Hannah Schott-Leser

promotion 9

Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung

Eine rekonstruktive Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Patenschafts-beziehungen mit jungen Menschen in prekären Lebenslagen

promotion 9

Verlag Barbara Budrich

promotion 9

Der Wettbewerb für Dissertationen ausgeschrieben vom Verlag Barbara Budrich

Mitglieder der Fachjury:
Prof. Dr. Jörg Blasius, Universität Bonn
Prof. Dr. Ralf Bohnsack, FU Berlin
Prof. Dr. Sabine Hering, Universität Siegen
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Universität Halle-Wittenberg
Prof. Dr. Ilse Lenz, Ruhr-Universität Bochum
Prof. Dr. Uwe Schimank, Universität Bremen
Prof. Dr. Gary Schaal, Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg
Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, FH Köln

Hannah Schott-Leser

Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung

Eine rekonstruktive Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Patenschaftsbeziehungen mit jungen Menschen in prekären Lebenslagen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2195-5
eISBN 978-3-8474-1217-5

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt
Printed in Europe

Danksagung

Der vorliegenden Arbeit möchte ich ein Dankwort voranstellen, in dem ich mich von ganzem Herzen bei allen Personen bedanken möchte, die mich bei der Bearbeitung der Studie unterstützt haben.

An erster Stelle danke ich Herrn Prof. Dr. Stephan Ellinger, der die vorliegende Studie von Beginn an begleitet und möglich gemacht hat. Ich danke für die fachliche und persönliche Unterstützung sowie insbesondere für die kritische und konstruktive Diskussion, durch die wichtige Impulse gesetzt wurden. Ich danke in besonderer Weise für die Offenheit gegenüber des forschungsmethodischen Vorgehens sowie für dessen kritische Diskussion.

In ganz besonderer Weise danke ich Herrn PD Dr. Oliver Hechler, der meine Arbeit voller Offenheit und Interesse begleitet hat und von dessen inhaltlicher Expertise die Arbeit stark profitiert hat. Sein Vertrauen in Inhalt und Vorgehen der Untersuchung sowie die Sicherheit, sich hier jederzeit fachlichen Rat holen zu können, haben mich in meiner Arbeit bestärkt und diese entscheidend vorangetrieben.

Für ihre kontinuierliche, fachliche und kritische Begleitung danke ich besonders meinem Mann Dr. Christoph Leser sowie meinem Kollegen Dr. Marian Kratz, die wichtige Impulse für die Weiterentwicklung meiner Arbeit gesetzt haben. Ebenso bedanke ich mich bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Doktorandenkolloquiums am Institut für Sonderpädagogik der Goethe Universität Frankfurt am Main sowie den Interpretationsgruppen zur Qualitativen Inhaltsanalyse und zur Objektiven Hermeneutik. In diesen Gruppen konnte ich meine Analysen entwickeln und überprüfen, meinen Arbeitsprozess zur Diskussion stellen und immer wieder wertvolle Anhaltspunkte zur Weiterentwicklung der Arbeit erhalten. Ich danke weiterhin den Kolleginnen Julia Becher, Julia Schulz, Gerlinde Uphoff und Janina Hornung für fachliche Einschätzungen und Anregungen bezüglich meiner Arbeit. Johanna Roch danke ich für ihre zuverlässige Korrekturarbeit.

In ganz besonderer Weise danke ich zuletzt den Mentorinnen und Mentoren sowie den inzwischen volljährigen ehemaligen Mentees, die im Rahmen der Fallrekonstruktionen bereit waren, ihre persönlichen Erfahrungen mit mir zu teilen und zur Analyse zur Verfügung zu stellen. Ich danke schließlich Herrn Michael Zimmermann-Freitag für sein Vertrauen in das Mentorenprojekt, das letztlich die Studie erst möglich gemacht hat. Schließlich danke ich meinen Söhnen Luke und Leonard für die große Geduld und das Vertrauen,

das diese gegenüber meiner zeitaufwändigen Arbeit an der Studie gezeigt haben. Ohne dieses hätte die vorliegende Arbeit nicht geschrieben werden können.

Inhalt

Danksagung 5

Abbildungs-und Tabellenverzeichnis 10

1 Einleitung 11

2 Theorie und Diskussion des Forschungsdiskurses im Kontext der Mentorenbeziehung (Patenschaftsbeziehung) 16

2.1 Mentoring als Gegenstand outcomeorientierter Forschungslogik 16

2.1.1 Klärung der Begriffe Mentoring und Patenschaft 17

2.1.2 Konzepte von Mentorenprojekten im psychosozialen Bereich. 19

2.1.3 Das Konzept des zur Untersuchung vorliegenden Projekts PrävMent 23

2.1.4 Mentoring und Patenschaft im Forschungsdiskurs 29

2.1.5 Zum Forschungsdiskurs aus der Perspektive selektiver und indizierter Suchtprävention 37

2.1.6 Der Forschungsdiskurs unter dem Fokus der Laienkompetenz 39

2.2 Versuch einer Beschreibung des Konstrukts Beziehung 41

2.2.1 Die soziale Beziehung als Konstrukt äußerster Komplexität 41

2.2.2 Zur Spezifik der pädagogischen Beziehung 44

2.3 Die Mentorenbeziehung im Widerspruch persönlicher und pädagogischer Beziehungslogik - eine heuristische Bestimmung der Mentorenbeziehung 52

3 Begründung des Studiendesigns und methodologische Diskussion 57

3.1 Verortung und Explikation des Forschungsvorhabens 57

3.1.1 Zusammenschau des Forschungsdiskurses und Formulierung eines Forschungsdesiderats 57

3.1.2 Formulierung einer ersten Fragestellung 59

3.1.3 Begründung des Forschungsdesigns sowie Verortung der Studie im Forschungsdiskurs 60
3.2 Diskussion der Methoden zur Erstellung eines Gesamtbilds der Beziehungen im Mentorenprojekt 65
3.2.1 Begründung und Diskussion der Erhebungsmethoden zur Erstellung eines Gesamtbildes 65
3.2.2 Wahl und Methodologie der Auswertungsmethode Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring) 67
3.3 Methodologische Diskussion der rekonstruktiven Strukturanalyse 70
3.3.1 Methodologische Diskussion der Methode des narrativen Interviews 70
3.3.2 Methodologische Diskussion der Auswertungsmethode der Objektiven Hermeneutik 72
3.4 Reformulierung der Fragestellung als Fallbestimmung und Explikation des Ablaufs 80

4 Ergebnisse der Analyse von Mentorenbeziehungen 84
4.1 Beziehungsaspekte im Gesamtbild: Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung 84
4.1.1 Ablauf der Interpretation 84
4.1.2 Darstellung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung 86
4.1.3 Zusammenführung der Bezugspunkte der Fallauswahl und Diskussion des inhaltsanalytischen Verfahrens 104
4.2 Ergebnisse der kontrastiven Fallrekonstruktionen (objektiv-hermeneutische Sequenzanalysen) 105
4.2.1 Die Mentorenbeziehung des Tandems M1-Gabriel als eine „hinreichend gute“ 106
4.2.2 Kontrastierung der Fälle 1 und 2 263
4.2.3 Strukturgeneralisierung der Fälle 1 und 2 277

5 Professionalisierungsbedarf und Professionalisierbarkeit pädagogischer Laientätigkeit – eine Diskussion der Ergebnisse auf handlungspraktischer Ebene 289
5.1 Diskussion der Rahmenbedingungen im Kontext pädagogischer Laientätigkeit mit Jugendlichen 289

5.1.1 Transparenz über die Anbindung an einen schützenden professionellen Rahmen 289
5.1.2 Die Einflussnahme auf ein Sympathieverhältnis oder zur Frage des Matchings 290
5.1.3 Versicherung über ein dem Leidensdruck entsprechendes Äquivalent 291
5.1.4 Nutzung der unmittelbaren Nähe und der Freiheit vom Kontrollauftrag 292
5.2 Diskussion der Inhalte zur Vorbereitung auf eine pädagogische Laientätigkeit 293
5.2.1 Wissen über die Notwendigkeit einer Arbeitsbündnisstruktur als eines freundschaftlich-solidarischen Anerkennungsverhältnisses 293
5.2.2 Sensibilisierung für die Dynamik diffuser und spezifischer Beziehungsstrukturen und Vorbereitung auf einen diesbezüglichen potenziellen Reflexionsbedarf 295
5.2.3 Maxime der Orientierung am autonomen Potenzial 296
5.2.4 Nachrangiger Status von Fachwissen und methodischem Wissen 297
5.3 Diskussion der Voraussetzungen für eine Begleitung der Praxis pädagogischer Laientätigkeit 298
5.3.1 Postulat eines curricularen Bestandteils der zeitnahen und verpflichtenden Supervision 298
5.3.2 Postulat einer professionellen und unabhängigen Supervision 299
5.3.3 Postulat einer szenisch fokussierten Supervision der pädagogischen Laientätigkeit im Kontext von Zwangsmigration 302

6 Literaturverzeichnis 305

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systematisierung von Mentoring 18
Tabelle 2: Konzeptionelle Bausteine des Projekts PrävMent 26
Tabelle 3: Gesprächsphasen der Praxisreflexionen im Projekt PrävMent 27
Tabelle 4: Zusammenfassung der Thesen 50
Tabelle 5: Übersicht des ausgewählten Materials 62
Tabelle 6: Reformulierung der Fragestellung als Fallbestimmung 80
Tabelle 7: Typisierung der Jugendlichen unter dem Aspekt des sozialen/ biographischen Hintergrunds 89
Tabelle 8: Typisierung der Jugendlichen unter dem Aspekt Konsum 90
Tabelle 9: Typen von Mentoringkonstellationen im Mentorenprojekt 93
Tabelle 10: Mentoringkonstellationen nach Kontinuität und Dichte 94
Tabelle 11: Motive von Jugendlichen , Mentorenbeziehungen einzugehen 100
Tabelle 12: Definition der Mentoren durch Jugendliche 102
Tabelle 13: Kontrastierung der Arbeitsbündnisstruktur 266
Tabelle 14: Kontrastierung des Strukturverhältnisses der „widersprüchlichen“ Einheit 269
Tabelle 15: Kontrastierung der Beziehung unter dem Fokus einer anerkennungstheoretischen Perspektive 271
Tabelle 16: Kontrastierung unter dem Fokus autonomisierender und deautonomieiserender Strukturen 274
Tabelle 17: Kontrastierung der Gesamtstruktur 276

