



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Veränderungen im Verhalten der Kinder durch das
Mentoringprogramm Nightingale aus Sicht der Eltern
und der Lehrkräfte“

verfasst von / submitted by

Sebastian Schleritzko, 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. Ursula Kastner-Koller

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Inhaltsverzeichnis

Abstract – deutsch	5
Abstract – english	6
Einleitung.....	7
Theorie.....	8
Migration und Integration in Österreich – aktuelle Zahlen und Fakten.....	8
Die Integrationspolitik Österreichs im 21. Jahrhundert	11
Migration als Risikofaktor für psychische Störungen	14
Schwierigkeiten bei der Definition von Mentoring.....	15
Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche.....	17
Die Wirkung von Mentoringprogrammen	23
Forschungsfragen.....	25
Methode.....	27
Versuchsplan.....	27
Untersuchungsinstrumente.....	28
Durchführung der Untersuchung	34
Methoden der statistischen Auswertung.....	36
Beschreibung der Stichprobe	38
Ergebnisse.....	40
Veränderungen aus Sicht der Eltern.....	40
Veränderungen aus Sicht der Lehrkräfte	44
Zusätzliche Berechnungen	45

VERHALTENSÄNDERUNGEN DURCH NIGHTINGALE	4
Diskussion	47
Zusammenfassung	47
Interpretation der Ergebnisse	50
Limitationen und Ausblick	53
Fazit.....	55
Literaturverzeichnis	57
Tabellenverzeichnis	79
Anhang	80
Version des ESH 6-10, die in dieser Untersuchung verwendet wurde	80

Abstract – deutsch

Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche existieren seit über 100 Jahren und sind weltweit verbreitet. Im Rahmen des relativ jungen Nightingale-Programms treffen sich Studierende über einen Zeitraum von sieben bis acht Monaten wöchentlich für zwei bis drei Stunden mit ihnen zugewiesenen Mentees, um verschiedenen, alltäglichen Aktivitäten nachzugehen. Die positive Wirkung von Mentoringprogrammen konnte zwar bereits in vielen Studien nachgewiesen werden, doch gibt es speziell bei Nightingale auch gegenteilige Befunde. Das Ziel dieser Untersuchung ist es daher, ergänzend zum bisherigen Stand der Forschung, Nightingale in Hinblick auf seine Wirkung auf das Verhalten und das emotionale Wohlbefinden der Mentees zu evaluieren. Einem Prätest-Posttest-Design folgend wurden die Eltern und die Lehrkräfte von 21 Kindern der Versuchsgruppe und 21 Kindern der Kontrollgruppe um ihre Einschätzungen gebeten. Die Datenerhebung erfolgte bei den Eltern mittels Strengths and Difficulties Questionnaire und bei den Lehrkräften mittels Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die Teilnahme an Nightingale keinen Effekt auf die untersuchten Bereiche hat. Unter Berücksichtigung der niedrigen Zahl an verhaltensauffälligen Kindern in der Stichprobe bei der ersten Erhebungsphase relativieren sich allerdings diese Ergebnisse. Es bedarf weiterer Forschung, um mehr Klarheit über die Wirkung von Nightingale zu erlangen.

Abstract – english

Youth mentoring programs have already existed for over 100 years and are implemented worldwide. As part of the relatively new Nightingale-program, students and their assigned mentees have weekly two to three hour long meetings over the course of seven to eight months during which they engage in various everyday activities. Although the positive impact of mentoring programs has already been confirmed in several studies, there are also contrary results, especially concerning Nightingale. Thus, the goal of this study is to complement existing research by evaluating the effect Nightingale has on the mentees' behaviour and emotional well-being. Following a pretest-posttest design, the parents and teachers of 21 children from the treatment group and 21 children from the control group were asked for their opinion. Data collection was carried out using the Strengths and Difficulties Questionnaire for the parents and the Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige for the teachers. The results clearly show that the participation in Nightingale has no impact on the areas examined. However, these results must be taken with a grain of salt considering the low number of children in the sample displaying behavioural problems at the pretest. Further research is necessary to gain more clarity about the effect of Nightingale.

VERÄNDERUNGEN IM VERHALTEN DER KINDER DURCH DAS MENTORINGPROGRAMM NIGHTINGALE AUS SICHT DER ELTERN UND DER LEHRKRÄFTE

Einleitung

Innerhalb der letzten Jahre sahen sich die europäischen Länder, so auch Österreich, mit einem enormen Anstieg an Asylsuchenden konfrontiert (Eurostat, 2018). Dieser Umstand veranlasste die heimischen Politikerinnen und Politiker dazu, Österreich als Einwanderungsland zu deklarieren, welches künftig auch zum Integrationsland werden soll (Gruber & Rosenberger, 2015). Im 2017 erlassenen Integrationsgesetz findet sich folgende Definition von Integration: „Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebender Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht. . . . Integrationsmaßnahmen sollen zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen“ (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2018, S. 2).

Eine Möglichkeit zur Einbindung der Mehrheitsgesellschaft im Integrationsprozess stellen Mentoringprogramme dar (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016). Mentoring ist ein pädagogisches Konzept, das in diversen Kontexten zum Einsatz kommen kann (Leeb, 2015). Es wird zum Beispiel in Schulen, in der Berufswelt und zur Förderung von Kindern und Jugendlichen angewandt (Miller, 2002). Im Rahmen des Mentoringprogramms Nightingale verpflichten sich Freiwillige aus der Zivilgesellschaft dazu, sich im Laufe mehrerer Monate regelmäßig mit Kindern aus schwierigen Verhältnissen zu treffen, um gemeinsam verschiedenen Aktivitäten nachzugehen (Leeb, 2015; Rosqvist, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; Sild Lönroth, 2014; The Nightingale Mentoring Network, o.J.).

Die positive Wirkung von Mentoringprogrammen konnte in den letzten Jahrzehnten in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden (DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002; DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011; Tierney, Grossman, & Resch, 2000; Tolan et al., 2013). Unter anderem das Verhalten (Drexler, Borrmann, & Müller-Kohlenberg, 2012; DuBois et al., 2011; Herrera, DuBois & Grossman, 2013) und das emotionale Wohlbefinden (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Herrera et al., 2013) der teilnehmenden Kinder

scheinen positiv beeinflusst zu werden. Es gibt allerdings Publikationen, deren Ergebnisse Grund zur Skepsis bezüglich der Wirksamkeit von Mentoringprogrammen im Allgemeinen (Jacobi, 1991; Jolliffe & Farrington, 2007) und insbesondere der von Nightingale (Himmelbauer, 2016; Schulze, 2017; Trautsamwieser, 2016) liefern.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es daher, ergänzend zum bisherigen Stand der Forschung, das Mentoringprogramm Nightingale in Hinblick auf seine Wirkung auf das Verhalten und das emotionale Wohlbefinden der teilnehmenden Kinder zu evaluieren.

Theorie

Migration und Integration in Österreich – aktuelle Zahlen und Fakten

Im Jahr 2016 befanden sich weltweit 65.6 Millionen Menschen auf der Flucht vor Verfolgung, Konflikten, Gewalt oder Verletzungen der Menschenrechte (United Nations High Commissioner for Refugees, 2017). Dieser Rekordwert umfasst 22.5 Millionen Flüchtlinge, die ihr Land verließen, 40.3 Millionen Binnenvertriebene, die innerhalb ihres Heimatlandes auf der Flucht waren, sowie 2.8 Millionen Asylwerberinnen und Asylwerber. Ebenso darin enthalten sind die 10.3 Millionen Personen, die sich neu auf die Flucht begaben. Durchschnittlich musste also in diesem Jahr alle drei Sekunden ein neuer Mensch seine Heimat verlassen. Besonders erschreckend ist, dass knapp die Hälfte aller Flüchtlinge im Jahr 2016 unter 18 Jahre alt war.

Während die Türkei 2016 insgesamt betrachtet mit 2.9 Millionen Flüchtlingen den meisten Menschen Zuflucht gewährte, lag in Relation zur Gesamtbevölkerung der Libanon an erster Stelle, denn dort war einer von sechs Menschen ein Flüchtling (United Nations High Commissioner for Refugees, 2017). Auch in Europa waren in den letzten Jahren die Auswirkungen der andauernden Konflikte im Nahen und Mittleren Osten deutlich zu spüren. Die Anzahl der Asylsuchenden und erstmaligen Asylsuchenden in den EU-Mitgliedsstaaten, Island, Liechtenstein, Norwegen und der Schweiz stieg sprunghaft von 662,165 im Jahr 2014 auf 1,393,875 im Jahr 2015 an (Eurostat, 2018). Mit 1,292,740 blieb dieser Wert im Jahr 2016 ebenfalls deutlich über dem Durchschnitt des letzten Jahrzehnts. Werden nur jene Asylanträge berücksichtigt, die in Österreich gestellt wurden, so ergibt sich ein ähnliches Bild. Die

Zahl der Asylanträge verdreifachte sich dort von 28,064 im Jahr 2014 auf 88,340 im Jahr 2015 (Bundesministerium für Inneres [BMI], 2018).

Im Zuge der Studie Displaced Persons in Austria Survey wurden Flüchtlinge, die kurz zuvor in Österreich angekommen waren, darüber befragt, ob sie es in Betracht ziehen würden, in ihr Heimatland zurückzukehren, nachdem sich die Lage dort beruhigt hat (Buber-Ennser et al., 2016). Etwa zwei Drittel der Befragten hatten keine Intention dies zu tun. Eine Rückkehr wurde nur von 22% erwogen, während der Rest von ihnen noch unentschlossen war. Eine andere Studie über Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich kam zu einem ähnlichen Ergebnis: Dort gab rund die Hälfte der interviewten Flüchtlinge an, dass sie mit Sicherheit nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehren (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres [BMEIA], 2017). Des Weiteren planten 35% der Befragten in Zukunft Familienangehörige nach Österreich zu holen.

Der massive Anstieg an Asylanträgen ist also in den meisten Fällen begleitet vom Wunsch der Flüchtlinge, im Gastland eine neue Heimat für sich und ihre Familien zu finden. Je nachdem, wie vielen von ihnen dieser Wunsch gewährt wird, wird sich die Demografie Österreichs dementsprechend ändern. Der Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der österreichischen Gesamtbevölkerung betrug jedenfalls zu Beginn des Jahres 2017 rund 15% (Statistik Austria, 2017c). Der Anteil der im Ausland geborenen Menschen belief sich wiederum auf rund 18%. Der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund, von denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, lag im Jahr 2016 bei rund 22% (Statistik Austria, 2017b).

Auch in Österreichs Schulen macht sich die stetig andauernde Zuwanderung bemerkbar. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsangehörigkeit betrug im Schuljahr 2016/17 insgesamt rund 15% (Statistik Austria, 2017a). In den Volksschulen Wiens hatte sogar knapp ein Drittel der Schulkinder keine österreichische Staatsbürgerschaft. Im selben Schuljahr gab außerdem ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler an Österreichs Schulen an, im Alltag nicht Deutsch als primäre Umgangssprache zu verwenden (Statistik Austria, 2017d). Mit rund 59% lag dieser Wert in Wiener Volksschulen sogar noch deutlich höher.

Vor dem Hintergrund dieser Statistiken ist es leicht nachvollziehbar, warum Migration und in logischer Folge daraus auch Integration in den Ländern Europas seit langem heiß diskutiert werden (Geddes & Scholten, 2016). Der Themenkomplex

Migration und Asyl dominierte in den Jahren 2015, 2016 und 2017 die österreichischen Tageszeitungen wie kein anderer (APA-DeFacto, 2015; APA-DeFacto, 2016; APA-DeFacto, 2017).

Nicht nur die Medien schenken diesen Themen verstärkt ihre Aufmerksamkeit, auch die Gedanken des österreichischen Volkes scheinen vermehrt darum zu kreisen. In einer im Auftrag des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) durchgeführten, repräsentativen Studie wurden 1,000 Österreicherinnen und Österreicher gefragt, welche Themen ihnen aktuell am meisten Sorgen bereiten (Bretschneider & GfK Austria, 2017). Die ersten drei Plätze belegten dabei ganz eindeutig Integrationsthemen. Beinahe zwei Drittel aller Befragten gaben an, sich öfter oder sehr oft Sorgen um die Verbreitung eines radikalen Islams, die Integration in Schule und Arbeitswelt und den Ansturm von Flüchtlingen und Asylsuchenden zu machen.

Wie in einem Bericht von Ulram und GfK Austria (2009) nachzulesen ist, besteht offenbar eine Diskrepanz zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich der Einschätzung, wie gut Integration in Österreich funktioniert. In der Altersgruppe 16-29 bezeichneten 55% der Österreicherinnen und Österreicher ohne Migrationshintergrund das Funktionieren der Integration als eher schlecht oder sehr schlecht, während hingegen 75% derjenigen mit Migrationshintergrund meinten, dass Integration eher gut oder sehr gut funktioniere.

Der große Zustrom an Flüchtlingen im Jahr 2015 und die fehlende oder oftmals zu träge Reaktion der österreichischen Politik veranlasste einen Teil der Zivilbevölkerung dazu, selbst tätig zu werden (Simsa et al., 2016). Die zahlreichen Freiwilligen engagierten sich entweder in bereits bestehenden oder zu diesem Anlass neu gegründeten Hilfsorganisationen oder leisteten unabhängig von diesen ihren individuellen Beitrag. Sie versorgten die Flüchtlinge beispielsweise mit Lebensmitteln und Medikamenten, unterstützten sie bei der Suche nach Unterkünften und organisierten Deutschkurse. Bei der Kundgebung *Voices for Refugees* zeigten sich 150,000 Menschen solidarisch mit den Flüchtlingen. *Willkommenskultur* als zentrales Leitmotiv dieser Bewegung wurde 2015 in Österreich zum Wort des Jahres gekürt (Muhr, 2015).

In krassem Gegensatz zu dieser Bürgerinitiative steht der besorgniserregende Zuwachs an Ausländerfeindlichkeit in Österreich. Beim Betrachten der Statistiken über Anzeigen im Zusammenhang mit rechtsextremen Tathandlungen, die in den

Verfassungsschutzberichten 2012-2016 veröffentlicht wurden, lässt sich im Laufe dieser Jahre ein erschreckender Anstieg von rund 103% feststellen (Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung [BVT], 2013; BVT, 2014; BVT, 2015; BVT, 2016; BVT, 2017). Besonders ins Auge sticht hierbei, dass im Jahr 2015 – also dem Jahr, in dem die Anzahl der Asylsuchenden in Österreich sprunghaft anstieg (BMI, 2018) – ein Zuwachs der Anzeigen von etwa 41% gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen war (BVT, 2015; BVT, 2016). Wie der aktuelle Antimuslimische Rassismus Report belegt, kommt es außerdem immer häufiger zu islamfeindlichen Handlungen in Österreich (Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und Antimuslimischer Rassismus, 2018). Die Zahl der dokumentierten Fälle stieg von 2016 auf 2017 um etwa 21% an, wobei die überwiegende Mehrheit der Fälle in Wien gemeldet wurde.

Die Integrationspolitik Österreichs im 21. Jahrhundert

Innerhalb dieses Spannungsfeldes bemühen sich Österreichs Politikerinnen und Politiker seit der Jahrtausendwende verstärkt darum, wirksame Maßnahmen zur Förderung von Integration zu erarbeiten (Expertenrat für Integration, 2015). In den frühen 2000er-Jahren erkannten die Bundesländer und Gemeinden als Erstes die Notwendigkeit der Integrationsarbeit (Antalovsky, Herzog, & Wolffhardt, 2009). Viele der einwohnerstärksten Städte Österreichs entwickelten in dieser Zeit Integrationsleitbilder und richteten eigene Fachstellen für Integration ein. Auf Bundesebene oblag für die längste Zeit in der Geschichte der 2. Republik dem BMI die Zuständigkeit für Integrationsagenden (Expertenrat für Integration, 2015). Die Gründung der Integrationsplattform im Herbst 2007 gab den Startschuss für die künftige Kooperation zwischen Gemeinden, Ländern und dem Bund (BMI, 2008).

Ein Meilenstein in der österreichischen Integrationspolitik stellt das Bestreben zur Entwicklung eines Nationalen Aktionsplans für Integration (NAP.I) dar, das im Regierungsprogramm 2008-2013 für die XXIV. Gesetzgebungsperiode verankert wurde (Sozialdemokratische Partei Österreichs & Österreichische Volkspartei, 2008). Am Erstellungsprozess des NAP.I wirkten die zuständigen Bundesministerien, die Bundesländer, der Städte- und Gemeindebund, die Sozialpartner, die Industriellenvereinigung sowie verschiedene zivilgesellschaftliche Organisationen mit (ÖIF, 2011). Zusätzlich dazu wurden Gespräche mit nationalen und internationalen Expertinnen und Experten, Repräsentantinnen und Repräsentanten diverser

Migrantenorganisationen sowie Bürgerinnen und Bürgern geführt. Als Ergebnis dieses Arbeitsprozesses wurden einerseits allgemeine integrationspolitische Leitlinien formuliert und andererseits Herausforderungen, Grundsätze und Ziele der Integration innerhalb von sieben Handlungsfeldern erläutert. Diese Handlungsfelder waren: Sprache und Bildung, Arbeit und Beruf, Rechtsstaat und Werte, Gesundheit und Soziales, Interkultureller Dialog, Sport und Freizeit sowie Wohnen und regionale Dimension. Des Weiteren konzipierte der aktuell amtierende Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung Heinz Faßmann Integrationsindikatoren, mit Hilfe derer der Integrationsprozess zum Zwecke der Evaluierung messbar gemacht werden sollte.

Anfang des Jahres 2010 wurde der NAP.I von der damaligen Bundesregierung beschlossen (Brünner, Kienl, Kupfer, & Wojtarowicz, 2011). Im selben Jahr wurde außerdem im BMI ein Expertenrat für Integration eingerichtet, um die im NAP.I enthaltenen Maßnahmen in die Realität umzusetzen (Expertenrat für Integration, 2015). Dazu wurden vom Expertenrat zuerst das 20-Punkte-Programm und später der 50-Punkte-Plan erstellt, in welchen die teilweise zu vage formulierten Vorschläge des NAP.I konkretisiert wurden (BMEIA, 2015; Expertenrat für Integration, 2015). Parallel zum Expertenrat für Integration wurde zudem im BMI der Integrationsbeirat instituiert (ÖIF, 2011). Unter dem Vorsitz des ÖIF und in enger Zusammenarbeit mit dem Expertenrat besprechen dabei Vertreterinnen und Vertreter des Bundes, der Länder, der Sozialpartner, der Industriellenvereinigung und verschiedener Nichtregierungsorganisationen integrationsrelevante Problemfelder (Expertenrat für Integration, 2015). Die Tagungen des Integrationsbeirats finden zweimal pro Jahr statt, wobei die erste Tagung im Herbst 2010 abgehalten wurde (ÖIF, 2011).

Im Jahr 2011 erfolgten ebenfalls einige institutionelle Neugründungen im Bereich Integration (Expertenrat für Integration, 2015). In diesem Jahr wurde die erste Konferenz der Landesintegrationsreferentinnen und –referenten ausgerichtet. Des Weiteren wurde im BMI eine eigene Integrationsabteilung geschaffen, die den Expertenrat für Integration unterstützen sollte und sich für die Förderung von Integrationsprojekten verantwortlich zeichnete. Am bedeutendsten war allerdings mit Sicherheit die Gründung des Staatssekretariats für Integration im BMI, an dessen Spitze der aktuell amtierende Bundeskanzler Sebastian Kurz stand (Gruber & Rosenberger, 2015). Dass seit der Einrichtung des Staatssekretariats das Budget zur

Integrationsförderung immer weiter aufgestockt wurde, unterstreicht die Bedeutsamkeit, die die Regierung der Integration in den letzten Jahren beimaß (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016).

Im Rahmen der Regierungsumbildung nach der Nationalratswahl 2013 wurde die Zuständigkeit für Integration vom BMI ins Außenministerium übertragen, welches daraufhin in Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres umbenannt wurde (Expertenrat für Integration, 2015). Ungeachtet dessen oblag dem BMI weiterhin die Verantwortung für Bereiche wie Migration und Asyl. Um eine geeignete Migrationsstrategie für Österreich zu entwerfen, wurde 2014 ein Migrationsrat im BMI gegründet. Der Verschränkung der Themen Migration und Integration wird insofern Rechnung getragen, als dass manche Mitglieder des Migrationsrates auch dem Expertenrat für Integration angehören.

