



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

*Evaluation des Nightingale Projekts anhand der
von den MentorInnen verfassten Monatsberichte
des Jahrgangs 2016/17*

verfasst von / submitted by

Ricarda Berger BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Ass.- Prof. Dr. Pia Deimann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums und vor allem beim Schreiben dieser Arbeit unterstützt haben.

Zuerst möchte ich mich bei meinen Betreuerinnen Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller bedanken, die mir dieses Masterarbeits-Thema angeboten haben und mich bei aufkommenden Fragen stets unterstützt haben.

Außerdem möchte ich mich bei Herrn Mag. Leeb, dem Projektleiter des *Nightingale* Projekts, für die Bereitstellung der Daten sowie die hilfreiche Unterstützung bei Fragen zum Projekt bedanken.

Danke auch an meine Kollegin Miriam, für die großartige Zusammenarbeit, die wertvollen Anregungen und die gegenseitige Unterstützung. Zudem möchte ich mich an dieser Stelle auch bei Samantha und Hanna bedanken, dafür, dass sie sich die Zeit genommen haben unsere Fragen zu beantworten.

Vielen Dank auch an Sebastian für die Bereitstellung seiner Daten zum SET 5-10 sowie die Unterstützung in dieser Zeit.

Großer Dank geht ebenfalls an meine Freunde, die mich während des Studiums unterstützt haben und mir stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden sind. Vielen Dank an mein technisches Supportsystem Daniel und Stefan, die für jedes technische Problem eine Lösung finden konnten.

Insbesondere möchte ich mich bei Richie und Maja bedanken, die mir beim überarbeiten meiner Arbeit zur Seite gestanden sind und mich während dieser Zeit emotional unterstützt haben.

Außerordentlicher Dank gilt auch meiner Mutter, die mich während dieser Zeit unterstützt hat und die es mir überhaupt erst ermöglicht hat zu studieren.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Theoretischer Hintergrund.....	4
2.1 Mentoring mit Kindern und Jugendlichen.....	4
2.2 Bedeutung der Beziehung im Mentoring.....	6
2.2.1 Beziehungslänge und -qualität.....	8
2.3 Effektivität von Mentoringprogrammen.....	10
2.3.1 Jugendliche als Risikogruppe.....	13
2.4 Das Nightingale Mentoring Projekt.....	14
2.5 Erstsprache und Zweitsprache.....	17
3 Empirischer Teil.....	22
3.1 Forschungsfragen.....	22
4 Methode.....	23
4.1 Durchführung der Untersuchung und Untersuchungsinstrumente.....	23
4.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	24
4.1.2 Beschreibung des Kategoriensystems.....	25
4.1.3 Sprachstandserhebungstest (SET 5-10).....	27
4.2 Durchführung.....	28
4.3 Stichprobenbeschreibung.....	28
5 Ergebnisse.....	30
5.1 Darstellung von des Nightingale-Mentorings in der Kohorte 2016/17 aus Sicht der Mentor/innen.....	30
5.1.1 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen in Abhängigkeit von Erstsprache und Geschlecht der Mentees.....	33
5.1.2 Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen aufgrund verschiedener Studienrichtungen der Mentor/innen und dem Geschlecht der Mentees.....	34
5.1.3 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen im zeitlichen Verlauf.....	34
5.2 Zusammenhänge zwischen Beschreibungen der Mentor/innen und Sprachentwicklung der Mentees.....	36
6 Diskussion.....	37
6.1. Das Nightingale Mentoring Projekt im Schuljahr 2016/17 aus Sicht der Mentor/innen.....	37

6.1.1 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen aufgrund Erstsprache und Geschlecht der Mentees.....	37
6.1.2 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen aufgrund ihrer Studienrichtung und dem Geschlecht der Mentees.....	38
6.1.3 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen im zeitlichen Verlauf (Anfangs- Mittel- und Endphase des Projekts).....	38
6.2 Zusammenhänge von Beschreibungen der Mentor/innen mit der Sprachentwicklung der Mentees.....	40
6.3 Limitationen.....	42
6.3.1 Fazit.....	43
Literaturverzeichnis.....	44
Tabellenverzeichnis.....	49
Anhang.....	50

1 Einleitung

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Gruppen von Migrant/innen zu bestimmen – je nach Staatsangehörigkeit und Land der Geburt bzw. Geburtsland der Eltern. Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft werden als Ausländer bezeichnet. Wenn beide Elternteile einer Person im Ausland geboren wurden, ist diese Person ein Teil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft. Anfang 2018 lag der Bestand ausländischer Wohnbevölkerung in Österreich bei ungefähr 1.4 Millionen Menschen – was einem Anteil von 15.8% an der Gesamtbevölkerung entspricht (Statistik Austria, 2018). Der Anteil der von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsprach 21,6% im Jahr 2018. Sprachstandsbeobachtungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigen, dass rund 70% der Kinder und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zusätzliche Sprachfördermaßnahmen benötigen (Statistik Austria, 2018).

Im Rahmen des *Nightingale Mentoring* Programms treffen sich Studierende mit Kindern, die einen Migrationshintergrund haben. Es wird versucht, den Kindern durch die persönliche Beziehung zum/r Mentor/in ein positives Vorbild zu vermitteln. Wichtige Ziele des Projekts sind die Verbesserung der schulischen Fähigkeiten sowie die Stärkung des Selbstvertrauens der Kinder („nightingalementoring.org“, 2018).

Die vorliegende Arbeit dient der Evaluierung des *Nightingale* Programmes im Jahrgang 2016/17 auf Basis der Darstellung der Mentor/innen in ihren monatlichen Berichten mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2010). Der theoretische Teil beinhaltet allgemeine Informationen zu Mentoring, nähere Ausführungen zum *Nightingale* Projekt sowie Beschreibungen zu Erst- und Zweitsprache. Es folgt eine Beschreibung der verwendeten Analyseinstrumente, mit Fokus auf der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Schließlich folgen eine Darstellung und Diskussion der Ergebnisse.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Mentoring mit Kindern und Jugendlichen

Mentoringprogramme werden in vielen Bereichen erfolgreich angewandt. In den Bereichen Wirtschaft und Wissenschaft wird Mentoring bereits großflächig in der Personalentwicklung eingesetzt. Mentoring bietet auch in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen viele Möglichkeiten, wie die Unterstützung der Kinder durch soziales Lernen sowie der Ausgleich von durch Migration bedingten Nachteilen (Leeb, 2014).

Jugendmentoring basiert auf der Annahme, dass unterstützende Beziehungen zu Erwachsenen wichtig sind für die emotionale, kognitive und persönliche Entwicklung der Jugendlichen (Ainsworth, 1989; Rhodes, 2004).

Mentor/innen müssen keine bestimmte Ausbildung durchlaufen. Für erfolgreiches Mentoring sind vor allem kommunikative sowie ethische Voraussetzungen wichtig. Gerade für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen melden sich meist nur Menschen, die ein großes Interesse an der Arbeit mit dieser Altersgruppe haben (Ramm, 2009 zit. nach Leeb, 2014).

Mentoring wird im anglo-amerikanischen Raum oftmals zur Prävention in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beforscht und eingesetzt. Es dient als Resilienz fördernde Maßnahme und wird oftmals bei Kindern und Jugendlichen, die Risikogruppen angehören, eingesetzt (Herrera, DuBois & Grossman, 2013).

Immer wieder wird das Programm *Big Brothers Big Sisters* beforscht. Es handelt sich dabei um ein in den USA weit verbreitetes Programm, das Equal-Gender Mentoring im Mittelpunkt hat. Es gab in den USA zu Beginn der 2000er Jahre über 5000 Mentoring Programme, an welchen über drei Millionen Kinder, Jugendliche sowie junge Erwachsene beteiligt waren. Durch einen sehr positiven Evaluationsbericht zum Programm *Big Brothers Big Sisters* wurden mehr Mentoringprogramme entwickelt und finanziell gefördert, da Mentoring von Politikern als Mittel gegen Entwicklungsprobleme von Kindern und Jugendlichen angesehen wurde. Die Überzeugungskraft des Mentoring ist durch ihre einfacher verständliche Methode höher als die anderer komplexerer sozialpädagogischer Interventionen (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011). Die Beliebtheit von Mentoring bei Sozial- und Bildungspolitiker/innen kommt sicher auch daher, weil Verbesserungen von sozialen Problemen bei Kindern und Jugendlichen schon mit relativ geringen finanziellen Beiträgen erzielt werden können (Leeb, 2014).

Die häufigste Form des Mentoring ist die Eins-zu-Eins Betreuung. Alternativ können die Mentees in kleineren Gruppen begleitet werden (Rohlf, 2012).

Es werden zwei Varianten von Mentoring-Stilen in einer Arbeit von Karcher und Nakkula (2010) beschrieben. Zum einen wird das *Developmental Mentoring* beschrieben, welches die Förderung der Beziehung in den Mittelpunkt stellt. Es sollen dadurch Fortschritte in der Entwicklung der Persönlichkeit, des Selbstvertrauens, im Aufbau oder der Verbesserung sozialer Kompetenzen erzielt werden. Der dafür eingesetzte Führungsstil des/der Mentor/s/in sollte freundschaftlich-partnerschaftlich sein. Es werden dabei Aktivitäten gemeinsam mit dem Mentee überlegt und beschlossen. Im Vergleich dazu wird bei *Instrumental Mentoring* versucht, im Vorhinein besprochene konkrete Ziele einzusetzen, die konsequent verfolgt

werden können. Beispiele hierfür sind die Modifizierung von Verhaltensweisen oder das Erreichen von festgelegten Fortschritten beim Lernen. In vielen Konzepten zu Mentoring finden sich durchwegs beide Ansätze in verschiedenen Phasen des Verlaufs (Leeb, 2014).

Häufig wird im Mentoringbereich das Tandem-Prinzip angewandt, bei dem eine ältere Person mit einem Kind ein Tandem bildet. Ein Setting, in dem ein erwachsener Studierender eine/n Schüler/in begleitet, wie es auch im *Nightingale* Projekt der Fall ist, ist Teil des *Developmental Mentoring*, da das Hauptziel die Förderung der Entwicklung sowohl des Kindes als auch des/r Studenten/in ist (Leeb, 2014).

Das Tandem-Prinzip kann durchaus für die Student/innen eine Herausforderung darstellen, beispielsweise dann, wenn sie zum allerersten Mal ganz allein mit einem Kind in der Stadt unterwegs sind. Dabei gibt es oftmals Unsicherheiten darüber, ob das Kind gehorchen wird oder bei der Aktivität mitmacht. Zudem treten bei Mentor/innen auch Unsicherheiten darüber auf, ob sie die Erwartungen des Kindes in Bezug auf die ausgewählte Aktivität erfüllen können (Leeb, 2014).

Im Mentoring mit Kindern und Jugendlichen wird zwischen formellem und informellem Mentoring unterschieden. Mentoringbeziehungen, welche sich durch eine dritte Partei ergeben (zum Beispiel Organisationsmitarbeiter, Mitarbeiter eines Mentoringprogrammes) und Teil eines offiziellen Mentoringprogrammes sind, werden als formell angesehen. Wenn sich die Beziehung auf spontane oder natürliche Weise entwickelt, ohne Zutun einer Person von außen, wird dies als informelles Mentoring bezeichnet (Eby, Rhodes & Allen, 2007).

Einige Jugendliche, besonders wenn sie einen sozial und ökonomisch benachteiligten Hintergrund haben, haben limitierten Zugang zu informellen Mentor/innen sowie Erwachsenen als Vorbilder generell (Rhodes & Roffman, 2002 zit. nach Eby, Rhodes & Allen, 2007). Daher wurden Organisationen gegründet, die formelle Mentorbeziehungen für Jugendliche bereitstellen (Rhodes, 2004).

Bisherige Studien zeigten, dass unterstützende Beziehungen von natürlichen Mentor/innen das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, ihre akademischen Leistungen (DuBois & Silverthorn, 2005) sowie ihr Mitgefühl beeinflussen können (Bowers et al., 2012).

2.2 Bedeutung der Beziehung im Mentoring

Die Basis des Mentoring ist die Beziehung zwischen einer älteren, erfahrenen Person (Mentor/in) und einer jüngeren, weniger erfahrenen Person (Mentee) (Rohlf, 2012). Diese Beziehung sollte verbindlich sein und im Idealfall im Rahmen eines Programms stattfinden (Wulf, 2002 zit. nach Rohlf, 2012). Typischerweise ist der/die Mentor/in eine erwachsene

Person, die weder Elternteil ist noch eine professionelle Beziehung zu dem Mentee hat (wie etwa ein Therapeut). Wenn ein/e Mentor/in jünger ist sollte er/sie trotzdem zumindest älter sein als sein/ihr Mentee. Meist beinhaltet die Beziehung eine emotionale Verbindung zwischen Mentor/in und Mentee. Der/Die Mentor/in unterstützt und begleitet den/die Mentee in seiner/ihrer Entwicklung. Die Beziehung besteht oft über einen längeren Zeitraum hinweg (DuBois und Karcher, 2014). Die Beziehung zwischen Mentor/innen und Mentees ist deshalb wichtig, weil in dieser Beziehung Mentees auf eine Art unterstützt werden können, die durch isolierte Interaktionen mit einer Reihe von unterschiedlichen Personen nicht im selben Ausmaß gewährleistet werden kann (Rhodes, 2005).

Besonders wenn die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee über einen großen Teil der wichtigen Entwicklungszeiträume der Kinder aufrecht bleibt, erhalten die Kinder eine beständige und sichere Basis – sie fühlen sich unterstützt und können starkes Vertrauen zu ihren Mentor/innen aufbauen, welches sich über einen längeren Zeitraum entwickeln kann (DuBois und Karcher, 2014).

Um eine Mentoring-Beziehung aufbauen zu können, innerhalb der Transfer von Wissen und Kompetenzen stattfinden kann, müssen Treffen zwischen Mentor/in und Mentee regelmäßig über einen längeren Zeitraum stattfinden. Abhängig vom Konzept des jeweiligen Programmes können diese Treffen mehrmals wöchentlich oder in längeren Abständen stattfinden. Dagegen können in universitären oder beruflichen Kontexten beispielsweise monatliche oder vierteljährliche Treffen ausreichend sein (Leeb, 2014).

Im Bereich des Kinder- und Jugendmentoring wird meist auf wöchentliche Intervalle zurückgegriffen (Ramm, 2009 zit. nach Leeb, 2014). Da diese Intervalle den Wochenrhythmus, der auch in der Schule vorgegeben wird, widerspiegeln, sind sie an das zeiträumliche Denken der Kinder angepasst. Im Idealfall haben Mentoringbeziehungen die Länge von zumindest einem, wenn nicht zwei Jahren. Allerdings ist dies in der Praxis nicht immer umsetzbar (Leeb, 2014).

Da Beziehungen innerhalb von Jugendmentoringprogrammen natürlich auftretenden unterstützenden Beziehungen nachempfunden sind, ähneln sie Freundschaften. Mentor/innen werden sogar zu Familientreffen eingeladen oder nehmen an Schulveranstaltungen teil (Spencer, 2007). Durch die persönliche Art der Beziehung gibt es potenzielle positive Einflüsse auf die sozial-emotionale und kognitive Entwicklung, sowie die Entwicklung der Identität der Jugendlichen (Rhodes, 2004).

Ein/e Mentor/in bietet Unterstützung und leitet den Mentee in verschiedensten Bereichen seines/ihrer Lebens an, wie beispielsweise in sozialen Interaktionen, schulischen Erfolgen, der

Planung des Berufsweges sowie im Treffen von Entscheidungen. Die Interaktionen zwischen Mentee und Mentor/in beinhalten Dinge wie Freizeitaktivitäten, Unterstützung in schulischen Belangen und persönliche Anliegen (Beziehungen zu Gleichaltrigen oder zu den Eltern). Mentor/innen können verschiedenste Rollen für die Kinder einnehmen – die Rolle des/der Lehrers/in, Vorbildes, Freund und Person, der man sich anvertrauen kann. In einigen Fällen können sie als Ersatzeltern fungieren (Hamilton & Darling, 1989 und Jekielek et al., 2002 zit. nach Eby, Rhodes & Allen, 2007).

2.2.1 Beziehungslänge und -qualität

In der Evaluation von Grossman & Rhodes (2002) wurden Verbesserungen der akademischen und psychosozialen Bedingungen sowie im Verhalten der Jugendlichen in Mentoringbeziehungen gefunden, die ein Jahr oder darüber hinaus bestanden. Zunehmend weniger starke Effekte wurden gefunden, wenn die Beziehung zum/r Mentor/in nach 6 bis 12 Monaten oder nach 3 bis 6 Monaten beendet wurde. Zudem berichteten Jugendliche, deren Beziehung zum/r Mentor/in innerhalb von 3 Monaten beendet wurde von einer Verringerung ihres Selbstwertes und ihrer wahrgenommenen schulischen Fähigkeiten (Grossman & Rhodes, 2002).

Daher ist es wichtig, auch die Länge der Beziehung miteinzubeziehen, wenn man die Effekte von Mentoringprogrammen untersucht. Da die meisten positiven Effekte nach einem Jahr auftraten, könnte dies helfen, die relativ geringen Effekte zu erklären, die in der Evaluation von Mentoringprogrammen gefunden wurden, die stattfanden, bevor die Beziehung ein Jahr andauerte (Abbott, Meredith, Self-Kelly, & Davis, 1997; Freedman, 1993 zit. nach Grossman & Rhodes, 2002).

Unabhängig von der jeweiligen Vorgeschichte können alle Jugendlichen eine Verletzbarkeit gegenüber einer frühzeitigen Beendigung der Beziehung zeigen. Gerade die Jugend ist eine Zeit, in der Ablehnung und Akzeptanz eine große Rolle spielen (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga & Liu, 1994; Lerner & Galambos, 1998).

In solchen Situationen fühlen sich die Jugendlichen im Stich gelassen, und die vorzeitige Beendigung des Mentoringprozesses könnte bereits existierende Bedenken verschlimmern, wie beispielsweise, dass sie es nicht wert sind, liebevolle Beziehungen mit Erwachsenen in ihrem Leben zu haben (Downey & Feldman, 1996; Grossman & Rhodes, 2002).

Abhängig davon, wie sehr sich die Jugendlichen mit ihren Mentor/innen identifiziert haben und die Beziehung zu diesen wertschätzen, könnten sie tiefgreifend enttäuscht sein, wenn die Beziehung nicht weitergeführt wird. Diese Gefühle der Ablehnung und Enttäuschung könnten

zudem zu weiteren negativen Emotionen, inadäquatem Verhalten und schlechten akademischen Leistungen führen (Downey et al., 1998).

Allerdings fand die Evaluation von Grossman & Rhodes (2002) innerhalb eines einzigen Mentoringprogrammes statt, und daher können diese Funde eventuell nicht auf andere, kurzfristigere Programme übertragen werden. So haben beispielsweise Programme, die während eines Schuljahres stattfinden, eine bereits im Vorhinein festgelegte Beziehungsdauer. Da Schüler in diese Beziehungen mit anderen Erwartungen hinein gehen, hat die Beendigung der Beziehung unter Umständen auch eine weniger negative Auswirkung auf sie (Grossman & Rhodes, 2002).

Es wäre trotzdem durchaus wichtig, von Seiten der Programme von Anfang an die Bedeutung für die angemessene Beendigung der Mentoringbeziehung hervorzuheben. Mentees und Mentor/innen sollten im Voraus über ihre Optionen für die Beendigung der Beziehung informiert werden, so dass die jeweilige Person nicht einfach verschwindet, wenn sie unsicher ist, wie sie mit dieser schwierigen Situation umgehen soll (Spencer, 2007).

Schwierigkeiten könnten von Mitarbeiter/innen des Programms durch regelmäßigen Kontakt identifiziert werden und Hilfe könnte angeboten werden. Im Falle eines unpassenden Tandems kann die Beziehung angemessen beendet werden (Spencer, 2007).

Dagegen können länger andauernde positive Beziehungen die generelle Sichtweise der Jugendlichen auf Beziehungen verändern (Bowlby, 1982; Belsky & Cassidy, 1994).

Im Speziellen können Mentor/innen Jugendliche dazu bringen, negative Sichtweisen, die sie über sich selbst oder Beziehungen in ihrem Leben haben, zu hinterfragen und aufzeigen, dass positive, einfühlsame Beziehungen zu Erwachsenen sehr wohl möglich sind. Die Beziehung zum/r Mentor/in kann daher für Jugendliche, die unzufriedenstellende Beziehungen zu ihren Eltern haben, eine korrigierende Erfahrung sein (Olds, Kitzman, Cole, & Robinson, 1997; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

DuBois, Holloway, Valentine & Cooper (2002) fanden in mehreren Studien einen wesentlichen Unterschied zwischen Jugendlichen in Mentoringprogrammen und der Kontrollgruppe, wenn eine qualitativ starke Beziehung zu deren Mentor/in besteht. Sie gehen von einer positiven Auswirkung auf die Jugendlichen durch verschiedene Bereiche der Beziehung zu deren Mentor/in aus. Diese Bereiche sind die Häufigkeit des Kontakts, emotionale Nähe und Beständigkeit der Beziehung (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Sowohl Mentor/innen als auch Mentees gehen häufig mit Erwartungen an ihre Beziehung heran, welche den Mentoringprozess beeinträchtigen können, sofern diese nicht erfüllt oder zumindest anerkannt und entsprechend besprochen werden. Diese Erwartungen

können den betreffenden Personen zum Teil auch nicht bewusst sein, oder in manchen Fällen wollen sie diese Erwartungen aus unterschiedlichen Gründen nicht ansprechen. Beispielsweise könnten Mentor/innen, die nicht viel Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen haben, eine idealisierte Vorstellung davon haben, wie die Bindung zu ihrem Mentee sein wird. Daher wäre es gut, wenn die Programme zukünftigen Mentor/innen und Mentees dabei helfen, ihre Erwartungen an und Präferenzen zu dem Mentoringprozess auszudrücken (Spencer, 2007).

Zum Teil werden die Erwartungen durch die Programme selbst verursacht. Die Kampagnen, die dazu da sind, um Mentor/innen anzuwerben, neigen dazu, den Mentoringprozess als nahezu ausschließlich problemlos und lustig darzustellen. Häufig wird Mentoring für die teilnehmenden Jugendlichen als lebensverändernde Erfahrung dargestellt. Diese Art der Darstellung kann dabei helfen, Begeisterung für die freiwillige Arbeit zu fördern. Jedoch sollten die Programme auch die Verantwortung dafür übernehmen, die Mentor/innen und Mentees auf die Realität und einige eher herausfordernde Aspekte der Beziehungen vorzubereiten (Spencer, 2007).

Abweichungen zwischen der Erwartung von Mentor/innen, darüber welche Art von Rolle sie im Leben der Kinder einnehmen werden und der tatsächlichen Beziehung zu ihrem Mentee, tragen zu der Qualität und der Dauer der Beziehung bei (Madia & Lutz, 2004).

Obwohl sich die Ziele der Mentoringprozesse in Bezug auf sowohl das Setting als auch die Beziehung an sich unterscheiden können, beinhaltet beinahe jede Art von Mentoring die Aneignung von Wissen. Tatsächlich kann sowohl in hoch effektiven Mentoringbeziehungen etwas gelernt werden als auch in Beziehungen, welche die Erwartungen einer oder sogar beider beteiligter Personen nicht erfüllen (Eby, Rhodes & Allen, 2007).

2.3 Effektivität von Mentoringprogrammen

In einer Meta-Analyse, welche 55 Evaluationen von Jugendmentoringprogrammen beinhaltet (DuBois et al., 2002), wurde gezeigt, dass Jugendliche, die an Mentoringprogrammen teilnahmen, im Durchschnitt signifikant in einer von fünf Domänen profitiert haben: *emotional/psychisch*, *Problem-/Risikoverhalten*, *Sozialkompetenz*, *Bildung/akademische Leistung* und *Karriere/ Dienstverhältnis*. Zusätzlich wurden positive Effekte über verschiedene Gruppen hinweg gefunden mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und demographischen Merkmalen, wie weiblich und männlich, ethnische Zugehörigkeit, späte Kindheit sowie frühes Jugendalter oder mittleres/spätes Jugendalter (DuBois et al., 2011).

Meta-Analysen von Jugendmentoringprogrammen zeigten eine signifikante Verbesserung im Verhalten der Jugendlichen sowie von deren psychosozialen Bedingungen – im Vergleich zu

Jugendlichen, die an keinem Mentoringprogramm teilgenommen haben (DuBois et al., 2011, und Tolan, Henry, Schoeny, Lovegrove & Nichols, 2014).

Der Mentoringprozess ist bei positivem Verlauf für alle Beteiligten gewinnbringend. Durch Mentoring hat der Mentee die Möglichkeit, ihre/seine Stärken und Schwächen, sowie ihre/seine Kompetenzen selbst zu erkennen und weiterzuentwickeln. Eine Verbesserung des Durchsetzungsvermögens und Selbstbewusstseins ist für den Mentee möglich, sowie eine generelle persönliche Weiterentwicklung (Rohlf, 2012).

