

H. Müller-Kohlenberg

**Entwicklungsorientierte Prävention von Devianz im Jugendalter:
Das Mentorenprojekt "Balu und Du" fördert soziale Kompetenzen
und unterstützt Kinder in Risikosituationen**

Die Suche nach Wirkfaktoren einer Präventionsmaßnahme sollte in enger Verbindung zu deren Evaluation durchgeführt werden. Zeigen sich Ergebnisse im erwarteten und erhofften Sinn, so ist die Frage nach den Bedingungen lohnend und weiterführend. Insofern werden das Evaluationsdesigns wie auch die Rahmenbedingungen des ehrenamtlichen Mentorenprojekts "Balu und Du" im Folgenden möglichst transparent gemacht, um die festgestellten Wirkungen in diesem Zusammenhang betrachten zu können.

Der Analyse sei zunächst Konzept, Absicht und das operative Vorgehen knapp vorangestellt:

Mit dem Mentorenprogramm "Balu und Du" soll benachteiligten Grundschulkindern der Start ins Leben erleichtert werden. Kinder, die wegen unterschiedlicher Problemlagen von den Lehrern oder Lehrerinnen vorgeschlagen werden, erhalten auf freiwilliger Basis die persönliche Betreuung eines jungen Erwachsenen. Dieser große Freund, der sog. Balu, trifft das Kind, das Mogli, ein Jahr lang einmal in der Woche für einige Stunden, um es in seiner Entwicklung zu fördern.

Die Gründe für die Aufnahme in das Mentorenprogramm sind unterschiedlich. Teilweise sind die Kinder häufig alleine und ihre Beschäftigung am Nachmittag ist auf Fernsehen und Playstation beschränkt, manchmal liegen bestimmte Begabungen brach, einige Kinder werden gemobbt, andere sind selbst Mobber. Manchmal sind Probleme aufgrund von Migration auszugleichen. Ziel des Projekts ist es, einer Entwicklung entgegen zu wirken, die sich später im Jugendalter als Devianz in ihren vielfältigen Formen zeigen könnte: Gewaltbereitschaft, Schulschwänzen und Schulverweigerung, Alkohol- und Drogenkonsum, Inaktivität, (Hass-)Kriminalität, Teenagerschwangerschaften, Selbstaggression, Vernachlässigung der Gesunderhaltung oder Intoleranz und antidemokratische Einstellungen..

Jede der Mentorenbeziehungen gestaltet sich anders – entsprechend den Interessen oder der individuellen Lage des Kindes.

Die Balus treffen sich regelmäßig in kleinen Gruppen und werden durch Supervision bzw. Reflexionsrunden begleitet. Sie schreiben wöchentlich ein Online-Tagebuch über den Verlauf der Beziehung. Diese Berichte ermöglichen eine dichte Begleitung sowie (neben anderen Verfahren) eine Evaluation des Programms.

Nach etwa einem Jahr enden die regelmäßigen Treffen zwischen den Balus und Moglis. Das bedeutet aber keinen Abbruch der Beziehung. Aus dem „Projekt“ ist nun eine freundschaftliche Beziehung geworden. Und genau wie sich Freunde nicht jede Woche „montags um drei“ treffen, so lebt diese Beziehung fort. Man telefoniert, man verabredet sich und trifft sich ab und zu, man schreibt sich Karten oder e-mails. Und vor allem: wenn die Kinder einmal ihren großen Freund in Krisensituationen benötigen, dann wissen sie, an wen sie sich wenden können.

1. Die Unerlässlichkeit von Wirkungskontrollen im Feld der Prävention

Seit die Arbeitsgruppe um L. W. Sherman¹ vor mehr als 10 Jahren dem US-Amerikanischen Congress die Ergebnisse einer Studie zur Wirkungen von Kriminalitätsprävention vorgelegt, hat die gutgläubige Zuversicht einen Dämpfer bekommen, dass Präventionsprojekte stets zur Verminderung oder Verhinderung von Fehlentwicklungen beitragen. Häufig ließ sich keine Wirkung der Projekte feststellen, manchmal (wenn auch selten) entwickelten sich die Probanden sogar negativer als eine Kontrollgruppe². Die Einsicht, dass in zahlreichen Fällen teure Präventionsprogramme finanziert werden, die letztlich ineffektiv sind, hat mit Recht zu der Erwartung geführt, dass Praxisprojekte ihre Wirksamkeit nachweisen sollen – durch anerkannte Methoden, die den Anforderungen und Standards der Evaluation entsprechen.

Diese Forderung hat zusätzlichen Nachdruck erhalten durch eine neuere Analyse verschiedener Veröffentlichungen zur Wirksamkeit von Präventionsprogrammen, die zeigte, dass diese nicht immer den Erwartungen bzw. den behaupteten Wirkungen entsprechen (Eisner, M. & Ribeau, D., 2008)³.

Es scheint deshalb im Hinblick auf das bislang nur skizzierte Projekt "Balu und Du" unbedingt geboten, das *Evaluationsdesign*, das zu den im Folgenden auszugsweise dargestellten Ergebnissen führte, zunächst genauer zu beschreiben.

¹ Sherman, Lawrence W. et al., Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising. A report to the United States Congress. Prepared for the National Institute of Justice, 1997

² z.B. McCord, J., Interventions: Punishment, Diversion, and Alternative Routes to Crime Prevention, 1999 In: Handbook of Forensic Psychology (Hess, A. & Weiner I. Eds.) McCord schreibt S. 16: „Counseling programs have typically been ineffective or damaging“. Zwei spätere Studien zeigten ebenfalls problematische Ergebnisse: Petrosino, A., Turpin-Petrosino A. & Buehler, J., „Scared Straight“ and other juvenile awareness Programs. Campbell Collaboration, 2003. Zitiert nach: Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte,; Niebank, Kay, Bonn 2008; St. Pierre et al., Results of an independent Evaluation of Projekt ALERT, 2006. Zitiert nach Eisner et al. a.a.O,

³ Eisner, Manuel & Ribeaud, Denis, Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung. In: Starke Jugend – starke Zukunft. Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages 2007, Godesberg 2008, S. 173ff

Da "Balu und Du" am Standort Osnabrück mit der Universität verbunden ist, entsteht die komfortable Situation, dass die Begleit- und Wirksamkeitsforschung in akademische Lehrveranstaltungen zum Thema „Evaluation“ eingebunden ist. Im Laufe der zurückliegenden Jahre entstand eine Reihe von Qualifikationsarbeiten, die sich mit der Wirkung von "Balu und Du", einer Kontrollgruppe, ersten Ansätzen zu einem Follow-up und der Qualität der Durchführung des Projekts befassen. Dazu wurde und wird mit folgenden Methoden/Instrumenten gearbeitet:

