human resources, 41(1), 162-190. www.highscope.org .

Heckman, J. J. (2006 a): Catch 'em young. Wall Street Journal, A14.

Heckman, J.J. (2006 b): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: Science, 312, 1900-1902.

Tough, P. (2012 a): Grit, curiosity, and the hidden power of character. Boston/New York.

Tough, P. (2012 b): School of hard knocks. In: The New York Times, 23.8.2012.

Dank

Es gibt viele Gründe zu danken und noch mehr Personen, denen mein Dank gilt. Das Mentorenprogramm *Balu und Du* konnte sich nur deshalb entwickeln, weil eine große Zahl freiwillig Engagierter ihre Zeit, ihre Leidenschaft und ihre Bereitschaft zu sozialer Verantwortung eingebracht haben. Mehr als 9.000 junge Leute (von den viele inzwischen schon Erwachsene geworden sind) haben sich als *Balus* engagiert. Jedes Jahr kommen etwa 1.000 neue *Balus* hinzu. Dazu gehört zweifelsfrei ein „Entschluss“ – aber wichtiger und oftmals schwerer ist es, den Entschluss ein ganzes Jahr lang durchzutragen: jede Woche ein Treffen mit *Mogli*, regelmäßige Teilnahme am Begleitseminar für MentorInnen, immer wieder die Einträge im Tagebuch. Wenn auch das Engagement sicher meist Spaß macht, ist die Zuverlässigkeit der *Balus* bewundernswert. Sie halten auch dann durch, wenn es mal weniger spaßig ist– vielleicht sogar manchmal nervig. Viele bleiben ihren *Moglis* auch über das Jahr hinaus treue Begleiter.

Dazu tragen die Koordinatorinnen und Koordinatoren an den Standorten erheblich bei. Sie haben aufgemuntert, wertschätzende Kommentare zu den mündlichen und schriftlichen Berichten der *Balus* gegeben und konnten aufgrund ihrer pädagogischen Erfahrung Anregungen geben und weiterführende Fragen stellen. Sie waren – um es einmal quantitativ auszudrücken – in den letzten zehn Jahren mehr als 200.000 mal herausgefordert, Kommentare zu den Tagebucheintragungen der *Balus* zu schreiben. Und sie waren immer ansprechbar, wenn Fragen aus der Geschäftsstelle oder dem Vorstand kamen, wenn sie zur Koordinatorenkonferenz eingeladen wurden oder wenn sie andere Bitten erreichten, z.B. zur Dokumentation des Programms. Ihnen ist ebenso zu danken, wie den Mitgliedern des ehrenamtlichen Vorstands, Nina Schomborg und Dr. Thomas Möltgen.

Ohne die Förderer, die das Programm in den vergangenen Jahren finanziell und mit hilfreichen Fachkenntnissen zu Fragen von Strategie, Recht oder Design unterstützt haben, hätten uns die immer mal wieder auftretenden Schwierigkeiten vielleicht manchmal entmutigt. Es gibt Kraft und Zuversicht, dass wir uns auch weiterhin auf begeisterte und hilfsbereite Förderer verlassen dürfen.

Von Beginn an hatte Dr. Dominik Esch die Administration kompetent in Händen. Später kam Heiko Krauß hinzu; beide leiten die Geschäftsstelle fachkundig, äußerst aktiv und bewältigen ein Riesenspensum. Danke!

Für die abschließende Fertigstellung dieses Handbuches bedanke ich mich bei zwei Personen ganz besonders: Es sind Alfred Cordes, der mit Detailgenauigkeit das Manuskript durchgesehen und wichtige Hinweise gegeben hat. Dank seiner Korrekturen konnten etliche Unklarheiten, Redundanzen und Längen beseitigt werden. Und zum anderen ist es Heike van Meegdenburg. Sie hat als Designerin für die ansprechende Gestaltung gesorgt. Für beides werden sicher auch die Leserinnen und Leser danken.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Adämmer, N. & Olow, A. (2005): Bewertung von sozialpädagogisch auffälligen Grundschulkindern aus Sicht der Lehrkräfte. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Adamson, L. B. & Bakeman, R. (1991): The development of shared attention during infancy. In: R. Vasta, (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 8, 1-41. London, Jessica Kingsley Publishers.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. In: *Psychological science*, 12(5), 353-359.

Arnold, M. E. & Hughes, J. N. (1999): First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. In: *Journal of School Psychology*, Vol 37(1), 99-115.

Aufhammer, F. & Frankenberg, H. (2012): Auswirkungen des Mentorenprogramms Balu und Du auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentorenkompetenzen. Abschlussbericht zum ‚nifbe‘-Forschungsprojekt, Osnabrück.

Bächle, C. (2015): Kaltstart in den Tag. DEBInet, Deutsches Ernährungsberatungs- und -informationsnetz. Kluthe-Stiftung, Ernährung und Gesundheit.

Baker, D. B. & Maguire, C. P. (2005): Mentoring in historical perspective. In: DuBois, D. L. & Karcher M. J. (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (1st Ed.), Sage, Thousand Oaks, London, New Delhi, 14-29.

Balcazar, F. E. & Keys, C. B. (2014): Goals in mentoring relationships. In: *Handbook of Youth Mentoring* (2nd Ed.), DuBois, D. L. & Karcher, M. J. (Ed.), Sage, L.A., London, 83-98.

Balu und Du e.V. (2013): *Manual*, Osnabrück / Köln.

Barkley, R. A. (1997): Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. In: *Psychol. Bulletin*, 121/6, 65-94.

Barrett, L. F. & Salovey, P. (Eds.). (2002). *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence*. Guilford Press, NY.

Barthelmes, J., Düx, W. & Sass, E. (2005): Lernen: informell. In: *DJI Bulletin* 73 PLUS, 1-4.

Bartl, H. M., Drexler, S., Weniger, C. & Müller-Kohlenberg, H. (2012): Studie zur Nachhaltigkeit der Wirkung des Mentorenprogramms "Balu und Du". (Forschungsarbeit, unveröffentlicht)

Bayer, A., Grossman J. B., DuBois, D. L. (2015): Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: The role of relationship. In: *Journal of Community Psychology*, Vol. 43, Issue 4, 408-429.

Bayer, A., Grossman, J. B., & DuBois, D. L. (2013): School-based mentoring programs: Using volunteers to improve the academic outcomes of underserved students. In: mdrc, Building Knowledge to Improve Social Policy.

Becker, R. (2011): Der Einfluss des Mentorenprogramms „Balu und Du“ auf das Stressempfinden und die Stressbewältigungskapazität der Mentor(inn)en. (Masterarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).

Beelmann A. & Bogner, J. (2005): Effektivität von Elterntrainingsprogrammen . Eine Meta-Analyse zur Prävention und Behandlung dissozialer Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. (Symposium der FG Klinische Psychologie und Psychotherapie in der DPpG, Dresden).

Beelmann, A. & Karing, C. (2014): Implementationsfaktoren und -prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. In: Psychologische Rundschau 65(3), 129-139.

Belfield, C. R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006): The High/Scope Perry Preschool Program: cost-benefit analysis using data from the age-40 followup. In: Journal of Human resources, 41(1), 162-190. www.highscope.org (Zugriff am 12.6.2009).

Bergler, R. (1995): Warum Kinder Tiere brauchen (2. Aufl.) Herder, Freiburg.

Bernard, F. (1973): Pädophilie – eine Krankheit? In: betrifft : erziehung, 4/1973, S. 21-23.

Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009): Impact evaluation of the US Department of education's student mentoring program. Final Report. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE – 4047).

Bertelsmann Stiftung, Netzwerk Wertebildung (2016): Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen (Entwurfsversion vom 16.4.2016), S. 4f.

betrifft : erziehung, 4/1973 (Themenheft – „Pädophilie: Verbrechen ohne Opfer“), 20-36.

Big Brothers Big Sisters of Ireland (2011): Evaluation Study, (Brady, B. et al., Report 3: CFRC, NUI), Galway.

Bildungsklick (2015): Übertritt: Grundschüler unter großem Stress. (<http://bildungsklick.de/a/93637uebertritt-grundschoeler-unter-grossem-stress>).

Billig, S. H. (2009): Does quality really matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In: Moely, B. E., Billig, S. H. & Holland, B. A. (Eds.) Creating our identities in service-learning and community engagement. Charlotte, N.C., 131-157.