Der/die Mentor/in möchte dem Mentee dabei behilflich sein, bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten zu verbessern oder zu entwickeln. Bei diesen Verbesserungen handelt es sich beispielsweise um die Modifikation von Einstellungen (gegenüber Erwachsenen, Mitschülern oder Bildung), Verbesserung von Leistungen im schulischen Bereich, Änderungen im Verhalten (Ausdrucksweise im Alltag soll höflicher werden) oder Impulskontrolle. Einige der Verbesserungen befinden sich auch auf körperlicher Ebene, wie etwa sportlicher werden oder sich gesünder ernähren. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Mentoring ist die Stärkung des Selbstwerts beziehungsweise des Selbstvertrauens der Mentees (Leeb, 2014).

Diese Verbesserungen entstehen durch verschiedene Veränderungsmechanismen, beispielsweise Nachahmen von effektiven Kommunikationsstrategien und prosozialem Verhalten. Mentor/innen können den Mentees dabei behilflich sein, ihre Emotionen zu regulieren und auszudrücken sowie ihnen Wege zeigen, wie sie mit Stressoren in der Umwelt besser umgehen können. Zudem können sichere Bindungen mit den Mentor/innen die Wahrnehmung von persönlichen Beziehungen im Leben der Mentees verändern, beispielsweise mit Eltern oder Gleichaltrigen (DeWit, DuBois, Erdem, Larose & Lipman, 2016).

Es gibt Nachweise für einen positiven Einfluss der Mentor/innen auf andere Beziehungen im Leben der Jugendlichen. Indem Mentor/innen den Jugendlichen helfen, mit alltäglichen Stressfaktoren umzugehen und ein Vorbild für die Lösung von Konflikten darstellen, reduzieren sie dadurch indirekt Stress mit den Elternteilen. Daher können Mentoringbeziehungen auch Verbesserungen in Eltern-Kind Interaktionen ermöglichen (Rhodes, Grossman, & Resch, 2000; Flaxman, Ascher, & Harrington, 1988 und Rhodes, Haight, & Briggs, 1999 zit. nach Grossman & Rhodes, 2002).

Jugendliche, die an Mentoringprogrammen teilnahmen, zeigten häufig eine Verbesserung in mehr als einem Bereich ihrer Entwicklung (z.B. sozialer Bereich und Bildung). Die Effekte der Programme zeigten eine Kombination von positiven Zuwächsen sowie der Vermeidung von nachlassenden Ergebnissen. Die Lebensbereiche, welche einen positiven Einfluss durch das Programm hatten, waren nicht nur Bereiche, die als subjektiv angesehen werden – wie zum

Beispiel Einstellungen zu etwas – sondern auch Bereiche die als objektiv angesehen werden – wie etwa Verhalten oder akademische Leistung (DuBois et al., 2011).

Es zeigt sich ein positiver Effekt auf Mentoringprogramme, wenn folgende Praktiken innerhalb der Programme angewandt werden: die Rekrutierung von Mentor/innen, die aus einem helfenden Berufshintergrund kommen, die klare Kommunikation von Erwartungen darüber, wie häufig der Kontakt innerhalb der Dyaden stattfinden soll, die Veranstaltung von Events für Mentees und Mentor/innen, die Unterstützung und Miteinbeziehung der Eltern und die systematische Überprüfung der Umsetzung des Programmes (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Jedoch zeigt sich, dass die typische jugendliche Person lediglich mäßige Gewinne durch die Teilnahme an einem Mentoringprogramm erfährt (DuBois et al., 2011).

Des Weiteren wurde in der Meta-Analyse von DuBois et al. (2011) eine Effektivität der Mentoringprogramme gefunden, welche vergleichbar ist zu der im Jahr 2002 (DuBois et al., 2011). Dies zeigt eine fehlende Verbesserung der Effektivität der Mentoringprogramme im Vergleich zu vorherigen Programmen. Es gibt zwei potenzielle Erklärungen dafür: Erstens, obgleich die Forschung signifikante Fortschritte im Verständnis für die Faktoren gemacht hat, welche die Qualität der Mentoringbeziehungen und die Effektivität der Programme betreffen, werden diese nur langsam in der Praxis umgesetzt (DuBois et al., 2011). Zweitens, in den letzten Jahren wurde von den Organisationen mehr Wert auf den Ausbau und das Wachstum der Programme gelegt. Da die Ressourcen der jeweiligen Organisationen limitiert sind, wurde die Priorität eher darauf gesetzt, mehr Jugendliche aufzunehmen oder neue Programme einzuführen als die Qualität von vorhandenen Programmen zu verbessern (Rhodes & DuBois, 2006).

Trotz der Begeisterung für Mentoringprogramme, zeigt sich bei der Evaluierung dieser Art von Programmen eine Notwendigkeit zur Vorsicht. Im Besonderen das Programm *Across Ages*, welches durch die Substance Abuse and Mental Health Services Administration einen „Vorbildstatus“ erhielt, konnte bei einer versuchten Replikation der ursprünglichen Evaluation nicht zu denselben Ergebnissen führen (DuBois et al., 2011).

Im Hinblick der eher geringen Effektivität, die bisher für Mentoringprogramme ermittelt werden konnten, besteht eine Grundlage zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Konzepte der Mentoringprogramme (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Es wäre gut, den Mentoringprozess und die Fehler, die dabei auftreten, besser zu verstehen. Dafür wäre es von Vorteil, negative Erfahrungen innerhalb von relativ erfolgreichen Beziehungen näher zu betrachten. Ein besseres Verständnis für die Erfahrungen der

Teilnehmer/innen des Mentoringprogrammes, würde dabei helfen, Wege zu finden, die Programme zu verbessern. Mentoringbeziehungen, die nicht gut funktionieren, besser zu verstehen, ist eine wichtige Komponente, die dabei hilft, Mentoringprogramme in die richtige Richtung zu lenken. Dadurch können Beziehungen geschaffen werden, die tatsächlich einen positiven Effekt auf das Leben der Jugendlichen haben (Spencer, 2007).

2.3.1 Jugendliche als Risikogruppe

Ein weiteres erwähnenswertes Ergebnis ist die gefundene Untermauerung der vorherrschenden Meinung, dass Mentoringprogramme den Jugendlichen, die einer Risikogruppe angehören, am meisten zugutekommen (Hamilton & Hamilton, 1992; Freedman, 1992 zit. nach DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Programme wurden als effektiver befunden, wenn sie auf Jugendliche mit Risiken oder nachteiligen Bedingungen in ihrer Umwelt spezialisiert waren und/oder auf individuelle Risiken der Personen (Verhaltensprobleme, Misserfolg in der Schule) (DuBois et al., 2011).

Unter der geringen Anzahl an Studien, welche Follow-Ups inkludierten, zeigten sich die Vorteile der Mentoringprogramme noch ein Jahr nach deren Beendigung oder sogar darüber hinaus (DuBois et al., 2011).

Die Vorteile von Mentoringprogrammen scheinen sich zu verbessern, wenn Unterstützung für das Tandem durch das Programm gegeben war, wenn die Qualität der Beziehung an sich höher war (angezeigt durch emotionale Nähe, Häufigkeit des Kontakts und die Beständigkeit der Beziehung) und die Jugendlichen am Programm aufgrund eines Risikofaktors in ihrer Umwelt (z.B. niedriger sozio-ökonomischer Status) anstelle eines individuellen Risikofaktors (Schwierigkeiten in der akademische Leistung) teilnahmen (Spencer, 2007). Mentoring ist an sich ein grundsätzlich zwischenmenschliches Unterfangen. Daher ist es durchaus empfindlich gegenüber Schwierigkeiten, die entstehen, wenn die teilnehmenden Jugendlichen bereits signifikante persönliche Probleme aufzeigen (Freedman, 1992 zit. nach DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002).

Viele Jugendliche, die Teil einer Risikogruppe sind, benötigen relativ umfangreiche (fachbezogene) Unterstützung, was in einem Mentoringprogramm nicht unbedingt gegeben ist, welches hauptsächlich aus Freiwilligen und nicht professionell ausgebildeten Personen besteht. Daher sollten Mentoringprogramme, die sich auf Jugendliche mit individuellen Risikofaktoren fokussieren, die teilnehmenden Mentor/innen entsprechend ausbilden und ihnen Unterstützung zukommen lassen (DuBois, Holloway, Valentine & Cooper, 2002). Eine solche Unterstützung findet im Rahmen des *Nightingale* Projektes statt.

2.4 Das Nightingale Mentoring Projekt

Das Konzept des *Nightingale* Mentoring wurde 1997 in Malmö, Schweden entwickelt. Es handelt sich um ein internationales Konzept, das in Österreich durch die *Österreichischen Kinderfreunde* seit 2010 durchgeführt wird („kinderfreunde.at“, 2015).

Die Idee hinter dem Konzept des *Nightingale* Programms ist, den Kindern ein positives Vorbild zu vermitteln durch die persönliche Beziehung zwischen Mentor/in und Kind. Dies hilft, das Selbstvertrauen des Kindes zu stärken. Ein wichtiges Ziel ist die Verbesserung der schulischen Fähigkeiten. Das Konzept basiert auf der Idee eines gemeinsamen Nutzens für die Kinder und die Studierenden („nightingalementoring.org“, 2018).

Das Programm wurde für Kinder entwickelt, die aus einem eher bildungsfernen Umfeld kommen und sonst nicht die Möglichkeit hätten, an kulturellen Veranstaltungen teilzunehmen. Jedes Jahr werden etwa 180 Kinder, die Teil einer finanziell benachteiligten Familie sind und einen Migrationshintergrund haben, mit Student/innen als Mentor/innen zu einem Tandem verbunden. Innerhalb dieser Tandems werden die Kinder in Museen, Bibliotheken, ins Theater, ins Kino, auf Spielplätze oder zu Sportveranstaltungen usw. begleitet („kinderfreunde.at“, 2015).

Das *Nightingale* Projekt hat eine schuljahr- bzw. studienjahrbegleitende Struktur, wobei die Kinder über einen Zeitraum von mindestens sieben Monaten von ihren Mentor/innen begleitet werden. Über diesen Zeitraum hinaus bleibt etwa ein Drittel der Mentor/innen mit ihren Mentees in Kontakt. Diese Treffen finden mehr oder weniger regelmäßig statt (Leeb, 2014). Die Treffen werden über die Projektlaufzeit von den Mentor/innen protokolliert und in Form von monatlichen Berichten abgegeben. Dadurch erhält die Programmleitung einen guten Einblick in Schwierigkeiten und Erfolge im Rahmen jedes Tandems (Leeb, 2014).

Überwiegend werden Volksschulkinder in das Programm aufgenommen, da es aufgrund ihrer Interessen, ihrer Ansprüche an das Programm und ihres Alters – im Vergleich zu Jugendlichen – leichter ist, sie zu begleiten. Da nicht alle Student/innen Erfahrung im pädagogischen Bereich haben, sollen diese nicht überfordert werden (Leeb, 2014).

Schüler/innen, die eine/n Mentor/in erhalten sollen, werden von ihrer jeweiligen Schule aufgrund bestimmter Kriterien ausgewählt. Dies sind die Kriterien zur Auswahl (Leeb, 2014):

- Förderbedarf was die deutsche Sprache betrifft
- schwierige Verhältnisse innerhalb der Familie
- geringes Selbstvertrauen
- Bedarf der Integration innerhalb der Klasse

- wenig Förderung durch die Familie
- seit kurzer Zeit in Österreich oder der Schule

Das Projekt wird den Kindern in einem Workshop nähergebracht. Währenddessen wird versucht, die Schüler/innen so gut wie möglich kennenzulernen, damit sie später einem passenden Studenten bzw. einer passenden Studentin zugewiesen werden können (Leeb, 2014). Das *Nightingale* Projekt beginnt für die Student/innen mit einem Termin, an dem Informationen erhalten werden und einem eintägigen Training zur Einschulung in das Konzept von *Nightingale*. Es wird eine Vereinbarung über die Mitarbeit am Programm getroffen. Anhand bestimmter Kriterien werden die Tandems zusammengeführt, dies wird als Matching bezeichnet. Das Matching findet auf Basis gemeinsamer Sprachkenntnisse, Interessen und aufgrund pädagogischer Erfahrungen der Mentor/innen statt. Lebhaftes, herausfordernd erscheinende Kinder werden erfahrenen Student/innen zugeordnet. Studierende, die wenig Erfahrung haben, erhalten hingegen Kinder, deren Verhalten kaum auf Probleme schließen lässt (Leeb, 2014).

Die Geschlechtsverteilung neigt zu mehr weiblichen als männlichen Mentor/innen, während häufig mehr männliche als weibliche Schüler angemeldet werden. Daher sind auch oft männliche Kinder Teil eines Tandems mit weiblichen Mentorinnen. In den seltensten Fällen wurde dies von Schülern abgelehnt oder führte zu einer frühzeitigen Beendigung der Beziehung. Hingegen werden weibliche Mentees nicht männlichen Studenten zugeordnet, da viele Eltern dadurch irritiert wären und das *Nightingale* Projekt ablehnen könnten. Diese Regelung hat sich in der Praxis bewährt (Leeb, 2014).

Durch das Mentoringprogramm werden den Kindern kleinere sowie größere Erfolgserlebnisse vermittelt. Der/Die Mentor/in fordert und fördert den Mentee, sodass sich diese/r immer mehr zutraut. Da das Kind im Rahmen des Projekts Fertigkeiten und Kenntnisse erhält, gewinnt es zudem mehr Selbstvertrauen. Dies hat indirekt eine positive Auswirkung auf die Leistungen im schulischen Bereich (Leeb, 2014).

Es wird auf verschiedene Arten eruiert, welche Effekte das *Nightingale* Mentoring hat (Leeb, 2014):

- durch Monatsberichte der Student/innen, worin die Treffen beschrieben werden sowie Entwicklungsfortschritte dokumentiert werden, die wahrgenommen wurden
- Fragebogen, die von Eltern und Kindern am Abschlusstag ausgefüllt werden

- ausführlicher von Student/innen ausgefüllter Fragebogen am Ende des Mentoringprozesses
- Evaluierung in der Gruppe mit ausgewählten Kindern, die am Programm teilgenommen haben
- Gespräche zur Reflexion mit Klassenlehrer/innen

Es ist jedoch schwierig festzustellen, ob die Verbesserungen im Selbstwert, in der deutschen Sprache oder im Sozialverhalten der teilnehmenden Kinder innerhalb der Aktivitäten mit ihren Mentor/innen erworben wurden oder durch das soziale Umfeld der Kinder beziehungsweise durch den Schulunterricht. Positive Auswirkungen sind bei praktisch allen Schüler/innen zu sehen, wie durch die bereits erwähnten Methoden ermittelt werden konnte. Der Großteil der Kinder empfindet es als große Wertschätzung, eine/n Mentor/in zu haben (Leeb, 2014).

Beinahe die Hälfte der Mentor/innen stellte im Projektjahrgang 2013/14 eine Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bei ihren Mentees fest. Natürlich findet in der Zeit auch Unterricht in der Schule statt, wodurch die Sprachkenntnisse verbessert werden. Dennoch erzielen Kinder schneller Fortschritte, wenn sie während der Zeit, die sie mit ihre/m/r Mentor/in verbringen, ausschließlich Deutsch sprechen. Vor allem ist dies wichtig, wenn innerhalb der Familie des Mentees kaum oder gar nicht Deutsch gesprochen wird (Leeb, 2014). Wenn Kinder die Möglichkeit haben, mit einer Person Deutsch zu sprechen, hilft dies oft schon dabei, diese Zweitsprache zu fördern (Ahrenholz, 2010; de Cillia, 2011).

Eine intensive Betreuung der Mentor/innen im Rahmen des *Nightingale* Projekts hat sich sehr bewährt. Es finden verpflichtende Reflexionstreffen einmal im Monat statt, wobei auftretende Schwierigkeiten genauso wie der allgemeine Ablauf der Treffen besprochen werden. Außerdem ist es im Bedarfsfall zu jeder Zeit möglich, Einzel- oder Gruppensupervisionen zu erhalten. Zudem wird den Mentor/innen die Telefonnummer des Programmleiters gegeben, welcher jederzeit erreichbar ist. Der Programmleiter kann allzeit bei auftretenden Fragen – auch pädagogischer oder organisatorischer Natur – kontaktiert werden (Leeb, 2014).

Kritisch werden ab und zu überhöhte Erwartungen von Seiten der Eltern beschrieben, sowie der unerwartet hohe Zeitaufwand für das Projekt, obwohl gerade darauf zu Beginn des Öfteren hingewiesen wird. Dennoch beurteilten im Projektjahrgang 2013/14 87 Prozent der Student/innen das Programm, in Bezug auf ihre eigenen Erwartungen und der Qualität der Organisation im Projekt *Nightingale*, mit *Sehr gut* oder *Gut* (Leeb, 2014).

2.5 Erstsprache und Zweitsprache

Da am Projekt *Nightingale* Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch teilnehmen, wird im Folgenden näher auf Erst- und Zweitsprachen eingegangen sowie auf Faktoren, die den Erwerb einer Zweitsprache beeinflussen.

Die Sprache, die Kinder von Geburt an im familiären Kontext erwerben, wird als Erstsprache bezeichnet (Ahrenholz, 2010a). Es gibt zwei Möglichkeiten für ein Kind bilingual bzw. zweisprachig zu werden: Zum einen durch die gleichzeitige Aneignung beider Sprachen in der frühen Kindheit und zum anderen durch den Erwerb einer zweiten Sprache, nachdem es die erste Sprache beherrscht. Wenn Kinder zweisprachiger Elternteile von Beginn an beide Sprachen lernen, werden die beiden Sprachsysteme voneinander getrennt und die sprachliche Entwicklung im typischen Altersbereich erreicht (Bosch & Sebastian-Galles, 2001; Conboy & Thal, 2006; Holowka, Brosseau-Lapre & Petitto, 2002).

Mit Zweitspracherwerb ist zudem eine zeitliche Komponente mitinbegriffen, da die Aneignung einer weiteren Sprache nach dem 3. Lebensjahr damit bezeichnet wird. Wenn allerdings eine Sprache innerhalb der ersten 3 Lebensjahre erworben wird, wird dies als bilingualer Spracherwerb betitelt. Es ist allerdings nicht klar, ob nach dieser Zeit wirklich andere Bedingungen für den Spracherwerb vorliegen und wie sich diese auf die einzelnen Sprachbereiche auswirken. Nichtsdestotrotz wird bei der Aneignung einer Sprache ab dem 3. Lebensjahr von *frühem Zweitspracherwerb* gesprochen (Ahrenholz, 2010b).

Es wird davon ausgegangen, dass eine veränderte Situation für den Erwerb dieser Zweitsprache besteht, wenn bereits andere Sprachkenntnisse erworben wurden, da aufgrund dessen bereits neuronale und kognitive Entwicklungen stattgefunden haben. Zudem wird auf der einen Seite unterschieden zwischen dem frühen oder auch kindlichen Zweitspracherwerb und dem Zweitspracherwerb Erwachsener auf der anderen Seite. Es wird angenommen, dass gegen Ende der Pubertät psychische und physische Entwicklungen – welche den Spracherwerb maßgeblich beeinflussen – abgeschlossen werden (Ahrenholz, 2010a).

Das Erlernen der Zweitsprache unterscheidet sich bei Kindern mit Migrationshintergrund von dem der Erwachsenen in drei wesentlichen Punkten (Ahrenholz, 2010b):

- In den meisten Fällen setzt die Aneignung der Zweitsprache zu einem Zeitpunkt ein, zu dem die Entwicklung der Erstsprache noch nicht abgeschlossen ist.
- Der Erwerb der Zweitsprache erfolgt, bevor die psychische und kognitive Entwicklung der Kinder abgeschlossen ist.
- Kinder leben bereits ab dem Schulalter, in manchen Fällen schon im Kindergartenalter, in sozialen Umgebungen, in welchen vorwiegend die Zweitsprache gesprochen wird.

Noch dazu ist das Bestehen innerhalb dieser Institutionen wesentlich von den Kenntnissen in dieser Sprache abhängig.

Die Sprache im Zuwanderungsland wird von Kindern leichter gelernt, wobei eine Schwelle bei zehn bis zwölf-jährigen Kindern festgestellt wurde. Der Erwerb eines hohen sprachlichen Niveaus und akzentfreies Sprechen ist nach der Pubertät nicht neurophysiologisch ausgeschlossen, jedoch ist dies im Erwachsenenalter nur mit großem Aufwand und ausgesprochen starker Motivation möglich (Esser, 2006).

Laut Paradis (2007) brauchen Kinder, die sich im Schulalter eine zweite Sprache aneignen, nachdem sie bereits eine andere Sprache gelernt haben, etwa fünf bis sieben Jahre um in der Zweitsprache ebenso gute mündliche und schriftliche Kenntnisse zu erlangen wie gleichaltrige Erstsprachler. Um eine Zweitsprache perfekt beherrschen zu können, muss der Erwerb im Laufe der Kindheit beginnen (Berk, 2011).

Bei der Aneignung einer weiteren Sprache handelt es sich um einen psycholinguistischen Prozess, der sowohl die Verarbeitung und Wahrnehmung der Sprache, als auch die Produktion und Planung von mündlichen und schriftlichen Äußerungen beinhaltet (Ahrenholz, 2010b).

Zunächst eignen sich Kinder Sprachen innerhalb von sozialen Interaktionen an – Familie, Freunde der Eltern, Nachbar/innen, Peers, Lehrer/innen etc. (Leist-Villis, 2004 zit. Krehut & Dirim, 2010). Die Entwicklung der Sprache wird durch die Interaktionen mit diesen Personen sowie die Art und Intensität der Beziehungen beeinflusst. Zudem spielen Faktoren wie Medienkonsum und sprachfördernde Aktivitäten wie Lesen eine Rolle (Krehut & Dirim, 2010).

Im Unterschied zum *ungesteuerten Zweitspracherwerb* – welcher durch Kommunikation stattfindet, ähnlich dem Erwerb der Erstsprache – gibt es auch den *gesteuerten Zweitspracherwerb*, der im Rahmen von Lehr- und Lernsituationen (Unterricht, Tandemsetting) stattfindet. Ein Beispiel hierfür ist die Aneignung der englischen Sprache im Unterricht an deutschsprachigen Schulen, wobei die neu erworbene Sprache keine große Bedeutung für die Bewältigung von Alltagssituationen hat. Es handelt sich dabei um die Aneignung einer Fremdsprache; dies wird als *gesteuerter Fremdspracherwerb* bezeichnet (Vollmer et al., 2001 und Wolff, 2003 zit. nach Ahrenholz, 2010a).

Es existieren verschiedene Faktoren, die den Erwerb einer Zweitsprache bei Migrant/innen beeinflussen. Unter anderem sind dies die individuellen familiären Lebensbedingungen, Bedingungen sowohl im Herkunftsland als auch im Einwanderungsland, besondere Umstände der Migration sowie die Existenz und Struktur einer ethnischen

Gemeinde. Besonders wichtig sind die Aufenthaltsdauer im Land, das Alter bei der Einreise sowie die Sprachfertigkeiten der Eltern (Esser, 2006).

Studien wie beispielsweise PISA zeigen hinsichtlich des Bildungserfolgs – welcher stark an sprachliche Kompetenzen gebunden ist – einen Zusammenhang zwischen schwachen Testergebnissen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dem Sozialprofil ihrer Familien. Dieser Zusammenhang findet sich ebenfalls bei anderen Schüler/innen (Ahrenholz, 2010a). Die Aneignung der Zweitsprache wird deutlich durch eine höhere Bildung der Migrant/innen selbst – beziehungsweise eine höhere Bildung ihrer Eltern – begünstigt (Esser, 2006).

Die Bedeutung der Bildung hat eine deutlichere Auswirkung auf die Lesefähigkeit und den Schriftspracherwerb als auf die mündliche Sprachkompetenz. Genauso hat das Alter bei der Einreise stärkere Effekte auf den Erwerb der Schriftsprache als auf das Sprechen und Verstehen der Sprache. Allerdings sind hierbei wechselseitige Effekte anzunehmen: durch den Bildungserfolg wird der Zugang zum Schriftspracherwerb verbessert, wobei dieser wiederum den Bildungserfolg fördert (Esser, 2006).

Wichtig für Kinder mit Migrationshintergrund sind außerfamiliäre Lernkontexte zur Entwicklung ihres Wortschatzes, besonders dann, wenn sie zu Hause wenig deutschsprachigen Input erhalten (Becker, 2010 zit. nach Esser, 2006). Kontakte im Alltag – wie etwa in der Nachbarschaft oder am Arbeitsplatz – verbessern das Verständnis sowie das Sprechen der Sprache. Während für die Aneignung der Lese- und Schreibfähigkeiten wesentlich stärker geleitete Arten des Zugangs vonnöten sind, wie beispielsweise ein Sprachtraining (Esser, 2006).

Hemmend wirken sich eine weltweite Verwendbarkeit der Erstsprache (vor allem Englisch), linguistische Distanzen zwischen der anzueignenden Zweitsprache und der Erstsprache sowie starke kulturelle wie soziale Unterschiede zwischen der Mehrheit der Gesellschaft und den Zuwanderern, auf den Erwerb der Zweitsprache aus. Zudem ist eine Behinderung für die Aneignung der Zweitsprache gegeben durch die Verfügbarkeit herkunftssprachlicher Medien, Kontakte innerhalb der eigenen ethnischen Gruppe sowie Kommunikationsmöglichkeiten in der Herkunftssprache mit Personen im Umfeld (Esser, 2006).