Qualitative Arbeitsweise

- Auswertung der wöchentlichen Tagebücher der MentorInnen (auf der Suche nach Wirkfaktoren des Projekts)
- Retrospektive Interviews mit den Eltern der teilnehmenden Kinder
- Retrospektive Interviews mit den TeilnehmerInnen (Moglis) selbst
- Interviews mit LehrerInnen (hinsichtlich Erwartungen und Beobachtungen)

Quantitative Arbeitsweise:

- Skalierung der Verhaltensveränderungen durch Personen, die nicht direkt an der Durchführung des Projekts beteiligt sind
- Vergleich mit einer Kontrollgruppe
- Selbsteinschätzung der MentorInnen (Balus) hinsichtlich des eigenen Kompetenzzugewinns mittels Skalen
- Selbsteinschätzung der ProjektteilnehmerInnen (Moglis) mit einem kindgemäß-angepassten, weitgehend sprachfreien Test (in zwei Versionen: EDV-gestützt und in persönlicher Interaktion)
- Anwendung eines standardisierten Aggressionstests

Die Verbindung zwischen Projektmanagement und begleitender Evaluation weist Ähnlichkeiten mit dem Konzept der „Eigenevaluation“ auf, wie es von Eisner et al.⁴ kritisch untersucht wurde. Auch sind Merkmale der Selbstevaluation und der internen Evaluation erkennbar. Als „interne Evaluation“ (*internal evaluation*) gilt eine Studie, bei der ein Mitarbeiter oder eine Mitarbeiterin bzw. eine Abteilung der Organisationseinheit „innerhalb derer sich der Evaluationsgegenstand befindet“ die Evaluation durchführt⁵. Sowohl für die Vorgehensweise der allgemeinen (Fremd)-Evaluation wie auch für die Selbstevaluation hat die DeGEval Standards

⁴ vgl. Fußnote 3

⁵ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (Sanders, J. R. ed.) Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen 1999

bzw. Empfehlungen entwickelt⁶, um die Qualität der Untersuchungen sicherzustellen. Diese wurden beim Design der einzelnen Komponenten der Evaluation von "Balu und Du" berücksichtigt.

Formen der projektnahen Evaluation haben sowohl Vor- wie auch Nachteile. Die Nachteile haben Eisner et al. deutlich beschrieben. Sie befürchten, dass Forschende, „welche ein Eigeninteresse am geprüften Programm haben, besonders in Versuchung (seien), die publizierten Ergebnisse in die gewünschte Richtung zu schönen, indem unerwünschte Teilbefunde unterschlagen oder die Ergebnisse durch problematische Manipulationen zurechtgebogen werden“ (S. 188⁷). Dieser unbestrittenen Gefahr steht gegenüber, dass die Ergebnisse einer formativen (Selbst)-Evaluation, bereits im Prozess der Entstehung an die Projektverantwortlichen zurückfließen und zur Verbesserung der Qualität und Optimierung des Programms beitragen können. Ein weiterer Vorteil ist die genaue interne Kenntnis des Projekts, die es ermöglicht, adäquate Fragestellungen und Hypothesen zu formulieren, die mit angepassten Methoden untersucht werden können.

Dies sollte jedoch nicht dazu führen, eine Evaluation so eng an den eigenen Erwartungen auszurichten, dass es aufgrund der angewandten Methode keine Möglichkeit gibt, Unerwartetes zu entdecken – unerwartet im positiven wie im negativen Sinne. Damit ist eine weitere Gegenüberstellung von Evaluationsansätzen angesprochen: *Goal free methods* einerseits und Verfahren zur Überprüfung der *Zielerreichung* andererseits.

Es wird bisweilen darauf hingewiesen, dass nur eine klare Definition des angestrebten Ziels der Präventionsmaßnahme eine solide Evaluation ermögliche. Dies gilt für Projekte mit eng umrissener Absicht (z.B. Lese-Patenschaften; Sprachkompetenzförderung). Andere Projekte sind hingegen offen konzipiert und entwickeln ihre präventiven Möglichkeiten in Interaktion mit den Adressaten. So können jeweils „individuell ausgerichtete, maßgeschneiderte“, Maßnahmen entstehen, von denen es in der Expertise der „Stiftung Deutsches Forum für

⁶ Standards für Evaluation (Hsg. Deutsche Gesellschaft für Evaluation – DeGEval – Redaktion: W. Beywl), Köln 2002; Empfehlungen zur Anwendung der Standards für Evaluation im Handlungsfeld der Selbstevaluation (Hsg. Deutsche Gesellschaft für Evaluation – DeGEval – Redaktion: H. Müller-Kohlenberg), Alfter 2004

⁷ vgl. Fußnote 3

Kriminalprävention“ heißt, dass sie zur Wirksamkeit der Projekte beitrage, wenn sie den „jeweiligen Entwicklungsstand und individuelle risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen berücksichtigen“⁸. „Balu und Du“ ist eine Maßnahme, die diesen Aspekt der Beziehungsgestaltung besonders betont, wodurch jede Mentorenbeziehung zwischen Balu und Mogli einzigartig wird. Es existieren keine allgemeinverbindlichen Ziele des Programms, kein Curriculum, kein methodisches Arsenal. Die Authentizität der beiden beteiligten Personen prägt die gemeinsame Zeit – mit den jeweiligen spezifischen Defiziten, Interessen oder Wünschen des *mentee*. Entsprechend weit muss das Spektrum der Evaluation geplant sein.

Evaluationsstrategien, die als „*goal-free*“ oder als „*responsiv*“ in die Literatur eingegangen sind⁹, sind besonders für Projekte geeignet, deren Zielsetzung breit gefächert ist und die hinsichtlich positiver oder weniger positiver, bzw. zu vermeidender Nebenwirkungen analysiert werden sollen. „Der responsive Evaluator ‚näht‘ sich dem ... Programm in der Regel durch qualitative Verfahren und mit möglichst wenig Vorannahmen“ (Beywl, W. 1988)¹⁰. Er soll empfänglich sein für vermutete und unermutete Erfolge sowie für Misserfolge.

Die Evaluationsinstrumente sollen deshalb nicht nur das erwartete Ziel anpeilen, und die Frage gilt nicht nur der Zielerreichung, sondern die Operationalisierung sollte so erfolgen, dass ein eng geknüpft Netz entsteht, mit dem sich auch Überraschungen einfangen lassen.

Diese Überlegungen gelten insbesondere im Kontext der entwicklungsorientierten (Gewalt)-Prävention. Weil hier der Zusammenhang von Prädiktoren bzw. Vorläufermerkmalen einerseits und späterer manifester Gewalt oder anderem Fehlverhalten andererseits noch wenig gesichert ist, sollte die Evaluation möglichst sensibel alle Entwicklungsschritte in eine sozial erwünschte Richtung registrieren. Dazu ist auch ein Mehrinformantenansatz heranzuziehen, der die Sichtweise unterschiedlicher Beteiligter (Stakeholder) berücksichtigt.