- Bilz, L., Hähne, C. & Melzer, W. (2003): Die Lebenswelt Schule und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit von Jugendlichen. In: K. Hurrelmann et al. (Hg.): Jugendgesundheitssurvey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO., 243-299.
- Black, M. M., Arteaga, S. S., Sanders, J., Hager, E. R., Anliker, J. A., Gittelsohn, J. & Wang, Y. (2010): A view from the inside of an intervention to promote health behaviors and prevent obesity among low-income, urban, African American adolescents. In: Health Promotion Practice, Vol. 13, No 2, pp 238-244.
- Blochmann, E., Geißler, G., Nohl, H. & Weniger, E. (Hrsg., 1966): Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz [“Stanzer Brief“ von 1799]. Kleine pädagogische Texte, Bd. 6. Weinheim 1966 (10. Aufl.).
- Bogat, G. A. & Liang, B. (2005): Gender in mentoring relationships. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher, (Eds) Handbook of Youth Mentoring (1st ed.) Thousand Oaks, London, New Delhi, 205-217.
- Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R., & Campbell, R. (2014): Why schools should promote students' health and wellbeing. BMJ,348(7958), g3078. (BMJ Publishing Group Ltd.).
- Bönsch, M. (1991/2): Das Lehrer/in-Schüler/in – Verhältnis. In: Roth, L (Hrsg.) Pädagogik-Handbuch für Studium und Praxis. Oldenbourg, München.
- Bor, W. et al. (2004): Early risk factors for adolescent antisocial behavior: an Australian longitudinal study In: Australian and New Zealand Journal of Psychology 38, 365-372.
- Bös, K., Opper, E. & Woll, A. (2002): Fitness in der Grundschule – Förderung von körperlich-sportlicher Aktivität, Haltung und Fitness zum Zweck der Unfallverhütung: Bundesarbeitsgemeinschaft für Haltungs- und Bewegungsförderung e.V. (Hrsg.), Wiesbaden.
- Bosch, I. (2015): Gruppendiskussion zur Forschungsfrage: Beurteilung der Kommentare im Tagebuch-Tool zu Balu und Du durch die Balus. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Boston Consulting Group (2013): <http://www.bigbrothersbigsisters.ca/en/home/newservents/investinginkidsfuturespayoff> (Zugriff am 27.7.2013).
- Bourdieu, P. (1979, deutsch 1988): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. Bulletin of the World Health Organization.
- Brand, T. (2012): Stand der Forschung über die erfolgreiche Implementation von Präventions-

programmen. Ppt-Präsentation bei der Trägerkonferenz „Grüne Liste Prävention“, Hannover (unveröffentlicht).

Brecht, B. (1928): Ballade von der Unzulänglichkeit menschlichen Planens (aus der „Dreigroschenoper“).

Brisch, K. H. (2006): Bindungsstörungen – Grundlagen, Diagnostik und Konsequenzen für sozialpädagogisches Handeln. Wiss. Jahrestagung VPK-Bundesverband privater Träger der freien Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe eV: "Vom Hirn ans Herz vom Herz ans Hirn." – Vom Forschungsnutzen zur Praxisrelevanz in der Jugendhilfe. Esslingen, 11.

Bruns, A.-K. (2011): Das Tier in der Pädagogik. Tagebuchuntersuchung der Mensch-Tier-Interaktionen im Projekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Bühler, A. (2004): Suchtprävention ohne erhobenen Zeigefinger. In: Klett-Themendienst, Dezember 2004, S. 11f.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Drucksache 17/12200.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, Hg., 2002): Jugendhilfe und die Kultur des Aufwachsens. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Senioren (BMFSJ, Hg., 2005): 12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Senioren (BMFSJ, Hg., 2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 367ff.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA Hg., 20104): Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. (4. erweiterte und überarbeitete Auflage), Köln, 568.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA Hg., 2011): GUT DRAUF – Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine bundesweite Jugendaktion der BZgA zur nachhaltigen Gesundheitsförderung. Reihe: Gesundheitsförderung Konkret, (Bd. 15), Köln.

Burghy, C. A., Stodola, D. E., Ruttle, P. L., Molloy, E. K., Armstrong, J. M., Oler, J. A., & Birn, R. M. (2012): Developmental pathways to amygdala-prefrontal function and internalizing symptoms in adolescence. In: Nature neuroscience, 15(12), 1736-1741.

- Buß, M. (2014): Lern- und Entwicklungsfortschritte von „Balu“ und „Mogli“ aus Sicht der MentorInnen. Eine Auswertung der Reflexionsberichte im Programm „Balu und Du“. (Bachelorarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Campbell, S. B. & Ewing, L. T. (1990): Follow-up hard to manage preschoolers: Adjustment at age 9 and predictors of continuing symptoms. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 871-889.
- Carter, P. J., Taylor, B. J., Williams, S. M., & Taylor, R. W. (2011): Longitudinal analysis of sleep in relation to BMI and body fat in children: the FLAME study. *Bmj*, 342.
- Cavell, T. (2013): ppt slides from the National Mentoring Summit. Washington, D.C.
- Cavell, T. A. & Hughes, J. N. (2000): Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children In: *Journal of School Psychology*, 38(3), 199-235.
- Cavell, T., DuBois, D. L., Karcher, M. J., Keller, T., & Rhodes, J. E. (2009): Strengthening mentoring opportunities for at-risk youth. Policy Brief. Oakland, CA: The Mentoring Center. (www.mentoring.org/downloads/mentoring_1233.pdf). (Zugriff am 3.5.2013).
- Chao, W. & Haferkamp T. (2013): Fremdenfeindliche Tendenzen von Moglis. Eine Tagebuchanalyse zum Projekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Cherniss, C. (2000): Emotional Intelligence: What it is and why it matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology; New Orleans, LA, 15.4.2000.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L., & McCarty, C. A. (2004): Early television exposure and subsequent attentional problems in children. In: *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Claus, T. & Rathmann, A. (2011): Gender in der Gesundheitsförderung. In: *Gut Drauf – Zwischen Wissenschaft und Praxis. Eine bundesweite Jugendaktion der BZgA zur nachhaltigen Gesundheitsförderung*. (Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Band 11) Köln, 156-168.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum Associates, Hillsdale, NY.
- Crockett, M. J., Clark, L., Tabibnia, G., Lieberman, M. D., & Robbins, T. W. (2008): Serotonin modulates behavioral reactions to unfairness. In: *Science*, 320(5884), 1739-1739.

- Cunha, F. & Heckman, J. (2007): The technology of skill formation. In: American Economic Review, 97/2, 31-47.
- De Bruyn, E. H. (2004): Development of the Mentor Behaviour Rating Scale. In: School Psychology International, Vol. 25, No. 2, 185-192.
- Deutscher Bundestag (2009): Bericht über die Lebenslage junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – 13. Kinder- und Jugendbericht, 16. Wahlperiode. Deutscher Caritasverband (Hg.): Sonderinfo Sexueller Missbrauch. In: Informationsservice, 16/2013.
- Deutscher Kinderschutzbund, Bundesverband e.V., (2012): Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternbildungsprogramms „Starke Eltern – Starke Kinder“, Berlin.
- Deutsches Jugendinstitut, (Hrsg., 2013):Thema: Jugendgewalt – Mythen, Muster, Maßnahmen (2013/02).
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. In: The middle works of John Dewey (1997, Vol. 9). Carbondale: Southern Illinois, University Press.
- DFK (2013): Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. In: Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. (Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention).
- DIE ZEIT (2016): „Ich will nur, dass Kinder, die gleich gut sind, gleiche Chancen haben. 3.3.2016.
- Diekmann, N. (2015): Das Konzept der Beziehung im Mentorenprogramm Balu und Du . Ein Vergleich der Beziehungsgestaltung von semi-professionelle MentorInnen mit Studierenden anderer Fächer anhand einer Tagebuchanalyse. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Dirscherl, R., Zastrow, B. & Dirscherl, T. (2014): Auf eine gute Implementation kommt es an. Förderliche und hinderliche Faktoren bei der Implementation evidenzbasierter Programme. In: forum kriminalprävention 3/14, 26-31.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999): When interventions harm: Peer groups and problem behavior. In: American Psychologist, 54(9), 755.
- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (2006): Deviant peer influences in intervention and public policy for youth. In: Social Policy Report. Vol. 20, 1.

Dohmen, G. (1999): Das andere Lernen. Für einen entgrenzten Lernbegriff. In: *Psychologie Heute*, 46ff.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. BMBF (Hg.), Bonn.

Domitrovich, C. E. & Greenberg, M. T. (2000): The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. In: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221.

Dordel, S. & Kunz, T. (2005): Bewegung und Kinderunfälle. Chancen motorischer Förderung zur Prävention von Kinderunfällen. Eine Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft ‚Mehr Sicherheit für Kinder e.V.‘, Bonn.

Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 3)
<https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2015110513652> .

Drexler, S., Borrmann, B. & Müller-Kohlenberg, H. (2012): Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu und Du" ("Baloo and you"). In: *Journal of Public Health*, Vol. 20, Number 2, 141 - 149 [DOI 10.1007/s10389-011-0458-7].

Drexler, S., Borrmann, B., Teigler, L. & Müller-Kohlenberg, H. (2011): Prävention von gesundheitsgefährdendem Verhalten bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern. Evaluationsstudie zum Mentorenprogramm „Balu und Du“ (Schlussbericht). Technische Informationsbibliothek (TIB). (<http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb13/775166189.pdf>), Hannover.

Dryhaus, C., Savvides, D. & Zwafink, C. (2010): Prävention und Minimierung von Risikoverhalten durch Mentoren im Projekt „Balu und Du“ – Auswertung subjektiver Erfahrungen im Rahmen von Gruppendiskussionen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

DuBois, D. L., & Neville, H. A. (1997): Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. In: *Journal of community psychology*, 25(3), 227-234.

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197.

- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011): How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 12, 2, 57-91.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. (2005): Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. In: *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Düx, W., Prein, G., Sass, E. & Tully, C. (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: E. Marks & W. Steffen (Hg.) *Starke Jugend – Starke Zukunft*. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages. Godesberg GmbH.
- Elschenbroich, D. (2002): *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. Goldmann, München.
- Elster, J. (1981): States that are essentially by-products. In: *Social Science Information*, Vol 20(3), 431-473 <http://dx.doi.org/10.1177/053901848102000301>.
- Epel, E. S., Blackburn, E. H., Lin, J., Dhabhar, F. S., Adler, N. E., Morrow, J. D., & Cawthon, R. M. (2004): Accelerated telomere shortening in response to life stress. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(49), 17312-17315.
- Erdmann, G., & Janke, W. (2008): *Stressverarbeitungsfragebogen: SVF; Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem*. Hogrefe.
- Erfling, M. (2011): *Die Teilnahmebereitschaft von Eltern am "Balu und Du"-Projekt. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3)*.
- Ernst, H. (2005): Herz plus Hirn. Emotionale Intelligenz im Alltag. In: *Psychologie Heute*, 2005/2, 20-27.
- Esch, D. (2009): *Informelles Lernen in Mentoring- und Patenschaftsprogrammen am Beispiel von Balu und Du. Prävention und Vermittlung von sozialen Basiskompetenzen. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb3)*.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W., Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2006): Die Diagnostik von Stressbewältigung mit dem "Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter "(SSKJ 3-8). *Diagnostica*, 52(3), 131-142.

- Evans, G. W. & Schamberg, M. A. (2009): Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 106, No. 16, 6545-6549.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013): Cumulative risk and child development. In: Psychological Bulletin, 139(6), 1342.
- Eyler, J., & Giles, D. (1997): The importance of program quality in service-learning. In: Service-learning: Applications from the research, 57-76.
- Faber Taylor, A. & Kuo, F. G. (2009): Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. In: Journal of Attention Disorders. 12, 402-409 (first published on August 25, 2008).
- Faber Taylor, A., Kuo, F. G. & Sullivan, W. C. (2001): Coping with ADD. The surprising connection to green play settings. In: Environment and Behavior, Vol. 33, No. 1, 54-77.
- Faith, M. A., Fiala, S. E., Cavell, T. A., & Hughes, J. N. (2011): Mentoring highly aggressive children: Pre-post changes in mentors' attitudes, personality, and attachment tendencies. In: J. Primary Prevention, 32, 253-270.
- Falk, A. (2016): „Ich will nur, dass Kinder, die gleich gut sind, gleiche Chancen haben.“ In: DIE ZEIT, 3.3.2016, 22
- Farrington, D.P. (1991): Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In: The development and treatment of childhood aggression, 189-197.
- Fernández-Alvira, J. M., Börnhorst, C., Bammann, K., Gwozdz, W., Krogh, V., Hebestreit, A., Barba, G., Reisch, L., Eiben, G., Iglesia, I., Veidebaum, T., Kourides, Y. A., Kovacs, E., Huybrechts, I., Pigeot, I., Moreno, L. A.: (2015): Prospective associations between socioeconomic status and dietary patterns in European children: The Identification and Prevention of Dietary- and Lifestyle-induced Health Effects in Children and Infants (IDEFICS) Study. In: British Journal of Nutrition. 113(3), 517-525.
- Finger, C. (2011): Gesundheitsverhalten von Kindern in Theorie und Praxis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb 3).
- Fischer, T. (2003): Informelle Pädagogik. Systematische Einführung in die Theorie und Praxis informeller Lernprozesse. Verlag Kovac, Hamburg.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2016): Herzrasen bei zu niedrigen Löhnen. Armin Falk baut in Bonn ein neues Forschungsinstitut zum Thema Verhaltensforschung und Ungleichheit auf. 22.2.2016.

- Fresco, B. & Wertheim, C. (2001): Mentoring by prospective teachers as preparation working with children at risk". In: Journal of Education for Teaching, Vol. 27, 2.
- Friedberger, V. (2011): Museumsbesuche – Ausgestaltung, Potentiale sowie erste Handlungsempfehlungen zu einer Aktivität im Projekt „Balu und Du“ (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Friedrich-Ebert-Schule (Bad Homburg): http://friedrich-ebert.bad-homburg.schule.hessen.de/schwerpunkte/TS/index.html/show_complete/ (Zugriff am 13.4.2016).
- Füller, C. und Wildeisen, S. (2007): Wer später liest, bleibt länger dumm. In: taz (die Tageszeitung), 21.3.2017.
- Furco, A. (2009): Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In: K. Altenschmidt, J. Miller, & W. Stark (Hrsg.) Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim und Basel, 47-59.
- Gander, F., Proyer, R. & Ruch, W. (2016): Positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: A randomized, placebo-controlled online study. In: Frontiers in Psychology, 20 May 2016, <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686> .
- Ganten, D. (2010): Bildung ist die beste Impfung. In: Bild der Wissenschaft, 10/2010, 40f.
- Garde, C. (2012): Tagebuchauswertung – Hinweise auf Neophobie (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Gesundheitsberichterstattung des Bundes – Gemeinsam getragen von RKI und Destatis (2015): Gesundheit in Deutschland, Berlin.
- Glatz, L. (2012): Tagebuchuntersuchung „Geschwistertreffen“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Glozier, N., Martiniuk, A., Patton, G., Ivers, R., Li, Q., Hickie, I., Senserrick, T., Woodward, M., Norton, R., & Stevenson, M. (2010): Short sleep duration in prevalent and persistent psychological distress in young adults: The DRIVE Study. In: SLEEP, 33 (9), 1139-1145.
- Goldner, L. & Mayseless, O. (2009): The quality of mentoring relationships and mentoring success. In: Journal of Youth and Adolescence, 38, 1339-1350.
- Goleman, D. (1995): Emotional Intelligence. Bantam, New York.

Goloborodko, T. (2008): Gesundheitsbeeinträchtigende Lebensbedingungen von Kindern aus benachteiligten Familien – Ein qualitative Analyse der Tagebucheinträge von MentorInnen im Projekt Balu und Du. (Bachelorarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Gordis, E. B., Granger, D. A., Susman, E. J., & Trickett, P. K. (2006): Asymmetry between salivary cortisol and α -amylase reactivity to stress: Relation to aggressive behavior in adolescents. *Psychoneuroendocrinology*, 31(8), 976-987.

Gottfredson, D. (2001): *Schools and Delinquency*. University Press, Cambridge.

Gow, R., Thomas, S., Rieder, M., Uum, S. van & Koren, G. (2010): An assessment of cortisol analysis in hair and its clinical applications. In: *Forensic Science International* (196), 32-35.

Graf, C., Koch, B., Klippel, S., Büttner, S., Coburger, S., Christ, H. & Dordel, S. (2003): Zusammenhänge zwischen körperlicher Aktivität und Konzentration im Kindesalter –Eingangsergebnisse des CHILT-Projektes. In: *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 54(9), 242-246.

GrafStat – Das Fragebogenprogramm (Version 2006), Uwe W. Diener, Rosendalstraße 135, 40882 Ratingen.

Grisanti, C. & Urbanczyk, A.(2008): Das Selbstkonzept von Grundschulkindern – Konstruktion einer Pilotversion zur Selbsteinschätzung im Vergleich zur Einschätzung von Lehrkräften (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Groeger-Roth F. (2014): Brauchen wir eine "Rote Liste Prävention"? Was empfiehlt sich nicht in der Prävention? Landespräventionsrat Niedersachsen / Niedersächsisches Justizministerium, Hannover.

Groos, T. & Jehles; N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Schriftenreihe Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen“. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: *American journal of Community Psychology*, 30(2), 199-219.

Grossman, J. B., Chan, C. S., Schwartz, S. E., & Rhodes, J. E. (2011): The test of time in school-based mentoring: The role of relationship duration and re-matching on academic outcomes. In: *American Journal of Community Psychology*, 49(1-2), 43-54.

Gruhl, M. & Körbächer, H. (2012): *Mit Resilienz leichter durch den Alltag*. Kreuz Verlag, Freiburg.

- Gutman, L. M. & Schoon, I. (2013): The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation. (http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf).
- Hamilton, M. A. & Hamilton, S. F. (2005): Work and Service-Learning. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Ed.) Handbook of Youth Mentoring, Bd. 1; Sage, Thousand Oaks, 348-363.
- Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2004): Association between child and adolescent television viewing and adult health: a longitudinal birth cohort study. In: The Lancet, 364(9430), 257-262.
- Hanekamp, J. (2014): Die Rolle des Lesens bei Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Harris, J. T. & Nakkula, M. J. (1999): Match Characteristics Questionnaire (MCQ). Harvard Graduate School of Education. (MCQ – deutsche Übersetzung).
- Hartmann, L. & Wiebrock, S. (2014): Die Rolle des Lesens bei Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Hasselhorn, M., Köller, O., Maaz, K. & Zimmer, K. (2014): Implementation wirksamer Handlungskonzepte im Bildungsbereich als Forschungsaufgabe. In: Psychologische Rundschau, 3/14, S. 140-149.
- Hattie, J. A. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. Routledge, Oxon.
- Hawton, K., Saunders, K. E. A. & O'Connor, R. C. (2012): Self-harm and suicide in adolescents. In: The Lancet, Vol. 379, Issue 9834, 2373-2382.
- Hayer, T. (2012): Jugendliche und glücksspielbezogenen Probleme. Risikobedingungen, Entwicklungsmodelle und Implikationen für präventive Handlungsstrategien, Peter Lang, Frankfurt/M.
- Hecker, H.-J., Kimil, A., Salman, R. & Starikow, K. (2012): Gesunde Kinder – Ein Handbuch für die Interkulturelle Gesundheitsförderung in Erziehung, Pädagogik und Beratung. Deutsches Rotes Kreuz, Landesverband Westfalen-Lippe e.V. und Ethno-Medizinisches Zentrum e.V. (Hg.), Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.
- Heckman, J. J. (2006 a): Catch 'em young. Wall Street Journal, A14.
- Heckman, J.J. (2006 b): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: Science, 312, 1900-1902.