Es gibt laut Esser (2006) vier wesentliche Einflussfaktoren auf den Spracherwerb:

- Zum einen ist dies die *Motivation (Antrieb)* – hierbei spielen erlebte oder erwartete Assoziationen eine Rolle – z.B. Aussicht auf ein höheres Einkommen

- *Zugang zur Sprache* - Gelegenheiten zum Lernen, Verstärkungen aus der Umgebung sowie Häufigkeiten des Zugangs – z.B. Kursangebote oder Kontaktmöglichkeiten
- *individuelle Fähigkeit* der Person – Lernfähigkeit für Sprachen, Intelligenz, neuronale Kapazitäten, Plastizität des neuronalen Systems die durch Wissen und Alter variiert
- *Kosten* des Lernens (Widerstand) – in erlebter oder erwarteter Form – z.B. Zeitaufwand

Ein wesentlicher Faktor für den Verlauf des Spracherwerbs ist der Antrieb, welcher den individuellen Willen, eine Sprache zu erlernen, bezeichnet. Der Antrieb entsteht aus dem Bedürfnis heraus, mit anderen Menschen in dieser Sprache kommunizieren zu können. Die Erfolge von Kindern im Spracherwerb werden damit begründet, dass sie den Antrieb haben, sozial akzeptiert zu werden (Klein, 2000 zit. nach Ahrenholz, 2010b).

Beschrieben wird Motivation von Langens und Puca (2002 zit. nach Holstein & Wildenauer-Jozsa, 2010) als interagierendes Phänomen. Äußere Reize werden dabei daraufhin überprüft, ob sie der Person als Anreiz dienen. Zudem werden durch die Motivation Stärke, Ausdauer und Richtung einer Handlung bestimmt (Holstein & Wildenauer-Jozsa, 2010).

Motivation ist allerdings nicht nur Teil des Erreichens positiver Emotionen, sondern ebenfalls der Vermeidung negativer Emotionen. Hierbei gibt Angst den Impuls für das Verhalten. Das Problem bei dieser Art der Motivation ist, obwohl sie genauso effektiv ist, dauert der Impuls zur Handlung lediglich so lange an, bis das Ziel erreicht ist, da diese Motivation als unangenehm empfunden wird. Im Vergleich dazu suchen die lernenden Personen bei positiv motivierten Handlungen möglicherweise eigenständig nach weiteren Lernsituationen – wobei diese Situationen eher vermieden werden, wenn der Grund der Motivation Befürchtungen sind (Holstein & Wildenauer-Jozsa, 2010).

Zweisprachigkeit kann sich durchaus positiv auf die Entwicklung auswirken: Kinder, die dazu fähig sind, zwei Sprachen fließend zu sprechen, zeigen im Rahmen von Testungen – im Vergleich zu anderen Kindern – bessere Leistungen in den Bereichen Begriffsbildung, analytisches Denken, kognitive Flexibilität und Konzentrationsfähigkeit (Bialystok, 2001 und Bialystok & Martin, 2004). Ebenfalls sind diese Kinder besser im Erkennen semantischer und grammatikalischer Fehler (Berk, 2011).

Diese Vorteile der Zweisprachigkeit dienen als starkes Argument für zweisprachigen Unterricht in Schulen. Ein Beispiel für die Ausführung eines solchen Unterrichts gibt es in Kanada mit sogenannten Sprachimmersionsprogrammen, wobei Kinder, deren Erstsprache Englisch ist, mehrere Jahre lang ausschließlich auf Französisch unterrichtet werden. Dadurch beherrschen die teilnehmenden Schüler/innen beide Sprachen gleich gut und können in der sechsten Klasse in Rechnen, Lesen und Schreiben gleich gute Leistungen erbringen wie ihre Peers im normalen

englischsprachigen Unterricht (Harley & Jean, 1999; Turnbull, Hart & Lapkin, 2003; Holobow, Genesee & Lambert, 1991 zit. nach Berk, 2011).

In den Vereinigten Staaten herrscht Uneinigkeit darüber, wie Kinder aus ethnischen Minderheiten, die lediglich über begrenzte Englischkenntnisse verfügen, unterrichtet werden sollen. Der Meinung einiger Expert/innen zufolge kann die Zeit, in der ein solches Kind in seiner Erstsprache unterrichtet wird, nicht dazu genutzt werden, die Englischkenntnisse des Kindes zu verbessern. Dies ist problematisch, da gerade die Englischkenntnisse entscheidend für den schulischen sowie beruflichen Erfolg des Kindes sind. Im Gegensatz dazu weisen andere Expert/innen darauf hin, dass die kulturelle Herkunft eines Kindes durch Unterricht in seiner Erstsprache respektiert wird. Daher sollen sowohl die Erst- als auch die Zweitsprachlichen Kenntnisse der Kinder gefördert werden. Zudem könne man hierdurch mangelhafte Kenntnisse in beiden Sprachen vermeiden (Berk, 2011).

Laut Ovando und Collier (1998 zit. nach Berk, 2011) kann eine doppelte Halbsprachigkeit – unvollständige Kenntnisse in beiden Sprachen – dann entstehen, wenn Kinder aus Minderheiten in ihrer Zweitsprache unterrichtet werden und allmählich ihre eigene Sprache vergessen. Dies kann zu schwerwiegenden Problemen im schulischen Bereich führen und erklärt zum Teil die hohe Zahl an Schulabbrechern unter jungen Personen, die aus lateinamerikanischen Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status stammen. Dies lässt sich durchaus auf beinahe alle Migrantengruppen übertragen (Berk, 2011).

Crawford (1997) zufolge beteiligen sich Kinder aus Minderheiten engagierter am Unterricht, wenn in ihrer Schule beide Sprachen im Lehrplan berücksichtigt werden. Zudem fällt es ihnen leichter, sich die Zweitsprache anzueignen. Wenn diese Kinder jedoch ausschließlich in einer Sprache unterrichtet werden, die sie kaum verstehen, sind sie gelangweilt, frustriert und ziehen sich zurück (Crawford, 1997). Daher scheint es am Besten für diese Kinder zu sein, wenn ihre Erst- und Zweitsprachkenntnisse zugleich gefördert werden (Berk, 2011).

Es ist inzwischen keine Frage mehr, ob nicht-deutschsprachige Kinder in Österreich nur in Deutsch oder zusätzlich in ihrer Erstsprache unterrichtet werden sollen – abgesehen von der Schwierigkeit, dies in der Praxis optimal umsetzen zu können. Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Unterbrechung des Erstspracherwerbs nicht nur die Aneignung dieser Sprache, sondern auch die allgemeine Entwicklung der Sprachfähigkeit hemmt. Folglich werden Schreib-, Lese- und sonstige Schulleistungen eingeschränkt (Konecny & Leitner, 2006).

Zudem werden durch den zusätzlichen Unterricht in der Erstsprache folgende Bereiche gefördert: sprachliche Kreativität, Entwicklung der Strategie zum Spracherwerb, sprachliche Analyse. Außerdem entstehen positive Einflüsse auf das Selbstwertgefühl, die nonverbale Intelligenzleistung, sowie die Einstellung zur eigenen Gruppe – dies ist besonders wichtig bei Erstsprachen, die geringes soziales Prestige haben, wie beispielsweise Serbisch oder Türkisch. Außerdem fördert der Unterricht in Erst- und Zweitsprache die Toleranz bilingualer Personen (Konecny & Leitner, 2006).

Die Förderung der Erstsprache bilingualer Kinder wirkt sich positiv auf die Einstellung zu ihrer eigenen Sprache aus sowie auf die Motivation in der Schule (de Cillia, 2011). Akkus, Brizic & Cillia (2005) fanden bei einer Gruppe von türkischsprachigen Kindern in Wien nach Arbeit an deren sprachlichem Selbstbewusstsein und ihrer Erstsprache, bereits innerhalb eines geringen Zeitraumes, positive Einflüsse auf die Beherrschung ihrer Erstsprache sowie ihre Leistungen in Deutsch und anderen Schulfächern (de Cillia, 2011).

In einer von Peltzer-Karpf, Wurnig, Schwab et al. (2003 zit. nach de Cillia, 2011) an Wiener Schulen durchgeführten Longitudinalstudie stellte sich heraus, dass Kinder, die aus Marokko oder der Türkei stammen, signifikant schlechtere Ergebnisse in Sprachstandserhebungstests erzielten, als beispielsweise Kinder, die aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen. Der Erwerb einer Zweitsprache ist also zusätzlich zu individuellen und schulischen Variablen auch von externen Faktoren abhängig (de Cillia, 2011).

3 Empirischer Teil

3.1 Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit evaluiert das im Jahrgang 2016/17 in Wien durchgeführte *Nightingale* Programm anhand der monatlichen Berichte der Mentor/innen. Ein wichtiger Fokus der Arbeit ist die Darstellung der Erfahrungen der Mentor/innen innerhalb des *Nightingale* Projekts. Zudem wird untersucht, ob die Darstellungen der Mentor/innen aufgrund verschiedener Bedingungen variieren. In der Analyse soll untersucht werden, ob die in den monatlichen Berichten erwähnten Aspekte sich aufgrund der Studienrichtung der Mentor/innen, des Geschlechts der Kinder oder deren Erstsprache unterscheiden. Zusätzlich werden eventuelle Unterschiede über den zeitlichen Verlauf des Projektes hinweg näher betrachtet.

Obwohl die Wirksamkeit von Mentoringprogrammen oft untersucht wurde, gibt es nur wenige Studien, welche den Einfluss der Mentoringprogramme auf die Sprachentwicklung der Mentees untersuchen. Beispielsweise fanden Gelis (2015) und Sild Lönroth (2007) positive Effekte des

Nightingale Projektes auf die sprachlichen Kenntnisse der Kinder. Daher soll in der vorliegenden Arbeit untersucht werden, ob sich die Darstellungen der Mentor/innen von den sprachlichen Aspekten der Kinder mit den Ergebnissen des Sprachstandserhebungstests (SET 5-10; Petermann, 2012) – der einigen der Kinder dieses Jahrgangs von Schleritzko (2019) und Schulze (2017) vorgegeben wurde – in Verbindung setzen lassen.

Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Wie stellt sich das *Nightingale* Mentoring Projekt in der Kohorte des Schuljahres 2016/17 aus der Sicht der Mentor/innen dar?

- Bestehen Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Mentees?
- Bestehen Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen in Abhängigkeit von der Erstsprache der Mentees?
- Bestehen Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen in Abhängigkeit von der Studienrichtung der Mentor/innen?
- Bestehen Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen in Abhängigkeit vom zeitlichen Verlauf (Anfangs-, Mittel- und Endphase des Projekts)?

Forschungsfrage 2: Lassen sich aus den Beschreibungen der Mentor/innen Merkmale des Mentoringprozesses erkennen, die mit der Sprachentwicklung der Mentees zusammenhängen?

4 Methode

4.1 Durchführung der Untersuchung und Untersuchungsinstrumente

Das verwendete Material waren die Berichte, welche die Mentor/innen einmal pro Monat im Rahmen des *Nightingale* Projektes (November bis Mai) zu ihren Treffen mit den Mentees verfassten. Die Vorgabe für die Verfassung der Berichte waren lediglich die Angabe des *Datums* für die jeweilige Aktivität, die *Anzahl der Treffen*, die *Anzahl der abgesagten Treffen* sowie die durchgeführten *Aktivitäten* und *Erkenntnisse und Beobachtungen* während der Treffen. Wie ausführlich die Berichte verfasst wurden und inwieweit auf die einzelnen Aspekte eingegangen wurde, blieb den Mentor/innen überlassen. Die gesammelten Berichte wurden von Mag. Günther Leeb als Excel Tabelle per Mail übermittelt. Nach Ausschluss von sechs Tandems, von welchen jeweils 3 oder mehr Berichte fehlten, blieben noch 408 Berichte zur Analyse.

Die Analyse der schriftlichen Berichte erfolgte mittels eines Kategoriensystems, das von Ehli, (2017) und Scherer (2016) erstellt wurde. Dieses Kategoriensystem basiert auf der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring, 2010).

Zur Analyse der monatlichen Berichte wurde das Kategoriensystem in die Software *QCA-Map* übertragen, welche von Philipp Mayring entwickelt wurde, und die Berichte anhand der jeweiligen Kategorien kodiert. Anschließend wurden die Daten in SPSS übertragen und mit den SET-Daten von Schleritzko (2019) zusammengefügt.

4.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Wie bereits erwähnt, wurde zur Erstellung des Kategoriensystems die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (Mayring, 2010) verwendet. Prinzipiell hat die Inhaltsanalyse eine Form von Kommunikation zum Gegenstand, die auf eine Art protokolliert vorliegt. Eine der meistverwendeten Techniken, welche bei inhaltsanalytischen Verfahren angewandt wird, ist die Häufigkeitsanalyse. Es geht dabei darum, bestimmte Elemente innerhalb des zur Verfügung stehenden Materials zu zählen, sowie deren Häufigkeit mit dem Vorkommen von anderen Elementen in Vergleich zu setzen. Hierfür werden umfassende Kategoriensysteme verwendet, welche wichtige Aspekte von Texten erfassen sollen. Das sprachliche Material soll mit Hilfe eines Computersystems ausgezählt werden (Mayring, 2010).

Zur Erstellung eines Kategoriensystems gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: zum einen können die Kategorien deduktiv bestimmt werden, indem theoretische Überlegungen herangezogen werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, die Kategorien induktiv vom Material abzuleiten, ohne theoretische Konzepte miteinzubeziehen. Zunächst wird ein Probendurchlauf durchgeführt und im Anschluss das Kategoriensystem überarbeitet. Darauffolgend wird das gesamte Material kodiert (Mayring, 2010).

Die vorliegende Arbeit hat die Methode der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse als Grundlage. Bei dieser wird Material zu einem bestimmten Thema extrahiert und anschließend zusammengefasst (Mayring, 2010).

Da sowohl die Konstruktion der Kategorien als auch deren Anwendung auf das Material zuverlässig durchgeführt werden muss, werden inhaltsanalytische Gütekriterien verwendet. Damit die durchgeführte Analyse unter anderen Umständen von anderen Analytikern reproduziert werden kann, muss die Vorgehensweise exakt beschrieben werden. Messen lässt sich dies anhand der Inter-coder-Reliabilität, wobei dasselbe Material von unterschiedlichen Personen – mit demselben Kategoriensystem – kodiert wird und daraufhin die

Übereinstimmung der kodierenden Personen überprüft wird. Falls nötig, werden einzelne Kodierregeln oder das Kategoriensystem überarbeitet (Mayring, 2010).

In der vorliegenden Arbeit wurde der Holsti-Index (Holsti, 1969 zit. nach Mayring, 2010) zur Überprüfung der Intercoder-Reliabilität angewandt. Zum Großteil lagen die Übereinstimmungen für die beiden Kodiererinnen in den Hauptkategorien über 80 % bzw. 90 %. Innerhalb der Grobkategorien gab es teilweise geringere Übereinstimmungen, jedoch waren sie zum Großteil zufriedenstellend. Anschließend an die unabhängigen Kodierungen wurde eine konsensuelle Kodierung (Kuckartz, 2014) durch beide Studentinnen durchgeführt. Während eines Treffens wurden die unterschiedlich kodierten Textstellen verglichen und gemeinsam nach Ursachen für die nicht vorhandene Übereinstimmung gesucht. Darauf aufbauend wurden von den Kodiererinnen noch eindeutiger Kodierregeln festgesetzt und das Vorgehen bei unklaren Fällen erörtert.

4.1.2 Beschreibung des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem besteht aus sieben Hauptkategorien (und einer zusätzlichen Kategorie), die 34 Grobkategorien und 76 Feinkategorien beinhalten. Die Hauptkategorien lauten:

- A. Bereitstellung von Zugängen*
- B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen*
- C. Sprache*
- D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen*
- E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee*
- F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien*
- G. Bezugspersonen des Mentees*
- H. Prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/ des Mentors (Zusatzkategorie)*

In der Kategorie *A. Bereitstellung von Zugängen* geht es um die Aktivitäten, welche die Mentor/innen mit ihren Mentees durchführen. Diese können Bildungsorientiert (z.B. Museum), Konsumorientiert (z.B. Medienkonsum), oder Aktivitätenorientiert (z.B. sportliche Aktivität) sein und eventuell den Kontakt zu anderen Personen beinhalten.

In der Kategorie *B. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen* werden Schwierigkeiten beschrieben, welche sich im Zuge der Organisation der Aktivitäten oder mit der Person des Mentees ergeben. Zudem werden Überforderungen der/des Mentor/in/s, deren/dessen Ziele und Erwartungen an den Mentoringprozess, negative Bewertungen der Treffen sowie negative Gefühle der/des Mentor/in/s beschrieben.

Die Kategorie *C. Sprache* wird anschließend separat beschrieben, da sie für die vorliegende Arbeit überarbeitet wurde.

Die Stärken (besonderen Fähigkeiten und Interessen) der Mentees, positive Bewertungen der Treffen, positive Gefühle und positives Verhalten der Mentees, deren schulische Erfolge sowie positive Gefühle der Mentor/in werden in der Kategorie *D. Erfolge, Kompetenzen und positive Erfahrungen* beschrieben.

Wertschätzendes Verhalten innerhalb des Tandems (wie z.B. die Berücksichtigung von Wünschen) wird in der Kategorie *E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee* beschrieben. Ebenso wird die Entwicklung der Beziehung (Vertrautheit, Gedanken um Gefallen, über Gefühle sprechen) sowie das Kontaktverhalten zwischen den Treffen dargestellt.

In der Kategorie *F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien* werden die emotionalen, kognitiven sowie motivationalen Strategien der Mentor/innen im Umgang mit den Mentees veranschaulicht.

Die Kategorie *G. Bezugspersonen des Mentees* beschreibt die Verhältnisse der Familie des Mentees, deren Verhalten, die Herausforderungen, welche sich im Laufe des Projekts mit den Bezugspersonen ergeben, Umstände, die von der Mentor/in als problematisch wahrgenommen werden (z.B. Mentee wird zu wenig gefördert von seiner Familie) sowie positive und negative Aspekte der Beziehung zwischen Bezugspersonen und Mentor/in.

Überarbeitet wurde das vorhandene Kategoriensystem vor allem in der Sprachkategorie, zusammen mit Eder (2018). Hierzu wurden zunächst einige Berichte mit der bestehenden Sprachkategorie kodiert und bei auftretenden Kodierproblemen ein Vermerk gemacht. Das Kategoriensystem wurde mit Hilfe der markierten Textstellen ausdifferenziert und die neuen Kategorien mit Hilfe von deduktiven sowie induktiven Techniken gebildet. Nach der Überarbeitung des Kategoriensystems wurden alle Berichte erneut mit den neuen Kategorien kodiert.

Die Hauptkategorie *C. Sprache* besteht nach der Überarbeitung aus den Grobkategorien:

C.1. Sprachkenntnisse

C.2. Sprachförderung

C.3. Einstellungen

C.4. Sprachverhalten

C.5. Erstsprache

C.6. Probleme

C.7. Sprache der Bezugspersonen

In der Kategorie *C.1. Sprachkenntnisse* geht es um die Beschreibung von gut und schlecht ausgeprägten sprachlichen Fertigkeiten der Mentees, sowie deren Lese- und Schreibkompetenz.

Die Kategorie *C.2. Sprachförderung* beinhaltet erwähnte Aspekte der von der/dem Mentor/in eingesetzten sprachlichen Förderung wie beispielsweise Bücher lesen, sprachliches Korrekturverhalten der/des Mentor/in/s sowie erwähnte Ideen zur Sprachförderung.

In der Kategorie *C.3. Einstellungen* werden positive und negative Einstellungen des Mentees, in Bezug auf Sprache, beschrieben (z.B. Mentee möchte gerne gut Deutsch können).

Die Kategorie *C.4. Sprachverhalten* stellt aktive Verhaltensweisen, die der Mentee setzt, um die deutsche Sprache zu erlernen dar (z.B. Mentee wiederholt Wörter, um sie sich zu merken).

Die Nutzung der Erstsprache (z.B. Mentee spricht Erstsprache vor Mentor/in) und das Teilen der Erstsprache mit der/dem Mentor/in (z.B. Mentee erklärt, es gibt im Serbischen zwei verschiedene Schriften) sind Teil der Kategorie *C.5. Erstsprache*.

Sprachbezogene Probleme, die in Kategorie *C.6. Probleme* beschrieben werden, sind Verständigungsprobleme (z.B. Mentee versteht eine Frage nicht) sowie Verständnisprobleme des Mentees (z.B. Mentee versteht Informationen im Museum nicht).

Beschreibungen, welche sich auf die Sprache der Bezugspersonen beziehen, werden in der Kategorie *C.7. Sprache der Bezugspersonen* dargestellt. Hierzu gehören die Sprachkenntnisse der Familie (z.B. sprechen gut/kaum Deutsch), auftretende Verständigungsprobleme zwischen Mentor/in und den Bezugspersonen, sowie sonstige auf Sprache bezogene Aspekte (wie z.B. die Relevanz des Themas in der Familie).

Das gesamte überarbeitete Kategoriensystem befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

4.1.3 Sprachstandserhebungstest (SET 5-10)

Zur umfassenden Beurteilung des Sprachstandes kann der SET 5-10 (Petermann, 2012) verwendet werden, welcher an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst ist. Dieser basiert auf der Annahme, dass Kinder bereits im Alter von vier bis fünf Jahren grundlegende Sprachstrukturen beherrschen. Lese- und Rechtschreibleistungen werden im SET 5-10 nicht überprüft, somit ist er von Schulleistungstests abgrenzbar. Das Verfahren wird angewandt bei Kindern mit Verzögerungen oder Störungen in der Sprachentwicklung, Aphasien oder Lernbehinderungen, sowie bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wobei die Grundvoraussetzung für Kinder mit Migrationshintergrund ausreichende Deutschkenntnisse für die Durchführung dieses diagnostischen Verfahrens ist (Petermann, 2012).

Es werden mit dem SET 5-10 sieben (Sprach-)Bereiche durch zehn Untertests abgedeckt (Petermann, 2012):

- Über die Benennung von Bildern wird der produktive Wortschatz erhoben

- Semantische Relationen werden durch die Kategorienbildung überprüft, wobei die übergeordnete Kategorie von Abbildungen erkannt werden soll
- Verarbeitungsgeschwindigkeit wird mit dem Untertest Sternsuche erhoben
- Sprachverständnis wird durch zwei Untertests erhoben, wobei das Satzverständnis abgefragt wird und Fragen zu einem Text beantwortet werden sollen
- Sprachproduktion wird erhoben durch die Untertests Bildgeschichte und Satzbildung
- Der Bereich der Morphologie wird abgefragt durch die Untertests Singular/Plural Bildung und Erkennen / Korrektur inkorrektur Sätze
- Die auditive Merkfähigkeit wird erfragt durch das Nachsprechen von Kunstwörtern

4.2 Durchführung

Zur Beantwortung eines Teils der ersten Fragestellung wurden deskriptive Häufigkeitsanalysen für die verschiedenen Kategorien durchgeführt und die kodierten Stellen inhaltlich näher betrachtet. Für die Beantwortung der weiteren Fragestellungen wurden Berechnungen im Programm *SPSS Statistics* - Version 25 ausgeführt. Um parametrische Verfahren nutzen zu können müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die Normalverteilung der Daten wurde mittels Shapiro-Wilk Tests sowie Betrachtungen von Histogrammen und Box-plots überprüft. Bei der Durchführung der Shapiro-Wilk Tests wurden signifikante Ergebnisse gefunden und in der grafischen Überprüfung wurden zudem Ausreißer entdeckt. Daher kann für die vorliegenden Daten keine Normalverteilung angenommen werden. Da die Voraussetzungen für parametrische Verfahren verletzt war, wurde auf die Verwendung nichtparametrischer Verfahren zurückgegriffen. Dabei wurde ein Signifikanzniveau von $p < 0.05$ festgelegt.

4.3 Stichprobenbeschreibung

Die untersuchte Stichprobe der Teilnehmer/innen am *Nightingale* Projekt im Jahrgang 2016/17 umfasst 66 Mentor/innen und 66 Mentees. Aufgrund jeweils drei oder mehr fehlender Monatsberichte mussten sechs Tandems aus der Analyse ausgeschlossen werden. Daher bestand die finale Stichprobe aus 60 Mentor/innen und 60 Mentees. In der finalen Stichprobe waren 27 Mentees weiblich (45%) und 33 männlich (55%).

Das Alter der Mentees befand sich der Klassenstufe nach zu urteilen zwischen sechs und vierzehn Jahren. In der Volksschule zeigte sich die Verteilung wie folgt: 1. Klasse (n=4; 6.7%), 2. Klasse (n=2; 3.3%), 3. Klasse (n=20; 33.3%) und 4. Klasse (n=22; 36.6%). Für die Kinder

der Neuen Mittelschule war die Verteilung auf die Klassen folgendermaßen: 1. Klasse (n=6; 10%) und für die 2.-4. Klasse jeweils (n=1; 1.7%). Allerdings fehlten drei Angaben unter den Volksschulkindern.