⁸ Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte,; Niebank, Kay, Bonn 2008 (S. 81)

⁹ Scriven, Michael, Goal-Free Evaluation. In: House, E.R. (ed.), School Evaluation. The Politics and Process. Berkeley 1973. Beywl, Wolfgang, Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt, Bern, New York, Paris 1988

¹⁰ Beywl, Wolfgang, Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1988. S. 157

2. Zur theoretischen Orientierung des Mentorenprojekts "Balu und Du"

Drei Konzepte sind für das Projekt konstitutiv: *Mentoring*, *Freundschaft* und *informelles Lernen*. Sie sind in der Praxis eng verwoben und aufeinander verwiesen.

2.1. Mentoring:

Emmy Werner (1990)¹¹ stellte in ihrer bekannten Längsschnittstudie zum Thema Risiko und Resilienz bei Kindern aus hochbelasteten Milieus fest, dass die weniger verhaltensauffälligen Kinder diese Belastungen durch Unterstützung aus dem informellen Umfeld kompensieren konnten. Sie schreibt, dass die Kinder „zumindest eine Person in ihrem Leben hatten, die sie bedingungslos akzeptierte, ungeachtet ihrer Eigenarten des Temperaments, physischer Attraktivität oder ihres Intelligenzgrades“¹². Ähnliche Ergebnisse wurden zuvor auch im Spektrum psychiatrischer Forschung ermittelt¹³. Den unterstützenden Personen – teils Verwandten, teils externen aber nahestehenden Menschen – war es meist nicht möglich, die widrigen Umstände aus dem Leben der Kinder zu eliminieren. Ihre Rolle bestand in ihrer Funktion als Mentor, bzw. als Modell und Bezugsperson – für alternatives Problemlösungsverhalten wie Kooperation, Ausdauer, Zuversicht. Der besondere Vorteil eines Mentorenprojekts ist die persönliche Beziehung im Verhältnis „eins zu eins“. Die wöchentlichen Treffen sind im Projekt "Balu und Du" in der Wahrnehmung des Kindes nicht durch das Thema „Lernen“ bestimmt, sondern durch „Spiel“ und „Freizeit“. Ein junger Mensch, z.B. ein Student oder

¹¹ Werner, E.E. & Smith R.S., *Vulnerable but Invincible. A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York 1982.

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

Werner, E.E., Bierman, J.S. & French, F.E., *The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1971

¹² Werner, E.E., a.a.O., 1990, S. 112f.

¹³ Kauffman, C., Grunebaum, L., Cohler, B. & Gamer, Superkids: Competent children of psychotic mothers. In: *American Journal of Psychiatry*, 1979, 136, S. 1398 ff.

Rutter, M., Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. In: *British Journal of Psychiatry*, 1985/147, S. 598 ff.

Tress, W., *Das Rätsel der seelischen Gesundheit. Traumatische Kindheit und früher Schutz gegen psychogene Störungen*. Göttingen, 1986

eine Studentin, hat als Balu in diesem Kontext beste Aussichten ein – im Sinne Banduras¹⁴ – „gefühlsmäßig akzeptiertes“ Modell zu werden. Außerdem ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten zum Erlernen von Alltagskompetenzen, zur Erweiterung des kindlichen Erfahrungshorizonts, zum Nachdenken über Beobachtungen und zur realistischen Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen.

Für ein Mentorenprojekt müssen Kinder soweit „abgenabelt“ sein, dass sie angstfrei und mit Gewinn einem bis dahin fremden Menschen begegnen können. Bei verunsicherten Kindern tritt diese Reife eher später ein, zwangsweise aber mit Schulbeginn. Die Grundschuljahre sind zudem die Zeitspanne, in der die Kompetenzunterschiede der Kinder deutlicher hervortreten als dies in der Vorschulzeit der Fall ist¹⁵. Das ist einer der Gründe, warum sich das Projekt die Moglis von GrundschullehrerInnen vorschlagen lässt.

2.2. Freundschaft

Obwohl das Konstrukt „Freundschaft“ im Rahmen eines institutionalisierten Projekts mit formalisierten Rahmenbedingungen eher mit Zurückhaltung verwendet wird, ist dieser Begriff im Projekt "Balu und Du" nicht tabuisiert, sondern wird sogar offensiv verwendet. Die Überlegungen zu Nähe und Distanz, zu Übertragung und Gegenübertragung, zum Vertrags- und Arbeitsverhältnis (einer Therapie) gelten unter den Bedingungen des Mentorenprojekts "Balu und Du" wohl kaum. In diesem Projekt wird nicht therapeutisch gearbeitet, nicht klinisch, es ist nicht auf eine Beratungssituation (Sprechstunde) beschränkt, sondern es ist als pädagogisches Projekt im Alltag der Kinder angesiedelt. Die Mentorinnen und Mentoren agieren als begleitende und unterstützende Personen im außerschulischen und außerfamiliären Umfeld der Kinder. Das Dschungelbuch von Kipling (besser noch in der Verfilmung von Disney) ist nicht nur Namensgeber für das Projekt, die freundschaftliche Beziehung zwischen den Protagonisten ist

¹⁴ Bandura, A. u.a., Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models. In: J. of Abnormal and Social Psych. 1961, 64, S. 535ff.

¹⁵ Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G., Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: späte Folgen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2002, 30 (1), 5 – 19.

tatsächlich Modell für das ungleiche Freundschaftspaar. Es gibt in der Literatur und im alltäglichen Leben nicht viele Modelle dieser Art.

Wollte man freundschaftliche Gefühle aus der Beziehung verbannen, so hätte das etwas Artifizielles, das die Beziehung zwischen den beiden synthetisch und unecht werden ließe. Freundschaft entsteht in einer solchen Situation fast unvermeidlich, und – wie sich zeigt – auf beiden Seiten.

2.3. Informelles Lernen:

Durch das Konzept des informellen Lernens unterscheidet sich das Mentorenprojekt "Balu und Du" in besonderer Weise von Präventionsprojekten, die als Trainingskurs oder Schulung angelegt sind und curricular aufgebaute und abgestimmte Inhalte vermitteln. Informelles Lernen ist dagegen anlassbezogen, zufällig, sporadisch und meist auf die Lösung von aktuellen Einzelproblemen bezogen. Obwohl dem informellen Lernen die Systematik fehlt, die einen Lehrplan z.B. in der Schule auszeichnet, stellt es ein wichtiges Fundament dar für Lernen in der Schule. Informell Gelerntes ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für ertragreiches Lernen in der Schule, sondern prägt die gesamte Persönlichkeit mit ihren Interessen und Werthaltungen, ihren Vorlieben und Einstellungen (Dohmen 2001¹⁶). Werden die sich bietenden Gelegenheiten für das informelle Lernen im Vorschulalter aber nicht ausgeschöpft, so haben Kinder beim Schuleintritt ein Lernhandicap, durch das ihre Entwicklung, ihre soziale Kompetenz, das Selbstkonzept und z.T. auch die Akzeptanz durch andere empfindlich gestört werden können.