Hegel, G. W. F. (1770 - 1831): Das „Zitat“ kursiert nur als angeblich mündliche Anekdote: „Wenn Hegel dies nicht gesagt haben sollte, so ist es immerhin gut erfunden“. Luckner, A. In: Der blaue Reiter, Ausg. 2 (http://www.derblauereiter.de/fileadmin/user_upload/pdfs/Journal/1-10/dbr02-Leseprobe.pdf).

Heineke, S. (2009): Geschlechtsbezogene Wahrnehmungs- und Handlungsmuster bezüglich gesundheitsrelevanter Themen im Mentorenprojekt „Balu und Du“ – Eine Analyse von Tagebüchern. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Heppekausen, K. (2005): Intrapersonales Risiko für Substanzmissbrauch und differentielle Wirksamkeit eines suchtpreventiven Lebenskompetenzprogramms. (Dissertation., Westf. Wilh.-Universität Münster).

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., Feldman A. F., & McMaken, J. (2007): Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study. Philadelphia PA, Public/Private Ventures.

Herrera, C., Sipe, C. L. & McClanahan, W. S. (2000): Mentoring school age children: Relationship development in community-based and school-based programs. Philadelphia: Public/Private Ventures. (vgl. Collaboration with MENTOR / National Mentoring Partnership, Alexandria, VA).

Hirtenlehner, H. & Hiebinger, I. (2013): Rückfallergebnisse eines gruppenorientierten Antigewalttrainings in der Bewährungshilfe – Befunde aus Österreich. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 1/2013.

Hohenbrink, C. & Penning, J. (2009): Parallelen und Unterschiede in den Aussagen der Møglis und deren Eltern bezogen auf das Projekt Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Hohmann, C. & Schwarzer, R. (2009): Selbstwirksamkeitserwartung. In J. Bengel & M. Jerusalem (Hg.) Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie. Göttingen, Hogrefe.

<http://www.agsp.de/html/a79.html> .

http://www.focus.de/wissen/mensch/lbs-kinderbarometer-leistungsdruck-vermiest-kindern-die-schule_aid_717180.html?drucken=1 .

https://www.lbs.de/presse/p/presseinformationen/details_3042950.jsp .

Hübner, A. (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. VS Research, Wiesbaden.

- Huesmann, R. L., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984): Stability of aggression over time and generations. In: *Developmental Psychology*, Vol 20, No. 6, 1120-1134.
- Hurrelmann, K., Klocke, A., Melzer, W., & Ravens-Sieberer, U. (2003): Jugendgesundheits-survey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der WHO. Juventa, Weinheim.
- Huss, M. (2012): Depressionen im Kindes- und Jugendalter. In: *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 160(1), 40-46.
- Hüther, G. (2001): Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des kindlichen Gehirns. In: K. Gebauer & G. Hüther (Hg.) *Kinder brauchen Wurzeln. Neue Perspektiven für eine gelingende Entwicklung*. Verlag Walter, Düsseldorf/Zürich, 15-34.
- Hüther, G. (2010): ADHS ist die Folge veränderter Sozialerfahrungen. In: *Psychologie Heute*, März 2010, 12-13.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher*. S. Fischer Verlag.
- Hüther, G. (2012): Verschaltungen im Gestrüpp: kindliche Hirnentwicklung. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen. Frühkindliche Bildung*, Jg.62, 22-24/2012, 15-19.
- Implementationsforschung. Themenheft *Psychologische Rundschau*, 2014, 65 (3).
- IPN Blätter (2012): Mythen guter Unterrichtspraxis. In: *Informationen aus dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik*. Kiel.
- Irwin, M. R. (2015): Why sleep is important for health: a psychoneuroimmunology perspective. In: *Psychology*, 66(1), 143.
- Jacob, N.-C. (2017): Was macht Kinder stark? Studienergebnisse von der Universität der Bundeswehr München. Mündlicher Vortrag bei der Koordinatorenkonferenz zu Balu und Du, Köln.
- James, W. (1890): *The principles of psychology* (Vol. 2). Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Jeong, S. & Lee, B. H. (2013): A multilevel examination of peer victimization and bullying preventions in schools. In: *Journal of Criminology*, Vol. 2013.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., & Brook, J. S. (2002): Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. In: *Science*, 295(5564), 2468-2471.
- Kadzin, A. E. (1995): *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Thousand Oaks: Sage Publikationen.

- Kalkenings, F. & Langsenkamp, H. (2013): Die Bedeutung von Sport- und Bewegungsaktivitäten für das Programm Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Karcher, M. J. & Hansen, K. (2014): Mentoring activities and interactions. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.) *Handbook of Youth Mentoring*, (2nd ed.), Sage, Los Angeles, 63-82.
- Karcher, M. J. (2005): The effects of developmental mentoring and high school mentors' attendance on their younger mentees' self-esteem, social skills, and connectedness. In: *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77.
- Karcher, M. J. (2008): The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Society for Prevention Research*. In: *Prevention Science*, 9(2), 99-113.. DOI 10.1007/s11121-008-0083-z.
- Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. T. (2005): Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. In: *Journal of Primary Prevention* 26, 93-110.
- Kassis, W. (2002): Erziehungswissenschaftliche Prädiktoren zum Thema „Gewalttätige Jungen in der Schule“. Worin unterscheiden sich Täter von Nicht-Tätern? In: *Empirische Pädagogik, Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 16 (4), 453-479.
- Keller, T. E. (2005): The Stages and Development of Mentoring Relationships. In: D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.) *Handbook of Youth Mentoring* (1st ed.), 82 – 99. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Kilpatrick, W. H. (1927): School method from the project point of view. In: M. B. Hillegas (Ed.), *The Classroom Teacher*, Chicago, 203-240.
- Kim, P., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S. S., Sripada, C. S., Swain, J. E., & Phan, K. L. (2013): Effects of childhood poverty and chronic stress on emotion regulatory brain function in adulthood. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(46), 18442-18447.
- Kiphard, E. J. (1993): Das hyperaktive Kind aus psychomotorischer Sicht. In: Passold, D. M. (Hrsg.) *Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie*. Reinhardt, München, Basel, S. 64-85.
- Kirschbaum, C. (2001) Das Stresshormon Cortisol – Ein Bindeglied zwischen Psyche und Soma? In: Kaiser, G. (Hrsg.) *Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*, 150-156. <http://www.uni-duesseldorf.de/Jahrbuch/2001/PDF/pageskirschbaum.pdf> .
- Klein, L. (2006): Wir hatten doch ausgemacht, dass... Mit Kindern Regeln finden. In: *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen*, 46. Aktualisierung, Walhalla Verlag, Regensburg.

Klengel, T., Mehta, D., Anacker, C., Rex-Haffner, M., Pruessner, J. C., Pariante, C. M., & Binder, E. B. (2013): Allele-specific FKBP5 DNA demethylation mediates gene-childhood trauma interactions. In: Nature neuroscience, 16(1), 33-41.

KMK (1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (Vom 28. Oktober 1964 in der Fassung vom 14. Oktober 1971).

Knop, K., Hefner, D., Schmitt, S., Vorderer, P. (2015): Mediatisierung mobil. Handy- und Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig (Vistas). Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM). Band 77.

Kortenjan, K. (2012): Die Auswirkung eines abgebrochenen Treffens auf die Beziehung von Balu und Mogli, (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Kosse, F. (2016): Exposure to a prosocial role model shows strong effects. Bold, 8. August, 2016
 Kosse, F., Deckers, T., Schildberg-Hörisch, H. & Falk, A. (2016): The formation of prosociality: Causal evidence on the role of social environment. Discussion Paper Series, IZA DP No. 9861, Bonn.

Kosse, F., Deckers, T., Schildberg-Hörisch, H., & Falk, A. (2016). The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. HCEO Working Paper 2016-011 http://humcap.uchicago.edu/RePEc/hka/wpaper/Kosse_Deckers_etal_2016_formation-prosociality.pdf.

Kotjakovskaja, V. (2013): „Balu und Du“ ein ehrenamtliches Mentorenprogramm für Grundschul-kinder. Eine empirische Studie zur retrospektiven Einschätzung des Projekts durch die Eltern. (Masterarbeit, Evangelische Hochschule für Soziale Arbeit, Dresden).

Krampen G (2007): Kaseler-Konzentrations-Aufgabe für 3- bis 8-Jährige, Manual, Hogrefe Verlag, Göttingen.

Krampen, G. (1982): Differenzialpsychologie der Kontrollüberzeugung (Locus of control). Göttingen, Hogrefe.

Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Pabst Science Publ., Lengerich.

Krauß, H. & Tschopik, K. (2015): Abbruchquoten im Programm Balu und Du – Eine Auswertung der Angaben im Tagebuchtool (unveröffentlicht), Köln.

