



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Evaluation des Projekts ‚Nightingale-Mentoring‘
—
Analyse des Mentoring-Prozesses“

verfasst von / submitted by

Hanna Sabine Scherer, BSc

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

Wien, 2016 / Vienna 2016

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

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

-

Danksagung

Diese Arbeit möchte ich Nutzen um den Menschen zu danken, die mir zu einem erfolgreichen Abschluss meines Studiums verhelfen.

Zuerst danke ich meinen Betreuerinnen Ass.-Prof. Dr. Pia Deimann und Ass.-Prof. Dr. Ursula Kastner-Koller, die mir dieses Masterarbeits-Thema angeboten haben und mir stets Rat und Hilfestellungen geben. Mit ihrer Betreuung habe ich mich sehr wohl gefühlt. Durch diesen Weg bekam ich Einblick in das interessante Themenfeld des Mentorings und lernte das Projekt „Nightingale-Mentoring“ kennen. Zudem danke ich dem Projektleiter, Mag. Günther Leeb, als Ansprechpartner für die Bereitstellung der Daten und Anregungen für Fragestellungen, sowie Literatur.

Ein großer Dank gilt Samantha Ehli, BSc für die großartige Zusammenarbeit und gegenseitige Unterstützung, bezogen auf die Arbeit und auch emotional. Es freut mich, dass wir uns so gut verstehen und wünsche weiterhin viel Erfolg.

Weiterhin bedanke ich mich bei allen fleißigen KorrekturleserInnen Constanze Reiber, BSc, Dipl.-Phys. Horst Scherer, Heike Scherer und Thomas Dillinger, MSc. Dabei geht ein herzlicher Dank an alle Freundinnen, die mich durch die Studienzeit begleitet haben und an meine Eltern, die mich anhaltend nicht nur finanziell, sondern auch emotional unterstützen. Besonderer Dank geht an meinen Freund, der sich stets Probleme und Sorgen anhört und mich tatkräftig unterstützt.

Ich bin dankbar, dass mir mein Umfeld ein Studium an der Universität Wien ermöglichte.

Wien, im November 2016

Hanna Scherer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und theoretischer Hintergrund	6
1.1. Was ist (Youth) Mentoring?	7
1.1.1. Mentoring, MentorIn und Mentoring-Beziehung.....	8
1.1.2. Beziehungs- und Ziel-orientiertes Mentoring	9
1.1.3. Die Mentoring-Projekte „Big Brothers Big Sisters“ und „Interkulturelles Mentoring für Schulen“	10
1.2. Gründe für Mentoring-Programme	11
1.2.1. Mentoring als Entwicklungsvorteil	11
1.2.2. Effektivität von Mentoring	12
1.2.3. Wirkmechanismen von Mentoring	13
1.2.4. Soziales Kapital durch Mentoring	14
1.3. Einflüsse auf den Mentoring-Prozess	15
1.3.1. MentorInnen.....	15
1.3.2. Matching.....	16
1.3.3. Geschlecht und Alter des Mentees	16
1.4. Das Projekt „Nightingale-Mentoring“	17
1.4.1. Monatsberichte.....	18
1.4.2. Ziele des Projekts.....	19
1.4.3. Ergebnisse des Projekts	19
2. Fragestellungen.....	21
3. Methode	22
3.1. Stichprobenbeschreibung.....	22
3.2. Untersuchungsdesign	25
3.2.1. Festlegung des Materials	25
3.2.2. Charakteristika des Materials.....	25
3.2.3. Analysetechnik	26
3.3. Messinstrumente.....	27
4. Ergebnisse	27
4.1. Vorgehen/Ablaufmodell der Analyse	27
4.2. Ergebnisse der statistischen Analyse	30
4.2.1. Häufigkeiten-Analyse	31

4.2.2.	Korrelative Analyse	40
4.2.3.	Verlaufsanalyse	41
4.2.4.	Untersuchung bestimmter Charakteristika.....	44
5.	Diskussion	46
5.1.	Diskussion der Kategorien im Rahmen der Kodier-Häufigkeiten.....	47
5.2.	Bewältigung von Schwierigkeiten	51
5.3.	Kodier-Häufigkeiten im Verlauf des Mentorings	52
5.4.	Einflüsse der Charakteristika des Tandems	53
5.5.	Intercoderreliabilität und Limitationen	56
5.6.	Positive Ergebnisse für MentorInnen und Nachteile von Mentoring	57
5.7.	Fazit	58
	Literaturverzeichnis.....	59
	Abbildungsverzeichnis.....	65
	Tabellenverzeichnis	65
	Anhang	66
A.	Zusammenfassung/Abstract	66
B.	Kategoriensystem: Nightingale-Mentoring Projektjahr 2013/2014.....	68
	Bereitstellung von Zugängen	68
	Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	74
	Sprache der Mentees	84
	Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen.....	86
	Beziehung zwischen MentorIn und Mentee	90
	Bewältigungs- und pädagogische Strategien	93
	Bezugspersonen des Mentees.....	96
	Prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors	99
C.	Reliabilitätsanalyse	100
D.	Ergänzungen zur statistischen Analyse.....	102

1. Einleitung und theoretischer Hintergrund

Durch die steigende Zuwanderung von Menschen nach Europa wird die Wichtigkeit von Projekten, wie „Nightingale-Mentoring“, unterstrichen. Das Konzept widmet sich der Frage von sozialer und ethischer Vielfalt und will ungleiche Verteilung in der Gesellschaft und an Hochschulen verbessern (The Nightingale Mentoring Projekt, 2016). Im Rahmen der Semesterfrage 2016 „Wie verändert Migration Europa?“ des uni:view Magazins der Universität Wien, wurde die Psychologin Christiane Spiel, Mitglied im Migrationsrat für Österreich, interviewt (Steiner, 2016, 10. Juni):

„uni:view: Warum schneiden MigrantInnen im Vergleich zu einheimischen Kindern im Schulsystem schlechter ab – bzw. stimmt das überhaupt?

Spiel: *In Österreich fällt dieser Unterschied sogar noch größer aus als in anderen europäischen Ländern. Wir haben hier wirklich – das muss man offen sagen – ein Problem, und zwar ein sehr komplexes. Wir müssen uns nämlich nicht nur den Migrationsstatus sondern auch den Bildungsstand anschauen: Wenn die Eltern GastarbeiterInnen sind, ist auch der Bildungsstand in der Familie niedriger und das Kind hat durch diese Kombination schlechtere Chancen, die Bildungsstandards zu erreichen.“*

Der Interview-Ausschnitt vom Juni 2016 zeigt, dass Bildungsstandards in der heutigen Zeit eine zunehmend wichtige Rolle spielen. Das Erreichen dieser kann den Bildungsstand von Generationen beeinflussen. Programme, die ein Erreichen eines höheren Bildungsstands unterstützen sind von Bedeutung, um sozialen Ungerechtigkeiten entgegen zu wirken. Das Nightingale-Mentoring Projekt hat zum Ziel, dass die teilnehmenden Kinder Fortschritte im schulischen und privaten Bereich machen und sich später wahrscheinlicher um ein Hochschulstudium bewerben (The Nightingale Mentoring Network, 2016).

In Österreich ist der Bevölkerungsanteil an Menschen mit Migrationshintergrund in Privathaushalten seit 2008 um vier Prozent auf 21.4 Prozent im Jahr 2015 gestiegen (Statistik Austria, 2016a). Damit lebten 1.81 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, davon 42.0 Prozent in Wien, was 746 Tausend

Menschen von 1.78 Millionen EinwohnerInnen der Hauptstadt ausmacht (Statistik Austria, 2016b). Mit den aktuellen Entwicklungen ist eine steigende Tendenz zu erwarten und es ist entscheidend sich diesen Menschen und damit einhergehenden Herausforderungen anzunehmen.

In einer Großstadt wie Wien, in der das alltägliche Leben meist anonym abläuft als in kleineren Städten, ist es besonders wichtig Neuankömmlingen und/oder Personen aus bildungsbenachteiligten/sozial schwachen Familien die Angebote und Möglichkeiten der Stadt und Kultur zugänglich zu machen. Mentoring-Projekte tragen das Potenzial, solch eine Aufgabe zu erfüllen und können ein wichtiger Schritt in Richtung Integration sein. Wir alle kennen MentorInnen in einer Art und Weise, wie z.B. berühmte Personen, Eltern, Freunde oder SporttrainerInnen. Durch organisierte Mentoring-Programme wird sich dieser Vorteil von Nutzen gemacht und die Projekte können nicht nur bei den teilnehmenden Kindern, sondern auch bei ihren MentorInnen eine positive Entwicklung bewirken.

1.1. Was ist (Youth) Mentoring?

Mentoring von Kindern und Jugendlichen (*Youth Mentoring*) ist eine individualisierte, beziehungsbasierte Intervention, um positive Entwicklung zu fördern (Keller, 2005), während Mentoring von Erwachsenen eher spezifischer und organisationsbezogener ist (Dunphy et al., 2008).

Seit den späten 1990er Jahren wird mit Nachdruck der Bedarf nach gemeindebasierten und auf Kinder fokussierten Methoden zur Förderung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben. Mentoring und ähnliche freundschaftsbasierte Programme existieren in den USA schon seit über einem Jahrhundert (vgl. Dolan & Brady, 2012). Um 1902 entstanden in größeren industrialisierten Städten der Vereinigten Staaten von Amerika, wie New York oder Chicago, individuelle Programme, welche Mentoring erstmals in der Kinder- und Jugendarbeit einsetzen (Stewart & Openshaw, 2014). Seitdem sind Mentoring-Programme, zu denen auch das Nightingale Projekt zählt, ein zunehmendes Phänomen.

Der Begriff *Youth Mentoring* wurde im Gesundheitsbereich allgemein benutzt, um eine Beziehung zwischen einem/-r älteren, erfahreneren Erwachsenen mit einem ihm/ihr nichtverwandten jüngeren Schützlings zu beschreiben – eine Beziehung, in

welcher der Ältere fortlaufend Orientierungshilfe, Anleitung und Unterstützung bietet, um die Entwicklung von Kompetenz und Charakter des Jüngeren zu fördern (Rhodes, 2000). Dies findet sich auch in der folgenden Definition wieder. Die Grundlage des Ansatzes ist, dass unterstützende Beziehungen zu Erwachsenen, wichtig für die emotionale, kognitive, psychologische und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind (Ainsworth, 1989; Rhodes, 2002).

1.1.1. Mentoring, MentorIn und Mentoring-Beziehung

Entsprechend der vielen verschiedenen Arten existiert keine einheitliche Definition von *Mentoring*, hier wird jene für diese Arbeit passende dargestellt. *Mentoring* bezeichnet im Rahmen dieser Arbeit, eine eins-zu-eins Beziehung zwischen einem jungen Menschen (Mentee) und einem älteren Menschen (MentorIn), die nicht miteinander verwandt sind (Dolan & Brady, 2012), welche auch als Tandem bezeichnet wird. Eine treffende Definition von Mentoring ist:

Der Prozess, in dem eine erfahrenere Vertrauensperson eine Beziehung mit einer jüngeren Person eingeht, welche Zuwendung von einem erfahreneren Menschen in ihrem Leben braucht, so dass die junge Person in ihrer Entwicklung zum Erwachsensein unterstützt und die Kapazität des Eingehens positiver sozialer Verbindungen und das Aneignen grundlegender Fertigkeiten verstärkt wird (übersetzt nach Dunphy et al., 2008, S.9).

Zur Definition des MentorInnen-Begriffs, beschreibt das US National Mentoring Partnership MENTOR *MentorInnen* als fürsorgende Individuen, welche jungen Menschen Unterstützung, Rat, Freundschaft, Bestärkung und ein konstruktives Beispiel geben (MENTOR, 2005). Ein/e Mentor/in ist eine Person, die 1. mehr Erfahrung oder Wissen hat als der Mentee, 2. Anleitung oder Orientierungshilfe bietet, um die Entwicklung des Mentees zu fördern und 3. eine emotionale Verbindung mit dem Mentee eingeht, ein Zeichen des Vertrauens (DuBois & Karcher, 2005).

Die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee ist Kernelement des Mentorings. Es werden zwei Arten von *Mentoring-Beziehungen* beschrieben (nach Baker & Maguire, 2005):

- *Formelle* Mentoring-Beziehungen entstehen organisiert im Rahmen von einem Programm, wie Big Brothers Big Sisters oder Nightingale. Dabei sollten die MentorInnen eingeschult werden, sowie Supervision und Unterstützung erlangen, um ihrer Rolle gerecht zu werden.
- *Informelle* Mentoring-Beziehungen (wie LehrerInnen oder TrainerInnen), auch als *natürliches* Mentoring bezeichnet, wird als eine Beziehung mit einem fürsorgenden nichtelterlichen Erwachsenen verstanden, welche von sich aus entsteht und wichtige Funktionen wie Orientierungshilfe, Förderung und emotionale Unterstützung erfüllt.

„Mentoring-Programme“ können jungen Menschen den Zugang zu einem/-er Mentor/-in stellen und sich somit an die informelle Mentoring-Beziehung annähern (DuBois & Karcher, 2014).

1.1.2. Beziehungs- und Ziel-orientiertes Mentoring

Es gibt verschiedene Wege der Beziehungsgestaltung. Karcher und Nakkula (2010) sehen trotz der Unterscheidung zwischen einem Beziehungs- (*developmental*) und einen Ziel-orientierten (*instrumental*) Mentoring-Stil in der Literatur, gemeinsame Elemente der Beziehungsgestaltung: Beziehungs- und Ziel-orientierte Aktivitäten sind in beiden Stilen enthalten, es gibt nur eine primäre Berücksichtigung, v.a. in der Anfangsphase des Mentorings. Besteht der Fokus der Interaktion eher auf der Beziehung, im Hier und Jetzt mit Spaß und Spiel oder auf vereinbarten Zielen, eher fähigkeitsbezogen? Zudem sind Mentoring-Beziehungen Mentee-zentriert oder kollaborativ, so dass die Meinung und Interessen des Mentees berücksichtigt, verstärkt und unterstützt werden. Die beiden Beziehungsstile sind also interdependent und mit der Zeit lässt sich ein Stil herauskristallisieren (vgl. Karcher & Nakkula, 2010). Der Projektleiter des Nightingale-Mentoring Projekts in Wien schreibt dazu: „In den meisten Mentoring-Konzepten finden sich immer wieder beide Ansätze in unterschiedlichen Phasen des Mentoring-Ablaufs“ (Leeb, 2015, S.19). Es ist zu vermuten, dass anfänglich eher eine Orientierung auf die Beziehung und im späteren Verlauf mehr Zielorientierung stattfindet und sich dies auch auf die Effektivität des Mentorings auswirkt (Karcher, Kuperminc, Portwood, Sipe, & Taylor, 2006; Karcher & Nakkula, 2010).

1.1.3. Die Mentoring-Projekte „Big Brothers Big Sisters“ und „Interkulturelles Mentoring für Schulen“

Zur Veranschaulichung gibt diese Stelle beispielhaft Einblick in zwei themenbezogene Programme. Es existieren große international aktive sowie kleinere nationale Mentoring-Projekte. Sozial benachteiligte Kinder bilden den Fokus vieler Mentoring-Programme, welche eine spezifische benachteiligte oder unterrepräsentierte Gruppe unterstützen und zunehmend populärer im Hochschulwesen werden (Leutwyler et al., 2014).

Das weltweit bekannteste Mentoring-Programm ist die unabhängige und gemeinnützige Organisation „*Big Brothers Big Sisters*“ (BBBS). Es wurde 1908 in den USA gegründet und besteht seit über 100 Jahren. Weltweit ist es in insgesamt 14 Nationen aktiv, weitere Standorte sind im Entstehen. Es verbindet Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 17 Jahren mit erwachsenen MentorInnen aus unterschiedlichsten Lebenswelten (vgl. BBBS, 2014; Dolan & Brady, 2012). „*Miteinander lachen – Voneinander lernen, MentorInnen für Kinder und Jugendliche in herausfordernden Lebenslagen*“ ist Leitsatz, nach dem Mädchen eine „Große Schwester“ und Buben einen „Großen Bruder“ über zumindest ein Mentoring-Jahr bekommen. Diese werden in einem ausführlichen Auswahlverfahren gewählt und verbringen ca. zwei Stunden pro Woche miteinander. Die Tandems werden von einem professionellen Team aus PsychologInnen begleitet (BBBS, 2014; Mörwald, 2015, 10. März). Big Brothers Big Sisters Österreich „*bietet durch MentorInnen in erster Linie eine persönliche Zuwendung, ein positives Rollenvorbild, Lernhilfe und eine Person, die regelmäßig dem Kind und Jugendlichen uneingeschränkte Aufmerksamkeit und Zeit schenkt und das Kind/den Jugendlichen akzeptiert und so nimmt, wie er ist. Diese Beziehung gibt dem Kind und Jugendlichen Halt und Sicherheit und stellt nachweislich einen wichtigen Resilienz-Faktor dar.*“ (BBBS Österreich, 2015, S.4). Den Teilnehmerdaten aus dem Jahresbericht 2015 ist zu entnehmen, dass 56 Prozent der 90 betreuten Tandems weiblich waren, sowie 66 Prozent der Mentees und 29 Prozent der MentorInnen (davon 74% zwischen 20 und 39 Jahre alt) Migrationshintergrund aufwiesen (vgl. BBBS Österreich, 2015). Die Reichweite der Organisation lässt sich am Beispiel Amerika abbilden, wo sich Big Brothers Big Sisters America in über 5000 Gemeinden und mit über 100 000 Kindern und Jugendlichen durch mehr als 500 Behörden engagiert (Stewart & Openshaw, 2014).

Das ebenso in Österreich aktive Projekt „*Interkulturelles Mentoring für Schulen*“ ermöglicht mit seinem Konzept SchülerInnen Unterstützung auf ihrem Ausbildungsweg durch Studierende mit Migrationserfahrungen. Diese haben im österreichischen Bildungssystem eine Hochschulausbildung erreicht und eignen sich damit und durch ihre sprachlichen Kompetenzen als MentorInnen. Interkulturelles Mentoring für Schulen findet nicht eins-zu-eins, sondern in einer Gruppenbetreuung statt. Die MentorInnen sind einmal pro Woche in der Klasse anwesend und nehmen an Schulveranstaltungen teil (vgl. Binder, 2015). „*Interkulturelle Mentor/innen fungieren als Rollenvorbilder, als Begleiter/innen, als Vertrauenspersonen und Ansprechpartner/innen für Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern. (...) Durch sie lernen Schüler/innen alternative Lebensentwürfe kennen, vor allem jene aus bildungsbenachteiligten Familien profitieren davon.*“ (Kössner & Natmessnig, 2015, S.61). Das Projekt wurde 2010 gestartet und wird vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, von der Initiative Vielfalt, dem Kulturstadtrat der Stadt Wien und dem Büro Diversität St. Pölten finanziert (vgl. Binder, 2015; Binder, Kössner, & Natmessnig, 2015).

1.2. Gründe für Mentoring-Programme

1.2.1. Mentoring als Entwicklungsvorteil

Das Konzept der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (im Englischen: Positive Youth Development, PYD) sieht in *jedem* das Potenzial für Erfolg, gesunde und positive Entwicklung (Lerner, Napolitano, Boyd, Mueller, & Callina, 2014). In diesem Rahmen werden Entwicklungsvorteile untersucht, welche wichtig für das Verständnis der richtigen Förderung von Kindern und Jugendlichen sind (Benson, Scales, Hamilton, & Sesma, 2006), beispielsweise durch Mentoring-Programme. Als möglich wichtigster Entwicklungsvorteil für ein positives Heranwachsen stellten sich die Erwachsenen im Leben eines jungen Menschen heraus (Theokas & Lerner, 2006), was auch Kernelement im Konzept von Mentoring ist (Rhodes, 2002). Eben dieser Zusammenhang zwischen positiver Entwicklung und Menschen als Entwicklungsvorteil lässt darauf schließen, dass Mentoring eine Kernressource im Leben von Kindern und Jugendlichen sein könnte, da dieses die ungeteilte Aufmerksamkeit eines Erwachsenen zur Verfügung stellt. Auch andere Bereiche der Psychologie untermauern diese Feststellung: Mentoring läuft ebenso

über das Bereitstellen von *sozialer Unterstützung*. Entscheidend für die Bewältigung von Schwierigkeiten ist das Vorhandensein von Unterstützung, wie die *Resilienzforschung* zeigt trägt dies Entwicklungsvorteile in sich (z.B. Eccles & Gootman, 2002).

Aber nicht alle jungen Menschen haben Zugang zu einem unterstützenden Netzwerk, an das sie sich wenden können (Dolan & Brady, 2012). Durch den gesellschaftlichen Wandel gibt es im Umfeld vieler Heranwachsenden keine „natürlichen MentorInnen“ mehr. Viele Familien können immer weniger Zeit zusammen verbringen und Kinder und Jugendliche haben allgemein weniger Zugang zu unterstützenden Erwachsenen (vgl. Rhodes, 2002). Eine Implementierung von Mentoring-Programmen ist also besonders im Kinder und Jugendbereich wichtig. Sie haben das Ziel ein sicheres Umfeld für die Entwicklung von unterstützenden Beziehungen zwischen Er-wachsenen und Heran-wachsenden zu bieten und erstellen somit Ressourcen für junge Leute beim Umgang mit Belastungen im Leben (Dolan & Brady, 2012). MentorInnen könnten auch den *Selbstwert* der Mentees stärken z.B. durch das Entdecken individueller Fähigkeiten und Verbessern kognitiver Fertigkeiten. Dies geschieht mit Loben, Freizeit- und bildungsorientierten Aktivitäten, intellektuellen Herausforderungen sowie der Förderung von positiven Einstellungen gegenüber dem Lernen (vgl. DeWit, DuBois, Erdem, Larose, & Lipman, 2016).

1.2.2. Effektivität von Mentoring

Effektives Mentoring wird als eine über einen längeren Zeitraum kontinuierliche Beziehung von hoher Qualität und kompetenzbildend gesehen (z.B. Karcher, Nakkula, & Harris, 2005; Lerner et al., 2014; Rhodes, Spencer, Keller, Liang, & Noam, 2006). Mentoring ist ein vielversprechender Ansatz, um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (DeWit et al., 2016), doch es ist schwer bei so einem komplexen System an Förderungsmöglichkeiten mit verschiedensten Umwelteinflüssen und möglichen Einwirkungen, empirisch nachzuweisen, dass und inwiefern es effektiv ist. Dennoch gibt es Untersuchungen von Charakteristika, die positive Ergebnisse des Mentorings begünstigen sollen (z.B. DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn, & Valentine, 2011; DeWit et al., 2016). DuBois et al. (2011) untersuchten in einer Metanalyse 73 unabhängige Evaluationen von Mentoring-Programmen mit Kindern und Jugendlichen und konnten eine allgemein

vorhandene, aber moderate positive Effektivität von Mentoring in der Entwicklung der jungen Menschen bezüglich der Bereiche Verhalten, Soziales, Emotionales und Schulisches nachweisen.

Weitere *Erfolge* von Mentoring zeigten z.B. Theokas und Lerner (2006): Eine Teilnahme an Mentoring hing positiv mit positiver Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und negativ mit Problem-/Risikoverhalten zusammen. Diese Forschung unterstreicht die Bedeutsamkeit von MentorInnen in gemeindebasierten Programmen, welche den Kernentwicklungsvorteil bilden (Theokas & Lerner, 2006). Ein nachhaltiger gesellschaftlicher Nutzen kann nur von gut durchgeführtem Mentoring erwartet werden, welches hauptsächlich großes Engagement und Verlässlichkeit von allen beteiligten Personen bedarf (vgl. Binder & Kössner, 2015).

1.2.3. Wirkmechanismen von Mentoring

Bezüglich der Wirkmechanismen von Mentoring liegt ein Augenmerk auf der *eins-zu-eins Beziehung* zwischen MentorIn und Mentee, da die Herstellung einer unterstützenden vertrauensbasierten Beziehung Kernelement des Mentorings ist. Dies wird typischerweise als primärer Mechanismus, durch den Mentoring positive Ergebnisse erzielt, angenommen (z.B. Rhodes, 2002). Wenn die Beziehung zu nichtelterlichen Erwachsenen von den jungen Menschen als bedeutungsvoll und unterstützend erfahren wird, kann sie als Katalysator für verschiedene ineinandergreifende Entwicklungs- und Interpersonale Prozesse dienen, welche helfen, Probleme zu vermeiden und das volle Potenzial zu erreichen (DuBois et al., 2011). Diesbezüglich stellten Rhodes et al. (2006) einen konzeptuellen Rahmen vor, der eine nahe Mentoring-Beziehung als Katalysator für drei ineinandergreifende Prozesse darstellt: 1. Unterstützung von sozialer und emotionaler Entwicklung, 2. Verbesserungen der kognitiven Fähigkeiten durch Konversation, gemeinsame Aktivitäten und geführte Anleitung, sowie 3. Förderung von positiver Identitätsentwicklung. Adäquater Rahmenbedingungen bedarf es zum Entstehen und Wachsen einer Beziehung und der Beziehungsaufbau ist Voraussetzung für das Lernen voneinander (Mackerle-Bixa, Rameder & Patzl, 2015). Jedoch sind, wie alle Beziehungen, auch Mentoring-Beziehungen komplex und die Bereitstellung von effektiver Unterstützung kann schwierig sein (Dolan & Brady, 2012). Manche Mentoring-Beziehungen können dabei einflussreicher/effektiver sein als andere. Im

Hinblick auf Kontext-basiertes Lernen ist die Beziehungsqualität im Mentoring-Prozess wesentlich für das Lernen, da sie den Kontext darstellt (Grander, 2011).