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

¹⁶ Dohmen, Günther, Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. In: Reihe BMBF PUBLIK, Bonn 2001; Neuweg, G.H., Mehr lernen als man sagen kann. Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, 2000, H. 3, S. 197 – 217.

80% geschätzt (Dohmen 2001; QUEM-Report 1999¹⁷). Das ist eine grobe Schätzung, der keine wirklich empirisch-exakten Daten zugrunde liegen¹⁸.

Da die Chancen zum informellen Lernen ungleich verteilt sind, sind die unterschiedlichen Bildungserfolge, die zu einem erheblichen Teil von der Familienkultur abhängig sind, auch Ausdruck eines unterschiedlichen Zugangs zum informellen Lernen. Diese Basiskompetenzen werden in der PISA-Studie als „protektive Faktoren und aktive Ressourcen“¹⁹ im Prozess der weiteren Lebensgestaltung angesehen.

Beim informellen Lernen im Mentoren- oder Patenschaftsprojekt "Balu und Du" handelt es sich vorwiegend um einen Ausgleich von Versäumtem und um eine „Nacherziehung“. Den Moglis mangelt es oftmals nicht nur an sozialen Kompetenzen, sondern häufig auch an grundlegenden Basis- und Alltagskompetenzen, die prosoziales Verhalten in der weiteren Entwicklung begünstigen.

Da sich informelles Lernen bevorzugt an Modellen und Vorbildern vollzieht, beeinflussen die Personen des unmittelbaren sozialen Umfelds die Qualität der Lernprozesse. Sind diese unzulänglich, antisozial oder anderweitig deviant, werden die Weichen für die Entwicklung der Kinder früh in eine unerwünschte Richtung gestellt. Seit Bandura in den 60er Jahren seine Untersuchungen über das Modelllernen (eine Komponente des informellen Lernens beim *mentoring*) für die Erklärung aggressiven Verhaltens veröffentlichte²⁰, wurde der Blick auf die emotionale Akzeptanz des Modells durch den Nachahmer und auf die Frage der „Belohnung“ aggressiven Verhaltens gerichtet. Für die Prävention von Aggression heißt das umgekehrt: Das Umlernen oder Verlernen eines als prädiaktiv identifizierten Verhaltens (im Sinne von Vorläufermerkmalen späterer Gewalttätigkeit) wird mit Hilfe eines Modells, das mit positiven Gefühlen besetzt ist, erleichtert.

¹⁷ OECD Learning opportunities for adults, Paris 1977; Livingstone, D.W., Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report, 1999, Heft 60, Berlin, S. 65 – 91.

¹⁸ Der UNESCO-Bericht (Faure, E. u.a.) von 1972/73 wird zwar öfters als Beleg für quantitative Angaben heranbezogen, dort finden sich jedoch keine diesbezüglichen genauen Angaben.

¹⁹ Deutsches PISA-Konsortium. J. Baumert u.a. (Hg.) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 32f, 400.

²⁰ vgl. Fußnote 14

Die Lernsituationen, die Lernanlässe, die Verhaltensmodelle und natürlich die Erfolgserlebnisse sind im Projekt „Balu und Du“ positiv emotional gefärbt. Auf diese Weise können die ersten Anzeichen von Devianz stigmatisierungsfrei und unsensationell aufgegriffen und bearbeitet werden. Ziel ist der Erwerb von Basiskompetenzen, die als Haltungen und Fähigkeiten den weiteren Entwicklungsprozess steuern – wie z.B. Lernfreude und Neugier, Selbstvertrauen, Konzentrationsfähigkeit, Empathie, Zeiteinteilung, Initiative, Impulskontrolle, Kooperationsbereitschaft, Geduld, Selbstbeherrschung oder auch schlicht die Fähigkeit, einen *small-talk* zu führen.

3. Implementation und Qualitätssicherung

Die Expertise der „Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention“ mahnt zu Recht an²¹, dass in Publikationen über Präventionsmaßnahmen Aspekte der Implementierung und Qualitätssicherung (*treatment integrity, treatment fidelity*) beschrieben werden mögen. Diese Forderung ist vor allem im Hinblick auf größere Projekte mit unterschiedlichen Standorten zutreffend. Zu leicht entwickeln sich einzelne Standorte je nach Rahmenbedingungen und persönlicher Einstellung der KoordinatorInnen in verschiedenartige Richtungen. Im Netzwerk "Balu und Du" sind einige Steuerungselemente eingefügt, die einerseits der Innovationskraft und den spezifischen Bedingungen der Standorte Rechnung tragen, andererseits die Qualität des Projekts und die Sicherheit aller Beteiligten gewährleisten sollen.

Standards und strukturelle Arrangements haben sowohl die Homogenität des Programms im Blick wie auch dessen Fortentwicklung und Optimierung, indem Ideen und Erfahrungen der einzelnen Standorte ausgetauscht und ggf. integriert werden können.

Mit folgenden Elementen sollen einerseits die Qualitätsstandards eingehalten werden und andererseits soll darauf hingewirkt werden, dass die Balance zwischen Zentrifugal- und Zentripetalkräften erhalten bleibt – bei gleichzeitiger größtmöglicher Dynamik der Projektentwicklung.

²¹ Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte, Niebank, Kay, Bonn 2008, S. 85

3.1. Koordinatorenkonferenz:

Die Projektverantwortlichen der verschiedenen Standorte treffen sich mindestens einmal im Jahr, um über Erfahrungen, neue Entwicklungen, offene Fragen oder relevante wissenschaftliche Befunde zu sprechen.

3.2. Begleitseminare für Balus:

Die ehrenamtlichen MentorInnen treffen sich regelmäßig zu Begleitseminaren, die einen Mix aus Fallanalyse, Supervision, Praxisberatung und sog. pädagogischer Inputs (vgl. auch 3.4. „Memos“) darstellen. An Standorten, die an eine Bildungseinrichtung angeschlossen sind – z.B. Universitäten, Fachhochschulen, Schulen, Berufsbildungskollegs – erfolgt die Begleitung wöchentlich über zwei Semester bzw. ein Schuljahr. Freiwilligenagenturen verlangen die Teilnahme mindestens alle 14 Tage.