Kreienbrink, S., Leupelt, D. & Hartmann, N. (2012): Überprüfung der Nachhaltigkeit von Balu und Du aus Elternsicht (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

- Kremer, S. E. & Cooper, B. (2014): Mentor screening and youth protection. In: D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Eds.) Handbook of Youth Mentoring (2nd ed.), 411-425.
- Kuhl, J. & Alsleben, P. (2009): Manual für die trainingsbegleitende Osnabrücker Persönlichkeitsdiagnostik: TOP. Sonderpunkt-Verlag.
- Kuhl, J. & Fuhrmann, A. (1998): Das Selbststeuerungsinventar (SSI): Manual. Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Hogrefe, Göttingen.
- Kuhl, J. (2004): Begabungsförderung: Diagnostik und Entwicklung persönlicher Kompetenzen. In: C. Fischer, F. J. Mönks & E. Grindel (Hg.), Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung: Begabungen fördern – Lernen individualisieren. Lit-Verlag Münster.
- Kuhl, J., Künne, T. & Aufhammer, F. (2011): Wer sich angenommen fühlt, lernt besser. Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg.) Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten, 15-27, Herder, Freiburg.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg. 2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten, Herder, Freiburg.
- Kultusministerkonferenz (2011): KMK-Beschlüsse: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin.
- Künne, T. & Sauerhering, M. (2012): Selbstkompetenz(-Förderung) in Kita und Grundschule. In: C. Solzbacher (Hrsg.), Nifbe-Themenheft Nr. 4, Eigenverlag, Begabungsförderungskongress, 277-295.
- Kupersmidt, J. B., Stump, K. N., Stetter, R. L. & Rhodes, J. E. (2017): Predictors of premature match closure in mentoring relationships. In: American Journal of Community Psychology, 59, 25-35 (doi: 10.1002/ajcp.12124).
- Kupka, J. (2008): Nutzerforschung zum Mentorenprojekt „Balu und Du“. Auf welche Art und Weise nutzen Mentees und Mentorinnen die gemeinsamen Treffen mit den projektspezifischen Möglichkeiten? (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

- Kupka, J. (2008): Nutzerforschung zum Mentorenprojekt „Balu und Du“: Auf welche Art und Weise nutzen Mentees und MentorInnen die gemeinsamen Treffen mit den projektspezifischen Möglichkeiten. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Kurth, B. M. & Rosario, A. S. (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz, 50(5-6), 736-743.
- Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S. & Hahlweg, K. (2008): Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. In: Kindheit und Entwicklung, 17(3), 161-172.
- Kusiek, B. (2005): Forschungsarbeit zum Thema Kreativität mittels einer Analyse der Balu-Tagebücher. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Laakmann, A. (2012): Motive und Motivlagen in Mentorenprogrammen. Gründe, die zur Teilnahme am Balu-und-Du-Projekt bewegen. (Masterarbeit, Master of Education, Universität Münster).
- Lahmann, J. (2009): Vorläufermerkmale von späterem Suchtverhalten. Eine Analyse von Tagebüchern des Projekts „Balu und Du“ zur Identifikation von Reaktion auf Prädiktoren. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Lampert, C. (2016): Kommunikation und Beziehungspflege – Zur Rolle von Smartphones für Heranwachsende. In: Wissenswert, Werte in Erziehung und Familie, 01/2016, 25-33.
- Lampert, T. (2015): Zahlen und Trends aus der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. (Robert-Koch Institut, Hg.) 1/2015.
- Lampert, T., Mensink, G. B. M., Hölling, H. & Kurth, B.-M. (2008): Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey des Robert Koch-Instituts als Grundlage für Prävention und Gesundheitsförderung. In: H. Hackauf & M. Jungbauer-Gans, (Hrsg.) Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen. Wiesbaden.
- Larose, S., Savoie, J., DeWit, D. J., Lipman, E., L. & Dubois, D. L. (2015): The role of relational, recreational, and tutoring activities in the perception of received support and quality of mentoring relationship during an community based mentoring relationship. In: Journal of Community Psychology, Vol. 43/5, 527-544.

LBS Westdeutsche Landesbausparkasse Presseinformationen 28.1.2015.

Lehmann, A., Matuschke, M & Krämer, L, (2011): Gutachten – Soziale Prävention. Bilanzierung der sozialen Folgekosten in Nordrhein-Westfalen. prognos AG, Basel.

Lehmann, A., Matuschke, M & Krämer, L, (2011): Gutachten – Soziale Prävention. Bilanzierung der sozialen Folgekosten in Nordrhein-Westfalen. prognos AG, Basel.

Lempert, T., Mensink, G. B. M., Roman, N. & Wolf, A. (2007): Körperlich-sportliche Aktivität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits-surveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 5/6, 634-642.

Leu, H.-R. /2014): Non-formales und informelles Lernen- unverzichtbare Elemente früh-pädagogischer Professionalisierung. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Exp_Leu_web.pdf .

Levitt, S. D., List, J. A. Neckermann, S. & Sadoff, S. (2012): The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance. In: ZEW Discussion Paper No. 12-038, Mannheim.

Lewin, K. (1944): The dynamics of group action. Educational leadership, 1(4), 195-200.

Leyton-Armakan, J., Lawrence, E., Deutsch, N., Williams, J., & Henneberger, A. (2012): Effective youth mentors: The relationship between initial characteristics of college women mentors and mentee satisfaction and outcome. In: Journal of Community Psychology, 40 (8), 906-920.

Limbourg, M. (1997): Der Kinderunfall -Epidemiologie und Prävention. Vortrag bei der Tagung des Kuratoriums für ZNS über Kinderunfälle - Prävention, Behandlung und Rehabilitation. Universität GH Essen.

Lindwall, J. (2017): Will I be Able to Understand My Mentee? Examining the Potential Risk of the Dominant Culture Mentoring Marginalized Youth. In: Journal of Youth Development, p. 72f.

Lipski, J. (2000): Lernen außerhalb der Schule – Modell für eine künftige Lernkultur? Deutsches Jugendinstitut, (http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf).

Lob-Corzilius, T. (2007): Zuerst entgleist der Stoffwechsel und später vielleicht die Psyche. Übergewicht frühzeitig verhindern. In: bazillus. Das Magazin für Medizin – Gesundheit – Wellness, Osnabrück, 4f.

Lohaus, A. (2011): Stressregulation im Jugendalter: Hintergründe und Ansatzpunkte für die Prävention. In: GUT DRAUF – Zwischen Wissenschaft und Praxis. (Hrsg. BZgA, Reihe: Gesundheitsförderung Konkret, Bd. 15). S. 24-32.

- Lösel, F. & Bender, D. (1997): Antisoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen, In: *psycho* 23, Nr. 5, 321-329.
- Lösel, F. & Bender, D. (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. Opp & M. Fingerle, (Hrsg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. (2. Aufl.), Ernst Reinhardt Verlag, München, 57-78.
- Lösel, F., Beelmann, A. Stemmler, M. & Jaurisch, S. (2006): Prävention von Problemen des Sozialverhaltens im Vorschulalter. Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. In: *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 127-139.
- Lunsford, L. G. (2016): *A Handbook for Managing Mentoring Programs. Starting, Supporting, and Sustaining Effective Mentoring*. Routledge.
- Lutter, K. (2012): Kritische Situationen in Balu-und-Du-Beziehungen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb 3).
- Mackowiak, K. & Trudewind, C. (2001): Die Bedeutung von Neugier und Angst für die kognitive Entwicklung. Verfügbar unter: http://www.familienhandbuch.de/cms/Kindliche_Entwicklung-Neugier_und_Angst.pdf.
- Macsenaere, M. & Arnold, J. (2011): Stimmt es eigentlich, dass Elternarbeit in den erzieherischen Hilfen sinnvoll ist? In: „What works?“ – Newsletter des Instituts für Kinder und Jugend-hilfe (IKJ).
- Manza, G. & Patrick, S. K. (2012): *The mentor's field guide. Answers you need to help kids succeed*. Minneapolis, MN: Search Institute Press.
- Masten, A. S. (2007): Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. In: *Development and Psychopathology*, 19 (3), 921-930.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002): *Emotional Intelligence : science and myths*. MIT Press, Cambridge.
- MAXQDA <http://www.maxqda.de/produkte/maxreader> .
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1990): Emotional intelligence. In: *Imagination, Cognition, and Personality*. Band 9, 185-211.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2007): PERIK – Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. (Beobachtungsbogen. hrsg. v. Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP), Herder, Freiburg.