21 Mentees nahmen an der Untersuchung mit dem Sprachstandserhebungstest (SET 5-10; Petermann, 2012) teil. Wie bereits erwähnt wurde der SET 5-10 von Schleritzko (2019) und Schulze (2017) vorgegeben. Zwei der oben erwähnten ausgeschlossenen Tandems enthielten Mentees, die an der Untersuchung mit dem SET 5-10 teilnahmen. Daher bestand in der vorliegenden Arbeit die finale Teilstichprobe der Kinder, die mit dem SET 5-10 untersucht wurden, aus 19 Mentees. Von diesen Mentees waren 6 weiblich (32%) und 13 männlich (68%).

Die Verteilung der Erstsprachen der Kinder und der Studienrichtungen der Student/innen sind nachfolgend Tabelle 1 und 2 zu entnehmen.

Tabelle 1

Zugeteilte Sprachgruppe aufgrund Erstsprache der Kinder, aufgeteilt nach Geschlecht der Mentees sowie nach Teilstichproben der Kinder mit und ohne Teilnahme am SET 5-10

		<i>Teilstichprobe 1</i>		<i>Teilstichprobe 2</i>		<i>Gesamt</i>	
		<i>(SET 5-10)</i>		<i>(kein SET 5-10)</i>			
	<i>Sprachgruppe</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Prozent</i>
♀ Mentees	Indo-iranische Sprachen	0	0 %	3	5 %	3	5.0 %
	Arabisch	0	0 %	3	5 %	3	5.0 %
	Slawische Sprachen	2	3.3 %	4	6.7 %	6	10.0 %
	Türkisch	2	3.3 %	7	11.7 %	9	15.0 %
	Sonstige europ. Sprachen	0	0 %	1	1.7 %	1	1.7 %
	Sonstige Sprachen	2	3.3 %	3	5 %	5	8.3 %
♂ Mentees	Indo-iranische Sprachen	2	3.3 %	4	6.7 %	6	10.0 %
	Arabisch	3	5 %	2	3.3 %	5	8.3 %
	Slawische Sprachen	1	1.7 %	4	6.7 %	5	8.3 %
	Türkisch	4	6.7 %	4	6.7 %	8	13.3 %
	Sonstige europ. Sprachen	2	3.3 %	3	5 %	5	8.3 %
	Sonstige Sprachen	1	1.7 %	3	5 %	4	6.7 %

Tabelle 2

Zugewiesene Studiengruppe aufgrund der Studienrichtung der Mentor/innen, aufgeteilt nach Geschlecht der Mentees sowie nach Teilstichproben der Kinder mit und ohne Teilnahme am SET 5-10

		<i>Teilstichprobe 1</i>		<i>Teilstichprobe 2</i>		<i>Gesamt</i>	
		<i>(SET 5-10)</i>		<i>(kein SET 5-10)</i>			
	<u><i>Studienrichtung</i></u>	<u><i>Anzahl</i></u>	<u><i>Prozent</i></u>	<u><i>Anzahl</i></u>	<u><i>Prozent</i></u>	<u><i>Anzahl</i></u>	<u><i>Prozent</i></u>
♀ Mentees	Pädagogische	3	5 %	12	20 %	15	25 %
	Studienrichtungen						
	DaFZ	1	1.7 %	1	1.7 %	2	3.3 %
	Psychologie	1	1.7 %	3	5 %	4	6.7 %
	Sonstige	1	1.7 %	5	8.3 %	6	10 %
♂ Mentees	Pädagogische	9	15 %	9	15 %	18	30 %
	Studienrichtungen						
	DaFZ	0	0 %	1	1.7 %	1	1.7 %
	Psychologie	2	3.3 %	6	10 %	8	13.3 %
	Sonstige	2	3.3 %	4	6.7 %	6	10 %

Anmerkung: DaFZ steht für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

5 Ergebnisse

5.1 Darstellung des Nightingale-Mentorings in der Kohorte 2016/17 aus Sicht der Mentor/innen

In Tabelle 3 werden die Kodierhäufigkeiten der Hauptkategorien gemeinsam mit ihren Grobkategorien beschrieben. Die Grobkategorien werden dabei nach der absteigenden Anzahl ihrer Kodierungen dargestellt. Dies dient zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage.

Tabelle 3

Häufigkeit der Kodierungen nach Hauptkategorie sowie Häufigkeit der dazugehörigen Grobkategorien nach jeweils absteigender Häufigkeit pro Hauptkategorie

	<u><i>Hauptkategorie</i></u>	<u><i>Häufigkeit</i></u>	
		<u><i>Absolut</i></u>	<u><i>Prozent</i></u>
A. Bereitstellung von Zugängen		2.333	33.2 %
	A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung	722	10.3 %
	A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	559	8.0 %
	A.3. Aktivitätenorientierte Freizeitgestaltung	456	6.5 %
	A.5. Soziales Kapital	353	5.0 %

A.4. Orientierung im öffentlichen Raum	194	2.8 %
A.6. Neues	49	0.7 %
B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	1.179	16.8 %
B.2. Probleme und Herausforderungen mit dem Mentee	476	6.8 %
B.1. Probleme und Herausforderungen bzgl. der Organisation	457	6.5 %
B.4. Ziele und Erwartungen	112	1.6 %
B.6. Negative Gefühle der / des Mentor/in/s	81	1.2 %
B.5. Negative Bewertung der Treffen / Aktivitäten	31	0.4 %
B.3. Überforderung	22	0.3 %
C. Sprache	215	3.1 %
C.2. Sprachförderung	64	0.9 %
C.1. Sprachkenntnisse	48	0.7 %
C.5. Erstsprache	31	0.4 %
C.7. Sprache der Bezugspersonen	30	0.4 %
C.4. Sprachverhalten	24	0.3 %
C.6. Probleme	18	0.3 %
C.3. Einstellungen	0	0 %
D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen	1.513	21.6 %
D.3. Erfolge Mentee	837	11.9 %
D.2. Positives Erleben der Treffen / Aktivitäten	379	5.4 %
D.4. Positive Gefühle der / des Mentor/in/s	225	3.2 %
D.1. Stärken des Mentees	72	1.0 %
E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee	832	11.9 %
E.1. Wertschätzung	440	6.3 %
E.3. Entwicklung der Beziehung	337	4.8 %
E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen	55	0.8 %
F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	480	6.8 %
F.2. Kognitive Strategien	258	3.7 %
F.3. Motivationale Strategien	125	1.8 %
F.1. Emotionale Strategien	62	0.9 %
F.4. Grenzen setzen	35	0.5 %
G. Bezugspersonen des Mentees	465	6.6 %

G.3. Probleme und Herausforderungen mit Bezugspersonen	162	2.3 %
G.4. Beziehung mit Bezugspersonen	145	2.1 %
G.1. Situation	132	1.9 %
G.2. Verhalten der Bezugspersonen	26	0.4 %
Gesamt	7.017	100 %

Es wurden insgesamt 7017 Textstellen in den 408 Berichten kodiert. Die Hauptkategorie *A. Bereitstellung von Zugängen* hatte mit 2333 Kodierungen die meisten markierten Textstellen über alle Berichte hinweg (33.2% der gesamten Kodierungen). Die Zweithäufigste Kodierungsanzahl wurde in der Kategorie *D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen* mit 1513 Kodierungen gefunden (21.6%). Gefolgt von Kategorie *B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen* mit 1179 Kodierungen (16.8%). An nächster Stelle steht die Kategorie *E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee*, welche 832 Kodierungen erhielt (11.9%). Anschließend folgen die Kategorien *F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien* mit 480 Kodierungen (6.8%) und *G. Bezugspersonen des Mentees* mit 465 Kodierungen (6.6%). Die Kategorie mit der geringsten Anzahl an Kodierungen ist die Kategorie *C. Sprache*, welche 215 Kodierungen (3.1%) enthielt.

Bei der Betrachtung auf Ebene der Grobkategorien war die am häufigsten kodierte Kategorie *D.3. Erfolge Mentee* (837 Kodierungen), welche die Feinkategorien *Positive Gefühle Mentee* (400), *Positives Verhalten Mentee* (423), sowie *Schulische Erfolge* (14) enthält. Anschließend folgt die Kategorie *A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung* mit 722 Kodierungen, diese Kategorie beinhaltet die Feinkategorien *Vergnügung/Entertainment* (306), *Medienkonsum* (93) und *Essen/Trinken* (323). Gefolgt von der Kategorie *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* mit 559 Kodierungen, bestehend aus den Feinkategorien *Museum* (137), *Bibliothek* (56), *Zoo* (70), *Universität* (30), *Kulturelles Kapital* (46), *Kindermusical der Kinderfreunde* (29), *Sonstige bildungsorientierte Freizeitgestaltung* (117), sowie *Tagebuch* (74).

Unter den Kategorien mit den wenigsten Kodierungen befanden sich die sprachlichen Grobkategorien: *C.1. Sprachkenntnisse* (48), *C.5. Erstsprache* (31), *C.7. Sprache der Bezugspersonen* (30), *C.4. Sprachverhalten* (24) sowie die Kategorie *C.6. Probleme* (18). Außerdem waren in den Kategorien *B.5. Negative Bewertung der Treffen* (31) und *B.3. Überforderung* (22) jeweils eine geringe Anzahl an Kodierungen festzustellen.

Für nähere inhaltliche Informationen zu allen Kategorien wird auf das Kategoriensystem im Anhang verwiesen.

5.1.1 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen in Abhängigkeit von Erstsprache und Geschlecht der Mentees

Um eventuell vorhandene Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen innerhalb der Monatsberichte feststellen zu können, wurde zunächst die Datei in SPSS aufgrund des Geschlechts der Mentees aufgeteilt, sodass dies als Untervariable fungieren kann. Anschließend wurden Kruskal-Wallis Tests mit den jeweiligen Gruppen berechnet.

Um herauszufinden, ob sich die Beschreibungen innerhalb der Berichte aufgrund der Erstsprachen der Mentees unterscheiden, wurden zunächst vier Sprachgruppen gebildet und miteinander verglichen. Die Gruppen waren 1.) Indo-Iranische und Arabische Sprachen ($n_{\text{♂}}=11$; $n_{\text{♀}}=6$) 2.) Slawische und sonstige europäische Sprachen ($n_{\text{♂}}=10$; $n_{\text{♀}}=7$) 3.) Türkisch ($n_{\text{♂}}=8$; $n_{\text{♀}}=9$) und 4.) Sonstige Sprachen ($n_{\text{♂}}=4$; $n_{\text{♀}}=5$).

Mit dem Kruskal-Wallis Test wurden signifikante Unterschiede in den Grobkategorien *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* ($\chi^2(3) = 10.343$, $p = .016$), *A.6. Neues* ($\chi^2(3) = 15.653$, $p = .001$), *C.5. Erstsprache* ($\chi^2(3) = 8.602$, $p = .035$) sowie *E.3. Entwicklung der Beziehung* ($\chi^2(3) = 9.015$, $p = .029$) festgestellt. Diese Unterschiede waren allerdings lediglich bei den männlichen Mentees zu finden. Nachfolgend in Tabelle 4 sind die signifikanten Ergebnisse für die Gruppenunterschiede der jeweiligen Kategorien zu finden, die mit Dunn-Bonferroni Tests ermittelt wurden.

Tabelle 4

Signifikante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen bei männlichen Mentees⁺ ermittelt mit Dunn-Bonferroni Tests

Kategorien	χ^2	$P_{\text{angepasst}}$	r	Unterschiede in Gruppen	Mittlerer Rang
<i>A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung</i>	16.341	.022	.51	Gruppe 1*	22.59
				Gruppe 4*	6.25
<i>A.6. Neues</i>	14.445	.001	.64	Gruppe 1*	24.55
				Gruppe 2*	10.10
<i>C.5. Erstsprache</i>	7.545	.046	.46	Gruppe 1*	21.55
				Gruppe 2*	14.00

+ Bei weiblichen Mentees wurden keine Unterschiede zwischen den Sprachgruppen gefunden

* Gruppe 1: Indo-Iranische und Arabische Sprachen

Gruppe 2: Slawische und sonstige europäische Sprachen

Gruppe 3: Türkisch

Gruppe 4: Sonstige Sprachen

Für den Vergleich der Gruppen wurden Post hoc Dunn-Bonferroni Tests durchgeführt. Hierbei zeigte sich für die Kategorie *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* ein signifikanter

Unterschied zwischen Gruppe 1 (Indo-Iranische und Arabische Sprachen) und Gruppe 4 (Sonstige Sprachen). Innerhalb von Gruppe 1 wurde öfter von der Kategorie *A.1.* berichtet als in Gruppe 4.

In der Kategorie *A.6. Neues* wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen 1 (Indo-Iranische und Arabische Sprachen) und 2 (Slawische und sonstige europäische Sprachen) gefunden. Die Kategorie *A.6.* wurde in Gruppe 1 häufiger erwähnt als in Gruppe 2.

Ebenfalls ergab sich für die Kategorie *C.5. Erstsprache* ein signifikanter Unterschied für die Gruppen 1 (Indo-Iranische und Arabische Sprachen) und 2 (Slawische und sonstige europäische Sprachen). Hier erfolgten in Gruppe 1, im Vergleich zu Gruppe 2, häufigere Erwähnungen der Kategorie *C.5.*

Diese Ergebnisse waren natürlich ebenfalls nur bei den männlichen Mentees zu finden.

5.1.2 Unterschiede in den Darstellungen der Mentor/innen aufgrund verschiedener Studienrichtungen der Mentor/innen und dem Geschlecht der Mentees

Das Ziel hierbei war es, zu erfahren, ob sich die Darstellungen in den Monatsberichten basierend auf den Studienrichtungen der Mentor/innen unterscheiden. Hierfür wurden drei Gruppen gebildet und miteinander verglichen. Die Gruppen waren 1.) Psychologie ($n_{\text{♂}}=7$; $n_{\text{♀}}=4$), 2.) Pädagogische Studienrichtungen ($n_{\text{♂}}=19$; $n_{\text{♀}}=15$) und 3.) Sonstige Studienrichtungen ($n_{\text{♂}}=7$; $n_{\text{♀}}=8$).

Mithilfe des Kruskal-Wallis Tests wurde ein signifikanter Unterschied in der Grobkategorie *G.2. Verhalten der Bezugspersonen* ($\chi^2(2) = 6.916, p = .031$) festgestellt. Allerdings war dieser Unterschied lediglich bei weiblichen Mentees signifikant.

Zum Vergleich der Gruppen wurden ebenfalls Dunn-Bonferroni Tests durchgeführt. Hier zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen 1 (Psychologie) und 2 (Pädagogischen Studienrichtungen). Innerhalb der Gruppe 1 (Mittlerer Rang = 14.50) gab es wesentlich mehr Erwähnungen der Kategorie *G.2.*, als in der Gruppe 2 (Mittlerer Rang = 17.03).

$$\text{Gruppe 1 vs. 2: } \chi^2(2) = 10.483, p_{\text{angepasst}} = .031, z = 2.565, r = .49$$

Dieser Unterschied war ebenfalls nur für die Gruppe der weiblichen Mentees signifikant.

5.1.3 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen im zeitlichen Verlauf

Für die Beantwortung der Fragestellung, ob sich die Darstellung der Mentor/innen zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb des *Nightingale* Mentoring unterscheiden, wurden zunächst die Berichte der 7 Monate, zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten, zusammengefasst. Diese sind der *Beginn* (November & Dezember), *Mitte* (Jänner, Februar & März) und das *Ende* (April & Mai). Für diese drei Zeitpunkte wurde mithilfe von Friedman-Tests separat für jede

Grobkategorie untersucht, ob sich die Kodierhäufigkeiten zu den jeweiligen Zeitpunkten signifikant voneinander unterscheiden. Für einige Kategorien, deren statistische Daten in der nachfolgenden Tabelle (Tabelle 5), aufgeführt werden war dies der Fall. Um herauszufinden, welche Gruppen (*Beginn, Mitte, Ende*) sich signifikant unterscheiden, wurden Dunn-Bonferroni Tests durchgeführt. Die statistischen Kennwerte hierzu befinden sich im Anhang.

Tabelle 5

Signifikante Ergebnisse ($p < .05$) zu Friedman-Tests: Vergleich Beginn, Mitte und Ende des Projekts. Angabe von Teststatistik, Signifikanz, Mittelwerten sowie Standardabweichungen.

Kategorien	Teststatistik χ^2	Signifikanz	Beginn M (SD)	Mitte M (SD)	Ende M (SD)
<i>A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung</i>	28.00	.000	1.76 (1.10)	1.28 (.70)	.82 (.82)
<i>B.1. Probleme bzgl. Organisation</i>	21.55	.000	.69 (.66)	1.07 (.71)	1.43 (1.14)
<i>B.4. Ziele und Erwartungen</i>	17.69	.000	.34 (.48)	.31 (.38)	.11 (.25)
<i>B.5. Negative Bewertung der Treffen</i>	6.60	.037	.03 (.13)	.10 (.19)	.08 (.18)
<i>C.1. Sprachkenntnisse</i>	9.97	.007	.20 (.36)	.10 (.22)	.05 (.18)
<i>C.6. Probleme</i>	7.95	.019	.08 (.29)	.04 (.13)	.00 (.00)
<i>C.7. Sprache der Bezugspersonen</i>	19.07	.000	.17 (.31)	.04 (.16)	.02 (.09)
<i>D.1. Stärken des Mentees</i>	29.41	.000	.36 (.42)	.11 (.20)	.05 (.22)
<i>D.2. Positives Erleben der Treffen</i>	13.46	.001	.69 (.72)	1.03 (.68)	.78 (.73)
<i>E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen</i>	7.86	.020	.08 (.21)	.17 (.22)	.13 (.27)
<i>E.3. Entwicklung der Beziehung</i>	16.34	.000	.94 (.75)	.88 (.64)	.53 (.63)
<i>F.1. Emotionale Strategien</i>	10.53	.005	.12 (.23)	.23 (.34)	.06 (.16)
<i>F.4. Grenzen setzen</i>	7.52	.023	.05 (.20)	.12 (.22)	.07 (.23)
<i>G.2. Verhalten</i>	7.48	.024	.13 (.30)	.03 (.11)	.03 (.13)

Mit der Durchführung der Dunn-Bonferroni Tests wurden für folgende Kategorien Unterschiede über den zeitlichen Verlauf hinweg gefunden: Es wurde zu Beginn und Mitte des Projekts, im Vergleich zu dessen Ende, signifikant häufiger von der Kategorie *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* berichtet.

In der Kategorie *B.1. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen bezüglich der Organisation* zeigten sich signifikant mehr Kodierungen in der Mitte und am Ende des Projektes als zu dessen Beginn.

Für die Kategorie *B.4. Ziele und Erwartungen* zeigte sich eine signifikant höhere Anzahl an Kodierungen zu Beginn und Mitte des Projekts als an dessen Ende.

Signifikant mehr Kodierungen wurden zudem in der Kategorie *D.1. Stärken des Mentees* in der Mitte und am Ende des *Nightingale* Programmes gefunden, im Vergleich zu dessen Beginn.

In der Mitte des *Nightingale* Projekts war die Kodieranzahl für die Kategorie *D.2. Positives Erleben der Treffen/Aktivitäten* signifikant höher als zu dessen Beginn.

Für die Kategorie *E.3. Entwicklung der Beziehung* waren signifikant mehr Kodierungen zu Beginn und in der Mitte der Projektlaufzeit als an deren Ende zu verzeichnen.

5.2 Zusammenhänge zwischen Beschreibungen der Mentor/innen und Sprachentwicklung der Mentees

In die Analyse miteinbezogen wurden hierbei die Grobkategorien der Kategorie *C. Sprache* des Kategoriensystems sowie die Kategorie *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung*, da diese theoriebasiert einen Einfluss auf die Entwicklung einer Zweitsprache haben. Zudem waren alle Hauptkategorien Teil der Berechnung.

In die Berechnung wurden, wie in der Arbeit von Schulze (2017), die SET Skalen *Lexikon*, *Sprachverständnis*, *Sprachproduktion* sowie *Morphologie* miteinbezogen. Allerdings wurde für die vorliegende Berechnung die Differenz der Skalen zu den unterschiedlichen Testzeitpunkten ($t_2 - t_1$) berechnet, um intraindividuelle Veränderungen über die Testzeitpunkte zu erhalten, und in die Korrelation miteinbezogen. Zur Berechnung möglicher Zusammenhänge wurden dann Spearman Korrelationen verwendet, wobei die Veränderungen in den SET Skalen mit den oben erwähnten Kategorien korreliert wurden.

Eine positive Korrelation wurde gefunden zwischen der Kategorie *B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen* und der SET Skala *Morphologie* ($r_s = .501, p = .029$). Das bedeutet bei Kindern mit höheren Leistungszuwächsen in der Skala *Morphologie* berichten die Mentor/innen häufiger von Problemen.

In der Kategorie *D. Erfolge, Kompetenzen und positive Erfahrungen* wurde eine negative Korrelation mit der Skala *Sprachverständnis* ($r_s = -.567, p = .009$) gefunden. Das heißt häufigere Erwähnungen in der Kategorie D. hängen mit niedrigeren Zuwächsen in der Skala *Sprachverständnis* zusammen und umgekehrt.

Ebenso wurde eine negative Korrelation zwischen der Zusatzkategorie *H. Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors* und der Skala *Sprachverständnis* ($r_s = -.468, p = .037$) gefunden. Die Bedeutung hierfür ist, dass ein größerer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen in den Berichten der Mentor/innen mit niedrigeren Zuwächsen in der Skala *Sprachverständnis* zusammenhängt und vice versa.

Die Überblickstabelle zu den Ergebnissen aller berechneten Korrelationen (Tabelle 6) befindet sich im Anhang.

6 Diskussion

6.1. Das Nightingale Mentoring Projekt im Schuljahr 2016/17 aus Sicht der Mentor/innen

Positive Aspekte von Mentoringprogrammen wurden bereits in einigen Untersuchungen gefunden. Beispiele hierfür sind die Steigerung des Selbstbewusstseins, der sprachlichen Fähigkeiten (Leeb, 2014) oder die Verbesserung schulischer Leistungen (DuBois et al., 2011). Die vorliegende Untersuchung hatte die Evaluation des in Wien durchgeführten *Nightingale* Projektes anhand der monatlichen Berichte der Mentor/innen für den Jahrgang 2016/17 zum Ziel. Anhand der Kodierhäufigkeiten konnte die Präferenz der Mentor/innen, bestimmte Dinge in ihre Berichte einfließen zu lassen, festgestellt werden. Die Erfolge ihrer Mentees festzuhalten, war für viele Mentor/innen eine Priorität. Dies wurde in den Projektjahrgängen 2013/14 (Scherer, 2016) sowie 2015/16 (Eder, 2018) ebenfalls festgestellt.

Die meisten Aktivitäten waren konsumorientiert, gefolgt von bildungsorientierten Freizeitaktivitäten. In den Jahrgängen 2013/14 (Scherer, 2016) und 2015/16 (Eder, 2018) war dies ebenfalls der Fall.

Am seltensten wurde von sprachbezogenen Aspekten der Mentees berichtet. Die seltenen Berichte sprachlicher Aspekte, wurden ebenfalls in den Projektjahren 2013/14 (Scherer, 2016), 2014/15 (Ehli, 2017) sowie 2015/16 (Eder, 2018) gefunden.

6.1.1 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen aufgrund Erstsprache und Geschlecht der Mentees

Ein möglicher Einflussfaktor auf die Beschreibungen der Mentor/innen war die Erstsprache der Mentees. Trautsamwieser (2016) und Himmelbauer (2016) fanden beispielsweise im Rahmen der von ihnen durchgeführten Sprachstandserhebungen eine unterschiedlich starke Verbesserung der Sprachkenntnisse der Kinder aufgrund des Mentoring, je nachdem welche Erstsprache die Kinder hatten. Auch Eder (2018) fand signifikante Unterschiede in der Beschreibung der Kategorie *C.7. Sprache der Bezugspersonen* in Abhängigkeit von der Erstsprache der Mentees. Diese Kategorie wurde häufiger bei Kindern mit Indo-iranischer Erstsprache erwähnt als bei Kindern mit slawischer Erstsprache (Eder, 2018). Im Vergleich dazu wurde die Erstsprache der Mentees von Schulze (2017) nicht als Einflussfaktor auf den Effekt des *Nightingale* Programmes gefunden. Im *Nightingale* Jahrgang 2014/15 (Ehli, 2017) wurden ebenfalls keine Unterschiede aufgrund der Erstsprache der Mentees festgestellt.