Abgesehen von der institutionellen Verankerung der Integration innerhalb politischer Strukturen, zeugen auch verschiedene Integrationsprojekte davon, dass diesem Thema in Österreich eine wichtige Rolle zugeschrieben wird. Ein Beispiel dafür stellt das Programm Mentoring für MigrantInnen dar, welches 2008 von den Wirtschaftskammern Österreichs, dem Arbeitsmarktservice und dem ÖIF ins Leben gerufen wurde (ÖIF, 2017). Gemäß dem Prinzip des Mentorings fungieren hierbei erfahrene Personen aus der österreichischen Wirtschaft für ein halbes Jahr als Mentoren für Migrantinnen und Migranten, genannt Mentees. Die Mentees nehmen an Bewerbungcoachings teil, erhalten Informationen bezüglich der Anerkennung ausländischer Qualifikationen und können bei Messe- und Unternehmensbesuchen wichtige Kontakte knüpfen (ÖIF, 2018). Durch das Programm, welches mittlerweile in allen Bundesländern durchgeführt wird, konnten bis zum Jahr 2016 bereits 1,745 Mentees beim Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt unterstützt werden (ÖIF, 2017). Im aktuell laufenden Durchgang werden 227 Mentees aus 56 verschiedenen Ländern betreut, wobei der Frauenanteil bei 52% liegt (ÖIF, 2018). Jeweils rund ein Drittel dieser Mentees sind Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte, Drittstaatsangehörige und EU-Bürgerinnen und -bürger.

Ein weiteres Beispiel ist die Initiative ZUSAMMEN:ÖSTERREICH, die von Sebastian Kurz 2011 in seiner damaligen Funktion als Integrationsstaatssekretär gestartet wurde (ÖIF, 2018). Als zentrale Schlüsselfiguren dieser Initiative touren ehrenamtliche Integrationsbotschafterinnen und -botschafter durch Österreich, um an Schulen, in Vereinen und anderen Organisationen mit jungen Leuten über Integration

zu reden. Die Integrationsbotschafterinnen und -botschafter sind selbst gut integrierte Migrantinnen und Migranten aus rund 80 Ländern der Welt. Sie sollen als Vorbilder wirken, um Menschen mit und ohne Migrationshintergrund dazu zu animieren, eine anständige Ausbildung anzustreben und sich positiv in der Gesellschaft einzubringen. Das Projekt erreichte seit Beginn etwa 60,000 Kinder und Jugendliche in ganz Österreich.

Migration als Risikofaktor für psychische Störungen

Ein wichtiger Aufgabenbereich der Politik betrifft die psychische Gesundheit von Migrantinnen und Migranten. Untermuert wird dies beispielsweise durch eine der zehn Empfehlungen der OECD (2016) zur gelungenen Integration von Migrantinnen und Migranten. Dieser Empfehlung zufolge sollen Politikerinnen und Politiker dafür Sorge tragen, dass psychische Erkrankungen von Migrantinnen und Migranten möglichst früh erkannt werden und dass sie bei Bedarf angemessene Hilfeleistungen in Anspruch nehmen können. Analog dazu enthält auch der 50-Punkte-Plan die Forderung, die psychische Gesundheit von Menschen mit Fluchthintergrund zu stärken (BMEIA, 2015).

Diese Handlungsaufforderungen basieren auf der Tatsache, dass in den vergangenen Jahrzehnten in zahlreichen Studien Migration als Risikofaktor für psychische Störungen identifiziert wurde. Genauer gesagt weisen Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund ein höheres Risiko für Schizophrenie (Bourque, van der Ven, & Malla, 2011; Cantor-Graae & Selten, 2005; Ilić et al., 2017; Selten et al., 2001), Störungen des Sozialverhaltens (Rydell, 2010), Selbstverletzendes Verhalten (Plener et al., 2015), Suizid (Plener et al., 2015; Westman, Sundquist, Johansson, Johansson, & Sundquist, 2006), internalisierende und externalisierende Probleme (Steinhausen, Bearth-Carrari, & Winkler Metzke, 2009) und Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (Rydell, 2010) auf.

Dieses erhöhte Risiko gilt nicht nur für Erwachsene, sondern ebenso für Kinder und Jugendliche (Alonso-Fernández, Jiménez-García, Alonso-Fernández, Hernández-Barrera, & Palacios-Ceña, 2017; Otto et al., 2017; Plener et al., 2015; Rücker, Büttner, Lambertz, Karpinski, & Petermann, 2017; Rydell, 2010; Steinhausen et al., 2009). Kinder mit Migrationshintergrund erzielen zum Beispiel höhere Werte in den Problemskalen der Child Behavior Checklist (Flink et al., 2012; Jansen et al.,

2010; Reis, Jung, & Häßler, 2016) und des Strengths and Difficulties Questionnaires (SDQ; Alonso-Fernández et al., 2017). Darüber hinaus weisen sie eine niedrigere Lebensqualität auf (Alonso-Fernández et al., 2017; Otto et al., 2017). Die Ergebnisse einiger Studien belegen außerdem, dass das höhere Risiko für psychische Störungen auch die Migrantinnen und Migranten der 2. Generation, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde, betrifft (Bourque et al. 2011; Cantor-Graae & Selten, 2005; Plener et al., 2015; Selten et al., 2001).

Konträr zu den eben genannten Befunden gibt es allerdings auch Studien, in denen kein erhöhtes Risiko für psychische Störungen bei Personen mit Migrationshintergrund nachgewiesen werden konnte (Derluyn, Broekaert, & Schuyten, 2008; Kouider, Koglin, Lorenz, Dupont, & Petermann, 2013; Kouider, Koglin, & Petermann, 2014; Kouider, Lorenz, Dupont, & Petermann, 2015; Lindert, Schouler-Ocak, Heinz, & Priebe, 2008). Migration per se scheint als Erklärung für das erhöhte Risiko für psychische Störungen zu kurz zu greifen, denn auch andere Variablen üben erheblichen Einfluss auf den psychischen Zustand von Migrantinnen und Migranten aus. Allen voran spielt dabei das Elternhaus eine entscheidende Rolle: Der sozioökonomische Status (Flink et al., 2012; Kouider et al., 2014; Otto et al., 2017), das Einkommen (Jansen et al., 2010), das Bildungsniveau (Jansen et al., 2010; Kouider et al., 2013; Kouider et al., 2014; Reis et al., 2016; Rydell, 2010), der Erziehungsstil (Flink et al., 2012; Kouider et al., 2013; Kouider et al., 2014) und der Familienstand der Eltern (Kouider et al., 2015; Rydell, 2010) konnten als bedeutende Einflussfaktoren ausgemacht werden. Des Weiteren haben auch personenbezogene Variablen wie etwa das Selbstbewusstsein (Steinhausen et al., 2009), die Belastung in der Schule oder im Beruf (Kouider et al., 2013), die Anzahl negativer Lebensereignisse (Steinhausen et al., 2009) oder traumatischer Erfahrungen (Derluyn et al., 2008), das Vermeidungsverhalten (Steinhausen et al., 2009) und die psychosoziale Anpassungsfähigkeit (Kouider et al., 2013) Auswirkung auf das psychische Wohlbefinden von Migrantinnen und Migranten.

Schwierigkeiten bei der Definition von Mentoring

Mentor. Viele Autorinnen und Autoren verweisen bezüglich der Herkunft des Begriffs Mentor auf die griechische Mythologie, genauer gesagt auf das vom griechischen Dichter Homer verfasste Werk *Odyssee* (Dutton, 2003; Koeppen & McKay, 2000; Miller, 2002; Sullivan, 2004; Villani, 2009; Ziegler, 2009). Sie berufen

sich dabei auf die in diesem Epos beschriebene Figur des Mentors, zu dem der Held Odysseus eine enge Freundschaft pflegte. Als Odysseus in den trojanischen Krieg zog, bat er seinen Freund Mentor darum, sich während seiner Abwesenheit um seinen Sohn Telemachos zu kümmern. Mentor kümmerte sich also fortan um das Wohlergehen von Telemachos, wobei ab und zu sogar die Göttin Athene in die Gestalt des Mentors schlüpfte, um dem Heranwachsenden weise Ratschläge zu erteilen (Miller, 2002; Ziegler, 2009).

Basierend auf der Beziehung zwischen dem erfahrenen, wohlwollenden Mentor und seinem jungen Schützling Telemachos wurde das Wort Mentor in seiner heute üblichen Bedeutung im allgemeinen Sprachgebrauch fest verankert. Roberts (2000) zufolge ist dies aber weniger Homers' *Odyssee* geschuldet, sondern basiert auf der Popularität des Ende des 17. Jahrhundert erschienenen Werks *Les Aventures de Telemaque* des Autors Fénelon. Dieses Buch gilt – nach der Bibel – als das meistgelesene Werk in Frankreich im 18. Jahrhundert (Riley, 2001). Mit dem Begriff Mentor wird heutzutage jedenfalls eine weise, vertrauenswürdige Person assoziiert, die eine lehrende, unterstützende Rolle einnimmt (Sullivan, 2004; Villani, 2009). Interessanterweise hat sich im Gegensatz dazu das Wort Telemachus nicht zu einem Synonym für Protegé oder Schützling entwickelt. Stattdessen wird die von einem Mentor oder einer Mentorin betreute Person zumeist als Mentee bezeichnet (Ziegler, 2009).

Mentoring. So plausibel und einleuchtend die Etymologie des Wortes Mentor auch ist, so schwierig erweist sich eine genaue Definition von Mentoring. Bereits in den 80er-Jahren bemängelte Merriam (1983), dass es im Bereich Mentoring an einer einheitlichen Definition fehlt. In diversen Publikationen der darauffolgenden Dekaden resümierten die Autorinnen und Autoren, dass sich die Situation seit Merriams Analyse nicht gebessert hat (Crisp & Cruz, 2009; Hall, 2003; Jacobi, 1991). Das Dilemma um eine einheitliche Definition scheint darin begründet zu liegen, dass Mentoring in vielen verschiedenen Bereichen mit unterschiedlichen Zielen zum Einsatz kommt (Crisp & Cruz, 2009; Hall, 2003). Mentoringprogramme existieren zum Beispiel nicht nur im schulischen oder beruflichen Kontext, sondern können auch auf die positive Entwicklung der Jugend ausgerichtet sein (Miller, 2002). In Roberts' (2000) berufsbezogener Definition wird beispielsweise der Zweck von Mentoring darin gesehen, dass die Mentorin oder der Mentor die Karriere seines bzw. ihres Mentees vorantreibt. Demgegenüber steht etwa die Definition von

Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, (1978) deren Fokus auf die psychosoziale Entwicklung der Mentees gerichtet ist. Durch moralische und emotionale Unterstützung des Mentors soll es dem Mentee gelingen, seine bzw. ihre Träume zu verwirklichen.

Dawson (2014) kommt angesichts des Definitionsproblems von Mentoring zu dem Schluss, dass es am sinnvollsten wäre, Mentoringprogramme anhand von 16 von ihm auserkorenen Elementen zu kategorisieren. Diese Elemente umfassen zum Beispiel die Ziele eines Mentoringprogramms, den Auswahlprozess der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Dauer der Mentoringbeziehung und den Vorgang des Matchings, also dem Zuteilen der Mentees zu ihren jeweiligen Mentorinnen oder Mentoren. Die Einordnung eines Mentoringprogramms anhand der 16 Elemente soll für eine bessere Vergleichbarkeit zwischen Studien über Mentoring sorgen.

DuBois et al. (2011) wagen hingegen den Versuch, typische Merkmale eines Mentoringprogramms für Kinder und Jugendliche aufzuzählen. Ihnen zufolge bilden üblicherweise das Kind bzw. die oder der Jugendliche zusammen mit einer bzw. einem Ehrenamtlichen ein Mentoringpaar. Das Ziel des Mentoringprogramms ist es, eine Beziehung aufzubauen, durch die sowohl die Entwicklung als auch das Wohlbefinden der betreuten Person positiv gefördert werden. Die Zielgruppe besteht dabei zumeist aus Menschen mit erhöhtem Risiko für negative Erfahrungen in verschiedenen Bereichen wie etwa Ausbildung und Gesundheit.

Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche

Big Brothers Big Sisters. Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche haben vor allem in den USA eine lange Tradition. Im 20. Jahrhundert begann sich die Gesellschaft dort verstärkt für den Schutz von Kindern und Jugendlichen und die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse einzusetzen (Baker & Maguire, 2005). Dies führte unter anderem zur Etablierung eigener Jugendgerichte sowie zur Entstehung der ersten Mentoringprogramme.

Eines der ältesten und weltweit bekanntesten Mentoringprogramme ist Big Brothers Big Sisters (Dolan & Brady, 2012). Der New Yorker Gerichtsbeamte Ernest Coulter hatte Mitleid mit den zahlreichen Jungen, die er täglich in seinem Beruf sah, und gründete 1904 das Programm Big Brothers (Big Brothers Big Sisters of America, 2018). Er war davon überzeugt, dass die Unterstützung durch freiwillige Erwachsene

den Jungen dabei helfen kann, auf dem rechten Weg zu bleiben. Parallel dazu rief die Gruppe Ladies of Charity das Programm Catholic Big Sisters ins Leben, bei dem straffällig gewordene Mädchen gefördert wurden. Schlussendlich wurden die beiden Programme 1977 zu Big Brothers Big Sisters of America vereint, das mittlerweile in allen 50 Bundesstaaten der USA Anwendung findet.

Der ungebremsste Erfolg des Programms führte 1998 zur Gründung von Big Brothers Big Sisters International (2014a) und in weiterer Folge zur Implementierung des Konzepts in 15 verschiedenen Ländern weltweit (Big Brothers Big Sisters International, 2014b). In Österreich gibt es seit 2012 ebenfalls einen Ableger des Programms (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2014a), wobei aufgrund der steigenden Nachfrage derzeit bereits in vier Bundesländern entsprechende Projekte durchgeführt werden (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2018).

Die gemeinnützige Organisation Big Brothers Big Sisters Österreich handelt präventiv, indem Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenssituationen unterstützt werden (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2014b; Big Brothers Big Sisters Österreich, 2018). Hierzu zählen beispielsweise Gewalt in der Familie oder der Verlust eines engen Angehörigen (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2014b). Die Stärkung ihres Selbstvertrauens, die Steigerung ihrer sozialen Kompetenzen und die Vermittlung von Freude am Lernen soll ihnen zum einen eine gute Ausbildung ermöglichen und sie zum anderen von Drogenkonsum oder kriminellen Aktivitäten abhalten (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2014b; Big Brothers Big Sisters Österreich, 2018). Die Treffen der großen Brüder und Schwestern mit ihren jüngeren Geschwistern finden in der Regel zwei bis vier Mal im Monat über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr statt und dauern jeweils etwa vier Stunden (Tierney et al., 2000).

Zusätzlich zum regulären Programm startete Big Brothers Big Sisters Österreich 2016 das Flüchtlingsmentoringprogramm You & Me – Junge Flüchtlinge im Leben begleiten (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2016; Big Brothers Big Sisters Österreich, 2017). Hierbei helfen ehrenamtliche Mentorinnen und Mentoren Flüchtlingen zwischen sechs und 22 Jahren bei alltäglichen Problemen, fördern aber auch deren Deutschkenntnisse, soziale Kompetenz und schulische Entwicklung (Big Brothers Big Sisters Österreich, 2017).

PERACH. In Israel unterbreitete Anfang der 1970er-Jahre der junge Student Rony Attar dem Unterrichtsministerium ein Konzept für ein Mentoringprogramm¹ (Harari, 2008; PERACH – Mentoring Project, 2017). Er schlug vor, Studierende als Mentorinnen und Mentoren für sozial benachteiligte Kinder einzusetzen. Als Gegenleistung sollten diese ein Stipendium bekommen, durch welches sie sich einen Teil der Studiengebühren ersparen konnten. Obwohl Attars Idee zunächst auf taube Ohren und zum Teil sogar heftigen Widerstand gestoßen war, konnte er sein Vorhaben dank der tatkräftigen Unterstützung von Haim Harari, dem damaligen Dekan der Feinberg Graduate School am Weizmann Institut, dennoch in die Tat umsetzen (Harari, 2008). Harari zeichnete sich darüber hinaus für die Namensgebung des Programms verantwortlich: Er nannte es PERACH, was im Hebräischen einerseits Blume bedeutet und andererseits als Akronym für Tutoriumsprojekt interpretiert werden kann (Harari, 2008; PERACH – Mentoring Project, 2017).

Im Zuge des PERACH-Programms treffen sich Studierende im Laufe eines Schuljahres zwei Mal wöchentlich für circa zwei Stunden mit den ihnen zugeteilten Kindern (Fresko & Kowalsky, 1998). Die Kinder stammen aus schwierigen Verhältnissen, zum Beispiel weil ihre Eltern drogensüchtig oder im Gefängnis sind (Harari, 2008). Die Treffen finden außerhalb der Schule statt, zum Teil sogar bei den Kindern zu Hause (Fresko & Kowalsky, 1998). Es gibt keine Vorgaben bezüglich der Aktivitäten, die während der Treffen stattfinden sollen (Harari, 2008). Die Studierenden können den Kindern beispielsweise bei der Hausübung helfen, mit ihnen ins Museum gehen oder eine Geburtstagsparty für sie veranstalten.

Das Hauptziel von PERACH besteht darin, den teilnehmenden Kindern dabei zu helfen, ihr Potenzial voll auszuschöpfen (Eisenberg, Fresko, & Carmeli, 1983). Die Mentorinnen und Mentoren, sollen hierfür die Motivation ihrer Schützlinge steigern und ihre Einstellung gegenüber der Schule positiv beeinflussen. Einen mindestens ebenbürtigen Stellenwert nimmt außerdem die Stärkung ihres Selbstvertrauens ein. Harari (2008) zufolge zielt PERACH darauf ab, Kinderaugen funkeln zu lassen und ihnen ein Lächeln zu beschenken.

¹Attar selbst nannte es zwar ein Tutorenprogramm, doch angesichts der Ähnlichkeit zu anderen Mentoringprogrammen kann es auch als solches bezeichnet werden (Fresko & Kowalsky, 1998).

Nightingale. Das teacher training college der Universität Malmö in Schweden erhielt 1996 den Auftrag, ein Pilotprojekt eines Mentoringprogramms durchzuführen (Sild Lönroth, 2007b). Dieses Programm sollte sowohl inhaltlich als auch organisatorisch an Israels erfolgreiches PERACH-Programm angelehnt sein. Nach einer 6-monatigen Planungsphase fiel schließlich 1997 der Startschuss für das Nightingale-Programm (Kinderfreunde, 2015; Lever, o.J.; Rosqvist, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; Sild Lönroth, 2014; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Der Name des Programms ist in zweierlei Hinsicht zu verstehen: Zum einen dient er als Hommage an den aus Malmö stammenden Dichter Hjalmar Gullberg, dessen Poesie teilweise durch die Nachtigall inspiriert wurde (Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Zum anderen verweist er auf das Motiv der Nachtigall, die ihren wunderschönen Gesang nur dann erklingen lässt, wenn sie sich sicher und geborgen fühlt.

Seit seiner Erstumsetzung wurde das Nightingale-Programm laufend in weiteren Städten innerhalb Europas implementiert, darunter zum Beispiel in Berlin, Ljubljana, und Linz (Sild Lönroth, 2007b). Mittlerweile wird Nightingale bereits an über 20 europäischen Universitäten angewandt (Lever, o.J.; Sild Lönroth, 2014). Um die Kooperation zwischen den einzelnen Zweigstellen zu fördern, wird seit 2010 jährlich eine Netzwerktagung veranstaltet (The Nightingale Mentoring Network, 2010). Im Jahr 2012 fand die dritte Auflage dieser Tagung in Wien statt (Leeb, 2015; The Nightingale Mentoring Network, 2012).