- McCord, J. (1978): A thirty-year follow-up of treatment effects. In: *American Psychologist*, 33, 284-289.
- McCord, J. (1992): The Cambridge-Somerville Study. A pioneering longitudinal-experimental study of delinquency prevention. In: McCord, J. & Tremblay, R. E. (Eds.) *Preventing anti-social behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp 196-208), Guilford Press, New York.
- McCord, J. (2003): Cures that harm. Unanticipated outcomes of crime prevention programs. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 16-30.
- Melling, A., & Gurjee, R. (2013): Researching the Impact of Student Mentoring in the Community. In: *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, Vol. 1, No. 1, 1-8.
- Melzer, W. & Schubarth, W. (2015): Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz* (Published online: DOI 10.1007/s00103-015-2270-y).
- Meyer, G. (2006): Glücksspiel – Zahlen und Fakten. In: *Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hg.): Jahrbuch Sucht 2006*, 114-128).
- Meyer, K. C. & Bouchey, H. A. (2010): Daring to DREAM: Results from a mentoring programme for at risk youth. In: *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 8, (1) 67-84.
- Meyerson, D. A. (2013): Mentoring youth with emotional and behavioral problems: A meta-analytic review. DePaul University Chicago, Illinois.
- Mielck, A., Lungen, M., Siegel, M. & Körber, K. (2012): Folgen unzureichender Bildung für die Gesundheit, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., & Caspi, A. (2011): A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 201010076.
- Mogilner, C., Chance, Z. & Norton, M. I. (2012): Giving time gives you time. In: *Psychological Science*, 23(10), S. 1233-1238.
- Morasch, G. (2013): Einflussfaktoren gelingender Entwicklung in Kindheit und Jugend – Zur Bedeutsamkeit von Erfahrungen aus neurobiologischer Perspektive. In: *Neuroscience – Beiträge der Neurowissenschaften für Prävention und Gesundheitskommunikation*, BZgA (Hg.), 27-43.
- Morrow, K. V. & Styles M. B. (1995): *Building relationships with youth in program settings. A study of Big Brothers / Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

- Müller, M. J., Reinehr, T. & Hebebrand, J. (2006): Prävention und Therapie von Übergewicht im Kindes- und Jugendalter. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 103, Heft 6, A334-A340.
- Müller-Kohlenberg, H. (1990): Die Helferrückwirkung. Was profitiert der Helfer von seiner Hilfeleistung? In: R.G. Heinze & C. Offe (Hrsg.): Formen der Eigenarbeit, Opladen, S. 212-224.
- Müller-Kohlenberg, H. (1996): Laienkompetenz im psychosozialen Bereich. Beratung – Erziehung – Therapie. Leske & Budrich, Opladen
- Müller-Kohlenberg, H. (2009): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: K. Altenschmidt, J. Miller, W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim u. Basel, 160-172.
- Müller-Kohlenberg, H. (2012): My home is my castle - Welche Zugangswege gibt es zu benachteiligten Familien? In: Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 41, Gesund aufwachsen in Kita, Schule, Familie und Quartier. Nutzen und Praxis verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention - KNP-Tagung am 18. und 19. Mai 2011 in Bonn. BZgA, Köln, 191-201.
- Müller-Kohlenberg, H. (2014): Selbstkompetenzförderung außerhalb institutioneller Zwänge. Erfahrungen im Mentorenprogramm Balu und Du. In: C. Solzbacher & K. Calvert (Hg.): Ich schaff das schon... Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Herder, Freiburg, 107-113.
- Müller-Kohlenberg, H. Szczyzny, M. (2008): Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein - Warum "Balu und Du" weder ein Trainingsprogramm noch eine Therapie ist. In: Berichte des 12. Deutschen Präventionstags, Forum Verlag.
- Murphy-Witt, M. & Stamer-Brandt, P. (2004): Was Kinder für die Zukunft brauchen: Die 8 Schlüsselqualifikationen. München.
- National Mentoring Resource Center: <http://www.nationalmentoringresourcecenter.org/index.php/what-works-in-mentoring/key-topics.html?layout=edit&id=173> .
- Neumann, J. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus der Perspektive ehemaliger MentorInnen. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Neuweg, G. H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 28(3), 197-217.
- Niehues, J. (2012): Ferienbeschäftigungen der Moglis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Nolte, D. & Meyer, S. (2008): Entwicklung eines computergestützten Instruments zur kindgemäßen Erfassung der Selbsteinschätzung – Ein Vergleich zwischen direkter und multi-medialer Befragung. (Bachelor-Arbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

O'Donnell, C. R., Tharp, R. G. & Wilson, K. (1993): Activity settings as the unit of analysis: A theoretical basis for community intervention and development. In: *American Journal of Community Psychology*, 21, 501-520.

Obsuth, I., Murray, A. L., Malti, T., Sulger, P., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2016) A Nonbipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher-Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior. In: *Journal of Youth and Adolescence*, July 2016, Doi: 10.1007/s10964-016-0534-y.

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt „Balu und Du“: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. Diplomarbeit, (Fachbereich 8, Humanwissenschaften), Universität Osnabrück.

Ohlemann, L. & Angermann, H. (2012): Die Mentoringbeziehung im Präventionsprojekt Balu und Du: Eine Analyse des Zusammenhangs inhaltsanalytisch erhobener Beziehungsaspekte mit der Veränderung des Cortisolspiegels der Mentees. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb8).

Otk, T. (2013): Alle Kinder gezielt fördern. In: *DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts* 1/2013, 16-18.

Olsson, C. A., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. M. (2013): A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. In: *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069-1083.

Olweus, D. (1984): Stability in aggressive and withdrawn, inhibited behavior patterns. In: Kaplan R. M. et al. (Ed.) *Aggression in children and youth*, The Hague, Nijhoff, 104-137.

Overwien, B. (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass, (Hrsg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Beltz, Weinheim und München, 35-62.

Panyr, S. (2004): Struktur als entwicklungsförderndes Prinzip in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeorganisationen. In: *Politische Studien, Themenheft 1/2004: Aggression und Straffälligkeit. Kinder und Jugendliche brauchen Struktur*, 87-96.

- Parra, G. R., DuBois, D. L., Neville, H. A., Pugh-Lilly, A., & Povinelli, N. (2002): Mentoring relationships for youth. Investigation of a process-oriented model. In: *Journal of Community Psychology* 30, 367-388.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989): A developmental perspective on anti-social behavior In: *American Psychological Association*, Vol. 44, No. 2, p. 329.
- Paulus, J. (2012): Bedrückt, lustlos, niedergeschlagen. In *Psychologie Heute*, 339. Jg., Heft 8, 34ff.).
- Péron, C. & Baldauf, V. (2014): Was bringt's? SROI-Analyse des Mentoring-Programms Balu und Du. (value for good GmbH, Social Impact Consulting GmbH, eleven gGmbH), Berlin/München.
- Péron, C. & Baldauf, V. (2015): Balu und Du – Was bringt's? Social Return on Investment (SROI) als Analysemodell für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen. In: *forum kriminalprävention* 2/2015, 2-5.
- Perrig, W. J. (1996): Implizites Lernen. In: J. Hoffmann & W. Kintsch (Hg.) *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie (C/II/7)*, 203-234). Hogrefe, Göttingen.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000): EAS: Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Hogrefe, Göttingen.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehung. Stuttgart.
- Pinquardt, M. & Silbereisen, R. K. (2005): Personale Disposition und familärer Kontext. In: R. Thomasius & U. Küstner (Hg): *Familie und Sucht. Grundlagen, Therapiepraxis, Prävention*. Schattauer, Stuttgart, 13-20.
- Plous, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making*. Mcgraw-Hill, Book Company.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Philpapers.
- Portwood, S. G., Ayers, P. M., Kinnison, K. E., Waris, R. G. & Wise, D. I. (2005): YouthFriends: Outcomes from a School-Based Mentoring Program. In: *The Journal of Primary Prevention*, Vol 26, No. 2, DOI 10.1007/s10935-005-1975-3.
- Post, S. G. (2005): Altruism, happiness, and health: it's good to be good. In: *International Journal of Behavioral Medicine*, 12 (2): 66-77.
- Pötschke-Langer, M. (2003): Das hüpfende Klassenzimmer. In: *DIE ZEIT (J. Otto)*, 49, 81.
- Pott, E. & Schmid, H. (2002): Suchtprävention durch Gesundheitserziehung und Aufklärung. In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 12, 943-951.

- Powers, E. & Witmer, H. (1951): An experiment in the prevention of delinquency; The Cambridge-Somerville Youth Study.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (2001): Longitudinal predictors of behavioural adjustment in pre-adolescent children. In: Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 35, 297-307.
- Pudel, V. (2006): Verhältnisprävention muss Verhaltensprävention ergänzen. In: Ernährungsumschau, 53 (3), 95-98.
- Ramm, B. (2009): Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche. Hamburg.
- Rauer, W., & Schuck, K. D. (2003): FEES 3-4: Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen: Manual. Beltz Test.
- Ravens-Sieberer, U., Auquier, P., Erhart, M., Gosch, A., Rajmil, L., & Bruil, J. (2007): The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. (European KIDSCREEN Group) In: Quality of Life Research, 16(8), 1347-1356.
- Ravens-Sieberer, U., Ottova, V. et al. (2012): Kinder- und Jugendgesundheit in Deutschland: Erkenntnisse aus der Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) - WHO-Jugendgesundheitsstudie 2002-2010. In Das Gesundheitswesen, Supplement 1.
- Rehbein, F., Kleimann, M. & Mößle, T. (2009): Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. Forschungsbericht Nr 108 des Kriminologischen Instituts Niedersachsen e.V. (KfN). Hannover.
- Reinders, H. (2013): Lernen durch Engagement. Schule soll nicht nur Bildungsanstalt sein, sie muss auch Möglichkeiten zur politischen Beteiligung bieten. In: DJI IMPULSE, 18f.
- Reinders, H., Ehmann, T., Post, I., & Niemack, J. (2015): Stressfaktoren bei Eltern und Schülern am Übergang zur Sekundarstufe. Abschlussbericht über die Elternbefragung in Hessen und Bayern. Schriftenreihe empirische Bildungsforschung, Band 33. (vgl. auch Stress am Übergang. In: Erziehung und Wissenschaft 6/2015, S. 42 f.).
- Revermann, M. & Schutte, H. (2014): Quantitative Untersuchungen der Kommentare im Tagebuch-Tool zu Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