Konstituierend für die Entstehung einer Mentoring-Beziehung sind regelmäßige Treffen zwischen MentorInnen und Mentees über einen längeren Zeitraum (Leeb, 2015). Die Effektivität von Mentoring-Programmen hing von der *Häufigkeit des Kontakts* ab: Projekte mit häufigeren Kontakt zwischen MentorIn und Mentee sowie mit dem Gefühl von emotionaler Nähe des Mentees zeigten bessere Ergebnisse (vgl. DuBois, Holloway, Valentine, & Cooper, 2002). Ebenso ist die *Kontinuität* der Beziehung wichtig. Längere Mentoring-Beziehungen, besonders jene mit einer Dauer von zwölf oder mehr Monaten, wurden mit besserer Gesundheit und sozialen Vorteilen der Mentees in Zusammenhang gebracht. Aber auch Beziehungen, die weniger als 12 Monate andauerten, erwirkten, im Vergleich zu keinem Mentoring, positive Veränderungen (vgl. DeWit et al., 2016).

1.2.4. Soziales Kapital durch Mentoring

Mentoring dient außerdem zur Bereitstellung von sozialem Kapital durch eine Öffnung der sozialen Netzwerke der Mentees, sowie deren Weltansicht und Beziehungen. Ebenso ist ein Einfluss der MentorInnen auf weitere Familienmitglieder des Mentees möglich, wie Eltern und Geschwister. Die Mentees haben die Möglichkeit neue Aktivitäten kennen zu lernen, wie Sportarten, Kultur oder Kinder-/Jugendgruppen, die unter Umständen nicht Teil ihres Lebens gewesen wären (vgl. Dolan & Brady, 2012).

Dies birgt das Potenzial von Mentoring mit *Menschen mit Migrationshintergrund*, um ihnen Gesellschaft und Kultur des Landes näher zu bringen. Menschen auf der Flucht haben eher weniger große Familien oder Gemeinschaften zur Unterstützung vor Ort. Einige besitzen einen hohen Bildungsstatus, während andere weniger Bildungsmöglichkeiten hatten (vgl. Birman & Morland, 2014). Familien mit Migrationshintergrund befinden Bildungserfolg häufig als wichtiges Ziel und Mentoring-Programme können dies so in ihre Programmziele miteinbeziehen. Neuankömmlinge haben oft Schwierigkeiten mit Verhaltens- und Sprachanpassung und dem Lernen von Normen in der Schule und der Gesellschaft. Mentoring kann helfen, diesen Prozess einfacher zu machen, wobei es auch wichtig ist, die Familie des Mentees einzubeziehen (vgl. Birman & Morland, 2014). MentorInnen können als Verbindung zur sozialen Integration fungieren. Nicht nur für die Kinder, sondern

auch für die Familien, wodurch sie zu Trägern einer Integrationsmethode werden (Grander, 2011). Sie erlangen dadurch Interkulturelle Kompetenz – Wissen über verschiedene Lebenswelten und die Fähigkeit, soziale und kulturelle Grenzen zu überwinden (Stigendal, 2009), was einen wesentlichen Punkt des Nightingale Projekts darstellt. Mentoring-Projekte können konkrete Verbesserungen „an der Schnittstelle von Bildung, sozialer Benachteiligung und Migration“ bringen (Binder & Kössner, 2015, S.14).

1.3. Einflüsse auf den Mentoring-Prozess

Der Mentoring-Prozess kann durch viele Faktoren beeinflusst werden. Der Effektivität von Mentoring-Programmen zuträglichste Faktoren wurden in vielen Studien untersucht (z.B. DuBois et al., 2011; DeWit et al., 2016; Feu Gelis, 2015). Dabei wurden u.a. folgende betont: Auswahl der passenden Teilnehmer, Fähigkeit der MentorInnen positive emotionale Verbindungen zu schaffen und dem Mentee eine Vertrauensperson zu sein, Möglichkeit von regelmäßigen Treffen und Gestalten von nahen Beziehungen (z.B. DuBois et al., 2002; Feu Gelis, 2015). Dazu kommt nach Feu Gelis (2015) noch eine unzweifelhaft größere Auswirkung, wenn sich die Aktivitäten auf innige, relevante und bedeutungsvolle Erfahrungen fokussieren – und diese auch geteilt werden.

Effektives Mentoring bei Kindern und Jugendlichen, über alle Kontexte hinweg, ist fundamental in der Qualität der Mentoring-Beziehung begründet – der Art und Weise der Interaktionen, der Entwicklung, kulturellen und geschlechtsspezifischen Angeboten, welche die Beziehung den Mentees gibt. Es verstärken sich die Beweise dafür, dass das Alter des Mentees, die Interaktionen des Mentors und Erwartungen des Mentees sowie das Geschlecht der zwei Partner die Art und Weise der Interaktionen im Tandem beeinflussen (vgl. Karcher & Nakkula, 2010).

1.3.1. MentorInnen

Ein großer Einflussfaktor im Mentoring geht von der *Person des Mentors/der Mentorin* aus mit der der Mentee die Mentoring-Beziehung eingeht. Es ist wichtig, dass MentorInnen geschult und durch den Mentoring-Prozess begleitet werden (Karcher et al., 2005). Mentoring-Programme zeigten sich zudem besonders effektiv, wenn der Bildungshintergrund der MentorInnen mit den Zielen des

Programms gut übereinstimmt (DuBois et al., 2011). Deshalb könnte sich die *Studienrichtung* von MentorInnen auf den Mentoring-Prozess auswirken, sowie andere Charakteristika, wie die *Erfahrung mit Kindern* in der Altersgruppe des Mentees.

1.3.2. Matching

Eine gute Passung zwischen den Personen ist ebenso entscheidend. DuBois et al. (2011) fanden heraus, dass Programme effektiver waren, welche MentorIn und Mentee auf Grund von *gemeinsamen Interessen* zusammenführten. Dieses so genannte „Matching“ sollte in Projekten eine besondere Rolle spielen (Pryce, Kelly & Guidone, 2014).

Auch wenn es keine beweisenden Ergebnisse dafür gibt, dass ein „Matching“ basierend auf der *Ethnie* vorteilhafter war als dies nicht zu berücksichtigen (Griffith, Sawrikar, & Muir, 2009), ist es wichtig, ein kulturelles Verständnis zwischen MentorInnen und Mentees unterschiedlicher Herkunft zu fördern. Durch die große Vielfaltigkeit kann es keinen funktionierenden allgemeinen Ansatz geben, sondern es muss ein Angebot von verschiedenen Arten und Weisen bestehen, um die unterschiedlichen Bedürfnisse abzudecken (vgl. Birman & Morland, 2014), was ein Mentoring-Projekt, wie Nightingale, bieten könnte.

Die Forschung bezüglich *gleich- versus verschiedengeschlechtlichen Paaren* stellt keine eindeutigen Befunde bereit. In der Literatur werden Gemeinsamkeiten wie Interessen, Persönlichkeitseigenschaften und Beziehungsstile als relevanter für den Erfolg des Mentorings beschrieben, als das Geschlecht. Die Interaktion des Geschlechts mit anderen Identitätseigenschaften ist eine wichtige Erwägung, um Mentoring-Programme zu gestalten (vgl. Liang, Bogat & Duffy, 2014).

1.3.3. Geschlecht und Alter des Mentees

Es wurde auch untersucht, welche Rolle das *Geschlecht* des Mentees im Mentoring-Prozess spielt. Die bei Liang et al. (2014) dargestellten Geschlechtseinflüsse auf Mentoring lassen folgende Schlüsse zu: Längerfristige Mentoring-Beziehungen könnten speziell für Mädchen, im Vergleich zu Buben, vorteilhaft sein, wenn man die selbstberichtete Zufriedenheit mit der Beziehung berücksichtigt. Sowohl Mädchen, als auch Buben scheinen von einer Kombination von zielorientierter Unterstützung mit psychosozialer Hilfe, die durch emotionale

Intimität charakterisiert ist, zu profitieren. Dabei könnte es sein, dass weibliche Mentees mehr von der Qualität und Unterstützung des Programms abhängen als männliche Mentees.

In der Studie von Zand et al. (2009) berichteten Mädchen von höherer Beziehungsqualität mit ihren MentorInnen als Buben. Alter und Ethnizität spielten dabei keine signifikante Rolle. Es ist möglich, dass das Geschlecht über die entwicklungsbezogenen *Altersgruppen* variierende Rollen spielt (Karcher, 2008). DuBois et al. (2011) zeigten jedoch, dass die Mentoring-Programme in jeder Altersgruppe (<8 Jahre, 8-10 Jahre, 11-14 Jahre, 15-18 Jahre) einen positiven Effekt hatten.

1.4. Das Projekt „Nightingale-Mentoring“

Das Projekt „Nightingale-Mentoring“ ist 1997 an der Universität Malmö in Schweden, nach dem Vorbild des israelischen Mentoring-Projekts „Perach“, entstanden. Der Name „Nightingale“, zu Deutsch Nachtigall, lehnt sich an das Leitmotiv, welches dem kleinen Vogel zugeschrieben wird an: Er singt wunderschön, wenn er sich sicher fühlt. Dies spiegelt wieder, wie die MentorInnen den Kindern mit Migrationshintergrund im Projekt eine Zeit lang Sicherheit und Geborgenheit geben, und sich diese dadurch entfalten können. Seit 2010 existiert das Nightingale-Mentoring-Network, in welchem Universitäten aus folgenden Ländern Mitglied sind: Schweden, Spanien, Deutschland, Norwegen, Finnland, Dänemark, Schweiz und Österreich. Jährlich findet eine Netzwerk-Tagung in einer der Mitgliedstädte statt (vgl. The Nightingale Mentoring Network, 2016; Sild Lönroth, 2007; Leeb, 2015). In Österreich besteht das Nightingale Programm seit 2009 und etablierte sich in Wien durch die Initiative Interkulturelle Arbeit und die Österreichischen Kinderfreunde. Bislang wurde es vom Bundesministerium für Bildung und Frauen gefördert. Durch Zuschüsse des Europäischen Integrationsfonds war 2014 ein Ausbauen des Programms in Wien, sowie in Graz und Salzburg, möglich (vgl. Leeb, 2015).

Das Nightingale Projekt bringt Studierende verschiedener Studienrichtungen (MentorInnen) und SchülerInnen im Grundschulalter (Mentees) in Tandems zusammen, welche sich über einen Zeitraum von sieben Monaten regelmäßig in der

Freizeit treffen. Von November bis Mai finden wöchentliche oder vierzehntägige, zwei bis drei Stunden dauernde Treffen mit Bildungsinhalt statt, wobei ein Richtmaß von insgesamt 20 Treffen besteht. Gemeinsame Aktivitäten stehen an der Tagesordnung: z.B. Besuche von Museen, Filmvorführungen, Musicals, sowie Schwimmen gehen, Eislaufen oder weitere sportliche Aktivitäten (vgl. Leeb, 2015). Sozial benachteiligte und/oder SchülerInnen mit Schwierigkeiten im schulischen Bereich sollen gefördert werden und durch die Interaktion zwischen MentorIn und Mentee erhalten beide ein besseres Verständnis und Toleranz für die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Hintergründe aus denen sie stammen, was langfristig die Integration in die Gesellschaft fördern kann (Sild Lönroth, 2007).

Das „*Matching*“ der Tandems wird durch den Projektleiter Günther Leeb vorgenommen. Die teilnehmenden Kinder lernt dieser bei dem Vorstellung-Workshop des Projekts in den Schulen kennen. In näheren Kontakt mit den Studierenden tritt er bei dem Trainingstag zur Einschulung in das Konzept. Das „*Matching*“ erfolgt anhand gemeinsamer Interessen und Sprachkenntnissen sowie pädagogischen Kenntnissen. Demnach erhalten erfahrenere Studierende die lebhafteren, herausfordernder scheinenden Kinder. Aufgrund der Geschlechterverteilung der Teilnehmenden, erhalten männliche Mentoren immer männliche Mentees. Weibliche Mentorinnen können einen männlichen oder weiblichen Mentee erhalten.

1.4.1. Monatsberichte

Monatliche Berichte werden zudem von den MentorInnen über die Mentoring-Treffen verfasst, welche Material dieser Arbeit waren. Der Programmleitung ermöglichen diese „einen guten zeitnahen Einblick in Erfolge und Schwierigkeiten jedes Mentoring-Tandems“ (Leeb, 2015, S.23). Über die konkrete *Entstehungssituation* lässt sich mutmaßen, dass die MentorInnen die Berichte in ihrer Freizeit verfassen. Die MentorInnen schreiben die Berichte für die Projektleitung und können hier auch über Erfolge und Schwierigkeiten berichten. Sie könnten diese Aufgabe negativ als Pflichtaufgabe oder positiv als Selbstreflexion oder als Erfahrungsbericht für NachfolgerInnen sehen. Durch die verschiedenen Studienrichtungen besitzen sie unterschiedliche Wissenshintergründe, werden jedoch durch das Projekt in relevanten Themen geschult.

Die Studierenden werden mit monatlichen Reflexionstreffen begleitet, bei denen sie auch relevanten inhaltlichen Input bekommen. Sie sollen Entwicklungsziele festlegen und entsprechende Fördermaßnahmen setzen (vgl. Leeb, 2015). Mögliche pädagogische Strategien, die MentorInnen einsetzen könnten bietet die Pädagogik, z.B. im Early Excellence Ansatz (Karkow & Kühnel, 2008).

1.4.2. Ziele des Projekts

Folgende Kriterien, auf deren Grundlage auch die Auswahl der Mentees getroffen wird, sind die Ziele des Projekts. Für die MentorInnen sind die Lerngewinne, nach der Ausschreibung für das Praktikum, pädagogisch-psychologische und interkulturelle Kompetenz, Empathie für die Situation einer Migrationsfamilie und begleitende Fortbildung in relevanten Themen. Für die Kinder werden drei Haupt- und sechs weitere Ziele beschrieben:

- Selbstvertrauen und Selbstwert Stärken und Fördern (Leeb, 2015, S.16; EIF, S.3)
- Soziale Kompetenzen Stärken und Fördern (Leeb, 2015, S.16)
- Erwerb von kulturellem Kapital (Wissen über Kultur- und Bildungseinrichtungen; Leeb, 2015, S.32)
- Verbesserung der (Deutsch-)Sprachkenntnisse (Leeb, 2015, S.22)
- Weiterentwicklung der Fähigkeit Entscheidungen zu treffen oder Situationen zu beurteilen (Leeb, 2015, S.22)
- Lernen von Verantwortungsgefühl und Empathie (Leeb, 2015, S.22)
- Wissens- und Kompetenztransfer (durch Mentoring-Beziehung intendiert; Leeb, 2015, S.24)
- Erlernen von praktischen Fähigkeiten (Leeb, 2015, S.34)
- Verbesserung der Bildungsmotivation und Leistungsfähigkeit (indirekt durch Steigerung des Selbstwerts; EIF, 2014, S.3)

1.4.3. Ergebnisse des Projekts

Die *Wirksamkeit des Projekts „Nightingale-Mentoring“* wurde in verschiedenen Ländern beschrieben. In Wien füllten am Ende des Mentorings im Projektjahr 2013/2014, was auch Jahrgang der vorliegenden Arbeit war, 33 Studierenden einen Online-Fragebogen aus. Daraus konnten Einschätzungen der Studierenden über ihre Mentees entnommen werden, welche eine Reihe von Erfolgen des Nightingale

Projekts skizzierten. Leeb (2015) hält den Erwerb von Wissen über Kultur- und Bildungseinrichtungen, praktische Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen fest. In *Schweden* berichteten die MentorInnen vor allem über positive Sprachentwicklungen (Sild Lönroth, 2007). Hier konnten auch einige sichere Ergebnisse der Ziele des Nightingale-Projekts abgebildet werden. Mentees und MentorInnen berichteten von neuen Erfahrungen und Fähigkeiten durch die Erlebnisse während des Mentorings.

Mentees sahen ihre/n Mentor/in als erwachsenen Freund, dem sie vertrauen konnten und mit dem sie Dinge gemeinsam entschieden. Für viele Mentees war es eine komplett neue Erfahrung, die Möglichkeit zu haben herauszukommen und sich selbst als wertvolles Individuum darzustellen. Diese Erfahrung könnte den Kindern einen bestärkenden Aufschwung in ihrer Identitäts- und Selbstbewusstseinsentwicklung und dem Erkennen der eigenen Grenzen geben. In Interviews mit ehemaligen Mentees war die Erfahrung, einen Einfluss auf die Beziehung mit dem/der Mentor/in zu haben, dass die eigenen Wünsche berücksichtigt wurden, die einprägsamste Erinnerung der Jugendlichen (vgl. Sild Lönroth, 2007).

MentorInnen beschrieben das Erlangen von vielen neuen Erfahrungen, Fertigkeiten und Einsichten, wie auch in die Perspektive eines Kindes Einblick zu bekommen (vgl. Sild Lönroth, 2007). Bezüglich der MentorInnen konnten Prieto-Flores, Feu und Casademont (2016) bei ihrem Projekt in *Spanien* nachweisen, dass transformatives Lernen in Offenheit, Neugier, Wissen, kritischer Reflexion und interkultureller Sensitivität stattfand. Auch Feu Gelis (2015) berichtete über das spanische Nightingale-Projekt, in dessen Rahmen nach sechs Monaten Teilnahme nachgewiesen wurde, dass Mentees (zwischen 10 und 16 Jahre alt) die Sprache schneller lernten und breitere und vielfältigere Freundschaftsnetzwerke in der Schule aufbauten, höhere bildungsorientierte Ziele und Erwartungen hatten, vertrauter mit der Kultur ihrer Empfangsgemeinde waren und Selbstbewusstsein und -vertrauen verbesserten, im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, die nicht am Projekt partizipiert hat.

Leeb (2015) berichtete auch von *Herausforderungen* für die MentorInnen: Beginn, Terminplanung, Motivationsprobleme und Probleme in der Familie des Mentees. Etwa 25 Prozent berichteten zwischenzeitlich immer wieder über

Schwierigkeiten beim Beziehungsaufbau bzw. bei der Beziehungsgestaltung und die Studierenden unterschätzten häufig die Schwierigkeiten (Leeb, 2015). Auch KollegInnen aus der *Schweiz* der PH Zug berichteten von ähnlichen beschriebenen Schwierigkeiten, sowie das Herausfinden der Interessen des Mentees und Planen von Aktivitäten (Leutwyler, Aegerter, & Meierhans, 2014).

Leutwyler et al. (2014) interviewten die MentorInnen des Nightingale-Projekts und fanden heraus, dass ein Fokus auf die Beziehung bestand, und diese meist von guter Qualität waren, aber der Mentoring-Prozess weniger zielorientiert war. Zudem betont die Studie die wichtige Rolle von Selbstreflexion und dass diese sehr verschiedene Zielsetzungen mit ihren Mentees hatten, aber keine spezifischen Strategien einsetzten, um diese zu erlangen. Da im Nightingale Projekt Wien die MentorInnen dazu angehalten werden Fördermaßnahmen einzusetzen, sollte sich hier ein anderes Bild ergeben.

2. Fragestellungen

Durch die Analyse der Monatsberichte sollen strukturierte Aussagen über die im Mentoring-Prozess auftretenden Themen und konkrete Gestaltung des Mentorings gemacht werden, welche so detailliert noch nicht in der Literatur beschrieben wurden. Eine Diplomarbeit über das Nightingale Projekt mit Fokussierung auf Chancengleichheit (Blaßnig, 2012) bot einen Überblick der möglich auftretenden Kategorien. In der vorliegenden Arbeit soll eine *umfassendere* Darstellung der thematisierten Inhalte stattfinden. Dabei soll der Fokus auf den auftretenden Aktivitäten, pädagogischen Strategien, Schwierigkeiten und deren Bewältigung, sowie auf dem Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der MentorInnen liegen. Weiterhin ist eine Analyse des Einflusses bestimmter Charakteristika des Tandems von Interesse.

Durch eine inhaltliche Strukturierung der auftretenden Aktivitäten, pädagogischen Strategien, Schwierigkeiten und deren Bewältigung bekommt die Programmleitung einen systematischen Einblick in den Mentoring-Prozess und kann entsprechende Konsequenzen ziehen. Eine Untersuchung des prozentualen

Anteils an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der MentorInnen in den Berichten zeigt inwiefern diese dazu genutzt werden.

Eigenschaften des Tandems können den Mentoring-Prozess beeinflussen (DuBois et al., 2011; Liang et al., 2014). Da das „Matching“ bei Nightingale auf gemeinsamen Interessen beruht, könnten sich mögliche Einflüsse von Geschlecht und Alter des Mentees, sowie Bildungshintergrund und Erfahrungen der MentorInnen deutlicher zeigen. Im Projekt kam es zwangsläufig zu gleich- und verschiedengeschlechtlichen Tandems, was eine Untersuchung dahingehender Effekte möglich macht, da es in der Literatur dazu auch keine eindeutigen Befunde gibt (Liang et al., 2014).

Daraus ergeben sich fünf Fragestellungen, untergliedert in den Verlauf des Mentoring-Prozesses und den Einfluss der Charakteristika des Tandems:

- 1) Bezüglich des Verlaufs des Mentoring-Prozesses:
 - ❖ Welche *Aktivitäten* unternehmen die MentorInnen mit ihren Mentees?
 - ❖ Welche *pädagogischen Strategien* setzen sie ein?
 - ❖ Welche *Schwierigkeiten* treten auf und wie werden diese *bewältigt*?
- 2) Bezüglich des Einflusses der Charakteristika des Tandems:
 - ❖ Unterscheiden sich MentorInnen unterschiedlicher Charakteristika (Studienrichtung, Erfahrung mit Kindern) in ihren Beschreibungen?
 - ❖ Unterscheiden sich die Beschreibungen von MentorInnen mit Mentees unterschiedlicher Charakteristika (Alter, Geschlecht des Mentees, Gleichgeschlechtlichkeit des Tandems)?

3. Methode

3.1. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe umfasst von den Wiener Kinderfreunden bereitgestellte Daten der 34 Tandems des Projekts „Nightingale-Mentoring“ aus dem Projektjahr 2013/2014. Es nahmen 29 (85.29%) weibliche und 5 (14.71%) männliche MentorInnen, sowie 16 (47.06%) weibliche und 18 (52.94%) männliche Mentees

teil. Daraus ergaben sich 21 gleich- und 13 verschiedengeschlechtliche Tandempaaire.

Die *Auswahl der Mentees* erfolgte durch die KlassenlehrerInnen der zwei teilnehmenden Wiener Volksschulen im 2. Bezirk, indem sie folgenden Fragebogen ausfüllten:

„Die/der Schüler/in wurde aufgrund folgender Kriterien ausgewählt (bitte ankreuzen, auch mehrere falls zutreffend):

- wenig Selbstvertrauen / geringer Selbstwert
- Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache
- schwierige familiäre Verhältnisse
- Schüler/in relativ kurz erst in Österreich,
- neu in der Klasse, isoliert im Klassenverband, etc.
- etwas anderes und zwar: ...“

Diese Auswahl-Motive ergänzten offene Fragen zu weiteren Erläuterungen, erwähnenswerten Umständen und Interessen, welche mit der Projektleitung nochmals genauer besprochen wurde. Ausschlusskriterien waren Verhaltensauffälligkeiten, die die MentorInnen überfordern würden und ein Mindestmaß an (wachsenden) Deutschkenntnissen. Die Zustimmung der Eltern der ausgewählten SchülerInnen wurde über die Volksschulen mit mehrsprachigen Unterlagen eingeholt.

Das Alter der Mentees befand sich der *Klassenstufe* nach zu urteilen zwischen sieben und zehn Jahren: 2. Klasse ($n=10$; 30.30%), 3. Klasse ($n=11$; 33.33%), 4. Klasse ($n=12$; 36.36%), wobei hier eine Angabe fehlte.