In der vorliegenden Arbeit wurden ebenfalls Unterschiede aufgrund der Erstsprache der Schüler/innen gefunden, allerdings nur bei männlichen Mentees. Das Geschlecht der Kinder wurde als Sekundärvariable für die Berechnung der Charakteristika, welche die Darstellungen

der Mentor/innen beeinflussen können, hinzugezogen. Signifikante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen wurden gefunden für die Kategorien *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung*, *A.6. Neues*, *C.5. Erstsprache* sowie *E.3. Entwicklung der Beziehung*. Mit den, für den Vergleich der Gruppen durchgeführten, Dunn-Bonferroni Tests wurden signifikant häufigere Erwähnungen in der Kategorie *A.1.* für Mentees mit Indo-Iranischen und Arabischen Erstsprachen (Gruppe 1) gefunden als für Mentees, deren Erstsprache der Gruppe 4 (Sonstige Sprachen) angehört. Für die Kategorien *A.6.* und *C.5.* wurden jeweils mehr Kodierungen für Kinder mit Indo-Iranischen und Arabischen Erstsprachen (Gruppe 1) gefunden als für Kinder mit Slawischen und sonstigen europäischen Sprachen (Gruppe 2) als Erstsprache.

6.1.2 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen aufgrund ihrer Studienrichtung und dem Geschlecht der Mentees

Mögliche Unterschiede in den Beschreibungen der Mentor/innen aufgrund ihrer Studienrichtungen wurden ebenfalls in die Analyse miteinbezogen. Auch hierbei wurde das Geschlecht der Mentees als Sekundärfaktor herangezogen. Signifikante Unterschiede wurden in der Kategorie *G.2. Verhalten der Bezugspersonen* gefunden, die häufiger bei Mentor/innen mit der Studienrichtung Psychologie erwähnt wurde, als bei Student/innen mit Pädagogischen Studienrichtungen. Diese Ergebnisse wurden allerdings nur bei weiblichen Mentees gefunden. Bisherige Berichte zu Unterschieden in den Studienrichtungen innerhalb des *Nightingale* Programmes zeigen ebenfalls geringe Funde. Im vorherigen Jahrgang (2015/16) wurden signifikant mehr Erwähnungen in der Kategorie *A.4. Orientierung im öffentlichen Raum* bei Student/innen der Pädagogischen Hochschule gefunden als bei Mentor/innen mit den Studienrichtungen Psychologie und Bildungswissenschaften (Eder, 2018). Im Jahrgang 2014/15 variierte die Anzahl der durchgeführten Aktivitäten abhängig von der Studienrichtung der Mentor/innen (Ehli, 2017), für den Jahrgang 2013/14 (Scherer, 2016) wurden dagegen keine Unterschiede aufgrund der Studienrichtung gefunden. Auch in der Praxis wird von ebenso guten Fähigkeiten der Mentor/innen nichtpädagogischer wie pädagogischer Studienrichtungen berichtet (Leeb, 2014).

6.1.3 Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen im zeitlichen Verlauf (Anfangs- Mittel- und Endphase des Projekts)

Außerdem wurde in der vorliegenden Arbeit untersucht, inwiefern sich die Darstellungen der Mentor/innen innerhalb der verschiedenen Kategorien für das *Nightingale* Projekt im Laufe des Jahrgangs 2016/17 unterscheiden. Hierzu wurden die Kodierungen innerhalb der

Monatsberichte, wie bereits erwähnt, in drei Zeitpunkte unterteilt: Beginn (November & Dezember), Mitte (Jänner bis März) und Ende (April & Mai).

In der Kategorie *A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* zeigten sich signifikant mehr Erwähnungen zu Beginn und Mitte des Projekts, im Vergleich zu dessen Ende. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte das schöne Wetter gegen Ende des Projekts bieten, aufgrund dessen eher Aktivitäten gewählt werden, die im Freien ausgeführt werden können. Eine weitere Erklärungsmöglichkeit ist, dass die Mentor/innen gegen Ende ihren Mentees noch eine Freude bereiten möchten und daher eher von ihnen gewünschte Aktivitäten unternehmen, anstatt mit ihnen ins Museum zu gehen.

Für die Kategorie *A.1 Bildungsorientierte Freizeitgestaltung* wurden in den Jahrgängen 2013/14 (Scherer, 2016), 2014/15 (Ehli, 2017) sowie im Jahrgang 2015/16 (Eder, 2018) ebenfalls Unterschiede über den Verlauf des Projektes hinweg gefunden.

Es wurde signifikant häufiger in der Mitte und am Ende des Projektes von der Kategorie *B.1. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen bezüglich der Organisation* berichtet, als zu dessen Beginn. Die häufigsten Nennungen in dieser Kategorie haben mit zeitlichen Mängeln sowohl der Mentees als auch der Mentor/innen zu tun. Eine mögliche Erklärung für die erhöhte Erwähnung dieser Kategorie, könnte nachlassendes Interesse im Laufe des Mentoringprozesses sein oder schlicht und ergreifend externe Faktoren, die zu einer verringerten Anzahl an Treffen führen.

Für die Kategorie *B.1. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen bezüglich der Organisation* wurden im Jahrgang 2014/15 ebenfalls Unterschiede über den zeitlichen Verlauf hinweg gefunden (Ehli, 2017). Während im Jahrgang 2015/16 Unterschiede im zeitlichen Verlauf in der Hauptkategorie *B. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen* gefunden wurden (Eder, 2018).

Für die Kategorie *B.4. Ziele und Erwartungen* war eine signifikant höhere Anzahl an Kodierungen zu Beginn und in der Mitte des Projekts, als an dessen Ende, zu verzeichnen. Als Erklärung hierfür können zeitliche Ressourcen dienen: Ziele werden wahrscheinlich häufiger zu Beginn und in der Mitte der Projektlaufzeit gesetzt, da somit – im Gegensatz zur Setzung von Zielen am Ende des Projekts – Zeit für deren Erreichung bleibt.

Auch für die Kategorie *B.4. Ziele und Erwartungen* wurden Unterschiede in vorherigen Jahrgängen gefunden – im Jahrgang 2013/14 (Scherer, 2016), 2014/15 (Ehli, 2017) und 2015/16 (Eder, 2018).

Zudem wurden signifikant mehr Nennungen in der Kategorie *D.1. Stärken des Mentees* in der Mitte und am Ende des *Nightingale* Projekts gefunden, im Vergleich zu dessen Beginn. Dies

könnte der Fall sein, weil Mentor/innen ihre Mentees im Laufe der Zeit besser kennen lernen und somit mehr über ihre Stärken in Erfahrung bringen.

Im Jahrgang 2013/14 (Scherer, 2016) sowie im Jahrgang 2014/15 (Ehli, 2017) wurden ebenfalls Unterschiede in der Kategorie *D.1. Stärken des Mentees* gefunden.

In der Mitte der Laufzeit des *Nightingale* Projekts war die Anzahl der Erwähnungen in der Kategorie *D.2. Positives Erleben der Treffen/Aktivitäten* signifikant höher als zu dessen Beginn. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass die Mentor/innen die Vorlieben ihrer Mentees mit der Zeit besser kannten und daher Aktivitäten planen konnten, die diesen besser gefielen.

Die Hauptkategorie *D. Erfolge, Kompetenzen und positive Erfahrungen* wurde sowohl im Jahrgang 2014/15 (Ehli, 2017) als auch im Jahrgang 2015/16 (Eder, 2018) über den Verlauf des Projekts unterschiedlich oft erwähnt.

Für die Kategorie *E.3. Entwicklung der Beziehung* zeigten sich signifikant mehr Nennungen zu Beginn und in der Mitte der Projektlaufzeit als an deren Ende. Der Grund hierfür ist wahrscheinlich, dass die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee sich im Laufe des Projekts entwickelt und die Teilnehmer/innen eines Tandems einander später besser kannten und daher diese Beschreibungen nicht mehr als nötig erachtet wurden.

Auch im Jahrgang 2014/15 wurden Unterschiede in der Kategorie *E.3. Entwicklung der Beziehung* über die Laufzeit von *Nightingale* gefunden (Ehli, 2017).

6.2 Zusammenhänge von Beschreibungen der Mentor/innen mit der Sprachentwicklung der Mentees

Zudem wurden mögliche Zusammenhänge zwischen den Darstellungen der Mentor/innen mit der Sprachentwicklung der Mentees untersucht. Zwischen der Kategorie *B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen* und der SET Skala *Morphologie* wurde eine positive Korrelation gefunden. Das bedeutet, eine häufigere Erwähnung von Schwierigkeiten während der Treffen waren mit höheren Leistungszuwächsen im Bereich *Morphologie* assoziiert. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass Mentor/innen, die vermehrt von Problemen berichten, diese vielleicht mit den Kindern ausdiskutieren, wodurch die Kinder sich mehr mit den Mentor/innen unterhalten und so ihre Sprachfähigkeit verbessern können.

Negative Korrelationen wurden in den Kategorien *D. Erfolge, Kompetenzen und positive Erfahrungen* sowie in der Zusatzkategorie *H. Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors* jeweils mit der Skala *Sprachverständnis* gefunden. Dies bedeutet, häufigere Nennungen von diesen beiden Kategorien gehen mit niedrigeren Leistungszuwächsen

in der Skala *Sprachverständnis* einher und umgekehrt. Eine Erklärungsmöglichkeit für die negative Korrelation von *Sprachverständnis* mit der Kategorie *D. Erfolge, Kompetenzen und positive Erfahrungen* könnte sein, dass positiv erlebte Mentees mit vielen wahrgenommenen Stärken von den Mentor/innen nicht als sehr förderbedürftig angesehen werden und daher auch in der deutschen Sprache nicht besonders gefördert werden. Eine mögliche Erklärung für den negativen Zusammenhang zwischen der Skala *Sprachverständnis* und der Kategorie *H. Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors* könnte sein, dass der/die Mentor/in sich mehr Gedanken über sich selbst macht wenn das Sprachverständnis des Mentees nicht besser wird. Möglicherweise erlebt der/die Mentor/in sich als nicht wirksam.

Die Ergebnisse zu den Kategorien *C.5. Erstsprache* im Zusammenhang mit der Skala *Lexikon* als Trend in Richtung einer positiven Korrelation interpretiert werden. Das heißt, häufigere Nennungen der Erstsprache sind tendenziell mit höheren Leistungszuwächsen im *Lexikon* assoziiert. Teil der Kategorie Erstsprache ist das Übersetzen für ein Familienmitglied, daher könnte diese häufigere Nutzung von beiden Sprachen tendenziell zu einem verbesserten Wortschatz des Kindes führen, da das Kind beim Übersetzen die Wörter in beiden Sprachen können muss.

Die Ergebnisse zu Kategorie *E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee* mit den Skalen *Lexikon* und *Morphologie* können ebenfalls als Trend in Richtung einer positiven Korrelation interpretiert werden. Die Bedeutung hierfür ist, häufigere Erwähnungen in Kategorie E. stehen tendenziell mit Verbesserungen in den Skalen *Lexikon* und *Morphologie* in Zusammenhang. Teil der Kategorie E. sind Gespräche zwischen Mentor/in und Mentee, um sich näher kennen zu lernen und die Beziehung zu verbessern, daher könnte diese vermehrte Nutzung der deutschen Sprache zu einer Verbesserung der Sprachfähigkeit des Kindes führen.

Ebenso kann das Ergebnis zu der Kategorie *G. Bezugspersonen des Mentees* mit der Skala *Sprachverständnis* als Trend in Richtung einer negativen Korrelation interpretiert werden. Daher hängen häufigere Nennungen in der Kategorie G. tendenziell mit niedrigeren Zuwächsen in der Skala *Sprachverständnis* zusammen und umgekehrt. Da ein Teil der Kategorie G. die Lebenssituation der Bezugspersonen und unter anderem auch die Sprachverständnisse der Familie beinhaltet, könnte die Tendenz zu einem negativen Zusammenhang an schlechten Deutschkenntnissen der Bezugspersonen liegen, die zu ebenfalls niedrigeren Kenntnissen der Kinder in der deutschen Sprache führen können.

Im Jahrgang 2015/16 konnten ebenfalls Zusammenhänge zwischen den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen und den Inhalten der Berichte gefunden werden. Verbesserungen in der Skala *Grammatik* hatten einen positiven Zusammenhang mit der häufigeren Nennung von

Aktivitäten, die sprachfördernd sind. Häufigere Erwähnungen der Sprachkenntnisse der Mentees, sowie des Sprachverhaltens und Einstellungen in Bezug auf Sprache hatten ebenfalls einen positiven Zusammenhang mit den Skalen *Grammatik*, *Semantische Relationen* sowie *Verarbeitungsgeschwindigkeit*. Mehr Nennungen von sprachbezogenen Problemen wurden im Zusammenhang mit verbesserter Sprachproduktion gefunden. Diese Assoziationen von sowohl positiven als auch problematischen Aspekten der Sprache mit Fortschritten im SET 5-10 wurde einer möglichen Wichtigkeit der sprachlichen Aspekte für die Mentor/innen zugeschrieben. Die Theorie hierzu lautet, dass sich diese Relevanz der sprachlichen Aspekte für die Mentor/innen positiv auf die sprachliche Entwicklung der Mentees auswirken könnte, da die Mentor/innen verstärkt auf die sprachlichen Aspekte achten und eingehen würden (Eder, 2018).

Mögliche Ursachen für diese unterschiedlichen Ergebnisse könnten die unterschiedlichen SET-Skalen sein, welche für die Berechnungen verwendet wurden.

Laut Schulze (2017) zeigten die Kinder, die an den Sprachstandserhebungen mittels SET 5-10 teilnahmen, Verbesserungen in den Bereichen *Lexikon*, *Sprachverständnis* und *Morphologie*. Für die Skala *Sprachverständnis* zeigte sich ein Unterschied in den Gruppen (Versuchsgruppe = *Nightingale* Teilnehmer, Kontrollgruppe = Kinder, die nicht am Programm teilnahmen). Schüler/innen in der Versuchsgruppe hatten in dieser Skala, am Ende des *Nightingale* Projektes, höhere Werte als die Kinder der Kontrollgruppe. Allerdings war diese Unterscheidung nicht signifikant. Es wurden keine zusätzlichen Effekte des *Nightingale* Mentoring Programmes auf die Entwicklung der deutschen Sprachfähigkeiten der Mentees gefunden (Schulze, 2017). Es ist auch wichtig hervorzuheben, dass Verbesserungen der sprachlichen Fähigkeiten auf den Schulbesuch während dieser Zeit zurückgeführt werden könnten und daher nicht unbedingt durch den Mentoringprozess entstanden sind (vgl. Leeb, 2014).

6.3 Limitationen

Zunächst ist anzumerken, dass es sich bei den Monatsberichten um die subjektiven Wahrnehmungen der Mentor/innen handelt. Die Berichte beinhalten die Aspekte, welche von den Student/innen als wichtig erachtet werden. Keinesfalls sind diese Berichte als objektiv zu betrachten, es handelt sich oftmals um Gefühle und Eindrücke der Mentor/innen. Es ist durchaus möglich, dass die Treffen von den Mentees auf andere Weise beschrieben worden wären. Natürlich war es das Ziel dieser Arbeit, diese subjektiven Berichte so objektiv wie möglich zu betrachten. Hierfür wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Allerdings können hierdurch auch keine Missverständnisse ausgeschlossen werden - zwischen der Art, wie eine Textstelle von einer Mentor/in gemeint war und wie sie beim Kodieren aufgefasst wurde.

Durch die Verwendung des Kategoriensystems und der dafür vorgesehenen Kodierregeln, sollten solche Missverständnisse minimiert werden, sie sind aber trotzdem nicht vollständig ausgeschlossen. Bei manchen Berichten gab es auch aufgrund sprachlicher Barrieren (andere Erstsprache der Mentor/in) Schwierigkeiten in der Interpretation des von der/dem Mentor/in gemeinten Inhalts.

Des Weiteren ist anzumerken, dass es sich bei den Leistungszuwächsen der sprachlichen Fähigkeiten zwar um ein Ziel im Rahmen von *Nightingale* handelt, die Student/innen dabei allerdings nicht explizit dazu angehalten werden, die sprachlichen Fortschritte in ihren Berichten festzuhalten (G. Leeb; Email, 4. 12. 2018). Anhand der Kodierhäufigkeiten sieht man, dass die sprachlichen Aspekte im Rahmen der Treffen auch relativ selten festgehalten wurden. Die Sprachkategorie umfasste im vorliegenden Jahrgang lediglich 3.1 % der Kodierungen.

Auch im Jahrgang 2015/16 fanden nur 3.7 % der Kodierungen in der Kategorie Sprache statt (Eder, 2018). Die Kategorie Sprache war auch im Jahrgang 2013/14 die mit Abstand am wenigsten kodierte Hauptkategorie (Scherer, 2016). Im Jahrgang 2014/15 wurde die Kategorie Sprache ebenfalls selten erwähnt (Ehli, 2017). Um zukünftig genauere Aussagen bezüglich der sprachlichen Förderaspekte des *Nightingale* Programmes treffen zu können, wäre es anzuregen, die Mentor/innen im Rahmen ihrer Einschulung darauf hinzuweisen, den sprachlichen Aspekten in ihren monatlichen Berichten vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken.

6.3.1 Fazit

Zusammenfassend ist anzumerken, dass die Ergebnisse sich teilweise mit bisherigen Ergebnissen und Erfahrungen des *Nightingale* Projektes decken. Wie bereits erwähnt, könnten Veränderungen im Rahmen der Einschulung der Mentor/innen für zukünftige Evaluationen hilfreich sein. Wenn die sprachliche Förderung der Mentees in Zukunft zu einem verstärkten Fokus des Programmes werden soll, könnten eventuell konkrete Maßnahmen zur Sprachförderung im Rahmen von *Nightingale* eingeführt werden, um den Mentor/innen einen Ansatz bieten zu können, wie sie den Kindern mit der Förderung ihrer Sprache behilflich sein können.

Alles in allem ist anzumerken, dass sehr häufig von positiven Gefühlen - sowohl vonseiten der Mentees als auch der Mentor/innen – sowie positiven Bewertungen der Treffen berichtet wird (Kategorien D.2, D.3, D.4; siehe Tabelle 4). Dies bestätigt bisherige Funde, dass Mentoringprogramme für Mentees und Mentor/innen gewinnbringend sind (Leeb, 2014; Rohlf, 2012).

Literaturverzeichnis

- Abbott, D. A., Meredith, W. H., Self-Kelly, R., & Davis, M. E. (1997). The influence of a Big Brothers program on the adjustment of boys in single-parent families. *The Journal of Psychology*, 131, 143-156. doi: 10.1080/00223989709601959
- Ahrenholz, B. (2010a). Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 3-16). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (2010b). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment and close relationships: An individual difference perspective. *Psychological Inquiry*, 5, 27–30. doi: 10.1207/s15327965pli0501_3
- Berk, L.E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). München: Pearson.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511605963
- Bialystok, E., & Martin, M.M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7, 325-339. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x
- Bosch, L., & Sebastian-Galles, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments. *Infancy*, 2, 29-49. doi: 10.1207/S15327078IN0201_3
- Bowers, E.P, Geldhof, G.J., Schmid, K.L., Napolitano, C.M., Minor, K., & Lerner, J.V. (2012). Relationships with Important Nonparental Adults and Positive Youth Development: An Examination of Youth Self-Regulatory Strengths as Mediators. *Research in Human Development*, 9(4), 298–316. doi: 10.1080/15427609.2012.729911
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664–676. doi: 10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y., & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence*. New York: Walter de Gruyter.
- Conboy, B.T., & Thal, D.J. (2006). Ties between the lexicon and grammar: Cross-sectional and longitudinal studies of bilingual toddlers. *Child Development*, 77, 712-735. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00899.x

- Crawford, J. (1997). *Best evidence: Research foundations of the bilingual education act*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- De Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration-Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP, BIFIE*. Zugriff am 12.06.2018. Verfügbar unter: https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf
- DeWit, D.J., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S., & Lipman, E.L. (2016). The Role of Program-Supported Mentoring Relationships in Promoting Youth Mental Health, Behavioral and Developmental Outcomes. *Prevention Science*, 17(5), 646-657. doi: 10.1007/s11121-016-0663-2
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). The implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1327–1343. doi: 10.1037/0022-3514.70.6.1327
- Downey, G., Lebolt, A., Rincon, C., & Freitas, A. L. (1998). Rejection sensitivity and children's interpersonal difficulties. *Child Development*, 69, 1074–1091. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06161.x
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs: A meta-analytical review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197. doi:10.1023/A:1014628810714
- DuBois, D.L., & Karcher, M.J. (2014). Youth Mentoring in Contemporary Perspective. In D.L. DuBois & M.J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (2nd Edition). Los Angeles, CA: SAGE.
- DuBois, D.L., Portillo, N., Rhodes, J.E., Silverthorn, N., & Valentine, J.C. (2011). How effective are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. doi: 10.1177/1529100611414806
- DuBois, D.L., & Silverthorn, N. (2005). Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 95(3), 518-524.
- Eby, L.T., Rhodes, J.E., & Allen, T.D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. In T.D. Allen, & L.T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (S.7-20). Malden, MA: Blackwell.
- Ehli, S. (2017). *Evaluation des Nightingale Mentoring Projektjahres 2014/2015 mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.

- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz, 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Gelis, J. F. (2015). How an intervention project contributes to social inclusion of adolescents and young people of foreign origin. *Children and Youth Services Review*, 52, 144-149. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.11.008
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219. doi: 10.1023/A:1014680827552
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1992, March). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 546–550.
- Harley, B., & Jean, G. (1999). Vocabulary skills of French immersion students in their second language. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(2). Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/653>
- Herrera, C., DuBois, D.L., & Grossman, J.B. (2013). *The Role of Risk: Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles*. New York, NY: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
- Himmelbauer, M.C. (2016). *Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der grammatischen Fähigkeiten im deutschen Zweitspracherwerb* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Holowka, S., Brosseau-Lapre, F., & Pettito, L.A. (2002). Semantic and conceptual knowledge underlying bilingual babies' first signs and words. *Language Learning*, 52, 205-262. doi: 10.1016/j.dr.2005.11.002
- Holstein, S., & Wildenauer-Jozsa, D. (2010). Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 81-94). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Karcher, M.J., Nakkula, M.J., & Harris, J. (2010). Youth Mentoring with a Balanced Focus, Shared Purpose, and Collaborative Interactions. *New directions for youth development*, 126, 13-32. doi: 10.1002/yd.347
- Kinderfreunde (2015). *Nightingale - Mentoring (English)*. Zugriff am 14.08.2018. Verfügbar unter <https://www.kinderfreunde.at/Gemeinsam/Projekte/Nightingale-Mentoring-English>
- Konecny, E., & Leitner, M.-L. (2006). *Psychologie* (9.Auflage). Wien: Braumüller.
- Krehut, A.K., & Dirim, I. (2010). Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 409-419). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung., 2. Auflage*. Beltz Juventa: Weinheim.

- Leeb, G. (2014). Nightingale: Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. In S. Binder & E. Kössner (Eds.), *Erfahrungen teilen - Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen*. (S. 16-44). Wien: LIT Verlag.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413–446. doi: 10.1146/annurev.psych.49.1.413
- Madia, B. P., & Lutz, C. J. (2004). Perceived similarity, expectation-reality discrepancies, and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers/Big Sisters programs. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(3), 598–623. doi: 10.1111/j.1559-1816.2004.tb02562.x
- Main, M., Kaplan, K., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research* (S. 66–104). Monographs of the Society for Research in Child Development, 50 (1–2, Serial No. 209). doi: 10.2307/3333827
- Malmö University (n.d.) About the Nightingale Mentoring concept. Zugriff am 14.08.2018. Verfügbar unter: http://nightingalementoring.org/?page_id=2
- Olds, D., Kitzman, H., Cole, R., & Robinson, J. (1997). Theoretical formulations of a program of home visitation for pregnant women and parents of young children. *Journal of Community Psychology*, 25, 9–26.
- Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Schatz (Hrsg.), *Blackwell handbook of language development* (S. 387-405). Malden, MA: Blackwell.
- Petermann, F. (2012). *Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Rhodes, J. E. (2004). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A Model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (S. 30–43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report*, 20, 3–19. doi: 10.1002/j.2379-3988.2006.tb00048.x
- Rhodes, J. E., Grossman, J.B., & Resch, N. L. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents academic adjustment. *Child Development*, 71, 1662–1671. doi: 10.1111/1467-8624.00256
- Rohlf, C. (2012). Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 183-196.
- Scherer, H.S. (2016). *Evaluation des Projekts "Nightingale-Mentoring": Analyse des Mentoring-Prozesses* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.