3.3. Tagebücher:

Die Balus sind gehalten, jede Woche einen Tagebucheintrag online im internen Bereich der homepage von "Balu und Du" einzustellen. Zu diesen Texten haben die KoordinatorInnen der Standorte Zugang, sowie Vorstand, Geschäftsführer und ForscherInnen. Die Tagebucheinträge können von den KoordinatorInnen kommentiert werden. Sie dienen einerseits der Vorbereitung für die Begleitseminare, andererseits der Evaluation. Insbesondere die Frage nach Wirkfaktoren kann auf diese Weise durch qualitative Verfahren verfolgt werden.

3.4. Memos:

Hierunter sind kurze Informationsblätter zu verstehen (1–3 DIN A4-Seiten), die Hinweise und Unterstützung geben zu immer wieder auftauchenden Fragen. Einige davon haben ihren festen Platz im Verlauf des Mentorats, andere werden bei Bedarf besprochen und verteilt. *Beispiele* für regelmäßig eingeplante Memos sind: Wie bereite ich mich mental auf das Vorstellungsgespräch bei den Eltern vor? Welche Vereinbarungen treffe ich mit meinem Mogli in den Ferien? Wie bereite ich mein Mogli auf das Ende der Beziehung vor? Was ist unter informellem Lernen zu verstehen und wie kann ich es fördern?

Bei Bedarf können auch *beispielsweise* Memos zu folgenden Themen besprochen und verteilt werden: Was tun, wenn mein Mogli gemobbt wird? Wie behandle ich

das Thema Körperhygiene (Läuse, Zahnpflege...)? Anregungen für Spiele im Wald. Benutzung des Internets u. Hinweise auf kindergeeignete Seiten. Kleine „naturwissenschaftliche“ Experimente. u.v.a.

Auch die Memos werden selbstverständlich ständig weiter entwickelt, wobei den Tagebüchern zahlreiche und schöne Anregungen zu entnehmen sind.

3.5. Downloads:

Im internen (passwortgeschützten) Bereich der homepage können sich KoordinatorInnen und Balus Dokumente herunterladen zu folgenden Inhalten: Kontrakt zwischen MentorIn und Projektleitung (Dauer der Betreuung, Datenschutz, Verpflichtungen wie regelmäßiger Besuch der Begleitveranstaltungen, online-Tagebuch usw.); Musterbriefe an SchulleiterInnen und an die polizeiliche Meldebehörde (zum Erhalt eines Führungszeugnisses); Abrechnungsbogen zur Kostenerstattung (pro Monat können 10 Euro für gemeinsame Aktivitäten ausgegeben werden); Formblatt für die Anmeldung von SchülerInnen durch die GrundschullehrerInnen; Begrüßungsmappe für neue Balus usw. Der Bereich „Downloads“ auf der homepage hat seit ca. 1 Jahr das Qualitätshandbuch ersetzt. Damit vereinfachte sich die Aktualisierung der Arbeitsmaterialien deutlich, die bis dahin als Lose-Blatt-Sammlung regelmäßig an alle Standorte verschickt wurde.

3.6. Kooperationsvertrag:

Zwischen den Verantwortlichen an den einzelnen Standorten und dem Vorstand von "Balu und Du" wird ein Kooperationsvertrag geschlossen, in dem z.B. sichergestellt wird, dass die KoordinatorInnen für ihre Aufgabe fachlich qualifiziert sind.

3.7. Gegenseitige Hospitationen:

KoordinatorInnen wird die Möglichkeit angeboten, in den Begleitseminaren anderer Standorte zu hospitieren. Das wird besonders von KoordinatorInnen an neu aufzubauenden Standorten gern wahrgenommen. Die Qualitätsbeauftragte der Projektleitung besucht auch nach Anmeldung oder Einladung andere Standorte, gibt Hinweise oder Ratschläge und bringt didaktisches Material mit.

Trotz der Bemühungen eine gewisse Homogenität aller Standorte herzustellen, ist nicht auszuschließen, dass das Mentorenprojekt durch die Persönlichkeit der

jeweiligen KoordinatorInnen stark geprägt wird. Dies muss allerdings in einem Projekt, dem die Philosophie der Authentizität aller Beteiligten zugrunde liegt, toleriert werden, solange die formative Evaluation keine Hinweise auf Qualitätseinbußen gibt.

4. Ergebnisse der Evaluation: Wirkungen und Wirkfaktoren

Zentraler Punkt für die Einschätzung eines Präventionsprojekts ist die Frage, ob sich Wirkungen im angestrebten Sinn nachweisen lassen. Wie bereits erwähnt, muss für das breitgefächerte Projekt "Balu und Du" nach einer Vielzahl von Wirkungen gesucht werden. Einerseits soll der unterschiedlichen Ausgangssituation der Moglis entsprochen werden – ein schüchternes, scheues Kind sollte andere Fortschritte machen als ein aggressives, impulsives. Andererseits sind die Vorläufermerkmale von späterer Devianz und ihre Gewichtung hinsichtlich späteren Fehlverhaltens nicht hinreichend eindeutig erforscht, so dass eine Beschränkung auf wenige Dimensionen der Evaluation nicht empfehlenswert wäre.

Insofern wurde das Projekt mit unterschiedlichen Methoden und im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen untersucht.

4.1. Evaluation aus Sicht der LehrerInnen (Effektstärken):

Den GrundschullehrerInnen, die ein Kind vorgeschlagen haben, wurden 5-stufige Skalen bestehend aus 24 Dimensionen (OSKAR) bezüglich ihrer Beobachtungen zum Verhalten und zu Verhaltenänderungen der Moglis vorgelegt. Die befragten LehrerInnen stufen die Kinder zweimal auf diesen Skalen ein. Die ersten Werte beziehen sich auf die Einschätzung zu Beginn des Projekts, die zweiten auf Beobachtungen nach einem Jahr²². Ebenso wurden Eltern und LehrerInnen einer Kontrollgruppe befragt.

²² Die Einschätzung erfolgte retrospektiv. Obwohl eine prospektive Evaluation im Allgemeinen zu aussagekräftigeren Ergebnissen führt (vgl. z.B. M. Thermann et al., Die Aussagekraft retro- und prospektiver Datenerfassung. In: Langenbecks Arch. Chir., 1980, 353, 63 – 70) wurde aus pragmatischen Gründen die retrospektive Befragung gewählt: Es sollte vermieden werden, dass die vorschlagenden LehrerInnen zu Projektbeginn mit zu viel Papierarbeiten belastet wurden. Dass hätte u.U. zu einer Verminderung der Anmeldungen von Moglis geführt.