- Rhodes J. E. u. DuBois, D. L. (2006): Understanding and facilitating the youth mentoring movement. In: Social Policy Report 20(3), 3-19.
- Rhodes, J. & Raposa E. (2016): What are the keys to successful mentoring? New study has some answers. In: The Chronicle of Evidence-Based Mentoring. Nov. 10.
- Rhodes, J. E. (2008): Improving youth mentoring interventions through research-based practice. In: American Journal of Community Psychology, 41(1-2), 35-42.
- Rhodes, J. E. (2016): The chronicle of evidence based mentoring; (3.7.2016). Two new findings (and surprise) about working with more challenging mentees. <http://us5.campaign-archive1.com/?u=e0c7b70536dffca42ee85d081&id=5e0b48bb24&e=9317568c1d> .
- Rhodes, J. E., Liang, B., & Spencer, R. (2009): First do no harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. In: Professional Psychology: Research and Practice, Vol 40/5, 452-458.
- Rhodes, J., (2015): Robert Putnam on why mentors matter. In The Chronicle of Evidence-Based Mentoring, Nov. 28.
- Riessman, F. (1965): The „Helper-therapy“ Principle. In: Social Work 10, S. 30f.
- Robert Koch Institut (2015): Gesund aufwachsen – Welche Bedeutung kommt dem sozialen Status zu? In: GBE Zahlen und Trends aus der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. 1/2015, 6. Jg.
- Robert Koch-Institut und Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2013): Erkennen – Bewerten – Handeln. Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.
- Roberts, H., Liabo, K., Lucas, P., DuBois, D. L., & Sheldon, T. A. (2004): Mentoring to reduce antisocial behaviour in children. In: British Medical Journal, Vol. 328, 512-514.
- Rodriguez-Planas, N. (2014): Do youth mentoring programs change the perspectives and improve the life opportunities of at-risk youth? In: IZA World of Labor, Vol 62, 1-10.
- Rohs, M., (2016): Genese informellen Lernens. In: Rohs, M. (Hg., 2016) Handbuch informelles Lernen, Springer VS, Wiesbaden.
- Rohs, M. (Hg., 2016): Handbuch informelles Lernen, Springer VS, Wiesbaden.
- Röhr-Sendlmeier, U.-M, (Hg., 2012): Inzidentelles Lernen. Wie wir beiläufig Wissen erwerben. Logos Verlag, Berlin.

Rüsing, C. & Paffenholz, B. (2011): Entwicklung des Sozialverhaltens der Moglis – Eine Untersuchung anhand des EAS-Tests und einer Nachbefragung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Salisch v. M., Vogelgesang, J., Kristen, A., & Oppl, C. (2011): Preference for violent electronic games and aggressive behavior among children: The beginning of the downward spiral? In: *Media Psychology*, 14(3), 233-258.

Scherr, A., (2002): Der Bildungsauftrag der Jugendarbeit. In: R. Münchmeier et al. *Bildung und Lebenskompetenz*. Opladen, 93-106.

Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*. 25. Jg., H. 2, 120-148.

Schiller, S. (2014): Headshot. In: *Die Tageszeitung, taz*, 28.4.2104, 15f.

Schlepphorst, A (2012): Vergleich der Tagebucheinträge von Balus mit den Elterninterviews von Moglis. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schliephake, M.-F. & Rensen, L.-J. (2013): Konzentration und Aufmerksamkeit. Eine Tagebuchanalyse der Aktivitäten im Rahmen des Projektjahres „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb3).

Schlüter, M., Müller-Kohlenberg, H. (2010): Feststellung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen am Beispiel des Mentorenprogramms "Balu und Du": Effektstärken, Netto-Effektstärken und die Funktion von Kontrollgruppen. In: *forum kriminalprävention 3/2010* (Hrsgg. Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention), 34-36.

Schmelter, K. (2005): Evaluation des Projekts „Balu und Du“ aus Sicht der Eltern teilnehmender Kinder. (Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

Schmitt-Rodermund, E. (1999): Entwicklungsorientierte Prävention am Beispiel des Drogengebrauchs im Jugendalter. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie*, 421-436,; PVU, Weinheim.

Scholze, T. (2009): *Evidencing the Impact of Informal Learning on Active Citizenship in European Projects*. Cuvillier, Göttingen.

Schomborg, N. (2005): Evaluation des Präventionsprojekts „Balu und Du“. Die Perspektive der ehemals teilnehmenden Kinder. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).

- Schomborg, N. (2005): Evaluation des Präventionsprojekts „Balu und Du“. Die Perspektive der ehemals teilnehmenden Kinder. [Magisterarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3].
- Schreier, H. M., Schonert-Reichl, K. A., & Chen, E. (2013): Effect of volunteering on risk factors for cardiovascular disease in adolescents: A randomized controlled trial. *JAMA pediatrics*, 167(4), 327-332.
- Schröder, S. & Poppe, A.-M. (2014): Einbeziehung der Familie und deren Auswirkungen auf das Gespann bei Schüler-Balus. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Schulze, A. (2008): Primäre Tabakprävention bei Jugendlichen. Zum Verhältnis und zur Wirksamkeit struktureller und schulischer Präventionsmaßnahmen. In: H. Hackauf, & M. Jungbauer-Gans (Hg.) *Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen. Gesundheitliche Ungleichheit, Gesundheitsverhalten und Evaluation von Präventionsmaßnahmen*. Springer, Wiesbaden, 91-107.
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010): *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte*. Beltz, Weinheim.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning: »Lernen durch Engagement« an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I+II*. Beltz, Weinheim.
- Seyda, S. (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozio-ökonomischen Panels. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Volume 12, Issue 2, 233-251.
- Shamsul, B. (2014): *Gesundheitsförderung an Grundschulen am Beispiel von „Die gesunde Stunde“*. (Dissertation, Universität Osnabrück, Fb 8).
- Sherman, L. W., Gottfredson, D., MacKenzie, D., Eck, J., Reuter, P., & Bushway, S. (1997): *Preventing crime: What works, what doesn't, what's promising: A report to the United States Congress*. Washington, DC: US Department of Justice, Office of Justice Programs.
- Sherry, J. L. (2001): The effect of violent video games on aggression. A meta-analysis. In: *Human Communication Research*, 27, 409-431.
- Shlafer, R. J., Poehlmann, J., Coffino, B., & Hannemann A. (2009): Mentoring children with incarcerated parents. Implications for research, practice, and policy. In: *Family Relations*, 58, 508-519.

- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., & Wood, D. L. (2012): The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. In: *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Sielker, A. (2005): Problemverhalten von Schülerinnen und Schülern verschiedener Jahrgänge aus Sicht der Lehrpersonen. Eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Siewert, J. (2013): Herkunftsspezifische Unterschiede in der Kompetenzentwicklung: weil die Schule versagt? Untersuchungen zum Ferieneffekt in Deutschland. Waxmann Verlag, Münster
- Simon, P. (2012): Dick mit der Einschulung. Ursachen für Gewichtszunahme ungeklärt. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1838595/> (Zugriff am 13.8.2012).
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005): Six dimensions of parenting: A motivational model. In: *Parenting: Science & Practice* 5/2, 175- 235.
- Skinner, R., & Chapman, C. (1999): Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools. *Statistics in Brief*.
- Smider, N. A., Essex, M. J., Kalin, N. H., Buss, K. A., Klein, M. H., Davidson, R. J. (2002): Salivary cortisol as a predictor of socioemotional adjustment during Kindergarten: A prospective study. In: *Child Development*, 73, 75-92.
- SOEP: Das Sozio-oekonomische Panel - DIW Berlin. Mohrenstraße 58, 10117 Berlin.
- Solzbacher, C. & Calvert K. (Hg., 2014): Ich schaff das schon... Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Reihe: Im Dialog. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Herder, Freiburg.
- Solzbacher, C., Behrens, B. & Sauerhering, M. (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C. & Warnecke, W. (Hg.) *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenzen stärken – Begabungen entfalten*. Herder, Freiburg, 35-48.
- Southwick, S. M., Morgan, C. A., Vythilingam, M. D., & Charney, D. (2007): Mentors enhance resilience in at-risk children and adolescents. In: *Psychoanalytic Inquiry: A Topical Journey for Mental Health Professionals*, 26/4, 577-584.
- Spencer, R. & Basualdo-Delmonico, A. (2014a): Termination and closure of mentoring relationships. In: D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.) *Handbook of Youth Mentoring (second Edition)*, 469-479.