Des Weiteren lag von allen 34 Mentees die *Erstsprache* und von 27 die *Staatsbürgerschaft* vor. Bis auf einen Mentee hatten alle Mentees eine andere Erstsprache als Deutsch. Dazu zählten Serbisch (10 Mentees; 29.41%), Türkisch (8 Mentees; 23.53%) und Albanisch (3 Mentees; 8.82%). Der Großteil (16 Mentees; 59.26%) wiesen Drittstaatsangehörigkeit auf, 8 Mentees (29.63%) waren österreichische StaatsbürgerInnen.

Auswahlkriterien der MentorInnen waren ein Maximalalter von 30 Jahren, ausreichend Zeit für die Treffen, Interesse am interkulturellem Austausch und der

Arbeit mit Kindern. Das Projekt ist als Praktikum ausgeschrieben und StudentInnen, die in der Bewerbungsphase noch gar keine Erfahrung mit Kindern haben, lade der Projektleiter zu einem Gespräch ein und vereinbare Maßnahmen, um das zu kompensieren z.B. Hospitationen oder Literatur. Die Deutsch-Sprachkenntnisse müssen ausreichend nach europäischem Sprachenrahmen B1/C2 sein. Laut Aussage des Projektleiters, seien die meisten MentorInnen zwischen 20 und 25 Jahre alt.

Die Studierenden kamen von Hochschulen aus unterschiedlichen Studienrichtungen (siehe Tabelle 1). Die drei häufigsten *Studienrichtungen* des Erststudiums ($N=28$, sechs Angaben fehlend) der MentorInnen waren: 1. Internationale Entwicklung ($n=9$; 32.14%), 2. Lehramt ($n=9$; 32.14%) und 3. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ($n=4$; 14.29%). Sechs MentorInnen absolvierten zudem ein Zweitstudium.

Tabelle 1
Studienrichtungen des Erststudiums der MentorInnen

Studienrichtung Erststudium	Häufigkeit
Internationale Entwicklung	9
Lehramt	9
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	4
Bodenkultur	1
Deutsche Philologie	1
Physik	1
Publizistik	1
Rechtswissenschaften	1
Soziologie	1

Anmerkung. Sechs fehlende Werte.

Zudem lag von 27 der 34 MentorInnen ihre bisherige *Erfahrung mit Kindern*, vor der Teilnahme an dem Projekt, vor: ja ($n=15$; 55.56%), wenig ($n=4$; 11.76%), nein/keine ($n=8$; 23.53%).

Die *Freiwilligkeit* der Studierenden war gewährleistet, da sie sich selbst als MentorInnen bewarben. Bezüglich der Mentees ist vorstellbar, dass Druck von den Eltern kommen könnte teilzunehmen, während der/die Schüler/in eigentlich nicht will.

3.2. Untersuchungsdesign

Der Mentoring-Prozess wurde mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring analysiert. „Inhaltsanalyse ist eine Forschungstechnik für die objektive, systematische und quantitative Beschreibung des manifesten Inhalts von Kommunikation“ (Berelson 1952; zit. nach Mayring, 2015, S.11). Die Inhaltsanalyse „will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den „Sender“ (z.B. dessen Absichten), über Wirkungen beim „Empfänger“ oder Ähnliches ableiten“ (Mayring, 2015, S.13). Die vorliegende Analyse will Aussagen über verschiedene Aspekte des Mentoring-Prozesses treffen. Mayring (2015, S.13) integriert: „Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse

- *Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“

Im Folgenden wird das Material weiter in Anlehnung an Mayring (2015) beschrieben.

3.2.1. Festlegung des Materials

Die Grundgesamtheit der Monatsberichte der MentorInnen des Nightingale-Mentoring Projekts aus dem Projektjahr 2013/2014 (und 2014/2015 zur Reliabilitätsüberprüfung) waren das Ausgangsmaterial der Analyse. Diese Berichte stellte der Projektleiter der Kinderfreunde zur Verfügung.

3.2.2. Charakteristika des Materials

Die Berichte über jedes Mentoring-Treffen schickten die MentorInnen monatlich per Mail an den Projektleiter. Sie lagen schriftlich anhand von Word- und Pdf-Dokumenten vor, vereinzelt auch handschriftlich eingescannt. Sie wurden anhand eines Fragebogens geführt:

1. *Name Mentor/in/Mentee*
2. *Datum und Anzahl der Treffen*

3. *Aktivität/en (kurz beschreiben)*
4. *Verlauf der Aktivität/en (kurz beschreiben)*
5. *Erkenntnisse und Beobachtungen (interessante und besondere Vorkommnisse; Entwicklungen, auftretende Probleme und Herausforderungen; Fragen, die du dir stellst; Ziele, für das Mentoring, etc.)*

Bei 13 März-Berichten des Projektjahrs 2013/2014 fanden sich zudem beantwortete Fragen einer „Midterm-Evaluation“:

- Wie zufrieden bist du insgesamt mit dem Verlauf des Projekts?
- Was ist für dich die größte Herausforderung im Projekt?
- Wo bräuchtest du mehr Unterstützung?
- Was ist dein Ziel bis zum Ende des Projekts mit deinem Mentee?

Insgesamt 219 Monatsberichte der MentorInnen über ihre Treffen mit den Mentees gingen in die Analyse ein. Pro Tandem stellten dies fünf bis sieben ($M=6.44$; $SD=0.66$) Berichte dar. Fehlende Berichte der sieben Monate waren häufig der Abschlussmonat Mai oder Februar. Ein Bericht (M07/05)¹ wurde ausgeschlossen, da dieser von anderen Kindern handelte. Die Familie des Mentees K07 war während des Projekts aus Wien weggezogen.

3.2.3. Analysetechnik

Bezüglich der Analysetechnik gibt es drei grundsätzliche Interpretationsvorgänge: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Mayring, 2015). Für die vorliegende Analyse war die *Strukturierung* die geeignete Technik. „Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring, 2015, S.67). Kern dieser Analyse ist das Hauptkategoriensystem, welches vorab festgelegt wird. Des Weiteren werden verschiedene Untergruppen unterschieden: Formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Strukturierung (Mayring, 2015). In dieser Arbeit wurde das „Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst“ (Mayring, 2015, S.68), was der Vorgehensweise der *inhaltlichen Strukturierung* entspricht.

¹ „M07“ steht für den/die Mentor/in, „K07“ für den Mentee und „/05“ entspricht dem Monat des Berichts, d.h. hier Mai.

Kategorisierte Textbestandteile werden dabei systematisch aus dem Material extrahiert (Mayring, 2015).

3.3. Messinstrumente

Zum Kodieren des Materials diente die Software *QCAmap*, welche unter Mitwirkung von Philipp Mayring in Klagenfurt entwickelt wurde. Das Programm steht im Open Access kostenlos zur Verfügung (www.qcamap.org) und ist auf einem, von den Entwicklern kontrollierten, Server abgelegt. Der Zugang der Nutzer geschieht verschlüsselt, zur Benutzung diente eine eigens dafür erstellte Emailadresse der Universität Wien.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden qualitativ und quantitativ ausgewertet. Die qualitative Auswertung bedient die erste Fragestellung dieser Arbeit, welche Aktivitäten, pädagogischen Strategien, Schwierigkeiten und deren Bewältigung im Laufe des Mentoring Prozesses auftreten. Dazu wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ein umfassendes Kategoriensystem über die im Mentoring-Prozess auftretenden relevanten Themen erstellt. Die quantitative Analyse der weiteren Fragestellungen wird im darauffolgenden Abschnitt dargestellt.

4.1. Vorgehen/Ablaufmodell der Analyse

Als konkreter Vorgehensplan des qualitativen Teils diente das Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung nach Mayring (2015; siehe Abb.1). „Dabei handelt es sich im Hauptast um eine strukturierende Inhaltsanalyse, Stellen, in die quantitative Schritte, bis hin zur statistischen Verarbeitung eingebaut sind. Daneben kommen aber auch andere rein qualitative inhaltsanalytischen Techniken bei der Analyse nicht-systematisch ausgewerteter Aspekte zum Einsatz“ (Mayring, 2015, S.62).

Im ersten Schritt (vgl. Abb.1) wurden Analyseeinheiten zur Präzision der Inhaltsanalyse festgelegt, welche auch in der Software *QCAmap* so anzugeben waren (Definitionen nach Mayring, 2015; S.61):

- Als *Kodiereinheit* (kleinster Materialbestandteil, der ausgewertet werden darf; minimaler Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann) galten klare bedeutungstragende Elemente/semantische Merkmale im Text, d.h. es durften auch einzelne Wörter kodiert werden.
- Die *Kontexteinheit* (größter Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann) war der ganze Bericht eines Monats.
- Bei der *Auswertungseinheit* (welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden) wurde ein einzelnes Dokument mit erlaubten und gezählten multiplen Kategorisierungen festgelegt.

Im Zentrum der Analyse stand die Entwicklung des *Kategoriensystems*. Die Kategorien wurden im zweiten Schritt (vgl. Abb.1) in einem Wechselverhältnis zwischen dem konkreten Material und der Theorie entwickelt. Dazu dienten die Fragestellungen sowie die in der Einleitung dargestellte einschlägige Literatur und die Themen des vom Projektleiter Leeb zur Verfügung gestellten Online-Abschlussfragebogens.

Daraus ergaben sich die grundsätzlichen Strukturierungsdimensionen, die Hauptkategorien:

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

Ein Spezialfall ist Kategorie H., welche nicht einzelne Kodierungen zählte, sondern zur Erstellung der Zeichen-Anzahl mit Leerzeichen diente (siehe Anhang B, S.68 ff., für genauere Definitionen im erarbeiteten Kategoriensystem).

In Schritt drei bis sieben (vgl. Abb.1) geschah für die Bildung von Grob- und Feinkategorien ein ausschnittsweiser Materialdurchgang, indem vereinzelte Berichte gelesen wurden. Die Kategorien wurden durch Konstruktions- und

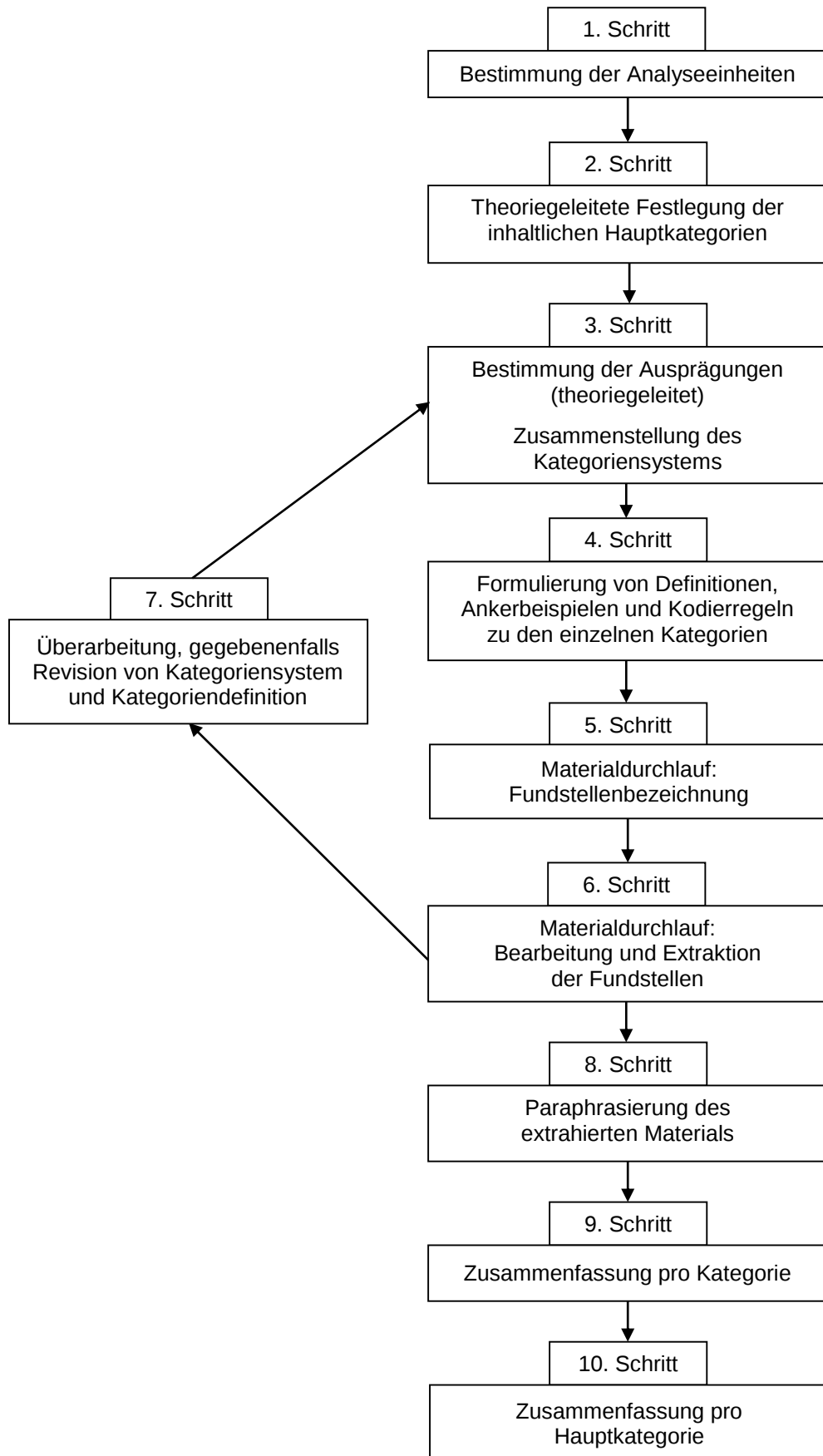


Abb. 1. Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring, 2015; S.98 und S.104)

Zuordnungsregeln definiert. Um die Genauigkeit und Nachvollziehbarkeit des Kategoriensystems zu sichern, wurde an dieser Stelle eine Probekodierung mit Übereinstimmungsüberprüfung einer Zweitkodiererin durchgeführt, mit der auch das Kategoriensystem erarbeitet wurde (Ehli, in Vorbereitung). Die Kategorien wurden während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft. Danach erfolgte eine Reliabilitätsanalyse, welche im Anhang C (S.100 ff.) genauer dargestellt ist, wobei sich eine mittlere Übereinstimmung der zwei Kodiererinnen von 69.01% ergab. Eine Revision und Präzisierung des Kategoriensystems erfolgte nachdem 40 Berichte (18%) des Projektjahrs gegenkodiert wurden. Dies entspricht auch den Schritten der deduktiven Kategorienbildung im Einführungsbuch der Software (vgl. Mayring, 2014, Abb. S.96). Nun wurden im finalen Materialdurchlauf die Daten aus den Berichten mit Hilfe der Software *QCAmap* den einzelnen Kategorien zugeordnet. Dabei wurden in einem Durchlauf die Kategorien A. bis D. und in einem zweiten E. bis H. kodiert. Die Software präsentiert die Ergebnisse in Form von Excel-Tabellen zum Herunterladen. Es werden kodierte Textstellen und Häufigkeitstabellen ausgegeben (Kategorien x Texte).

Im achten Schritt (vgl. Abb.1) der *Paraphrasierung* des extrahierten Materials wurden nun die einzelnen kodierte Textstellen in eine knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben. Somit ergaben sich mit der Zusammenfassung pro Fein-, Grob- und Hauptkategorie (Schritt neun und zehn; vgl. Abb.1), genauere Beschreibungen (Kodierregeln) für das im Anhang B (S.68 ff.) befindliche Kategoriensystem, welches für jede Kategorie auch entsprechende Zitate (Ankerbeispiele) aus den Berichten beinhaltet. Das resultierte Kategoriensystem zeigt ein umfassendes Bild, welche Themen im Laufe des Mentoring-Prozesses relevant waren. Im Folgenden wird auf jene Kategorien inhaltlich näher eingegangen, welche sich auf die Fragestellungen beziehen.

4.2. Ergebnisse der statistischen Analyse

Alle Voraussetzungen wurden grafisch und inferenzstatistisch geprüft. Bei der Überprüfung der Varianzhomogenität über die Gruppen war diese vereinzelt nicht gegeben. Bei der Analyse pro MentorIn war der Großteil der Grobkategorie-Variablen (sowie H., prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen) nicht normalverteilt. Die Verteilung der Grobkategorien (mit H.) innerhalb der

Gruppen war überwiegend nicht normalverteilt. Deshalb wurde zur Analyse auf nicht-parametrische Verfahren zurückgegriffen.

4.2.1. Häufigkeiten-Analyse

Insgesamt fanden 599 *Mentoring-Treffen* im Projektjahr 2013/2014 statt. Im Durchschnitt traf sich jedes Tandem 17-18 Mal ($M=17.62$; $SD=4.26$), mit einer Bandbreite von zehn bis 27 Treffen. Pro Bericht wurden ein bis fünf ($M=2.79$; $SD=0.97$) Treffen beschrieben. Als Richtlinie gibt das Nightingale-Projekt 20 Treffen in den sieben Monaten vor – 13 von 34 Tandems (38%) haben dieses Ziel erreicht.

Die einzelnen Berichte umfassten insgesamt 964 bis 14101 ($M=4075.85$; $SD=2545.64$) Zeichen mit Leerzeichen, wobei der *Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors* zwischen 0 und 2198 ($M=337.20$; $SD=390.96$) Zeichen pro Bericht lag. Pro MentorIn lagen die Zeichen insgesamt bei 10643 bis 68732 ($M=26259.71$; $SD=13088.83$) Zeichen und der Selbstreflexions-Anteil lag zwischen 25 und 9120 ($M=2176.32$; $SD=1658.47$) Zeichen. Dabei wurden die Berichte ohne die Fragen der „Midterm-Evaluation“ betrachtet, da diese die Selbstreflexion anregen. Im Mittel stellte sich ein prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen von 7.70 Prozent pro Bericht (Werte von 0.00 bis 34.82%) und 8.04 Prozent pro MentorIn (Werte von 0.14 bis 16.44%) heraus.

Insgesamt wurden 5282 Textstellen kategorisiert. In Tabelle 2 und Tabelle 3 werden die absteigenden *Häufigkeiten pro Haupt- und Grobkategorie* dargestellt. Die Kategorien unter D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen (1380 Kodierungen; 26.13%) und A. Bereitstellung von Zugängen (1374 Kodierungen; 26.01%) wurden am häufigsten genannt. Wohingegen Themen die C. Sprache des Mentees betreffend am wenigsten genannt wurden (149 Kodierungen; 2.82%). Betrachtet man die *Grobkategorien* waren die drei häufigsten erwähnten D.3. Erfolge Mentee (628 Kodierungen; 45.51% der D.-Kategorie; darunter D.3.a. Positive Gefühle Mentee, D.3.b. Positives Verhalten Mentee und D.3.c. Schulische Erfolge), B.2. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit Mentee (604 Kodierungen; 48.87% der B.-Kategorie; darunter B.2.a. Motivation, B.2.b. Meinungsverschiedenheiten, B.2.c. Verhalten, B.2.d. Vorurteile/Stereotypen, B.2.e. Medienkonsum, B.2.f. Erwartungen Mentee, B.2.g. Ernährungsverhalten, B.2.h.

Weitere Herausforderungen mit Mentee, B.2.i. Schwächen Mentee und B.2.j. Negative Gefühle Mentee) und A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung (428 Kodierungen; 31.15% der A.-Kategorie; darunter A.2.a. Vergnügung/Entertainment, A.2.b. Medienkonsum und A.2.c. Essen/Trinken). Die am seltensten erwähnten Grobkategorien waren B.5. Negative Bewertung (20 Kodierungen; 1.62% der B.-Kategorie), F.4. Grenzen setzen (24 Kodierungen; 7.64% der F.-Kategorie) und C.2. Sprachförderung (26 Kodierungen; 17.45% der C.-Kategorie). Eine Tabelle mit absteigenden Häufigkeiten pro Feinkategorie, sortiert nach Grobkategorien, befindet sich im Anhang D (S.104 ff.).

Tabelle 2

Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Hauptkategorie

Stellung	Hauptkategorie	Häufigkeit	Prozent des Gesamtanteils
1	D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen	1380	26.13
2	A. Bereitstellung von Zugängen	1374	26.01
3	B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	1236	23.40
4	E. Beziehung zwischen MentorIn und Mentee	458	8.67
5	G. Bezugspersonen des Mentees	371	7.02
6	F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	314	5.94
7	C. Sprache des Mentees	149	2.82

An dieser Stelle soll näher auf die drei Fragestellungen eingegangen werden:

- ❖ Welche *Aktivitäten* unternehmen die MentorInnen mit ihren Mentees?
- ❖ Welche *pädagogischen Strategien* setzen sie ein?
- ❖ Welche *Schwierigkeiten* treten auf?

Zur Analyse der *Aktivitäten* wurde die Kategorie „A. Bereitstellung von Zugängen“ (1374 Kodierungen; 26.01% aller Kodierungen) erstellt. Diese gliederte sich in bildungs-, konsum- und aktivitäten-orientierte Freizeitgestaltung, sowie Orientierung im öffentlichen Raum, Soziales Kapital und Neues.

Mit A.1. bildungsorientierter Freizeitgestaltung (304 Kodierungen; 22.13% der A.-Kategorie) sind Aktivitäten mit einem expliziten oder impliziten bildungsfördernden Charakter gemeint. Darunter standen Besuche von Museen, Bibliotheken, Universitäten, des Haus des Meeres oder Tiergarten Schönbrunn. Sehr

Tabelle 3

Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Grobkatgorie

Stellung	Grobkatgorie	Häufigkeit	Prozent je Hauptkatgorie
1	D.3. Erfolge Mentee	628	45.51
2	B.2. Herausforderungen mit Mentee	604	48.87
3	A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung	428	31.15
4	D.2. Positives Erleben (Bewertung, Spaß)	424	30.72
5	B.1. Herausforderungen mit Organisation	357	28.88
6	A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	304	22.13
7	A.3. Aktivitätenorientierte Freizeitgestaltung	260	18.92
8	E.3. Entwicklung der Beziehung	215	46.94
9	E.1. Wertschätzung	202	44.10
10	D.1. Stärken des Mentees	199	14.42
11	A.5. Soziales Kapital	198	14.41
12	F.2. Kognitive Strategien	182	57.96
13	B.4. Ziele und Erwartungen	162	13.11
14	A.4. Orientierung im öffentlichen Raum	131	9.53
15	D.4. Positive Gefühle MentorIn	129	9.35
16	G.3. Herausforderungen mit Bezugspersonen	114	30.73
17	G.1. Situation Bezugspersonen	99	26.68
18	C.1. Sprachverhalten	91	61.07
19	G.4. Beziehung mit Bezugspersonen	89	23.99
20	G.2. Verhalten Bezugspersonen	69	18.60
21	F.1. Emotionale Strategien	59	18.79
22	B.6. Negative Gefühle MentorIn	54	4.37
23	A.6. Neues	53	3.86
24	F.3. Motivationale Strategien	49	15.61
25	E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen	41	8.95
26	B.3. Überforderung	39	3.16
27	C.3. Lese- und Schreibkompetenz	32	21.48
28	C.2. Sprachförderung	26	17.45
29	F.4. Grenzen setzen	24	7.64
30	B.5. Negative Bewertung	20	1.62

beliebt war das Kindermuseum Zoom, welches 32 Mal im Projektjahr 2013/2014 besucht wurde. Ebenso das Naturhistorische Museum mit 29, das Haus der Musik mit 19 und das Technische Museum mit 15 Besuchen. Kulturelles Kapital schloss Theaterbesuche oder die Besichtigung von kulturell wichtigen Gebäuden, wie

Stephansdom, Parlament, Rathaus oder Karlskirche, ein. Besonderes Augenmerk wurde auf den Besuch des Kindermusicals „Curao“ im Raimundtheater vor Weihnachten gelegt, da die Karten zu diesem Stück jährlich die Kinderfreunde organisieren und dort viele Tandems hingehen (sollten). Im Projektjahr 2013/2014 waren es 28 von 34 Tandems, wobei ein Mentor explizit *„anstelle des Kindermusicals K29 bei einem Fußballmatch zugeschaut“* hat (M29/11)². Als sonstige bildungsorientierte Freizeitgestaltung beschrieben die MentorInnen z.B. gemeinsam ein Buch lesen oder Besuch der Sternwarte/des Planetariums.