In Österreich wurde Nightingale erstmals 2004 in Linz durchgeführt und in den folgenden Jahren auf Wien, Salzburg, Graz und St. Pölten ausgeweitet (Kinderfreunde, 2015). Der Erfolg von Nightingale in Österreich spiegelt sich unter anderem in den Preisen wieder, die dem Programm schon verliehen wurden: der Kulturpreis der Stadt Linz, der Vielfältigkeitspreis der Stadt Wien und der Anerkennungspreis für interkulturelle Kinder- und Jugendintegrationsarbeit (Magistrat der Landeshauptstadt Linz, 2018; Otto Glöckel Schule Linz, 2018).

Analog zu PERACH treffen sich auch im Rahmen des Nightingale-Programms Studierende über einen Zeitraum von sieben bis acht Monaten wöchentlich für zwei bis drei Stunden mit ihnen zugewiesenen Mentees (Leeb, 2015; Rosqvist, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; Sild Lönroth, 2014; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Der angestrebte Richtwert wird mit insgesamt 20 Treffen beziffert, wobei geringfügige Abweichungen davon durchaus toleriert werden (Leeb, 2015). Während der Treffen

gehen die Tandems alltäglichen Aktivitäten wie Kochen, Backen, Basteln, Sport oder Musizieren nach (Kinderfreunde, 2015; Rosqvist, o.J.). Sie unternehmen darüber hinaus Ausflüge zu diversen Kultur- und Freizeiteinrichtungen wie Museen, Kinos oder Theatern und besuchen sich gegenseitig zu Hause (Kinderfreunde, 2015; Leeb, 2015).

Die Mentorinnen und Mentoren entstammen unterschiedlichen Studienrichtungen, beispielsweise Kultur- und Sozialanthropologie, Bildungswissenschaften, Deutsche Philologie oder Lehramt (Leeb, 2015). Sie können sich ihr Mitwirken am Nightingale-Programm oftmals als Praktikum für ihr Studium anrechnen lassen. Die Mentees befinden sich im Volksschulalter und werden von ihrer jeweiligen Schule nach bestimmten Kriterien wie etwa geringem Selbstvertrauen und Förderbedarf in Deutsch für das Nightingale-Programm ausgewählt. Die Bildung der Tandems erfolgt primär nach gemeinsamen Interessen der Studierenden und der Kinder, ihrer Sprachkenntnisse und den pädagogischen Fähigkeiten der Mentorinnen und Mentoren. Um Skepsis und infolgedessen Ablehnung von Seiten der Eltern zu vermeiden, werden weibliche Mentees ausschließlich Mentorinnen zugeteilt. Männliche Mentees werden nach Möglichkeit mit Mentoren gematched, doch aufgrund des hohen Frauenanteils unter den Studierenden kann dies nicht immer gewährleistet werden. Insgesamt nahmen seit der Geburtsstunde von Nightingale über 2500 Studierende und Kinder an diesem Mentoringprogramm teil (Lever, o.J.; Rosqvist, o.J.; Sild Lönroth, 2014).

Zu Beginn jedes Nightingale-Zyklus erhalten die Studierenden, die am Programm teilnehmen wollen, wichtige Informationen und eine entsprechende Einschulung (Leeb, 2015). Die erste Begegnung zwischen den Mentorinnen und Mentoren und ihren Mentees findet dann im Zuge der Auftaktveranstaltungen, den sogenannten Startdays, statt, zu denen auch die Eltern sowie die Lehrerinnen und Lehrer der Kinder eingeladen sind. Die Studierenden müssen in weiterer Folge über jedes Treffen mit ihren Mentees ein Protokoll anfertigen und später als Monatsberichte an die Programmleitung abgeben. Sie nehmen außerdem an monatlichen Reflexionstreffen teil, wo sie sich über ihre Erlebnisse austauschen können und wichtige Inhalte zu Themen wie Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen oder Umgang mit traumatisierten Kindern vermittelt bekommen. Zur Unterstützung ihrer Tätigkeit wird den Mentorinnen und Mentoren zusätzlich Coaching, Einzel- und

Gruppensupervision angeboten. Darüber hinaus können sie jederzeit die Programmleitung telefonisch erreichen, um in Notfällen rasch Hilfe zu erhalten.

Auf gesellschaftlicher Ebene verfolgt das Nightingale-Programm mannigfaltige Ziele, wobei als zugrundeliegender Leitgedanke die Integration die Hauptrolle spielt. Die Beziehung, welche die Mentorinnen und Mentoren mit ihren Mentees über Monate hinweg aufbauen, bildet die Basis für einen gelungenen Integrationsprozesses (Sild Lönroth, 2007b). Die Studierenden lernen im Rahmen von Nightingale Personen mit anderem sozialen und kulturellen Hintergrund kennen und entwickeln dabei Verständnis und Toleranz für die Bedürfnisse und die Lebenssituation dieser Menschen. Des Weiteren wird mittels Nightingale versucht, bildungsferne Schichten zu erreichen und ihnen den Zugang zu höherer Bildung zu erleichtern (Nattergalen, o.J.; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Durch die Unterstützung der Mentorinnen und Mentoren soll das Selbstvertrauen der Mentees gestärkt und ihre schulischen Leistungen verbessert werden. Auf diese Weise soll es ihnen eines Tages möglich sein, eine universitäre Ausbildung zu absolvieren. Langfristig gesehen soll dadurch das bildungsbezogene Ungleichgewicht in der Gesellschaft bekämpft und kulturelle Diversität in Institutionen gefördert werden.

Auf individueller Ebene entsteht für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein beiderseitiger Nutzen, denn sowohl die Mentorinnen und Mentoren als auch die Mentees profitieren in vielerlei Hinsicht vom Nightingale-Programm (Rosqvist, o.J.; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Die Studierenden erwerben durch den Einblick in das Leben ihrer Mentees interkulturelle Kompetenzen und entwickeln Empathie gegenüber Menschen mit einem anderen Lebensstandard als ihrem eigenen (Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Hinzukommend lernen sie auch, die Welt mit Kinderaugen zu betrachten, und erfahren, was Kinder in dieser Altersgruppe brauchen, wie sie denken und wie man mit ihnen umgehen soll (Leeb, 2015). Die Fähigkeiten, welche sich die Mentorinnen und Mentoren durch das Nightingale-Programm aneignen, können ihnen am Arbeitsmarkt einen entscheidenden Vorteil verschaffen (Sild Lönroth, 2007b).

Die Mentees weisen zumeist Migrationshintergrund auf und stammen häufig aus schwierigen Familienverhältnissen, wodurch es den Eltern an zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Kinderbetreuung mangelt (Leeb, 2015). Die Studierenden pflegen in ihrer Funktion als Mentorinnen bzw. Mentoren eine freundschaftliche, vertraute Beziehung zu ihren Mentees und fungieren dabei als

deren Vorbilder (Kinderfreunde, 2015; Leeb, 2015; Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Das Nightingale-Programm zielt darauf ab, das Wissen der teilnehmenden Kinder zu erweitern, ihr Selbstbewusstsein zu fördern und ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Durch die Stärkung ihres Selbstvertrauens und die Steigerung ihrer Bildungsmotivation soll die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass sie sich später einmal für ein universitäres Studium entscheiden (Kinderfreunde, 2015; Nattergalen, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Dank der verschiedenen Aktivitäten, welche die Tandems zusammen durchführen, werden die Mentees über Bildungsanstalten, kulturelle Einrichtungen und Freizeitmöglichkeiten in ihrer Umgebung informiert (Kinderfreunde, 2015; Leeb, 2015). Sie erlernen außerdem neue Fähigkeiten wie Eislaufen, Schwimmen oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren und verbessern nebenbei ihre sozialen Kompetenzen und Sprachkenntnisse auf (Leeb, 2015; Sild Lönroth, 2007b).

Die Wirkung von Mentoringprogrammen

Als eine der bedeutendsten Untersuchungen zur Wirkung von Mentoringprogrammen kann eine Studie über Big Brothers Big Sisters of America aus dem Jahr 1995 angesehen werden (Tierney et al., 2000). Verglichen mit einer Kontrollgruppe von Kindern, die auf der Warteliste des Programms standen, wiesen die teilnehmenden Mentees eine geringere Wahrscheinlichkeit dafür auf, mit Drogen- oder Alkoholkonsum zu beginnen oder jemanden zu schlagen. Darüber hinaus verbesserten sich verschiedene schulbezogene Aspekte bei den Mentees: Sie hatten weniger Fehlstunden, erzielten bessere Leistungen und zeigten eine bessere Einstellung bezüglich des Erledigens von Hausübungen. Zu guter Letzt konnte außerdem nachgewiesen werden, dass sich ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen und ihren Eltern verbesserten.

Seit der Publikation dieser vielversprechenden Ergebnisse konnte in mehreren Meta-Analysen bestätigt werden, dass Mentoring einen positiven Effekt auf das Verhalten, die sozialen Kompetenzen, das emotionale Wohlbefinden und schulische Bereiche hat (Crisp & Cruz, 2009; DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011; Jekielek, Moore, Hair, & Scarupa, 2002; Tolan et al., 2013). Die Einbeziehung der Ergebnisse diverser Einzelstudien ermöglicht ein noch differenzierteres Bild von der Wirkung von Mentoringprogrammen. Sie veranschaulicht, dass zum Beispiel das Gesamtverhalten

(DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002; Keating, Tomishima, Foster, & Alessandri, 2002), der Umgang mit Gleichaltrigen (Herrera et al., 2013; Karcher, 2008; King, Vidourek, Davis, & McClellan, 2002; Kolar & McBride, 2011; Tierney et al., 2000), das Sozialverhalten (DuBois et al., 2011; Rollin, Kaiser-Ulrey, Potts, & Haque Creason, 2003), das prosoziale Verhalten (de Anda, 2001; Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002) und das emotionale Wohlbefinden (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Herrera et al., 2013; King et al., 2002) durch Mentoring vorteilhaft beeinflusst werden. Ein markantes Detail dabei ist, dass Kinder und Jugendliche, die einer Risikogruppe angehören bzw. bei Testungen zu Beginn eines Mentoringprogramms die niedrigsten Werte erzielen, am meisten von der Teilnahme am Programm profitieren (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Hall, 2003).

Aus integrationspolitischer Sicht bringt speziell das Nightingale-Programm weitere Vorzüge mit sich. Einer Empfehlung der OECD (2016) zufolge und laut österreichischem Integrationsgesetz (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2018) soll sich die Mehrheitsgesellschaft aktiv am Integrationsprozess von Zuwanderinnen und Zuwanderern beteiligen. Dieser Aufforderung wird Nightingale dank der Mitarbeit von Mentorinnen und Mentoren aus der Zivilgesellschaft gerecht (Leeb, 2015). Einen ähnlichen Aspekt betrifft der im 50-Punkte-Plan des Expertenrats für Integration verankerte Aufruf zum interkulturellen Dialog als Maßnahme gegen Rassismus und zur Prävention von Radikalisierung (BMEIA, 2015). Durch die Teilnahme am Nightingale-Programm stehen den Mentees erwachsene Personen zur Seite, die ihnen zuhören und denen sie sich anvertrauen können (Bakketeig, Backe-Hansen, Seeberg, Solberg, & Patras, 2011; Feu Gelis, 2015; Rubinstein Reich, 2001). Die Mentees entwickeln dadurch über die Zeit hinweg ein Stärkeres Selbstbewusstsein, schließen leichter Freundschaften, haben einen gemischteren Freundeskreis und bessere soziale Kompetenzen (Bakketeig et al., 2011; Rubinstein Reich, 2001). Die Mentoren wiederum erweitern ihr Wissen über und ihr Verständnis für die besondere Lebenssituation von Migrationsfamilien (Bakketeig et al., 2011).

Als weitere Ziele nennt der 50-Punkte-Plan die Sprachförderung und die Förderung des Hochschulzugangs (BMEIA, 2015). Tatsächlich belegen Studien, dass sich im Rahmen von Nightingale die Sprachkompetenzen der Mentees verbessern (Bakketeig et al., 2011; Feu Gelis, 2015). Des Weiteren fungieren die Studierenden als Vorbilder ihrer Mentees (Nilsson, 2013), ähnlich wie bei den

Programmen Mentoring für MigrantInnen (ÖIF, 2017) und ZUSAMMEN:ÖSTERREICH (ÖIF, 2018). Die Mentees eifern dadurch ihren Mentorinnen und Mentoren nach, verbessern ihre schulischen Leistungen und streben eine höhere Ausbildung an (Bakketeig et al., 2011; Feu Gelis, 2015).

Im Sinne von Goodlad (1999), der vor einer Überschätzung der Wirkung von Mentoringprogrammen warnte, soll an dieser Stelle ergänzend angemerkt werden, dass der positive Einfluss von Mentoring keineswegs unbestritten ist. Entgegen den zuvor berichteten Studienergebnissen konnten in einigen Untersuchungen keine Verbesserungen der akademischen Leistung (Bernstein, Dun Rappaport, Olsho, Hunt, & Levin, 2009; Jacobi, 1991; Karcher, 2008), des Selbstwertes (Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken, 2011; Schulze, 2017; Tierney et al., 2000) oder der sprachlichen Fähigkeiten der Mentees (Himmelbauer, 2016; Schulze, 2017; Trautsamwieser, 2016) festgestellt werden. Ebenso konnte in manche Studien keine positive Wirkung von Mentoring auf soziale Beziehungen (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011), persönliches Wohlbefinden (Herrera et al., 2011), soziale Kompetenzen (Karcher, 2008) oder Problemverhalten (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011) nachgewiesen werden. Meta-Analysen zeigten außerdem, dass Belege für eine positive Wirkung von Mentoring oftmals Effekte von nur moderater Größe aufweisen (DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011) oder methodisch unsauberer Untersuchungen entstammen (Jolliffe & Farrington, 2007).

Davon abgesehen spielt es eine entscheidende Rolle, welche Personen bei der Datenerhebung berücksichtigt werden. Die Einschätzung des Verhaltens oder des emotionalen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen variiert je nachdem, ob diese selbst, ihre Eltern oder Lehrkräfte befragt werden (Björn, Bodén, Sydsjö, & Gustafsson, 2011; Goodman, Ford, Simmons, Gatward, & Meltzer, 2000; Keating et al., 2002; Klasen et al., 2016; Koskelainen, Sourander, & Kaljonen, 2000). Die Selbsteinschätzung von Kindern im Volksschulalter gilt zudem als weniger reliabel als die Fremdeinschätzung durch ihre Eltern (Edelbrock, Costello, Dulcan, Kalas, & Conover 1985; Fallon & Schwab-Stone, 1994).

Forschungsfragen

Wie im vorherigen Abschnitt dargestellt, gibt es durchaus Belege dafür, dass Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche eine positive Wirkung ausüben

(Bakketeig et al., 2011; DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011; Feu Gelis, 2015; Rubinstein Reich, 2001; Tierney et al., 2000). Demgegenüber stehen jedoch Publikationen, welche berechnete Zweifel an diesem Sachverhalt aufkommen lassen (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011; Jolliffe & Farrington, 2007). In dieser Untersuchung soll daher geklärt werden, ob sich die gefundenen Effekte bezüglich der Wirksamkeit von Mentoring beim Nightingale-Programm replizieren lassen.

Nachdem die Wirkung von Nightingale auf die Sprachkompetenzen der Mentees bereits in anderen Studien erforscht wurde (Himmelbauer, 2016; Schulze, 2017; Trautsamwieser, 2016), ist diese Untersuchung dem Verhalten und emotionalen Wohlbefinden der Mentees gewidmet. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Einschätzung des Verhaltens und der Gefühlszustände von Kindern und Jugendlichen beobachterabhängig sind (Björn et al., 2011; Goodman et al., 2000; Keating et al., 2002; Klasen et al., 2016; Koskelainen et al., 2000), sollen dabei sowohl die Urteile der Eltern als auch die der Lehrkräfte berücksichtigt werden. Auf Selbstberichte der Mentees wird verzichtet, da die Angaben von Kindern im Volksschulalter niedrige Reliabilität aufweisen (Edelbrock et al., 1985; Fallon & Schwab-Stone, 1994).

Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der positiven Wirkung von Mentoringprogrammen auf das Gesamtverhalten von Kindern und Jugendlichen (DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002; Keating et al., 2002), lässt sich für diese Untersuchung folgende Fragestellung formulieren:

Forschungsfrage 1: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Gesamtverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der positiven Wirkung von Mentoringprogrammen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Gleichaltrigen (Herrera et al., 2013; Karcher, 2008; King et al., 2002; Kolar & McBride, 2011; Tierney et al., 2000), lassen sich für diese Untersuchung folgende Fragestellungen formulieren:

Forschungsfrage 2a: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Forschungsfrage 2b: Verbessert sich aus Sicht der Lehrkräfte das Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der positiven Wirkung von Mentoringprogrammen auf das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen (DuBois et al., 2011; Rollin et al., 2003), lassen sich für diese Untersuchung folgende Fragestellungen formulieren:

Forschungsfrage 3a: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Sozialverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Forschungsfrage 3b: Verbessert sich aus Sicht der Lehrkräfte das Sozialverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der positiven Wirkung von Mentoringprogrammen auf das prosoziale Verhalten von Kindern und Jugendlichen (de Anda, 2001; Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Herrera et al., 2013; Jekielek et al., 2002), lässt sich für diese Untersuchung folgende Fragestellung formulieren:

Forschungsfrage 4: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das prosoziale Verhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der positiven Wirkung von Mentoringprogrammen auf die emotionalen Probleme von Kindern und Jugendlichen (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Herrera et al., 2013; King et al., 2002), lässt sich für diese Untersuchung folgende Fragestellung formulieren:

Forschungsfrage 5: Verbessern sich aus Sicht der Eltern die emotionalen Probleme bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen?

Methode

Versuchsplan

Die Planung und Durchführung der Untersuchung sowie die Auswertung der Daten wurden in Kooperation mit Britta Schulze vorgenommen. Während der Fokus

dieser Untersuchung auf den Verhaltensänderungen bei Kindern durch die Teilnahme am Nightingale-Programm liegt, setzte sich Schulze (2016) hauptsächlich mit den Veränderungen der Sprachkompetenzen auseinander.

Die Datenerhebung der Untersuchung erfolgte einem Prätest-Posttest-Design entsprechend innerhalb von zwei Zeiträumen. Die erste Phase der Datenerhebung dauerte von 03. November 2016 bis 04. März 2017, die zweite Phase erstreckte sich von 08. Mai 2017 bis 17. Juni 2017.

Im Zentrum der Datenerhebung standen 42 Kinder aus zwei Volksschulen in Wien. Die Hälfte der Kinder gehörte der Versuchsgruppe (VG) an, welche am Nightingale-Programm teilnahm, während die andere Hälfte als Kontrollgruppe (KG) fungierte und nicht am Nightingale-Programm teilnahm.

Die Zuteilung der Kinder zur VG oder KG erfolgte einem quasi-experimentellen Design entsprechend nicht randomisiert. Zuerst wurde von den jeweiligen Lehrkräften eine Liste mit denjenigen Kindern erstellt, die ihrer Meinung nach am meisten von der Teilnahme am Nightingale-Programm profitieren würden. Diese Vorauswahl wurde anhand bestimmter Kriterien getroffen, die vom Leiter des Nightingale-Programms in Wien, Herrn Mag. Leeb, festgelegt wurden. Diese Kriterien umfassten unter anderem Migrationshintergrund, Deutschkenntnisse, Selbstwert, familiäre Verhältnisse und Verhaltensauffälligkeiten. Nachdem Herr Mag. Leeb die Liste von den Lehrkräften erhalten hatte, traf er die endgültige Entscheidung, welche Kinder am Nightingale-Programm teilnehmen durften und welche nicht. Die Auswahl, welche Kinder innerhalb des Nightingale-Programms der VG angehören sollten, wurde ebenfalls von Herrn Mag. Leeb getroffen. Im Anschluss daran wurden die jeweiligen Lehrkräfte der VG-Kinder gebeten, Kinder für die KG auszuwählen, die bezüglich der Kriterien Schulstufe, Geschlecht, Herkunftsland und Deutschkenntnisse den VG-Kindern möglichst ähnlich waren.