Abbildung 1: Übersicht und Verortung des zweischrittigen analytischen Vorgehens in der vorliegenden Studie 64
Abbildung 2: Ablaufmodell der objektiv-hermeneutischen Strukturanalyse 82
Abbildung 3: Kategorienbaum der Inhaltsanalyse 87

1 Einleitung

Die vorliegende Studie diskutiert mit dem Fokus auf die Strukturlogik von Patenschaftsbeziehungen (auch: Mentorenbeziehungen) Ehrenamtlicher und Jugendlicher in prekären Lebenslagen einen Gegenstand, dem zunehmende gesellschaftliche Bedeutung zugesprochen werden muss. Während die Methode des *Youth Mentorings* in den USA schon lange praktiziert wird (vgl. Rhodes 2008: 1ff.) wird dem Konzept in Deutschland erst allmählich verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Wulf 2002: 5). Mit den inzwischen vorliegenden verschiedenen Förderbereichen sogenannter Mentoren- oder Patenschaftsprojekte wird das Konzept zunehmend auch in sonderpädagogischen und sozialpädagogischen Zusammenhängen thematisch und erreicht mit dem Beginn der sogenannten Flüchtlingskrise einen neuen und gesellschaftlich hoch bedeutsamen Status. Angesichts des ansteigenden gesellschaftlichen Integrationsbedarfs erhält hier Ehrenamtsarbeit - und damit auch Mentorentätigkeit und Patenschaftliche Begleitung - insbesondere im Bereich der Integration junger Menschen mit Fluchthintergrund eine neue Beachtung. So wird der engagierte Bürger im Kontext der ehrenamtlichen Arbeit mit Geflüchteten als Repräsentant eines „hellen Deutschlands“ (Gauck 2016) hervorgebracht und politisch instrumentalisiert: Während er einerseits zu einem zentralen Instrument bei der Herstellung einer aufnahmewilligen und -fähigen Mehrheitsgesellschaft idealisiert wird, wird ihm zugleich „als zentraler Protagonist bei der Versorgung und Begleitung von Geflüchteten eine immense Verantwortung übergeben und eine prinzipielle Förderlichkeit attestiert“ (Kratz&Schott-Leser 2016: 251f.). Die empirische Frage nach der Qualität bzw. nach den strukturellen Bedingungen eherenamtlichen Engagements in diesem Kontext wird dabei zurückgestellt, indem eine Gleichsetzung der politischen Ressource mit einer (unterstellten) pädagogischen Ressource vorgenommen wird, die der komplexen und verantwortungsvollen Aufgabe nicht angemessen ist.

Nicht nur die ehrenamtliche Tätigkeit selbst, sondern auch die Begleitung und Koordination der Tätigkeit pädagogischer Laien ist dabei keine Aufgabe, die „- wie lange Zeit üblich in den deutschen Organisationen - (…) man einfach so nebenher macht. Sie ist entscheidend für den Erfolg von Freiwilligen-Projekten“ (Krell 2008: 77). Entsprechend hat sich diese Aufgabe in den letzten Jahren zu einer fachlichen Aufgabe entwickelt, die als Ausrichtung der Arbeit auf die Förderung von bürgerschaftlichem Engagement zunehmend professionalisiert wird und zu neuen Aufgaben und Arbeitsstellen der Sozialpädagogik führt (vgl. ebd.).

> Wenn wir Mentoring propagieren wollen (…) müssen wir Mentoring im großen gesellschaftspolitischen Zusammenhang und im Zusammenhang von sozialpolitischen Hilfestrukturen verorten. Wir müssen seine Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen kennen. Und vor allem müssen wir Gefahren und Risiken für die Kinder erkennen (Ramm 2009: 124).

Die Entwicklung pädagogisch bedeutsamer Mentoring- und Patenschaftsprojekte wird bislang von einer vorwiegend evaluativen und outcomeorientierten Forschungslogik geleitet, die im Wesentlichen auf Zufriedenheits-, Kompetenz- und Leistungsmessung rekurriert. Der ergebnisfokussierten Perspektive verdankt die Praxis des Mentorings vielfältige Empfehlungen, allerdings hat sie zur Folge, dass das Geschehen des Mentorings selbst weitgehend aus dem Blick gerät. Die vorliegende Studie richtet den Blick auf die Mentoren- bzw. Patenschafts*beziehung* mit dem Ziel, zu einer Bestimmung der Strukturlogik dieser bzw. des Gelingens und Scheiterns hinsichtlich dieser zu gelangen. In Abgrenzung zu dem evaluationsforschungspraktischen Usus, die Mentorenbeziehung zu operationalisieren, lässt sich die vorliegende Arbeit als ein Vorhaben umschreiben, die *Struktur* von Mentorenbeziehungen zu bestimmen und verfolgt damit, indem auch nicht intendierte Beziehungsdynamiken und Wirkungen erfasst werden können den Anspruch, die potenziellen Möglichkeitsräume, Risiken und Grenzen auszuleuchten. In der Art soll die vorliegende Studie Erkenntnisse über Chancen und Risiken der eigentümlichen und komplizierten Beziehungsfigur der Patenschaftsbeziehung liefern bzw. im Fallbezug die Bedingungen und Konstellationen sichtbar machen, unter denen diese Chancen fruchtbar gemacht werden können.

Das skizzierte Vorhaben wird insbesondere über das forschungsmethodische Instrument der fallbezogenen objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse eingelöst, deren Gewinn vor allem in der mehrdimensionalen und die latente Ebene berücksichtigenden Erschließung der Patenschafts- bzw. Mentorenbeziehung liegt. Eine Besonderheit dieser Methode besteht in dem Anspruch, Aussagen über die Struktur nicht nur des vorliegenden konkreten Falls sondern im Sinne einer Strukturgeneralisierung überhaupt für den Kontext von Tätigkeiten zu machen, die vergleichbare Strukturen aufweisen. In dieser Weise entfalten sich in der spezifischen Konstellation des konkreten Falls Strukturbesonderheiten, die stellenweise auf Projekte des konkret diskutierten Formats, in großen Teilen aber auch auf weite Kontexte pädagogischer Laientätigkeit übertragen werden können. Im Rahmen der objektiv-hermeneutischen Auswertung erfolgt die Verortung der rekonstruierten Strukturen in den Bezugsrahmen der Professionalisierungstheorie Ulrich Oevermanns, die sich als geeignet erweist, das komplizierte Strukturverhältnis pädagogischer und laienhafter Momente zu benennen und zu deuten. Indem die Praxis des Mentorings im diskutierten Kontext mit ihrem genuin pädagogischen Ziel der Unterstützung und Förderung als eine professionalisierungsbedürftige Handlungspraxis gefasst wird, gilt es also mithin zu überprüfen, wie die programmatische Idee

der Nichtprofessionalisiertheit bei einer Aufgabe, die der professionalisierungsbedürftigen Praxis zuzuordnen wäre, aus professionalisierungstheoretischer Sicht zu bewerten ist. Mit dem Einbezug der Professionalisierungstheorie, durch den die aus der Analyse generierten Strukturprobleme dezidiert und systematisch theoretisch verortet werden können, wird zugleich der Versuch unternommen, die pädagogische Laientätigkeit des Mentorings in den Professionalisierungsdiskurs einzubringen, von dem diese bislang abgekoppelt ist.

In dem neben dem Erkenntnisinteresse bestehenden Ziel der Arbeit, auf der handlungspraktischen Ebene einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Mentorenprojekten bzw. bezüglich der fachlichen Begleitung pädagogischer Laientätigkeit im Allgemeinen zu leisten, erhält die Arbeit auf der zweiten Ebene das Format einer rekonstruktionslogisch ausgerichteten Evaluation. Es stellt sich hier das Problem, die Fallrekonstruktionen mit einer Perspektivierung zusammenzuführen, die notwendig normativ-bewertenden Charakter hat. Das methodologische Dilemma dieses Vorgehens wird durch den Anspruch der Objektiven Hermeneutik legitimiert, durch den Fallbezug selbst Empfehlungen generieren zu können, die sich in der Form als gelingende Lösungen der Praxis selbst speisen.

Im theoretischen Teil der Arbeit erfolgt zunächst eine Einführung in das Themenfeld der Mentoren- bzw. Patenschaftstätigkeit im diskutierten Kontext. Ausgehend von einer Begriffsdiskussion des Mentorings wird - mit besonderer Berücksichtigung des zur Untersuchung vorliegenden Projekts *PrävMent* - in Konzepte, Theorie und Forschung über den Gegenstand eingeleitet. Da der Forschungsdiskurs unmittelbar auf ein erkenntnislogisch zu begründendes Forschungsdesiderat im Bereich der Mentoren- bzw. Patenschaftsbeziehung verweist, erfolgt im Anschluss eine Diskussion des Beziehungskonstrukts (insbesondere der pädagogischen Beziehung) als Gegenstand von Forschung. Die Mentoren- bzw. Patenschaftsbeziehung wird in diesen Diskurs verortet, indem sie als Zwischenergebnis der theoretischen Diskussion im Format eines heuristischen Modells als eine solche bestimmt wird, die sich u.a. insofern durch paradoxe Eigenschaften kennzeichnet, als sie von der pädagogischen Beziehung abzugrenzen ist, während sie sich gleichzeitig durch einen pädagogischen Gegenstand konstituiert.