- Schleritzko, S. (2019). *Veränderungen im Verhalten der Kinder durch das Mentoringprogramm Nightingale aus der Sicht der Eltern und Lehrkräfte* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Schulze, B. (2017). *Nightingale Mentoring: Evaluierung der Mentoringergebnisse* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Sild Lönroth, C. (2007). *The Nightingale Scheme - A Song For The Heart*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB.
- Spencer, R. (2007). Naturally Occuring Mentoring Relationships involving Youth. In T.D. Allen, & L.T. Eby (Hrsg.), *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach* (S.99-117). Malden, MA: Blackwell.
- Statistik Austria (2018). Migration und Integration: Zahlen Daten Indikatoren 2018. Zugriff am 21.10.2018. Verfügbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/publikationen/zahlen-fakten/statistisches-jahrbuch-2018/>
- Tolan, P.H., Henry, D.B., Schoeny, M.S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive metaanalytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 10, 179-206. doi: 10.1007/s11292-013-9181-4
- Trautsamwieser, A. (2016). *Evaluierung des Projektes Nightingale-Mentoring: Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse* (Unpublizierte Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Turnbull, M., Hart, D., & Lapkin, S. (2003). Grade 6 French immersion students' performance on large-scale reading, writing, and mathematics tests: building explanations. *Alberta Journal of Educational Research*, 49, 6-23.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Zugeteilte Sprachgruppe aufgrund Erstsprache der Kinder, aufgeteilt nach Geschlecht der Mentees sowie nach Teilstichproben der Kinder mit und ohne Teilnahme am SET 5-10</i>	29
Tabelle 2: <i>Zugeteilte Studiengruppe aufgrund der Studienrichtung der Mentor/innen, aufgeteilt nach Geschlecht der Mentees sowie nach Teilstichproben der Kinder mit und ohne Teilnahme am SET 5-10</i>	30
Tabelle 3: <i>Häufigkeit der Kodierungen nach Hauptkategorie sowie Häufigkeit der dazugehörigen Grobkategorien nach jeweils absteigender Häufigkeit pro Hauptkategorie</i>	30
Tabelle 4: <i>Signifikante Unterschiede zwischen den Sprachgruppen bei männlichen Mentees⁺ ermittelt mit Dunn-Bonferroni Tests</i>	33
Tabelle 5: <i>Signifikante Ergebnisse ($p < .05$) zu Friedman-Tests: Vergleich Beginn, Mitte und Ende des Projekts. Angabe von Teststatistik, Signifikanz, Mittelwerten sowie Standardabweichungen.</i>	35
Tabelle 6: <i>Korrelationen des SET mit allen Hauptkategorien, sowie den Grobkategorien A.1 und C.1-C.7</i>	53

Anhang

A. Abstracts

Abstract Deutsch

In der vorliegenden Arbeit geht es um die Evaluation eines Mentoringprogrammes, welches Kinder mit Migrationshintergrund fördern soll. Mentoring ist ein Konzept, bei dem eine erfahrene Person (Mentor/in) eine weniger erfahrene Person (Mentee) unterstützt und in ihrer Entwicklung begleitet. Zur Evaluation des *Nightingale* Projekts wurden die monatlichen Berichte der Mentor/innen herangezogen und mithilfe eines Kategoriensystems analysiert, welches mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse erstellt wurde. Die monatlichen Berichte beinhalten die durchgeführten Aktivitäten, sowie die dabei auftretenden Gefühle, Herausforderungen, von den Mentor/innen eingesetzte pädagogische Strategien, die Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee, auftretende sprachliche Aspekte, Stärken und Schwächen der Mentees und Informationen zu ihren Bezugspersonen.

Untersucht wurden Einflussfaktoren auf die Inhalte der Monatsberichte. Es wurden Unterschiede in einzelnen Kategorien festgestellt, aufgrund des Geschlechts der Mentees in Kombination mit deren Erstsprache, sowie in Kombination mit der Studienrichtung der Mentor/innen. Zudem wurden für vereinzelte Kategorien Unterschiede über den zeitlichen Verlauf des Projekts hinweg festgestellt (Beginn, Mitte & Ende des Projekts).

Außerdem wurden Zusammenhänge zwischen den Darstellungen der Mentor/innen und der Sprachentwicklung der Mentees festgestellt.

Die in der vorliegenden Arbeit gefundenen Ergebnisse decken sich in einigen Bereichen mit bisherigen Ergebnissen und Erfahrungen zum *Nightingale* Projekt.

Auch bisherige Funde, welche gewinnbringende Effekte von Mentoringprogrammen für Mentees und Mentor/innen berichten, konnten indirekt bestätigt werden durch die häufige Erwähnung von positiven Gefühlen der Mentees und Mentor/innen sowie durch die häufige Erwähnung der Kategorie *positive Bewertungen der Treffen* in den monatlichen Berichten.

Abstract English

This thesis is evaluating a mentoring program, which is supposed to support children who have immigration backgrounds. Mentoring consists of an experienced person (mentor) who is supporting a younger, inexperienced person (mentee) and is helping them develop in various aspects of their life. In order to evaluate the *Nightingale* project, monthly submitted reports, which were written by the mentors, were used. They were analyzed with a system of categories, which have been established with the help of qualitative content analysis. The monthly reports consist of the activities that the mentors did with their mentees, the feelings that come up during their meetings, as well as occurring challenges, pedagogic strategies that the mentors are using, the relationship between mentor and mentee, linguistic aspects, strengths and weaknesses of the mentees and information regarding their families.

Part of the analysis were factors that could influence the monthly reports. Differences in various categories were found due to the combination of the mentees' gender and their first language, as well as, the combination of the mentees' gender and the mentors' field of study. Furthermore, for some categories differences were found, depending on the time the report was written (beginning, middle or end of the project).

Furthermore, correlations were found between the mentors' depiction in their reports and the mentees language development.

The results that were found in this thesis, are consistent with previous results and experiences regarding the *Nightingale* project.

Moreover, this thesis supports the belief, that mentoring is beneficial to mentees, as well as, mentors, as also found according to previous studies. This opinion is supported by the high number of mentioned positive feelings and positive evaluations of the meetings within the monthly reports.

B. Unterschiede in der Darstellung der Mentor/innen im zeitlichen Verlauf; Statistische Daten nach Dunn-Bonferroni Korrektur

A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung:

Beginn vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.533, p_{angepasst} = .010, z = 2.921, r = .38$

Mitte vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.917, p_{angepasst} = .000, z = 5.021, r = .65$

B.1. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen bezüglich der Organisation:

Beginn vs. Mitte: $\chi^2 (2) = -0.508, p_{angepasst} = .016, z = -2.784, r = .36$

Beginn vs. Ende: $\chi^2 (2) = -0.792, p_{angepasst} = .000, z = -4.336, r = .56$

B.4. Ziele und Erwartungen:

Beginn vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.483, p_{angepasst} = .024, z = 2.647, r = .34$

Mitte vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.492, p_{angepasst} = .021, z = 2.693, r = .35$

D.1. Stärken des Mentees:

Beginn vs. Mitte: $\chi^2 (2) = 0.458, p_{angepasst} = .036, z = 2.510, r = .32$

Beginn vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.717, p_{angepasst} = .000, z = 3.925, r = .51$

D.2. Positives Erleben der Treffen/Aktivitäten:

Beginn vs. Mitte: $\chi^2 (2) = -0.633, p_{angepasst} = .002, z = -3.469, r = .45$

E.3. Entwicklung der Beziehung:

Beginn vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.617, p_{angepasst} = .002, z = 3.378, r = .44$

Mitte vs. Ende: $\chi^2 (2) = 0.583, p_{angepasst} = .004, z = 3.195, r = .41$

C. Ergebnisse zu Korrelationen unter 5.5. Zusammenhänge zwischen Beschreibungen der Mentor/innen und Sprachentwicklung der Mentees

Tabelle 6

Korrelationen des SET mit allen Hauptkategorien, sowie den Grobkategorien A.1 und C.1-C.7

Kategorie	Lexikon		Sprachverständnis		Sprachproduktion		Morphologie	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
A. Bereitstellung von Zugängen	.221	.362	-.009	.971	.120	.623	.082	.740
A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	.378	.110	.172	.468	-.141	.565	.048	.847
B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	-.054	.826	-.315	.176	-.044	.859	.501*	.029
C. Sprache	.191	.434	.054	.822	-.139	.571	.289	.229
C.1.a Gut ausgeprägte Sprachkenntnisse ⁺	-.009	.972	-.219	.355	-.291	.227	.262	.279
C.1.b Schlecht ausgeprägte Sprachkenntnisse ⁺	-.093	.706	.314	.178	-.013	.957	.021	.933
C.1.c Lese- und Schreibkompetenz ⁺	.103	.675	.192	.417	.219	.367	.179	.462
C.2. Sprachförderung	.268	.267	.364	.115	-.089	.718	.046	.851
C.4. Sprachverhalten	-.133	.589	-.075	.752	-.364	.125	.313	.192
C.5. Erstsprache	.422	.072	.093	.695	-.098	.690	.352	.140
C.6. Probleme	-.338	.158	.012	.959	-.227	.350	.237	.328
C.7. Sprache der Bezugspersonen	.088	.721	-.164	.490	-.020	.935	.317	.186
D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen	.321	.181	-.567**	.009	.035	.887	.084	.734
E. Beziehung zwischen Mentor/in und Mentee	.406	.085	-.357	.122	.055	.823	.424	.071
F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	.208	.392	.024	.919	-.338	.156	.353	.139
G. Bezugspersonen des Mentees	-.052	.833	-.412	.071	.002	.994	.346	.147
H. Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors	.256	.290	-.468*	.037	-.034	.889	.145	.552

Anmerkungen: + Da es inhaltlich sinnvoll ist, wurde die Kategorie C.1 als einzige auf der Ebene der Feinkategorien in die Berechnung mit aufgenommen.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau 0.05 signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem Niveau 0.01 signifikant (zweiseitig).

D. überarbeitetes Kategoriensystem, ursprünglich erstellt von Ehli (2017) und Scherer (2016)

Kategoriensystem Nightingale-Mentoring Projekt

Allgemeine Regel: Bei allen Kategorien werden unterschiedliche Nennungen einer Art jeweils an der Zahl kodiert, d.h. unterschiedliche Kompetenzen/ Sportarten/ Ziele etc. jeweils *einzel*n kodieren.

Hauptkategorie	Grobkategorie (Definition)	Feinkategorie (Definition)	Kodierregeln: <i>Beschreibung beinhaltet genannte/ zugehörige Themen im Rahmen der jeweiligen Kategorie</i>	Ankerbeispiele
A. Bereit- stellung von Zugängen	A.1. Bildungs- orientierte Freizeit- gestaltung <i>Aktivitäten mit einem expliziten oder impliziten bildungsfördern den Charakter</i>	A.1.a. Museum <i>Ort, an dem wissenschaftliche, technische, geschichtliche Sammlungen oder Kunstwerke ausgestellt werden</i>	• ZOOM Kindermuseum • Naturhistorisches Museum • Haus der Musik • Technisches Museum • Weltmuseum Wien • Heeresgeschichtliches Museum • Völkerkundemuseum • Sissi Museum • Kaiserliche Schatzkammer • Narrenturm • Kunsthaus (Hundertwasser) • Kunsthistorisches Museum • Vienna Time Travel	▪ „Kindermuseum Zoom: Wir waren gemeinsam in der Druckwerkstatt. Haben die Führung dazu besucht und anschließend selber gedruckt.“ (M35/01¹)

¹ Zitate aus den Monatsberichten sind anonymisiert. „M35“ steht für den/die MentorIn, „K35“ für den Namen des Kindes/Mentees und „/01“ entspricht dem Monat des Berichts, d.h. hier Januar.

		A.1.b. Bibliothek <i>Einrichtung zur systematischen Erfassung, Erhaltung, Betreuung und Zugänglichmachung von Büchern; Bücherei</i>	• Stadtbücherei • Hauptbibliothek, Lesesaal • Bibliothek • Bücherei • Nationalbibliothek	▪ „Am meisten gefiel ihr der große Lesesaal in der Hauptbibliothek.“ (M37/02)
		A.1.c. Zoo <i>Dauerhafte Einrichtungen, in denen lebende Tiere zur Schau gestellt werden</i>	• Haus des Meeres • Tiergarten Schönbrunn • Schmetterlingshaus • Palmenhaus	▪ „Besuch des Haus des Meeres.“ (M62/11)
		A.1.d. Universität <i>Besuch eines Gebäudes, in dem in verschiedenen Wissensgebieten gelehrt und geforscht wird</i>	• Universität Wien, Hauptgebäude • Universität • Boku • TU • Juridicum	▪ „Danach spazierten wir zum NIG und tranken einen Kakao. Ich zeigte ihr wo ich sonst so bin, wenn ich an der Universität Vorlesungen und Seminare habe.“ (M40/01)
		A.1.e. Kulturelles Kapital <i>Bereitstellung von Zugängen zu geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen der österreichischen Kultur</i>	• Theater, Konzert, Oper • Museumsquartier • Stephansdom • Parlament • Innere Stadt • Karlskirche • Rathaus • Schönbrunn	▪ „Bei einem Spaziergang danach habe ich ihm das Parlament, das Rathaus, das natur- und kunsthistorische Museum und die Hofburg gezeigt“ (M07/11) ▪ „Wir haben das Musical „Am Himmel die Wolken“ besucht“ (M36/11)

			❖ A.1.e.i Kindermusical von den Kinderfreunden	
		A.1.f. Sonstige bildungsorientierte Freizeitgestaltung <i>Sonstige Aktivitäten mit einem expliziten oder impliziten bildungsfördernden Charakter</i>	• Buch, gemeinsam Lesen • Sternwarte/Planetarium • Naturlehrpfad • Kinder-Literaturfestival Palais Auersperg • Hilfe bei Hausaufgaben • Kinderführung beim Roten Kreuz	▪ „Als ich sie nach Hause brachte hatte ich noch Zeit und ich konnte ihr bei den Hausaufgaben helfen.“ (M44/06) ▪ „Ich baue dabei immer ein paar Leseübungen ein (Stationen, Straßen, etc.).“ (M27/12)
		A.1.g. Tagebuch <i>Das Tagebuch betreffende Aktivitäten</i>	• Tagebuch kaufen • Tagebuch schreiben	▪ „Wir saßen im Wohnzimmer und haben gemeinsam das Tagebuch geschrieben (...)“ (M01/01) ▪ „Gemeinsamer Tagebuchkauf auf der Mariahilferstraße.“ (M14/11)

	A.2. Konsum-orientierte Freizeitgestaltung <i>Auf den Erwerb von Konsumgütern ausgerichtet, nach Genuss strebende Aktivitäten.</i>	A.2.a. Vergnügung/Entertainment <i>Aktivitäten, die dem Amusement des Tandems dient, mit dem Ziel Freude zu verschaffen</i>	• Spiele: Verstecken, Rollen-/Ratespiele (selbst ausgedachte), Fangen • Brett-, Kartenspiele • Weihnachts-/Ostermarkt • Prater Vergnügungspark • Spielebox • Dialog im Dunkeln • Fußballstadion • Faschingsfest • Madame Tussauds • Shoppen (z.B. Kleidung, Souvenirs) • Flughafentour • Fotos machen (z.B. Selfies)	▪ „wir haben ein Spiel daraus gemacht. (Über die Pfützen springen, den besten Weg finden um nicht komplett nass zu werden etc.)“ (M05/04) ▪ „Wir sind gemeinsam zum Christkindlmarkt am Rathaus und Maria-Theresia-Platz gegangen.“ (M36/11) ▪ „Danach spielten wir ein paar Runden UNO.“ (M48/04) ▪ „Am Samstag waren wir auf der Meidlinger Hauptstraße und haben uns einen Window-Shopping Tag erlaubt.“ (M40/03)
		A.2.b. Medienkonsum <i>Nutzung des Angebots der Medien</i>	• Kino • Playstation/Spielkonsole • Film anschauen • Computerspiele • Games-Workshop	▪ „Wir haben uns den Animationsfilm „Die Pinguine aus Madagaskar“ im Kino in der Lugnercity angesehen.“ (M35/12)

		A.2.c. Essen/Trinken <i>Die Aufnahme von flüssigen oder festen Nahrungsmitteln in einem Gastronomiebetrieb oder im Privaten; Einkaufen von Lebensmitteln</i>	• Eis Essen • Kaffee/Tee (auch mit Familie) • Jause • Süßes z.B. Popcorn, Krapfen • Imbiss, Bäcker • Supermarkt • Kinderpunsch • Restaurant	▪ „Da wir keinen Stress hatten, holten wir uns ein Eis auf der Donauinsel und spazierten gemütlich zum Minigolfplatz.“ (M50/04) ▪ „Die Jungs hatten noch Eistee und Chips mitgebracht und wir spielten ein wenig im Wasser, saßen dann auf den Liegestühlen und tranken und aßen zusammen.“ (M54/04)
	A.3. Aktivitäten-orientierte Freizeitgestaltung <i>Aktivitäten, die eine körperliche Verrichtung umfassen, dem Zeitvertrieb und Lustgewinn dienen</i>	A.3.a. Praktische Fertigkeiten <i>Aktivitäten, die den Erwerb von kulturell erwünschten Fertigkeiten fördern</i>	• Backen z.B. Christkindls Werkstatt • Kochen • Basteln • Malen	▪ „Bei mir Zuhause Lebkuchenhaus basteln, gemeinsam Mittagessen gekocht.“ (M47/12) ▪ „Dann hat mir K12 gezeigt, wie man sich Ringe, Armbänder und Ketten aus Löwenzahnblumen und Gänseblümchen flechten kann“ (M12/05)
		A.3.b. Musizieren <i>Auf einem Instrument Musik machen</i>	• Gitarre • Klavier	▪ „Ich wollte K42 bei diesem Treffen die Gelegenheit geben, noch mehr am Klavier auszuprobieren und wollte ihm noch mehr zeigen, an das ich mich selbst aus meinen lange vergangenen Klavierunterricht erinnern konnte.“ (M42/05)
		A.3.c. Sportliche Aktivitäten <i>Zur körperlichen Ertüchtigung ausgeübte körperliche Betätigung</i>	• Spielplatz • Schwimmen/Baden • Eislaufen • Ballspiele • Sporthalle • Wandern	▪ „Wie versprochen, fuhren wir wieder zum Sportcenter um beim zweiten Bubble Soccer Training teilzunehmen.“ (M48/02)

			• Tanzen • Park z.B. Stadtpark, Augarten, Prater • Bowlen • Frisbee • Seilspringen • Minigolf	
	A.4. Orientierung im öffentlichen Raum <i>Aktivitäten, die die Fähigkeit der Orientierung in öffentlichen Verkehrs-/Grünflächen fördern</i>	A.4.a. Öffentliche Verkehrsmittel	• U-Bahn • Straßenbahn • S-Bahn • Bus	▪ „Ich habe K36 wie immer zu Hause abgeholt und zusammen sind wir mit U- Bahn zum Museumsquartier gefahren“ (M36/01)
		A.4.b. Fahrplan/Stadtplan lesen	• Fahrplan lesen • Stadtplan lesen	▪ „K27 liebt den Stadtplan und will oft wissen, wo wir sind und wohin wir fahren. Dann zählt er die Stationen und kontrolliert, ob wir richtig sind.“ (M27/12)
		A.4.c. Andere Fortbewegungsarten	• Spazieren gehen • zu Fuß • Radfahren	▪ „Danach machten wir einen Spaziergang durch den 2. Bezirk und im Augarten.“ (M47/03)

	A.5. Soziales Kapital <i>Aktivitäten, die im sozialen Raum stattfinden, den Kontakt zu anderen Personen beinhalten</i>	A.5.a. Innerhalb Familie <i>Personen, mit denen der Mentee während der Aktivität Kontakt hat, kommen aus dem familiären Umkreis</i>	• bei Mentee Zuhause • Eltern, Geschwister (kommen mit), Verwandte • Kultureller Austausch • bzgl. Religion (Rituale) • Einblick in die Kultur/Heimat der Familie • andere Lebenswelt • Kindheit der Eltern • bzgl. Sprache	▪ „Ich hole K08 immer von zu Hause ab und habe somit eine gute Gelegenheit ihre Eltern besser kennen zu lernen und mich mit ihnen zu unterhalten“ (M08/05) ▪ „hat K07s 14-jährige Schwester uns in die Bücherei begleitet“ (M07/01) ▪ „Wir haben unsere Religionen miteinander verglichen (ich bin Christin) und über verschiedene Verbote und wichtige Punkte der jeweiligen Religion gesprochen.“ (M12/02) ▪ „An dem Tag erzählte sie mir sehr viel über die Slowakei und wie es dort so ist“ (M26/12) ▪ „merkte ich schon, dass das eine ungewohnte Situation für ihn war, dass ich da mit einem Mann zusammenwohne. So fragte er auch seine Mutter etwas auf Türkisch, dass ich nur ahne konnte“ (M34/12)
		A.5.b. Außerhalb Familie <i>Personen, mit denen der Mentee während der Aktivität Kontakt hat, sind außerhalb des familiären Umkreises</i>	• bei MentorIn Zuhause • andere Kinder (Kindergruppen) • Familie der MentorIn • mit anderem Tandem • MitbewohnerIn	▪ „Der Museumsbesuch war erste Aktivität bei der ich K46 gemeinsam mit anderen Kindern beobachten konnte.“ (M46/12) ▪ „In der Zwischenzeit kam ein Kind mit einem Ball ins Kinderbecken, mit dem K03 spielte“ (M03/03)

	A.6. Neues <i>Aktivitäten, die Mentee/MentorIn zum ersten Mal machen</i>		• Zum ersten Mal • Noch nie gemacht • Noch nie dort • Kannte das noch nicht • Noch nie gesehen • neue Erfahrung	▪ „Viele Sachen, die wir gemeinsam gemacht haben, waren für sie Neuland wie z.B. Film in 3D oder Planetarium“ (M08/12) ▪ z.B. Eislaufen; Kino; Theater; Backen
B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	B.1. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen bzgl. der Organisation <i>Umstände, die die Organisation der Treffen erschweren</i>	B.1.a. Zeit MentorIn <i>Mangelnde zeitliche Ressourcen auf Seiten der/des MentorIn</i>	• nicht in Wien/im Ausland/Urlaub • Studium, Arbeit, Stress (Prüfung) • Krankheit, Verletzung • wenig Zeit • Zeitaufwand unterschätzt	▪ „Die letzte Jännerwoche war gleichzeitig auch meine Prüfungswoche auf der Uni, daher versuchte ich ein eher nicht so zeitintensives Programm für unser gemeinsames Treffen zusammen zu stellen.“ (M52/05) ▪ „Der zeitliche Aufwand wird über die Monate intensiv, so hat es sich auch ergeben, dass wir manchmal eine Woche auslassen, weil ich es nicht schaffe“ (M24/03)
		B.1.b. Zeit Mentee/Familie <i>Mangelnde zeitliche Ressourcen auf Seiten des Mentees</i>	• Krankheit, Verletzung • (kurzfristige) Absage • nicht in Wien • vergessen • wenig Zeit	▪ „Leider war K43 bzw. die Familie von Numan sehr unflexibel, was die Termine der Treffen angegangen ist, so konnten wir uns nur einmal treffen im Dezember“ (M43/12) ▪ „In den Osterferien haben wir uns nicht gesehen, weil sie wieder in Slowenien bei ihren Großeltern war. Leider konnten wir uns danach auch nicht treffen, da sie sich in Slowenien am Fuß verletzt hat.“ (M18/04)

		B.1.c. Zeit Beide <i>Mangelnde zeitliche Ressourcen auf beiden Seiten</i>	• keinen gemeinsamen Termin finden • beide krank/nicht in Wien	▪ „Ausfall wegen Krankheit (sowohl K29 als auch ich)“ (M29/02)
		B.1.d. Missverständnisse <i>Probleme in der Kommunikation zwischen MentorIn, Mentee und/oder den Bezugspersonen, wobei Sender und Empfänger einen Sachverhalt unterschiedlich auffassen</i>	• Familie hat Treffen vergessen (abzusagen): niemand da, Mentee kann doch nicht • niemand erreichbar • Verwirrungen beim Abholen, Warten	▪ „war ich um 10 Uhr dort, wie wir ausgemacht hatten, aber die Kinder waren noch im Bett und ich habe alle aufgeweckt.“ (M01/12) ▪ „Ein- bis zweimal gab es ein Missverständnis, als ich K57 gesagt habe, dass ich sie um halb 2 abhole. Statt 13:30 Uhr hat sie 14:30 Uhr verstanden. Sie dachte, dass ich mit „halb 2“ eine halbe Stunde nach 2 meine und wunderte sich, dass ich zu früh dran war.“ (M57/03)
		B.1.e. Finanzielles <i>Finanzielle Ressourcen; Budget des Tandems</i>	• Aktivität zu teuer (nicht gemacht) • Vergünstigung organisiert, Gutschein • günstige Aktivitäten gesucht • MentorIn fragt sich, ob das Geld ausreicht	▪ „oft musste ich auch aufgrund der mangelnden Finanzen Neins sagen“ (M24/04) ▪ „K30 immer tolle Aktivitäten zu bieten die nicht so viel kosten ist vermutlich der schwierigste Teil des Projekts.“ (M30/01)

		B.1.f. Beendigung des Projekts <i>Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Auslaufen des Nightingale-Projekts</i>	• MentorIn will weiter in Kontakt bleiben • Mentee fragt nach Ende • Abschlussfest • Vorbereitung auf Ende des Projekts • traurig (aber ok)	▪ „Sie sagte dann, dass sie sich nichts so auf den Sommer freut, da dann nämlich unsere Treffen enden. Ich bestätigte ihr, dass wir uns auch weiterhin treffen würden, unabhängig davon, dass das Projekt geendet hat.“ (M26/02) ▪ „Seine Mutter ist, glaub ich, schon ein wenig traurig, dass das Projekt schon dem Ende zugeht, die Kinder realisieren das eher noch weniger.“ (M50/04) ▪ „Ich habe ihm bereits seit ein paar Wochen immer wieder gesagt, wie viele Treffen es noch geben wird. Momentan habe ich das Gefühl, dass er es ziemlich cool aufnimmt.“ (M03/05)
		B.1.g. Vorbereitung der Treffen <i>Um Aktivitäten zu unternehmen, steht MentorIn vor der Herausforderung diese im Vorhinein vorzubereiten</i>	• im Vorfeld etwas vorbereitet (Teig, Zutaten), etwas mitnehmen (Frisbee, Ball) • mit Familie ausgemacht, informiert • Mentee vorbereiten (früher treffen), informieren	▪ „Ich hatte in seinem Tagebuch ein Quiz vorbereitet“ (M68/11) ▪ „K22 kann noch nicht Schwimmen aber wir hatten Schwimmflügel dabei.“ (M22/12) ▪ „Daheim habe ich habe mit ihm und der ganzen Familie das Programm für die kommenden drei Wochen besprochen und ihnen alles aufgeschrieben. Sie wissen, wann wir uns treffen, wo wir hingehen“ (M27/05)