A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung (428 Kodierungen, 31.15% der A.-Kategorie) ist von nach Genuss oder den Erwerb von Konsumgütern ausgerichteten Aktivitäten bestimmt. Vergnügung/Entertainment, Medienkonsum und Essen/Trinken fallen darunter. Am häufigsten spielten Tandems (selbst ausgedachte) Rate-Spiele, Verstecken, Rollenspiele oder Fangen. Dazu bot sich des Öfteren der Weg zu einer Aktivität an, wie *„wir haben ein Spiel daraus gemacht. (Über die Pfützen springen, den besten Weg finden um nicht komplett nass zu werden etc.)“* (M05/04). Einen guten Zeitvertreib stellten auch Brett- und Kartenspiele dar, als Spieleabend/-nachmittag, in der Spielebox oder zwischendurch. Ein Weihnachtsmarktbesuch wurde 24 Mal beschrieben und einige gingen in den Prater-Vergnügungspark. Die Nummer Eins bezüglich des Medienkonsum waren Kinobesuche (28 Mal genannt), darunter Filme wie „Die Eiskönigin“ oder „Tarzan 3D“. Weitere beschriebene Medien beinhalteten Spielekonsolen, Film anschauen oder Computerspiele. So gut wie jedes Tandem war zumindest einmal Eis Essen (39 Nennungen). Oft kam auch Kaffee oder Tee trinken vor (38 Mal), sei es mit der Familie des Mentees oder im Kaffeehaus. Viele MentorInnen nahmen eine Jause mit und zum Kinobesuch gehörte zumal Popcorn. Essen/Trinken machte 43.69 Prozent der A.2.-Grobkategorie aus.

Die A.3. Aktivitätenorientierte Freizeitgestaltung (260 Kodierungen; 18.92% der A.-Kategorie) enthält Aktivitäten, die eine körperliche Verrichtung umfassen und dem Zeitvertrieb und Lustgewinn dienen. Praktische Fertigkeiten, wie Backen (32), Kochen (11), Basteln (28) und Malen (13 Angaben) standen des Öfteren an der Tagesordnung. Dabei bot sich in der Weihnachtszeit Kekse backen (12 Nennungen)

² Zitate aus den Monatsberichten sind anonymisiert. „M29“ steht für den/die Mentor/in, „K29“ für den Namen des Kindes/Mentees und „/11“ entspricht dem Monat des Berichts, d.h. hier November.

an und manche Mentorin bekam auch etwas von ihrem Mentee gezeigt: *„Dann hat mir K12 gezeigt, wie man sich Ringe, Armbänder und Ketten aus Löwenzahnblumen und Gänseblümchen flechten kann“* (M12/05). Vier Tandems erwähnten musiziert zu haben, z.B. mit der Gitarre der Mentorin oder eines Mitbewohners ihrer Wohngemeinschaft. Den Großteil der A.3.-Kategorie machten die sportlichen Aktivitäten aus: An erster Stelle Spielplatz mit 46 Nennungen, gefolgt von Schwimmen/Baden (25) und Eislaufen (23). Ballspiele und ein Besuch in der Sporthalle waren ebenfalls beliebt.

In der Großstadt Wien erwähnten einige MentorInnen die A.4. Orientierung im öffentlichen Raum (131 Kodierungen; 9.53% der A.-Kategorie) betreffende Inhalte, wie die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder andere Fortbewegungsarten, wie Spazieren gehen (39 Mal). Das Lesen von Fahr- oder Stadtplänen machte manchen Mentees Spaß oder das Tandem übte dies gemeinsam, wie in M30/12 beschrieben: *„Wir besprechen aber immer in der U-Bahn wo wir sind und wo wir hinfahren und sie schaut stets wo wir gerade sind, wo wir umsteigen oder aussteigen müssen.“*

A.5. Soziales Kapital (198 Kodierungen; 26.68% der A.-Kategorie) bezeichnet Aktivitäten, die im sozialen Raum stattfinden und den Kontakt zu anderen Personen beinhalten, welche aus dem familiären Umkreis des Mentees stammen können oder außerhalb dieses Umkreises sind. Typisch waren Besuche beim Mentee Zuhause (Abholen und Zurückbringen, was meist verlängert wurde) oder des Zuhauses der MentorIn und Interagieren mit anderen Kindern während der Aktivitäten. Die MentorInnen lernten die Eltern und Geschwister des Mentees kennen und tauschten sich z.B. über Religion (11 Nennungen) aus. Sie bekamen aber auch Einblick in eine andere Lebenswelt: *„Als ich ihn allerdings davor von daheim abholte, und erzählte wer da alles bei mir wohnt, merkte ich schon, dass das eine ungewohnte Situation für ihn war, dass ich da mit einem Mann zusammenwohne. So fragte er auch seine Mutter etwas auf Türkisch, dass ich nur ahnen konnte.“* (M34/12).

Die A.6. Neues -Kategorie (53 Kodierungen; 3.86% der A.-Kategorie) macht den Umstand deutlich, dass einige Mentees Aktivitäten zum ersten Mal machen oder auch MentorInnen etwas noch nie gemacht haben. Darunter waren z.B. Eislaufen (5 Mal) und Kino (4 Mal). Einige Mentees waren durch Ausflüge mit ihrem Hort schon in Wien herumgekommen, aber es gab auch genug, die ein solches Angebot nicht

hatten und wenig mit ihren Eltern unternahmen: „Bis wir in der Bücherei waren, konnte K02 sich nicht genau vorstellen was eine Bücherei ist“ (M02/05).

Die Kategorie „F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien“ (314 Kodierungen; 5.94% aller Kodierungen) diente zur Analyse von eingesetztem strategischen Vorgehen, was die MentorInnen relativ wenig beschrieben haben.

Unter „F.1. Emotionale Strategien“ (59 Kodierungen; 18.79% der F.-Kategorie) wird gefühlsmäßiges Vorgehen der MentorInnen verstanden, darunter Einfühlung und Vertrauen aufbauen. Durch das Beschriebene geht hervor, dass die MentorInnen sich in die Lage des Mentees hineinversetzten und sich demnach verhielten, z.B.: „Ich habe gesagt: „Ist ok, du musst nichts von deinem Vater erzählen, wenn du nicht willst. Wir können wieder über etwas Anderes reden.“ (M18/03). Unter Einfühlung fiel zudem Beruhigen, Trösten, Ablenken und von sich erzählen. Außerdem konnten die MentorInnen Verhalten einsetzen, welches das Vertrauen in der Beziehung zum Mentee stärkt. Hier wurden Strategien wie etwas versprechen, versichern eingesetzt, z.B. „Stets habe ich ihm ja auch versichert, dass wir weiterhin Freunde bleiben und wir uns treffen können. Dieses Versprechen werde ich auch halten, da mir selbst viel daran liegt.“ (M20/05). Die Zusprüche, dass der Mentee sagen solle, wenn er/sie etwas nicht wolle oder er/sie sich jederzeit melden dürfe, wurden auch ein paar Mal erwähnt.

F.2. Kognitive Strategien (182 Kodierungen, 57.96% der F.-Kategorie) sind Vorgehensweisen, welche das Wahrnehmen, Denken und Erkennen betreffen. Hier war „Aufklärung“ mit 97 Kategorisierungen die am häufigsten genannte F.-Strategie. Sie beinhaltete Erklärungen von Themen (des Musicals, Buches oder Theaters) oder im Vorfeld, was sie machen werden. „Ich habe auch probiert mit K10 ein wenig über Rassismus zu reden und ihm anhand des 2. Weltkriegs zu erklären was Rassismus ist und was für Auswirkungen dies auf Menschen haben kann.“ (M10/02) ist hierfür ein Beispiel. Außerdem gab es einige (19) Erwähnungen, welche die Situation oder Regeln erklären, wie „Ich habe begonnen der K01 zu sagen, dass es schön wäre, wenn sie mich begrüßt, wenn ich komme und sich verabschiedet, wenn ich gehe.“ (M01/03). Auch bezüglich des Projekt(ende)s gab es Dinge aufzuklären. Des Weiteren fallen darunter Vorzeigen und Unterstützen, wie etwas beibringen oder zusammen

machen und Ermutigen, Antreiben, Loben, Bekräftigen, etwas üben oder Tipps geben.

Die F.3. Motivationale Strategien (49 Kodierungen; 15.61% der F.-Kategorie) umfassen das Motiv betreffende Vorgehen. Neugier wecken, Überreden und Flexibilität stehen darunter. MentorInnen motivierten ihren Mentee etwas (Neues) auszuprobieren und weckten sein/ihr Interesse oder Aufmerksamkeit für etwas. Auch Überzeugungsarbeit war gefragt und einige gaben an ihren Mentee zu überreden: *„Dann schlug ich vor, dass wir beide uns je zwei Spiele aussuchen und die dann je ein- bis zweimal spielen, sie stimmte zu und so konnte ich sie auch für einige neue Spiele überzeugen.“* (M26/05). Unter Flexibilität war die Offenheit für spontane Änderungen der geplanten Aktivität zu verstehen.

F.4. Grenzen setzen (24 Kodierungen; 7.64% der F.-Kategorie) können die MentorInnen zur Disziplinierung des Mentee anwenden und war bei 13 von 34 Mentees (38.24%) zumindest einmal von Bedarf. MentorInnen erklärten, dass er/sie etwas nicht möchte oder nicht gut findet, z.B. *„Ich nahm ihn also zur Seite und erklärte ihm, wieso man nicht lügen soll, vor allem nicht bei solchen Sachen.“* (M34/01). Auch waren vereinzelt Ermahnungen oder Schimpfen notwendig.

„B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen“ stellte mit 1236 Kodierungen die dritt-häufigst vorkommende Hauptkategorie dar.

B.1. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit der Organisation der Treffen (357 Kodierungen; 28.88% der B.-Kategorie) waren ein größeres Thema in den Berichten. Organisatorisches betraf die Zeit der MentorIn, sowie des Mentees oder Beide zugleich, was z.B. Krankheit und Urlaub beinhaltete. Die MentorInnen beschrieben häufiger zeitliche Engpässen bei sich (70 Angaben) z.B. durch Studiums- oder Arbeits-bezogene Verpflichtungen als auf Seiten der Mentees (50 Nennungen), wo die Treffen auch mal (kurzfristig) abgesagt wurden. Außerdem zählten zu Organisationsproblemen Missverständnisse (21 Mal) z.B. in der Terminabsprache und beim Abholen des Mentees. Dabei war die Familie des Mentees oft ausschlaggebend, wie *„Zweimal kam ich wie verabredet zum Hort, wo K28 mir sagte, dass er an diesem Tag leider verhindert ist. Das war etwas ärgerlich, da ich die Termine in Rücksprache mit deiner Familie getroffen hatte und sie mir nicht abgesagt hatten.“* (M28/05). Des Weiteren waren finanzielle Inhalte der

Organisation zugehörig, wie z.B., dass Aktivitäten zu teuer waren (30 Mal thematisiert). Auch die Beendigung des Projekts spielte eine Rolle, wobei viele MentorInnen ihren Mentee darauf vorbereiteten, sowie weiter in Kontakt bleiben wollten (22 Nennungen). In den Berichten erwähnten die MentorInnen auch im Vorfeld etwas vorbereitet zu haben und wenn es zu Aktivitäten-Verschiebungen z.B. durch Wetter Gegebenheiten kam.

B.2. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit dem Mentee (604 Kodierungen; 48.87% der B.-Kategorie) bezeichnet Umstände bezüglich der Person des Mentees, welche die MentorInnen als herausfordernd oder problematisch wahrnehmen, darunter Motivationsprobleme, Meinungsverschiedenheiten, Verhalten, problematischer Medienkonsum, Erwartungen, ungesundes Ernährungsverhalten, Schwächen, negative Gefühle des Mentees und weitere Herausforderungen. Mit diesen Thematiken war B.2. die Kategorie mit den zweithäufigsten Kodierungen. Motivationsprobleme äußerten sich in Desinteresse, Ungeduld, Langeweile und Skepsis. Beispielsweise auch *„Leider hat sie bei den ersten Schritten auf dem Eis festgestellt, dass sie es noch nicht perfekt beherrscht und hat sofort die Lust verloren.“* (M05/01). Meinungsverschiedenheiten kamen mit 15 Nennungen eher selten vor und äußerten sich meistens in Ablehnung der Vorschläge der MentorInnen oder verschiedenen Vorstellungen. Eine Herausforderung war ebenso das Verhalten des Mentees, wenn er/sie recht schüchtern, zurückhaltend und schweigsam war (was am häufigsten vorkam; 46) oder sich beispielsweise respektlos gegenüber den MentorInnen verhielt, z.B. durch Nachahmen wie in diesem Beispiel: *„Doch gegen Ende unseres Treffens wurde K19 immer übermütiger. Sie steigerte sich sehr in alles rein und plötzlich kippte ihre Stimmung und sie wurde ungehalten. Sie hörte nicht mehr auf mich nachzuahmen und zu sekkieren“* (M19/12). Problematischer Medienkonsum beinhaltete dem Alter unangemessenen, wie (Horror)filme, oder übermäßiger Konsum von Handy, Spielekonsolen oder Fernsehen. Erwartungen des Mentees bezogen sich vor allem auf kostspieligere/„besonderere“ Aktivitäten: *„Das Einzige, was mir Probleme bereitet ist eben die Tatsache, dass er bei Aktivitäten immer sehr kurz angebunden ist und viele meiner Vorschläge – vor allem die, die weniger Geld kosten oder solche, die körperlich oder geistig anstrengend sind – ablehnt, weil sie nicht „besonders“ genug seien“* (M25/01). Schwächen des Mentees erwähnten die MentorInnen bezüglich

des Charakters (z.B. schüchterner Typ) und fehlendem Wissen/Können (z.B. Schwimmen) oder schulischen Fertigkeiten. Negative Gefühle waren beispielsweise Trauer, Angst, Enttäuschung, Unlust und Ärger. Unter weitere Herausforderungen fielen z.B. körperliche Beschwerden/Bedürfnisse während der Treffen oder das Thema Schulwechsel. M05/05 beschreibt: *Es war eine „große Herausforderung sich voll und ganz auf ein fremdes Kind einzulassen und sich den auftretenden Problemen zu stellen“.*

B.3. Überforderung (39 Kodierungen; 3.16% der B.-Kategorie) zeigt auf, dass MentorInnen selten über nicht genügend Ressourcen verfügten, um konkrete Anforderungen zu bewältigen. Beispielsweise ein angemessener Umgang mit der Situation: *„Er war sehr müde und ich wusste dann teilweise nicht wie ich Ihn jetzt unterhalten soll.“* (M10/12). Ein paar MentorInnen erwähnten, dass sie nicht wüssten, wie genau sie den Mentee in verschiedenen Bereichen fördern könnten. 22 von 34 MentorInnen (64.71%) berichteten zumindest einmal von Überforderung.

Weitere Herausforderungen sind B.4. Ziele und Erwartungen (162 Kodierungen; 13.11% der B.-Kategorie). Gesetzte Ziele und Erwartungen an den Mentoring-Prozess wurden in sich etwas vornehmen oder Bemühen um etwas ausgedrückt. Der Großteil richtet sich an die Kompetenzen des Mentees (62 Angaben), in welchen Verbesserung erzielt werden sollte, wie Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen *„[ich habe] vor, weitere Aktivitäten einzuplanen, die etwas „herausfordernder“ sind, damit sie viel Selbstvertrauen gewinnen kann und sich weiterhin traut, neue Sachen auszuprobieren!“* (M18/12). Auch gehörten Aktivitäten-bezogene Inhalte zu den Zielen der MentorInnen (33 Nennungen). Persönlich wollten die MentorInnen auch bestimmte Rollen für den Mentee einnehmen, wie eine Vertrauensperson, oder den Umgang mit ihm verbessern.

B.5. Negative Bewertungen der Treffen oder Aktivitäten kamen im gesamten verschriftlichten Mentoring-Prozess am seltensten vor (20 Kodierungen; 1.62% der B.-Kategorie). Dazu ein Beispiel: *„Wir verbrachten eine relativ kurze Zeit im Museum lediglich 1 ½ Stunden, da es für K23 nicht besonders interessant war und die Ausstellungen meiner Meinung nach nicht geeignet für Kinder in ihrem Alter sind“* (M23/12). Es gab ein paar (4) Nennungen, dass ein Treffen in die Hose gegangen sei oder total schief ging.

B.6. Negative Gefühle der MentorInnen (54 Kodierungen; 4.37%) wurden etwas häufiger thematisiert als negative Bewertungen. Darunter waren z.B. Ärger, Frust, Enttäuschung, Unwohl-Sein und Trauer. *„Ich war anfänglich wirklich etwas verärgert, weil er sich den Ausflug gewünscht hatte und konnte nicht nachvollziehen, wie die Begeisterung plötzlich in Unmut umschlagen konnte.“* (M25/03).

4.2.2. Korrelative Analyse

Mit einer korrelativen Analyse folgt die Bearbeitung der Fragestellung:

❖ Wie werden die *Schwierigkeiten bewältigt*?

In Tabelle 4 sind die Korrelationen der Grobkategorien von B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen und F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien dargestellt. Nachgehend werden die signifikanten Zusammenhänge genauer beschrieben.

Mit allen F.-Grobkategorien korrelierte B.2. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit dem Mentee signifikant. Umstände bezüglich der Person des Mentees, welche die MentorInnen als herausfordernd oder problematisch wahrnimmt, darunter Motivationsprobleme, Meinungsverschiedenheiten, Verhalten, problematischer Medienkonsum, Erwartungen, ungesundes Ernährungsverhalten, Schwächen, negative Gefühle des Mentees und weitere Herausforderungen, werden darunter verstanden.

- F.3. Motivationale Strategien, darunter Überreden, Neugier wecken und Flexibilität, korrelierten mit $r=.489$ und $p=.003$.
- F.1. Emotionale Strategien, wie Einfühlung und Vertrauen aufbauen, korrelierten mit $r=.428$ und $p=.012$.
- F.4. Grenzen setzen wies eine Korrelation von $r=.420$ und $p=.013$ auf.
- F.2. Kognitive Strategien, wie Aufklären, Vorzeigen und Unterstützen, zeigten einen Zusammenhang von $r=.399$ und $p=.019$.

B.3. Überforderung korrelierte signifikant mit drei F.-Strategien (F.1. Emotionale Strategien: $r=.349$; $p=.043$; F.2. Kognitive Strategien: $r=.481$; $p=.004$; F.3. Motivationale Strategien: $r=.525$; $p=.001$). Damit sind Passagen gemeint, in der die MentorInnen nicht über genügend Ressourcen verfügten, um konkrete Anforderungen zu bewältigen.

Tabelle 4

Spearman-Korrelationen der Kategorien B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen und F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien (n=34)

Variablen <i>r</i> (<i>p</i>)	F.1. Emotionale Strategien	F.2. Kognitive Strategien	F.3. Motivationale Strategien	F.4. Grenzen setzen
B.1. Herausforderungen mit Organisation	.186 (.292)	.013 (.942)	.120 (.500)	-.084 (.638)
B.2. Herausforderungen mit Mentee	.428* (.012)	.399* (.019)	.489** (.003)	.420* (.013)
B.3. Überforderung	.349* (.043)	.481** (.004)	.525** (.001)	.201 (.253)
B.4. Ziele und Erwartungen	.386* (.024)	.387* (.024)	.239 (.173)	-.026 (.882)
B.5. Negative Bewertung	.183 (.301)	.210 (.233)	.044 (.807)	.097 (.584)
B.6. Negative Gefühle MentorIn	.122 (.491)	.035 (.846)	.305 (.080)	.225 (.146)

Anmerkung. *Korrelation ist bei $\alpha=0.05$ signifikant. **Korrelation ist bei $\alpha=0.01$ signifikant.

Zwei signifikante Ergebnisse zeigten sich bei B.4. Ziele und Erwartungen. Gesetzte Ziele und Erwartungen an den Mentoring-Prozess wurden in Vornehmen oder Bemühen ausgedrückt. Mit F.1. Emotionale Strategien ($r=.386$; $p=.024$) und F.2. Kognitive Strategien ($r=.387$; $p=.024$) bestand der signifikante Zusammenhang.

B.1. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit der Organisation der Treffen korrelierte nicht signifikant mit den F.-Grobkategorien, ebenso die restlichen Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen: B.5. Negative Bewertungen der Treffen oder Aktivitäten und B.6. Negative Gefühle der MentorInnen.

4.2.3. Verlaufsanalyse

Zur ersten Fragestellung bezüglich des Verlaufs des Mentoring-Prozesses wurde dieser in drei Phasen unterteilt:

- 1) Anfang: November (33 Berichte), Dezember (33 Berichte)
- 2) Mitte: Januar (34 Berichte), Februar (29 Berichte), März (34 Berichte)
- 3) Ende: April (31 Berichte), Mai (25 Berichte)

Der H. prozentuale Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors unterschied sich nicht über die drei Phasen hinweg. Signifikante Ergebnisse des Unterschiedstests sind in Tabelle 5 dargestellt. Bei

anschließend durchgeführten Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni-Tests) zeigten sich folgende signifikante Unterschiede ($n=34$):

- Am Anfang wurden mehr A.1. bildungsorientierte Freizeitgestaltungen kodiert als am Ende ($\chi^2(2)=0.721$; $p=.009$; $r=.510$; $z=2.97$). Die Tandems gingen in der Anfangs-Phase häufiger ins Museum, in die Bibliothek, Universität, in den Zoo oder kulturelles Kapital, wie Theater als im April und Mai.
- Die A.3. Aktivitäten-orientierte Freizeitgestaltung unterschied sich dahingehend, dass in der Mitte häufiger sportliche Aktivitäten, Musizieren und praktische Fertigkeiten, wie Backen oder Basteln, beschrieben wurde als am Ende ($\chi^2(2)=0.65$; $p=.023$; $r=.458$; $z=2.67$).
- Beschreibungen von Treffen mit Personen aus und außerhalb dem/des familiären Umkreis/es des Mentees, also das A.5. Soziale Kapital betreffend, traten im November und Dezember mehr auf als in der End-Phase ($\chi^2(2)=0.59$; $p=.046$; $r=.416$; $z=2.43$).
- B.2. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen mit Mentee traten in der Mitte häufiger auf als am Ende ($\chi^2(2)=0.66$; $p=.019$; $r=.468$; $z=2.73$). D.h. im Januar, Februar und März war häufiger von Motivationsproblemen, Meinungsverschiedenheiten, Verhaltensschwierigkeiten, Medienkonsum, Erwartungen, Ernährungsverhalten, Schwächen und negativen Gefühlen des Mentees die Rede.
- Am Anfang ($\chi^2(2)=0.63$; $p=.027$; $r=.447$; $z=2.61$) und in der Mitte ($\chi^2(2)=0.69$; $p=.013$; $r=.489$; $z=2.85$) beschrieben die MentorInnen häufiger B.3. Überforderung als am Ende. Im April und Mai wurde weniger über ungenügende Ressourcen, um konkrete Anforderungen zu bewältigen, wie angemessene Reaktion oder Umgang mit der Situation berichtet.
- B.4. Ziele und Erwartungen wurden sowohl am Anfang ($\chi^2(2)=1.04$; $p=.001$; $r=.738$; $z=4.31$) als auch in der Mitte ($\chi^2(2)=1.21$; $p=.001$; $r=.853$; $z=4.97$) häufiger erwähnt als am Ende. Die von dem/der Mentor/-in gesetzten Ziele und Erwartungen an den Mentoring-Prozess fanden in den ersten fünf Monaten häufiger Erwähnung als in den beiden letzten.

Tabelle 5

Friedman Tests (df=2; n=34) der Verteilungen der Grobkategorie-Kodierungen über die Phasen des Mentoring-Prozesses

Grobkategorie	Häufigkeit	Anfang Mdn (SD)	Mitte Mdn (SD)	Ende Mdn (SD)	Teststatistik χ^2	Signifikanz <i>p</i>
A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	304	1.41 (0.43)	1.33 (0.70)	1.00 (0.69)	9.75	.008
A.3. Aktivitäten-orientierte Freizeitgestaltung	260	1.14 (0.56)	1.17 (0.76)	1.00 (0.89)	7.93	.019
A.5. Soziales Kapital	198	0.85 (0.48)	0.67 (0.72)	0.50 (0.85)	6.30	.043
B.2. Herausforderungen mit Mentee	604	1.93 (2.08)	2.25 (2.39)	1.50 (2.05)	8.00	.019
B.3. Überforderung	39	0.15 (0.18)	0.00 (0.28)	0.00 (0.11)	16.77	.001
B.4. Ziele und Erwartungen	162	0.63 (0.51)	1.00 (0.85)	0.00 (0.55)	31.70	.001
B.5. Negative Bewertung	20	0.00 (0.12)	0.00 (0.25)	0.00 (0.20)	7.30	.026
C.1. Sprachverhalten	91	0.29 (0.47)	0.33 (0.52)	0.00 (0.42)	17.52	.001
C.3. Lese- und Schreibkompetenz	32	0.00 (0.22)	0.00 (0.38)	0.00 (0.22)	6.53	.038
D.1. Stärken des Mentees	199	0.67 (0.70)	0.67 (0.82)	0.00 (0.76)	13.77	.001
D.3. Erfolge Mentee	628	2.57 (1.57)	2.83 (2.18)	2.00 (1.52)	7.82	.020
D.4. Positive Gefühle MentorIn	129	0.54 (0.47)	0.67 (0.60)	0.00 (0.93)	6.74	.034
E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen	41	0.14 (0.24)	0.33 (0.34)	0.00 (0.28)	12.94	.002
G.1. Situation Bezugspersonen	99	0.29 (0.43)	0.33 (0.58)	0.00 (0.18)	26.81	.001
G.2. Verhalten Bezugspersonen	69	0.15 (0.40)	0.33 (0.40)	0.00 (0.79)	6.37	.041
G.3. Herausforderungen mit Bezugspersonen	114	0.41 (0.50)	0.33 (0.73)	0.00 (0.76)	8.49	.014
G.4. Beziehung mit Bezugspersonen	89	0.29 (0.49)	0.33 (0.71)	0.00 (0.52)	15.67	.001

Anmerkung. Signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett gedruckt. Es sind nur Werte von Grobkategorien mit $p < .050$ dargestellt. Eine vollständige Tabelle befindet sich im Anhang D (S.102 ff.).