Untersuchungsinstrumente

Der Strengths and Difficulties Questionnaire. Zur Erhebung der Sichtweise der Eltern wurde der SDQ (Goodman, 1997) verwendet. Der SDQ basiert zum Teil auf dem Rutter Children's Behaviour Questionnaire for completion by teachers (Rutter, 1967). Nachdem Goodman (1994) zuerst Rutters Fragebogen weiterentwickelt hatte, konzipierte er darauf aufbauend den SDQ – ein eigenständiges Screeningverfahren zur Erfassung des Verhaltens von Kindern und

Jugendlichen (Goodman, 1997). Unter Berücksichtigung der damals gebräuchlichen diagnostischen Klassifikationssysteme, wie etwa des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed.; American Psychiatric Association, 1994), erfolgte die Konstruktion der Items und Skalen des SDQs (Goodman, Lamping, & Ploubidis, 2010).

Der SDQ erfasst neben den Schwächen auch die Stärken der Kinder bzw. Jugendlichen und weist dank seines kompakten Formats von einer DIN A4-Seite eine geringe Bearbeitungszeit auf (Goodman, 1997). Abgesehen von einer Version des SDQs für Eltern und Lehrkräfte (Goodman, 1997), existiert auch eine Version, die von Jugendlichen ab 11 Jahren selbst bearbeitet werden kann (Goodman, Meltzer, & Bailey, 1998). Die verschiedenen Versionen des SDQs wurden bereits in über 80 Sprachen übersetzt und stehen auf einer eigens dafür eingerichteten Website zum Download zur Verfügung (youthinmind, 2015).

In dieser Untersuchung wurde den Eltern der VG- und KG-Kinder die Eltern- und Lehrkräfte-Version des SDQs zum Einschätzen des Verhaltens von vier- bis 17-Jährigen in ihrer jeweiligen präferierten Sprache ausgehändigt. Diese Version des SDQs umfasst insgesamt 25 Items, von denen jeweils fünf einer Skala angehören (Goodman, 1997). Skala 1, Emotionale Probleme, beinhaltet z.B. die Items „Hat viele Sorgen; erscheint häufig bedrückt“ und „Oft unglücklich oder niedergeschlagen; weint häufig“. Skala 2, Verhaltensprobleme, umfasst z.B. die Items „Hat oft Wutanfälle; ist aufbrausend“ und „Lügt oder mogelt häufig“. Skala 3, Hyperaktivität, enthält z.B. die Items „Unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen“ und „Leicht ablenkbar, unkonzentriert“. Skala 4, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, beinhaltet z.B. die Items „Einzelgänger; spielt meist alleine“ und „Wird von anderen gehänselt oder schikaniert“. Skala 5, Prosoziales Verhalten, umfasst z.B. die Items „Teilt gerne mit anderen Kindern (Süßigkeiten, Spielzeug, Buntstifte usw.)“ und „Hilft anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder anderen Kindern)“.

Das Antwortformat besteht aus einer dreistufigen Likert-Skala mit den Abstufungen „nicht zutreffend“, „teilweise zutreffend“ und „eindeutig zutreffend“ (Goodman, 1997). Die Itemverrechnung erfolgt für 20 Items so, dass die Antwortmöglichkeit „nicht zutreffend“ mit null Punkten, die Antwortmöglichkeit „teilweise zutreffend“ mit einem Punkt und die Antwortmöglichkeit „eindeutig zutreffend“ mit zwei Punkten gewertet wird. Bei fünf Items ist aufgrund der positiven Formulierung eine Umpolung erforderlich, wodurch „nicht zutreffend“ mit zwei

Punkten und „eindeutig zutreffend“ mit null Punkten verrechnet wird, während „teilweise zutreffend“ weiterhin einem Punkt entspricht.

Durch Addition der Punkte aller fünf Items einer Skala ergibt sich für diese Skala ein Gesamtwert zwischen null und zehn (Goodman, 1997). Durch Addition der Gesamtwerte der Skalen 1-4 lässt sich außerdem der Gesamtproblemwert berechnen, der somit im Bereich von null bis 40 liegen kann. Anhand der von Goodman (1997) publizierten Grenzwerte können die Gesamtwerte der einzelnen Skalen einer von drei Kategorien zugeordnet werden: normal, grenzwertig oder auffällig. Die Grenzwerte wurden dabei so gewählt, dass 80% der mittels SDQ untersuchten Kinder in die Kategorie normal fallen und jeweils 10% als grenzwertig oder auffällig eingestuft werden.

Ausgehend von Studien, die alternative Faktorenstrukturen für den SDQ untersucht hatten (z.B. Dickey & Blumberg, 2004; Koskelainen, Sourander, & Vauras, 2001), postulierten Goodman et al. (2010) ein Modell mit drei Faktoren. Sie schlugen vor, die Skala 2, Verhaltensprobleme, und die Skala 3, Hyperaktivität, zur Skala Externalisierendes Verhalten zusammenzufassen. Analog dazu verhält es sich mit der Skala 1, Emotionale Probleme, und der Skala 4, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, die ihrer Meinung nach zur Skala Internalisierendes Verhalten zusammengefasst werden könnten. Die Skala 5, Prosoziales Verhalten, würde demnach weiterhin als eigenständige Skala bestehen bleiben. Dieses drei-Faktoren-Modell soll den Autorinnen und Autoren zufolge vor allem in Stichproben mit geringem Risiko für das Vorhandensein psychischer Störungen Verwendung finden. Für Stichproben mit hohem Risiko soll hingegen weiterhin das fünf-Faktoren-Modell herangezogen werden.

Goodman (2001) attestiert der Eltern-Version des SDQs kurz nach ihrer Veröffentlichung grundsätzlich gute psychometrische Eigenschaften. Die interne Konsistenz beträgt für den Gesamtwert Cronbach's $\alpha = .82$ und liegt bei den Subskalen zwischen Cronbach's $\alpha = .57$ und Cronbach's $\alpha = .77$. Die Retest-Reliabilität beträgt für den Gesamtwert $r = .72$ und liegt bei den Subskalen zwischen $r = .57$ und $r = .72$. Die zur Überprüfung der Konstruktvalidität durchgeführte Faktorenanalyse zeigte, dass alle 25 Items auf ihren entsprechenden Faktoren laden, wodurch die postulierten fünf Subskalen bestätigt werden konnten. Im Zuge weiterer Analysen zur Überprüfung der Validität konnte gezeigt werden, dass hohe SDQ-Werte mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für psychiatrische Störungen

einhergehen. Zum Beispiel haben Kinder mit höheren Werten in der Skala Hyperaktivität ein erhöhtes Risiko für ADHS.

Stone, Otten, Engels, Vermulst, und Janssens (2010) zogen die Ergebnisse von 48 Studien heran, um unter anderem die Reliabilität und Validität der Eltern-Version des SDQs zu überprüfen. Das gewichtete Mittel für die interne Konsistenz beträgt für den Gesamtwert Cronbach's $\alpha = .80$ und liegt bei den Subskalen zwischen Cronbach's $\alpha = .53$ und Cronbach's $\alpha = .76$. Die gewichtete Korrelation für die Retest-Reliabilität beträgt für den Gesamtwert $r = .76$ und liegt bei den Subskalen zwischen $r = .65$ und $r = .71$. Die meisten Studien, die zur Überprüfung der Konstruktvalidität Faktorenanalysen verwendeten, konnten die fünf Faktoren des SDQs bestätigen. Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurden in einigen Studien Korrelationen zwischen Subskalen des SDQs und inhaltlich vergleichbaren Subskalen der Child Behavior Check List (Achenbach, 1991) berechnet. Die gewichtete Korrelation der Gesamtwerte dieser beiden Fragebögen beträgt $r = .76$ und liegt bei den Subskalen zwischen $r = .52$ und $r = .71$.

Forschungsfrage 1, die sich auf das Gesamtverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern bezieht, soll mit Hilfe der berechneten SDQ-Gesamtproblemwerte beantwortet werden. Forschungsfrage 2a, die den Umgang der Kinder mit Gleichaltrigen aus Sicht der Eltern zum Thema hat, soll anhand der erhobenen Daten zur SDQ-Skala 4, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, beantwortet werden. Forschungsfrage 3a, die das Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Eltern thematisiert, soll durch die erhobenen Daten zur SDQ-Skala 2, Verhaltensprobleme, beantwortet werden. Forschungsfrage 4, die sich auf das prosoziale Verhalten der Kinder aus Sicht der Eltern bezieht, soll mit Hilfe der erhobenen Daten zur SDQ-Skala 5, Prosoziales Verhalten, beantwortet werden. Forschungsfrage 5, die die emotionalen Probleme der Kinder aus Sicht der Eltern zum Thema hat, soll anhand der erhobenen Daten zur SDQ-Skala 1, Emotionale Probleme, beantwortet werden.

Das Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige. Zur Erhebung der Sichtweise der Lehrkräfte wurde das Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige (ESH 6-10; Deimann et al., o.J.) verwendet. Das ESH 6-10 wurde im Auftrag der Organisation Kinder in Wien (KIWI) im Rahmen mehrerer Diplomarbeiten an der Universität Wien entwickelt und testtheoretischen Analysen unterzogen (Hasenhindl, 2015; Hasenöhr, 2016; Kremser, 2015; Kunst, 2014; Matschiner, 2015;

Neugschwentner, 2014). Das Ziel der Konstruktion dieses Fremdbeurteilungsfragebogens war es, den Hortpädagoginnen und –pädagogen der KIWI-Horte die Möglichkeit zu bieten, den Entwicklungsstand der Kinder ihrer Hortgruppen einschätzen zu können (Kunst, 2014; Matschiner, 2015; Neugschwentner, 2014). Dabei soll das ESH 6-10 nicht zur Erstellung konkreter Diagnosen dienen, sondern möglichst genau zwischen auffälliger und unauffälliger Entwicklung von Kindern unterscheiden können (Kunst, 2014; Matschiner, 2015). Auf diese Weise soll möglichst effizient eruiert werden können, ob bei einem Kind weitere diagnostische Abklärung notwendig ist bzw. in gewissen Bereichen Förderbedarf besteht (Kremser, 2015; Kunst, 2014; Matschiner, 2015).

Die erste Version des ESH 6-10, die von Kunst (2014), Matschiner (2015) und Neugschwentner (2014) erstellt wurde, umfasste fünf Entwicklungsbereiche mit insgesamt 14 Skalen: Arbeitshaltung (sechs Skalen), Persönlichkeit (zwei Skalen), Motivation (eine Skala), Sprache (drei Skalen) und Sozialverhalten (zwei Skalen). In der zweiten Version wurden von Hasenhindl (2015) und Kremser (2015) die Entwicklungsbereiche und ihre jeweiligen Skalen beibehalten. Es erfolgte durch die beiden lediglich die Umformulierung oder Entfernung einiger Items.

Im Zuge der Untersuchungen von Kunst (2014), Matschiner (2015) und Neugschwentner (2014) wurden die Hortpädagoginnen und –pädagogen zu Beginn des ESH 6-10 dazu aufgefordert, die von ihnen beurteilten Kinder ihrer Auffälligkeit entsprechend einer von zwei Gruppen zuzuordnen: schwierig oder unauffällig. Die von den Diplomandinnen im Anschluss durchgeführten Diskriminanzanalysen zeigten, dass die Skalen des ESH 6-10 dazu in der Lage waren, 88,8% - 90,7% der Fälle korrekt den entsprechenden Gruppen zuzuordnen.

Zur Überprüfung der Konstruktvalidität teilte Kremser (2015) Kinder mit ungünstigen Ergebnissen im ESH 6-10 der Gruppe auffällige Entwicklung zu, während die übrigen Kinder die Gruppe unauffällige Entwicklung bildeten. Ihrer Annahme zufolge sollten sich die Testergebnisse der beiden Gruppen in anderen, dem ESH 6-10 ähnlichen Verfahren wie z.B. dem SDQ, signifikant voneinander unterscheiden. Die von ihr durchgeführte Extremgruppenvalidierung bestätigte dies, denn die Gruppenzugehörigkeit konnte 50% der Varianz in den Skalen der anderen Verfahren erklären.

Zur Überprüfung der Kriteriumsvalidität berechneten Hasenhindl (2015) und Kremser (2015) Korrelationen zwischen Skalen des ESH 6-10 und Skalen anderer

Verfahren wie z.B. des SDQs, die inhaltlich mit denen des ESH 6-10 übereinstimmten. Die Korrelationen fielen nur teilweise erwartungsgemäß aus, wodurch die Kriteriumsvalidität als nicht vollständig erfüllt eingestuft wurde.

Hasenöhr (2016) führte die Daten aus den beiden Stichproben der ersten und zweiten Version des ESH 6-10 zu einem Gesamtdatensatz zusammen. Die von ihr mit diesem kombinierten Datensatz durchgeführten Reliabilitätsanalysen zeigten zufriedenstellende Ergebnisse. Die interne Konsistenz der fünf Entwicklungsbereiche lag zwischen Cronbach's $\alpha = .708$ und Cronbach's $\alpha = .906$.

Die Ergebnisse der von Hasenöhr (2016) durchgeführten explorativen Faktorenanalyse veranlassten sie zu der Überlegung, die Anzahl der Faktoren bzw. Entwicklungsbereiche des ESH 6-10 von fünf auf vier zu reduzieren. Während die Items des Entwicklungsbereichs Arbeitshaltungen hoch auf Faktor 1 luden, deckte Faktor 4 den Entwicklungsbereich Sprache ab. Da sowohl Faktor 2 als auch Faktor 3 Items aus den beiden Entwicklungsbereichen Persönlichkeit und Sozialverhalten beinhalteten, schien eine konzeptuelle Umgestaltung dieser Entwicklungsbereiche notwendig. Hasenöhr (2016) vermutete, dass Faktor 2 die Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit erfassen könnte. Items, die hoch auf Faktor 3 luden, könnten hingegen die Persönlichkeitsdimension Extraversion ermitteln. Der Entwicklungsbereich Leistungsmotivation konnte keinem eigenen Faktor zugeordnet werden und könnte als Teil des Entwicklungsbereichs Arbeitshaltungen integriert werden.

Die in dieser Untersuchung verwendete Version des ESH 6-10 ist im Anhang angeführt. Sie besteht aus vier Entwicklungsbereichen bzw. Skalen mit insgesamt 47 Items. Skala 1, Arbeitshaltungen, umfasst 12 Items, z.B. „Arbeitet genau und sorgfältig“ und „Möchte den Arbeitsaufwand möglichst gering halten“. Skala 2, Soziale Verträglichkeit vs. Probleme im Sozialverhalten, beinhaltet 15 Items, z.B. „Tut worum er/sie gebeten wird“ und „Neigt zu Wutanfällen“. Skala 3, Geselligkeit vs. Sozialer Rückzug und Probleme mit Gleichaltrigen, enthält 11 Items, z.B. „Ist ein/e Einzelgänger/in, spielt lieber alleine“ und „Hat übermäßige Ängste, fürchtet sich schnell“. Skala 4, Sprachkompetenzen, umfasst neun Items, z.B. „Die Aussprache ist korrekt, dem Dialekt entsprechend“ und „Kann bei einem Thema bleiben, ohne abzuschweifen, und erzählt dabei die relevanten Dinge“.

Da im Zuge der Untersuchung das ESH 6-10 Lehrkräften in Schulen anstelle von Hortpädagoginnen und –pädagogen vorgegeben wurde, mussten die

Formulierungen einiger Items leicht abgeändert werden, um sie dem schulischen Kontext anzupassen. Bei allen Items, die das Wort „Hausaufgaben“ beinhalteten, wurde dieses durch das Wort „Aufgaben“ ersetzt. Des Weiteren wurde das Item „Hört auf die Pädagoginnen und Pädagogen“ zu „Hört auf die Lehrerinnen und Lehrer“ umformuliert. Außerdem wurde der Fragebogen in „Einschätzbogen für Kinder im Grundschulalter“ umbenannt.

Die letzten vier Items der Skala 4 weisen mit „ja“ und „nein“ ein dichotomes Antwortformat auf. Bei allen anderen Items besteht das Antwortformat aus einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Abstufungen „seht selten“, „selten“, „manchmal“, „oft“ und „sehr oft“. Zusätzlich enthält jedes Item die Antwortkategorie „nicht beurteilbar“.

Die Bearbeitungszeit der erste Version des ESH 6-10, die 88 Items umfasste, betrug Kunst (2014) zufolge fünf Minuten bis einen ganzen Vormittag. Matschiner (2015) zufolge lag die Bearbeitungszeit allerdings zwischen 15 und 20 Minuten. Die Bearbeitungszeit der zweiten Version des ESH 6-10, die 74 Items umfasste, betrug Kremser (2015) zufolge zwischen fünf und 15 Minuten. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Bearbeitungszeit der in dieser Untersuchung verwendeten Version, die wie zuvor erwähnt 47 Items umfasst, unter 15 Minuten liegt. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass während der Datenerhebung für diese Untersuchung einige Lehrkräfte ihren Unmut bezüglich der langen Bearbeitungszeit zum Ausdruck brachten. Dies könnte jedoch darauf zurückzuführen sein, dass jede Lehrperson mehrere Einschätzbögen auszufüllen hatte, wodurch sich logischerweise die Bearbeitungszeit insgesamt auf weit über 15 Minuten summieren konnte.

Forschungsfrage 2b, die den Umgang der Kinder mit Gleichaltrigen aus Sicht der Lehrkräfte thematisiert, soll durch die erhobenen Daten zur ESH-Skala 3, Geselligkeit vs. Sozialer Rückzug und Probleme mit Gleichaltrigen, beantwortet werden. Forschungsfrage 3b, die sich auf das Sozialverhalten der Kinder aus Sicht der Lehrkräfte bezieht, soll mit Hilfe der erhobenen Daten zur ESH-Skala 2, Soziale Verträglichkeit vs. Probleme im Sozialverhalten, beantwortet werden.

Durchführung der Untersuchung

Die Eltern der VG-Kinder unterzeichneten im Rahmen der Startdays Einverständniserklärungen, um dadurch offiziell der Teilnahme ihrer Kinder an der

Untersuchung zuzustimmen. Die Einverständniserklärungen für die Eltern der KG-Kinder wurden den jeweiligen Lehrkräften der Kinder übergeben, damit sie diese an die Kinder austeilen konnten, welche wiederum zu Hause ihre Eltern um die Unterschrift baten. Die KG-Kinder nahmen daraufhin die unterschriebenen Einverständniserklärungen wieder in die Schule mit, händigten sie den Lehrkräften aus, welche diese an den Untersuchungsleiter weiterreichten.

Die SDQ-Datenerhebung erfolgte nach einem ähnlichen Prinzip. In der ersten Erhebungsphase füllten die meisten Eltern der VG-Kinder im Zuge der Startdays ein Exemplar des SDQs in ihrer bevorzugten Sprache aus. Eltern, die an den Startdays keine Zeit zum Ausfüllen vor Ort hatten, wurde der SDQ mit nach Hause gegeben. Sie übermittelten die ausgefüllten Exemplare – analog zu den Einverständniserklärungen – durch ihre Kinder und deren Lehrkräfte an den Untersuchungsleiter. Auf dieselbe Art und Weise erhielten jene Eltern, die an den Startdays nicht anwesend waren, sowie die Eltern der KG-Kinder ihre SDQ-Versionen und retournierten diese wieder an den Versuchsleiter. Die zweite Erhebungsphase verlief nach demselben Schema, wobei hier die Abschlussfeste dazu genutzt wurden, um den Eltern der VG-Kinder die SDQs zu übergeben. Insgesamt erstreckte sich die erste SDQ-Erhebungsphase von 03. November 2016 bis 04. März 2017, während die zweite Erhebungsphase von 08. Mai 2017 bis 17. Juni 2017 andauerte.

Für die Datenerhebung mittels ESH 6-10 wurden zu Beginn der Erhebungsphasen den Direktorinnen der beiden Schulen die entsprechende Anzahl an Exemplaren übermittelt, damit sie diese an die Lehrkräfte verteilen konnten. Die Lehrkräfte füllten die Fragebögen aus, retournierten sie an die Direktorinnen, welche sie ihrerseits an den Untersuchungsleiter weiterreichten. Die erste Erhebungsphase mittels ESH 6-10 erstreckte sich von 04. November 2016 bis 16. Dezember 2016, während die zweite Erhebungsphase von 17. Mai 2017 bis 30. Mai 2017 andauerte.