		B.1.h. Aktivitäten- Verschiebung <i>Herausforderung durch unvorhergesehene Umstände oder auf Nachfrage des Mentees, ein alternatives Aktivitätenprogramm zu entwickeln</i>	Verschiebung auf Grund von: • Wetter • Mentee • Öffnungszeiten	▪ „Wetter machte uns allerdings einen Strich durch die Rechnung, es regnete. Daher änderte ich unser Programm kurzfristig um und kaufte Bastelsachen ein“ (M52/12) ▪ „Aufgrund des regnerischen Wetters mussten wir unsere Pläne für dieses Treffen spontan umdisponieren“ (M09/05)
		B.1.i. Sonstige organisatorische Probleme/Herausforderungen <i>Sonstige Umstände, die die Organisation der Treffen erschweren</i>	• großer Andrang • Öffnungszeiten • Sitzplatz/Räumlichkeiten finden • kein Fahrschein • keine Einfälle mehr, Ideen gehen aus	▪ „Ich musste K42 kurz alleine am Computer lassen, weil ich den Garderobenschlüssel verloren hatte und ihn suchen ging.“ (M42/03) ▪ „Außerdem ist es wichtig, dass ich mit M34 immer in Kontakt stehe, da sich einer der Brüder benachteiligt fühlt, wenn eine von uns einmal nicht Zeit hat was mit ihrem Mentee zu unternehmen und die andere schon.“ (M22/12)

	B.2. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen mit dem Mentee <i>Umstände bzgl. der Person des Mentees, die MentorIn als herausfordern d/ problematisch wahrnimmt</i>	B.2.a. Motivation <i>Durch aktuellen motivationalen Zustand des Mentees wird MentorIn das Ausführen einer geplanten Aktivität erschwert</i>	• Desinteresse • Ungeduld • Langeweile • Skepsis, nicht überzeugt • Lustlos • Tagebuch • Unmut, beleidigt, stur • will nicht mitkommen • ungesprächig • will etwas nicht machen	▪ „Anfangs war sie ein bisschen ungeduldig und wollte schnell weiter, hat auch nicht wirklich Interesse gezeigt“ (M13/11) ▪ Außerdem ist er bei Sportarten oder generell Aktivitäten, die ihm unbekannt sind oder unter denen er sich nichts vorstellen kann, eher vorsichtig/negativ eingestellt und möchte sie lieber erst gar nicht ausprobieren“ (M22/02) ▪ „Heute haben wir unser Tagebuch aktualisiert, was ihr nicht so Spaß macht und nach 2-3 Sätzen ist sie schon fertig.“ (M39/12)
		B.2.b. Meinungsverschiedenheiten <i>Durch eine heterogene Einschätzung der aktuellen Lage treten Schwierigkeiten zwischen MentorIn und Mentee auf</i>	• Mentee lehnt Vorschläge ab • verschiedene Vorstellungen, Verständnisschwierigkeiten • MentorIn nicht begeistern von dem, was Mentee will	▪ „Wir verbrachten über eine halbe Stunde in der Videothek, da K34 meine Filmvorschläge nicht gut genug fand, und ich seine nicht altersgemäß“ (M34/02) ▪ „Vor dem Playground wollte er sich um 10 Uhr schon ein Kebab kaufen, ich schlug dann Pizza als Kompromiss vor und schließlich überzeugte ich ihn, dass er sich etwas von einer Bäckerei aussuchen sollte. Das war dann auch gerade das Weckerl mit Speck, Mayo, Eiern und einem Essiggurkerl, das er sich aber akribisch herausfischte.“ (M68/12)

		B.2.c. Verhalten <i>Der Mentee verhält sich situationsspezifisch in einer Art und Weise, die die Interaktion/ Durchführung der Aktivitäten erschwert</i>	• Schüchternheit • Schweigen • Respektlosigkeit (hört nicht) • überdreht, ungehalten • will noch nicht gehen • Betteln • sauer auf MentorIn, grantig • Lügen, Übertreibungen • unangemeldetes Versteckspiel (geht weg, ohne es zu sagen) • Aggression, Schimpfwörter • sehr auf MentorIn fixiert • Weigern	▪ „Sie wurde zwischendurch wütend und enttäuscht vom Fallen, und meinte sie wolle nicht mehr eislaufen gehen, sie mag es nicht, obwohl sie mich angefleht hatte sie wolle es unbedingt machen.“ (M49/02) ▪ „Doch gegen Ende unseres Treffens wurde K19 immer übermütiger. Sie steigerte sich sehr in alles rein und plötzlich kippte ihre Stimmung und sie wurde ungehalten. Sie hörte nicht mehr auf mich nachzuahmen und zu sekkieren“ (M19/12) ▪ „Es ist jetzt schon einige Male vorgekommen, dass er mir eiskalt ins Gesicht lügt.“ (M34/01)
		B.2.d. Vorurteile/ Stereotypen <i>Herausforderungen durch ein (ungerechtfertigtes) Vorurteil über sich oder andere oder eine Sache bzw. festes, klischee-haftes Bild des Mentees</i>	• Mentee war geschockt von Kopftuch • Mentee hatte Vorbehalte • FPÖ Wahlplakat	▪ „Wir liefen an einem Plakat der FPÖ vorbei und K26 fragte mich danach, was sie mit einem ihrer Wahlsprüche meinten (der ganz stark gegen die Türkei gerichtet war). So tappte ich langsam im Gespräch über Intolerant, Vorurteile und Stereotypen. K26 hörte zu, kommentierte einiges, aber es war spürbar, dass bei ihr einige Vorurteile abgebaut werden müssen.“ (M26/04)

		B.2.e. Medienkonsum <i>Beschrieben wird Gebrauch und Verlangen von und nach Medien, wie Fernsehen und Videospielen</i>	• altersunangemessen z.B. (Horror)filme, gewalthaltige Spiele • (übermäßiger) Konsum von ○ Handy ○ Spielekonsole ○ Fernsehen ○ Computer	▪ „Zum wiederholten Male musste ich aber leider feststellen, dass er zuhause ziemlich viele Filme sehen darf, die einfach nicht für ihn geeignet sind.“ (M34/04) ▪ „Die Anfahrtswege sind ihm meist zu lange, schnell zückt er sein Handy.“ (M64/11)
		B.2.f. Erwartungen Mentee <i>Wachsende Ansprüche in Bezug auf die Aktivitäten stellt MentorIn vor Probleme und Herausforderungen</i>	• will lieber kostspieligere/ besondere Aktivität • hofft jedes Mal auf ein großartiges, actionreiches, spannendes Erlebnis • wachsende Ansprüche, fordert mehr	▪ „Das Einzige, was mir Probleme bereitet ist eben die Tatsache, dass er bei Aktivitäten immer sehr kurz angebunden ist und viele meiner Vorschläge – vor allem die, die weniger Geld kosten oder solche, die körperlich oder geistig anstrengend sind – ablehnt, weil sie nicht „besonders“ genug seien“ (M25/01) ▪ „Ich empfinde die Situation mit den Zwillingen als etwas problematisch. Ich fühle mich teilweise unter Druck. Da K46 sieht, was sein Bruder macht, möchte er genau das gleiche auch tun. Es entsteht eine Art Konkurrenzkampf. Beim letzten Treffen beispielsweise war zeitgleich, das Treffen seines Bruder mit M?. K46 war es sehr wichtig, nicht vorden anderen heimzukommen, da das vermutlich so etwas wie einen Verlust dargestellt hätte.“ (M46/11)

		B.2.g. Ernährungsverhalten <i>en Mentees stellen durch eine Ernährungsweise MentorIn vor Herausforderungen</i>	• ungesund z.B. Fast-Food, Süßigkeiten • isst viel, Übergewicht • isst wenig • Hunger	▪ „Zur Jause hat sie außerdem ein Semmerl mitgebracht, die mit Pommes Frites gefüllt war. Darüber war ich ein bisschen schockiert, weil es wohl kaum eine ungesündere Jause als Pommes in einem Semmerl gibt.“ (M59/05)
		B.2.h. Weitere Herausforderungen mit Mentee <i>Sonstige Umstände bzgl. der Person des Mentees, die MentorIn als herausfordernd/ problematisch wahrnimmt</i>	• körperliche Beschwerden/ Bedürfnisse während des Treffens • bzgl. Schulwechsel • unangemessene Witze	▪ „Nach ca. 1,5 Stunden wurde K63 leider sehr schlecht und er musste sich übergeben.“ (M63/12) ▪ „Ich habe eine Katze und wusste nicht, dass K03 Angst vor Katzen hat.“ (M03/04)
		B.2.i. Schwächen Mentee <i>Charakterliche, moralische Unvollkommenheit/ Mangel an Können/ persönliche Eigenheiten des Mentees</i>	überdauernde Eigenschaften, nicht situationsspezifisch • bzgl. Charakter: Schüchternheit, Ängste, meidet fremde Personen/ Unbekanntes, verliert schnell das Interesse • fehlendes Wissen/Können z.B. Schwimmen • Schulische Fertigkeiten	▪ „Mein Mentee ist schüchtern und redet fast nur wenn ich ihm Fragen stelle.“ (M48/11) ▪ „Zum Beispiel habe ich erfahren, dass K36 in der Klasse ein Außenstehender ist und fast keine Freunde hat (nur im Hort) und überhaupt nicht mitmachen will, wenn es um eine Gruppenaktivität geht.“ (M36/03) ▪ „dass K19 mit 9 Jahren noch nie Eislaufen war, nicht Rad fahren kann und auch noch nie schwimmen war“ (M19/04)

	B.2.j. Negative Gefühle Mentee <i>Aktuell negativer Gemütszustand des Mentees, der den/die MentorIn beschäftigt</i>	• traurig, betrübt, bedrückt • Angst z.B. vor Tieren, im Dunkeln • Enttäuschung • wenig begeistert, nicht gefallen • schlecht gelaunt, beleidigt, will nicht mehr • Ärger • Aufregung, Nervosität	▪ „Anfangs war K19 traurig und enttäuscht, dass es nicht auf Anhieb klappte.“ (M19/01) ▪ „Es sind nämlich viele Ängste bei K47 vorhanden und es schränkt das Projekt schon etwas ein, wenn man immer im Hinterkopf hat, dass da jetzt irgendwas im Museum kommen könnte, was mit K47 nicht machbar ist und sie wieder in vollkommene Panik versetzt.“ (M47/02) ▪ „man konnte ihm ansehen, dass er keinen Spaß daran hatte“ (M34/01)
	B.3. Überforderung <i>MentorIn verfügt nicht über genügend Ressourcen, um konkreten Anforderungen zu bewältigen</i>	überfordert mit/weiß nicht wie • angemessene Reaktion, Umgang mit Situation • Hilfe/Förderung für Mentee: Verbesserung der Sprache; Selbstbewusstsein geben • Aufklärung • bzgl. Ende des Projekts • Frage an Projektleitung	▪ „Ein bisschen mulmig war mir anfangs schon zumute, weil ich nicht wusste wie gut K52 tatsächlich schwimmt.“ (M52/01) ▪ „Er war sehr müde und ich wusste dann teilweise nicht wie ich ihn jetzt unterhalten soll.“ (M10/12) ▪ „Natürlich habe ich schon darüber nachgedacht, wie ich mich einbringen kann mit dem Deutschlernen, aber es ist sehr schwer, wenn man sich ja doch nur einmal in der Woche trifft.“ (M17/12)
	B.4. Ziele und Erwartungen <i>Von dem/der MentorIn gesetzte Ziele und Erwartungen an den Mentoring-Prozess</i>	etwas vornehmen; Ziel; bemühen • bzgl. Kompetenzen des Mentees z.B. Selbstbewusstsein Stärken;	▪ „denke ich, dass es meine Aufgabe jetzt vor allem ist, ihn spüren zu lassen, dass er in Ordnung ist, sowie er ist, und dadurch sein Selbstvertrauen und seine Selbstwertschätzung zu stärken.“ (M42/11)

		Fördern; Motivieren, neue Sachen auszuprobieren • bzgl. Aktivitäten z.B. Zugang zu Wien; schöne Dinge/Zeit • persönliche Ziele MentorIn z.B. Vertrauensperson sein; klarer Grenzen setzen • von Mentee z.B. Studieren	▪ „habe ich vor, weitere Aktivitäten einzuplanen, die etwas „herausfordernder“ sind, damit sie viel Selbstvertrauen gewinnen kann und sich weiterhin traut, neue Sachen auszuprobieren!“ (M18/12)
	B.5. Negative Bewertung der Treffen/ Aktivitäten <i>Aufgrund von individuellen Merkmalen und Umständen der Aktivitäten oder Treffen werden diese von MentorIn/Mentee als negativ wahrgenommen</i>	• nicht geeignet für Kinder • in die Hose/total schief gegangen • MentorIn/Mentee nicht gefallen • langwierig	▪ „Wir verbrachten eine relativ kurze Zeit im Museum lediglich 1 ½ Stunden, da es für K23 nicht besonders interessant war und die Ausstellungen meiner Meinung nach nicht geeignet für Kinder in ihrem Alter sind“ (M23/12) ▪ „Der Ausflug war ein totaler Flop! K60 hat sich total gelangweilt und hat mich das auch wissen lassen!“ (M60/01)
	B.6. Negative Gefühle der/des Mentorin/-s <i>Negative Gefühle des/der Mentorin/-s, die im Laufe des Projekts auftreten</i>	• Ärger, Frust, nerven-aufreibend, anstrengend • Enttäuschung (schade finden) • unangenehm • unsicher (ob es Mentee gefällt) • nicht gefallen, keinen Spaß • traurig, bedrückend • Angst, erschreckt	▪ „Ich war anfänglich wirklich etwas verärgert, weil er sich den Ausflug gewünscht hatte und konnte nicht nachvollziehen, wie die Begeisterung plötzlich in Unmut umschlagen konnte.“ (M25/03) ▪ „Verzweifelt fuhr ich rasend schnell los (vom 21. in den 13.). Dort kam ich trotzdem erst ca. ¾ 10 an und ich konnte sie nicht finden.“ (M49/05)

C. Sprache	C.1. Sprachkenntnisse <i>Beschreibung der auf sprachliche Aspekte bezogenen Fertigkeiten des Mentees</i>	C.1.a. Gut ausgeprägte Sprachkenntnisse <i>Beschreibung guter Deutschkenntnisse des Mentees; Sprachbezogene Kompetenzen/Stärken seitens Mentee</i>	• Deutschkenntnisse (spricht oder versteht schon gut Deutsch) • Wortschatz (Vokabeln, Sätze) • Grammatik • Mentee macht wenige Fehler • Mentee macht Fortschritte	▪ „Er spricht auch im Vergleich zu seinen Eltern sehr gut Deutsch und ist gerade dabei mir Persisch beizubringen.“ (M35/11) ▪ „An diesem Tag ist mir aufgefallen, dass K07 viel mehr Deutsch versteht als ich gedacht habe, meine Unterhaltungen mit den anderen MentorInnen und Mentees konnte er sogar sehr gut verstehen aber auch das Musical hat er im Groben verstanden“ (M07/12)
		C.1.b. Schlecht ausgeprägte Sprachkenntnisse <i>Beschreibung schlechter Deutschkenntnisse des Mentees; Sprachbezogene Defizite/Schwierigkeiten seitens Mentee</i>	• spricht oder versteht kaum Deutsch • Mentee macht viele Fehler	▪ „Mittlerweile fallen mir gewisse sprachliche und grammatikalische Fehler auf, die K22 macht“ (M22/11) ▪ „Sie hat teils große Probleme mit dem Wortschatz und dem richtigen Deklinieren.“ (M12/11) ▪ „Sie kann...ziemlich schlecht Deutsch.“ (M17/11)
		C.1.c. Lese- und Schreibkompetenz <i>Beschreibung der Fähigkeit des Mentees Texte zu verfassen, Texte flüssig zu lesen/ zu verstehen</i>	auf Deutsch/Erstsprache • kann gut lesen/schreiben • hat Schwierigkeiten • Freude am Lesen • Probleme beim Schreiben	▪ „K46 liest für sein Alter nicht besonders gut, hat mir aber dennoch das ganze Buch vorgelesen, was mich sehr freute. Ich bin mir aber nicht sicher, ob für ihn durch diesen Besuch das Lesen generell attraktiver wurde.“ (M46/03)

	C.2. Sprachförderung <i>Förderung der sprachlichen Entwicklung, der sprachlichen Fähigkeiten</i>	• Buch lesen (gemeinsam, vorlesen) • neue Wörter lernen • spielerisch • Gesagtes wiederholen • Gemeinsam üben • Ideen oder Vorschläge zum Sprachlernen • Korrekturverhalten seitens MentorIn	• „Da viel Zeit bei den Fahrten draufgeht, werde ich versuchen, diese zu nutzen, um ein paar Sprach- und Wortspiele einzuführen. Gleichzeitig entsteht dabei eine Art Ritual (falls ihr die Spiele gefallen) und ihr Wortschatz wird dadurch im besten Fall erweitert.“ (M57/12) • „Außerdem versuche ich jetzt auch gezielt die Themen aufzugreifen wo sie Sprachmängel aufweist und bin sehr vorsichtig bei der Korrektur, die meistens in Form einer Nachfrage abläuft.“ (M01/12)
--	--	--	---

	C.3. Einstellungen <i>Auf Sprache/Sprachlernen bezogene positive oder negative Einstellungen/Emotionen seitens Mentee, dessen Umfeld oder MentorIn</i>	C.3.a. Positive Einstellungen/Emotionen <i>Auf Sprache bezogene positive Einstellungen und/oder Emotionen seitens Mentee, dessen Umfeld oder MentorIn</i>	• Positive Bewertung der deutschen Sprache • Positive Einstellung zum Lernen oder Üben der deutschen Sprache • Mentee möchte gerne gut Deutsch können	▪ „(...) sie mag die deutsche Sprache jedoch schon“ (M01/01)
		C.3.b. Negative Einstellungen/Emotionen <i>Auf Sprache bezogene negative Einstellungen und/oder Emotionen seitens Mentee, dessen Umfeld oder MentorIn</i>	• Negative Bewertung der deutschen Sprache • Deutsch sprechen als peinlich empfunden (aufgrund mangelnder Kenntnisse)	▪ „(...) diesmal mit der Begründung, dass ihr Bruder die deutsche Sprache nicht mag (...)“ (M01/01)
	C.4. Sprachverhalten <i>Aktive Verhaltensweisen des Mentees auf die deutsche Sprache und das Lernen derselben bezogen</i>	C.4.a. Positives Sprachverhalten <i>Hohe Initiative des Mentees die deutsche Sprache zu lernen/üben oder anzuwenden um seine Sprachkenntnisse zu verbessern;</i>	• wiederholt Wörter um sie sich zu merken • gegenseitig Wörter beibringen • Kauft Bücher um Sprachkenntnisse zu verbessern • Mentee bemüht sich beim Sprachlernen	▪ „...K20 das Buch begonnen zu lesen, das wir vom Kost-Nix Laden geholt haben...“ (M20/11)

		C.4.b. Negatives Sprachverhalten <i>Niedrige Initiative des Mentees die deutsche Sprache zu lernen/zu üben oder anzuwenden</i>	• Mentee ist nicht motiviert Deutsch zu lernen oder zu üben um seine Sprachkenntnisse zu verbessern, hat keine Lust zu Üben • Mentee bemüht sich nicht, macht nur halbherzig mit	▪ „ (...) wie schon erwähnt macht ihr das Deutschüben nicht immer Spaß (...)“ (M01/04)
	C.5. Erstsprache <i>Auf die Erst- oder Zweitsprache des Mentees bezogene Verhaltensweisen und Kenntnisse</i>	C.5.a. Nutzung der Erstsprache <i>Nutzung der Erst- oder Zweitsprache des Mentees</i>	• Mentee spricht Erstsprache vor MentorIn (z.B. am Telefon) • Sprechen der Erstsprache innerhalb der Familie • Mentee oder anderes Familienmitglied muss übersetzen • Mentee entscheidet sich für Infomaterial in Erstsprache	▪ „In der Etage über die wichtigsten Wiener Komponisten, hat sich K09 für den Russischen Audioguide entschieden, da es ihr klarerweise noch leichter fällt, ihre Erstsprache zu verstehen“ (M09/12) ▪ „...sein Vater stieg aus und erzählte mir (K16s Bruder übersetzte)...“ (M16/11)
		C.5.b. Teilen der Erstsprache <i>Sprachkenntnisse des Mentees in seiner Erst- oder Zweitsprache, die er/sie mit MentorIn teilt</i>	z.B. auf • Türkisch • Serbisch • Albanisch • Englisch • Russisch	▪ „sie erklärte mir auch, dass es im Serbischen zwei verschiedene Schriften gibt und eine aus Zeichen besteht, welche sie nicht lesen könne“ (M30/03)

	C.6. Probleme <i>Sprachbezogene Probleme oder Herausforderungen im Tandem (zwischen Mentee & MentorIn) beziehungsweise im Zuge der Aktivitäten</i>	C.6.a. Verständigungsprobleme <i>Probleme bei der Verständigung/ in der Kommunikation zwischen Mentee und MentorIn aufgrund von nicht ausreichenden Sprachfertigkeiten</i>	• Mentee versteht wenig während des Gesprächs • versteht Fragen nicht z.B. antwortet nur „ich weiß nicht“ • versteht nicht wo sie hinfahren/ was sie machen werden • Missverständnisse	▪ „Ich hätte ihn nach dem Haus des Meeres gefragt, welches Tier ihm am besten gefallen hat, oder ob es ihm grundsätzlich gefallen hat – und er verstand die Frage nicht. Also ich hab schon das Gefühl, dass die Sprachbarriere sehr sehr groß ist. Oder ich weiß auch nicht, ob er doch einiges versteht, jedoch einfach so tut als würde er es nicht verstehen.“ (M17/12)
		C.6.b. Verständnisprobleme <i>Verständnisprobleme im Zuge der Aktivitäten seitens Mentee, aufgrund von nicht ausreichenden Sprachfertigkeiten (betrifft nicht die Kommunikation zwischen Mentee und MentorIn)</i>	• Mentee versteht Film nicht • Mentee versteht Informationen im Museum nicht	▪ „Ich glaube, dass er nicht alles verstanden hat (das würde er aber nie zugeben)“ (M06/03)
		C.6.c. Sonstige Probleme/Herausforderungen <i>Sonstige auf Sprache bezogene Probleme/Herausforderungen im Tandem</i>	• Mentee hat Sprachfehler (ist dadurch z.B. noch schwerer zu verstehen)	▪ „Noch dazu hat er einen Sprachfehler...“ (M11/11)

	C.7. Sprache der Bezugspersonen <i>Auf Sprache der Bezugspersonen bezogene Beschreibungen, wie beispielsweise Sprachkenntnisse der Bezugspersonen oder sprachbezogene Probleme/ Herausforderungen</i>	C.7.a. Sprachkenntnisse der Bezugspersonen <i>Beschreibung der auf sprachliche Aspekte bezogenen Fertigkeiten der Bezugspersonen des Mentees</i>	▪ Familienmitglieder sprechen gut/kaum Deutsch	▪ „Da ihre Mutter kaum Deutsch spricht...“ (M15/11) ▪ „Die Eltern sprechen kein Deutsch (...)“ (M10/11)
		C.7.b. Probleme <i>Probleme/ Herausforderungen aufgrund der Sprach- und Kommunikationsfertigkeiten der Bezugspersonen des Mentees</i>	▪ Verständigungsprobleme zwischen Bezugspersonen und MentorIn aufgrund der Sprache	▪ „...kein Deutsch mit mir spricht und ich so nicht gleich die wichtigen Sachen mit ihr besprechen konnte.“ (M24/11)
		C.7.c. Sonstige auf Sprache/Sprachverhalten bezogene Aspekte <i>Diverse auf Sprachverhalten/Sprache der Bezugspersonen bezogene Beschreibungen</i>	▪ Relevanz des Themas in der Familie ▪ Eltern möchten, dass Mentee mehr Deutsch übt	▪ „Deutsch scheint auch zuhause ein ziemlich wichtiges Thema zu sein“ (M07/11)