Im anschließenden Teil der Arbeit (Teil 3) wird unter Rückgriff auf das heuristische Modell der Mentoren- bzw. Patenschaftsbeziehung sowie durch eine Zusammenführung des Forschungsdiskurses zunächst das Forschungsdesiderat ausformuliert. Dieses begründet sich insofern auf den zwei Ebenen eines wirksamkeitsfokussierten Forschungsdiskurses und einer sich aus dem Gegenstand ergebenden Dringlichkeit, die in der potenziell spannungsreichen Beziehungskonstellation als solche aufscheint.

Aus dem Forschungsdesiderat ergeben sich unmittelbar die übergeordneten Fragestellungen:

F1 Welche Strukturlogiken liegen im Fall einer scheinbar a) gelingenden, b) gescheiterten Mentorenbeziehung[1] vor?

F2 Welche Chancen, Risiken und Grenzen ergeben sich für Mentorenbeziehungen mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen bzw. für entsprechende pädagogische Laientätigkeit überhaupt?

Unter Bezugnahme auf das formulierte Forschungsdesiderat wird unmittelbar das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung begründet, das als zweiteilige Analyse im Sinne der Erstellung eines Gesamtbildes von Mentorenbeziehungen und einer nachfolgenden kontrastiven Fallrekonstruktion entfaltet wird. Im Anschluss an eine methodologische Diskussion der Forschungsmethoden insbesondere der Objektiven Hermeneutik wird die Fragestellung im Sinne einer Fallbestimmung neu formuliert und spezifiziert.

Im nachfolgenden Teil der Arbeit (Teil 4) werden die Ergebnisse der zweischrittigen Analyse vorgestellt. Der rekonstruktiven Strukturanalyse (objektiv-hermeneutische Sequenzanalyse), die den Kern des Ergebnisteils bildet, geht die Darstellung der Ergebnisse der inhaltsanalytischen Erstellung eines Gesamtbildes voran, das aus der Bearbeitung des gesamten Datenkorpus hervorgeht und auf dieser Grundlage Formen, Möglichkeiten und Grenzen der Mentorenbeziehungen im Projekt *PrävMent* identifiziert. Aus den Ergebnissen werden zugleich Ausgangspunkte zur Auswahl der nachfolgenden Rekonstruktion zweier prototypischer Fälle generiert, die den Hauptteil des Ergebnisteils ausmachen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung, durch die sich Mentoring bzw. Ehrenamt im Allgemeinen zukünftig vermehrt mit Themen auseinanderzusetzen haben wird, die im Zusammenhang mit Fluchterfahrungen stehen, wird dabei ein Fall für die Rekonstruktion ausgewählt, der sich aus der Beziehung einer Mentorin zu einem jungen Mentee mit dem Status eines unbegleiteten minderjährigen Flüchtlings konstituiert.

Die Fallrekonstruktionen werden im Rahmen der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse zunächst als Einzelfälle interpretiert und unter insbesondere professionalisierungstheoretischem Bezug verortet und weitergeführt. Im Anschluss erfolgt eine Kontrastierung der Fälle sowie infolge der Strukturgeneralisierung eine Zusammenführung der rekonstruierten Fallstrukturen. In diesem letzten Schritt der Analyse geht es um die Diskussion der leitenden Beziehungslogiken der Fälle in Relation zur Strukturproblematik von Mentoring im diskutierten Kontext bzw. im Kontext pädagogischer Laientätigkeit überhaupt. Im Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem wird herausgearbeitet, inwieweit die Fallkonstellationen als spezifisch oder als verallgemeinerbar in Bezug auf die vorliegenden Handlungsprobleme auftreten. Es zeigt sich aus pädagogischer Sicht im Gesamtbild ein grundsätzliches Potenzial der Mentorentätigkeit im Sinne eines *hinreichend guten* Gelingens, neben dem

1 Da das untersuchte Projekt als Mentorenprojekt bezeichnet wird, wird im Bezug auf dieses die Bezeichnung Mentorenbeziehung verwendet

aber gleichzeitig verschiedene pädagogisch bedenkliche Risiken bestehen, so dass dieses nur in sehr günstigen fallspezifischen Konstellationen zur Entfaltung gelangen kann.

Entsprechend beschäftigt sich der letzte Teil mit den unmittelbar aus den Rekonstruktionen resultierenden Konsequenzen für eine professionelle Rahmung, Vorbereitung und Begleitung von pädagogischer Laientätigkeit im diskutierten Kontext. Hier werden Stellen markiert, an denen stärkere, die Tätigkeit professionalisierende Impulse gesetzt werden können. Ebenfalls sind die notwendig gegebenen Grenzen der Professionalisierbarkeit Teil dieser Diskussion. Die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen werden in der Art evaluativ perspektiviert, wobei insbesondere der Fall 1 bemerkenswerte Lösungen hinsichtlich der schwierigen gegebenen Strukturbedingungen aufweist, von der die Praxis der pädagogischen Laientätigkeit lernen kann. So ist es nicht Ziel, im Sinne einer Handlungsanleitung expertokratische und normative Empfehlungen an die Praxis zu geben; diese ergeben sich als Folgerungen aus den rekonstruierten Konstellationen selbst. Insgesamt gilt es damit einerseits, auf das gefundene grundsätzliche pädagogische Potenzial zu schauen. Da aber andererseits eine besondere Gefährdung dessen festgestellt werden musste, gilt es auch, die Risiken in den Blick zu nehmen, von denen die Entfaltung des Potenzials abhängig ist.

In formaler Hinsicht ist abschließend anzumerken, dass aufgrund der besseren Lesbarkeit in der vorliegenden Arbeit i.d.R. das generische Maskulinum verwendet wird.

2 Theorie und Diskussion des Forschungsdiskurses im Kontext der Mentorenbeziehung (Patenschaftsbeziehung)

Mit dem folgenden Teil der Arbeit ist zunächst eine Einführung in das Themenfeld der (ehrenamtlichen) Mentorentätigkeit mit Kindern und Jugendlichen intendiert, die, ausgehend von einer Begriffsdiskussion, in Theorie und Forschung über den Gegenstand einleitet. Da der Forschungsdiskurs unmittelbar auf ein erkenntnislogisch zu begründendes Forschungsdesiderat im Bereich der Mentoren- bzw. Patenschaftsbeziehung verweist, gelange ich im Anschluss zur Diskussion des Konstrukts *Beziehung* mit besonderem Blick auf die pädagogische Beziehung, einerseits mit dem Ziel, den Forschungsdiskurs nun ausgehend vom Forschungsgegenstand der Beziehung heraus zu betrachten und andererseits, um im Anschluss die Mentoren- bzw. Patenschaftsbeziehung in diesen Diskurs verorten zu können. Diese wird als Zwischenergebnis der theoretischen Diskussion im Format eines heuristischen Modells als eine solche bestimmt, die sich u.a. insofern durch paradoxe Eigenschaften kennzeichnet, als sie von der pädagogischen Beziehung abzugrenzen ist, obgleich sie sich durch einen genuin pädagogischen Gegenstand konstituiert.

2.1 Mentoring als Gegenstand outcomeorientierter Forschungslogik

Zunächst wird im Folgenden der Gegenstand der Mentorentätigkeit begrifflich gefasst und im Spannungsfeld einer heterogenen Praxis und Konzeptualisierung betrachtet. Dabei wird dem Konzept des zur Untersuchung ausgewählten Mentorenprojekts PrävMent besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Als Kernpunkt der Diskussion um Mentoring mit Kindern und Jugendlichen erfolgt eine Diskussion des Forschungsstandes zum Thema, die mangels umfangreicher Forschungsarbeiten insbesondere auf den Diskurs des angloamerikanischen Sprachraums zurückgreift. Es kommt zu einer ersten Formulierung des Forschungsdesiderats, das auf die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der Beziehung verweist.

2.1.1 Klärung der Begriffe Mentoring und Patenschaft

Der Begriff *Mentoring* leitet sich von der griechischen Mythologie ab, in der die Figur *Mentor* als Freund des Helden Odysseus die Erziehung von dessen Sohn Telemachos übernimmt (vgl. Homer 2003). Mentoring kann mit Esch zunächst als die Tätigkeit einer erfahrenen Person definiert werden, „(…) die ihr Wissen und ihre Fähigkeiten an eine noch unerfahrene Person (…) weitergibt" (2010: 34). Bei dieser noch unerfahrenen Person, die alltagssprachlich auch als *Mentee* bezeichnet wird, handelt es sich in der Regel um ein Kind bzw. einen Heranwachsenden, jedenfalls aber um eine sich in einem Lernprozess befindende Person. Bei Ziegler findet sich eine erweiterte Definition, indem neben dem Aspekt des Lernens die Komponenten der Emotionalität und der Kontinuität hervorgehoben werden. Danach gilt Mentoring als eine „(…) zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem erfahrenen Mentor und seinem weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees" (Ziegler 2009: 11). Obgleich insgesamt eine weitgehende Uneinheitlichkeit in den Begriffsdefinitionen festgestellt werden muss, kann zunächst festgehalten werden, dass im Zentrum des Mentorings eine längerfristige, individuelle und emotional bedeutsame Lernbeziehung steht, die sich in der Regel aus zwei Personen, dem sog. *Mentorentandem*, konstituiert. Formal wird Mentorentätigkeit in der Regel in ein Projektformat gerahmt.

Mentorentätigkeiten kursieren auch und insbesondere dann, wenn sie auf längere Zeiträume hin ausgerichtet und weniger auf einen definierten Lernbereich als allgemeiner auf die psychosoziale Entwicklung des „Patenkindes" gerichtet sind unter dem Begriff des *Patenschaftsprojekts*, wenngleich letztere Bezeichnung im deutschsprachigen Raum auch in Bezug auf Begleitungen im privaten Umfeld verwendet wird (vgl. Esch 2010: 35). Ebenso hat in den letzten Jahren der Begriff des *Buddyprojekts* verstärkt auch im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden, das etwa im Zielbereich der Integration (vgl. Eusemann 2016), der Reintegration (vgl. Integrative Drogenhilfe Frankfurt am Main 2016) oder in der Unterstützung bezüglich des Erwerbs von psychosozialen Kompetenzen beispielsweise in Grundschulen eingesetzt wird (vgl. Buddy e.V. o.J.). Es bestehen keine klaren Grenzbereiche dieser Begrifflichkeiten.