Parallel zur Datenerhebung mittels SDQ und ESH 6-10 fanden Testungen der VG- und KG-Kinder mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10; Petermann, 2010) statt. Die genaue Vorgehensweise der Datenerhebung mittels SET 5-10 sowie die Ergebnisse der Datenanalyse können in der Arbeit von Schulze (2016) nachgelesen werden.

Methoden der statistischen Auswertung

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2a wurden mixed ANOVAs berechnet. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, waren bei den Skalen der übrigen Fragestellungen die Voraussetzungen für eine mixed ANOVA nicht vollständig erfüllt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Voraussetzung der Sphärizität automatisch bei allen Skalen der Fragestellungen erfüllt war, da es in der Untersuchung nur zwei Erhebungsphasen gab (Field, 2009, S. 475). Für die Beantwortung der Fragestellungen 2b, 3a, 3b, 4 und 5 wurde statt einer mixed ANOVA der Friedman-Test verwendet. Dieses non-parametrische Verfahren erweist sich als robust gegenüber Verletzungen der Normalverteilung und Varianzhomogenität.

Um den Anmerkungen von Goodman et al. (2010) Rechnung zu tragen, wurde zusätzlich zu den Berechnungen mit den ursprünglichen Skalen des SDQs überprüft, ob sich die Werte der VG- und KG-Kinder in den neu vorgeschlagenen Skalen Externalisierendes Verhalten und Internalisierendes Verhalten bei den beiden Erhebungszeitpunkten unterscheiden. Bei der Skala Externalisierendes Verhalten wurde eine mixed ANOVA durchgeführt. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, waren bei der Skala Internalisierendes Verhalten nicht alle Voraussetzungen für eine mixed ANOVA erfüllt, weshalb hier stattdessen auf den Friedman-Test zurückgegriffen wurde.

Tabelle 1
Überprüfung der Varianzhomogenität und der Normalverteilung sowie Überblick über die angewandten statistischen Verfahren

FF	Skala		Levene-Test ^b	Shapiro-Wilk-Test ^a		statistisches Verfahren
				VG	KG	
1	SDQ-	T1	>.05	>.05	>.05	Mixed
	Gesamt	T2	>.05	>.05	>.05	ANOVA
2a	SDQ-Skala 4	T1	>.05	>.05	>.05	Mixed
		T2	>.05	>.05	>.05	ANOVA
2b	ESH-Skala 3	T1	>.05	.002	.004	Friedman-
		T2	.004	.013	.017	Test

FF	Skala		Levene- Test ^b	Shapiro-Wilk-Test ^a		statistisches Verfahren
				VG	FF	
3a	SDQ-Skala 2	T1	>.05	.002	<.001	Friedman- Test
		T2	>.05	.003	<.001	
3b	ESH-Skala 2	T1	>.05	.003	<.001	Friedman- Test
		T2	.032	.020	>.05	
4	SDQ-Skala 5	T1	>.05	<.001	.001	Friedman- Test
		T2	.006	<.001	.003	
5	SDQ-Skala 1	T1	>.05	.013	.003	Friedman- Test
		T2	>.05	.034	>.05	
	SDQ-EXT	T1	>.05	>.05	>.05	Mixed
		T2	>.05	>.05	>.05	ANOVA
	SDQ-INT	T1	>.05	>.05	.004	Friedman- Test
		T2	>.05	>.05	>.05	

Anmerkung. Die Ergebnisse des Shapiro-Wilk-Tests und des Levene-Tests stellen p-Werte dar. FF = Forschungsfrage; T1 = erste Erhebungsphase; T2 = zweite Erhebungsphase; VG = Versuchsgruppe; KG = Kontrollgruppe; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; Gesamt = Gesamtproblemwert; ESH = Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige; EXT = Externalisierendes Verhalten; INT = Internalisierendes Verhalten.

^aBei $p > .05$ kann Normalverteilung angenommen werden. ^bBei $p > .05$ kann Varianzhomogenität angenommen werden.

Da bereits in vergangenen Arbeiten Zusammenhänge zwischen Skalen des SDQs und des ESH 6-10 überprüft wurden (Hasenhindl, 2015; Kremser, 2015), wurden auch im Zuge dieser Untersuchung Korrelationen zwischen vergleichbaren Skalen dieser Verfahren berechnet. Konkret handelte es sich dabei um die Korrelationen zwischen der SDQ-Skala 2, Verhaltensprobleme, und der Skala 2 des ESH 6-10, Soziale Verträglichkeit vs. Probleme im Sozialverhalten, sowie zwischen der SDQ-Skala 4, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, und der Skala 3 des ESH 6-10, Geselligkeit vs. Sozialer Rückzug und Probleme mit Gleichaltrigen. Zur

Bestimmung des Zusammenhangs zwischen diesen Skalen wurden Korrelationen nach Bravais-Pearson berechnet.

Alle Berechnungen wurden mit dem Statistik-Programm SPSS (IBM SPSS Statistics, Version 19.0.0) durchgeführt. Da ein Alphaniveau von 5% festgelegt wurde, wurden alle Ergebnisse bei $p < .05$ als signifikant bewertet.

Beschreibung der Stichprobe

Während der Prätest-Phase wurden die Daten von $n = 42$ Kindern erhoben, wovon 21 der VG und 21 der KG angehörten. Ein Kind wechselte danach die Schule, weshalb seine Daten in der Posttest-Phase nicht erhoben werden konnten. Ein anderes Kind zeigte aus unbekanntem Gründen während der Durchführung des SET 5-10 in der Prätest-Phase starke negative Emotionen und war dadurch kaum dazu in der Lage, Antworten zu geben. Dieses Kind wurde daher ebenfalls aus der Untersuchung ausgeschlossen. In der Posttest-Phase wurden dementsprechend die Daten von $n = 40$ Kindern erhoben, wovon 21 der VG 19 der KG angehörten. 60% der Kinder waren männlich und 40% weiblich. Das jüngste Kind war 6 Jahre alt, das Älteste Kind war 11 und der Altersdurchschnitt betrug $M = 8.68$ ($SD = 1.25$).

Detailliertere Informationen über die Stichprobe können Tabelle 2 entnommen werden. Die Variablen Alter, Geschlecht, Schule und Schulstufe basieren auf den Daten des ESH 6-10. Die Variable Sprache wurde im Zuge der Datenerhebung mittels SET 5-10 erfasst.

Tabelle 2

Stichprobenbeschreibung

		VG	KG	Gesamt
Alter	<i>M</i>	8.24	8.05	8.67
	<i>SD</i>	1.38	1.18	1.25
Geschlecht	männlich	13	11	24
	weiblich	8	8	16
Schule	Volksschule A	11	10	21
	Volksschule B	10	9	19
Schulstufe	1	4	3	7
	2	2	1	3

		VG	KG	Gesamt
	3	11	12	23
	4	4	3	7
Sprache	Albanisch	0	1	1
	Arabisch	3	0	3
	Bosnisch	1	2	3
	Kroatisch	1	0	1
	Persisch	1	1	2
	Punjabi	1	1	2
	Rumänisch	0	1	1
	Serbisch	1	3	4
	Somalisch	1	0	1
	Spanisch	2	0	2
	Tschetschenisch	3	2	5
	Türkisch	7	8	15

Anmerkung. Bei der Variable Alter wurden Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben. Alle anderen Werte stellen Häufigkeiten dar. VG = Versuchsgruppe; KG = Kontrollgruppe.

Die 13 Lehrkräfte, die das ESH 6-10 bearbeiteten, waren allesamt weiblich. Acht dieser Lehrerinnen unterrichteten an der Volksschule A und drei an der Volksschule B.

Da bei einem Kind der SDQ während beiden Erhebungsphasen und bei einem anderen Kind der SDQ in der Posttest-Phase nicht retourniert worden war, basierten die Berechnungen mit dem SDQ grundsätzlich auf $n = 38$ Kindern. Anhand ihres SDQ-Gesamtwerts aus der Prätest-Phase konnten 30 Kinder der Kategorie normal zugeordnet werden, wohingegen jeweils vier Kinder den Kategorien grenzwertig und auffällig angehörten. Bei zwei Kindern war die Zuordnung zu einer der Kategorien aufgrund fehlender Daten nicht möglich. Die genaue Aufteilung der Kinder in die drei Kategorien ist in Tabelle 3 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 3

Unterteilung der VG- und KG-Kinder nach ihrer Auffälligkeit basierend auf ihren Gesamtproblemwerten im SDQ

	T1 ^a			T2 ^b		
	VG	KG	Alle	VG	KG	Alle
normal	16	14	30	16	13	29
grenzwertig	2	2	4	2	1	3
auffällig	2	2	4	2	3	5

Anmerkung. Die Werte repräsentieren die Anzahl der Kinder in den jeweiligen Kategorien. VG = Versuchsgruppe; KG = Kontrollgruppe; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; T1 = erste Erhebungsphase; T2 = zweite Erhebungsphase.

^a*n* = 38. ^b*n* = 37.

Ergebnisse

Veränderungen aus Sicht der Eltern

Forschungsfrage 1 lautete: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Gesamtverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die SDQ-Gesamtproblemwerte alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde dieses Verfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage 1 ausgewählt. Den Innersubjektfaktor bildete dabei die Variable Zeit, bestehend aus den beiden Erhebungsphasen. Den Zwischensubjektfaktor stellte die Variable Gruppe dar, welche die Gruppenzugehörigkeit zur VG oder KG repräsentierte. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der SDQ-Gesamtproblemwerte der VG und KG zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 4 entnommen werden.

Die Ergebnisse der mixed ANOVA zeigten keine signifikante Interaktion zwischen der Variable Zeit und der Variable Gruppe, $F(1,34) = 0.22$, $p = .644$, $r = .08$. Das bedeutet, dass der Zeitpunkt der Datenerhebung keine Auswirkung auf den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die SDQ-Gesamtproblemwerte hatte. Es gab außerdem keinen signifikanten Effekt der Variable Zeit, $F(1,34) = 1.66$, $p = .207$, $r = .22$. Das bedeutet, dass die Kinder unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit bei den beiden Erhebungsphasen keine signifikant unterschiedlichen SDQ-

Gesamtproblemwerte aufwiesen. Des Weiteren gab es keinen signifikanten Effekt der Variable Gruppe, $F(1,34) = 0.12$, $p = .737$, $r = .06$. Das bedeutet, dass sich – unabhängig von der Erhebungsphase – die SDQ-Gesamtproblemwerte der VG-Kinder nicht signifikant von denen der KG-Kinder unterschieden.

Tabelle 4

Stichprobengrößen, Mittelwerte und Standardabweichungen der VG und KG zu beiden Erhebungsphasen

SDQ-Skala	VG					KG				
	n	T1		T2		n	T1		T2	
		M	SD	M	SD		M	SD	M	SD
Gesamt	19	9.16	4.90	9.74	4.87	17	8.29	5.30	9.53	5.67
Skala 4	19	2.42	1.50	2.42	1.64	18	2.33	1.75	2.89	1.57
EXT	19	4.42	3.22	5.16	2.99	17	3.82	2.86	4.65	3.52

Anmerkung. VG = Versuchsgruppe; KG = Kontrollgruppe; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; T1 = erste Erhebungsphase; T2 = zweite Erhebungsphase; Gesamt = Gesamtproblemwert; EXT = Externalisierendes Verhalten.

Forschungsfrage 2a lautete: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die SDQ-Skala 4 alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde dieses Verfahren zur Beantwortung der Forschungsfrage 2a ausgewählt. Den Innersubjektfaktor bildete dabei analog zur Forschungsfrage 1 die Variable Zeit, bestehend aus den beiden Erhebungsphasen. Den Zwischensubjektfaktor stellte die Variable Gruppe dar, welche die Gruppenzugehörigkeit zur VG oder KG repräsentierte. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der VG und KG in der SDQ-Skala 4 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 4 entnommen werden.

Die Ergebnisse der mixed ANOVA zeigten keine signifikante Interaktion zwischen der Variable Zeit und der Variable Gruppe, $F(1,35) = 0.84$, $p = .365$, $r = .15$. Das bedeutet, dass der Zeitpunkt der Datenerhebung keine Auswirkung auf den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die Werte der Kinder in der SDQ-Skala 4 hatte. Es gab außerdem keinen signifikanten Effekt der Variable Zeit, $F(1,35) = 0.84$,

$p = .365$, $r = .15$. Das bedeutet, dass die Kinder unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit bei den beiden Erhebungsphasen keine signifikant unterschiedlichen Werte in der SDQ-Skala 4 aufwiesen. Des Weiteren gab es keinen signifikanten Effekt der Variable Gruppe, $F(1,35) = 0.19$, $p = .667$, $r = .07$. Das bedeutet, dass sich – unabhängig von der Erhebungsphase – die Werte, welche die VG-Kinder in der SDQ-Skala 4 erzielten, nicht signifikant von denen der KG-Kinder unterschieden.

Forschungsfrage 3a lautete: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das Sozialverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die SDQ-Skala 2 nicht alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 3a ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der SDQ-Skala 2 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Tabelle 5

Stichprobengrößen und mittlere Ränge der VG und KG zu beiden Erhebungsphasen

	VG			KG		
	<i>n</i>	mittlere Ränge		<i>n</i>	mittlere Ränge	
		T1	T2		T1	T2
ESH-Skala 3	21	1.50	1.50	19	1.47	1.53
SDQ-Skala 2	20	1.48	1.53	18	1.33	1.67
ESH-Skala 2	21	1.55	1.45	19	1.74	1.26
SDQ-Skala 5	20	1.45	1.55	18	1.58	1.42
SDQ-Skala 1	19	1.50	1.50	18	1.50	1.50
SDQ-INT	19	1.50	1.50	18	1.42	1.58

Anmerkung. VG = Versuchsgruppe; KG = Kontrollgruppe; T1 = erste Erhebungsphase; T2 = zweite Erhebungsphase; ESH = Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; INT = Internalisierendes Verhalten.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der SDQ-Skala 2 bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0.09$, $p = 1$, $r = .63$. Ebenso gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der SDQ-Skala 2 bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 4.50$, $p = .070$, $r = .25$.

Forschungsfrage 4 lautete: Verbessert sich aus Sicht der Eltern das prosoziale Verhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die SDQ-Skala 5 nicht alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 4 ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der SDQ-Skala 5 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der SDQ-Skala 5 bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0.50$, $p = .727$, $r = .09$. Ebenso gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der SDQ-Skala 5 bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 1.29$, $p = .453$, $r = .02$.

Forschungsfrage 5 lautete: Verbessern sich aus Sicht der Eltern die emotionalen Probleme bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die SDQ-Skala 1 nicht alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 5 ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der SDQ-Skala 1 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der SDQ-Skala 1 bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0$, $p = 1$, $r = .65$. Ebenso gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der SDQ-Skala 1 bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 0$, $p = 1$, $r = .67$.

Veränderungen aus Sicht der Lehrkräfte

Forschungsfrage 2b lautete: Verbessert sich aus Sicht der Lehrkräfte das Verhalten im Umgang mit Gleichaltrigen bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die ESH-Skala 3 nicht alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 2b ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der ESH-Skala 3 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der ESH-Skala 3 bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0$, $p = 1$, $r = .62$. Ebenso gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der ESH-Skala 3 bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 0.06$, $p = 1$, $r = .65$.

Forschungsfrage 3b lautete: Verbessert sich aus Sicht der Lehrkräfte das Sozialverhalten bei Kindern, die an Nightingale teilnehmen, stärker als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnehmen? Da für die ESH-Skala 2 nicht alle Voraussetzungen einer mixed ANOVA erfüllt waren (siehe Tabelle 1), wurde zur Beantwortung der Forschungsfrage 3b ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der ESH-Skala 2 zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der ESH-Skala 2 bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0.20$, $p = .824$, $r = .14$. Im Gegensatz dazu gab es einen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der ESH-Skala 2 bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 4.77$, $p = .049$, $r = .27$. Der Vergleich der Mittleren Ränge zeigt, dass sich die KG-Kinder in ihrem Sozialverhalten verbesserten, da ein niedriger Score beim ESH 6-10 auf weniger problematische Verhaltensweisen rückschließen lässt. Während sie bei der ersten Erhebungsphase einen Mittleren Rang von 1.74 aufwiesen, erzielten sie bei der zweiten Erhebungsphase einen Mittleren Rang von 1.26.

Zusätzliche Berechnungen

Zur Überprüfung, ob sich aus Sicht der Eltern das externalisierende Verhalten der Kinder, die an Nightingale teilnahmen, stärker verbesserte als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnahmen, wurde für die SDQ-Skala Externalisierendes Verhalten eine mixed ANOVA durchgeführt. Den Innersubjektfaktor bildete dabei die Variable Zeit, bestehend aus den beiden Erhebungsphasen. Den Zwischensubjektfaktor stellte die Variable Gruppe dar, welche die Gruppenzugehörigkeit zur VG oder KG repräsentierte. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der VG und KG in der SDQ-Skala Externalisierendes Verhalten zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 4 entnommen werden.

Die Ergebnisse der mixed ANOVA zeigten keine signifikante Interaktion zwischen der Variable Zeit und der Variable Gruppe, $F(1,34) = 0.01$, $p = .926$, $r = .02$. Das bedeutet, dass der Zeitpunkt der Datenerhebung keine Auswirkung auf den Einfluss der Gruppenzugehörigkeit auf die Werte der Kinder in der SDQ-Skala Externalisierendes Verhalten hatte. Es gab außerdem keinen signifikanten Effekt der Variable Zeit, $F(1,34) = 2.83$, $p = .101$, $r = .28$. Das bedeutet, dass die Kinder unabhängig von ihrer Gruppenzugehörigkeit bei den beiden Erhebungsphasen keine signifikant unterschiedlichen Werte in der SDQ-Skala Externalisierendes Verhalten aufwiesen. Des Weiteren gab es keinen signifikanten Effekt der Variable Gruppe, $F(1,34) = 0.34$, $p = .561$, $r = .10$. Das bedeutet, dass sich – unabhängig von der Erhebungsphase – die Werte, welche die VG-Kinder in der SDQ-Skala Externalisierendes Verhalten erzielten, nicht signifikant von denen der KG-Kinder unterschieden.

Zur Überprüfung, ob sich aus Sicht der Eltern das internalisierende Verhalten der Kinder, die an Nightingale teilnahmen, stärker verbesserte als bei Kindern, die nicht an Nightingale teilnahmen, wurde für die SDQ-Skala Internalisierendes Verhalten ein Friedman-Test durchgeführt. Die Mittleren Ränge der VG und KG in der SDQ-Skala Internalisierendes Verhalten zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 5 entnommen werden.

Die Ergebnisse des Friedman-Tests zeigten, dass sich die Werte der VG-Kinder in der SDQ-Skala Internalisierendes Verhalten bei der ersten Erhebungsphase nicht signifikant von denen bei der zweiten Erhebungsphase unterschieden, $\chi^2(1) = 0$, $p = 1$, $r = .65$. Ebenso gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Werten der KG-Kinder in der SDQ-Skala

Internalisierendes Verhalten bei der ersten Erhebungsphase im Vergleich zu denen bei der zweiten Erhebungsphase, $\chi^2(1) = 0.60$, $p = .607$, $r = .05$.

Zur Überprüfung, ob es einen Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala 2 und der Skala 2 des ESH 6-10 gibt, wurden Korrelationen nach Bravais-Pearson berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe in den jeweiligen Skalen zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 6 entnommen werden.

Tabelle 6

Stichprobengrößen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe zu beiden Erhebungsphasen

	T1			T2		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
SDQ-Skala 2	39	0.95	1.23	38	1.26	1.47
ESH-Skala 2	40	4.51	0.50	40	4.49	0.49
SDQ-Skala 4	38	2.37	1.58	38	2.66	1.58
ESH-Skala 3	40	4.17	0.81	40	4.25	0.62

Anmerkung. T1 = erste Erhebungsphase; T2 = zweite Erhebungsphase; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire; ESH = Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige.

Die Ergebnisse der Korrelationen zeigten, dass es weder bei der ersten Erhebungsphase, $r = -.23$, $p = .167$, noch bei der zweiten Erhebungsphase, $r = -.07$, $p = .688$, einen signifikanten Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala 2 und der Skala 2 des ESH 6-10 gab.