- Spencer, R. (2007): "It's not what I expected". A qualitative study of youth mentoring relation failures. In: *Journal of Adolescent Research*, 22, 331-354.
- Spencer, R., Basualdo-Delmonico, A., Walsh, J., & Drew, A. L. (2014b): Breaking up is hard to do: a qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. In: *Youth & Society*, 0044118X14535416.
- Spieker, T. (2008): Das pädagogische Potenzial von (Lern-)Spielen – Eine Analyse des didaktischen Materials und des Angebotes an Spielen im Fundus des Projekts Balu und Du. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Spitzer, Manfred (2006/20092): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum – Akademischer Verlag, Heidelberg.
- Spoth, R., Rohrbach, L. A., Greenberg, M., Leaf, P., Brown, C. H., Fagan, A. & Hawkins, J. D. (2013): Addressing core challenges for the next generation of type 2 translation research and systems: The translation science to population impact (TSci Impact) framework. In: *Prevention Science*, 14(4), 319-351. [DOI: 10.1007/s11121-012-0362-6].
- Stadler, C., Janke, W. & Schmeck, K. (2004): IVE. Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern. Manual, Hogrefe. Göttingen.
- Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (2013): Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. Qualitätskriterienkatalog des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl und Durchführung wirksamer Programme. Bonn.
- Summerbell, C. D., Waters, E., Edmunds, I., Kelly, S. A. M., Brown, T., Campbell, K. J. (2005): Interventions for preventing obesity in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3.
- Swayne, M. (2014): Neglected boys may turn into violent adolescents. PENNState, psu, August. 2014, San Francisco.
- Szczesny, M., Goloborodko, G. & Müller-Kohlenberg, H. (2009): Bürgerschaftliches Engagement als "additives Modell" zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? In: *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis* 1/2009 (hrsgg. von E. Müller, H. Küppers & T. Brinker), S. 111-124.
- Thakkar, V. G. (2013): Diagnosing the wrong deficit. In: *The New York Times*, 27.4.2013.

- The KIDSCREEN Group Europe (2006): The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook. Pabst Science Publishers, Lengerich.
- Thierbach K. & Stoppel, D. (2012): Einfluss von Freizeitaktivitäten auf die Lernmotivation. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Thoits P. A., Hewitt L. N. (2001): Volunteer work and well-being. In: Journal of Health and Social Behavior, 42 (2): 115-131.
- Thomson, N. R. & Zand, D. H. (2010): Mentee's perception of their interpersonal relationships. The role of the mentor-youth bond. In: Youth and Society, Vol 41/3, 434-445.
- Tough, P. (2012 a): How children succeed. Grit, curiosity, and the hidden power of character. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, NY.
- Tough, P. (2012): How children Succeed. Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character. Boston, New York.
- Tough, Paul (2012 b): School of hard knocks. In: The New York Times, 23.8.2012.
- Underwood, M. K. & Cole, J. D. (2004): Future directions and priorities for prevention and intervention, In: M. Putallaz, & K. L. Biermann (Eds.), Aggression, antisocial behavior, and violence among girls. A developmental perspective, New York, 289-301.
- Useem, J. (2016): Is Grit overrated? In: The Atlantic, May 2016.
- Valentino, S. & Wheeler, M. (2013): Big Brothers Big Sisters – Report to America. Youth outcomes report, 1-46.
- Wadewitz, Miriam (2010): AD(H)S im Mentorenprojekt „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Univ. Osnabrück, Fb 3).
- Walk, M. L. & Evers, W. F. (2013): Förderung exekutiver Funktionen. Wissenschaft, Praxis, Förderspiele. ZNL-TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (Wehrfritz), Ulm.
- Walter, U. & Jahn, I. (2013): Zielgruppen erreichen – Zugangswege gestalten. Reaching Target Groups – Shaping Accessibility. DOI <https://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0033-1334940>.
- Waters, E., de Silva-Sanigorski, A., Brown, T., Campbell, K. J., Gao, Y., Armstrong, R., Prosser, L., Summerbell, C.D. (2011): Interventions for preventing obesity in children. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 12 (00).

- Weinberger, S. G. (2005): Developing a Mentoring Program. In: D. L. DuBois, M.J. Karcher (Ed.): Handbook of Youth Mentoring. SAGE Publications, 220-234.
- Weiß, G. (2005): Mathematische und naturwissenschaftliche Förderung durch das Mentorenprogramm „Balu und Du“. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Weißheim, K.; Makiola, E. & Varnaityte, I. (2008): Die Auswirkungen bestimmter gemeinsamer Aktivitäten von Balu und Mogli auf deren Beziehung. (Forschungsarbeit im Rahmen des Forschungskolloquiums zu Balu und Du, Universität Osnabrück, Fb 3).
- Weiston-Serdan, T. (2017): Critical Mentoring. A Practical Guide. Stylus Pub., Dortmund.
- Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms „Balu und Du“ im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit Universität Osnabrück, Fb. 8).
- Weniger, C. (2013): Kompetenzen und Wohlbefinden langfristig stärken: Zur Nachhaltigkeit des Mentorenprogramms „Balu und Du“ im Spiegel von Lehrerurteilen. (Diplomarbeit, Universität Osnabrück, Fb 8).
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. McGraw-Hill, NY.
- Werner, E. E. (1990): Protective factors and individual resilience. In: S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Ed.) Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press, 97-116.
- Werner, E. E. (1990): Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Hrsg.), Handbook of early childhood intervention. Cambridge, N.Y, University Press, 97-116.
- Wheeler, M. E., Keller, T. E. & DuBois, D. L. (2010): Social Policy Report. Review of three recent randomized trials of school-based mentoring. Making sense of mixed findings. In: Sharing Child and Youth Development Knowledge, 24, 3, 3-14.
- Wilde, G. J. (1978): Theorie der Risikokompensation der Unfallverursachung und praktische Folgerungen für die Unfallverhütung. Hefte zur Unfallheilkunde, (130).
- Wood, S. & Mayo-Wilson, E. (2012): School-based mentoring for adolescents: A systematic review and meta-analysis. In: Research on Social Work Practice, 1049731511430836.
- World Vision Deutschland (2010): Kinder in Deutschland 2010. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Sabine Andresen und TNS Sozialforschung. – Frankfurt/M.

Wustmann, C. (2009): Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. In: Psychotherapie Forum, 17 (2), 71-78.

YOUTHMENTORING@LISTSERV.UIC.EDU

Yussen, S. R. & Levy, V. M. (Jr), (1975): Developmental changes in predicting one's own span of short-term memory. In: Journal of Experimental Child Psychology, 19/3, 502-508.

Zeh, J. (2012): Mit sieben nehmen die meisten zu. Macht Schule Kinder dick? <http://www.n-tv.de/wissen/Macht-Schule-Kinder-dick-article6876126.html> (Zugriff am 14.8.2012).

Zimmer, R. (2004): Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung. Herder, Freiburg.

Zumkley, H. (1992): Wie stabil sind individuelle Differenzen der Aggressivität? Eine Meta-Analyse. In: Montada, L. (Hrsg.) Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier, Bd.2, S. 466-471.

Vita



Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

war in den Jahren von 2000 bis 2002 eine der wichtigen Impulsgeberinnen zur Gründung des Mentorenprogramms *Balu und Du*. In den 1960er Jahren studierte sie Psychologie und promovierte in Erziehungswissenschaft bei Prof. W. Klafki. Seit 1974 ist sie Angehörige der Universität Osnabrück und lehrt im Fach Sozialpädagogik.

Ihre Forschungen zum Thema Laienkompetenz im psychosozialen Feld bestärkten ihre Überzeugung, dass die Zugewandtheit von nicht beruflich-professionellen Personen, die sich um andere in schwierigen Lebenssituationen kümmern, hilfreich ist. Die Wirkung dieser alltäglichen persönlichen Unterstützung gilt im Vergleich zu vielen anderen Angeboten als „äquieffektiv“ und ist für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft grundlegend. Mentorenbeziehungen sind hierfür beispielhaft.

Hildegard Müller-Kohlenberg vertrat den *Balu und Du e.V.* bis Ende 2017 als 1. Vorsitzende. In dieser Zeit gründeten sich zahlreiche Standorte, die ein kooperierendes Netzwerk bilden und inzwischen in allen Bundesländern vertreten sind.

Im Jahr 2015 wurde Hildegard Müller-Kohlenberg mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet. Durch ihren beispielhaften Einsatz für das 2002 gegründete Programm *Balu und Du* für benachteiligte Grundschul Kinder habe sie einen wesentlichen Beitrag zur Förderung Heranwachsender geleistet.

Impressum

Redaktion:

Hildegard Müller-Kohlenberg

Konzept und Design:

Heike van Meegdenburg, Münster | www.ahvm-design.de

Lektorat:

Nina Schimmel

Druck:

Druckerei Gräuler, Ibbenbüren

Fotos:

Umschlag _ Jan Voth

Axel van Meegdenburg _ 151, 172, 190

gratisography _ 268, 354

Heike van Meegdenburg _ 20, 70

istockphoto/Carmen MartA-nez BanAs _ 208

istockphoto/Imgorthand _ 360

istockphoto/Nikada _ 360

istockphoto/pixelfit _ 128

Jan Voth _ 8, 14, 26, 42, 48, 56, 86, 98, 108, 114, 124, 134, 136, 142, 150, 154,
160, 166, 184, 200, 228, 230, 248, 278, 312, 324, 340, 342, 366, 382

muro - Fotolia _ 286

Patricia W. - stock.adobe.com _ 306

pixabay.com CC0 10, 36, 118, 292, 334

shutterstock/BarracudaDesigns _ 254

shutterstock/Imgorthand _ 300

shutterstock/Jacob Lund _ 378

shutterstock/Lorena Fernandez _ 216

shutterstock/Lopolo _ 178

shutterstock/Nailia Schwarz _ 262

Shutterstoc /oliveromg _ 318

shutterstock/Petr Bonek _ 222

shutterstock/wavebreakmedia _ 68

shutterstock/wowsty _ 94

shutterstock/Zivica Kerkez _ 236

STAFFAGE Karolina Grabowska _ 80

© 2018 Klaus Münstermann Verlag

Osnabrücker Str. 125, 49477 Ibbenbüren | www.muenstermann-verlag.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-943084-43-6