Die Bedeutung des Begriffs Mentoring andererseits fällt entsprechend der Zielsetzung und der Zielgruppe sehr vielfältig aus. So wird er nicht nur für die Persönlichkeits- oder Lernentwicklung bei Kindern eingesetzt, sondern ebenso in der Wirtschaft zum Zweck der Karriereförderung oder im Bereich der Medizin bzw. der Pflege. Während die Methode des Mentorings in den USA

schon lange und über verschiedene Kontexte hinweg verbreitet ist[2], wurde dem Konzept in Deutschland – zunächst ausgehend von Unternehmen und Organisationen - erst allmählich Aufmerksamkeit für verschiedene Förderbereiche geschenkt (vgl. Wulf 2002: 5). Angesichts des ansteigenden gesellschaftlichen Integrationsbedarfs erhalten hier Mentorenprojekte im Sinne von Patenschaftsprojekten aktuell insbesondere im Bereich der Integration junger Menschen mit Fluchthintergrund eine neue Beachtung (vgl. Kautza 2013; auch Zwania 2008: 13ff.). Ein weiterer Bereich, in dem diese vielfältig vorliegen, ist zum Beispiel der der Ausbildung und des beruflichen Übergangs (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016).

Auf Konzeptebene reichen Beschreibungen von Mentorenprojekten von klar umschriebenen Tätigkeitsbereichen (z.B. Ausbildungspatenschaften; vgl. Weyrather 2006 oder Alphabetisierungspatenschaften; vgl. DGB Bildungswerk 2015) bis hin zu offeneren Zielvorgaben, die vor allem im Bereich der psychosozialen Entwicklung Heranwachsender häufig in dieser Form anzutreffen sind (vgl. Bernhardt 2014). Inhaltliche Offenheit impliziert dabei die Entwicklung einer gemeinsam zu entwickelnden und individualisierten Zielsetzung und erscheint – was in der vorliegenden Untersuchung noch thematisch werden soll - als ein anspruchsvolles Unterfangen.

Ebenso unterschiedlich wie Inhalte und inhaltliche Strukturierungsgrade der Mentorentätigkeit ausfallen können, fallen auch die möglichen Konstellationen innerhalb des Mentorings aus. In Bezug auf Mentorenprojekte mit jungen Mentees im Alter zwischen 13 und 18 Jahren liegt eine Typologie von Philip&Hendry vor, die aus den Auswertungen der Interviews 150 junger Mentees hervorgebracht wurde. Die Autoren unterscheiden fünf verschiedene Formen von Mentoring.

Unter der Einschränkung, dass die im Folgenden vorgestellte Typisierung nicht die Gesamtheit der möglichen Konstellationen aller empirisch vorzufindenden Mentorenprojekte abbildet, eignet sie sich, eine erste Systematik der Vielfalt an Konstellationen der Mentoringpraxis abzubilden.

Tabelle 1: Systematisierung von Mentoring

Classic Mentoring	"a one-to-one relationship between an adult and a young person where the older, experienced mentor provides support, advice and challenge"
Individual-Team Mentoring	"where a group looks to an individual or

2 Rhodes bemerkte schon 2008, dass sich die Anzahl an Mentorenprojekten in den USA seit den 1990igern (bis 2008) versechsfacht habe (vgl. Rhodes 2008, 1).

	small number of individuals for support, advice and challenge"
Friend-to-Friend Mentoring	(nicht definiert, Anmerkung der Autorin)
Peer-Group Mentoring	"where an ordinary friendship group takes on a mentoring role"
Long-term relationship Mentoring with 'risk-taking' adults	"This style is similar to "classic" mentoring in many respects, but it differs in that it is often a relationship between a young person and a mentor who has had a history of rebellion and challenging authority and who is perceived by the young person as resisting adult definitions of the social world"

Vgl. Philip&Hendry (1996), zit. n. Hall (2003: 6)

Schließlich unterscheidet sich Mentoring auch in Hinblick auf das Qualifikationsprogramm der Mentoren. Während Mentorentätigkeit grundsätzlich als nicht qualifizierte Tätigkeit angelegt ist, wird dieselbe in der Regel in ein mehr oder weniger umfangreiches qualifizierendes Rahmenprogramm eingebunden, das aus Informationsgesprächen sowie der Vorbereitung und Begleitung der Mentorentätigkeit selbst besteht. Dass eine solche Rahmung nicht für jede Mentorentätigkeit vorausgesetzt werden darf, zeigt nicht zuletzt das Postulat von Rohlfs, der auf die Bedeutung einer *idealerweise formalisierten Beziehung durch ein qualifiziertes Rahmenprogramm* verweist. Danach sollte der Mentor in seinen Schlüsselfunktionen geschult werden, zu denen ganz allgemein „Coaching, Ratgeben und Unterstützung" zu zählen sind (vgl. Rohlfs 2008: 290).

2.1.2 Konzepte von Mentorenprojekten im psychosozialen Bereich

Mentorenprojekte, die sich auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen richten, setzen zunächst notwendig auf eine nicht oder wenig formalisierte Form der Mentorentätigkeit. Dabei spielt vermehrt das Konzept des *Informellen Lernens* eine Rolle. Unter diesem wird eine nicht-formalisierte

bzw. nicht institutionalisierte Form des Lernens gefasst, die alle im Alltag von Kindern bedeutsamen Aspekte des Lernens beinhalten soll und die sich dabei durch Lebensnähe, Zufälligkeit, Situationsbedingtheit und Unstrukturiert kennzeichnet (vgl. Rauschenbach et al. 2006, u.a.). Inhaltlich werden hier die Prinzipien der Normvermittlung, der Erweiterung der Lebens- und Erfahrungswelt sowie die gemeinsame Reflexion dieser vereint. Auf Basis informellen Lernens werden also Räume zur Verfügung gestellt, welche die persönliche Weiterentwicklung, den Erwerb von Sozialkompetenzen, der Stärkung von Selbstbewusstsein und der Entfaltung individueller Perspektiven begünstigen sollen (vgl. Esch et al. 2007: 8; Rohlfs 2008: 291). Zentral ist die Rolle des Mentors als einer Bezugsperson, die als soziales Lernmodell fungiert. Didaktisch findet das Prinzip des informellen Lernens im Rahmen von Mentorentätigkeit meist in Form erlebnis- oder kulturpädagogischer Ausrichtungen Anwendung. Projekte, die auf informelles Lernen setzen, kennzeichnen sich folglich durch strukturelle Offenheit und Individualisierung, was eine stärkere Freiheit innerhalb des Mentorentandems sowie gleichzeitig einen größeren Verantwortungsbereich für den Mentor impliziert. Informell zu lernen schließt dabei die Möglichkeit formalisierten bzw. systematischen Lernens nicht aus bzw. kann systematisches Lernen auch expliziter Bestandteil informellen Lernens sein. Informelles Lernen im Rahmen von Mentoring beinhaltet immer den Aspekt der sozialen Teilhabe (vgl. Kessl et al. 2004: 35ff.).

Der Aspekt sozialer Teilhabe wird auch in anderen Konzepten aufgegriffen, die sich mit Mentoring im Bereich psychosozialer Kindesentwicklung beschäftigen. So ist im Bereich der *Alltagsbegleitung* unter Bezugnahme auf Bourdieu (1983) das Konzept der *Stärkung sozialen und kulturellen Kapitals* zentral. Dieser Begriff umfasst eine „Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu, zit. n. Bernhardt 2014: 139). Eine geringe Ausstattung mit sozialem Kapital liegt danach bei vielen Kindern und Jugendlichen aus niedrigeren sozialen Schichten vor und bildet eine Barriere bei der Verwirklichung von Lebensentwürfen. Durch die Bereitstellung von Mentorenprogrammen sollen für Kinder und Jugendliche aus niedrigeren sozialen Schichten Mentoren als „Vertreter und Kenner der bildungsbürgerlichen Lebenswelt“ (Bernhardt 2014: 140) bzw. als Mittler zwischen Kulturen auftreten und insofern eine kompensierende Funktion einnehmen, als sie Orientierung und Unterstützung zur Verfügung stellen. So verweist auch Zenk (2005) auf die für die Jugendpädagogik *ergänzende* Bedeutung von Paten für den Übergangsprozess von der Hauptschule zur Ausbildung. Diese wirkten dem Autor zufolge unterstützend hinsichtlich der Funktion, individuelle Lebenslagen, sozial vermittelte Defizite und Krisen in den Blick nehmen, moderierend zwischen Familie und Schule zu wirken und den Jugendlichen dahingehend zu

unterstützen, die Möglichkeiten dieses Netzwerks in „wachsender Selbstkontrolle“ (Zenk 2005: 135) zu nutzen.