- Sprachkenntnisse, Zweitsprache und Verständigungsprobleme, die unter C.1. Sprachverhalten fallen, erwähnten die MentorInnen in der Mitte ($\chi^2(2)=0.71$; $p=.011$; $r=.499$; $z=2.91$) und auch am Anfang ($\chi^2(2)=0.79$; $p=.003$; $r=.561$; $z=3.27$) häufiger als in der End-Phase.
- D.1. Stärken des Mentees, darunter besondere Fertigkeiten, Interessen oder Charaktereigenschaften des Mentees, wurden in den Berichten von Januar, Februar und März ($\chi^2(2)=0.71$; $p=.011$; $r=.499$; $z=2.91$) sowie November und Dezember ($\chi^2(2)=0.75$; $p=.006$; $r=.530$; $z=3.09$) häufiger beschrieben als in den Monaten April und Mai des Mentorings.
- Bezüglich D.3 Erfolge Mentee unterschieden sich Mitte- und End-Phase ($\chi^2(2)=0.59$; $p=.046$; $r=.416$; $z=2.43$). Positive Gefühle, positives Verhalten und schulische Erfolge wurden vermehrt in der Mitte berichtet.
- Arten, Gegebenheiten und Häufigkeit des Kontakts von MentorIn und Mentee in der Zeit zwischen den Treffen, wie auch im Urlaub, also das E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen, erwähnten die MentorInnen in der Mitte häufiger als Ende ($\chi^2(2)=0.60$; $p=.039$; $r=.426$; $z=2.49$).
- Bezüglich G.1. Situation Bezugspersonen, unterschied sich Anfangs- ($\chi^2(2)=0.93$; $p=.001$; $r=.655$; $z=3.82$) und Mitte- ($\chi^2(2)=1.02$; $p=.001$; $r=.718$; $z=4.18$) von der End-Phase. Die Verhältnisse und Umstände, welche die Familie des Mentees betreffen (z.B. Wohnsituation, Arbeit der Eltern) wurden anfänglich und mittig häufiger genannt.
- Beschreibungen welche die Verbindung oder den Kontakt zwischen MentorIn und den Bezugspersonen des Mentees als positiv oder negativ darlegen (G.4. Beziehung mit Bezugspersonen; 88.76% positive und 11.24% negative Darstellungen) fanden vermehrt am Anfang ($\chi^2(2)=0.68$; $p=.016$; $r=.478$; $z=2.79$) und in der Mitte ($\chi^2(2)=0.69$; $p=.013$; $r=.489$; $z=2.85$) im Gegensatz zum Ende Erwähnung.

4.2.4. Untersuchung bestimmter Charakteristika

In einem zweiten Schritt wurde untersucht ob die Häufigkeit kodierter Themen von bestimmten Merkmalen des Tandems abhängt, wobei nur signifikante Ergebnisse berichtet werden. Dazu dienten folgende Merkmale mit Fragestellung, deren Analyse nachgehend dargestellt wird:

- ❖ Unterscheiden sich MentorInnen unterschiedlicher Charakteristika?
 - Studienrichtung der MentorInnen
 - Erfahrung der MentorInnen mit Kindern
- ❖ Unterscheiden sich die Beschreibungen von MentorInnen mit Mentees unterschiedlicher Charakteristika?
 - Alter ($\triangleq$ Klassenstufe) des Mentees
 - Geschlecht des Mentees
 - Gleichgeschlechtlichkeit des Tandems

Vergleich der MentorInnen unterschiedlicher Studienrichtungen (n=34). Sowohl der Vergleich der einzelnen unterschiedlichen Studienrichtungen, als auch Lehramt-Studierende verglichen mit anderen Studienrichtungen, ergab keine signifikanten Unterschiede.

Vergleich der MentorInnen unterschiedlicher Erfahrungen mit Kindern (n=27). Dazu wurden MentorInnen mit Erfahrung ($k=15$) und MentorInnen mit wenig und keiner Erfahrung ($k=12$) in zwei Gruppen geteilt. Der Unterschiedstest ergab einen signifikanten Unterschied bei E.3. Entwicklung der Beziehung ($F=1.89$; $p=.002$), wobei MentorInnen mit Erfahrung ($Mdn=4.00$; $SD=2.75$) seltener die Entwicklung einer freundschaftlichen Beziehung thematisierten als MentorInnen mit wenig und keiner Erfahrung ($Mdn=7.50$; $SD=2.35$). Darunter stehen auch die Vertrautheit, dass der Mentee sich sicher fühlt, sie offener zueinander werden, der/die Mentor/in sich Gedanken macht, ob es dem Mentee gefällt oder Gespräche über Gefühle und persönliche Themen sowie Gemeinsamkeiten in Interessen und Charaktereigenschaften der Beiden.

Vergleich nach Mentees unterschiedlicher Klassenstufen (n=33; 2. Klasse: $k=10$; 3. Klasse: $k=11$; 4. Klasse: $k=12$). Es zeigten sich zwei signifikante Unterschiede über die Verteilung: Die A.1. bildungsorientierten Freizeitgestaltungen wurden von der Klassenstufe beeinflusst ($\chi^2(2)=8.86$; $p=.012$; $\eta^2=.277$). Mit Mentees in der 2. Klasse ($Mdn=11.00$; $SD=3.26$) sind die MentorInnen häufiger ins Museum, in die Bibliothek, Universität, in den Zoo oder kulturelles Kapital, wie Theater gegangen, als mit Mentees der 4. Klasse ($Mdn= 7.00$; $SD=3.23$; Post-hoc-Test: $H(2)=12.23$; $p=.009$;

$r=.518$; $z=2.98$). Ebenso F.2. Kognitive Strategien ($\chi^2(2)=6.98$; $p=.030$; $\eta^2=.218$) kamen mit Mentees der 2. Klasse ($Mdn=6.00$; $SD=6.69$) häufiger vor, als mit Mentees der 4. Klasse ($Mdn=3.00$; $SD=2.15$; Post-hoc-Test: $H(2)=10.82$; $p=.009$; $r=.459$; $z=2.63$). MentorInnen mit Mentees der 2. Klasse wählten vermehrt Vorgehen, die das Wahrnehmen, Denken und Erkennen betreffen, wie Vorzeigen, Unterstützen und etwas erklären.

Vergleich nach Mentees unterschiedlichen Geschlechts ($n=34$). Zwischen männlichen ($k=18$) und weiblichen ($k=16$) Mentees bestanden signifikante Unterschiede im Blick auf A.5. Soziales Kapital ($F=1.37$; $p=.046$) und D.4. Positive Gefühle MentorIn ($F=1.37$; $p=.046$). Dabei waren Äußerungen von Treffen mit Personen aus – sowie außerhalb – dem familiären Umkreis des Mentees mit Mädchen ($Mdn=7.00$; $SD=2.58$) häufiger als mit Jungen ($Mdn=5.00$; $SD=3.74$). Bezüglich der positiven Gefühle der Mentorin/des Mentors, wie Freude, wurden mit Mädchen ($Mdn=5.00$; $SD=2.92$) ebenso häufiger erwähnt als mit Jungen ($Mdn=2.00$; $SD=2.92$).

Vergleich nach Gleichgeschlechtlichkeit des Tandems ($n=34$). Der Vergleich von gleich- und verschiedengeschlechtlichen Tandem-Paaren ergab keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen über die Themen der Grobkategorien, einschließlich der Selbstreflexion.

5. Diskussion

Diese Arbeit analysierte die Monatsberichte der MentorInnen des Projekts „Nightingale-Mentoring“ in Wien aus dem Projektjahr 2013/2014 mit dem Ziel, strukturierte Aussagen über die im Mentoring-Prozess auftretenden Themen und konkrete Gestaltung des Mentorings zu machen. Dabei waren besonders unternommene Aktivitäten, eingesetzte pädagogischen Strategien sowie Schwierigkeiten und deren Bewältigung von Interesse. Das Nightingale Projekt bringt Studierende mit GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund in Tandems zusammen, welche sich über sieben Monate regelmäßig in der Freizeit treffen. Sozial

benachteiligte und/oder SchülerInnen mit Schwierigkeiten im schulischen Bereich sollen gefördert werden, dabei steht das Stärken von Selbstvertrauen, Selbstwert und sozialen Kompetenzen sowie Erwerb von kulturellem Kapital im Vordergrund, was den Mentees das Erreichen eines höheren Bildungsabschlusses erleichtern soll. Als Methode der Wahl diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Mit dem Vorgehen nach der inhaltlichen Strukturierung wurde ein elaboriertes Kategoriensystem (Anhang B, S.68 ff.) entwickelt, nach dem die Monatsberichte kodiert und inhaltlich zusammengefasst wurden. Es folgt eine Diskussion der Kategorien mit Kodier-Häufigkeiten und der Auswertung, bezogen auf die weiteren Fragestellungen nach dem Auftritt über den Mentoring-Prozess hinweg sowie nach dem Einfluss von bestimmten Charakteristika der MentorInnen und Mentees.

5.1. Diskussion der Kategorien im Rahmen der Kodier-Häufigkeiten

Auf eine positive Wirkung des Nightingale Projekts lässt sich mit D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen als häufigste Hauptkategorie schließen. Noch vor der A. „Bereitstellung von Zugängen“-Kategorie, was den Kontext des Projekts darstellt, standen die positiven Ergebnisse während des Projekts. B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen kamen an dritter Stelle der sieben Hauptkategorien. Darauf bezog sich explizit eine Frage im Protokoll der Monatsberichte und es ist selbstverständlich, dass mit dem Mentoring Herausforderungen einhergehen. Die nächst-häufigste Kategorie, E. Beziehung zwischen MentorIn und Mentee, hatte weniger als die Hälfte an Kategorisierungen wie die davorliegende Hauptkategorie. Die Thematisierung dieses Bereichs in den Berichten war dementsprechend um einiges geringer als die zuvor genannten, ebenso wie die restlichen Hauptkategorien: G. Bezugspersonen des Mentees, F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien, sowie C. Sprache des Mentees.

Die differenziertere Betrachtung der Häufigkeiten auf Ebene der Grobkategorien hob ebenso hervor, dass ein großer Anteil der Mentoring Berichte aus den positiven Ergebnissen bestand. Unter den zehn Ersten von insgesamt 30 fanden sich jene D.-Grobkategorien: D.3. Erfolge Mentee, D.2. Positives Erleben (Bewertung, Spaß) und D.1. Stärken des Mentees. Durch das positive Erleben geprägte Erfahrungen könnten

den Selbstwert der Mentees steigern (DeWit et al., 2016), was ein Hauptziel des Nightingale Projekts ist (Leeb, 2015). Da dies so häufig genannt wurde, könnte man von einer Steigerung des Selbstwertes ausgehen. Zudem scheint Mentoring eine natürliche Tendenz zu spielerischen, spaßigen Interaktionen zu haben, welche die Beziehung fördern können (Kracher & Hansen, 2014). Der Inhalt des Mentorings sollte Freude bringen – gemeinsam Spaß zu haben spielt eine Schlüsselrolle in der Beziehungsarbeit (vgl. Dunphy et al., 2008) und die D.2.-Kategorie zeigt diese Umsetzung als gelungen mit stark besetzter „Spaß“-Feinkategorie. Auch D.4. positive Gefühle der MentorInnen waren im mittleren Bereich der Häufigkeiten aller Grobkategorien vertreten.

Die positiven Erfahrungen erlebten MentorInnen und Mentees während ihrer gemeinsamen Freizeitgestaltung. Bezüglich der Aktivitäten zeigte sich, dass A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung am häufigsten genannt wurde. Wenn man die darunterfallende Feinkategorie „Essen/Trinken“ vernachlässigt, stehen die A.1. bildungsorientierten Aktivitäten auf Platz Eins der bereitgestellten Zugänge, was dem Erwerb von kulturellem Kapital zuträglich ist. Dieses Ziel des Projekts der „Vermehrung des Wissens über die für die Mehrheitskultur wichtigen Orte und Einrichtungen mitsamt den dabei relevanten Verhaltenscodes“ (Leeb, 2015, S.32) kann als erfüllt gesehen werden. Das Angebot des Projektträgers, die Kinderfreunde, ein Kindermusical im Rainmundtheater zu besuchen, wurde von den meistens Tandems angenommen. Der Mehrwert des Nightingale-Mentoring Projekts mit der Bereitstellung von Zugängen ist v.a. für Mentees aus Familien, die wenig mit ihren Kindern unternehmen/zu unternehmen wissen, gegeben. Dies kann besonders für Familien zutreffen, die ursprünglich aus einer anderen Kultur stammen. Der Zugang zu sozialem Kapital durch Mentoring Projekte ist v.a. bei MigrantInnen-Familien ein wichtiger Punkt, da auch die Eltern miteinbezogen werden können (vgl. Birman & Morland, 2014). Durch die interessanten Erlebnisse im Alltag mit dem/der Mentor/in können die Mentees neue Interessen entwickeln und ihre Sicht der Welt erweitern (Leeb, 2015). Einige Kinder im Projekt hatten durch Ausflüge mit ihrem Hort schon viele der städtischen Angebote in Wien gesehen. Mentoring-Projekte bestehen jedoch nicht nur aus der Bereitstellung von Zugängen, was auch andere Institutionen bieten können, sondern ermöglichen durch die Beziehung zu dem/der Mentor/in eine Begünstigung der Fortschritte in der Entwicklung der Mentees. Das

Nightingale Projekt könnte sich darauf noch mehr fokussieren. Durch eine/n Mentor/in mit Vorbildfunktion, kann den Mentees der Weg in eine höhere Bildungslaufbahn geebnet werden (Blaßnig, 2012; Feu Gelis, 2015).

Das gemeinsame Gestalten von Aktivitäten und deren Organisation ging mit Herausforderungen einher. Als häufigste Schwierigkeiten beschrieben die MentorInnen B.2. Herausforderungen mit dem Mentee. Dies war in der B.-Kategorie auch jene mit den meisten Feinkategorien, da dieses Thema am facettenreichsten auftrat. In den Berichten ging es logischerweise vorrangig um die Person des Mentees und dementsprechend auch um Herausforderungen mit ihm/ihr. Auch B.1. Herausforderungen mit der Organisation standen unter den Top Fünf aller Grobkategorien. Diese Herausforderungen beschrieben schon MentorInnen vorheriger Untersuchungen des Nightingale Projekts (Leeb, 2015; Leutwyler et al., 2014). Der Ablauf der Organisation der Treffen hängt mit deren Regelmäßigkeit und Häufigkeit zusammen. Die Häufigkeit des Kontakts beeinflusste die Ergebnisse der Mentorings (DuBois et al., 2002). Das Richtmaß des Projekts von insgesamt 20 Treffen wurde von weniger als der Hälfte der Tandems erfüllt. Diese Unterschreitung liegt nach dem Projektleiter Leeb (2015) im tolerierbaren Bereich. Ein Mentee kann auch mit einer geringeren Anzahl an Treffen von dem Mentoring profitieren, da beispielsweise die Entwicklung einer freundschaftlichen Beziehung wesentlicher für die Qualität/Effektivität des Mentorings ist (DuBois et al., 2002; EIF, 2014; Karcher & Nakkula, 2010; Rhodes, 2002). Mit einer längeren Projektdauer könnte das Nightingale Projekt potenziell effektiver sein (DeWit et al., 2016), doch diesbezüglich spielen ebenso ökonomische und finanzielle Faktoren eine Rolle. Den Kodier-Häufigkeiten zufolge beschrieben die MentorInnen häufiger zeitliche Engpässe bei sich als auf Seiten der Mentees. Jedoch kamen bei diesen (kurzfristige) Absagen vor. Eine gut abgesprochene Terminplanung mit den Bezugspersonen des Mentees stellte sich demnach als wichtig heraus und die MentorInnen sollten gegebenenfalls ihren Mentee und/oder die Bezugspersonen an ausgemachte Treffen erinnern. B.3. Überforderung machte nur einen kleinen Teil der B.-Kategorie aus, aber über die Hälfte der MentorInnen berichtete zumindest einmal von Überforderung. Deshalb ist ein professionelles begleitendes Training der MentorInnen wichtig. Das Selbstwirksamkeits-Gefühl der MentorInnen ist bedeutend für ein erfolgreiches Gelingen der Mentoring-Beziehung (Karcher et al.,

2005). B.4. Ziele und Erwartungen lagen im mittleren Bereich der Häufigkeiten aller Grobkategorien. Teilweise beschrieben die MentorInnen in den Berichten Entwicklungsziele, deren Festlegung Teil des Projekts war. Die über alle Grobkategorien hinweg am seltensten vorkommende Kategorie war B.5. negative Bewertungen. Dies ist ein gutes Zeichen für den Erfolg der Freizeitgestaltung, da nur selten Treffen oder Aktivitäten vom Tandem negativ bewertet wurden.

Die Bewältigung von auftretenden Schwierigkeiten oder das Einsetzen von pädagogischen Strategien stellte die F.-Hauptkategorie dar. Ihre Grobkategorien kamen weniger häufig in den Berichten vor. Das lässt den Schluss zu, dass die MentorInnen kein besonderes Augenmerk auf diesen Themenbereich legten. Genaue Beschreibungen, die das Kodieren einer F.2. kognitive, F.1. emotionale oder F.3. motivationale Strategie möglich machten, waren eher selten. Dabei waren F.2. kognitive Strategien noch in der oberen Hälfte der Häufigkeit vertreten und die anderen beiden Strategien im unteren Bereich, sowie F.4. Grenzen setzen als zweitletzte Kategorie über alle Grobkategorien hinweg.

Ebenso Beschreibungen, welche auf G. Bezugspersonen des Mentees bezogen waren, waren nur in der unteren Hälfte der Grobkategorie-Häufigkeiten vertreten. Die Bezugspersonen stellten einen Teil des Mentoring-Projekts dar, mit denen die MentorInnen (zumindest beim Abholen und Zurück Bringen) in Kontakt kamen und nahmen dementsprechend einen Anteil in den Berichten ein. Der Kontakt war überwiegend positiv und kann auch die Beziehung zum Mentee beeinflussen (Keller, 2005).

Das Kernelement des Mentorings ist die Beziehung, die sich in der gemeinsamen Zeit bildet (z.B. Rhodes, 2002). E.3. Entwicklung der Beziehung mit E.1. Wertschätzung lagen unter den ersten zehn häufigsten Grobkategorien insgesamt. Die Beziehung zum Mentee ist also ein Thema, welches die MentorInnen durchaus in den Berichten beschäftigte. Struktur und Inhalt des Mentoring-Prozesses sind wichtig um eine Veränderung zu bewirken (Karcher & Nakkula, 2010; Karcher et al., 2006). Durch die eins-zu-eins Beziehung wird aktive Unterstützung geleistet. Sie sollte auf den jungen Menschen fokussiert sein, so dass dieser mit Freude in die Wahl des Inhalts, der Ziele und Aktivitäten miteinbezogen wird (vgl. Dunphy et al., 2008). Durch die in E.1. Wertschätzung beinhalteten Themen, wie gemeinsames Planen, zeigte sich, dass das Nightingale Projekt dies leisten kann. Die Beschreibung

von E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen kam eher seltener vor, da es viele MentorInnen möglicherweise nicht als erwähnenswert erachteten.

C. Sprache des Mentees war die mit Abstand am wenigsten kodierte Hauptkategorie. Die MentorInnen nannten wenig, was die Sprache des Mentees betraf. Obwohl eine Verbesserung der (Deutsch-)Sprachkenntnisse ein „(Neben)Ziel“ des Projekts darstellt (Leeb, 2015, S.22), wurde dies in den Berichten selten thematisiert. Wenn Sprache als größeres Thema im Rahmen des Projekts erwünscht ist, sollte die Programmleitung dies besser an die Beteiligten kommunizieren und z.B. den MentorInnen gezieltere Strategien mit an die Hand geben. Im aktuell untersuchten Projektjahr 2015/2016 fanden Kolleginnen bezüglich der Verbesserung der Sprachkenntnisse durch das Mentoring-Projekt, mittels einer prä-post Sprachtestung von nicht- im Vergleich zu teilnehmenden Kindern, Verbesserungen in der Grammatikfähigkeit und Syntax (Himmelbauer, 2016) sowie Sprachproduktion (Trautsamwieser, 2016), in Abhängigkeit von der Erstsprache der Mentees.

Ein explizit interessierendes Thema war der Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der MentorInnen in den Berichten. Im Mittel waren acht Prozent der Beschreibungen der MentorInnen Selbstreflexion und eigene Gefühle. Der Anteil variierte stark, ebenso wie die Länge (Gesamtzeichenanzahl) der Berichte verschiedener MentorInnen. Es scheint auf individuelle Eigenschaften zurück zu führen zu sein und weniger vom Programm beeinflusst. Individuelle Reflexion, persönliche Erfahrungen und Herangehensweisen spielen eine wichtige Rolle, damit auch die MentorInnen Lerngewinne durch das Programm haben, doch im Schweizer Projekt wurde Selbstreflexion eher weniger thematisiert (Leutwyler et al., 2014).

5.2. Bewältigung von Schwierigkeiten

Die Frage, wie auftretende Schwierigkeiten bewältigt werden, wurde mittels einer korrelativen Analyse der B.- mit der F.-Kategorie untersucht. Es zeigten sich mehrere signifikante positive Zusammenhänge. Auffällig war, dass *alle* vier Strategie-Kategorien mit B.2. Herausforderungen mit dem Mentee eine mittlere bis hohe Korrelation aufwiesen. Daraus lässt sich schließen, dass die MentorInnen

Strategien v.a. in Bezug auf Schwierigkeiten mit dem Mentee angewandt haben. Beispielsweise um Vertrauen aufzubauen durch Versprechen oder wenn der Mentee schüchtern ist, sie/ihn zu unterstützen. Bei Motivationsproblemen konnte wieder Neugier geweckt werden oder zu neuen Aktivitäten überredet werden. Schwächen wurde durch Üben begegnet oder bei negativen Gefühlen aufgemuntert. Auch Grenzen setzen bei respektlosem Verhalten war teilweise notwendig, was von sich aus schon auf den Mentee bezogen war und auch mit keiner weiteren B.-Kategorie zusammenhing. B.3. Überforderung korrelierte mittel bis stark mit allen drei (emotionalen, kognitiven und motivationalen) Strategien. MentorInnen konnten diese Strategien einsetzen, wenn sie nicht genau wussten, wie sie reagieren oder mit der Situation umgehen sollten. Dies spielte sich wiederum in der Interaktion mit dem Mentee ab. B.4. Ziele und Erwartungen hing moderat mit emotionalen und kognitiven Strategien zusammen. Beispielsweise konnte die Stärkung der Kompetenzen des Mentees mittels Einfühlung oder Vorzeigen geschehen. Die korrelative Analyse lässt keine kausalen Schlüsse zu, aber die Möglichkeit, dass bestimmte Schwierigkeiten mit speziellen pädagogischen Strategien bewältigt wurden, wird gefestigt.

5.3. Kodier-Häufigkeiten im Verlauf des Mentorings

Mögliche Unterschiede der Nennungshäufigkeiten von Kategorien über den Verlauf des Mentoring-Prozesses hinweg wurden mittels einer Verlaufsanalyse der Berichte mit Anfangs- (November, Dezember), Mitte- (Januar, Februar, März) und Endphase (April, Mai) untersucht. Einige Grobkategorien zeigten Verlaufsunterschiede.