Zur Überprüfung, ob es einen Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala 4 und der Skala 3 des ESH 6-10 gibt, wurden Korrelationen nach Bravais-Pearson berechnet. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe in den jeweiligen Skalen zu beiden Erhebungsphasen können Tabelle 6 entnommen werden.

Die Ergebnisse der Korrelationen zeigten, dass es weder bei der ersten Erhebungsphase, $r = .05$, $p = .780$, noch bei der zweiten Erhebungsphase, $r = .05$, $p = .780$, einen signifikanten Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala 4 und der Skala 3 des ESH 6-10 gab.

= .766, einen signifikanten Zusammenhang zwischen der SDQ-Skala 4 und der Skala 3 des ESH 6-10 gab.

Diskussion

Zusammenfassung

Zusammenfassung der Theorie. Aufgrund der steigenden Zahl von Asylsuchenden in Europa in den letzten Jahren (Eurostat, 2018) sieht sich Österreich mit einer integrationspolitischen Herausforderung konfrontiert. Diese zu lösen erfordert die Umsetzung integrativer Maßnahmen wie sie vom Expertenrat für Integration im 20-Punkte-Programm und im 50-Punkte-Plan ausgearbeitet wurden (BMEIA, 2015; Expertenrat für Integration, 2015). Die im 50-Punkte-Plan (BMEIA, 2015) inkludierte Aufforderung zur Stärkung der psychischen Gesundheit von Menschen mit Fluchthintergrund deckt sich mit einer Empfehlung der OECD (2016), der zufolge die Früherkennung und Behandlung psychischer Erkrankungen bei Migrantinnen und Migranten priorisiert werden sollten.

Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche nehmen in dieser Angelegenheit eine Schlüsselrolle ein, da sie oft an Menschen aus Risikogruppen gerichtet sind (DuBois et al., 2011). Im Rahmen eines derartigen Programms bilden typischerweise das Kind bzw. die oder der Jugendliche zusammen mit einer bzw. einem Ehrenamtlichen ein Mentoringpaar. Durch die besondere Beziehung des Mentoringpaars sollen die Entwicklung und das Wohlbefinden der betreuten Person positiv beeinflusst werden.

Ein Beispiel für solch ein Mentoringprogramm ist das Nightingale-Programm, welches 1996 an der Universität in Malmö in Schweden initiiert wurde (Sild Lönroth, 2007b). Nightingale basiert sowohl inhaltlich als auch organisatorisch auf dem PERACH-Programm, einem weltweit erfolgreichen Mentoringprogramm, das in den 70er-Jahren in Israel ins Leben gerufen wurde (Harari, 2008; PERACH – Mentoring Project, 2017). Seit seiner Gründung verbreitete sich Nightingale laufend, sodass es mittlerweile an über 20 europäischen Universitäten Anwendung findet (Lever, o.J.; Sild Lönroth, 2014). In Österreich wurde das Programm erstmals 2004 in Linz implementiert und in den Folgejahren in vier weiteren Landeshauptstädten, inklusive Wien, umgesetzt (Kinderfreunde, 2015).

Im Zuge des Nightingale-Programms treffen sich Studierende, genannt Mentorinnen bzw. Mentoren, über sieben bis acht Monate hinweg für zwei bis drei Stunden pro Woche mit ihnen zugeteilten Kindern im Volksschulalter, genannt Mentees (Leeb, 2015; Rosqvist, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; Sild Lönroth, 2014; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Während dieser Treffen gehen die Mentoringpaare alltäglichen Aktivitäten wie etwa Kochen, Sport oder Musizieren nach oder sie unternehmen Ausflüge zu diversen Kultur- und Freizeiteinrichtungen (Kinderfreunde, 2015; Leeb, 2015; Rosqvist, o.J.).

Gelungene Integration ist eines der Hauptanliegen des Nightingale-Programms (Sild Lönroth, 2007b). Die Studierenden erhalten im Laufe des Programms Einblick in die besondere Lebenssituation von Menschen mit anderem sozialen und kulturellen Hintergrund, wodurch ihre Toleranz und ihr Verständnis gefördert werden und sie interkulturelle Kompetenzen entwickeln (Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Die Mentees, die oftmals schwierigen Familienverhältnissen entstammen, sehen ihre Mentorinnen und Mentoren als Vorbilder an und bauen eine enge Beziehung zu diesen auf (Kinderfreunde, 2015; Leeb, 2015; Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Durch diese Beziehung sollen ihr Wissen erweitert, ihr Selbstvertrauen gestärkt und ihre Bildungsmotivation gefördert werden. Darüber hinaus sollen ihre sozialen Kompetenzen sowie ihre Sprachkenntnisse verbessert werden (Leeb, 2015; Sild Lönroth, 2007b).

Ungeachtet des internationalen Erfolgs von Mentoringprogrammen besteht kein Konsens über deren Wirkung. Auf der einen Seite existieren zahlreiche Publikationen, welche den positiven Effekt von Mentoring auf verschiedene Bereiche wie dem Verhalten, den sozialen Kompetenzen, dem emotionalen Wohlbefinden und den schulischen Kontext belegen konnten (Crisp & Cruz, 2009; DuBois et al., 2002; DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002; Tolan et al., 2013). Auf der anderen Seite widersprechen die Ergebnisse anderer Studien diesen Befunden (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011; Jolliffe & Farrington, 2007). Insbesondere die in den vergangenen Jahren durchgeführten Evaluationen des Nightingale-Programms in Wien lassen Zweifel an dessen Wirksamkeit aufkommen, vor allem bezogen auf die sprachlichen Kompetenzen der Mentees (Himmelbauer, 2016; Schulze, 2017; Trautsamwieser, 2016).

Zusammenfassung der Methode. Diese Untersuchung soll den Forschungsstand zur Wirkung von Mentoringprogrammen erweitern und ergänzend zu den bisherigen Studien den Einfluss des Nightingale-Programms auf das Verhalten und das emotionale Wohlbefinden der teilnehmenden Kinder evaluieren. Da die Selbsteinschätzung von Kindern im Volksschulalter als nicht reliabel gilt (Edelbrock et al., 1985; Fallon & Schwab-Stone, 1994), wurden mittels SDQ (Goodman, 1997) die Einschätzung der Eltern und mittels ESH 6-10 (Deimann et al., o.J.) die Einschätzung der Lehrkräfte erhoben. Die Stichprobe bestand aus 42 Kindern aus 2 Wiener Volksschulen im Alter von 6 bis 11 Jahren. Die Hälfte von ihnen nahm am Nightingale-Programm teil und bildete somit die VG, während die andere Hälfte als KG diente. Die erste Phase der Datenerhebung erfolgte zu Beginn des Nightingale-Programms, die zweite Phase am Ende. Für die Datenauswertung wurden grundsätzlich mixed ANOVAs berechnet, außer es bestand eine Verletzung der Voraussetzungen, woraufhin ein Friedman-Test durchgeführt wurde.

Zusammenfassung der Ergebnisse. Die Ergebnisse zeichnen über alle Forschungsfragen hinweg ein eindeutiges Bild: Weder aus Sicht der Eltern noch aus Sicht der Lehrkräfte verbesserten sich die VG-Kinder signifikant stärker in den erhobenen Variablen als die KG-Kinder. Genauer gesagt bestand zwischen diesen beiden Gruppen nahezu kein Unterschied, denn bei fast all ihren Werten in der zweiten Erhebungsphase zeigten sich im Vergleich zur ersten keine signifikanten Veränderungen. Einzig das Sozialverhalten der KG-Kinder wurde von den Lehrkräften bei der zweiten Erhebungsphase signifikant höher eingeschätzt als bei der ersten, doch im Kontext der restlichen Ergebnisse spielt dieser Einzelbefund eine zu vernachlässigende Rolle. Die bloße Tatsache, dass eine der beiden Beurteilergruppen bei einer der erhobenen Variablen den KG-Kindern eine Verbesserung attestierten, während sie bei den VG-Kindern keine Veränderung feststellten, reicht alleine nicht aus, um eine positive Wirkung von Mentoring auszuschließen oder gar von der Teilnahme an Nightingale abzuraten.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass das Nightingale-Programm der Einschätzung von Eltern und Lehrkräften zufolge keine positive Auswirkung auf das Gesamtverhalten, den Umgang mit Gleichaltrigen, das Sozialverhalten, das prosoziale Verhalten oder die emotionalen Probleme der Mentees hatte. Damit stehen die Ergebnisse dieser Untersuchung im Gegensatz zu den Befunden von Studien, die einen positiven Einfluss von Mentoring auf das Gesamtverhalten

(DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002; Keating et al., 2002), den Umgang mit Gleichaltrigen (Herrera et al., 2013; Karcher, 2008; King et al., 2002; Kolar & McBride, 2011; Tierney et al., 2000), das Sozialverhalten (DuBois et al., 2011; Rollin et al., 2003), das prosoziale Verhalten (de Anda, 2001; Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Jekielek et al., 2002) und das emotionale Wohlbefinden (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Herrera et al., 2013; King et al., 2002) nachweisen konnten. Gleichzeitig stimmen sie allerdings mit den Ergebnissen von Publikationen überein, in denen keine positive Wirkung von Mentoring auf Problemverhalten (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011), soziale Beziehungen (Bernstein et al., 2009; Herrera et al., 2011), soziale Kompetenzen (Karcher, 2008), prosozialem Verhalten (Herrera et al., 2013) oder persönlichem Wohlbefinden (Herrera et al., 2011) belegt werden konnte.

Interpretation der Ergebnisse

Deckeneffekt. Eine plausible Erklärung für die Ergebnisse dieser Untersuchung basiert auf dem sogenannten Deckeneffekt. Dieser Effekt kann auftreten, wenn bestimmte Personen innerhalb einer Stichprobe sowohl beim Prä- als auch beim Posttest besonders gute Werte erzielen, sodass es bei diesen Personen keinen nachweisbaren Zugewinn durch die Teilnahme an einer Intervention gibt (Sternberg & Grigorenko, 2002, S. 166). Infolgedessen kann der fehlende Zugewinn fälschlicherweise dahingehend interpretiert werden, dass die Intervention bei diesen Personen keinen Effekt hatte. Der wahre Grund für den fehlenden Zugewinn könnte jedoch daran liegen, dass die getesteten Personen bereits vor der Teilnahme an der Intervention die gewünschten Fähigkeiten in entsprechendem Ausmaß besaßen, sodass sie sich durch die Interventionsmaßnahmen nicht oder nur kaum verbessern konnten. Umgekehrt zeigte sich in mehreren Studien, dass Kinder und Jugendliche, die einer Risikogruppe angehören oder bei Testungen zu Beginn eines Mentoringprogramms die niedrigsten Werte erzielen, am meisten von der Teilnahme am Programm profitieren (Drexler et al., 2012; DuBois et al., 2011; Hall, 2003).

Wie in Tabelle 3 ersichtlich, konnten in dieser Untersuchung 16 Kinder der VG und 14 Kinder der KG basierend auf ihren Gesamtproblemwerten im SDQ bei der ersten Erhebungsphase der Kategorie normal zugeordnet werden. Bei der zweiten Erhebungsphase waren es 16 Kinder der VG und 13 der KG. Im Gegensatz dazu

gehörten bei beiden Erhebungsphasen nur vier Kinder der Kategorie grenzwertig und ebenfalls vier der Kategorie auffällig an. Wenn die VG-Kinder bereits bei der ersten Erhebungsphase keine Auffälligkeiten in den gemessenen Variablen aufwiesen, ist es für sie folglich nicht möglich, bei der zweiten Erhebungsphase signifikant verbesserte Werte zu erzielen.

Als Screeningverfahren sind der SDQ und das ESH 6-10 darauf ausgelegt, Problemfälle zu identifizieren, weshalb sie in oberen Bereichen nur ungenau differenzieren können. Das macht diese Verfahren blind für etwaige interventionsbedingte Verbesserungen von Personen, die schon bei der ersten Messung gute Werte erreichten. Bereits bei der Konstruktion des ESH 6-10 wurde auf die Tendenz zu Deckeneffekten hingewiesen (Hasenöhl, 2016; Kunst, 2014). Goodman et al. (2010) postulierten wiederum ein alternatives Faktorenmodell für den SDQ, das bei Stichproben mit geringem Risiko für das Vorhandensein psychischer Störungen angewandt werden soll. Es beinhaltet die Faktoren externalisierendes Verhalten, internalisierendes Verhalten und prosoziales Verhalten. Selbst unter Einbeziehung dieses Modells zeigten sich in dieser Untersuchung keine signifikanten Veränderungen bei den VG- oder KG-Kindern.

Aufnahmekriterien von Nightingale. Eine andere Erklärung der Untersuchungsergebnisse fußt auf dem Programmdesign von Nightingale, genauer gesagt den Aufnahmekriterien für Mentees und den Zielen des Programms. Angesichts dessen, dass die überwiegende Mehrheit der VG-Kinder bei der ersten Erhebungsphase unauffällige Testergebnisse erzielten, liegt der Schluss nahe, dass bei der Auswahl der Mentees Verhaltensauffälligkeiten keine Berücksichtigung fanden. Dies steht im Widerspruch zu den Angaben von Herrn Mag. Leeb, denen zufolge Verhaltensauffälligkeiten beim Nightingale-Programm in Wien sehr wohl zu den Auswahlkriterien gehören. Im Nightingale-Manual 2008-2009 werden zwar Verhaltensauffälligkeiten nicht explizit in den Aufnahmekriterien angeführt, doch es befinden sich durchaus Kriterien auf der Liste, die sich darauf beziehen könnten (Nattergalen, o.J.). Es sollen beispielsweise bevorzugt Kinder ausgewählt werden, die ein besonders extravertiertes Verhalten an den Tag legen, oder auch Kinder, die Grenzen brauchen. Dabei das erwünschte Ausmaß der Auffälligkeiten festzulegen scheint ein schwieriges Unterfangen zu sein. Laut Nightingale-Manual sollen die Kinder einerseits einen eindeutigen Bedarf an Mentoring aufweisen, andererseits

sollen die Schwierigkeiten nicht zu groß sein, um die Mentoringbeziehung nicht zu gefährden (Nattergalen, o.J.).

Eine dreijährige Evaluation von Nightingale in Norwegen ergab, dass die Mentees des letzten Jahrgangs zu Beginn des Programms mit weniger Herausforderungen in ihrem Leben konfrontiert waren als die Mentees in den Jahren davor (Bakketeig et al., 2011). Es zeichnete sich also eine Tendenz dahingehend ab, dass über die Jahre hinweg immer mehr Kinder mit geringerem Bedarf an Mentoring ins Programm aufgenommen wurden. Nightingale in Norwegen entwickelte sich somit schrittweise zu einer Initiative für Kinder, welche bereits zu Beginn des Programms über ein hohes Maß an Funktionalität verfügten. Es besteht die Möglichkeit, dass sich beim Nightingale-Programm in Wien im Laufe der Jahre ähnliche Veränderungen ergaben, wodurch sich die geringe Zahl an verhaltensauffälligen Kindern in der VG erklären lässt.

Ziele von Nightingale. Bei genauer Betrachtung der Ziele von Nightingale lässt sich feststellen, dass die Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten darin nicht ausdrücklich erwähnt wird. Die beiden Hauptanliegen des Mentoringprogramms sind einerseits die Steigerung der kulturellen Sensibilität von Menschen, die in ihrem Beruf mit Kindern arbeiten (Nattergalen, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Andererseits sollen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei ihrem Bildungsweg unterstützt werden, sodass sie die Chance ergreifen können, einen höheren Bildungsabschluss zu erzielen (Kinderfreunde, 2015; Nattergalen, o.J.; Sild Lönroth, 2007b; The Nightingale Mentoring Network, o.J.). Selbst wenn der zuletzt genannte, grob formulierte Leitgedanke in konkretere Teilziele heruntergebrochen wird, fehlen Verweise auf die Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten als ein konkretes Anliegen von Nightingale. Stattdessen werden vor allem die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Förderung der Bildungsmotivation hervorgehoben.

Wenn die Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten im Nightingale-Programm nicht als Ziel verankert ist, kann daraus geschlossen werden, dass dies auch bei der Umsetzung des Programms keine Beachtung findet. Um dahingehend Effekte zu erzielen, müssten die Einschulung der Mentorinnen und Mentoren sowie die Rahmenbedingungen und Inhalte der Tandem-Treffen dementsprechend danach ausgerichtet werden. Eine Evaluation von Nightingale in der Schweiz offenbarte, dass sich Mentorinnen und Mentoren zwar verschiedene Ziele für sich und ihre

Mentees gesteckt hatten, jedoch nutzten sie keine speziellen Strategien, um diese zu erreichen (Leutwyler, Aegerter, & Meierhans, 2014). Die Studie resümierte, dass Mentoringprogramme daher vor der großen Herausforderung stehen, nicht nur auf zwischenmenschlicher Ebene eine hohe Qualität der Mentoringbeziehungen zu erreichen, sondern zusätzlich Elemente eines zielorientierten Ansatzes miteinzubeziehen. Hamilton und Hamilton (1992) betonen ebenfalls die Wichtigkeit klar formulierter Ziele für den Erfolg von Mentoringprogrammen.

Empfehlungen für Nightingale

Damit sich das Nightingale-Programm positiv auf das Verhalten und das emotionale Wohlbefinden der Mentees auswirken kann, sollte das Programmdesign geändert werden. In einem ersten Schritt sollten die Ziele des Programms entsprechend umformuliert oder erweitert werden. Darauf aufbauend sollten die Aufnahmekriterien derart geändert werden, dass vermehrt verhaltensauffällige Kinder im Programm inkludiert werden. Um dies zu erreichen, könnten während des Auswahlprozesses die Eltern- und/oder Lehrerversion des SDQs (Goodman, 1997) als Screeningverfahren zum Einsatz kommen. Dadurch könnte garantiert werden, dass tatsächlich diejenigen Kinder am Programm teilnehmen, die zur Zielgruppe gehören. Des Weiteren wäre es sinnvoll, die Mentorinnen und Mentoren vor Programmbeginn ausreichend zu schulen, sodass sie konkrete Wege kennen, die Programmziele zu erreichen.

Limitationen und Ausblick

Die größte Limitation dieser Untersuchung besteht darin, dass die erhobenen Daten von lediglich zwei Beurteilerquellen stammen, nämlich den Eltern und den Lehrkräften. Die Entscheidung hierfür basierte auf der Empfehlung, bei Kindern im Volksschulalter Fremdbeurteilungsverfahren einzusetzen, da die Reliabilität von Selbsteinschätzungen in dieser Altersgruppe zu gering ausfällt (Edelbrock et al., 1985; Fallon & Schwab-Stone, 1994). Nichtsdestotrotz fehlt dadurch die Perspektive jener Personen, die eigentlich im Zentrum dieser Untersuchung stehen.

In mehreren Studien zeigte sich bereits, dass sich die Einschätzungen von Kindern und Jugendlichen bezüglich deren Verhalten und emotionalem Wohlbefinden signifikant von den Urteilen ihrer Eltern oder Lehrkräfte unterscheidet (Klasen et al., 2016; Petot, Rescorla, & Petot, 2011; Seiffge-Krenke & Kollmar, 1998;

Sourander, Helstelä, & Helenius, 1999; Stanger, & Lewis, 1993; Verhulst & van der Ende, 1992; Youngstrom, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2000). Tendenziell berichten Kinder und Jugendliche von mehr Problemen als das andere Beurteilergruppen tun. Wenn also ihre Einschätzungen nicht erfragt werden, besteht die Gefahr, dass ihre Probleme unerkannt bleiben und sie dadurch nicht die notwendige Unterstützung erhalten, die sie brauchen (Sourander et al., 1999).

Um das zu verhindern, raten diverse Autorinnen und Autoren zur Berücksichtigung verschiedener Beurteilerquellen bei der Datenerhebung (Holmbeck, Li, Schurman, Friedman, & Coakley, 2002; Goodman & Goodman, 2011; Goodman et al., 2000; Stone et al., 2010). Speziell im Zusammenhang mit dem SDQ wird die Methode der Triangulation empfohlen, bei welcher die Daten aus der Eltern-Version, der Lehrkräfte-Version und der Version für Jugendliche herangezogen werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten (Goodman & Goodman, 2011; Goodman et al., 2000; Stone et al., 2010). Leider konnte die SDQ-Version für Jugendliche in dieser Studie nicht verwendet werden, da sie ausschließlich für die Altersgruppe der 11-16-Jährigen vorgesehen ist (Goodman et al., 1998).