Unweit von diesem Konzept liegt der konzeptuelle Bezug zur Resilienzforschung. Hier geht es um die Frage nach den Gründen, aus denen sich Kinder trotz vorliegender Entwicklungsrisiken „adaptiv“ entwickeln können. Studien aus diesem Bereich verweisen auf die Bedeutung von Kompensationsmöglichkeiten defizitärer Bedingungen durch das informelle Umfeld (vgl. Werner 2008; Lösel&Bender 2008; Grossmann&Grossmann 2008; Fingerle 2008). So zeigten bereits die Ergebnisse der viel zitierten Kauai-Längsschnittstudie nach Werner&Smith (1977), dass Kinder personenbezogene und milieubedingte Risikofaktoren durch Unterstützung einer Bezugsperson aus dem informellen Umfeld kompensieren können. Damit wird die Bedeutung der Unterstützung von unter Risikofaktoren aufwachsenden Kindern durch „nahestehende Personen“ herausgestellt, welche - obwohl sie nicht in der Lage sind, ungünstige Lebensumstände der Kinder zu eliminieren - stabilisierende Funktion besitzen. Über Wärme, Zuverlässigkeit und Fürsorge bzw. durch Aufzeigen von Selbsthilfestrategien und konstruktivem Problemlöseverhalten, erhalten sie als soziales Rollenmodell die Funktion einer kompensierenden Bezugsperson (vgl. ebd., Werner&Smith 1992). Obwohl die relevante externe Bezugsperson hier häufig in der frühen Kindheit identifiziert wird, kann die Bedeutung stabilisierender Bezugspersonen bei unter Risikofaktoren aufwachsenden Kindern bis in die Adoleszenz hinein Gültigkeit beanspruchen (vgl. Petermann&Scheithauer 1998: 21). Die Methode des Mentorings im Bereich sozialer und emotionaler Entwicklung, auf Basis derer der Mentor als Begleitender und Beratender der Lebensphase Bedeutung erhält, basiert verschiedentlich auf dem Modell der kompensierenden Bezugsperson. Vernachlässigt wird hier allerdings die Bedeutung, welche die Forschungsergebnisse der Kontinuität der Beziehung zusprechen, indem Mentorenbeziehungen in der Regel auf abgegrenzte und überschaubare Zeiträume beschränkt sind.

Mentorenprojekte, die sogenannte Risikogruppen avisieren, verfolgen mithin eine *präventive Zielsetzung*. Prävention als im eigentlichen Sinne die Vorbeugung von Krankheiten beinhaltet als Bezugspunkt die Beeinflussung pathologischer Entwicklungsverläufe.

Prävention (Krankheitsverhütung) sucht – anders als die Gesundheitsförderung – eine gesundheitliche Schädigung durch gezielte Aktivitäten zu verhindern, weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verzögern (Schwartz et al. 1998, zit. in Konzept für Prävention und Gesundheitsförderung im Kanton Zürich 2004: 8).

Obwohl in der pädagogischen Diskussion dem Konstrukt der Prävention u.a. deshalb mit Skepsis begegnet wird, weil hier unerwünschte Entwicklungsverläufe antizipiert werden, legitimieren sich viele Mentorenprojekte über deren präventiven Charakter. Die Zuordnung von Mentorenprojekten in den Sektor der Prävention erfolgt nicht zuletzt aus Gründen der finanziellen Förderung

(vgl. Steffen 2008: 257f.). Das an verschiedenen Standorten angesiedelte Mentorenprojekt *Balu und Du* beispielsweise versteht sich in dieser Hinsicht (auch) als ein Projekt zur Gewaltprävention, wenngleich das Projekt ein „´Breitband-Spektrum´ unterschiedlicher Hilfen und Förderung" (Müller-Kohlenberg&Szczesny zit. n. Esch 2010: 37) bereitstellen soll. Eine vergleichbare Eigenschaft ist auch für das hier untersuchte Mentorenprojekt *PrävMent* zutreffend (vgl. Punkt 2.1.3).

Mentorenprojekte im psychosozialen Bereich bewegen sich im Bereich der selektiven bzw. an den Schnittstellen selektiver und indizierter Prävention. Die ursprünglich auf Caplan zurückgehende Standardklassifizierung der primären, sekundären und tertiären Prävention (vgl. Caplan 1964) wird hier ab den 1990iger Jahren vermehrt durch die auf Gordon (1983) zurückgehende Klassifizierung der universellen, selektiven und indizierten Prävention ersetzt. Präventive Maßnahmen können dabei in universelle Maßnahmen, die sich an die Allgemeinbevölkerung wenden, selektive Maßnahmen, die bestimmte Risikogruppen adressieren und indizierte Maßnahmen, die bei bereits beginnender Problematik ansetzen, klassifiziert werden. Während Universelle Prävention die allgemeine Verhinderung und Verzögerung von ungünstigen Entwicklungsverläufen anstrebt, stellt Selektive Prävention die entsprechende Maßnahme in den Rahmen eines definierten Risikoprofils. Indizierte Prävention bewegt sich an der Schnittstelle zur Intervention, indem sie auf Personen mit manifesten Problemen zielt (vgl. Uhl 2007: 6). Während die Zuordnung in den Sektor der Prävention zwar die Beeinflussung ungünstiger Entwicklungsverläufe fokussiert, kann die Ausformulierung eines Präventionsprojekts, wie oben bereits angesprochen wurde, unspezifisch sein. Dabei ist auf die generelle Entwicklung der letzten Jahre zu verweisen, innerhalb derer professionelle Prävention den eher defizitorientierten Standpunkt verlässt und durch die Konzepte Gesundheitsförderung und Emanzipation ersetzt wird.

> Das bedeutet (…) einerseits eine Schwerpunktsetzung auf Salutogenese, d.h. der Förderung von Schutzfaktoren, und das bedeutet andererseits, dass die Zielpersonen, im Sinne des demokratisch-emanzipatorischen Präventionsansatzes, nicht als zu bevormundende Objekte, sondern als mündige Subjekte gesehen werden, die in der Lage sind sich eine eigene Meinung zu bilden und ihr entsprechend zu handeln (Uhl 2005: 41).

Der Fokussierung des Präventionscharakters mag die verschiedentliche Kritik einer angeblich defizitären Sichtweise von Mentorenprojekten geschuldet sein, in der die Schuldzuweisung an das Individuum erfolgt, anstatt auf eine gesellschaftliche Übernahme der Verantwortung für soziale Probleme zu verweisen (vgl. Esch 2010: 38).

2.1.3 Das Konzept des zur Untersuchung vorliegenden Projekts PrävMent

Das Projekt *PrävMent* wurde in den Jahren 2008-2013 mit Studierenden pädagogischer Studiengänge sowie mit Jugendlichen aus Frankfurt am Main durchgeführt, die sich im Alter zwischen zwölf und fünfundzwanzig Jahren befanden und aus schwierigen sozialen Verhältnissen bzw. Lebenslagen kamen. Anlehnend an Forschungsergebnisse aus dem Kontext der Prävention von Drogenabhängigkeit sowie aus dem Bereich des Mentorings im Kontext der Zielgruppe wurde im Austausch mit Kooperationspartnern des Fachbereichs Jugendhilfe ein Konzept entwickelt, das unter wissenschaftlicher Begleitung die Grundlage für die Vorbereitung und Begleitung der teilnehmenden Mentoren darstellte. Insbesondere auf Prozessebene wurde jeder Projektdurchlauf evaluiert und für den nachfolgenden Durchlauf überarbeitet.

Je Durchlauf nahmen 5-12 Mentoren sowie 8-20 Jugendliche am Projekt teil. Die jugendlichen Teilnehmer wurden über verschiedene pädagogische Einrichtungen vermittelt. Unter diesen Kooperationspartnern befanden sich vor allem Sozialpädagogische Wohngruppen und Jugendzentren, ebenso war auch die Kontaktaufnahme über Beratungsstellen oder über direkten Elternkontakt möglich. Teilnehmende Mentoren waren Studierende der pädagogischen Studiengänge, insbesondere der Sonder- und der Sozialpädagogik. Die Studierenden waren verpflichtet, an einem vorbereitenden sowie an einem praxisbegleitenden Seminar teilzunehmen, das in wöchentlichen Sequenzen stattfand. Die Studierenden erhielten sowohl für die Seminare als auch für die praktische Tätigkeit studienrelevante Nachweise; davon abgesehen wurde die Arbeit nicht entlohnt.

Für die Mentorentätigkeit war ein Zeitraum von mindestens acht Monaten vorgesehen, in dem wöchentliche Treffen von etwa vier Stunden angesetzt waren. Die Mentorenbeziehungen konnten verlängert werden, wenn dies von beiden Seiten gewünscht wurde. In diesem Fall war die weitere Teilnahme der Mentoren an dem Reflexionsseminar der Nachfolgegruppe erwünscht; wenn diese aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, fanden regelmäßige, aber seltenere Besprechungen mit dem Projektkoordinator statt. Aufgabe dessen war die Vorbereitung und Begleitung der Mentoren, die Kontaktpflege und Vermittlung mit und zwischen den Kooperationspartnern sowie die Evaluation und konzeptuelle Überarbeitung des Projekts.

Das Konzept *PrävMent* versteht sich zunächst als eines an der Schnittstelle Selektiver und Indizierter Suchtprävention. Ziel ist es danach, Jugendliche anzusprechen, die in prekären sozialen Verhältnissen leben, Drogenkonsum aufweisen oder in dieser Hinsicht als gefährdet eingeschätzt werden[3]. *PrävMent*

3 Die Beurteilung des Risikos erfolgt durch pädagogische Betreuer oder Eltern der potenziellen Teilnehmer.

stellt ein spezifisches Mentorenkonzept zur Verfügung, das sich zunächst durch die inhaltlichen Bezugspunkte der Beziehungsorientierung und der individuellen Förderung beschreiben lässt.

Grundlage für das Konzept sind vor allem Forschungsergebnisse über das Jugendalter, die Entwicklung von Drogenabhängigkeit bzw. über Chancen und Grenzen von Präventionsmaßnahmen. *PrävMent* integriert dabei verschiedene Ergebnisse, die aus der Präventionsforschung vorliegen und nimmt dabei u.a. die Arbeit von Bühler&Kröger zum Bezugspunkt, die als Expertise ausgearbeitet Empfehlungen und Kriterien zur Entwicklung von Präventionsprogrammen bereitstellt (vgl. Bühler&Kröger 2006; Hallmann et al. 2007; Schmidt 2004; Teeson et al. 2007 in: Schott-Leser 2012).