Die Tandems unternahmen am Ende des Mentorings weniger A.1. bildungsorientierte Aktivitäten als am Anfang. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich einige MentorInnen die „besonderen“, eher auf Spaß bezogenen Aktivitäten für den letzten Monat aufhoben und dadurch ihre Freizeit weniger bildungsorientiert gestalteten. A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung war dem entsprechend tendenziell am Ende häufiger, ergab aber keine signifikanten Unterschiede zu Anfang und Mitte des Mentorings. A.3. Aktivitäten-orientierte Unternehmungen wurden in der Mitte häufiger beschrieben als am Ende. Nach der Annäherungsphase am Anfang könnten mehr praktische Aktivitäten unternommen

worden sein, auch bei den MentorInnen zu Hause. A.5. Soziales Kapital trat am Anfang mehr auf als am Ende. Dies könnte bedeuten, dass die MentorInnen am Anfang das Kennenlernen von neuen Personen vermehrt beschreiben.

B.2. Probleme, Schwierigkeiten und Herausforderungen mit dem Mentee waren in der Mitte am häufigsten. Allgemein ist bei der Verlaufsanalyse zu beachten, dass die Mitte-Phase drei Monate, wohingegen die Anfangs- und End-Phase jeweils nur zwei Monate beinhalteten und dadurch Nennungen in der Mitte häufiger erscheinen können. Eine Erklärung für geringeres Auftreten von B.3. Überforderung am Ende kann sein, dass sich die MentorInnen im Laufe des Prozesses immer mehr in ihrer Rolle einfanden und auch schon mehr Reflexionstreffen absolviert hatten, in denen sie die Bewältigung von Schwierigkeiten lernen konnten. Die von dem/der Mentor/-in gesetzten B.4. Ziele und Erwartungen an den Mentoring-Prozess fanden in den ersten fünf Monaten häufiger Erwähnung als in den beiden letzten. Eine Zielfindung spielte also über den Prozess hinweg eine Rolle, nur in der Endphase weniger.

Ebenso traten am Ende weniger C.1. Sprachverhalten und D.1. Stärken des Mentees auf. MentorInnen beschrieben (neu entdeckte) Stärken ihres Mentee eher in den ersten Monaten und wiederholten diese später weniger. D.3. Erfolge Mentee wurden vermehrt in der Mitte als am Ende beschrieben, ebenso das E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen. Die Verteilung der F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien zeigte sich über den Mentoring-Prozess hinweg gleichmäßig. G.1. Verhältnisse und Umstände, welche die Familie des Mentees betreffen, wurden anfänglich und mittig häufiger genannt, da gegen Ende für die MentorInnen keine neuen Gegebenheiten bezüglich der Situation der Familie aufgetreten sein könnten. Das Thema G.4. Beziehung mit den Bezugspersonen war ebenso am Ende weniger häufig. Bei der Interpretation muss beachtet werden, dass die End-Phase am wenigsten Berichte enthielt.

5.4. Einflüsse der Charakteristika des Tandems

Bestimmte Charakteristika des Tandems können den Mentoring-Prozess beeinflussen (z.B. DuBois et al., 2011; Karcher & Nakkula, 2010). Diesbezüglich wurden Unterschiedstests durchgeführt, die der Frage nachgingen, ob die Häufigkeit kodierter Themen von bestimmten Merkmalen des Tandems abhängt.

Der Vergleich der MentorInnen unterschiedlicher *Studienrichtungen* ergab keine signifikanten Unterschiede. Es könnte sein, dass sich für das Projekt interessierende Studierende im Vorhinein über die Studienrichtungen hinweg ähnlich sind oder dass die MentorInnen durch das Training während des Projekts auf ähnliche Wissensstände gebracht werden. Bei dem Projekt in der Schweiz wurden kaum Studiums-bezogene Themen thematisiert (Leutwyler et al., 2014). Für weitere Evaluationen/Analysen des Projekts ist eine Beobachtung dieses Unterschieds sinnvoll, da sich die Zusammensetzung der MentorInnen verändern kann: Im hier untersuchten Projektjahr 2013/2014 waren am meisten Lehramt- und Internationale Entwicklung-Studierende, während 2014/2015 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Psychologie am meisten vertreten waren (Ehli, in Vorbereitung). Der Einfluss der Studienrichtung könnte in den nächsten Jahren eine andere Bedeutung erlangen. Ein Unterschied bezüglich der *Erfahrung mit Kindern* ergab sich in der Grobkategorie E.3. Entwicklung der Beziehung. MentorInnen mit wenig oder keiner Erfahrung thematisierten die Entwicklung der Beziehung häufiger als MentorInnen mit Erfahrung. Die neue Erfahrung eine (enge) Beziehung zu einem Kind aufzubauen, könnte besonderer/erzählenswerter für die MentorInnen mit wenig oder keiner Erfahrung mit Kindern sein, wohingegen erfahrenere MentorInnen dem keine so große Bedeutung beimessen könnten.

Bezüglich des *Alters des Mentees* (Klassenstufe) zeigten sich zwei signifikante Unterschiede in der Verteilung: Mit jüngeren Kindern unternahmen die MentorInnen mehr bildungsorientierte Aktivitäten und beschrieben häufiger kognitive Strategien als mit älteren Mentees. Die teilnehmenden Kinder befanden sich im Alter zwischen sieben und zehn Jahren, was der Phase der mittleren Kindheit entspricht (Berk, 2011). Jüngere Mentees sind möglicherweise Besuche des Museums, Zoos, Theaters, Musicals oder Universität noch aufgeschlossener bzw. ältere Mentees könnten Aktivitäten stärker bewerten und so die MentorInnen eher zu konsumorientierten, „spaßigeren“ Aktivitäten neigen. Neun bis elf-jährige Kinder sind besser darin, Dinge so zu formulieren, dass sie erreichen, was sie wollen (Berk, 2011). Zudem wäre es möglich, dass jüngere Mentees häufiger kognitive Strategien, wie etwas vorzeigen, zusammen machen, unterstützen, motivieren oder Erklärungen, benötigen, da sie unsicherer sein können als ältere Mentees. Das Selbstwertgefühl bessert sich bei den meisten Kindern ab 9 Jahren (Berk, 2011).

Mentoring hat mit verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen unterschiedliche Aufgaben zu erfüllen, kann jedoch über Altersgruppen hinweg positive Effekte herbeiführen (DuBois et al., 2011).

Auch das *Geschlecht des Mentees* hatte einen Einfluss auf zwei Grobkategorien. Mentorinnen mit weiblichen Mentees gaben häufiger A.5. Soziales Kapital und D.4. Positive Gefühle MentorIn an als MentorInnen mit männlichen Mentees. Aus der Bindungstheorie-bezogenen Literatur lässt sich schließen, dass gleichgeschlechtliche Mentoring-Beziehungen für Mädchen ein höheres Konfliktpotential bieten könnten (Liang et al., 2014). Dies steht im Gegensatz zu den vermehrt positiven Gefühlen der Mentorinnen. Jedoch könnte der Erklärungsansatz weniger in der Gleichgeschlechtlichkeit liegen, da diese keinen Einfluss zeigte. Auswirkungen des Geschlechts bestehen in einem komplexen System an Einflussfaktoren, wie z.B. dem Bindungstyp (Rhodes, 2005), und sollten noch weiter erforscht werden. Mädchen legen bei Freundschaften mehr Wert auf Intimität und Bindung und so könnten sie mehr gefühlsorientiert sein (Liang et al., 2014), was Mentorinnen veranlassen könnte mehr positive Gefühle zu beschreiben. Zudem schienen Mädchen kontaktfreudiger zu sein oder Mentorinnen mit Mädchen trauten diesen mehr Kontakt zu. Die *gleich- vs. verschiedengeschlechtliche Paare* hatten keinen Einfluss auf die Beschreibungen. Dies ist ein positives Ergebnis für das Nightingale-Projekt, in dem fast ausschließlich Mentorinnen aktiv sind. Es gibt keine eindeutigen Beweise, dass gleichgeschlechtliche Paare vorteilhafter für die Mentees sind (Liang et al., 2014). Auch Kanchewa, Rhodes, Schwartz und Olsho (2014) betonen, dass Programme keinen Nachteil darin sehen sollten, männliche Mentees mit weiblichen Mentorinnen zusammen zu führen. Schulungsmöglichkeiten, die auf das Thema Geschlecht und Diversität fokussieren, können MentorInnen unterstützen, um sich besser auf die Erfahrungen ihrer Mentees einzustellen und daraus idealerweise stärkere Fortschritte über alle Tandem Paarweisen hinweg zu machen (Kanchewa et al., 2014). Um den Einfluss des Geschlechts und anderer Charakteristika besser zu verstehen, sollten idealerweise Untersuchungsdesigns durchgeführt werden, welche Jungen und Mädchen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen zufällig gleich- und verschiedengeschlechtlichen MentorInnen zuteilen (Liang et al., 2014).

5.5. *Intercoderreliabilität und Limitationen*

Die beschriebenen Ergebnisse beruhen auf den Kodierungen mittels des Kategoriensystems, dessen Beurteilerübereinstimmung bei der Erstellung überprüft wurde. Das spezifisch inhaltsanalytische Gütekriterium der *Intercoderreliabilität* ergab fast 70 Prozent. Diese gute Übereinstimmung verschiedener Kodiererinnen war demnach zufriedenstellend und somit das Urteil einer Kodiererin ausreichend. Jedoch werden in der prozentualen Übereinstimmung zufällige Übereinstimmungen nicht berücksichtigt, was zu einer Überschätzung der Konkordanz (Gleichheit von Urteilen) führen kann. Deshalb ist für weitere Forschung eine Berechnung mittels der Auswertungssoftware „QCAmap“ zu empfehlen. Diese wurde bei der vorliegenden Arbeit erst später Teil des Arbeitsprozesses und weitere Analysen können die Software nun bereits von Anfang an nutzen und somit den Prozess verbessern.

Eine weitere Limitation der Untersuchung ist, dass bei der Interpretation der Ergebnisse die Verfassung der Monatsberichte von den MentorInnen zu beachten ist. Die subjektive Einschätzung des Mentoring-Geschehens wurde analysiert. Es entstand ein subjektives Abbild des Verlaufs des Mentorings mit den Wahrnehmungen und Bewertungen der MentorInnen. Dabei können unterschiedliche Kategorien verschieden stark von diesen beeinflusst worden sein. Verschiedene Themen konnten von den MentorInnen individuell unterschiedlich als erwähnenswert betrachtet werden. Die Glaubwürdigkeit und der Bedeutungsgehalt des Materials kann als gegeben erachtet werden, wobei die Genauigkeit der Beschreibungen oder Einbringen von persönlichen Gedanken stark variierten, aber zumindest die unternommenen Aktivitäten in jedem Bericht enthalten waren.

Beim Kategoriensystem sind Ergänzungen möglich. Ein beizufügendes Thema wäre beispielsweise eine eigene Kategorie zu Herausforderungen im Beziehungsaufbau/-gestaltung, da diese vereinzelt auftraten, aber nicht in die Analyse mitaufgenommen wurden und auch Leeb (2015) erwähnte den Auftritt dieser im Verlauf des Projekts. Außerdem muss bei der Interpretation beachtet werden, dass unter einige Grobkategorien weniger Kodierungen fielen als unter gewisse Feinkategorien, die unter häufig genannten Grobkategorien standen, welche facettenreicher auftraten. Das Material bietet demnach viele Untersuchungsmöglichkeiten.

5.6. Positive Ergebnisse für MentorInnen und Nachteile von Mentoring

In dieser Arbeit lag der Fokus auf den positiven Ergebnissen von Mentoring für die Mentees. Die Vorteile der Teilnahme als MentorIn wurden auch untersucht: Beispielsweise schreibt Nilsson (2003), dass Studierende „vor Ort“ durch den Zugang des Mentees Einblick in eine andere Kultur bekommen und so ihre interkulturelle Kompetenz erhöhen. Auch ohne die Teilnahme an einem Erasmus Programm haben sie dadurch den Mehrwert eines Auslandssemesters. Als MentorInnen entwickeln die Studierenden Wissen über Kinder in der heutigen Gesellschaft, Kommunikationsfähigkeit und Selbstwahrnehmung (Grander, 2011). Diese Inhalte, die während dem Mentoring-Prozess vermittelt werden, kann man im regulären Bildungssystem nicht finden (Fresko & Wertheim, 2001). Das Lernen durch Mentoring ist ein Weg um Wissen über die heutige Gesellschaft zu erlangen (Grander, 2011). Mentoring kann daher eine Reihe von Vorzügen bieten.

Jedoch dürfen mögliche *Nachteile von Mentoring* nicht unbeachtet bleiben. Mentoring ist ein vielversprechender Ansatz, um das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (DeWit et al., 2016), aber man darf nicht außer Acht lassen, dass sozial unterstützende Beziehungen genauso Konflikte bringen können (Rhodes, 2002). Da die persönliche Beziehung das Herzstück des Mentorings ist, können Inkonsistenzen und die Beendigung der Beziehung die Vulnerabilitäten der Kinder und Jugendlichen mehr treffen, als es weniger persönliche Kinder- und Jugendprogramme tun (Rhodes, 2002). Es kann vorkommen, dass die Passung zwischen MentorInnen und Mentees nicht optimal ist. Die Passung wird im Nightingale Projekt durch die persönliche Einschätzung des Projektleiters vorgenommen, jedoch gibt es keine Garantie für Erfolg. Es wird diskutiert, dass sich die Mentees nach dem Ende des Mentoring zurückgelassen fühlen könnten, wenn die MentorInnen entscheiden die Beziehung zu beenden (Dolan & Brady, 2012). Und nur, weil die Beziehung endet, heißt es nicht automatisch, dass ihre Bedeutung oder ihr Einfluss auch ein Ende hat (Rhodes, 2002). In den Nightingale Berichten scheint es so, dass die meisten MentorInnen ihren Mentee auf die Beendigung des Projekts vorbereiten und auch (unregelmäßiger) in Kontakt bleiben wollen. Außerdem kann es sein, dass durch den „Hype“ um Mentoring-Programme nicht genug Aufmerksamkeit auf die bereits existierenden natürlichen

Unterstützungsmöglichkeiten gelegt wird (Dolan & Brady, 2012). Interventionen in sozialen Netzwerken, die ein neues Mitglied „einbauen“, waren weniger erfolgreich als die Arbeit mit existierender Unterstützung (Cutrona, 2000). Ein Mentoring-Programm, das „Fremde“ als MentorInnen einsetzt, sollte also die Mentees als auch die MentorInnen in der Beziehung sorgfältig selektieren, trainieren und unterstützen. Dies ist der beste Weg um sicher zu sein, dass die Beziehung naturgemäß verläuft (vgl. Rhodes, 2002). In der Literatur wird immer wieder betont, wie wichtig die Auswahl der MentorInnen ist (z.B. DuBois et al., 2011; Karcher et al., 2005). Im Wiener Nightingale-Projekt wird durch die Beschränkung auf Studierende als MentorInnen auf weitere Assessments verzichtet und auf deren Unterstützung gesetzt. Auch weniger erfahreneren MentorInnen muss „die Sicherheit gegeben werden, jede Gefahrensituation gut und sicher bewältigen zu können“ (Leeb, 2015; S.22).

Das Nightingale-Projekt legt den Fokus auf Mentoring von Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei sollte zwischen (geplanter) Migration und Flucht unterschieden werden. Kinder auf der Flucht können professionelle psychologische Betreuung benötigen und eine andere Art von Zuwendung brauchen, als es mit Mentoring zu leisten ist (Birman & Morland, 2014). In der psychologischen und medizinischen Gesundheitsversorgung ist das Thema langfristig und nachhaltig einzuplanen (Wenzel, Kienzler & Wollmann, 2015).

Mentoring ist verständlicher, als andere komplexere sozialpädagogische Interventionen und kann Verbesserungen mit relativ geringen finanziellen Mitteln herbeiführen (vgl. Leeb, 2015). Für mögliche weitere Evaluationen des Projekts „Nightingale-Mentoring“ in Wien wäre eine Erhebung der Beziehungsqualität und Verfahren zur Messung von Zielen des Mentorings von Interesse, wie Selbstvertrauen/Selbstwert oder soziale Kompetenzen der Mentees. Langfristig wäre auch interessant, welche Bildungslaufbahn ehemalige Mentees des Projekts einschlagen.

5.7. Fazit

Diese Arbeit diene nicht nur der Analyse des Mentoring-Prozesses, sondern ebnet auch den Forschungsprozess für weitere Evaluationen des Projekts

„Nightingale-Mentoring“. Mit möglichen Risiken einer Mentoring-Beziehung im Hinterkopf, sind Mentoring-Programme, wie das Nightingale-Projekt, eine gute Möglichkeit soziale Unterstützung zu bieten und auf Mentee- sowie MentorInnen-Seite Neues zu lernen und Sichtweisen zu erweitern. Die meisten Mentoring-Projekte stärken Individuen wirklich und helfen ihnen nicht nur (Feu Gelis, 2015). Für die Gesellschaft bieten sie eine Chance: Menschen lernen in ihren Rahmen eine andere Lebenswelt kennen und diese Erfahrung kann nachhaltig positiv in ihrem Erleben und Verhalten wirken.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709 – 716. Zugriff am 12.10.2016. Verfügbar unter <http://n.ereserve.fiu.edu/010018141-1.pdf>
- 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 Publications.
- BBBS (Big Brothers Big Sisters). (2014). *Big Brothers Big Sisters Österreich*. Zugriff am 11.10.2016. Verfügbar unter www.bigbrothers-bigsisters.at
- BBBS Österreich. (2015). *Jahresbericht 2015. Wir stärken junge Persönlichkeiten*. Zugriff am 17.10.2016. Verfügbar unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/bbbs_jahresbericht_2015_06_final_web_1_.pdf
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In W. Damon & R. M. Lerner (Haupt Hrsg.) und R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, 6th Ed. (S.894–941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Binder, S. (2015). Interkulturelles Mentoring für Schulen (seit 2010). *alumni.ksa, Verein der Absolventinnen und Absolventen der Kultur- und Sozialanthropologie der Uni Wien*. Zugriff am 17.10.2016. Verfügbar unter <http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/index.php/projektberichte/interkulturelles-mentoring-fur-schulen.html>

- Binder, S., & Kössner, E. (2015). Einleitung. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrung teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S.11-14). Wien: LIT Verlag.
- Binder, S., Kössner, E., & Natmessnig, A. (2015). „Interkulturelles Mentoring für Schulen“ – Migrationserfahrung als Ressource. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrung teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S.60-90). Wien: LIT Verlag.
- Birman, D., & Morland, L. (2014). Immigrant and refugee youth. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.525-534). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Blaßnig, R. (2012). *Mentoring Migrant Kids. „Nightingale – Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund“ – ein Beitrag zur Chancengleichheit?* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.
- Cutrona, C. E. (2000). Social support principles for strengthening families. In J. Canavan, P. Dolan & J. Pinkerton (Hrsg.), *Family Support: Direction from Diversity* (S.103-122). London: Jessica Kingsley Publishers.
- DeWit, D. J., DuBois, D., Erdem, G., Larose, S., & Lipman, E. (2016). The role of program-supported mentoring relationships in promoting youth mental health, behavioral and developmental outcomes. *Prevention Science*, 17, 646-657. doi: 10.1007/s11121-016-0663-2
- Dolan, P., & Brady, B. (2012). *A guide to youth mentoring. Providing effective social support*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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 (2), 157–197. doi:10.1023/A:1014628810714
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2005). Youth mentoring: Theory, research and practice. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of Youth Mentoring* (S.2-11). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (2014). Youth mentoring: Progress and prospects for the 21st century. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.525-534). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. doi:10.1177/1529100611414806
- Dunphy, A., Gavin, B., Solomon, F., Stewart, C., Collins, E., & Grant, A. (2008). *Guide to Effective Practice in Youth Mentoring New Zealand*. Henderson, Auckland: Youth Mentoring Network. Zugriff am 19.09.2016. Verfügbar unter <http://www.youthmentoring.org.nz/about/publications.cfm>

- Eccles, J., & Gootman, J. (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ehli, S. (in Vorbereitung). *Evaluation des Projekts „Nightingale-Mentoring“ – Evaluation des Mentoring-Prozesses*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien.
- EIF – Europäischer Integrationsfonds. (2014). *Abschlussbericht betreffend das Projekt M3-88/2013 der/des Verein Gemeinsam – Initiative Interkulturelle Arbeit im Programmjahr 2013*. Wien: Europa Integration Äusseres, Bundesministerium Republik Österreich.
- 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. doi:10.1016/j.childyouth.2014.11.008
- Fresko, B., & Wertheim, C. (2001). Mentoring by prospective teachers as preparation working with children at risk. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), doi:10.1080/02607470120067891
- Grander, M. (2011). Learning through mentoring. Mentors as bearers of a model of learning for an integrated society. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 51-75. Verfügbar unter www.raco.cat/index.php/PiTS/article/download/244892/327985
- Griffith, M., Sawrikar, P., & Muir, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of Africa young people in Australia. *Youth Studies Australia*, 28(2), 32-40. Verfügbar unter http://acys.info/documents/280/pp32_40_griffiths.pdf
- Himmelbauer, M. C. (2016). *Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der grammatischen Fähigkeiten im deutschen Zweitspracherwerb*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien.
- Kanchewa, S. S., Rhodes, J. E., Schwartz, S. E., & Olsho, L. E. (2014). An investigation of same- versus cross-gender matching for boys in formal school-based mentoring programs. *Applied Developmental Science*, 18(1), 31-45. doi: 10.1080/10888691.2014.876251
- 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. doi: 10.1007/s11121-008-0083-z
- Karcher, M. J., & Hansen, K. (2014). Mentoring activities and interactions. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.63-82). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Karcher, M. J., Kuperminc, G. P., Portwood, S. G., Sipe, C. L., & Taylor, A. S. (2006). Mentoring programs: A framework to inform program development, reserach, an

evaluation. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 709-725. doi:10.1002/jcop.20125

- Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessment of relationship quality. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 93-110. doi: 10.1007/s10935-005-1847-x
- Karcher, M. J., & Nakkula, M. J. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. In G. G. Noam (Haupthrsg.) und M. J. Karcher & M. J. Nakkula (Hrsg.), *New Directions for Youth Development, No. 126: Play, Talk, Learn. Promising Practices in Youth Mentoring* (S.13-32). Hoboken, NJ: Wiley.
- Karkow, C., & Kühnel, B. (2008). *Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Keller, T. E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Kracher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring* (S.82-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Leeb, G. (2015). „Nightingale“ – Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrung teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S.16-44). Wien: LIT Verlag.
- Lerner, R. M., Napolitano, C. M., Boyd, M. J., Mueller, M. K., & Callina, K. S. (2014). Mentoring and positive youth development. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.17-27). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Leutwyler, B., Aegerter, M., & Meierhans, C. (2014). „Nightingale“ in teacher education: Program Evaluation. Research Report. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der PH Zug. Verfügbar unter <https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/forschung/izb/referenzprojekte/projekt-nightingale-evaluation>
- Liang, B., Bogat, G. A., & Duffy, N. (2014). Gender in mentoring relationships. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.159-173). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mackerle-Bixa, S., Rameder, P., & Patzl, A. (2015). „Lernen macht Schule“ – Soziale Verantwortung als Hochschulprogramm. In S. Binder & E. Kössner (Hrsg.), *Erfahrung teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen* (S.45-59). Wien: LIT Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Zugriff am 04.04.2016. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssnar-395173>
- Mörwald, H. (2015, 10. März). Mentoring-Programme spiegeln sich im schulischen Erfolg. APA – Austria Presse Agentur eG. Zugriff am 21.10.2016. Verfügbar unter http://www.bigbrothers-bigsisters.at/files/mentoring-programme_spiegeln_sich_im_schulischen_erfolg___science.apa_2015_03_10.pdf
- MENTOR – National Mentoring Partnership. (2005). *How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice. A step by step toolkit for program managers*. Alexandria, VA: MENTOR. Zugriff am 13.10.2016. Verfügbar unter <https://www.gradnation.org/sites/default/files/Building%20a%20Successful%20Mentoring%20Program-RES.pdf>
- Nilsson, B. (2003). Internationalisation at home from a swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40. doi: 10.1177/1028315302250178
- Prieto-Flores, Ò., Feu, J., & Casademont, X. (2016). Assessing intercultural competence as a result of internationalisation at home efforts: A case study from the nightingale mentoring program. *Journal of Studies in International Education*, 1-17. doi:10.1177/1028315316662977
- Pryce, J., Kelley, M. S., & Guidone, S. R. (2014). Mentor and youth matching. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring*, 2nd Ed. (S.427-438). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rhodes, J. E. (2000). Mentoring programs. In A. E. Kazdin (Hrsg.), *Encyclopedia of psychology* (S.198–200). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me. The Risks and rewards of mentoring today's youth*. USA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Hrsg.), *Handbook of youth mentoring* (S.30–43). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Rhodes, J., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691–707. doi:10.1002/jcop.20124.
- Sild Lönroth, C. (2007). *The nightingale-scheme – A song for the heart*. (Training Reports NR2/2007). Malmö University. Verfügbar unter <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/6468/A%20song%20for%20the%20heart.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Statistik Austria. (23.03.2016a). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund seit 2008*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken

/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/069443.html

Statistik Austria. (23.03.2016b). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Bundesländern (Jahresdurchschnitt 2015)*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/033241.html

Steiner, M. (2016, 10. Juni). Migration und Bildung: „Alle müssen eine faire Chance erhalten“. *Uni:view Magazin*. Zugriff am 23.06.2016. Verfügbar unter <http://medienportal.univie.ac.at/uniview/semesterfrage/detailansicht/artikel/migration-und-bildung-alle-muessen-eine-faire-chance-erhalten/>

Stewart, C., & Openshaw, L. (2014). Youth mentoring: What is it and what do we know? *Journal of Evidence-Based Social Work*, 11, 328-336. doi:10.1080/10911359.2014.897102

Stigendal, M. (2009). *Intercultural competence among young people in deprived neighbourhoods*. Malmö University. Verfügbar unter <http://wpmu.mah.se/lumist/files/2011/07/Workshop-on-Intercultural-competence-M-Stigendal.pdf>

The Nightingale Mentoring Network (2016). *About the nightingale mentoring concept*. Zugriff am 15.10.2016. Verfügbar unter http://nightingalementoring.org/?page_id=2

Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61-74. Verfügbar unter <http://128.104.248.62/ces/4h/educators/documents/TheokasLerner.pdf>

Trautsamwieser, A. (2016). *Evaluierung des Projekts „Nightingale-Mentoring“ – Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien.