Statement (Einschätzung der LehrerInnen)	Effektstärke	Bewertung des Effekts	Bemerkungen
Er/sie besucht die Schule regelmäßig	0.27	Gering	Der Ausgangswert lag bereits nahe bei 100%,
Er/sie hat eine fröhliche Grundstimmung	0.55	Mittel	Zu Beginn des Projekts verzeichneten die LehrerInnen eine leicht negative Grundstimmung
Er/sie ist beim Spielen in der Pause gut integriert	0.90	Hoch	Im Hinblick auf eine pos. weitere Entwicklung darf die Integration in die Kindergruppe als wichtiges Signal gelten
Er/sie beteiligt sich rege im Unterricht	0.50	Mittel	Der Wert nach einem Jahr Projektzeit entspricht dem Durchschnitt aller Schüler der Klasse
Er/sie hat eine gute mündliche Ausdrucksfähigkeit	0.38	Mittel	Aufgrund der intensiven mündl. Kommunikation im Projekt lagen die Erwartungen höher.
Er/sie kann sich gut konzentrieren	0.37	Mittel	Aus Sicht der Eltern ist der Zuwachs an Konzentrationsfähigkeit die deutlichste Leistung des Projekts: $d = 0.92$
Er/sie kann Konflikte zwischen SchülerInnen gut und kompetent bewältigen	0.95	Hoch	Präventionstheoretisch ist die Konfliktbewältigungskompetenz eine bedeutsame Kategorie
Er/sie hat zahlreiche Kontakte außerhalb der Familie	0.98	Hoch	Insbesondere im Vergleich zur Kontrollgruppe ($d = 0.26$) ist der Zuwachs deutlich
Er/sie zeigt Kommunikationsfreude verbaler Art	0.92	Hoch	Die Freude am sprachl. Austausch kann als Hinweis zur Vermeidung anderweitiger „kurzer Prozesse“ angesehen werden (Kontrollgr.: $d = 0.24$)
Seine/ihre Eltern sind zur Mitarbeit in der Schule bereit	0.15	Kein Effekt	Dieses Statement wurde als Kontroll-Item verwendet. (Es wurde mit den Eltern nicht gearbeitet)
Er/sie kann Kritik annehmen	0.65	Mittel	Aus Sicht der Eltern ist dies eine deutlicher wahrnehmbare Leistung des Projekts $d = 0.84$
Seine/ihre Neigung zu Gewaltanwendung ist gering	0.24	Gering	Bereits der Ausgangswert war erwartungswidrig gering: Aus Sicht der LehrerInnen hatten die Mollis kaum Gewaltneigung; die Kontrollgruppe veränderte sich fast identisch: $d = 0.23$

Table 1: Ausgewählte Dimensionen der Wirkung des Projekts "Balu und Du" (Effektstärken, erhoben mit der OSKAR-Skala)

Die Auswertung der OSKAR-Skala erfolgte nicht in diagnostischer Absicht, sondern als Evaluation der Maßnahme. D.h. es wurde ein Mittelwertvergleich und die Berechnung der Effektstärken²³ vorgenommen. Folgende Konventionen für die Beurteilung der Wirkung bzw. des Effekts wurden in die Tabelle übernommen²⁴:

Geringe Effekte:	ab 0.20
Mittlere Effekte:	ab 0.50
Hohe Effekte:	ab 0.80 ²⁵ .

Neben den in Tabelle 1 genannten Wirkungen von "Balu und Du" wurden weitere Dimensionen überprüft, die an dieser Stelle nur im Überblick erwähnt werden: Ordentlichkeit der Schulmappen, Motorik, Hilfsbereitschaft gegenüber andern Schülern und Übernahmebereitschaft von Extra-Aufgaben im Unterricht, Alltagskompetenzen, Selbstbild, Unternehmungslust, verbale Aggressionsneigung, sowie Leistungen in Deutsch und Mathematik. Abgesehen vom nicht-vorhandenen Effekt in Mathematik ($d = 0,16$) liegen die Effektstärken der hier genannten Dimensionen zwischen $d = 0.21$ und 0.62 .

4.2. Evaluation auf Basis eines standardisierten Tests

Mit dem „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“²⁶ wurden die Moglis prospektiv zu Beginn des Projektjahrs und am Ende getestet. Das Testinstrument ist zwar für die Diagnostik konstruiert und normiert, für Zwecke der Evaluation ist es jedoch im Hinblick auf Gruppenvergleiche durchaus zu verwenden. Geprüft wurden die Verminderung der Aggression bzw. die Zunahme sozial erwünschten Verhaltens. Entsprechend der Handanweisung des Tests wurde geprüft, auf welchen Umweltbereich (Schule, zu Hause, Freizeit außerhalb des Elternhauses) sich die Reaktionen der Moglis beziehen.

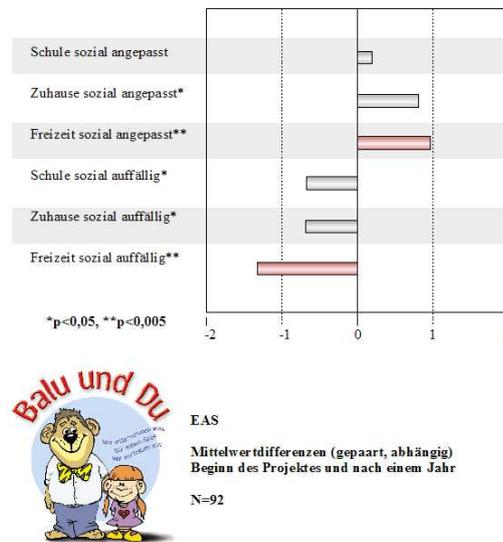
²³ Die Effektstärke ist ein Maß für die Wirkung eines experimentellen- oder Interventionsfaktors

$$d = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{(s_1^2 + s_2^2)/2}}$$

²⁴ Zum Vergleich: Die durchschnittliche Effektstärke einer professionellen Therapie beträgt $d = 0.85$ (Grawe, K. et al., Psychotherapie im Wandel, Göttingen 1994, S. 48)

²⁵ vgl. u.a.: <http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/QM2-12.pdf> (Folie 20)

²⁶ Petermann, Franz und Ulrike, Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Handanweisung für die Durchführung, Auswertung und Interpretation. Göttingen 2000 ⁴



Graphik 1: Die Ergebnisse des Aggressionstests EAS zeigen, dass die sozial erwünschten Verhaltensweisen zunehmen (obere Bildhälfte) und dass das sozial unerwünschte Verhalten abnimmt (untere Hälfte der Graphik)

Die bereits genannte Einschätzung der LehrerInnen, wonach die Moglis keinesfalls als besonders aggressive Gruppe anzusehen sind, konnte im Test bestätigt werden²⁷. Trotz der günstigen Ausgangssituation verbesserten sich die Kinder im Freizeitbereich (außerhalb des Elternhauses) und zeigten deutliche, signifikante Zuwächse hinsichtlich des angemessenen und sozial erwünschten Verhaltens. Der Transfer auf Schule und Familiensituationen war zwar vorhanden aber wenig deutlich ausgeprägt.