Das Konzept *PrävMent* hat einerseits das Jugendalter als kritische Lebensphase an sich, andererseits den Kontext prekärer Lebensverhältnisse zum Bezugspunkt, mit dem das Modell der Risikofaktoren (vgl. Rutter 1987) und darauf aufbauend auch das Konzept der Resilienz im Zusammenhang steht. Die grundsätzliche Aussage dieses empirisch orientierten Konzepts, dass bei vorhandenen Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit ungünstiger Entwicklungsverläufe steige (vgl. hierzu auch Schott 2011: 5ff.; 2010: 554ff.) ist integraler Bestandteil des Konzepts *PrävMent.* Forschungsarbeiten aus diesem Bereich zeigen, dass Risikofaktoren ihren Einfluss auf unterschiedlichem Weg ausüben können, indem sie etwa das unmittelbare soziale Umfeld des Konsumenten beeinflussen, sich verändernd auf die Einstellung des Konsumenten auswirken oder dessen direkte Persönlichkeitseigenschaften formen (vgl. Coie et al. 1993).

Da Risikofaktoren vorwiegend unspezifisch sind[4] und universell für entsprechende Entwicklungsverläufe disponieren, bildet der Bezugspunkt der Prävention von Sucht nur einen Teilaspekt des Konzepts *PrävMent.* Vielmehr werden die Jugendlichen als Personen mit allen Lebensbezügen und individuellen Perspektiven in den Blick genommen, sodass letztlich die Unterstützung der Gesamtentwicklung der Heranwachsenden im Zentrum des Projekts steht, durch die Prävention gewissermaßen nebenbei erfolgt. Nach diesem ganzheitlichen Ansatz wird damit nicht vorwiegend an dem etwaigen Konsumverhalten von Jugendlichen angesetzt, sondern deren Gesamtentwicklung fokussiert,

4 Welche Ausprägung eines Entwicklungsverlaufs sich schließlich manifestiert, hängt wahrscheinlich von individuellen Mustern von Risiko- und Schutzfaktoren ab. Bedeutsame Risikofaktoren scheinen etwa in frühem Konsum und stabilem aggressiven Verhalten zu liegen. So beansprucht die Pittsburgh Youth Study (vgl. Loeber et al. 1999), dass sich chronischer Konsum von Alkohol oder Drogen bei präadoleszenten und adoleszenten Jungen durch konstantes aggressives Verhalten vorhersagen lässt, wobei die Stabilität des Problemverhaltens mit dem Konsum von Alkohol und Drogen korreliert. Nach der Mannheimer Risikokinderstudie ist außerdem in Hinblick auf frühen, regelmäßigen und abhängigen Konsum eine Gruppe von Jugendlichen gefährdet, die weitere externale Verhaltensstörungen aufweist wie dissoziales impulsives oder hyperaktives Verhalten (vgl. Laucht 2007).

wobei das Wissen über Risikofaktoren einen Bezugspunkt der Mentorentätigkeit bilden kann. Entsprechend wird auch als Ziel des Projektes konkret formuliert, dass die jugendlichen Teilnehmer bedarfsorientiert und individuell unterstützt werden sollen, um positive Entwicklungsprozesse zu fördern und damit auch negativen Entwicklungsverläufen, mithin einem Suchtentwicklungsverlauf, vorzubeugen.

Aufbauend auf dem Modell der Risikofaktoren ist auch das Resilienzmodell ein bedeutsamer Bezugspunkt des Projekts *PrävMent*. Aus der Tatsache, dass hier Ressourcen aus dem natürlichen Umfeld für gefährdete Gruppen diskutiert werden, „durch die ein Individuum (…) dennoch gut adaptieren oder funktionieren kann" (Bühler/ Kröger 2006: 18), legitimiert sich maßgeblich die Tätigkeit durch nicht professionelle Mentoren. Der Anspruch der Beziehungsorientierung, konkret einer vertrauensvollen und intensiven Beziehung sowie einer weitmöglichen Kontaktdichte hängt mit diesem Bezugspunkt zusammen. In Bezug auf die Gruppe der jungen Teilnehmer ist dabei außerdem die konzeptuelle Anlehnung an das Modell der sozialkognitiven Lerntheorie (vgl. Bandura 1986: 1976) bedeutsam, das beansprucht, dass vor allem Modelle mit hohem persönlichen Status Imitationsverhalten auslösen. Diese Annahme bestätigt sich in der Präventionsforschung durch Ergebnisse aus Peer-Projekten, hinsichtlich derer Hinweise über den Umstand vorliegen, dass Peers („Gleichrangige") von Jugendlichen in Hinblick auf die Entwicklung substanzbezogener Risikokompetenzen als glaubwürdiger und daher auch einflussreicher empfunden werden als Erwachsene (vgl. Bühler&Kröger 2006: 57). Die Idee des Mentorings greift darüber hinaus prinzipiell auf Erfahrungen zurück, die sich in Bezug auf Jugendliche in besonderen Problemlagen als erfolgversprechend zeigen (vgl. Schott-Leser 2012).

Auf Ebene der Mentorentätigkeit konstituiert sich das Konzept von *PrävMent* aus verschiedenen Bausteinen, die sich zwei grundsätzlichen Handlungslogiken zuordnen lassen. Die erste und überwiegende Handlungslogik fokussiert die Gesamtentwicklung der zu betreuenden Jugendlichen. Sie besteht aus den zentralen drei Bausteinen der Erlebnispädagogik, des Ansatzes an Risikofaktoren sowie einem umfeldbezogenen Ansatz[5]. Diese Bausteine werden durch einen vierten ergänzt, der als Ansatz an einem etwaigen vorliegenden Substanzkonsum ansetzt und konkret nach den Beratungsmethoden der Motivierenden Gesprächsführung[6] konzipiert ist.

5 Zur konzeptuellen Herleitung vgl. auch Hallmann (1994), Meili (2003), Bühler et al. (2007).

6 Die Beratungstechnik des Motivational Interviewing (vgl. Miller&Rollnick 2015, 2002) greift u.a. das Motivationsproblem der Zielgruppe auf. Dieser Begriff beschreibt eine klientenzentrierte und zugleich direktive Methode der Gesprächsführung zur Förderung der intrinsischen Veränderungsmotivation. Wirksamkeitsstudien im Bereich Alkohol- und Drogenabhängigkeit, die zum Teil unter Einbezug von Vergleichsgruppen evaluiert wurden, zeigen hier, dass diese Form der Beratung - als ausschließliche Behandlungsmethode und als Behandlungselement verwendet - tauglich ist, Suchtmittelkonsum zu reduzieren (vgl. Projekt

Tabelle 2: Konzeptionelle Bausteine des Projekts PrävMent

Erlebnispädagogik	Bearbeitung & Kompensation von Risikofaktoren	Umfeldbezogener Ansatz	Beratung (Motivierende Gesprächsführung)
Erfahrungen und Teilhabe	Reduktion von Risikofaktoren	Integration	Klientenzentrierte und direktive Form der Gesprächsführung
Förderung von Kompetenzen	Stärkung von Ressourcen	Vermittlung	Förderung der intrinsischen Veränderungsmotivation durch das Auflösen von Ambivalenzen
Alternative Erlebnisformen	Individuelle Schwerpunktsetzung	Vernetzung	
Beziehungsorientierung			

Vgl. Schott-Leser (2012: 6)

Das Konzept sieht die Vermittlung der Grundlagen zu diesen Bausteinen an die teilnehmenden Mentoren im Rahmen eines vorbereitenden Seminars vor. Es handelt sich damit um ein einerseits sehr stark strukturiertes Mentorenprojekt, das die tätigen Laien zu „professionalisierten Laien" im o.g. Sinne macht. Zugleich kennzeichnet es sich durch Offenheit, indem die individuelle Zielsetzung und Schwerpunktbildung erst im jeweiligen Mentorentandem ausgehandelt werden soll; verbindlich für die studentischen Mentoren ist zunächst nur, dass sie den Alltag ihrer jugendlichen Teilnehmer begleiten, indem sie einmal wöchentlich für einen Zeitraum von mindestens acht Monaten gemeinsam Zeit mit diesen verbringen. Die Mentoren sind dazu aufgefordert, erlebnispädagogische Aktivitäten zu ermöglichen, die Entwicklungsprozesse anregen und die kulturelle und soziale Teilhabe der Jugendlichen fördern. In Anlehnung an den präventiven Charakter des Projekts geht es dabei auch um Tätigkeiten, die sich gezielt vom Alltagsleben unterscheiden, indem sie z.B. abenteuerbetont sind. Die Mentoren sind außerdem dazu angehalten, den Jugendlichen in seiner individuellen Lebensphase und bei möglichen Schwierigkeiten zu unterstützen.

Match Research Group 1997), Abbruchquoten in Interventionen zu senken (vgl. Zweben&Zuckhoff 2002) und Vermittlungsquoten an weiterführende Interventionen bzw. die Mitwirkungsintensität zu erhöhen (vgl. Körkel et al. 2003; Zweben&Zuckhoff 2002; Burke et al. 2000; Bien et al. 1993; Brown&Miller 1993).

Dazu gehört sowohl schulische Unterstützung (z.B. Erreichen des Schulabschlusses oder einer anstehenden Berufswahlentscheidung) als auch solche im sozialemotionalen Bereich (z.B. bei Problemen im Freundeskreis, Drogenkonsum). Im Kontext der Motivierenden Gesprächsführung sind die Mentoren außerdem aufgefordert, informelle oder formelle Beratungsgespräche anzubahnen, die nach den Prinzipien der Motivierenden Gesprächsführung auf die Entwicklung von Problembewusstsein bzw. gegebenenfalls auf die Motivation zur Veränderung zielen. Die Ausgestaltung der Tätigkeit innerhalb des Mentorentandems selbst kann dabei faktisch sehr unterschiedlich gewichtet sein (vgl. Schott-Leser 2012: 7).