Wenzel, T., Kienzler, H., & Wollmann, A. (2015). Facing violence – A global challenge. *Psychiatric Clinics North America*, 38, 529-542. doi:10.1016/j.psc.2015.05.008

Zand, D. H., Thomson, N., Cervantes, R., Espiritu, R., Klagholz, D., LaBlanc, L., & Taylor, A. (2009). The mentor-youth alliance: The role of mentoring relationships in promoting youth competence. *Journal of Adolescence*, 32, 1-17. doi:10.1016/j.adolescence.2007.12.006

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Ablaufmodell inhaltlicher Strukturierung (vgl. Mayring, 2015; S.98 und S.104).....	29
--	----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienrichtungen des Erststudiums der MentorInnen.....	24
Tabelle 2: Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Hauptkategorie	32
Tabelle 3: Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Grobkategorie.....	33
Tabelle 4: Spearman-Korrelationen der Kategorien B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen und F. Bewältigung- und pädagogische Strategien (n=34)	41
Tabelle 5: Friedman Tests (df=2; n=34) der Verteilungen der Grobkategorie-Kodierungen über die Phasen des Mentoring-Prozesses.....	43

Anhang

A. Zusammenfassung/Abstract

Zusammenfassung

Mentoring fördert die positive Entwicklung von jungen Menschen durch die unterstützende Beziehung zu Erwachsenen. Mentoring-Programme erwiesen moderat positive Ergebnisse. Das Projekt „Nightingale-Mentoring“ bringt Studierende (MentorInnen) mit GrundschülerInnen (Mentees) mit Migrationshintergrund in Tandems zusammen, welche sich über sieben Monate regelmäßig in der Freizeit treffen. Von besonderem Interesse für vorliegende Analyse des Mentoring-Prozesses waren Aktivitäten, pädagogische Strategien, sowie Schwierigkeiten und deren Bewältigung.

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring wurden die 219 Monatsberichte der MentorInnen des Nightingale Projektjahres 2013/2014 in Wien analysiert. 29 weibliche, 5 männliche MentorInnen, sowie 16 weibliche und 18 männliche Mentees nahmen teil und ergaben 21 gleich- und 13 verschiedengeschlechtliche Tandem-Paare. Die Software „QCAmap“ diente zum Kodieren mit dem erarbeiteten Kategoriensystem, dessen Intercoderreliabilität 69.0 Prozent betrug. Die sieben Hauptkategorien waren (absteigende Häufigkeit): D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen; A. Bereitstellung von Zugängen; B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen; E. Beziehung zwischen MentorIn und Mentee; G. Bezugspersonen des Mentees; F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien; C. Sprache des Mentees. In den Berichten variierte der prozentuale Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der MentorInnen stark pro MentorIn. Die F.-Kategorien korrelierten v.a. mit Herausforderungen auf den Mentee bezogen. Analysen der Häufigkeiten der Kategorien über Phasen des Mentoring-Prozesses, sowie bezüglich Einflussfaktoren, zeigten einige signifikante Unterschiede. Erfahrung mit Kindern der MentorInnen, sowie Geschlecht und Alter des Mentees ergaben signifikante Unterschiede, Studienrichtung und Gleichgeschlechtlichkeit des Tandems hingegen nicht.

Unter Berücksichtigung der möglichen Risiken einer Mentoring-Beziehung, zeigt diese Arbeit, dass Mentoring-Projekte, wie Nightingale, eine gute Möglichkeit darstellen, soziale Unterstützung zu bieten und Neues (kennen) zu lernen. Die Bereitstellung von sozialem Kapital ist besonders bei Menschen mit Migrationshintergrund relevant und kann zur erfolgreichen Integration beitragen. Diese Arbeit ebnet zudem den Forschungsprozess für weitere Evaluationen des Projekts.

Abstract

Mentoring benefits positive youth development through the supportive relationship with adults. Mentoring-programs proved moderate positive effects. The project “Nightingale-Mentoring” pairs students (mentors) with primary-school pupils (mentees) with a migration background in tandems, which meet regularly along seven months in their recreational time. For the present mentoring-process’ analysis, activities, educational strategies, difficulties and their coping were of particular interest.

Using the qualitative content analysis of Mayring, the 219 mentors’ monthly reports of the Nightingale project year 2013/2014 in Vienna were analysed. 29 female, 5 male mentors and 16 female, 18 male mentees participated and built 21 same- and 13 cross-sex tandems. The “QCAmap” software served for coding with the developed category system, which intercoder reliability amounted 69.0 percent. The seven main categories were (decreasing frequencies): D. Achievements, competences, positive experiences; A. Provided opportunities; B. Problems, difficulties, challenges; E. Relationship between mentor and mentee; G. Caregivers of the mentee; F. Coping and pedagogical strategies; C. Language of the mentee. In the reports was a large variation of mentors’ percentual amount of self-reflection and own emotions per mentor. The F.-categories correlated especially with challenges relevant to the mentee. Analysis of the categories’ frequencies across phases of the mentoring-process and of influencing factors, showed some significant differences. Mentors’ experience with children and mentees’ sex and age resulted in significant differences, whereas study programme and same-sex tandems did not.

Under consideration of the potential risks of mentoring-relationships, this thesis shows that mentoring-projects, like Nightingale, are an attractive possibility to offer social support and to gain knowledge and experiences. The access to social capital is especially relevant for people with a migration background, thereby contributing to successful integration. In addition, this thesis smoothes the process of research for further evaluations of the project.

B. Kategoriensystem: Nightingale-Mentoring Projektjahr 2013/2014

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

Hauptkategorie	Grobkategorie <i>Definition</i>	Feinkategorie <i>Definition</i>	Kodierregeln: <i>Beschreibung beinhaltet genannte/ zugehörige Themen im Rahmen der jeweiligen Kategorie</i>	Ankerbeispiele
A. Bereitstellung von Zugängen	A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung <i>Aktivitäten mit einem expliziten oder impliziten bildungsfördernden Charakter</i>	A.1.a. Museum <i>Ort, an dem wissenschaftliche, technische, geschichtliche Sammlungen oder Kunstwerke ausgestellt werden</i>	• ZOOM Kindermuseum • Naturhistorisches Museum • Haus der Musik • Technisches Museum • Weltmuseum Wien • Heeresgeschichtliches Museum • Völkerkundemuseum • Sissi Museum • Kaiserliche Schatzkammer • Narrenturm • Kunsthaus (Hundertwasser) • Kunsthistorisches Museum	▪ „Kindermuseum Zoom: Wir waren gemeinsam in der Druckwerkstatt. Haben die Führung dazu besucht und anschließend selber gedruckt.“ (M35/01)³

³ Zitate aus den Monatsberichten sind anonymisiert. „M35“ steht für den/die Mentor/in, „K35“ für den Namen des Kindes/Mentees und „/01“ entspricht dem Monat des Berichts, d.h. hier Januar.

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

A. Bereitstellung von Zugängen	A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	A.1.e. Kulturelles Kapital	• Schönbrunn ❖ A.1.e.i Kindermusical von den Kinderfreunden	
		A.1.f. Sonstige bildungsorientierte Freizeitgestaltung <i>Sonstige Aktivitäten mit einem expliziten oder impliziten bildungsfördernden Charakter</i>	• Buch, gemeinsam Lesen • Sternwarte/Planetarium • Naturlehrpfad • Kinder-Literaturfestival Palais Auersperg • Hilfe bei Hausaufgaben • Kinderführung beim Roten Kreuz	▪ „Als ich sie nach Hause brachte hatte ich noch Zeit und ich konnte ihr bei den Hausaufgaben helfen.“ (M44/06) ▪ „Ich baue dabei immer ein paar Leseübungen ein (Stationen, Straßen, etc.).“ (M27/12)
	A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung <i>Auf den Erwerb von Konsumgütern ausgerichtet, nach Genuss strebende Aktivitäten.</i>	A.2.a. Vergnügung/Entertainment <i>Aktivitäten, die dem Amusement des Tandems dient, mit dem Ziel Freude zu verschaffen</i>	• Spiele: Verstecken, Rollen-/Ratespiele (selbst ausgedachte), Fangen • Brett-, Kartenspiele • Weihnachts-/Ostermarkt • Prater Vergnügungspark • Spielebox • Dialog im Dunkeln • Fußballstadion • Faschingsfest • Madame Tussauds	▪ „wir haben ein Spiel daraus gemacht. (Über die Pfützen springen, den besten Weg finden um nicht komplett nass zu werden etc.)“ (M05/04) ▪ „Wir sind gemeinsam zum Christkindlmarkt am Rathaus und Maria-Theresia-Platz gegangen.“ (M36/11) ▪ „Danach spielten wir ein paar Runden UNO.“(M48/04)

A. Bereitstellung von Zugängen	A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung	A.2.b. Medienkonsum <i>Nutzung des Angebots der Medien</i>	• Kino • Playstation/Spielkonsole • Film anschauen • Computerspiele • Games-Workshop	▪ „Wir haben uns den Animationsfilm „Die Pinguine aus Madagaskar“ im Kino in der Lugnercity angesehen.“ (M35/12)
		A.2.c. Essen/Trinken <i>Die Aufnahme von Nahrungsmitteln in einem Gastronomiebetrieb oder im Privaten</i>	• Eis Essen • Kaffee/Tee (auch mit Familie) • Jause • Süßes z.B. Popcorn, Krapfen • Imbiss, Bäcker • Supermarkt • Kinderpunsch • Restaurant	▪ „Da wir keinen Stress hatten, holten wir uns ein Eis auf der Donauinsel und spazierten gemütlich zum Minigolfplatz.“ (M50/04) ▪ „Die Jungs hatten noch Eistee und Chips mitgebracht und wir spielten ein wenig im Wasser, saßen dann auf den Liegestühlen und tranken und aßen zusammen.“ (M54/04)
	A.3. Aktivitäten-orientierte Freizeitgestaltung <i>Aktivitäten, die eine körperliche Verrichtung umfassen, dem Zeitvertrieb und Lustgewinn dienen</i>	A.3.a. Praktische Fertigkeiten <i>Aktivitäten, die den Erwerb von kulturell erwünschten Fertigkeiten fördern</i>	• Backen z.B. Christkindls Werkstatt • Kochen • Basteln • Malen	▪ „Bei mir Zuhause Lebkuchenhaus basteln, gemeinsam Mittagessen gekocht.“ (M47/12) ▪ „Dann hat mir K12 gezeigt, wie man sich Ringe, Armbänder und Ketten aus Löwenzahnblumen und Gänseblümchen flechten kann“ (M12/05)
		A.3.b. Musizieren <i>Auf einem Instrument Musik machen</i>	• Gitarre • Klavier	▪ „Ich wollte K42 bei diesem Treffen die Gelegenheit geben, noch mehr am Klavier auszuprobieren und wollte ihm noch mehr zeigen, an das ich mich selbst aus meinen lange vergangenen Klavierunterricht erinnern konnte.“ (M42/05)

A. Bereitstellung von Zugängen	A.3. Aktivitäten- orientierte Freizeit- gestaltung	A.3.c. Sportliche Aktivitäten <i>Zur körperlichen Ertüchtigung ausgeübte körperliche Betätigung</i>	• Spielplatz • Schwimmen/Baden • Eislaufen • Ballspiele • Sporthalle • Wandern • Tanzen • Park z.B. Stadtpark, Augarten, Prater • Bowlen • Frisbee • Seilspringen • Minigolf	▪ „Wie versprochen, fuhren wir wieder zum Sportcenter um beim zweiten Bubble Soccer Training teilzunehmen.“ (M48/02)
	A.4. Orientierung im öffentlichen Raum <i>Aktivitäten, die die Fähigkeit der Orientierung in öffentlichen Verkehrs-/Grünflächen fördern</i>	A.4.a. Öffentliche Verkehrsmittel	• U-Bahn • Straßenbahn • S-Bahn • Bus	▪ „Ich habe K36 wie immer zu Hause abgeholt und zusammen sind wir mit U-Bahn zum Museumsquartier gefahren“ (M36/01)
		A.4.b. Fahrplan/Stadtplan lesen	• Fahrplan lesen • Stadtplan lesen	▪ „K27 liebt den Stadtplan und will oft wissen, wo wir sind und wohin wir fahren. Dann zählt er die Stationen und kontrolliert, ob wir richtig sind.“ (M27/12)
		A.4.c. Andere Fortbewegungsarten	• Spazieren gehen • zu Fuß • Radfahren	▪ „Danach machten wir einen Spaziergang durch den 2. Bezirk und im Augarten.“ (M47/03)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

B. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen	B.4. Ziele und Erwartungen	• bzgl. Aktivitäten z.B. Zugang zu Wien; schöne Dinge/Zeit • persönliche Ziele MentorIn z.B. Vertrauensperson sein; klarer Grenzen setzen • von Mentee z.B. Studieren	▪ „habe ich vor, weitere Aktivitäten einzuplanen, die etwas „herausfordernder“ sind, damit sie viel Selbstvertrauen gewinnen kann und sich weiterhin traut, neue Sachen auszuprobieren!“ (M18/12)
	B.5. Negative Bewertung der Treffen/ Aktivitäten <i>Aufgrund von individuellen Merkmalen und Umständen der Aktivitäten oder Treffen werden diese von MentorIn/Mentee als negativ wahrgenommen</i>	• nicht geeignet für Kinder • in die Hose/total schief gegangen • MentorIn/Mentee nicht gefallen • langwierig	▪ „Wir verbrachten eine relativ kurze Zeit im Museum lediglich 1 ½ Stunden, da es für K23 nicht besonders interessant war und die Ausstellungen meiner Meinung nach nicht geeignet für Kinder in ihrem Alter sind“ (M23/12) ▪ „Der Ausflug war ein totaler Flop! K60 hat sich total gelangweilt und hat mich das auch wissen lassen!“ (M60/01)
	B.6. Negative Gefühle der/des MentorIn/-s <i>Negative Gefühle des/der MentorIn/-s, die im Laufe des Projekts auftreten</i>	• Ärger, Frust, nerven-aufreibend, anstrengend • Enttäuschung (schade finden) • unangenehm • unsicher (ob es Mentee gefällt) • nicht gefallen, keinen Spaß • traurig, bedrückend • Angst, erschreckt	▪ „Ich war anfänglich wirklich etwas verärgert, weil er sich den Ausflug gewünscht hatte und konnte nicht nachvollziehen, wie die Begeisterung plötzlich in Unmut umschlagen konnte.“ (M25/03) ▪ „Verzweifelt fuhr ich rasend schnell los (vom 21. in den 13.). Dort kam ich trotzdem erst ca. ¾ 10 an und ich konnte sie nicht finden.“ (M49/05)

C. Sprache des Mentees	C.1. Sprach- verhalten <i>Gesamtheit der Art und Weise, wie sich der Mentee sprachlich ausdrückt/ kommuniziert und inwiefern Fort-, Rückschritte oder Stagnation auftreten</i>	C.1.a. Sprachkenntnisse <i>Deutsche Sprach-fertigkeit; Kommunikation des Mentees; Verhaltens- weisen des Tandems auf Sprache bezogen</i>	• Deutschkenntnisse (spricht oder versteht schon gut/kaum Deutsch) • Wortschatz (Vokabeln, Sätze) • Grammatik • gegenseitig Wörter beibringen	▪ „Er spricht auch im Vergleich zu seinen Eltern sehr gut Deutsch und ist gerade dabei mir Persisch beizubringen.“ (M35/11) ▪ „An diesem Tag ist mir aufgefallen, dass K07 viel mehr Deutsch versteht als ich gedacht habe, meine Unterhaltungen mit den anderen MentorInnen und Mentees konnte er sogar sehr gut verstehen aber auch das Musical hat er im Groben verstanden“ (M07/12) ▪ „Mittlerweile fallen mir gewisse sprachliche und grammatikalische Fehler auf, die K22 macht“ (M22/11) ▪
		C.1.b. Zweitsprache <i>Sprachkenntnisse des Mentees in seiner Mutter- oder Zweitsprache, die er/sie mit MentorIn teilt</i>	z.B. auf • Türkisch • Serbisch • Albanisch • Englisch • Russisch	▪ „sie erklärte mir auch, dass es im Serbischen zwei verschiedene Schriften gibt und eine aus Zeichen besteht, welche sie nicht lesen könne“ (M30/03) ▪ „In der Etage über die wichtigsten Wiener Komponisten, hat sich K09 für den Russischen Audioguide entschieden, da es ihr klarerweise noch leichter fällt, ihre Muttersprache zu verstehen“ (M09/12)

C. Sprache des Mentees	C.1. Sprachverhalten	C.1.c. Verständigungs- probleme <i>Aufgrund von nicht ausreichenden Sprachfertigkeiten Probleme mit der Verständigung zwischen Mentee und MentorIn</i>	• versteht wenig • versteht Fragen nicht z.B. antwortet nur „ich weiß nicht“ • versteht nicht wo sie hinfahren/ was sie machen werden	▪ „Ich hätte ihn nach dem Haus des Meeres gefragt, welches Tier ihm am besten gefallen hat, oder ob es ihm grundsätzlich gefallen hat – und er verstand die Frage nicht. Also ich hab schon das Gefühl, dass die Sprachbarriere sehr sehr groß ist. Oder ich weiß auch nicht, ob er doch einiges versteht, jedoch einfach so tut als würde er es nicht verstehen.“ (M17/12)
	C.2. Sprachförderung <i>Förderung der sprachlichen Entwicklung, der sprachlichen Fähigkeiten</i>		• Buch lesen (gemeinsam, vorlesen) • neue Wörter lernen • spielerisch • Gesagtes wiederholen	▪ „Da viel Zeit bei den Fahrten draufgeht, werde ich versuchen, diese zu nutzen, um ein paar Sprach- und Wortspiele einzuführen. Gleichzeitig entsteht dabei eine Art Ritual (falls ihr die Spiele gefallen) und ihr Wortschatz wird dadurch im besten Fall erweitert.“ (M57/12)
	C.3. Lese- und Schreibkompetenz <i>Beschreibung der Fähigkeit des Mentees Texte zu verfassen, Texte flüssig zu lesen/ zu verstehen</i>		auf Deutsch/Muttersprache • kann gut lesen/schreiben • hat Schwierigkeiten • Freude am Lesen • Probleme beim Schreiben	▪ „K46 liest für sein Alter nicht besonders gut, hat mir aber dennoch das ganze Buch vorgelesen, was mich sehr freute. Ich bin mir aber nicht sicher, ob für ihn durch diesen Besuch das Lesen generell attraktiver wurde.“ (M46/03)

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

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

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

D. Erfolge, Kompetenzen, positive Erfahrungen	D.3. Erfolge Mentee	D.3.b. Positives Verhalten Mentee	• traut sich etwas, keine Angst mehr • Interaktion mit anderen Kindern/ Personen • voll dabei, macht mit	allen gezeigt hat und über unsere Treffen sehr glücklich ist.“ (M21/01) ▪ „dass K27 nicht aufgegeben hat, obwohl er noch nicht so gut eislaufen kann.“ (M27/01)
		D.3.c. Schulische Erfolge <i>Beschreibung von positiven Gegebenheiten, die Schule betreffend, von denen der/die Mentor/in erfährt</i>	• sehr gutes Zeugnis, gut in der Schule • Freunde gefunden • geht gerne hin • Platz im Gymnasium	▪ „tolles Zeugnis (lauter Einser, bis auf eine einzige Zwei in Deutsch)“ (M09/02) ▪ „dass sie höchst wahrscheinlich einen Platz im Gymnasium bekommen wird“ (M09/03)
	D.4. Positive Gefühle der/des Mentorin/-s Positive Gefühle der/des Mentorin/-s		• Freude, z.B. auch: glücklich • schön (zu sehen) • positiv überrascht, erstaunt, beeindruckt • sehr/gut gefallen • glücklich • begeistert • stolz (auf Mentee)	▪ „beim letzten Treffen hat er es z.B. vorgezogen, etwas mit mir zu unternehmen, als mit der Hort-Gruppe ins Kino zu gehen, das hat mich sehr gefreut und auch gerührt.“ (M42/11) ▪ „Es freute mich riesig, dass ich dieses Erlebnis mit ihm teilen durfte“ (M11/01) ▪ „Es war sehr schön, K19s leuchtende Augen zu sehen, als sie mit dem Wasser um sich spritze.“ (M19/05)

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

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

E. Beziehung zwischen MentorIn und Mentee	E.3. Entwicklung der Beziehung	E.3.b. Gedanken um Gefallen <i>MentorIn überlegt, ob etwas dem Geschmack, Vorstellung, Erwartung des Mentees entspricht</i>	MentorIn ist unsicher, ob es Mentee gefällt (langweilig, nicht interessant)	▪ „Zunächst war ich ein bisschen verunsichert, ob es K09 auch wirklich Spaß machen würde“ (M09/04)
		E.3.c. Über Gefühle reden <i>Das Tandem spricht über Empfindungen zu Einstellungen und Umwelt</i>	• Persönliche Themen (Privatleben, Liebe/Sex) • bedrückende Ereignisse	▪ „Von sich aus spricht er über Schule und Freunde und seine Familie, wir sprechen auch über kleine Prügeleien in der Schule, über „die türkischen Kinder“, mit denen K20 sich nicht sehr gut versteht, darüber, welches Mädchen er toll findet oder fand, über Kunst und über das Schreiben von Texten, wobei er, wie er selbst sagt, Probleme hat.“ (M20/12)
		E.3.d. Gemeinsamkeiten <i>Persönliche Stärken oder Schwächen, die MentorIn und Mentee gemeinsam haben</i>	• Hobbies • Interessen • Charaktereigenschaften • Verhalten/Emotionen	z.B. ▪ Basteln; Kochen ▪ Geschichte ▪ eher ruhig ▪ hatten beide Angst

F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	F.1. Emotionale Strategien <i>Vorgehen der MentorIn</i>	F.1.a. Einfühlung <i>MentorIn setzt sich in die Lage, den Zustand des Mentees hinein; empfindet/ vollzieht es nach und verhält sich entsprechend</i>	• Beruhigen; von sich erzählen • Trösten, Aufmuntern, Ablenken • Nachfragen • in Ruhe lassen	▪ „Ich habe gesagt: „Ist ok, du musst nichts von deinem Vater erzählen, wenn du nicht willst. Wir können wieder über etwas Anderes reden.“ (M18/03)
		F.1.b. Vertrauen aufbauen <i>MentorIn setzt Verhalten ein, das die verlässliche Beziehung zwischen ihm/ihr und dem Mentee stärkt</i>	• Versprechen, Versichern • Mentee soll sagen, was er/sie (nicht) will • darf sich jederzeit melden	▪ „Stets habe ich ihm ja auch versichert, dass wir weiterhin Freunde bleiben und wir uns treffen können. Dieses Versprechen werde ich auch halten, da mir selbst viel daran liegt.“ (M20/05)
	F.2. Kognitive Strategien <i>Vorgehen der MentorIn, das Wahrnehmen, Denken, Erkennen betreffend</i>	F.2.a. Vorzeigen <i>MentorIn zeigt, informiert, übt mit Mentee etwas zur Verbesserung seiner/ihrer Fertigkeiten</i>	• etwas beibringen, Zeigen wie es geht • zusammen machen (dann alleine), nachmachen • von sich/jemanden in ähnlicher Situation erzählen	▪ Rolle am Reck (M22/05) ▪ „Ich versuche sie dann zu verbessern, indem ich das Gesagte in einem Satz wiederaufnehme und richtig sage, ohne sie darauf hinzuweisen, dass er falsch gesagt wurde.“ (M12/03)