Eine zusätzliche Prüfung der Fragestellung, ob die Extremgruppe der besonders aggressiven Moglis stärker von "Balu und Du" profitiert, zeigte dass dies in der Tat der Fall ist: Diese Kinder veränderten ihr Verhalten stärker im erwünschten Sinne²⁸. Umgekehrt zeigte sich, dass Kinder mit extrem geringem Aggressionspotenzial dieses kaum weiter verminderten, sondern im Gegenteil in der Schule etwas „frecher“ wurden.

²⁷ Ebenda, S. 29 (Die Normierung ist allerdings für Kinder ab 9 Jahren durchgeführt).

²⁸ Im Freizeitbereich: Signifikanzniveau $p < 0,001$; in Schule und Familie: $p < 0,005$

4.3. Evaluation mit qualitativen Verfahren – Auswertung der Tagebücher

Die unter 3.3. genannten Tagebucheinträge der Balus stellen einen sehr umfangreichen Textkorpus dar, der mit qualitativen Verfahren unter verschiedensten Fragestellungen ausgewertet werden kann. Richtet man den Fokus auf das Informelle Lernen – wie unter 2.3. beschrieben – so lässt sich feststellen, dass vor allem über die Vermittlung von Werten und Normen in den Tagebüchern berichtet wird. Zwar kann aus der Häufigkeit und Ausführlichkeit der Tagebuchaufzeichnungen nicht ohne weiteres geschlossen werden, dass die Moglis diesbezüglich am meisten profitieren, aber aus den Texten lässt sich erkennen, wie die Balus diese heikle Angelegenheit mit ihrem Moglis besprechen. Es handelt sich dabei weniger um die „Vermittlung“ von Werten, sondern eher um einen Dialog über Werte und Normen, der an alltägliche Situationen anknüpft. Insofern ist der Wertedialog situationsbezogen und en passant – entsprechend den Grundsätzen des informellen Lernens.

4.3.1. Wertedialog: Schritte und Schrittden beim Aufbau von Werthaltungen und wertegeleitetem Handeln

Wie kann eine Wertehierarchie entstehen, die in das Selbst- und Weltbild von Mogli inkorporiert und handlungsleitend wird? Die Handlungsrelevanz einer Norm ist umso wahrscheinlicher, je mehr der Wertedialog zu Überzeugungen führt, die an den erlebten Alltag angebunden sind.

Aus den Beispielen der Tagebücher, die weiter unten wörtlich zitiert werden, lässt sich **(1)** erkennen, dass häufig zunächst eine soziale, motivationale und auch kognitive Grundlegung erfolgen muss, ehe ein Wertedialog im eigentlichen und engeren Sinne geführt werden kann. Man ist an Pestalozzi erinnert, der erst mit den „gefährlichen Zeichen...den Wörtern“ beginnt, wenn sich eine tragfähige Beziehung und konkrete Erfahrungen gebildet haben²⁹.

²⁹ Pestalozzi, J. H.: Pestalozzi über seine Arbeit in Stanz („Stanzener Brief“, 1799). Hrsgg. v. E. Blochmann, G. Geißler, H. Nohl und E. Weniger (Kleine pädagogische Texte Bd. 6) Weinheim 1966 (10. Aufl.), S. 17

Ein solider Untergrund für Wertentscheidungen ist **(2)** die Fähigkeit, überhaupt Entscheidungen treffen zu können. Trotz der Banalität dieser Feststellung zeigen die folgenden Tagebuchauszüge, dass an dieser Voraussetzung für einen Wertedialog manchmal hart gearbeitet werden muss.

„Schade ist, dass er nur auf Wissensfragen reagiert. Wenn es aber darum geht, seine Meinung zu äußern, etwas abzuwägen ‚blockiert‘ er, antwortet nur ungern, schweigt oder antwortet mit ‚ich weiß nicht‘. So habe ich Onur nach dem Zirkus auf dem Nachhauseweg gefragt, was er im Zirkus am besten fand. Er lächelte und sah aus, als würde er nachdenken – aber aus ihm kam nichts heraus. Bei solchen Situationen, die oft wiederkehren, muss ich die Fragen anders stellen, indem ich ihn aussuchen lasse und vor die Wahl stelle. Dann frage ich z.B. was er besser fand, den Magier oder die Akrobatin mit den Hulahup-Reifen. Ihm bleibt in diesem Fall keine andere Wahl, als sich für etwas zu entscheiden“.

„Einen Plan auszudenken fällt Laura jetzt schon leichter, genauso, wie sich zwischen mehreren gleich attraktiven Sachen zu entscheiden“

Um über Werte und Normen ins Gespräch zu kommen, sollte **(3)** eine gemeinsame Basis gestiftet sein, die einer gewissen Meinungsverschiedenheit standhalten kann. Dazu sind manchmal kleine Debatten oder Erfahrungen hinsichtlich der Beziehungssicherheit zwischen den beiden und die Belastbarkeit von Freundschaft im Allgemeinen vonnöten.

„Ich habe ihr erzählt, dass sich Freunde manchmal streiten können, dass man sich aber auch immer wieder vertragen kann. Ein Streit muss nicht das Ende einer Freundschaft sein“.

Auch die Verlässlichkeit der Beziehung sollte **(4)** so weit geklärt sein, dass komplexere Themen wie z.B. Wahrheitsliebe oder Ehrlichkeit angesprochen werden können. Dazu gehört z.B. die Sicherheit, dass Versprechungen und Abmachungen eingehalten werden.

„Bei diesem Treffen fiel mir auf, dass Egson trotz meines Versprechens beim letzten Mal nicht wirklich glaubte, dass wir schwimmen gehen. Er hat mich ständig gefragt „Wirklich? Wirklich?“ – Auch noch nachdem wir seine Sachen gepackt hatten und im Auto saßen“. Einige Wochen später schreibt Balu ins Tagebuch: „Als ich ihn zu diesem Treffen abholte, war ich sofort begeistert. Er hat nicht so ungläubig wie beim Schwimmengehen gefragt, sondern anscheinend gelernt, dass wir wirklich machen, was vereinbart ist, und nur gesagt „wir gehen doch Schlittschuhlaufen, oder?“

Zu einem belastbaren Fundament der Beziehung als Voraussetzung für den Wertedialog gehören **(5)** auch Fairness, Humor, gegenseitige Sympathie und respektvoller (und freundlicher) Umgangston miteinander³⁰. Diese Aspekte eines grundlegenden Wertedialogs sollen hier nicht im Einzelnen mit Beispielen aus den Tagebüchern belegt werden. Es zeigte sich jedoch bei der Analyse der Aufzeichnungen über das Projektjahr hinweg, dass die Balus Themen, die in der Wertehierarchie eher auf einer „höheren“ und abstrakteren Stufe angesiedelt sind, erst thematisieren, wenn die Zeit und die Beziehung dafür reif sind. Dazu gehören Inhalte wie Wahrheit, Gewaltfreiheit oder Vermeidung eines krassen Materialismus. Am Beispiel des Umgangs mit Lügen bzw. der Wertschätzung von Wahrheit (als theoretisches Konstrukt mit all seinen Problemen), ließ sich erkennen, wie sich die Moglis dem Ziel zögernd annähern.

Die Balus verstehen es meistens, das hehre, abstrakte Ziel „Wahrheit“ erreichbar, verstehbar und greifbar zumachen, so dass die Moglis nicht entmutigt werden. Weil die Reaktion auf Lügen ein besonders heikles Kapitel ist, das zu schweren Krisen der Beziehung führen kann, käme es darauf an, die Bedeutung von Wahrheit für den zwischenmenschlichen Umgang zu erklären. Auf dieser Stufe des Wertedialogs wird deutlich, dass die induktive Form – von Dilemmata des realen Alltags ausgehend – gegenüber der deduktiven Herangehensweise – abgeleitet aus der Norm – der kindlichen Entwicklung eher gerecht wird.

³⁰ Für die Aspekte Humor und Respekt zeigte eine empirische Studie deren außerordentliche Bedeutung im Verhalten der MentorInnen: De Bruyn, Eddy H., Development of the Mentor Behaviour Rating Scale. In: School Psychology International, 2004, Vol. 25, S. 185 – 192

Den Balus gelingt es immer wieder, Fragen der Wahrheit als Aspekte der Beziehung zwischen ihnen und den Moglis darzustellen.

„Da musste ich mich einmischen und gezielt nachfragen, damit er den Unterschied zwischen Realität und Fantasie erfasst. Letztlich vereinbarten wir, dass wir vorher klarstellen, ob wir uns jetzt ausgedachte Geschichten erzählen oder wahrhafte Begebenheiten schildern wollen“.

4.3.2. Induktives Wertelernen:

Aus abstrakten Konzepten und allgemeinen Vorschriften ist konkretes Handeln im Alltag nicht immer ohne weiteres deduktiv abzuleiten. Auch der Impuls nach eigenen akzeptierten Wertmaßstäben zu handeln (oder nicht), erhält seine Antriebskraft aus der Situation heraus. Kleine unscheinbare Begebenheiten können Anlass zu einem Wertedialog sein, in dem die zugrundeliegenden Einstellungen für Handeln, Wünschen oder Unterlassen herausgearbeitet werden. Durch wiederholte Gespräche dieser Art baut sich induktiv ein Wertekanon auf, der im Leben der Kinder verankert und mit personalen Bezügen verknüpft ist. Der Wertedialog im Alltag hilft, die Widersprüchlichkeiten der Werte-Botschaften zu durchdenken, Kurz- und Langzeitfolgen von Wertentscheidungen zu unterscheiden, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, scheinbare Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, Alternativen abzuwägen, Werte zu begründen. Etwas zugespitzt schreibt L. Montada: „Ein konventioneller Ethik- oder Sozialkundeunterricht hat keine Effekte auf das Niveau des moralischen Urteilens. Dieses kann nur über das Angebot bzw. die Erfahrung moralischer Konflikte verändert werden. Wirksam ist vor allem die Erfahrung, wirklich Einfluss auf die Konfliktlösung und damit Verantwortung zu haben“³¹.

³¹ Montada, Leo, Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter, R., Montada L.: Entwicklungspsychologie, Weinheim 1995 (3. Aufl.), S. 880

Die Tagebuchaufzeichnungen zeigen eine Fülle von Situationen, in denen Wertentscheidung implizit enthalten sind, deren Konsequenzen die Moglis durch Verantwortungsübernahme unmittelbar erfahren.

5. Ist "Balu und Du" ein Präventionsprojekt?

Um die Frage nach der präventiven Wirkung des Mentorenprojekts "Balu und Du" zu beantworten, bedarf es einer Längsschnittstudie, die prospektiv die Entwicklung der Kinder verfolgt und diese mit einer Kontrollgruppe vergleicht. Zudem benötigt eine Evaluationsstudie im Feld der entwicklungsorientierten Prävention Indikatoren (Prädiktoren bzw. Vorläufermerkmale), die späterem devianten Verhalten in der Kindheit vorangehen. Denn „Gewalt und aggressives Verhalten können sich im Kindesalter auf andere Weise äußern – oder als Vorläuferverhaltensweisen zum Ausdruck kommen – als im Jugendalter“³². Die Expertise der DFK nennt als Beispiele altersunangemessene schwere Wutausbrüche, Tyrannisieren anderer Personen, ernsthafte Verletzung der Rechte anderer.

In einer Studie des DJI³³ werden weitere Merkmale genannt, die weniger offensichtlich als Vorläufer von Gewalt erscheinen, die jedoch im Laufe der Entwicklung ebenfalls in Aggression oder Gewalt umschlagen können: Unsicherheit, Ängstlichkeit, Depression, mangelnde Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, mangelnder Altruismus, unangemessenes Selbstwertgefühl, mangelnde Empathie und Offenheit u.a. Insofern sollte eine Längsschnittuntersuchung, die sich als langfristige Evaluation einer Maßnahme versteht, zu Beginn ein breites „Schleppnetz“ von Variablen verwenden, um im Sinne der responsiven Evaluation auch Faktoren entdecken zu können, die durch die Maßnahme günstig beeinflusst werden, obwohl der Zusammenhang zur späteren Devianz nur locker vermutet werden kann.

³² Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK), Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Autoren: Scheithauer, Herbert; Rosenbach, Charlotte.; Niebank, Kay, Bonn 2008, S. 34

³³ Deutsches Jugendinstitut – Alt, Christian (Hg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Bd. 1: Aufwachsen in Familien. Wiesbaden 2005, S. 128

Die Evaluation des Projekts steht erst am Anfang einer derartigen Längsschnittuntersuchung.

Nach strengen wissenschaftlichen Kriterien kann insofern nicht behauptet werden, "Balu und Du" sei ein Präventionsprojekt. Bis zur Erlangung von Klarheit zu diesem Punkt, darf man aber wohl das Ziel der Prävention im Sinne einer „regulativen Idee“ (Kant) postulieren³⁴.

"Balu und Du" ist ein Mentoren– oder Patenschaftsprojekt, das 2002 von der Universität Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln gegründet wurde. Seit 2006 ist der "Balu und Du e.V." Träger des Programms. Es existiert z. Zt. (2008) an über 20 Standorten.

³⁴ Kant, Immanuel, Kritik der praktischen Vernunft, 1788