Mit dem Ziel, Beziehungsorientierung individuelle Unterstützung zu stärken, sind Mentoren*tandems* vom Projekt vorgesehen. Diese können von Beginn eines Mentorings an konstelliert sein oder sich aus einer Form des eher erlebnisorientierten Gruppenmentorings entwickeln, das entsprechend auch eingesetzt wird, um eine Inanspruchnahme des Projekts zu erreichen. Die Konstellation Mentorentandem ist nicht verbindlich; die jugendlichen Teilnehmer entscheiden sich selbst für eine Konstellation des Mentorings.

Als qualitätssichernde Maßnahme gilt zunächst die starke Strukturierung der Vorbereitung und Begleitung der studentischen Mentoren. Im Rahmen des oben genannten vorbereitenden Projektseminars, das der Mentorentätigkeit zeitlich vorausgeht, wird Fachwissen einerseits zu allgemeinen Grundlagen über die Zielgruppe, zu Entwicklungstheorie sowie Theorien zur Suchtgenese (insbesondere anlehnend an das Modell der Risikofaktoren) vermittelt. Andererseits ist hier auch die handlungspraktische Aneignung von Methoden insbesondere der Erlebnispädagogik und der Motivierenden Gesprächsführung Bestandteil. Das Projekt kennzeichnet sich somit im Vergleich zu anderen Mentorenprojekten durch einen hohen Anteil an Fachwissen.

Ein zweiter Aspekt der Qualitätssicherung wird in der Begleitung der Mentoren auf Basis projektbegleitender Praxisreflexionen argumentiert. Diese kennzeichnen sich als zeitnahe und kontinuierliche Begleitung in Form von Fallbesprechungen. Methodisch werden sie in Anlehnung an die systemisch-konstruktivistische Methode des Reflektierenden Teams nach Andersen (in der überarbeiteten Fassung von 2011) durchgeführt. Die Fallbesprechung enthält folgende Gesprächsphasen:

Tabelle 3: Gesprächsphasen der Praxisreflexionen im Projekt PrävMent

Gesprächsphasen	Aufgaben des Interviewsystems	Aufgaben des Reflektierenden Teams	Zeit
1. Gespräch des Interviewsystem (= Zweierteam aus Erzähler und Zuhörer	Darstellung des Falls, Klärung der Fragestellung	Dokumentation	5 Min.

2. Rückfragen des Reflektierenden Teams (alle anderen Teilnehmerinnen)	Klärung offener Fragen durch Interaktion zwischen beiden Systemen	Klärung offener Fragen durch Interaktion zwischen beiden Systemen	2 Min.
3. Erstes Gespräch des Reflektierenden Teams	Dokumentation der zentralen Diskussionspunkte	Diskussion in Form ungerichteter Kommunikation: „Gespräch über den Dialog“ aus verschiedenen Positionen	15 Min.
4. Reflexion des Interviewsystems	Aufgreifen der zentralen Diskussionspunkte Korrektur der Fragestellung	Dokumentation	5 Min.
5. Zweites Gespräch des Reflektierenden Teams	Dokumentation der zentralen Diskussionspunkte	Vertiefende Diskussion in Form ungerichteter Kommunikation	15 Min.
6. Resumée des Interviewsystems	Resumée des Erzählers	Zuhören	10 Min.

Vgl. Schott-Leser (2012: 8)

Die Reflexion der Mentorentätigkeit erfolgt unter Einbezug der gesamten Mentorengruppe. Der Koordinator als gleichzeitiger Gesprächsleiter hat die Aufgabe, den Prozess zu strukturieren und übernimmt in der Regel die Rolle des Zuhörers im Interviewsystem. Das formalisierte Gesprächsformat impliziert, dass nicht alle Mentoren einer Sitzung einen Fall vorstellen können. Der Anspruch der zeitnahen Reflexion ist konzeptuell vorgegeben, im Einzelfall aber nicht immer gewährleistet. Um diesem Umstand zu begegnen, sind die Mentoren angehalten, zeitnahe Verlaufsdokumentationen (Tagebücher) zu führen, innerhalb derer eine erste Selbstüberprüfung hinsichtlich der Mentorentätigkeit erfolgen soll und die zugleich zur Erinnerung fungiert.

Neben der Begleitung der studierenden Mentoren wird die Kooperationspflege als ein wichtiger Punkt zur Qualitätssicherung aufgeführt. Dabei werden nach jedem Projektdurchlauf regelmäßige gemeinsame Treffen zwischen dem Koordinator und den Projektpartnern durchgeführt, um die Praktikabilität, Ergebnisse und Probleme der Mentorentätigkeit zu reflektieren und das Konzept entsprechend anzupassen. Neben dieser informellen Form der Evaluation werden nach jedem Projektdurchlauf Interviews mit Mentoren, ggfs. auch mit den Mentees geführt und zum Zweck einer längerfristigen evaluativen Datenauswertung audiographiert. Audiographiert bzw. gesammelt werden ebenso die begleitenden Praxisreflexionen und Tagebücher (vgl. 3.2.1).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich bei dem zu untersuchenden Projekt einerseits um ein stark strukturiertes Projekt handelt, das zwar auf Laientätigkeit setzt, im Vergleich zu anderen Mentorenprojekten aber stark auf Fachwissen der Mentoren baut. Auf der anderen Seite kennzeichnet sich das Konzept von *PrävMent* gleichzeitig durch einen hohen Grad an Zieloffenheit, indem durch den hohen Individualisierungsanspruch „Förderung ohne konkreten Förderauftrag“ (Bernhardt 2014: 139) erfolgen soll.

2.1.4 Mentoring und Patenschaft im Forschungsdiskurs

Im deutschsprachigen Raum liegen zwar Erfahrungsberichte und Konzepte über verschiedene Formen des Mentorings mit Kindern und Jugendlichen vor, jedoch mangelt es an systematischen Untersuchungen über diese. Untersuchungen liegen in der Regel als Evalutionsstudien, nicht selten auch in Form von Selbstevaluationen vor. Zu den am besten evaluierten Mentorenprojekten ist hier u.a. das an verschiedenen Standorten angesiedelte Projekt *Balu und Du* zu rechnen (vgl. Punkt 2.1.4). Über einen Bogen zur angloamerikanischen Diskussion über Mentoring möchte ich an späterer Stelle auf die hier vorliegenden Arbeiten zurückkommen.

Im angloamerikanischen Raum zeigt sich der Forschungsdiskurs über Mentoring als erheblich breiter als im deutschsprachigen Raum. Hier liegen verschiedene Forschungsarbeiten vor, die sich zwar ausschließlich mit dem

Outcome von Mentorenprojekten beschäftigen und entsprechend vorwiegend quantitativ angelegt sind, die aber insofern eine andere Qualität aufweisen als die deutschsprachigen Arbeiten, als dass sie durch eine weitaus höhere Stichprobenzahl breiter angelegt sind und auch Reviews bzw. Meta-Analysen beinhalten (vgl. Rhodes 2008). Ergebnisse, die auf die Darstellung der Wirksamkeit fokussieren, zeigen zunächst vielversprechende Erfolge auf der Ebene des Verhaltens, im sozialen Bereich und auf der Ebene der Schulleistungen (DeWit et al. 2006; DuBois et al. 2002 a, 2000b; Grossman&Tierney 1998; Herrera et al. 2007; Karcher 2005; Keating et al. 2002)[7]. Eine analytische Betrachtung dieser Ergebnisse verweist allerdings verschiedentlich auf Probleme in den verfügbaren Studien. So gelangt zunächst Hall (2003) in seinem Review zu folgendem Resumée:

> The US studies indicate that mentoring can have a significant impact on a number of measures, but that this impact may not be large (...). The best US evidence is that mentoring may have some impact on problem or high-risk behaviours, academic/educational outcomes, and career/employment outcomes (Hall 2003: 15).

Auch nach Rhodes (2008) ist die Aussagekraft der Studien mäßig. Nach diesem seien sie zu wenig breit angelegt, um Aussagen über Effektivität treffen zu können. Was es hier erschwere, globale Aussagen über die Wirkweise solcher Programme zu treffen sei der Umstand, dass die verschiedenen Projekte sich in einer Vielzahl an Merkmalen wie der Dauer, der Intensität oder der Zugänge unterschieden (vgl. Rhodes 2008: 37). In besonderer Weise wird hier auch der Aspekt der Nachhaltigkeit der registrierten Wirksamkeitseffekte kritisiert, die in Studien verschiedentlich vernachlässigt worden seien (vgl. ebd.: 38). Das den Forschungsdiskurs dominierende effektlogische Verständnis sowie auch die Aussagekraft der Wirksamkeitsstudien wurde auch von Roberts et al. (2004) kritisch hinterfragt. Diese stellen zur Diskussion, ob die Art und Weise der Dokumentation und Datengewinnung hinsichtlich der Wirksamkeit von Mentorenprojekten tatsächlich Gültigkeit beanspruchen kann, da sich Evaluationen vorwiegend auf die Auskünfte der beteiligten Mentoren beziehen, die dazu tendieren, vorteilhaft über die Mentorenbeziehung zu berichten. Teilweise würde auch kein Kontrollgruppendesign vorliegen. Eine andere kritische Perspektive gegenüber der Wirksamkeitsforschung ist die Position von Eisner&Ribeaud, die auf den Charakter der Evaluationsforschung im Sinne einer „als Evaluation kaschierte Eigenwerbung“ (Eisner&Ribeaud 2008: 173) verweisen.

> (…) eine kürzlich publizierte Studie, welche die fünf meistempfohlenen Drogenpräventionsprogramme der USA unter die Lupe genommen hat (Gandhi, Murphy-Graham, Petrosino, Chrismer, & Weiss 2007) kommt zum Schluss, dass die publizierten Ergebnisse zur Wirk-

7 Die zitierten Studien beziehen sich auf die klassische Form des Eins-zu-Eins-Mentorings.

samkeit der Programme selektiv nur die besten Befunde rauspicken, dass unabhängige Evaluationen weitgehend fehlen und dass dort, wo Replikationen realisiert wurden, die Wirkungen oft nicht bestätigt werden konnten (Eisner&Ribeaud 2008: 179).

Eisner&Ribeaud kritisieren dabei auch das Vorgehen, dass die Einschätzungen von Teilnehmern als Wirksamkeitsergebnisse verwendet würden. Außerdem könnten positive Ergebnisse das Resultat einer ganzen Kette von forschungsmethodisch problematischen Entscheiden sein, die dann im Gesamtbild zu einem veränderten Ergebnis führten (vgl. ebd.: 181). Liabo&Lucas fassen den Forschungsstand in der Hinsicht zusammen, dass man derzeit nicht sagen könne, dass Mentoring als eine insgesamt positive Intervention gelten dürfe: „Mentoring therefore needs to be evaluated in a randomised controlled trial'' (Liabo&Lucas 2006: 8). So ist auch mit Ramm (2009) festzuhalten, dass zwar positive Indizien, aber keine eindeutigen und langfristigen Wirkungszusammenhänge vorliegen (Ramm 2009: 122), während Slicker&Palmer bereits 1993 zeigen, dass Mentoring auch unerwünschte Wirkungen haben kann (Slicker&Palmer 1993). Letztlich ist nicht gesichert, dass die Bereitstellung eines Mentors zur erhöhten Resilienz junger Heranwachsender führt, da weder die Langfristigkeit, noch die Wirkrichtung des Zusammenhangs bekannt ist. So ist es schließlich auch möglich, dass Jugendliche, die bereits auf einem guten Weg ihrer Entwicklung sind, sich eher auf unterstützende Beziehungen einlassen (Rhodes 2002: 30ff.).

Durch die Wirksamkeitsforschung bestimmt, bemüht sich die angloamerikanische Diskussion neben dem Beweis der Wirkung an sich auch um die Isolation von Wirkungen erhöhenden Merkmalen. Das oben aufgeführte Review von Hall (2003) fasst die Merkmale erfolgreicher Mentorenprogramme im Bereich besonders gefährdeter junger Menschen (Verhaltensauffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, Drogenmissbrauch u.a.) zusammen. Hall kommt hier zu dem Ergebnis, dass eine Zahl von Schlüsselmerkmalen identifiziert werden konnte, die den Erfolg von Mentoring erhöhen.

These include: monitoring of program implementation; screening of prospective mentors; matching of mentors and youth on relevant criteria; both pre-match and on-going training; supervision; support for mentors; structured activities for mentors and youth; parental support and involvement; frequency of contact and length of relationship. (…) Mentoring is in danger of being unsuccessful if any of the following conditions apply: Social distance and mismatch between the values of mentor and mentee; Inexpert or untrained mentors; Mismatch between the aims of the mentoring scheme and the needs of the person being mentored; Conflict of roles such that it is not clear whether the mentor is to act on behalf of the person being mentored or of 'authority' (Hall 2003: 5f.).

Während hier u.a. Indikatoren wie die Länge der Beziehung, das Matching des Mentorentandems nach relevanten Kriterien sowie Supervision und Unterstützung der Mentoren als zentrale Kriterien für den Erfolg von Mentoring zusammengefasst werden, verweisen analog die Bedingungen des Scheiterns neben der Missachtung dieser Gelingenskriterien auch auf Rollenkonflikte, die im

Mentoring auftreten können. Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Bradey et al.:

> Positive outcomes are more likely to accrue when 'best practice' procedures are in place - including screening of volunteers, supervision, training, ongoing support and group activities. Where such practices are neglected, there is potential for programmes to have negative effects on youth (Bradey et al. 2005: 29).

Während diese Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen bereits in die Richtung der Bedeutsamkeit der Mentorenbeziehung selbst verweisen, formulieren Philipp&Spratt in ihrem Review den Ausblick, dass durch die sehr unterschiedlichen Zugänge zum Mentoring die Frage des Ausmaßes an Dauer und Intensität als Einflussfaktoren auf den Erfolg von Mentorenprojekten die Kategorien seien, die es intensiver zu untersuchen gälte (vgl. Philipp&Spratt 2007). In diesem Vorschlag, in dem die Intensität der Beziehung zum Thema gemacht wird, scheint der Bedarf nach einer Untersuchung der Beziehungsqualität bereits auf. Auch Slipe verweist auf bedeutsame Beziehungen, die zwischen Mentoren und Mentees wachsen können (vgl. Slipe 2002: 259).

In den letzten Jahren zeichnet sich in der Forschung die Entwicklung ab, dass dem Aspekt des Matchings beim Mentoring verstärkte Bedeutung beigemessen wird (vgl. Nakkula&Harris 2014: 45ff.). Auch die verstärkte Bearbeitung dieses Aspekts verweist auf die Bedeutung dessen, was auf interpersonaler Ebene geschieht. Insbesondere die amerikanische Forschung fokussiert dabei auf das Verstehen der Mentorenbeziehung unter dem Aspekt des Matchings, indem dessen Auswirkungen auf die Wirksamkeit des Mentorings untersucht werden. Mit diesem Fokus, mit dem intendiert wird, dass entsprechende Vorhersagen über die Wirksamkeit von Mentoring getroffen werden können, reihen sich diese Arbeiten in die wirkungslogische Forschung ein.

Evaluationen im deutschsprachigen Raum werden systematisch und mit größerer Stichprobe im Mentorenprojekt *Balu und Du* durchgeführt. Diese Evaluationen enthalten auch qualitative Zugänge (vgl. Esch 2010) und beanspruchen ein bedeutsames Integrationspotenzial für die Zielgruppe, einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von Sozialkompetenzen oder präventives Potenzial (vgl. Esch et al. 2007). In diesem Zusammenhang soll auf die umfassende qualitative Analyse von Esch (2010) mit dem Fokus auf den Aspekt des informellen Lernens hingewiesen werden, der im Rahmen seiner Arbeit folgende Beziehungsinhalte von Mentorenbeziehungen systematisiert:

1. Vermittlung von moralischen Werten und Normen
2. Entscheiden Lernen
3. Ausdifferenzierung der verbalen Kommunikation
4. Verständnis für Naturphänomene
5. Gesunde Ernährung
6. Sinn für Humor (vgl. Esch 2010: 222ff.)

Die Beziehungskomponente wird hier thematisch bzw. mit dem Bezug auf den Kompetenzerwerb der begleiteten Mentees aufgearbeitet und spiegelt u.a. die Vielfältigkeit der gemeinsamen Themen im Rahmen des Mentorings. Im Zusammenhang des Projekts *Balu und Du* liegen auch weitere Arbeiten vor, die explizit an einer Analyse der Mentorenbeziehung ansetzen und die an späterer Stelle aufgegriffen werden.

Aus der deutschsprachigen Literatur sind weiterhin verschiedene Projektberichte verfügbar, die von einem Nutzen der Projekte für die Zielgruppe ausgehen. Nach Schaukal-Kappus (2004: 54) ist die Beziehungserfahrung mit einem Mentor zunächst vor allem für Kinder bedeutsam, die aufgrund ungünstiger Lebensbedingungen wenig Unterstützung aus dem sozialen Umfeld erfahren. Entsprechende Projektinitiativen treten hier auch unter dem Begriff des Schülerhilfeprojekts auf (vgl. Heinzel et al. 2007). Beispielhaft für den Zielgruppenbereich sozialer Benachteiligung positionieren sich hier das *Kasseler Schülerhilfeprojekt* (vgl. Garlichs 2008; 2007), das *Hamburger Projekt Kinderpatenschaften* und das *Essener Schülerhilfeprojekt* (vgl. Maas&Steins 2008; Maas 2007), das *Schülerhilfeprojekt Halle* (vgl. Geiling&Sasse 2008; 2007), das Bielefelder Projekt *Schule für alle* (vgl. Kottmann 2008; 2007), das Projekt *Balu und Du* (vgl. Esch et al. 2007) oder das Projekt *Alltagsbegleitung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge* der Universität Frankfurt am Main (vgl. Bernhardt 2014) in der Diskussion um die Bedeutung von Mentoring für Kinder und Jugendliche. Diese Projekte sprechen Kinder aus einkommensarmen und bildungsfernen Milieus mit dem Ziel an, im Rahmen der Mentorenbeziehung entwicklungsförderliche Bedingungen herzustellen. In der diesbezüglichen Diskussion fällt auf, dass häufig nicht der Gewinn für die Zielgruppe, sondern vielmehr für die praktizierenden Mentoren hervorgehoben wird, für die etwa im Kontext eines pädagogischen Studiums im Rahmen der Realerfahrung mit der Zielgruppe entsprechender Kompetenzerwerb beansprucht wird. So zeigen verschiedene Projektversuche, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine Form der Konkretisierung theoretischen Wissens darstellt, durch das erfahrendes und selbstkritisches Lernen ermöglicht wird. Nach Heinzel et al. (2007) liegt die besondere Stärke von Praxisprojekten in der universitären Ausbildung darin, dass das Kind bzw. der Jugendliche mit seiner Lebensperspektive ins Zentrum gerückt wird. Durch diesen Zugang würde dem Studierenden eine Identifikation mit dem Kind ermöglicht, durch welches das spätere Praxisfeld „von unten her“ (ebd.) erforscht werden kann. In dieser Art sind verschiedene Berichte über sog. Praxisprojekte aus dem universitären Lehrbereich zu finden, die deren professionalisierenden Beitrag fokussieren (vgl. Garlichs 2007, Kottmann 2007, Maas 2007, Geiling&Sasse 2007, Pietsch 2007, Esch et al. 2007 u.a.).

Während der Schwerpunkt der genannten Projekte zuletzt aufgrund der geringeren Zugangsschwelle auf Kinder im Grundschulalter gerichtet ist, liegen auch Erfahrungsberichte solcher für das Jugendalter vor, das zudem eine