F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	F.2. Kognitive Strategien	F.2.b. Unterstützen <i>MentorIn ist dem Mentee beihilflich, setzt sich für ihn/sie ein oder trägt zu Fortschritten/Erfolgen bei</i>	• Ermutigen, Motivieren • etwas Üben, Tipps geben • Loben, Bekräftigen • Helfen • ersten Schritt machen	▪ andere Kinder anzusprechen; etwas auszuprobieren; „Ich habe ihr gesagt, dass sie sich ruhig trauen soll selber zu fragen, aber dass ich gerne mit ihr mitgehe.“ (M18/02) ▪ „Während der Hin- und Rückfahrt übten wir ein bisschen Mathe, das Multiplizieren und Dividieren.“ (M26/05) ▪ „Ich habe auch versucht, ihr zu vermitteln, dass wir mutig waren und es toll war, dass wir unsere Angst überwunden haben.“ (M13/03)
		F.2.c. Aufklärung <i>MentorIn vermittelt Klarheit/Kenntnisse in dem Mentee Unbekanntes/ Ungeklärtes</i>	• Thema (von Musical/ Buch/ Museum) erklären ggf. im Vorfeld • Situation/Regeln erklären • über Studentenleben (Bibliothek, WG) • Projekt(ende), Anzahl der Treffen	▪ „Ich habe K18 gefragt, ob sie schon einmal in einer Kirche war (sie ist muslimisch). Sie verneinte und ich erklärte ihr, dass wir drinnen nur leise reden sollen.“ (M18/03) ▪ „Ich habe begonnen der K01 zu sagen, dass es schön wäre, wenn sie mich begrüßt, wenn ich komme und sich verabschiedet, wenn ich gehe.“ (M01/03) ▪ „Ich erklärte ihm, dass das Projekt nicht dafür gedacht ist Spielzeug zu kaufen, sondern dafür gemeinsam Zeit zu verbringen, sich auszutauschen und einen Einblick in das Leben des jeweils anderen zu bekommen.“ (M28/12)

F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	F.3. Motivationale Strategien <i>Das Motiv betreffende Vorgehen der MentorIn</i>	F.3.a. Neugier wecken <i>MentorIn macht den Mentee auf etwas neugierig</i>	• Aufmerksamkeit/Begeisterung/ Interesse wecken • Motivieren etwas Neues auszuprobieren • Fragen stellen • Alternativen aufzeigen	▪ „Ich habe vorher mit ihr ausgemacht, dass wir beide versuchen würden, uns drei Sachen von der Show zu merken, die wir noch nicht gewusst haben, und sie uns nachher sagen.“ (M13/01) ▪ „Dann schlug ich vor, dass wir beide uns je zwei Spiele aussuchen und die dann je ein- bis zweimal spielen, sie stimmte zu und so konnte ich sie auch für einige neue Spiele überzeugen.“ (M26/05) ▪ Burger selbst machen
		F.3.b. Überreden <i>MentorIn bringt Mentee durch (eindringliches Zu)reden dazu, etwas zu machen, was er/sie ursprünglich nicht wollte</i>	• Überreden etwas zu machen, anzufangen, auszuprobieren • Überzeugungsarbeit	▪ „Ich habe ihm vorgeschlagen, dass wir uns erst einmal ansehen, was das überhaupt ist und ihm versprochen, gleich nach Hause zu gehen, falls es ihm nicht gefällt oder er sich unwohl fühlt.“ (M27/12)
		F.3.c. Flexibilität <i>MentorIn zeigt anpassungsfähiges Verhalten auf Unvorhergesehenes</i>	spontan andere Aktivität machen	▪ „K34 war aber so begeistert von der Idee, die Gläser zu verzieren und zu verschenken, dass ich kurzerhand die Pläne umschmiss, und meine Bastelkiste herräumte.“ (M34/02)

F. Bewältigungs- und pädagogische Strategien	F.4. Grenzen setzen <i>MentorIn setzt Grenzen, um Mentee zu disziplinieren</i>	• MentorIn erklärt, dass er/sie etwas nicht möchte, nicht gut findet • Regeln aufstellen (Handy) • Ermahnen, Schimpfen, Nein-Sagen • Durchsetzen	▪ „Nach diesen Erzählungen sage ich immer, dass ich solche Witze nicht lustig finde und sie nicht weiter hören möchte“(M11/02) ▪ „Ich bin zu ihm gestürmt und habe ihm ganz deutlich klargemacht, dass er nicht einfach so, ohne es mir zu sagen, hinuntergehen kann.“ (M32/04) ▪ z.B. Konsum-/Budgetgrenze
G. Bezugs- personen des Mentees	G.1. Situation <i>Verhältnisse/ Umstände, welche die Bezugspersonen/Familie des Mentees betreffen</i>	• Geschwister • persönliche Situation • Verwandte (Großeltern, Onkel, Tante) • Wohnsituation • Arbeit der Eltern • Sprache/Sprachkenntnisse	▪ „K06s Vater hat einen Imbiss beim Praterstern“ (M06/11) ▪ Mutter ist den ganzen Tag zu Hause ▪ „zu ihrer Oma bringen, welche lediglich zwei Häuser weiter wohnte“ (M23/11)
	G.2. Verhalten <i>Art und Weise, wie sich die Bezugspersonen/Familie des Mentees verhält</i>	• offen, freundlich • Interaktion mit Geschwistern • Stimmung	▪ „ich habe auch mit den Schwestern über ihren Alltag gesprochen“ (M05/12) ▪ herzliche Begrüßung ▪ zeigen Hochzeitfotos ▪ freuen sich auf Abschlussfest

G. Bezugspersonen des Mentees	G.3. Probleme, Schwierig- keiten, Heraus- forderungen mit Bezugs- personen <i>Umstände bzgl. einer Person der Familie des Mentees, die MentorIn als herausfordernd/ problematisch wahrnimmt</i>	G.3.a. Sprache der Bezugspersonen <i>Sprach- und Kommuni- kationsfertigkeiten der Bezugspersonen/ Familie des Mentees</i>	• Verständigungsprobleme • Sprechen (fast) kein Deutsch	▪ Kommunikation mit Händen und Füßen
		G.3.b. Problematisches Erziehungsverhalten <i>Bezugspersonen des Mentees verhalten sich diesem gegenüber in ihrer Elternrolle zweifelhaft</i>	• Alltag des Mentees langweilig, fad zu Hause • Mentee wird von Familie wenig gefördert/gefordert • Eltern lassen Mentee spät ins Bett gehen • Gewalt/Aggression • Problematische Verhaltensweisen von Mutter/Vater	▪ „Mit Teilen seiner Erziehung (seiner ungesunden Essgewohnheiten, seinem altersunangemessenen Medienkonsum, der unglaublich viel Zeit, die er beim Zocken verbringt) bin ich nicht einverstanden.“ (M11/03) ▪ „K29 ist in den Ferien teilweise bis 6 Uhr in der Früh wach und als ich ihn um 13 Uhr abgeholt habe, wurde er durch mein Klingeln wach“ (M29/12)
		G.3.c. Kulturelle Verständigungs- schwierigkeiten <i>Aufgrund von kulturellen Unterschieden, Probleme mit der Verständigung zwischen Bezugs- personen/Familie des Mentees und MentorIn</i>	• Verwunderung • Rassismus	▪ z.B. zum Essen eingeladen, und Familie isst kaum etwas

G. Bezugspersonen des Mentees	G.3. Probleme, Schwierigkeiten, Herausforderungen mit Bezugspersonen	G.3.d. Weitere Herausforderungen mit Bezugspersonen <i>Sonstige Umstände bzgl. der Person des Mentees, die MentorIn als herausfordernd/ problematisch wahrnimmt</i>	• bzgl. der Treffen (Abholen, Zurückbringen) • MentorIn „muss“ länger bleiben • Mutter beeinflusst Wünsche des Mentees nach kostspieligeren Aktivitäten • Missverstehen des Projekts, interessieren sich nicht • MentorIn wird um Hilfe gebeten • MentorIn werden Probleme erzählt • soll auf Kinder aufpassen	▪ „Ich musste natürlich wie immer, wenn ich dort bin auch etwas essen, obwohl ich gerade zuvor zu Mittag gegessen hatte, aber der Höflichkeit halber musste ich da durch“ (M06/03) ▪ „Von zu Hause hätte ich jetzt eher den Eindruck, dass die Mutter das Projekt als eigen gewonnene Freizeit sieht, ebenso wie als finanzielle Entlastung ihrerseits und so auch Sarah immer wieder Ideen zu besonders teure Aktivitäten gibt.“ (M24/03) ▪ „ich war mit drei Kindern eine Stunde alleine“ (M27/05) ▪ z.B. Brief von der Stadt übersetzt
	G.4. Beziehung mit Bezugspersonen <i>Beschreibungen der Verbindung, des Kontakts zwischen MentorIn und Bezugspersonen /Familie des Mentees</i>	G.4.a. Beziehung mit Bezugspersonen positiv <i>Beschreibungen, die auf eine positive Beziehung rückschließen lassen</i>	• Einladung • Geschenke • nett, herzlich, freuen sich • unterhalten/verstehen sich gut; Teil der Familie • Schätzen Projekt	▪ Einladung z.B. zum Essen; noch zu bleiben; auf Tee/Kaffee; Familie in Heimat zu besuchen ▪ „Ich hatte ein sehr gutes Gespräch mit K33s Papa. Mit K33s Familie habe ich mittlerweile (sehr schnell schon!) ein vertrautes Verhältnis“ (M33/02)
		G.4.b. Beziehung mit Bezugspersonen negativ <i>Beschreibungen, die auf eine negative Beziehung rückschließen lassen</i>	• nicht interessiert • Verhältnis schwierig • Ungereimtheit • hohe Erwartungshaltung • Kontakt zu eng	▪ „Familie scheint sich wenig bis gar nicht für das Projekt zu interessieren“ (M29/11) ▪ „fast keinen Einblick in die wirklichen Familienverhältnisse“ (M24/03)

H. Prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors	• Bestimmung anhand der Zeichen-Anzahl (mit Leerzeichen) • Bezieht sich nur auf „Ich“ bezogenes, z.B. ○ „Ich hatte das Gefühl, dass...“ ○ „Ich mache mir Sorgen...“ ○ falls, keine klare Trennung zu andern Beschreibungen machbar ist, den ganzen (Teil-)Satz mit hineinnehmen ○ Punkt/Satzzeichen, „und“ sind dazu gehörig <u>Nicht:</u> ▪ klar abtrennbare Beschreibungen ▪ „Er wirkte verärgert...“ ▪ „Ich hatte den Eindruck...“ ▪ „Ich wollte...“ ▪ Vorsicht mit „Ich habe gemerkt...“; je nachdem, was danach beschreiben wird, (nicht) hineinnehmen ▪ Bewertung der Treffen ▪ Reflexion über Erklärung des Verhaltens des Mentees
---	---

C. Reliabilitätsanalyse

Im ersten Schritt wurden zehn Berichte aus den Projektjahren 2013/2014 und 2014/2015 per Zufallsauswahl ausgewählt und getrennt von den zwei Kodiererinnen nach den Feinkategorien kodiert. Dabei ergab sich bei einer Gesamtanzahl von 175 Kategorisierungen die übereinstimmende Anzahl von 60 Kategorisierungen, was bei zwei Kodiererinnen 68.57 Prozent Übereinstimmung ergibt. Die Berechnungen erfolgten gemäß der Formel (Holsti, 1969a, S.140; zit. nach Mayring, 2015, S.127):

$$\frac{(\text{Zahl der Kodierer}) \times (\text{Zahl der übereinstimmenden Urteile})}{(\text{Zahl aller Kodierurteile})}$$

Für die Übereinstimmung der Zeichen-Anzahl (ZA), die Bestimmung des Anteils an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen der Mentorin/des Mentors anhand der Zeichen-Anzahl, ergab sich eine Übereinstimmung von 53.38 Prozent. Dabei wurden die Werte pro Bericht nach der Formel berechnet und für die Summe mit dem Mittel der einzelnen prozentualen Übereinstimmungen, da sonst eine Übereinstimmung von „0“ Reflexionsanteil nicht als 100-prozentig eingehen würde. Nach dieser ersten Überprüfung wurden Abweichungen besprochen und das Kategoriensystem entsprechend überarbeitet und präzisiert.

Mit einer weiteren Zufallsstichprobe von jeweils 15 Berichten wurde die prozentuale Übereinstimmung der Kategorisierungen der zwei Kodiererinnen als Reliabilitätsmaß der Analyse berechnet. Tabelle A.1 zeigt die Werte der Stichproben für die Kategorisierungen und in Tabelle A.2 sind die Werte für die Zeichen-Anzahl dargestellt. Für das Projektjahr 2013/2014 ergaben sich die prozentualen

Tabelle A.1
Reliabilität Kategorisierungen

Bezeichnung Zufallsstichprobe	Anzahl Berichte	Anzahl übereinstimmender Kategorisierungen	Anzahl aller Kategori- sierungen	Prozentuale Übereinstim- mung
2013/2014	15	202	587	68.82
2014/2015	15	206	609	67.65

Tabelle A.2

Reliabilität Zeichen-Anzahl

Bezeichnung Zufallsstichprobe	Anzahl Berichte	Summe der prozentualen Übereinstimmung über die 15 Berichte	Prozentuale Übereinstimmung
ZA 2013/2014	15	1038.61	69.24
ZA 2014/2015	15	1055.1	70.34

Übereinstimmungen von 68.82% (Kategorisierungen) und 69.24% (Zeichen-Anzahl). Das Projektjahr 2014/2015 betreffend stellten sich prozentuale Übereinstimmungen von 67.65% (Kategorisierungen) und 70.34 (Zeichen-Anzahl) heraus. Zusammengenommen war das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse somit eine mittlere Übereinstimmung von 69.01 Prozent.

D. Ergänzungen zur statistischen Analyse

Tabelle A.3

Friedman Tests (df=2; n=34) der Verteilungen der Grobkategorie-Kodierungen über die Phasen des Mentoring-Prozesses

Grobkategorie	Häufigkeit	Anfang Mdn (SD)	Mitte Mdn (SD)	Ende Mdn (SD)	Teststatistik χ^2	Signifikanz <i>p</i>
A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung	304	1.41 (0.43)	1.33 (0.70)	1.00 (0.69)	9.75	.008
A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung	428	1.86 (0.93)	1.83 (1.18)	2.00 (1.50)	0.74	.690
A.3. Aktivitätenorientierte Freizeitgestaltung	260	1.14 (0.56)	1.17 (0.76)	1.00 (0.89)	7.93	.019
A.4. Orientierung im öffentlichen Raum	131	0.54 (0.42)	0.33 (0.48)	0.00 (0.64)	1.25	.535
A.5. Soziales Kapital	198	0.85 (0.48)	0.67 (0.72)	0.50 (0.85)	6.30	.043
A.6. Neues	53	1.17 (0.22)	0.33 (0.32)	0.00 (0.37)	1.96	.376
B.1. Herausforderungen mit Organisation	357	1.71 (0.76)	1.58 (1.13)	2.00 (1.43)	2.77	.250
B.2. Herausforderungen mit Mentee	604	1.93 (2.08)	2.25 (2.39)	1.50 (2.05)	8.00	.019
B.3. Überforderung	39	0.15 (0.18)	0.00 (0.28)	0.00 (0.11)	16.77	.001
B.4. Ziele und Erwartungen	162	0.63 (0.51)	1.00 (0.85)	0.00 (0.55)	31.70	.001
B.5. Negative Bewertung	20	0.00 (0.12)	0.00 (0.25)	0.00 (0.20)	7.30	.026
B.6. Negative Gefühle MentorIn	54	0.17 (0.36)	0.00 (0.33)	0.00 (0.72)	2.54	.280
C.1. Sprachverhalten	91	0.29 (0.47)	0.33 (0.52)	0.00 (0.42)	17.52	.001
C.2. Sprachförderung	26	0,00 (0.18)	0.00 (0.17)	0,00 (0.22)	4.13	.127
C.3. Lese- und Schreibkompetenz	32	0.00 (0.22)	0.00 (0.38)	0.00 (0.22)	6.53	.038
D.1. Stärken des Mentees	199	0.67 (0.70)	0.67 (0.82)	0.00 (0.76)	13.77	.001

Tabelle A.3 Fortsetzung

Friedman Tests (df=2; n=34) der Verteilungen der Grobkategorie-Kodierungen über die Phasen des Mentoring-Prozesses

Grobkategorie	Häufigkeit	Anfang Mdn (SD)	Mitte Mdn (SD)	Ende Mdn (SD)	Teststatistik χ^2	Signifikanz <i>p</i>
D.2. Positives Erleben (Bewertung, Spaß)	424	1.66 (1.32)	1.67 (1.68)	1.50 (1.57)	1.66	.435
D.3. Erfolge Mentee	628	2.57 (1.57)	2.83 (2.18)	2.00 (1.52)	7.82	.020
D.4. Positive Gefühle MentorIn	129	0.54 (0.47)	0.67 (0.60)	0.00 (0.93)	6.74	.034
E.1. Wertschätzung	202	1.00 (0.47)	1.00 (0.80)	1.00 (0.81)	1.85	.397
E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen	41	0.14 (0.24)	0.33 (0.34)	0.00 (0.28)	12.94	.002
E.3. Entwicklung der Beziehung	215	0.93 (0.71)	1.00 (0.79)	0.50 (1.24)	2.32	.313
F.1. Emotionale Strategien	59	0.14 (0.31)	0.00 (0.45)	0.00 (0.30)	0.67	.717
F.2. Kognitive Strategien	182	0.67 (0.66)	0.67 (0.95)	1.00 (0.67)	2.58	.275
F.3. Motivationale Strategien	49	0.15 (0.27)	0.00 (0.37)	0.00 (0.54)	1.33	.513
F.4. Grenzen setzen	24	0.00 (0.19)	0.00 (0.29)	0.00 (0.22)	3.04	.219
G.1. Situation Bezugspersonen	99	0.29 (0.43)	0.33 (0.58)	0.00 (0.18)	26.81	.001
G.2. Verhalten Bezugspersonen	69	0.15 (0.40)	0.33 (0.40)	0.00 (0.79)	6.37	.041
G.3. Herausforderungen mit Bezugspersonen	114	0.41 (0.50)	0.33 (0.73)	0.00 (0.76)	8.49	.014
G.4. Beziehung mit Bezugspersonen	89	0.29 (0.49)	0.33 (0.71)	0.00 (0.52)	15.67	.001
H. Prozentualer Anteil an Selbstreflexion und eigenen Gefühlen MentorIn	-	7.38 (3.96)	7.37 (4.42)	7.56 (8.29)	0.40	.819

Anmerkung. Signifikante Unterschiede ($p < .05$) sind fett gedruckt.

Tabelle A.4

Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Feinkategorie innerhalb der Grobkategorien

Feinkategorie	Häufigkeit	Prozent je Grobkategorie
<i>A.1. Bildungsorientierte Freizeitgestaltung</i>		
A.1.a. Museum	105	34.54
A.1.f. Sonstige bildungsorientierte Freizeitgestaltung	48	15.79
A.1.c. Zoo	47	15.46
A.1.e. Kulturelles Kapital	30	9.87
A.1.b. Bibliothek	28	9.21
A.1.e.i. Kindermusical	28	9.21
A.1.c. Universität	18	5.92
<i>A.2. Konsumorientierte Freizeitgestaltung</i>		
A.2.a. Vergnügung/Entertainment	190	44.39
A.2.c. Essen/Trinken	187	43.69
A.2.b. Medienkonsum	51	11.92
<i>A.3. Aktivitätenorientierte Freizeitgestaltung</i>		
A.3.c. Sportliche Aktivitäten	169	65.00
A.3.a. Praktische Fertigkeiten	84	32.31
A.3.b. Musizieren	7	2.69
<i>A.4. Orientierung im öffentlichen Raum</i>		
A.4.c. Andere Fortbewegungsarten	66	50.38
A.4.a. Öffentliche Verkehrsmittel	61	46.56
A.4.b. Fahrplan/Stadtplan lesen	4	3.05
<i>A.5. Soziales Kapital</i>		
A.5.a. Innerhalb Familie Soziales Kapital	105	53.03
A.5.b. Außerhalb Familie Soziales Kapital	93	30.59
A.6. Neues	53	
<i>B.1. Herausforderungen mit Organisation</i>		
B.1.a. Zeit MentorIn	70	19.61
B.1.g. Vorbereitung der Treffen	58	16.25
B.1.b. Zeit Mentee	55	15.41
B.1.f. Beendigung des Projekts	42	11.76
B.1.h. Aktivitäten-Verschiebung	36	10.08
B.1.e. Finanzielles	30	8.40
B.1.i. Sonstige organisatorische Herausforderungen	27	7.56
B.1.d. Missverständnisse	21	5.88
B.1.c. Zeit Beide	18	5.04
<i>B.2. Herausforderungen mit Mentee</i>		
B.2.a. Motivation	127	21.03

Tabelle A.4 Fortsetzung (1)

Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Feinkategorie innerhalb der Grobkategorien

Feinkategorie	Häufigkeit	Prozent je Grobkategorie
B.2.c. Verhalten Mentee	126	20.86
B.2.j. Negative Gefühle Mentee	113	18.71
B.2.i. Schwächen Mentee	96	15.89
B.2.h. Weitere Herausforderungen mit Mentee	74	12.25
B.2.e. Medienkonsum	27	4.47
B.2.b. Meinungsverschiedenheiten	15	2.48
B.2.f. Erwartungen Mentee	14	2.32
B.2.g. Ernährungsverhalten	9	1.49
B.2.d. Vorurteile/Stereotypen Mentee	3	0.50
<i>B.3. Überforderung</i>	39	
<i>B.4. Ziele und Erwartungen</i>	162	
<i>B.5. Negative Bewertung</i>	20	
<i>B.6. Negative Gefühle MentorIn</i>	54	
<i>C.1. Sprachverhalten</i>		
C.1.a. Sprachverhalten	47	51.65
C.1.b. Zweitsprache	26	28.57
C.1.c. Verständigungsprobleme	18	19.78
<i>C.2. Sprachförderung</i>	26	
<i>C.3. Lese- und Schreibkompetenz</i>	32	
<i>D.1. Stärken des Mentees</i>	199	
<i>D.2. Positives Erleben</i>		
D.2.b. Spaß	216	50.94
D.2.a. Positive Bewertung	208	49.06
<i>D.3. Erfolge Mentee</i>		
D.3.a. Positive Gefühle Mentee	470	74.84
D.3.b. Positives Verhalten Mentee	148	23.57
D.3.c. Schulische Erfolge	10	1.59
<i>D.4. Positive Gefühle MentorIn</i>	129	
<i>E.1. Wertschätzung</i>		
E.1.b. Eine Freude machen	111	54.95
E.1.a. Berücksichtigung der Bedürfnisse	91	45.05
<i>E.2. Kontaktverhalten zwischen den Treffen</i>	41	
<i>E.3. Entwicklung der Beziehung</i>		
E.3.a. Vertrautheit	161	74.88
E.3.c. Über Gefühle reden	28	13.02

Tabelle A.4 Fortsetzung (2)

Absteigende Häufigkeiten der Kodierungen pro Feinkategorie innerhalb der Grobkategorien

Feinkategorie	Häufigkeit	Prozent je Grobkategorie
E.3.d. Gemeinsamkeiten	15	6.98
E.3.b. Gedanken um Gefallen	11	5.12
<i>F.1. Emotionale Strategien</i>		
F.1.b. Vertrauen aufbauen	35	59.32
F.1.a. Einfühlung	24	40.68
<i>F.2. Kognitive Strategien</i>		
F.2.c. Aufklärung	97	53.30
F.2.b. Unterstützen	71	39.01
F.2.a. Vorzeigen	14	7.69
<i>F.3. Motivationale Strategien</i>		
F.3.a. Neugier wecken	25	51.02
F.3.b. Überreden	20	40.82
F.3.c. Flexibilität	4	8.16
<i>F.4. Grenzen setzen</i>	24	
<i>G.1. Situation Bezugspersonen</i>	99	
<i>G.2. Verhalten Bezugspersonen</i>	69	
<i>G.3. Herausforderungen mit Bezugspersonen</i>		
G.3.b. Problematisches Erziehungsverhalten	48	42.11
G.3.d. Weitere Herausforderungen mit Bezugspersonen	47	41.23
G.3.a. Sprache der Bezugspersonen	11	9.65
G.3.c. Kulturelle Verständigungsschwierigkeiten	8	7.02
<i>G.4. Beziehung mit Bezugspersonen</i>		
G.4.a. Beziehung mit Bezugspersonen positiv	79	88.76
G.4.b. Beziehung mit Bezugspersonen negativ	10	11.24