Sollte in einer zukünftigen Untersuchung die Wirkung des Nightingale-Programms auf ähnliche Weise evaluiert werden wie in dieser Untersuchung, so wäre es empfehlenswert, einen Weg zu finden, zusätzlich die Einschätzungen der Kinder zu erfassen. Vielleicht wird es bis dahin ein reliables Verfahren zur Selbsteinschätzung für diese Altersgruppe geben. Je nach Konzept der Untersuchung könnten auch verschiedene Variablen mit verschiedenen Verfahren gemessen werden. Zum Beispiel könnte die Akzeptanz durch andere mit der von Harter und Pike (1984) entwickelten pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children erfasst werden. Ergänzend zu den quantitativen Erhebungsmethoden, die in dieser Untersuchung zum Einsatz kamen, könnten zukünftige Untersuchungen qualitative Methoden bei der Datenerhebung einbeziehen. Tatsächlich existiert bereits eine Vielzahl an Studien über das Nightingale-Programm, die auf quantitative Methoden wie etwa Interviews oder Verhaltensbeobachtung zurückgriffen (Bakketeig et al., 2011; Deumier, 2016; Grander 2009; Leutwyler et al., 2014; Nilsson, 2013; Rubinstein Reich, 2001; Sild Lönroth, 2007a).

Eine zweite Einschränkung dieser Untersuchung betrifft den Mangel an Informationen über die Eltern. Dieser Mangel lässt sich dadurch erklären, dass mit

dem SDQ (Goodman, 1997) nur wenige personenbezogene Daten erfasst werden können. Abgesehen vom Namen, Geburtsdatum und Geschlecht des Kindes wird nur das Verhältnis zum Kind, also zum Beispiel Mutter oder Lehrer, erfragt. Es fehlen somit einige Informationen betreffend der Eltern, die in diversen Studien als relevante Einflussfaktoren auf die psychische Gesundheit von Kindern mit Migrationshintergrund identifiziert wurden. Zu diesen Faktoren zählen unter anderem der sozioökonomische Status (Flink et al., 2012; Otto et al., 2017), das Einkommen (Jansen et al., 2010), das Bildungsniveau (Jansen et al., 2010; Kouider et al., 2013; Reis et al., 2016), der Erziehungsstil (Flink et al., 2012; Kouider et al., 2013; Steinhausen et al., 2009) und die Familienstruktur (Kouider et al., 2015; Rydell, 2010). In einer zukünftigen Untersuchung sollten daher, wenn möglich, diese Variablen miterhoben werden.

In dieser Untersuchung gaben nur wenige Personen bekannt, in welchem Verhältnis sie zum Kind stehen. Es konnte deshalb im Zuge der Datenauswertung nicht nachvollzogen werden, ob dieselbe Bezugsperson bei beiden Erhebungsphasen den SDQ bearbeitete. Demnach wäre es theoretisch möglich, dass bei manchen Kindern der Vater den SDQ bei der ersten Erhebungsphase ausfüllte und die Mutter bei der zweiten. Das würde allerdings die Objektivität des SDQs einschränken, denn in mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass Väter und Mütter sich hinsichtlich ihrer Einschätzung des Verhaltens ihrer Kinder unterscheiden (Chiorri, Hall, Casely-Hayford, & Malmberg, 2016; Davé, Nazareth, Senior, & Sherr, 2008; Ivens & Rehm, 1988; Langberg et al., 2010). Im Rahmen einer zukünftigen Untersuchung sollte deswegen darauf geachtet werden, dass der SDQ zu allen Erhebungszeitpunkten von derselben Person bearbeitet wird. Abgesehen davon könnten auch beide Elternteile um ihre Einschätzung gebeten werden, um ein noch umfassenderes Bild zu erhalten.

Fazit

In dieser Untersuchung wurde das Mentoringprogramm Nightingale hinsichtlich seiner Wirkung auf das Verhalten und das emotionale Wohlbefinden der Mentees evaluiert. Dazu wurden die Eltern und Lehrkräfte um ihre Einschätzungen gebeten. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass die Teilnahme an Nightingale keinen Effekt auf die untersuchten Bereiche hat. Unter Berücksichtigung der niedrigen Zahl an verhaltensauffälligen Kindern in der Stichprobe bei der Erhebungsphase

relativieren sich allerdings diese Ergebnisse. Es bedarf weiterer Forschung, um mehr Klarheit über die Wirkung von Nightingale zu erlangen.

Literaturverzeichnis

Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Alonso-Fernández, N., Jiménez-García, R., Alonso-Fernández, L., Hernández-Barrera, V., & Palacios-Ceña, D. (2017). Mental health and quality of life among Spanish-born and immigrant children in years 2006 and 2012. *Journal of Pediatric Nursing*, 36, 103-110. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.05.005>

Antalovsky, E., Herzog, S., & Wolffhardt, A. (2009). *Integrationsleitbilder und Integrationsbeiräte österreichischer Städte. Dossier zur Online-Befragung*. Abgerufen unter <http://www.europaforum.or.at/index.php?inc=download&id=38>

American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington, DC: Autor.

APA-DeFacto. (2015). *Medienanalyse: Das waren die Top-Themen 2015*. Abgerufen unter https://www.ots.at/presseaussendung/fliesstext/OTS_20151211_OTS0079

APA-DeFacto. (2016). *Medienanalyse: Flüchtlinge auch 2016 beherrschendes Thema*. Abgerufen unter https://www.ots.at/presseaussendung/fliesstext/OTS_20161219_OTS0060

APA-DeFacto. (2017). *Medienanalyse: Migration, NR-Wahl und Trump waren die Themen 2017*. Abgerufen unter https://www.ots.at/presseaussendung/fliesstext/OTS_20171213_OTS0072

Baker, D. B., & Maguire, C. P. (2005). Mentoring in historical perspective. In D. L. DuBois, & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S. 14-29). Thousand Oaks, CA: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412976664>

- Bakketeig, E., Backe-Hansen, E., Seeberg, M. L., Solberg, A., & Patras, J. (2011). *Gjensidig trivsel, glede og læring. Evaluering av mentorordningen „Nattergalen“* (NOVA Rapport 26/2011). Abgerufen unter http://www.nova.no/asset/5062/1/5062_1.pdf
- Bernstein, L., Dun Rappaport, C., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009). *Impact evaluation of the U.S. Department of Education's student mentoring program* (NCEE 2009-4047). Abgerufen unter <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094047/pdf/20094047.pdf>
- Big Brothers Big Sisters International. (2014a). *Who we are*. Abgerufen unter <http://www.bbbsi.org/about-us/>
- Big Brothers Big Sisters International. (2014b). *International network*. Abgerufen unter <http://www.bbbsi.org/international-network/>
- Big Brothers Big Sisters of America. (2018). *114 years of history*. Abgerufen unter <http://www.bbbs.org/history/>
- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2014a). *2013 Jahresbericht, Tätigkeiten, Ereignisse, Zahlen, Daten, Fakten*. Abgerufen unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/jahresbericht_2013_zahlen_final.pdf
- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2014b). *Miteinander lachen – Voneinander lernen. MentorInnen für Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenslagen*. Abgerufen unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/folder_bigbrothersbigsisters.pdf
- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2016). *#INTEGRATIONSTANDEM „YOU & ME – JUNGE FLÜCHTLINGE IM LEBEN BEGLEITEN*. Abgerufen unter <http://www.bigbrothers-bigsisters.at/top-header/news/news-detail.html?bid=102&nid=65>

- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2017). *Jahresbericht 2016*. Abgerufen unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/bbbs_17_001_jahresbericht_20170913.pdf
- Big Brothers Big Sisters Österreich. (2018). *Jahresbericht 2017*. Abgerufen unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/bbbs_jahresbericht_2017_1.pdf
- Björn, G. J., Bodén, C., Sydsjö, G., & Gustafsson, P. A. (2011). Psychological evaluation of refugee children: Contrasting results from play diagnosis and parental interviews. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16, 517-534. <https://doi.org/10.1177/1359104510384550>
- Bourque, F., van der Ven, E., & Malla, A. (2011). A meta-analysis of the risk for psychotic disorders among first- and second-generation immigrants. *Psychological Medicine*, 41, 897-910. <https://doi.org/10.1017/S0033291710001406>
- Bretschneider, R., & GfK Austria. (2017). *Integration und Zusammenleben. Was denkt Österreich?* (Österreichischer Integrationsfonds, Hrsg.). Abgerufen unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/OEIF_Studie_Integration_und_Zusammenleben_Was_denkt_OEsterreich_Web.PDF
- Brünner, B., Kienl, M., Kupfer, P., & Wojtarowicz, N. (2011). Vom Nationalen Aktionsplan für Integration zum Integrationsbericht 2011. *SIAK-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis*, 4, 20-27. https://doi.org/10.7396/2011_4_B
- Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., . . . Lutz, W. (2016). Human capital, values, and attitudes of persons seeking refuge in Austria in 2015. *PLOS ONE*, 11(9), 1-29. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481>

Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung. (2013).

Verfassungsschutzbericht 2013. Abgerufen unter

<http://www.bvt.gv.at/401/files/Verfassungsschutzbericht2013Berichtszeitraum2012.pdf>

Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung. (2014).

Verfassungsschutzbericht 2014. Abgerufen unter

<http://www.bvt.gv.at/401/files/Verfassungsschutzbericht2014Berichtszeitraum2013.pdf>

Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung. (2015).

Verfassungsschutzbericht für das Jahr 2014. Abgerufen unter

<http://www.bvt.gv.at/401/files/VerfassungsschutzberichtfuerdasJahr2014.pdf>

Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung. (2016).

Verfassungsschutzbericht 2015. Abgerufen unter

<http://www.bvt.gv.at/401/files/Verfassungsschutzbericht2015.pdf>

Bundesamt für Verfassungsschutz und Terrorismusbekämpfung. (2017).

Verfassungsschutzbericht 2016. Abgerufen unter

<http://www.bvt.gv.at/401/files/Verfassungsschutzbericht2016.pdf>

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. (2015). *50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*. Abgerufen unter

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. (2017). *Wertehaltungen und Erwartungen von Flüchtlingen in Österreich*. Abgerufen unter

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Studien/Studie_Wertehaltungen_und_Erwartungen.pdf

- Bundesministerium für Inneres. (2008). *Europäischer Integrationsfonds. Mehrjahresprogramm 2007-2013*. Abgerufen unter http://www.bmi.gv.at/107/EU_Foerderungen/Finanzrahmen_2007_2013/Integrationsfonds/files/EIF_MJP_oeffentlich.pdf
- Bundesministerium für Inneres. (2018). *Asylstatistik 2017*. Abgerufen unter https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf
- Cantor-Graae, E., & Selten, J.-P. (2005). Schizophrenia and migration: A meta-analysis and review. *American Journal of Psychiatry, 162*, 12-24. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.1.12>
- Chiorri, C., Hall, J., Casely-Hayford, J., & Malmberg, L.-E. (2016). Evaluating measurement invariance between parents using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Assessment, 23*, 63-74. <https://doi.org/10.1177/1073191114568301>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*, 525-545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- Davé, S., Nazareth, I., Senior, Rob, & Sherr, L. (2008). A comparison of father and mother report of child behaviour on the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Child Psychiatry and Human Development, 39*, 399-413. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0097-6>
- Dawson, P. (2014). Beyond a definition: Toward a framework for designing and specifying mentoring models. *Educational Researcher, 43*, 137-145. <https://doi.org/10.3102/0013189X14528751>
- de Anda, D. (2001). A qualitative evaluation of a mentor program for at-risk youth: The participants' perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal, 18*, 97-117. <https://doi.org/10.1023/A:1007646711937>

- Deimann, P., Kastner-Koller, U., Hasenhindl, L.-M., Kremser, G., Kunst, M., Matschiner, F., & Neugschwentner, S. (o.J.). *Entwicklungsscreening für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6-10-Jährige*.
- Derluyn, I., Broekaert, E., & Schuyten, G. (2008). Emotional and behavioural problems in migrant adolescents in Belgium. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 54-62. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0636-x>
- Deumier, M. (2016). *Mentoring for integration, "If I can do it, so can you" – A study on Nightingale Malmö* (Bachelorarbeit, Malmö University, Schweden). Abgerufen unter <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/20931/Mentoring%20for%20integration%20if%20I%20can%20do%20it%20so%20can%20you%20A%20study%20on%20Nightingale%20Malmo%CC%88%20thesis%20Morgan%20Deumier.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dickey, W. C., & Blumberg, S. J. (2004). Revisiting the factor structure of the Strengths and Difficulties Questionnaire: United States, 2001. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 1159-1167. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000132808.36708.a9>
- Dokumentations- und Beratungsstelle Islamfeindlichkeit und Antimuslimischer Rassismus. (2018). *Antimuslimischer Rassismus Report 2017*. Abgerufen unter <https://www.dokustelle.at/app/download/8521295/Antimuslimischer+Rassismus+Report+2017.pdf>
- Dolan, P., & Brady, B. (2012). *A guide to youth mentoring: Providing effective social support*. London, Vereinigtes Königreich: Jessica Kingsley.
- Drexler, S., Borrmann, B., & Müller-Kohlenberg, H. (2012). Learning life skills strengthening basic competencies and health-related quality of life of socially disadvantaged elementary school children through the mentoring program "Balu

und Du" ("Baloo and you"). *Journal of Public Health*, 20, 141-149.
<https://doi.org/10.1007/s10389-011-0458-7>

DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>

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, 57-91.
<https://doi.org/10.1177/1529100611414806>

Dutton, C. (2003). Mentoring: The contextualisation of learning – mentor, protégé and organisational gain in higher education. *Education + Training*, 45, 22-29.
<https://doi.org/10.1108/00400910310459644>

Edelbrock, C., Costello, A. J., Dulcan, M. K., Kalas, R., & Conover, C. N. (1985). Age differences in the reliability of the psychiatric interview of the child. *Child Development*, 56, 265–275. <https://doi.org/10.2307/1130193>

Eisenberg, T., Fresko, B., & Carmeli, M. (1983). A follow-up study of disadvantaged children two years after being tutored. *The Journal of Educational Research*, 76, 302-306. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885472>

Eurostat. (2018). *Asylum and first time asylum applicants by citizenship, age and sex Annual aggregated data (rounded)*. Abgerufen unter http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyappctza&lang=EN

Expertenrat für Integration. (2015). *Integrationsbericht 2015. Bisher Erreichtes und Leitgedanken für die Zukunft*. Abgerufen unter https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2015/IB15_DE_150623_web.pdf

- Fallon, T., & Schwab-Stone, M. (1994). Determinants of reliability in psychiatric surveys of children aged 6–12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1391-1408. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01282.x>
- Feu Gelis, J. (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. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.11.008>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London, Vereinigtes Königreich: SAGE.
- Flink, I. J. E., Jansen, P. W., Beirens, T. M. J., Tiemeier, H., van Ijzendoorn, M., Jaddoe, V. W. V., . . . , Raat, H. (2012). Differences in problem behaviour among ethnic minority and majority preschoolers in the Netherlands and the role of family functioning and parenting factors as mediators: The generation R study. *BMC Public Health*, 12(1092), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1092>
- Fresko, B., & Kowalsky, R. (1998). Helping high school pupils in the PERACH project: A comparison of mentoring and tutoring approaches. In S. Goodlad (Hrsg.), *Mentoring and tutoring by students* (S. 33-48). London, Vereinigtes Königreich: Kogan Page Limited.
- Geddes, A., & Scholten, P. (2016). *The politics of migration and immigration in Europe* (2nd ed.). London, Vereinigtes Königreich: SAGE.
- Goodlad, S. (1999). *Never knowingly oversold: A watch word for tutoring and mentoring schemes?* Abgerufen unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.999&rep=rep1&type=pdf>
- Goodman, A., & Goodman, R. (2011). Population mean scores predict child mental disorder rates: Validating SDQ prevalence estimators in Britain. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 100-108. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02278.x>

- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Goodman, R. (1994). A modified version of the Rutter Parent Questionnaire including extra items on children's strengths: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1483-1494. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01289.x>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Goodman, R., Ford, T., Simmons, H., Gatward, R., & Meltzer, H. (2000). Using the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) to screen for child psychiatric disorders in a community sample. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 534-539. <https://doi.org/10.1192/bjp.177.6.534>
- Grander, M. (2009). *Lärande i mentorskap. En studie av lärandet i Malmö högskolas mentorsverksamhet Näktergalen*. Abgerufen unter <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/8875/090915%20L%c3%a4rande%20i%20mentorskap%20-%20Martin%20Grander.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gruber, O., & Rosenberger, S. (2015). *Ein Staatssekretariat für Integration: Integrationspolitik in Bewegung?* Abgerufen unter

https://inex.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_inex/Kurzbericht_-_Integrationspolitik_in_Bewegung.pdf)

- Hall, J. C. (2003). *Mentoring and young people. A literature review*. Glasgow, Vereinigtes Königreich: Scottish Council for Research in Education Centre, University of Glasgow.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan; Bloomington*, 73, 546-550.
- Harari, H. (2008). *PERACH. A fairy tale about a beautiful flower*. Abgerufen unter <http://www.perach.org.il/Perach2015//userdata/SendFile.asp?DBID=1&LNGID=2&GID=241>
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
<https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hasenhindl, L.-M. (2015). *Validierung einer Ratingskala für HortpädagogInnen: die Entwicklungsbereiche Arbeitsverhalten und Sprache* (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter <https://othes.univie.ac.at/40048/>
- Hasenöhr, N.(2016). *Eine testtheoretische Analyse des Entwicklungsscreenings für den Einsatz im Hort – Altersgruppe 6 – 10-Jährige (ESH 6-10; Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich)*. Abgerufen unter http://othes.univie.ac.at/40659/1/2016-01-14_9603219.pdf
- Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). *The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles*. Abgerufen unter https://www.mdrc.org/sites/default/files/Role%20of%20Risk_Final-web%20PDF.pdf
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring.