D. Erfolge/ Kompetenzen/ positive Erfahrungen	D.1. Stärken des Mentees <i>Besonderen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen des Mentees</i>	überdauernde Eigenschaften, nicht situationsspezifisch • besondere Fertigkeiten z.B. sportlich, musikalisch, Orientierung im öffentlichen Raum, Logik • gut erzogen, höflich, gewissenhaft, selbstständig, freundlich, nett • besondere Interessen/ Kenntnisse z.B. Tiere, Lesen, Geschichte • Leistungsmotivation, Ehrgeiz, Durchhaltevermögen • gesteigertes Selbstvertrauen/-bewusstsein (selbstsicher, mutig) • Offenheit gegenüber MentorIn • Neugier, interessiert (stellt viele Fragen) • aufgeweckt, lebendig, fröhlich • Kreativität • Offenheit für neue Erfahrungen/neues zu Lernen <u>nicht</u>: „macht etwas gerne“	▪ „K03 ist selbstständig mit der U-Bahn zum Stephansplatz gekommen.“ (M03/04) ▪ „Er beschäftigt sich gerne mit Dingen, für die viele andere Kinder vielleicht gar keine Geduld aufbringen könnten (Rubick's Cube, Puzzle, detailliertes Zeichnen, Töpfern auf einer Töpferscheibe).“ (M42/12) ▪ „Bücher über Kristalle und die Erde als Planet, Sterne und das Universum, findet das total interessant und spannend.“ (M62/11) ▪ „Obwohl sie mehrmals runtergefallen ist stand sie immer wieder auf und versuchte es aufs Neue“ (M08/01) ▪ „Ich glaube, dass ich K23 in Bezug auf ihr Selbstvertrauen sehr gestärkt habe“ (M23/05)
--	--	---	--

	D.2. Positives Erleben der Treffen/ Aktivitäten <i>Individuelle Merkmale/Umstände der Aktivität/Treffen werden von Mentee und/oder MentorIn als positiv erlebt</i>	D.2.a. Positive Bewertung der Treffen/Aktivitäten <i>Aufgrund von individuellen Merkmalen und Umständen der Aktivitäten/Treffen werden diese von MentorIn und/oder Mentee als positiv wahrgenommen/ bewertet</i>	• sehr/ gut gefallen (Beiden, Mentee, MentorIn) • schön (Aktivität/ Treffen, dort, Tag) • nett • lustig • voller Erfolg, gut/sehr gelungen • ruhig, entspannt • cool, toll, super • positive Gesamtbewertung	▪ „das Musical war sehr lieb gemacht und hat K22 gut gefallen.“ (M22/11) ▪ „Sie hat mir zum Schluss spontan gesagt, dass der Besuch im Museum schön war!“ (M01/11) ▪ „Diese Treffen mit K16, bei denen ich einmal Zeit habe mich in Ruhe ausführlich mit ihr zu unterhalten gefallen mir eigentlich immer am besten.“ (M16/04) ▪ „Das heutige Treffen war glaube ich eines der schönsten mit K09, obwohl oder gerade weil, wir eigentlich nichts so Besonderes gemacht haben.“ (M09/05) ▪ „Es läuft wie immer super.“ (M02/03)
		D.2.b. Spaß <i>Beschreibung einer ausgelassen, scherzhaften und lustigen Stimmung, bei der der Mentee und/oder MentorIn Freude verspürt</i>	• Spaß • begeistert • total viel Freude	▪ „Außerdem gab es eine Art „Telefonkasten“ mit dem man von der einen Seite des Labyrinths zur anderen Seite kommunizieren konnte, was zusätzlich Spaß gemacht hat.“ (M61/04) ▪ „hatte ganz vergessen wie viel Spaß so ein Spielplatz machen kann“ (M07/02) ▪ „Das Musical selber hat sie total begeistert, sie hat von einem Ohr zum anderen gelacht und gestrahlt“ (M06/11) ▪ „Sie freute sich schon die ganze Hinfahrt auf den Film und auch danach lachte sie immer noch über den lustigen Schneemann.“ (M23/12)

	D.3. Erfolge Mentee <i>Positive Resultate während des Projekts in Bezug auf die Person des Mentees</i>	D.3.a. Positive Gefühle Mentee <i>Positive Gefühle des Mentees</i>	auf Aussage des Mentees; MentorIn merkt es ihm/ihr an • (Vor)Freude z.B. auch: heiter, glücklich, strahlt, lacht • sehr/gut gefallen • begeistert • Spaß, amüsiert • stolz • beeindruckt, erstaunt fasziniert • Aufregung • Genießen • will nicht mehr gehen • Wohlfühlen	▪ „Wie auch die vorigen Male habe ich es ihrem Gesichtsausdruck sichtlich anerkannt, dass sie sich sehr freut mich zu sehen und schon gespannt war was wir dieses Mal machen werden.“ (M06/12) ▪ „Ich habe ihn gelassen und erscheint sich trotzdem wohl gefühlt und Spaß gehabt zu haben.“ (M42/05) ▪ Drinnen leuchteten K23s Augen dann richtttiig auf.“ (M23/01) ▪ „Der Back-Tag hat ihm sichtlich gefallen und ist ihm in Erinnerung geblieben.“ (M31/02) ▪ „Außerdem habe ich K05 gezeigt wie man Blumenketten macht, die sie sich umhängte und nachher stolz ihrer Mama zeigte.“ (M05/04)
		D.3.b. Positives Verhalten Mentee <i>Der Mentee verhält sich in einer Situation in einer positiven Art und Weise</i>	• macht etwas von sich aus z.B. erzählt, Vorschlag • wollte alles sehen/wissen, stellt viele Fragen • aus sich herausgekommen, aufgeblüht, offen • interessiert, aufmerksam, hört zu • mehr geredet, gesprächig • Lachen, Lächeln • Ausdauer, Geduld • traut sich etwas, keine Angst mehr	▪ „Mit der Zeit und nach kurzen Zwischenstopps auf Spielplätzen wurde sie aber aufgeweckter und hat immer mehr Fragen zum Zoo und den Tieren gestellt.“ (M05/01) ▪ „Ein großartiges Gespräch wurde daraus zwar nicht, aber es hat mich doch gefreut, dass er versucht hat zu begründen, warum er es „fad“ fand.“ (M41/12) ▪ „Insgesamt war K21 heute wieder sehr fröhlich und hat sogar lächelnd zugegeben, dass sie unser Tagebuch allen gezeigt hat und über unsere Treffen sehr glücklich ist.“ (M21/01)

			• Interaktion mit anderen Kindern/ Personen • voll dabei, macht mit	▪ „dass K27 nicht aufgegeben hat, obwohl er noch nicht so gut eislaufen kann.“ (M27/01)
		D.3.c. Schulische Erfolge <i>Beschreibung von positiven Gegebenheiten, die Schule betreffend, von denen der/die MentorIn erfährt</i>	• sehr gutes Zeugnis, gut in der Schule • Freunde gefunden • geht gerne hin • Platz im Gymnasium	▪ „tolles Zeugnis (lauter Einser, bis auf eine einzige Zwei in Deutsch)“ (M09/02) ▪ „dass sie höchst wahrscheinlich einen Platz im Gymnasium bekommen wird“ (M09/03)
	D.4. Positive Gefühle der/des Mentorin/-s <i>Positive Empfindungen der/des Mentorin/-s, die ihre/seine Einstellung und sein Verhältnis zur Umwelt mitbestimmt</i>		• Freude, z.B. auch: glücklich • schön (zu sehen) • positiv überrascht, erstaunt, beeindruckt • sehr/gut gefallen • glücklich • begeistert • stolz (auf Mentee)	▪ „beim letzten Treffen hat er es z.B. vorgezogen, etwas mit mir zu unternehmen, als mit der Hort-Gruppe ins Kino zu gehen, das hat mich sehr gefreut und auch gerührt.“ (M42/11) ▪ „Es freute mich riesig, dass ich dieses Erlebnis mit ihm teilen durfte“ (M11/01) ▪ „Es war sehr schön, K19s leuchtende Augen zu sehen, als sie mit dem Wasser um sich spritze.“ (M19/05)

E. Beziehung zwischen MentorIn und Mentee	E.1. Wertschätzung <i>Verhalten, das achtvolle, respektvolle, wohlwollende Haltung innerhalb des Tandems zeigt</i>	E.1.a. Berücksichtigung der Bedürfnisse <i>Beachten von Wünschen, Verlangen des anderen</i>	• Gemeinsames Planen und Entscheiden von Aktivitäten/Treffen • MentorIn beschreibt Vorlieben des Mentees (unternimmt/plant Aktivitäten, die ihm/ihr gefallen könnten; was Mentee machen will) • Wohlbefinden des anderen ist wichtig • MentorIn berücksichtigt Entwicklung des Mentees	▪ „Da ihr das Musical so gut gefallen hat, wollte ich ein weiteres Mal mit ihr ins Theater gehen“ (M08/04); „Mir ist bei früheren Treffen schon öfters aufgefallen, dass K19 sehr gerne malt und bastelt.“ (M19/02) ▪ „Von der Spielbox wusste ich eigentlich nicht viel, K26 sprach mich aber ein paar Mal darauf an und nach kurzer Recherche, entschieden wir uns hinzugehen.“ (M26/05) ▪ „Ich merkte, dass es ihm ein wenig zu viel war und deswegen sind wir sehr schnell durch die Ausstellung gegangen.“ (M10/01) ▪ „Ich wollte mit ihr in „Belle & Sebastian“ gehen, weil sie so Angst vor Hunden hat und ich mir gedacht hab, dass der Film ihr vielleicht hilft.“ (M13/01)
		E.1.b. Eine Freude machen <i>Verhalten, das ändern beglückt, erfreut</i>	• MentorIn geht Wunsch des Mentees nach, macht etwas ihm/ihr zu Liebe • Schenken sich etwas (Weihnachten, Geburtstag) • Überraschungen	▪ „Auf Wunsch von K15 gingen wir noch einmal ins Diana-Bad“ (M15/05) ▪ „Sie hat mir in der Schule eine Weihnachtskarte gebastelt, und ich habe ihr ein Buch geschenkt.“ (M16/12)

	E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen <i>Arten/Gegebenheiten/ Häufigkeit des Kontakts zwischen dem Tandem</i>		• Im Urlaub (Postkarte) • Telefonieren • Schreiben (SMS, Whats App) • Häufigkeit des Kontakts • Austausch von Kontaktdaten	▪ „Über die Postkarte, die ich ihm aus Vorarlberg geschickt habe, hat er sich sehr gefreut.“ (M27/01) ▪ „Sie ruft mindestens einmal die Woche an, um nachzufragen, wann wir uns treffen und um wie viel Uhr ich sie abhole.“ (M19/11)
	E.3. Entwicklung der Beziehung <i>Beschreibung der Entwicklung einer freundschaftlichen Beziehung des Tandems</i>	E.3.a. Vertrautheit <i>Verhalten und Situationen, die eine Beziehung beschreiben, welche durch Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit geprägt ist</i>	• Mentee vertraut MentorIn (Sicherheit, zusammenhalten, reden über Persönliches) • werden offener zueinander (lernen sich kennen, nähern sich an, werden lockerer; Mentee taut auf, erzählt mehr) • verstehen sich gut, lachen miteinander • Bindung (mögen sich, Team, schöne Momente, Freundschaft) • herzlich verabschieden/ begrüßen, umarmen	▪ „Ich finde es toll, dass wir schon so ein vertrautes Verhältnis haben, dass wir sogar über ein so intimes Thema wie Liebe sprechen können.“ (M29/05) ▪ „Er geht auf mich zu – redet mit mir über alles und ist mir gegenüber gar nicht mehr schüchtern“ (M04/12) ▪ „An diesem Tag hat er mich auch das erste Mal auf den Arm genommen und es war zuerst etwas eigenartig und gleichzeitig aber auch sehr schön da es mir gezeigt hat das eine gewisse Angst von Ihm abgefallen ist.“ (M10/12) ▪ „Mittlerweile kenne ich K06 schon ziemlich gut, ich mag sie auch sehr gern“ (M06/03); „während ich mich in ihrem Freundschaftsbuch verewigen durfte“ (M09/12)
		E.3.b. Gedanken um Gefallen <i>MentorIn überlegt, ob etwas dem Geschmack, Vorstellung, Erwartung des Mentees entspricht</i>	MentorIn ist unsicher, ob es Mentee gefällt (langweilig, nicht interessant)	▪ „Zunächst war ich ein bisschen verunsichert, ob es K09 auch wirklich Spaß machen würde“ (M09/04)

		E.3.c. Über Gefühle reden <i>Das Tandem spricht über Empfindungen zu Einstellungen und Umwelt</i>	• Persönliche Themen (Privatleben, Liebe/Sex) • bedrückende Ereignisse	▪ „Von sich aus spricht er über Schule und Freunde und seine Familie, wir sprechen auch über kleine Prügeleien in der Schule, über „die türkischen Kinder“, mit denen K20 sich nicht sehr gut versteht, darüber, welches Mädchen er toll findet oder fand, über Kunst und über das Schreiben von Texten, wobei er, wie er selbst sagt, Probleme hat.“ (M20/12)
		E.3.d. Gemeinsamkeiten <i>Persönliche Stärken oder Schwächen, die MentorIn und Mentee gemeinsam haben</i>	• Hobbies • Interessen • Charaktereigenschaften • Verhalten/Emotionen	z.B. ▪ Basteln; Kochen ▪ Geschichte ▪ eher ruhig ▪ hatten beide Angst
F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	F.1. Emotionale Strategien <i>Gefühlsmäßiges Vorgehen der MentorIn</i>	F.1.a. Einfühlung <i>MentorIn setzt sich in die Lage, den Zustand des Mentees hinein; empfindet/ vollzieht es nach und verhält sich entsprechend</i>	• Beruhigen; von sich erzählen • Trösten, Aufmuntern, Ablenken • Nachfragen • in Ruhe lassen	▪ „Ich habe gesagt: „Ist ok, du musst nichts von deinem Vater erzählen, wenn du nicht willst. Wir können wieder über etwas Anderes reden.“ (M18/03)

		F.1.b. Vertrauen aufbauen <i>MentorIn setzt Verhalten ein, das die verlässliche Beziehung zwischen ihm/ihr und dem Mentee stärkt</i>	• Versprechen, Versichern • Mentee soll sagen, was er/sie (nicht) will • darf sich jederzeit melden	▪ „Stets habe ich ihm ja auch versichert, dass wir weiterhin Freunde bleiben und wir uns treffen können. Dieses Versprechen werde ich auch halten, da mir selbst viel daran liegt.“ (M20/05)
	F.2. Kognitive Strategien <i>Vorgehen der MentorIn, das Wahrnehmung, Denken, Erkennen betreffend</i>	F.2.a. Vorzeigen <i>MentorIn zeigt, informiert, übt mit Mentee etwas zur Verbesserung seiner/ihrer Fertigkeiten</i>	• etwas beibringen, Zeigen wie es geht • zusammen machen (dann alleine), nachmachen • von sich/jemanden in ähnlicher Situation erzählen	▪ Rolle am Reck (M22/05) ▪ „Ich versuche sie dann zu verbessern, indem ich das Gesagte in einem Satz wiederaufnahme und richtig sage, ohne sie darauf hinzuweisen, dass er falsch gesagt wurde.“ (M12/03)
		F.2.b. Unterstützen <i>MentorIn ist dem Mentee behilflich, setzt sich für ihn/sie ein oder trägt zu Fortschritten/Erfolgen bei</i>	• Ermutigen, Motivieren, Überreden • etwas Üben, Tipps geben • Loben, Bekräftigen • Helfen • ersten Schritt machen	▪ andere Kinder anzusprechen; etwas auszuprobieren; „Ich habe ihr gesagt, dass sie sich ruhig trauen soll selber zu fragen, aber dass ich gerne mit ihr mitgehe.“ (M18/02) ▪ „Während der Hin- und Rückfahrt übten wir ein bisschen Mathe, das Multiplizieren und Dividieren.“ (M26/05) ▪ „Ich habe auch versucht, ihr zu vermitteln, dass wir mutig waren und es toll war, dass wir unsere Angst überwunden haben.“ (M13/03)

		F.2.c. Aufklärung <i>MentorIn bringt Klarheit/Kenntnisse in etwas, dem Mentee unbekanntes/ungeklärt es</i>	• Thema (von Musical/ Buch/ Museum) erklären ggf. im Vorfeld • Situation/Regeln erklären • über Studentenleben (Bibliothek, WG) • Projekt(ende), Anzahl der Treffen	▪ „Ich habe K18 gefragt, ob sie schon einmal in einer Kirche war (sie ist muslimisch). Sie verneinte und ich erklärte ihr, dass wir drinnen nur leise reden sollen.“ (M18/03) ▪ „Ich habe begonnen der K01 zu sagen, dass es schön wäre, wenn sie mich begrüßt, wenn ich komme und sich verabschiedet, wenn ich gehe.“ (M01/03) ▪ „Ich erklärte ihm, dass das Projekt nicht dafür gedacht ist Spielzeug zu kaufen, sondern dafür gemeinsam Zeit zu verbringen, sich auszutauschen und einen Einblick in das Leben des jeweils anderen zu bekommen.“ (M28/12)
	F.3. Motivationale Strategien <i>Das Motiv betreffende Vorgehen der MentorIn</i>	F.3.a. Neugier wecken <i>MentorIn macht den Mentee auf etwas neugierig</i>	• Aufmerksamkeit/Begeisterung / Interesse wecken • Motivieren etwas Neues auszuprobieren • Fragen stellen • Alternativen aufzeigen	▪ „Ich habe vorher mit ihr ausgemacht, dass wir beide versuchen würden, uns drei Sachen von der Show zu merken, die wir noch nicht gewusst haben, und sie uns nachher sagen.“ (M13/01) ▪ „Dann schlug ich vor, dass wir beide uns je zwei Spiele aussuchen und die dann je ein- bis zweimal spielen, sie stimmte zu und so konnte ich sie auch für einige neue Spiele überzeugen.“ (M26/05) ▪ Burger selbst machen

		F.3.b. Überreden <i>MentorIn bringt Mentee durch (eindringliches Zu)reden dazu, etwas zu machen, was er/sie ursprünglich nicht wollte</i>	• Überreden etwas zu machen, anzufangen, auszuprobieren • Überzeugungsarbeit	▪ „Ich habe ihm vorgeschlagen, dass wir uns erst einmal ansehen, was das überhaupt ist und ihm versprochen, gleich nach Hause zu gehen, falls es ihm nicht gefällt oder er sich unwohl fühlt.“ (M27/12)
		F.3.c. Flexibilität <i>MentorIn zeigt anpassungsfähiges Verhalten auf Unvorhergesehenes</i>	• spontan andere Aktivität machen	▪ „K34 war aber so begeistert von der Idee, die Gläser zu verzieren und zu verschenken, dass ich kurzerhand die Pläne umschmiss, und meine Bastelkiste herräumte.“ (M34/02)
	F.4. Grenzen setzen <i>MentorIn setzt Grenzen, um Mentee zu disziplinieren</i>	• MentorIn erklärt, dass er/sie etwas nicht möchte, nicht gut findet • Regeln aufstellen (Handy) • Ermahnen, Schimpfen, Nein-Sagen • Durchsetzen	▪ „Nach diesen Erzählungen sage ich immer, dass ich solche Witze nicht lustig finde und sie nicht weiterhören möchte“(M11/02) ▪ „Ich bin zu ihm gestürmt und habe ihm ganz deutlich klargemacht, dass er nicht einfach so, ohne es mir zu sagen, hinuntergehen kann.“ (M32/04) ▪ z.B. Konsum-/Budgetgrenze	
G. Bezugspersonen des Mentees	G.1. Situation <i>Verhältnisse/ Umstände, welche die Bezugspersonen/Familie des Mentees betreffen</i>	• Geschwister • persönliche Situation • Verwandte (Großeltern, Onkel, Tante) • Wohnsituation/Arbeit der Eltern • Sprache/Sprachkenntnisse	▪ „K06s Vater hat einen Imbiss beim Praterstern“ (M06/11) ▪ Mutter ist den ganzen Tag zu Hause ▪ „zu ihrer Oma bringen, welche lediglich zwei Häuser weiter wohnte“ (M23/11)	

	G.2. Verhalten <i>Art und Weise, wie sich die Bezugspersonen/Familie des Mentees verhält</i>		• offen, freundlich • Interaktion mit Geschwistern • Stimmung	▪ „ich habe auch mit den Schwestern über ihren Alltag gesprochen“ (M05/12) ▪ herzliche Begrüßung ▪ zeigen Hochzeitfotos ▪ freuen sich auf Abschlussfest
	G.3. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit Bezugspersonen <i>Umstände bzgl. einer Person der Familie des Mentees, die MentorIn als herausfordern d/ problematisch wahrnimmt</i>	G.3.a. Problematisches Erziehungsverhalten Bezugspersonen des Mentees verhalten sich diesem gegenüber in ihrer Elternrolle als zweifelhaft	• Alltag des Mentees langweilig, fad zu Hause • Mentee wird von Familie wenig gefördert/gefordert • Eltern lassen Mentee spät ins Bett gehen • Gewalt/Aggression • Problematische Verhaltensweisen von Mutter/Vater	▪ „Mit Teilen seiner Erziehung (seiner ungesunden Essgewohnheiten, seinem altersunangemessenen Medienkonsum, der unglaublich viel Zeit, die er beim Zocken verbringt) bin ich nicht einverstanden.“ (M11/03) ▪ „K29 ist in den Ferien teilweise bis 6 Uhr in der Früh wach und als ich ihn um 13 Uhr abgeholt habe, wurde er durch mein Klingeln wach“ (M29/12)

		G.3.b. Kulturelle Verständigungs-schwierigkeiten <i>Aufgrund von kulturellen Unterschieden, Probleme mit der Verständigung zwischen Bezugspersonen/Familie des Mentees und MentorIn</i>	• Verwunderung • Rassismus	▪ z.B. zum Essen eingeladen, und Familie isst kaum etwas
		G.3.c. Weitere Herausforderungen mit Bez.pers. <i>Sonstige Umstände bzgl. der Person des Mentees, die MentorIn als herausfordernd/ problematisch wahrnimmt</i>	• bzgl. der Treffen (Abholen, Zurückbringen) • MentorIn „muss“ länger bleiben • Mutter beeinflusst Wünsche des Mentees nach kostspieligeren Aktivitäten • Missverstehen des Projekts, interessieren sich nicht • MentorIn wird um Hilfe gebeten • MentorIn werden Probleme erzählt • soll auf Kinder aufpassen	▪ „Ich musste natürlich wie immer, wenn ich dort bin auch etwas essen, obwohl ich gerade zuvor zu Mittag gegessen hatte, aber der Höflichkeit halber musste ich da durch“ (M06/03) ▪ „Von zu Hause hätte ich jetzt eher den Eindruck, dass die Mutter das Projekt als eigen gewonnene Freizeit sieht, ebenso wie als finanzielle Entlastung ihrerseits und so auch Sarah immer wieder Ideen zu besonders teure Aktivitäten gibt.“ (M24/03) ▪ „ich war mit drei Kindern eine Stunde alleine“ (M27/05) ▪ z.B. Brief von der Stadt übersetzt

	G.4. Beziehung mit Bezugspersonen <i>Beschreibungen der Verbindung, des Kontakts zwischen MentorIn und Bezugspersonen/Familie des Mentees</i>	G.4.a. Beziehung mit Bezugspersonen positiv <i>Beschreibungen, die auf eine positive Beziehung rückschließen lassen</i>	• Einladung • Geschenke • nett, herzlich, freuen sich • unterhalten/verstehen sich gut; Teil der Familie • Schätzen Projekt	▪ Einladung z.B. zum Essen; noch zu bleiben; auf Tee/Kaffee; Familie in Heimat zu besuchen ▪ „Ich hatte ein sehr gutes Gespräch mit K33s Papa. Mit K33s Familie habe ich mittlerweile (sehr schnell schon!) ein vertrautes Verhältnis“ (M33/02)
		G.4.b. Beziehung mit Bezugspersonen negativ <i>Beschreibungen, die auf eine negative Beziehung rückschließen lassen</i>	• nicht interessiert • Verhältnis schwierig • Ungereimtheit • hohe Erwartungshaltung • Kontakt zu eng	▪ „Familie scheint sich wenig bis gar nicht für das Projekt zu interessieren“ (M29/11) ▪ „fast keinen Einblick in die wirklichen Familienverhältnisse“ (M24/03)
H. Prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühle der Mentorin/des Mentors			• Bestimmung anhand der Zeichen-Anzahl (mit Leerzeichen) • Bezieht sich nur auf „Ich“ bezogenes, z.B. ○ „Ich hatte das Gefühl, dass...“ ○ „Ich mache mir Sorgen...“ ○ falls, keine klare Trennung zu andern Beschreibungen machbar ist, den ganzen (Teil-)Satz mit hineinnehmen ○ Punkt/Satzzeichen, „und“ sind dazu gehörig <u>Nicht:</u> ▪ klar abtrennbare Beschreibungen ▪ „Er wirkte verärgert...“ ▪ „Ich hatte den Eindruck...“ ▪ „Ich wollte...“ ▪ Vorsicht mit „Ich habe gemerkt...“; je nachdem, was danach beschreiben wird, (nicht) hineinnehmen ▪ Bewertung der Treffen ▪ Reflexion über Erklärung des Verhaltens des Mentees	