Child Development, 82, 346-361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>

Himmelbauer, M. C. (2016). *Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der grammatischen Fähigkeiten im deutschen Zweitspracherwerb* (Masterarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter <http://othes.univie.ac.at/44247/1/46488.pdf>

Holmbeck, G. N., Li, S. T., Schurman, J. V., Friedman, D., & Coakley, R. M. (2002). Collecting and managing multisource and multimethod data in studies of pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 27, 5-18. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.1.5>

Ilić, B., Švab, V., Sedić, B., Kovačević, I., Friganović, A., & Jurić, E. (2017). Mental health in domesticated immigrant population – a systematic review. *Psychiatria Danubina*, 29, 273-281. <https://doi.org/10.24869/psyd.2017.273>

Ivens, C., & Rehm, L. P. (1988). Assessment of childhood depression: Correspondence between reports by child, mother, and father. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 738-741. <https://doi.org/10.1097/00004583-198811000-00012>

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, 505-532. <https://doi.org/10.2307/1170575>

Jansen, P. W., Raat, H., Mackenbach, J. P., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., van Oort, F. V., . . . , Tiemeier, H. (2010). National origin and behavioural problems of toddlers: The role of family risk factors and maternal immigrations characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1151-1164. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9424-z>

- Jekielek, S. M., Moore, K. A., Hair, E. C., & Scarupa, H. J. (2002). *Mentoring: A promising strategy for youth development*. Abgerufen unter <https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2002/02/MentoringRB.pdf>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2007). *A rapid evidence assessment of the impact of mentoring on re-offending: A summary* (Home Office Online Report 11/07). Abgerufen unter <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20070705130307/http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs07/rdsolr1107.pdf>
- Karcher, M. J. (2008). The study of mentoring in the learning environment (SMILE): A randomized evaluation of the effectiveness of school-based mentoring. *Prevention Science, 9*, 99-113. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0083-z>
- Keating, L. M., Tomishima, M. A., Foster, S., & Alessandri, M. (2002). The effects of a mentoring program on at-risk youth. *Adolescence, 37*, 717-734.
- Kinderfreunde. (2015). *Projekt Nightingale – Das Projekt stellt sich vor!* Abgerufen unter <https://www.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Salzburg/Unsere-Angebote/Nightingale-SchuelerInnen-Mentoring/Projekt-Nightingale-Das-Projekt-stellt-sich-vor>
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health, 72*, 294-299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01336.x>
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Barkmann, C., Otto, C., Haller, A.-C., . . . Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung, 25*, 10-20. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000184>

- Koeppen, K. E., & McKay, J. W. (2000). Who is Telemachus? Long-term mentoring in education. *Teacher Development*, 4, 425-436.
<https://doi.org/10.1080/13664530000200119>
- Kolar, D. W., & McBride, C. A. (2011). Mentoring at-risk youth in schools: Can small doses make a big change? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 125-138. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.564347>
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Kaljonen, A. (2000). The Strengths and Difficulties Questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 277-284.
<https://doi.org/10.1007/s007870070031>
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 180-185. <https://doi.org/10.1007/s007870170024>
- Kouider, E. B., Koglin, U., Lorenz, A. L., Dupont, M., & Petermann, F. (2013). Störungen des Sozialverhaltens bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Kindheit und Entwicklung*, 22, 113-122. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000107>
- Kouider, E. B., Koglin, U., & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child and Adolescent Psychiatry* 23, 373-391.
<https://doi.org/10.1007/s00787-013-0485-8>
- Kouider, E. B., Lorenz, A. L., Dupont, M., & Petermann, F. (2015). Angststörungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Risikofaktoren und Behandlungserfolg. *Kindheit und Entwicklung*, 24, 252-262.
<https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000181>
- Kremser, G. (2015). *Validierung einer Ratingskala für den Einsatz im Hort (Altersgruppe 6 bis 10 Jahre) mit einem besonderen Fokus auf die sozial-*

emotionale Entwicklung (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter http://othes.univie.ac.at/39980/1/2015-11-24_0509489.pdf

Kunst, M. C. (2014). *Entwurf eines Entwicklungsscreenings für den Hort. Sprache und Soziale Interaktion* (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter http://othes.univie.ac.at/32762/1/2014-05-06_0809441.pdf

Langberg, J. M., Epstein, J. N., Simon, J. O., Loren, R. E. A., Arnold, L. E., Hechtman, L., . . . Wigal, T. (2010). Parent agreement on ratings of children's attention deficit/hyperactivity disorder and broadband externalizing behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 18*, .41-50.
<https://doi.org/10.1177/1063426608330792>

Leeb, G. (2015). Nightingale – Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben: Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S. 16-44). Wien, Österreich: LIT.

Leutwyler, B., Aegerter, M., & Meierhans, C. (2014). „Nightingale“ in teacher education: Program evaluation. Abgerufen unter http://nightingalementoring.org/wp-content/uploads/2014/11/nightingale_evaluation_def.pdf

Lever, E. (o.J.). *Dissemination*. Abgerufen unter <https://www.mah.se/english/Student/Student-services/The-Nightingale-mentoring-programme/Genvagar/The-dissemination-of-the-Nightingale-scheme/?id=4842>

Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York, NY: Ballantine.

Lindert, J., Schouler-Ocak, M., Heinz, A., & Priebe, S. (2008). Mental health, health care utilisation of migrants in Europe. *European Psychiatry, 23*(Suppl. 1), 14-20.
[https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(08\)70057-9](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(08)70057-9)

Magistrat der Landeshauptstadt Linz. (2018). *Preisverleihung „Stadt der Vielfalt 2018“*. Abgerufen unter http://www.linz.gv.at/presse/2018/201805_90814.asp

Matschiner, F. (2015). *Entwicklung und Erprobung eines Entwicklungseinschätzungsbogens für Hortbetriebe unter besonderer Berücksichtigung der Arbeitshaltung* (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter http://othes.univie.ac.at/36081/1/2015-02-12_0742322.pdf

Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161-173.
<https://doi.org/10.1177/074171368303300304>

Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: A handbook of effective practice*. London, Vereinigtes Königreich: Routledge.

Muhr, R. (2015). *Ergebnisse der Wahl des Österreichischen Worts des Jahres 2015*. Abgerufen unter http://www.oedeutsch.at/OEWORT/2015/01_Begr15/Pressemitteilung-Oewort-Wahl%202015.pdf

Nattergalen. (o.J.). *Manual for Nattergalen 2008-2009*. Abgerufen unter <http://mentorordninger.no/wp-content/uploads/2016/01/Manual-Nattergalen.pdf>

Neugschwentner, S. (2014). *Konzipierung des Entwicklungsscreenings für Horte für 6-10-Jährige zu den Bereichen Persönlichkeit und Motivation* (Diplomarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter http://othes.univie.ac.at/34128/1/2014-09-01_0602832.pdf

Nilsson, H. (2013). *Tre år med Näktergalsprojektet i Växjö*. Abgerufen unter <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1196421/FULLTEXT02.pdf>

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *Making integration work: Refugees and others in need of protection*. Paris, Frankreich: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264251236-en>
- Österreichischer Integrationsfonds. (2011). *Jahresbericht 2010 des Österreichischen Integrationsfonds*. Abgerufen unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/Jahresbericht_2010.pdf
- Österreichischer Integrationsfonds. (2017). *Jahresbericht 2016*. Abgerufen unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Jahresberichte/Jahresbericht_2016_Ansicht.pdf
- Österreichischer Integrationsfonds. (2018). *Jahresbericht 2017*. Abgerufen unter https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Jahresbericht_2017.pdf
- Otto, C., Haller, A.-C., Klasen, F., Hölling, H., Bullinger, M., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Risk and protective factors of health-related quality of life in children and adolescents: Results of the longitudinal BELLA study. *PLOS ONE*, 12(12), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190363>
- Otto Glöckel Schule Linz. (2018). *Nightingale*. Abgerufen unter <http://www.nms5linz.at/nightingale/>
- PERACH – Mentoring Project. (2017). *The early history of Perach*. Abgerufen unter <http://www.perach.org.il/The-Early-History-of-Perach>
- Petermann, F. (2012). *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Petot, D., Rescorla, L., & J.-M. Petot. (2011). Agreement between parent- and self-reports of Algerian adolescents' behavioural and emotional problems. *Journal of Adolescence*, 34, 977-986. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.011>

- Plener, P. L., Munz, L. M., Allroggen, M., Kapusta, N. D., Fegert, J. M., & Groschwitz, R. (2015). Immigration as risk factor for non-suicidal self-injury and suicide attempts in adolescents in Germany. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9(34), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0065-4>
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (2018). *Gesamte Rechtsvorschrift für Integrationsgesetz, Fassung vom 20.09.2018*. Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20009891/IntG%2c%20Fassung%20vom%2006.05.2018.pdf>
- Reis, O., Jung, P., & Häßler, F. (2016). Psychische Gesundheit von Kindern aus asylsuchenden Familien in den Jahren 2007-2009 – Person- und kontextseitige Risikofaktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65, 729-743. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.10.729>
- Riley, P. (2001). Rousseau, Fénelon, and the quarrel between the ancients and the moderns. In P. Riley (Hrsg.), *The Cambridge companion to Rousseau* (S. 78-93). Cambridge, Vereinigtes Königreich: Cambridge University Press.
- Roberts, A. (2010). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8, 145-170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Rollin, S. A., Kaiser-Ulrey, C., Potts, I., & Haque Creason, A. (2003). A school-based violence prevention model for at-risk eighth grade youth. *Psychology in the Schools*, 40, 403-416. <https://doi.org/10.1002/pits.10111>
- Rosqvist, I. (o.J.). *The Nightingale mentoring programme*. Abgerufen unter <https://www.mah.se/english/Student/Student-services/The-Nightingale-mentoring-programme/Genvagar/The-dissemination-of-the-Nightingale-scheme/?id=4842>

- Rubinstein Reich, L. (2001). *Mentorsprojektet Näktergalen. Möten mellan skolbarn och högskolestudenter*. Abgerufen unter <https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Publikationer/Rapporter%20om%20utbildning/utbrapp401.pdf>
- Rücker, S., Büttner, P., Lambertz, B., Karpinski, N., & Petermann, F. (2017). Resilient oder Risikogruppe? Psychische Belastungen bei unbegleiteten minderjährigen Ausländern (umA) in Deutschland. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 66, 242-258. <https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.4.242>
- Rutter, M. (1967). A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1967.tb02175.x>
- Rydell, A.-M. (2010). Family factors and children's disruptive behaviour: An investigation of links between demographic characteristics, negative life events and symptoms of ODD and ADHD. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45, 233-244. <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0060-2>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2016). *Fünf Jahre Integrationspolitik in Österreich*. Abgerufen unter https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Integrationspolitik_in_Oesterreich.pdf
- Schulze, B. (2016). *Nightingale Mentoring: Evaluierung der Mentoringergebnisse* (Masterarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter <http://ubdata.univie.ac.at/AC14558803>
- Seiffge-Krenke, I., & Kollmar, F. (1998). Discrepancies between mothers' and fathers' perceptions of sons' and daughters' problem behaviour: A longitudinal analysis of parent-adolescent agreement on internalising and externalising problem behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 687—697. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00368>

- Selten, J.-P., Veen, N., Feller, W., Blom, J. D., Schols, D., Camoenië, W., . . . Kahn, R. (2001). Incidence of psychotic disorders in immigrant groups to the Netherlands. *The British Journal of Psychiatry*, *178*, 367-372.
<https://doi.org/10.1192/bjp.178.4.367>
- Sild Lönroth, C. (2007a). Näktergalen – En knuff framåt. Abgerufen unter <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6045/N%c3%a4ktergalen%20-%20En%20knuff%20fram%c3%a5t%2023%20aug%202007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sild Lönroth, C. (2007b). *The Nightingale scheme – A song for the heart*. Malmö, Schweden: Malmö University. Abgerufen unter <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/6468/A%20song%20for%20the%20heart.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sild Lönroth, C. (2014). *The effects of mentoring*. Abgerufen unter https://www.mah.se/upload/Student/Naktergalen/N%c3%a4ktergalen%202014/CarinaSL%c3%b6nroth30_T.pdf
- Simsa, R., Auf, M., Bratke, S.-M., Hazzi, O., Herndler, M., Hoff, M., . . . Rothbauer, J. (2016). *Beiträge der Zivilgesellschaft zur Bewältigung der Flüchtlingskrise – Leistungen und Lernchancen*. Wien, Österreich: Wirtschaftsuniversität Wien.
- Sourander, A., Helstelä, L., & Helenius, H. (1999). Parent-adolescent agreement on emotional and behavioral problems. *Social Psychiatry*, *34*, 657-663.
<https://doi.org/10.1007/s001270050189>
- Sozialdemokratische Partei Österreichs & Österreichische Volkspartei. (2008). *Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich*. Abgerufen unter http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf
- Stanger, C., & Lewis, M. (1993). Agreement among parents, teachers, and children on internalizing and externalizing behavior problems. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*, 107-116. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_11

Statistik Austria. (2017a). *Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/17*. Abgerufen unter

https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029655

Statistik Austria. (2017b). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008*.

Abgerufen unter

http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=069443

Statistik Austria. (2017c). *Bevölkerung 2001-2017 nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. Abgerufen unter

http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=031396

Statistik Austria. (2017d). *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17*. Abgerufen unter

https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=029650

Steinhausen, H.-C., Bearth-Carrari, C., & Winkler Metzke, C. (2009). Psychosocial adaptation of adolescent migrants in a Swiss community survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*, 308-316.

<https://doi.org/10.1007/s00127-008-0437-7>

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York, NY: Cambridge University Press.

Stone, L. L., Otten, R., Engels, R. C. M. E., Vermulst, A. A., & Janssens, J. M. A. M. (2010). Psychometric properties of the parent and teacher versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire for 4- to 12-year-olds: A review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *13*, 254-274.

<https://doi.org/10.1007/s10567-010-0071-2>

Sullivan, C. G. (2004). *How to mentor in the midst of change* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

The Nightingale Mentoring Network. (o.J.). *About the Nightingale mentoring concept*. Abgerufen unter http://nightingalementoring.org/?page_id=2

The Nightingale Mentoring Network. (2010). *Mentoring conference April 2010*. Abgerufen unter <http://nightingalementoring.org/?p=219>

The Nightingale Mentoring Network. (2012). *Invitation to the 3rd Nightingale mentoring network-conference*. Abgerufen unter <http://nightingalementoring.org/?p=1244>

Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resch, N. (2000). *Making a difference: An impact study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.

Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2013). *Mentoring interventions to affect juvenile delinquency and associated problems: A systematic review* (Campbell Systematic Reviews 2013:10). Abgerufen unter <https://doi.org/10.4073/csr.2013.10>

Trautsamwieser, A. (2016). *Evaluierung des Projektes Nightingale-Mentoring: Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse* (Masterarbeit, Universität Wien, Österreich). Abgerufen unter <http://othes.univie.ac.at/44895/1/45795.pdf>

Ullrich, P., & GfK Austria. (2009). *Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen, und Erfahrungen von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung*. Abgerufen unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/wp-content/uploads/2011/05/GfK-Integration-in-%C3%96.pdf

United Nations High Commissioner for Refugees. (2017). *Global trends. Forced displacement in 2016*. Abgerufen unter <http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>

Verhulst, F., & van der Ende, J. (1992). Agreement between parents' reports and adolescents' self-reports of problem behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1011-1023. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00922.x>

Villani, S. (2009). *Comprehensive mentoring programs for new teachers. Models of induction and support* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Westman, J., Sundquist, J., Johansson, L. M., Johansson, S.-E., & Sundquist, K. (2006). Country of birth and suicide: A follow-up study of a national cohort in Sweden. *Archives of Suicide Research*, 10, 239-248. <https://doi.org/10.1080/13811110600582471>

Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 1038-1050. <https://doi.org/10.1037//0022-006X.68.6.1038>

Youthinmind. (2015). *Downloadable SDQs and related items*. Abgerufen am 28.02.2018 unter <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py>

Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler, & D. Schimke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich, Deutschland: Pabst Science.

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Überprüfung der Varianzhomogenität und der Normalverteilung sowie Überblick über die angewandten statistischen Verfahren	36
<i>Tabelle 2:</i> Stichprobenbeschreibung	38
<i>Tabelle 3:</i> Unterteilung der VG- und KG-Kinder nach ihrer Auffälligkeit basierend auf ihren Gesamtproblemwerten im SDQ	40
<i>Tabelle 4:</i> Stichprobengrößen, Mittelwerte und Standardabweichungen der VG und KG zu beiden Erhebungsphasen	41
<i>Tabelle 5:</i> Stichprobengrößen und mittlere Ränge der VG und KG zu beiden Erhebungsphasen	42
<i>Tabelle 6:</i> Stichprobengrößen, Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe zu beiden Erhebungsphasen	46

Anhang

Version des ESH 6-10, die in dieser Untersuchung verwendet wurde

Einschätzungsbogen für Kinder im Grundschulalter

© P. Deimann, U. Kastner-Koller, L.-M. Hasenhindl, G. Kremser, M. Kunst, F. Matschiner & S.

Neugschwentner

Name des Kindes	Der Bogen wurde ausgefüllt von
Schule, Schulstufe und -klasse des Kindes	Alter des Kindes
Geburtsdatum des Kindes	Erstsprache des Kindes
Geschlecht des Kindes: o weiblich o männlich	Wenn die Erstsprache nicht Deutsch ist: Wie gut schätzen Sie die Deutschkenntnisse des Kindes auf einer Notenskala (bitte Zutreffendes ankreuzen):
ausgefüllt am	1 2 3 4 5

Liebe Lehrerinnen und Lehrer!

Auf den nächsten Seiten finden Sie Aussagen über Verhaltensweisen, die auf ein Kind Ihrer Schulklasse zutreffen könnten. Bitte füllen Sie den Fragebogen so aus, wie Sie das Kind einschätzen. Sollten Sie bei einer Frage der Meinung sein, dass keine Antwort eindeutig zutrifft, wählen Sie bitte die am ehesten zutreffende Antwortmöglichkeit aus.

Die Antwortmöglichkeiten sind, wenn nicht anders angegeben, auf einer fünfstufigen Skala anzukreuzen, die von „sehr selten“ bis „sehr oft“ reicht. Die Antwortkategorien werden dabei durch Kreise dargestellt. Für den Fall, dass ein Verhalten in der Schulklasse gar nicht zu beobachten ist, gibt es die Kategorie „nicht beurteilbar“. Dies können Sie im Quadrat ankreuzen.

Platz für Ihre Anmerkungen und Notizen finden Sie auf der letzten Seite des Fragebogens.

	sehr selten/nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
2.2 Behandelt andere Kinder schlecht, hänselt oder mobbt andere Kinder	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.3 Schwindelt absichtlich, um etwas zu bekommen oder zu bewirken	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.4 Tut worum sie/er gebeten wird	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.5 Hört auf die Lehrerinnen und Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.6 Bricht Regeln, wenn sie/er glaubt, nicht gesehen zu werden	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.7 Hält sich von sich aus an (für sie/ihn verständliche) Regeln	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.8 Beherrscht Höflichkeitsformen und Rituale (z.B.: Bitte, Danke)	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.9 Grüßt und verabschiedet sich in angemessener Form	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.10 Schiebt die Schuld bei schlechten Leistungen auf andere	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.11 Ist unruhig, zappelig, kann nicht lange stillsitzen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.12 Neigt zu Wutanfällen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.13 Lügt, stiehlt, macht Sachen kaputt	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.14 Entschuldigt sich, wenn sie/er sich schlecht benommen hat	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				
2.15 Ist impulsiv, handelt ohne zu überlegen	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>				

Skala 3: Geselligkeit vs. Sozialer Rückzug und Probleme mit Gleichaltrigen

		sehr selten/nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
3.1	Spielt mit anderen Kindern, wenn die Freunde nicht da sind	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.2	In der Freundschaft steht vor allem das gemeinsame Spielen im Vordergrund	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.3	Zieht sich zurück, wenn andere Kinder auf sie/ihn zugehen	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.4	Wird von anderen Kindern ignoriert	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.5	Nimmt an sportlichen Freizeitaktivitäten in der Gruppe teil	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.6	Kann ihre/seine Bedürfnisse ausdrücken	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.7	Findet von selbst Beschäftigung	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.8	Ist ein/e Einzelgänger/in, spielt lieber alleine	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.9	Ist in eine Gruppe von Kindern, eine „Clique“ integriert	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.10	Hat viele Sorgen, erscheint häufig bedrückt/unglücklich, weint häufig	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
3.11	Hat übermäßige Ängste, fürchtet sich schnell	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>

Skala 4: Sprachkompetenzen

4.1	Hat Probleme mit der Sprachflüssigkeit (z.B. stottert, verhaspelt sich, Worte bleiben stecken, verwendet Füllworte wie „äh“ zwischen Worten und Sätzen)	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
4.2	Die Aussprache ist korrekt, dem Dialekt entsprechend	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>
4.3	Hat Schwierigkeiten bei der Aussprache einzelner Laute	o	o	o	o	o	<input type="checkbox"/>

	sehr selten/nie	selten	manchmal	oft	sehr oft	n. beurteilbar
(z.B.: verwechselt „s“ mit „sch“, lässt Buchstaben aus)						
4.4	Betont Sätze richtig, spricht nicht monoton					<input type="checkbox"/>
4.5	Kann bei einem Thema bleiben, ohne abzuschweifen, und erzählt dabei die relevanten Dinge					<input type="checkbox"/>
Folgende Grammatikfehler treten auf:						
4.6	Verwechselt Artikel, Pronomen oder Präpositionen					<input type="checkbox"/>
	(z.B. „<u>das</u> Stift“; „Ich gehe <u>zu</u> Hause“)					<input type="checkbox"/>
4.7	Die Wortstellung ist fehlerhaft					
	(z.B. „Essen fertig das ist“)					
Das Schreiben in Deutsch gelingt ähnlich gut wie bei Klassenkolleginnen und Klassenkollegen in Bezug auf:						
4.8	Wortschatz					<input type="checkbox"/>
4.9	Rechtschreibung					<input type="checkbox"/>

Notizen und Anmerkungen: