



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Nightingale Mentoring: Beitrag des Projektes zur Bildung  
von angehenden DaZ-Lehrkräften“

verfasst von / submitted by

Anna Grohová, Bc.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>n</sup> Renate Faistauer



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Betreuerin Prof. Renate Faistauer und dem Nightingale Programmleiter Mag. Günther Leeb für ihre Zeit und Geduld bedanken. Ich danke auch meinen Eltern für finanzielle sowie psychische Unterstützung während des gesamten Studiums sowie meinen Freunden und Kollegen, dass sie es mit mir bis zum Ende ausgehalten haben.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>Theoriekapitel .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Was ist Mentoring? Definition und Prinzipien.....</b>	<b>5</b>
1.1. Abgrenzung der Methode .....	6
1.2. Arten des Mentorings .....	8
1.3. Sozialformen.....	11
1.4. Beziehungen .....	13
<b>2. Mentoring für Kinder und Jugendliche .....</b>	<b>16</b>
2.1. Programmplanung nach The Mentoring Center .....	17
2.2. Anforderungen an MentorInnen .....	18
2.3. Begleitung von Mentoringprogrammen .....	21
2.4. Qualitätskriterien für Beurteilung eines Mentoringprogramms .....	27
<b>3. Nightingale Mentoring .....</b>	<b>32</b>
3.1. Nightingale in Österreich.....	33
3.2. Lernziele für die Mentees .....	34
3.3. Lernziele für die MentorInnen.....	39
3.4. Bisheriger Forschungsstand.....	42
3.5. Fragestellungen.....	46
<b>Methodenkapitel .....</b>	<b>48</b>
<b>4. Forschungsdesign .....</b>	<b>48</b>
4.1. Forschungsfrage und Untersuchung .....	48
4.2. Gütekriterien.....	49
<b>5. Datenerhebung.....</b>	<b>53</b>
5.1. Kontext und ProbandInnen.....	53
5.2. Forschungsinstrumente .....	53

<b>6. Aufbereitung der Daten .....</b>	<b>57</b>
<b>7. Datenanalyse .....</b>	<b>58</b>
7.1. Verfahren: Globalauswertung nach Legewie.....	58
7.2. Kategorienbildung .....	59
7.3. Kategorienbeschreibung/Kodierleitfaden .....	60
<b>Analysekapitel .....</b>	<b>64</b>
<b>8. Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse.....</b>	<b>64</b>
8.1. Instrumentelle Ziele .....	64
8.2. Entwicklungsbezogene Ziele .....	85
8.3. Feedback zur Programmbegleitung .....	97
8.4. Wahrnehmung der Mentoringenerfahrung .....	106
<b>9. Fazit und Ausblick für Forschung und Praxis.....</b>	<b>115</b>
9.1. Forschungsfrage 1: Entwicklung der Kompetenzen im DaZ-Bereich.....	115
9.2. Forschungsfrage 2: Gesamter Eindruck der Mentorinnen.....	118
9.3. Forschungsfrage 3: Programmbegleitung unter der Berücksichtigung der DaZ- bezogenen Themen .....	120
9.4. Reflexion des Forschungsprozesses, Konsequenzen für weitere Forschung	122
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>125</b>
<b>Onlinequellen.....</b>	<b>131</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>132</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>133</b>

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Wert der Sprachenvielfalt.....	64
Tab. 2: Sprachenverwendung, funktionale Mehrsprachigkeit.....	66
Tab. 3: Sprachenlernen und Identitätsbildung in der eigenen Biographie.....	68
Tab. 4: Eigene Erfahrungen mit Spracherwerb und Sprachenlernen.....	70
Tab. 5: Fördernde und hemmungsbildende Faktoren beim Spracherwerb und Sprachenlernen.....	72
Tab. 6: Potenzial der Mehrsprachigkeit.....	74
Tab. 7: Kulturkonzepte, Globalisierung und Diversität.....	76
Tab. 8: Wertehaltungen in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten.....	77
Tab. 9: Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Kompetenz.....	79
Tab. 10: Bildungssprachliche Kompetenz: Verständnis und Vermittlung.....	81
Tab. 11: Reflexion der Rolle als sprachliches Vorbild.....	82
Tab. 12: Sprachstandsdiagnostik und Fördermaßnahmen.....	83
Tab. 13: Einfluss der Kulturkonzepte auf Tandem-Beziehungen.....	86
Tab. 14: Rolle der gemeinsamen Sprache in Tandem-Beziehungen.....	87
Tab. 15: Perspektivenwechsel.....	90
Tab. 16: Kommunikative Kompetenz.....	91
Tab. 17: Planung und Durchführung des Freizeitprogramms.....	94
Tab. 18: Bedürfnisse der Kinder kennenlernen.....	95
Tab. 19: Motivation und Zielsetzung der Mentorinnen.....	97
Tab. 20: Zielsetzung für die Mentees.....	99
Tab. 21: Vorwissen aus dem DaF/DaZ-Bereich.....	100
Tab. 22: Gelungene Aspekte der Programmbegleitung.....	102
Tab. 23: Verbesserungspotenzial.....	104



## **Einleitung**

Die Idee des Nightingale Mentorings beruht auf dem Tandem-Prinzip. Nicht nur die Mentees können viel Neues lernen, entdecken und für das spätere Leben mitbringen, sondern auch die MentorInnen sollten von dem Programm profitieren. Es sind aber immer öfter kritische Stimmen zu hören; sie behaupten, dass die MentorInnen sowie andere ehrenamtliche BetreuerInnen anstelle der bezahlten SpezialistInnen lediglich ausgenutzt werden (vgl. Pinl 2015). In der Arbeit wird deshalb untersucht, inwieweit diese Aussage stimmt und in welchen Bereichen das Nightingale Mentoring einen nützlichen Beitrag zur Ausbildung der angehenden DaZ-Lehrkräfte leisten kann.

Da die Nightingale-MentorInnen für ihre Tätigkeit nicht finanziell entlohnt werden, ist zumindest die Entlohnung durch Gewinn der Schlüsselkompetenzen für eine spätere Berufskarriere anzustreben. Gerade deswegen muss die Teilnahme als MentorIn dementsprechend attraktiv dargestellt werden und an die potenziellen Interessierten als ein hochwertiges Produkt „verkauft“ werden (vgl. Clary, Snyder und Stukas 2014:400). Es ist das Hauptziel des Recruitings, eine ausreichende Anzahl von gut geeigneten KandidatInnen zur Teilnahme am Programm zu motivieren, und zwar mit möglichst niedrigen Kosten – zeitlichen und finanziellen. Deshalb sollte auch das Mentoringprogramm Nightingale seine Stärken und Schwächen kennen und wissen, welches Kapital es für das Studium und das spätere Berufsleben der potenziellen MentorInnen anzubieten hat. Mithilfe von solchen Fakten können die geeigneten KandidatInnen noch effizienter angesprochen werden; vielleicht werden sogar solche Personen zur Teilnahme bewegt, die man normalerweise für eine ehrenamtliche Tätigkeit nur schwierig gewinnen könnte.

### **a. Erläuterung der Untersuchungsgegenstände**

Es wird untersucht, was die MentorInnen aus dem Fachbereich DaF/DaZ mit der Teilnahme am Mentoringprogramm in Bezug auf ihre künftige Berufstätigkeit gewonnen haben, warum sie sich überhaupt angemeldet haben und ob sich die Teilnahme aus ihrer Perspektive gelohnt hat. Die ehemaligen Nightingale-MentorInnen werden zur Teilnahme am Programm und ihren persönlichen Erfahrungen und subjektiven Wahrnehmungen des Lerngewinns befragt. Da die Planung und Durchführung der Mentoring-Tätigkeit frei ist, sind auch die Tätigkeiten des Tandems im Rahmen des Programms unterschiedlich. Deshalb lautet die grundlegende Frage: Welche sprachbezogenen Aktivitäten haben die

MentorInnen mit ihren Mentees durchgeführt und was konnten sie dadurch lernen? Die Studie sollte zur Orientierung von Möglichkeiten und Grenzen des Mentoringprogramms Nightingale dienen und eine Anregung zur weiteren Entwicklung der Programmbegleitung darstellen.

#### **b. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

Der Interessenschwerpunkt liegt auf der subjektiven Wahrnehmung der MentorInnen und dem Kontext ihrer Aussagen. Denn der Erfolg des Programms ist einerseits dadurch bedingt, dass genug Lernsituationen und Reflexionsmöglichkeiten angeboten werden, andererseits auch dadurch, dass diese effizient zur Erweiterung eigener persönlicher oder professioneller Kompetenzen genutzt werden. Wie sich der Prozess überhaupt vollzieht und wie dabei vorgegangen wird, lässt sich am besten in halbstrukturierten persönlichen Gesprächen mit den ehemaligen MentorInnen herausfinden, die auf folgende Forschungsfragen eingehen:

1. Gibt es bei Nightingale einen Lerngewinn für die MentorInnen, der direkt oder indirekt ihre TrainerInnenkompetenzen im Bereich DaZ verstärken kann?
2. Wie könnten die MentorInnen von der Programmbegleitung im Bereich Deutsch als Zweitsprache noch besser unterstützt werden?
3. Was schätzen die ehemaligen Nightingale-MentorInnen als ihren größten Lerngewinn, bzw. schätzen sie den Lerngewinn als angemessen im Vergleich zu ihrer erbrachten Leistung?

#### **c. Ablauf der Untersuchung**

Im *Theoriekapitel* werden zuerst grundlegende Begriffe in Bezug auf aktuelle Forschungsergebnisse erklärt. Heutzutage gibt es eine rege Diskussion darüber, wie Mentoring eigentlich zu charakterisieren ist; einer der größten Kritikpunkte im Fachdiskurs ist nämlich der Theoriemangel im Mentoring-Konzept. Deshalb werden mögliche Ansätze, Sozialformen und Inhalte aufgelistet und gründlich erklärt. Um die Mentoring-Tätigkeit näher zu spezifizieren, wird sie den verwandten Techniken Coaching und Tutoring gegenübergestellt. Weiters wird auf die Spezifika des Mentorings für Kinder und Jugendliche eingegangen und die übliche Organisationsstruktur des Programm-

Mentorings<sup>1</sup> erklärt. Im letzten Abschnitt wird das Mentoringprogramm Nightingale vorgestellt und seine Inhalte und Ziele zusammengefasst. Es werden die bisherigen Forschungsergebnisse in verschiedenen Themenbereichen des Nightingale Mentorings dargestellt. Davon wird der Forschungsbedarf abgeleitet; es wird erklärt, in welcher Hinsicht die vorliegende Studie an die bestehende Forschung anknüpft und wie die Forschungsfragen formuliert werden.

Das *Methodenkapitel* beinhaltet grundlegende Informationen über Durchführung der empirischen Forschung; von Methoden über Forschungsinstrumente bis hin zum Kategoriensystem. Es wird qualitativ geforscht, als Instrument wird ein Leitfadeninterview mit einem Erzählungsschema angewendet. Mittels Interviews sollten die MentorInnen zu ihren Erfahrungen im Programm befragt werden. Der Leitfaden sichert, dass alle relevanten Forschungspunkte angesprochen werden. Das Erzählungsschema lässt den MentorInnen die Freiheit, ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen in einen breiteren Kontext zu setzen und zu begründen. In der Untersuchung geht es schließlich nicht darum, einen Lerngewinn der durchschnittlichen Mentorin oder des Mentors zu charakterisieren, sondern darum, die Möglichkeiten und Grenzen des durch die Mentoring-Tätigkeit gewonnenen Lernprofits zu entdecken.

Im *Analysekapitel* werden die relevanten Interviewabschnitte thematisiert und Erfahrungen der MentorInnen verglichen. Zuerst wird geprüft, inwieweit die Möglichkeit zur Entwicklung der Basiskompetenzen für sprachliche Bildung (vgl. Kap. 7.3.1.) im Programm vertreten ist. Weiters wird nach Möglichkeiten der persönlichen Entwicklung gefragt (vgl. Kap. 7.3.2.), bzw. ob diese Bereicherung auf der persönlichen Ebene auch einen Einfluss auf die berufliche Tätigkeit hat oder in der Zukunft haben könnte. Aufgrund der Reflexion der instrumentellen sowie der entwicklungsbezogenen Ziele wird gefragt, wie der Lernprofit mittels der Programmbegleitung noch verstärkt werden könnte, bzw. in welchen Aspekten sich die MentorInnen noch mehr Unterstützung wünschten. Schließlich werden die MentorInnen nach ihren markantesten Lerngewinnen befragt; das Ziel ist zu

---

<sup>1</sup> Im Theoriekapitel werden oft die Ausdrücke Mentoringprogramm und Programm-Mentoring verwendet. Die Ausdrücke sind nicht zu verwechseln. Beim *Mentoringprogramm* handelt es sich um ein konkretes gemeinnütziges Projekt, wie z. B. Nightingale, Balu und Du, PERACH usw. Als *Programm-Mentoring* wird im Allgemeinen jene Mentoring-Tätigkeit bezeichnet, die nach einem vorher bestimmten Rahmen abläuft und von einer Institution oder Organisation begleitet wird. Einen Gegensatz zu Programm-Mentoring bildet dann eine ungebundene, ungeplante und zeitlich sowie inhaltlich frei zu gestaltende Mentoring-Tätigkeit, die eine Person für eine andere Person ohne professionelle Begleitung ausübt.

erfahren, welchen Wert sie ihren neu gewonnenen Erfahrungen aus einer beruflichen sowie persönlichen Perspektive beimessen. Alle Interviewtranskripte befinden sich auf einer CD, die dieser Arbeit beigelegt ist.

Als *Fazit* wird präsentiert, welche konkreten Vorteile das Nightingale Mentoring für die vier MentorInnen hatte und was das Programm den TeilnehmerInnen aus den Reihen der angehenden DaZ-Lehrkräfte generell anzubieten hat. Man sollte klar formulieren können, welchen Lerngewinn sie im Bereich der Kompetenzen für sprachliche Bildung und Sprachförderung erwarten können und welche sonstigen Fähigkeiten noch erworben, trainiert, bzw. vertieft werden. Damit sollte auch die Frage geklärt werden, ob die MentorInnen vom Programm gleichermaßen profitieren bzw. profitieren können wie die Mentees, oder ob die Teilnahme lediglich als eine ehrenamtliche Leistung im Interesse der Mentees anzusehen ist. Schließlich werden mögliche Ansätze und Verbesserungsvorschläge für die Programmbegleitung diskutiert.

# Theoriekapitel

## 1. Was ist Mentoring? Definition und Prinzipien

Warum beschäftigen sich so viele WissenschaftlerInnen mit dem Definieren des Mentorings und trotzdem steht immer noch keine eindeutige Definition fest? Laut Bozeman und Feeney ist die bisherige Forschung im Feld des Mentorings ein ausgezeichnetes Beispiel für eine unzureichende Entwicklung der Theorie für ein Forschungsthema, das einerseits wichtig und andererseits mess- und definierbar sein muss. Das Problem besteht darin, dass der Theorie und den Kernkonzepten nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde, während die Forschenden zu schnellen und oft nur komparativen Ergebnissen neigten (vgl. Bozeman und Feeney 2007: 719).

Um ein bisschen mehr Licht in das Dunkle der eher abstrakten Definitionen zu bringen, hat Ziegler in seinem Werk die Prinzipien des Mentoring im Zusammenhang mit den von ihm definierten *Big Four* der effektiven Lernprozesse (vgl. Ziegler 2009: 14) vorgestellt. Dabei definiert er klar die Auswirkung der Mentoring-Beziehungen auf den Lernprozess in verschiedenen Aspekten (vgl. Kap. 1.2.2.). Wie aber z. B. Binder anmerkt, geht es hier nicht nur um das Erreichen von bestimmten Zielen mithilfe eines effizienten Kommunikationsschemas, sondern auch um Empowerment der Mentees, um generelle Ermächtigung und Unterstützung dabei, einen eigenen Bildungs-, Arbeits- und/oder Lebensweg zu finden (vgl. Binder, Kössner und Natmessnig 2015: 62). Ziegler betont nicht nur die Bedeutung der Entwicklung und des Vorankommens der Mentees, sondern auch das gegenseitige Vertrauen und Wohlwollen, die essenzielle Bestandteile einer Mentoren-Mentee-Beziehung sind. Ohne sie kann man sich eine zielführende Mentoring-Tätigkeit kaum vorstellen (vgl. Ziegler 2009: 8).

In der Fachliteratur herrscht immer noch keine Übereinstimmung darüber, wie genau die Mentoring-Tätigkeit zu charakterisieren ist; dass es sich um ein komplexes Thema handelt, bestätigt auch Merriam mit folgender Aussage: "How mentoring is defined determines the extent of mentoring found." (Merriam 1983: 165) In diesem Kapitel wird trotzdem versucht, sich von den allgemeinen bis hin zu konkreten Definitionen durchzuarbeiten und einen Überblick über die Konzepte, Zugangsweisen, Sozialformen und Beziehungsebenen zu schaffen. Es ist unter anderem zu unterscheiden, ob es sich um *institutionalisiertes Mentoring*, bzw. *Programm-Mentoring* handelt, d. h. eine klar definierte, zielgerichtete und manchmal auch wissenschaftlich begleitete Tätigkeit, oder

um *informelles Mentoring*. In informellen Settings verläuft die Mentoring-Tätigkeit eher willkürlich und ohne Planung und finanzielle Bezüge. Der Verlauf ist kaum gesteuert oder zielgerichtet, daher als „systematisch“ und „ungerecht“ im Zugang charakterisierbar (Herzog 2014:61). In weiteren Kapiteln werden deshalb ausschließlich die Zugänge zum institutionalisierten bzw. Programm-Mentoring beschrieben.

## **1.1. Abgrenzung der Methode**

Im pädagogischen Kontext ist Mentoring nicht die einzige Methode, die meistens im Paar-Setting einen Lernfortschritt in verschiedenen Lebensbereichen erzielen will. Deshalb wird der Begriff zusammen mit anderen Methoden wie *Tutoring*, (*Lern-*) *Betreuung* oder *Coaching* verwendet (vgl. Rauen 2017), manchmal dank der unscharfen Definition sogar verwechselt oder synonym verwendet (vgl. Kröpke 2014: 21). Wie aber Hamilton richtig andeutet, ist Mentoring eher eine Mischung der oben genannten Methoden, die sich durch ein gewisses ‚Extra‘ in Form von eines persönlichen Bezugs auszeichnet:

A mentor might act as a tutor one day (helping with math homework), a sponsor the next day (helping to find a job), and a confidant the third day (offering emotional support following a family crisis). (Hamilton und Hamilton, 1992:546).

Die Gemeinsamkeit besteht jedenfalls in der allgemeinen Zielsetzung – ein menschliches Potenzial mithilfe von personenzentrierter und individualisierter Kommunikation zu entwickeln. Damit man die einzelnen Methoden präziser voneinander unterscheiden kann, werden sie in den folgenden Unterkapiteln mit Hinsicht auf einen konkreten Aspekt gegenübergestellt. Damit sollte die Frage *Was ist Mentoring und was nicht?* beantwortet werden.

### **1.1.1. Zielgruppe und Auswahlkriterien**

Die Zielgruppe des Mentorings sind im Vergleich zu den anderen Ansätzen ausschließlich „junge“ (Kinder und Jugendliche) und/oder „unerfahrene“ (Berufseinsteiger, neu zugewanderte, erstsemestrige) Personen. In dieser Hinsicht ähnelt Mentoring am meisten dem Tutoring oder der Betreuung, die auch oft auf Anfänger in bestimmten Bereichen (Schule, Studium) zielen (vgl. Leeb 2015: 17). Betreuung kann aber auch therapeutisch ausgerichtet werden und sollte dann spezifische Schwierigkeiten oder Störungen beim Lernen abbauen. Coaching hat hingegen keine spezifische Zielgruppe. Die Leistungen in unterschiedlichen Bereichen (Berufscoaching, Sportcoaching, Lifecoaching) können in jedem Alter und jeder Situation in Anspruch genommen werden.

Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die Leistungen der MentorInnen ehrenamtlich sind, sodass die Teilnahme an einem Mentoringprogramm nicht von der wirtschaftlichen Lage der Interessenten (bzw. ihrer Eltern oder Familien) abhängt. Aus der potenziellen Zielgruppe wird also niemand aufgrund der mangelnden Geldressourcen ausgeschlossen. Im Gegenteil, bei der Präselektion werden beim Programm-Mentoring Personen aus dem wirtschaftlich benachteiligten Umfeld besonders berücksichtigt. Im Vergleich dazu wird Coaching viel seltener als ehrenamtliche Leistung angeboten. Wenn schon, dann richten sie sich stärker nach einem möglichen „Potenzial“ der Bewerber (Kenntnisse, Fähigkeiten, bisherige Erfolge). Etwa dazwischen liegen Tutoring und Betreuung, da sie kostenlos im Rahmen von Sozialprojekten sowie als bezahlte Leistung zur Verfügung stehen.

### **1.1.2. Zielsetzung und Entscheidungsautonomie**

Die allgemeine Zielsetzung und Entscheidungsautonomie wird beim organisierten Mentoring im Voraus und von den Programmleitern bestimmt (z. B. bessere Ergebnisse in der Schule/im Studium, soziale Integration, Übergang ins Berufsleben). Die MentorInnen genießen eine bestimmte Entscheidungsautonomie bei Bestimmung und Individualisierung der Teilziele und der Methoden, die zur Erreichung der Ziele angewendet werden sollten. Bei Tutoring sind die Ziele für alle gleich und vorher gesetzt (z. B. Studienfortschritt). Bei Coaching kann und soll hingegen die Person selbst entscheiden, welche Ziele sie setzen möchte und entwickelt dann mithilfe eines Coachs einen Plan, wie diese erreicht werden sollten (vgl. Rauen 2017). Im Fall der Betreuung wird je nach der konkreten Art (Lernbetreuung, Freizeitbetreuung, ...) mit Zielsetzung gearbeitet, das Mitspracherecht der Betreuten ist eher gering.

### **1.1.3. Rollenbestimmung**

Die Freiwilligkeit hat bei der Rollenbestimmung eine entscheidende Bedeutung. Die MentorInnen melden sich aus eigener Initiative für die Programme an und dienen für die Mentees als Vorbild und positives Beispiel. Vor allem in entwicklungsbezogenen Settings (vgl. Kap. 1.2.1.) streben sie eine ehrliche Beziehung auf Augenhöhe an, aus der beide profitieren können. Die Beziehung wird oft eher als Partnerschaft charakterisiert, bei der die MentorInnen als „große Brüder/Schwestern“, Ratgeber oder Vertraute funktionieren (vgl. Ramm 2009, Ziegler 2008). MentorInnen schöpfen meistens aus eigenen Lebenserfahrungen und müssen über kein spezifisches Wissen verfügen.

Bei Tutoring, Coaching oder Betreuung wird die Tätigkeit im größeren Maße entgeltlich von speziell ausgebildeten Personen durchgeführt und daher ist die Beziehung eher formal und professionell. Dabei muss man wieder zwischen den bezahlten SpezialistInnen und gemeinnützigen ProjektmitarbeiterInnen unterscheiden – nach den konkreten Settings variiert auch der Formalitätsgrad der Beziehungen. Der Lerngewinn liegt aber meistens deutlich auf einer Seite (vgl. Rauen 2017).

## **1.2. Arten des Mentorings**

Mentoring kann kommunikationstechnisch als Transfer von Wissen in einer direkten zwischenmenschlichen Beziehung angesehen werden (vgl. Leeb 2015: 17). Dieser Transfer verläuft dank des einfachen Kommunikationsweges zielgerichteter, schneller und effizienter als in anderen pädagogischen Settings. Je nach angestrebten Zielen und Profiten werden zwei Kategorien unterschieden: das entwicklungsbezogene und das instrumentelle Mentoring (vgl. Karcher und Nakkula 2010: 18).

### **1.2.1. Entwicklungsbezogenes Mentoring: beziehungsorientierte Betreuung**

Das Konzept des entwicklungsbezogenen Mentorings (engl. *developmental mentoring*) bemüht sich in der frühen Phase um Beziehungsaufbau und -entwicklung, in der späteren Phase setzt es schon bestimmte Transformationsziele in der Entwicklung der Mentees voraus. Außerdem kann es individuelle Orientierung im Leben durch die Vermittlung von *role models* unterstützen, genauso wie Zielbindung und allgemeine Motivation fördern. Der Mentee steht im Mittelpunkt der Mentoring-Tätigkeit, die sich als flexibel, anpassungsfähig und nachhaltig charakterisieren lässt. Um die angestrebten Ergebnisse zu erzielen, braucht man in der Regel mindestens ein Jahr, besser aber zwei Jahre Zeit (vgl. Mackerle-Bixa et al. 2015). Als Hauptziel sollten Eigenschaften wie Selbstvertrauen, Durchsetzungsfähigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, Misserfolgs- oder Stressverarbeitung gestärkt werden, mit deren Hilfe der Lebens-, Berufs- oder Schulalltag für die Mentees leichter zu bewältigen ist.

Konkret sollte der Prozess in vier Levels vollzogen werden: Beziehungsentwicklung, Präsentation der Möglichkeiten, Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung (vgl. Morrow und Styles 1995, Hamilton und Hamilton 1992). Tomlinson argumentiert (in Ziegler 2009: 13), dass die Idee des Mentorings eigentlich nichts Neues ist und dass sie den ursprünglichen und natürlichsten Weg des Wissenstransfers darstellt. Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch Ziegler (vgl. Ziegler

2007, 2009), dass sich der Wissenstransfer im Mentoring-Setting auf die Prinzipien der *Lerntriade* stützt. Der Prozess wird hier in folgenden drei Stadien definiert:

Das Wissen wird zuerst von den MentorInnen *modelliert* – es kann sich um Handlungen, Einstellungen, Werte oder Charaktereigenschaften handeln, die die MentorInnen dank ihrer Lebenserfahrungen einfacher vorzeigen können und damit als Vorbilder dienen. Weiters kommt es zur *Phase des Instruierens*, in der Hinweise zu Lerninhalten vermittelt werden. Letztlich folgt die *Anwendungsphase*; die MentorInnen haben bereits das Interesse am Neuen geweckt und den Willen zum (formellen oder informellen) Lernen gestärkt. Nun ist es wichtig, inspirierende Situationen und Gelegenheiten anzubieten, in denen sich der Mentee realisieren und das neu Erlernte anwenden kann (vgl. Ziegler 2009: 13). Dem Mentee wird dadurch ein Erfolgserlebnis ermöglicht und unabhängig von der Art der ausgeübten Tätigkeit kann ein solches Erlebnis zum Erreichen der oben genannten allgemeinen psychosozialen Ziele entscheidend beitragen. Auch die MentorInnen freuen sich über den Erfolg ihrer Mentees und haben eine einzigartige Möglichkeit, den Prozess des Lernens mitverfolgen und miterleben zu können. (vgl. Ziegler 2009: 16) Die Tätigkeit als MentorIn wird deshalb häufig vor allem Pädagogik- und Lehramtsstudenten als Teil der Berufsorientierung und -ausbildung angeboten. Das größte Anwendungspotenzial hat dieses Konzept eben in der Primärprävention in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Herrera et al. 2013), wie man z. B. den Fallstudien zu den Programmen Big Brothers Big Sisters, Lunch Buddy, Balu und Du, Perach<sup>2</sup> oder Nightingale entnehmen kann (vgl. Ramm 2009 und Leeb 2015).

### **1.2.2. Instrumentelles Mentoring: Zielorientierte Betreuung**

Aus dem vorigen Unterkapitel kann man erschließen, dass entwicklungsbezogenes Mentoring eher breiter fokussiert ist, eine zentrale Rolle spielen Aufbau und Stärkung von eher allgemeinen Kenntnissen und Fähigkeiten. Instrumentelles Mentoring zielt hingegen auf den Aufbau oder die Weiterentwicklung von bildungs- oder berufsspezifischen Fähigkeiten. Es dient in diesem Fall als Instrument zur Erfüllung einer bestimmten Aufgabe (eine leitende Position einzunehmen) oder eines konkreten Zieles (sich in das Bildungssystem zu integrieren). Daher sind die Ergebnisse in einem kürzeren Zeithorizont zu beobachten und auch einfacher zu messen. In diesem Fall wird der ersten

---

<sup>2</sup> Die genannten Mentoringprogramme sind mit ihrer Gestaltung, Zielgruppe und Zielsetzung mit dem Programm Nightingale vergleichbar.

beziehungskonstituierenden Phase etwas weniger Zeit gewidmet, um sich auf das Wesentliche konzentrieren zu können. Deshalb wird der instrumentelle Ansatz als ‚präskriptiv‘ bezeichnet – eine gewollte, reziproke Partnerschaft, die vom Beziehungsaufbau relativ früh in die Phase des Lernens übergeht (vgl. Morrow und Styles 1995). Das Mentoring ermöglicht es, die Lernprozesse besonders effizient zu gestalten und zwar in vier Schritten, die als *Big Four* bezeichnet werden (vgl. Ziegler 2009).

Den ersten Baustein stellt *verbesserungsorientiertes Lernen* dar. Dabei geht es nicht nur darum, möglichst viele Erfahrungen zu sammeln. Im Interesse der Leistungssteigerung sollten die MentorInnen ebenfalls darauf achten, dass die Entwicklung des Mentees über das suboptimale Niveau hinausgeht und dass die Lernzuwächse, die erzielbar sind, auch tatsächlich erzielt werden.

*Individualisierung* ist der zweite Baustein und ermöglicht durch Konzentration auf einen einzigen Mentee genauere Lernplanung, effiziente Supervision und individualisiertes Feedback. Dadurch wird gesichert, dass die Lernziele schnell erreicht werden und dass die Lernprogression im Vergleich zu anderen Lernmethoden relativ schnell gesteigert werden kann.

Den dritten Baustein bildet *Feedback* der MentorInnen. Damit der Lernprozess nicht zur Routine wird und damit sich die Mentees auch nach den ersten Erfolgen weiter anstrengen, werden regelmäßige und qualitativ hochwertige Feedbackgespräche geführt. Dies trägt dazu bei, dass der Lernbedarf des Mentees rasch erkannt wird. Dann können auch geeignete Wege zum Lernziel gemeinsam eingeplant werden.

Als letztes wird die *Big Four* mit dem Baustein *Einübung und Festigung* abgerundet. Das Geheimnis des Lernerfolgs besteht darin, die sequentiell angeordneten Übungsaufgaben auch ohne ein weitergehendes Verständnis oder eine Transferleistung zu bewältigen. Somit gewinnen die Mentees die nötige Praxis und können ihre neu gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten in einem geschützten Raum auf die Probe stellen.

Die instrumentellen Mentoringprogramme können in unterschiedlichsten Kontexten eingebettet werden und verfolgen deshalb auch vielfältige Ziele: *Women in Prison Advocacy Network* hilft beispielsweise Frauen, die vor der Entlassung aus einer Strafvollzugsanstalt stehen, sich im Leben zurechtzufinden (vgl. McDonald 2017). Im Programm *New Job New Life* werden Jugendliche aus Kinderheimen auf dem Weg in das eigenständige Leben der Erwachsenen begleitet (vgl. Palzrova und Hermochova 2017). Im

Programm *Lernen macht Schule* werden Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien bei der Bewältigung des Schulalltags gefördert (vgl. Mackerle-Bixa et al. 2015). Ähnlich hilft das *Buddy-Programm der Erasmus Student Network* internationalen Studierenden, sich an einer neuen Universität zu akklimatisieren, einen Minijob oder eine WG zu finden oder mit den Behörden zu kommunizieren. Aspekte des instrumentellen Mentorings werden ebenso in zahlreichen Unternehmen zum Zweck der Personalentwicklung eingesetzt.

### **1.3. Sozialformen**

Die konzeptuelle Basis der formalen Mentoring-Settings, die heutzutage in Programm-Mentorings zu finden ist, wird im Laufe der Jahre stets getestet und weiterentwickelt. Für eine erfolgreiche Entfaltung der sozialen Beziehungen wird mit „einem spezifischen, quasi-familiären Vertrauensverhältnis“ (Herzog 2014:59) gerechnet, das eine hohe Toleranz gegenüber Fehlern aufweist. Im Folgenden werden die meistverwendeten Sozialformen des organisierten Mentorings nähergebracht.

#### **1.3.1. 1:1-Tandems**

Das gängigste Gruppensetting ist sicher ein *1:1-Mentoring*. In diesem Fall entstehen feste MentorIn-Mentee-Beziehungen besonders schnell; beispielsweise dauert es im Programm Nightingale ungefähr sechs bis acht Treffen, bis eine vertrauensvolle Beziehung aufgebaut wird (vgl. Leeb 2015: 25). Nach dem Tandem-Prinzip profitieren aus einer solchen Beziehung beide Seiten. Bei Tandems spielt der Prozess der Paarbildung, auch ‚Matching‘ genannt, eine besonders wichtige Rolle. Berücksichtigt werden nicht nur Präferenzen der MentorInnen und Bedürfnisse der Mentees. Weitere Faktoren, wie z. B. zeitliche Verfügbarkeit, geschlechtsspezifische Aspekte, Altersunterschied im Mentoring-Paar sowie Interessen, Kenntnisse, Erfahrungen oder Sprachkenntnisse, werden in den Entscheidungsprozess einbezogen (vgl. Mackerle-Bixa et al. 2015: 51).

In Programmen basierend auf dem entwicklungsbezogenen Konzept werden *langfristige* Beziehungen angestrebt – meistens in der Länge von einem Semester bis zu mehreren Jahren (z. B. Big Brothers Big Sisters, Nightingale, Lernen macht Schule). Nach dem offiziellen Programmablauf finden die Treffen weiter auf einer beidseitig freiwilligen Basis statt und werden nicht mehr unterstützt und begleitet. Meistens wird einem/-r MentorIn ein Mentee zugeteilt, ein/e MentorIn kann aber im Rahmen von separaten Treffen auch mehrere Mentees betreuen. Vor allem in Programmen für Kinder und Jugendliche

spielt aber die ungeteilte Aufmerksamkeit eines nichtelterlichen Erwachsenen eine große Rolle (vgl. Leeb 2015).

Im Gegensatz dazu steht der *sequentielle* Ansatz<sup>3</sup>, in dem die MentorInnen jedes Semester gewechselt werden. Das ermöglicht eine einfachere Akquisition von MentorInnen, weil sie nur in einem kurzen Zeitraum an das Programm gebunden werden. Dabei muss es aber nicht heißen, dass kurzfristige Beziehungen unbedingt schlechtere Ergebnisse erzeugen müssen. Die Studie von Cavell und Henrie hat zwei amerikanische Mentoringprogramme mit kurz- und langfristigen Beziehungen verglichen. Es wurde bewiesen, dass sich die Mentees bei oft wechselnden MentorInnen zwar weniger unterstützt fühlen als in einem über eine längere Zeit laufenden Programm, die Leistungen im späteren Leben waren aber überraschenderweise vergleichbar (vgl. Cavell und Henrie 2010).

### **1.3.2. Gruppenmentoring**

In Gruppensettings lassen sich grundsätzlich drei Modelle unterscheiden. Im ersten, eher seltenen, Modell betreut eine Gruppe von mehreren MentorInnen nur einen Mentee (vgl. Higgins und Kram 2001). Auch wenn die Methode sicher mehrere Vorteile für den Mentee bringen kann, ist sie in der heutigen Zeit, wo der Gewinn der ehrenamtlichen MentorInnen so schwierig ist, eher nicht realisierbar.

Üblicher ist ein Setting, in dem sich die Personen in einer Mentoring-Gruppe gegenseitig unterstützen (vgl. Williams 2000 in Ziegler 2009: 10). Eine solche Gruppe wird von einem Supervisor geleitet, der den MentorInnen die nötige Unterstützung bietet. Dieser Vorgang ist vor allem in einer akademischen Umgebung z. B. beim Erarbeiten von wissenschaftlichen Projekten üblich. Außer der Unterstützung von gleichgestellten KollegInnen (Peers) können sich die MentorInnen in diesem Fall über den Lerngewinn nach dem Motto ‚learning by teaching‘ freuen.

Die gängigste Möglichkeit ist jedoch eine Situation, in der ein/e MentorIn eine ganze Gruppe von Mentees betreut. Dies kann in Kleingruppen oder auch im Klassenverband geschehen. Im Klassenverband ist es jedoch notwendig, dass die Form des Unterrichts offen ist und die Kommunikation und Beziehungen zwischen einem/-r MentorIn und der Lehrperson bereits etabliert sind. Die Kleingruppenarbeit ermöglicht es

---

<sup>3</sup> Zu den typischen sequentiellen Programmen gehört z. B. Lunch Buddy Mentoring, das in den Primarschulen sowie in den Unternehmen zum Einsatz kommt.

hingegen, auf die Bedürfnisse der einzelnen Schüler individuell einzugehen und engere Beziehungen zu entwickeln. Außerdem haben die MentorInnen auch eine positive Wirkung auf die Gruppendynamik beobachtet: „Durch die kleine Gruppe haben sie die Möglichkeit, mehr zu interagieren, sie können ihre Schüchternheit überwinden und lernen einander besser kennen.“ (Binder et al. 2015:70)

### **1.3.3. E-Mentoring**

Parallel zu den bereits erwähnten Konzepten hat sich seit den neunziger Jahren (mit der Verbreitung des World Wide Web) auch das E-Mentoring entwickelt. Dabei handelt es sich entweder um *ausschließliche Online-Kommunikation* von MentorInnen und Mentees (ohne einen persönlichen Kontakt), *teilweise computerbasierte Kommunikation* oder *virtuelle Kommunikation als Ergänzung* zu einer persönlichen Beziehung. Als Vorteil der Methode sind zeitliche und örtliche Flexibilität, Zeitersparnis wegen Reisen oder zeiteffektive Kommunikation zu nennen. Zu den Nachteilen gehört beispielsweise die Tatsache, dass schriftsprachliche Kompetenz vorhanden sein muss. Natürlich ist es auch schwieriger, eine persönliche, vertraute Beziehung aufzubauen, wenn ein direkter, persönlicher Kontakt samt Mimik, Gestik oder Körpersprache ausgelassen wird. Daher ist eine ausschließliche Online-Betreuung im instrumentellen Mentoring üblicher, in entwicklungsbezogenen Settings dient sie eher als Zusatz zur persönlichen Kommunikation.

Es gibt zwei Settings für die Online-Kommunikation. Wenn sie *synchron* verläuft, fordert sie zeitgleiche Anwesenheit von MentorIn und Mentee (Skype, Online-Chat usw.). Bei der *asynchronen* Kommunikation ist die zeitgleiche Anwesenheit der Kommunikationspartner nicht nötig und verläuft beispielsweise über Mailinglisten oder Internetforen, die vor allem im Gruppenmentoring genutzt werden (vgl. Sander, Ebach und Mendepohls-Ulpe 2010: 96 – 97).

## **1.4. Beziehungen**

Wie lässt sich die Beziehung eines/-r Mentors/-in zu einem Mentee definieren? Im folgenden Modell zeigt Keller an einem Beispiel mit zwei Größen, Macht und Permanenz, wie sich die Person eines Mentors/einer Mentorin in diesen Punkten von anderen Bezugspersonen unterscheidet: Im Vergleich zu einem/-r FreundIn oder PartnerIn geht es um eine ungleiche Partnerschaft, in der der/die MentorIn im Sinne der *symbolischen Macht* (vgl. Bozay 2016) stärker ist als der Mentee.

		Permanence	
		Obligated	Voluntary
Power	Unequal	Parent Boss (vertical)	<b>Mentor (hybrid)</b>
	Equal	Cousin	Friend Partner (horizontal)

**Abb. 1.: Mentor hybrid model (Keller 2010:11)**

Das Modell von Keller beschreibt jedoch ein klassisches Mentoring-Setting, das sog. *dyadische Mentoring*. Mittlerweile haben sich auch weitere team- und netzwerkbasierte Modelle bewährt, in denen symbolische Machtbeziehungen ebenfalls erwähnt werden.

#### **1.4.1. Kaskadisches Mentoring**

Das *kaskadische Mentoring* ist ein vor allem an Hochschulen und Universitäten beliebtes Modell, in dem die Mentoring-Tätigkeit stufenweise verläuft: Ein Professor betreut fortgeschrittene Studierende; sie werden bei der Mentoring-Tätigkeit von ihm unterstützt und zeitgleich unterstützen sie die Studienanfänger. Die Studienanfänger werden also von den Fortgeschrittenen betreut und unterstützen wiederum die SchülerInnen einer Mittelschule (Davis et al. 1996). Eine große Rolle spielt hier, im Vergleich zum dyadischen Mentoring, das reziproke Modell ‚learning by teaching‘ – die MentorInnen befinden sich selbst immer noch auf ihrem Bildungsweg, trotzdem aber schon einen Schritt weiter als ihre Mentees. Es handelt sich daher aus der Sicht der symbolischen Macht auch um eine ungleiche Partnerschaft. Die MentorInnen haben jedoch eine weniger formale Beziehung zu den Mentees, da der Altersunterschied nicht so groß ist und außerdem sind sie in der Lage, die Lebenssituation des Mentees sehr gut nachzuvollziehen, da sie die gleichen alltäglichen und studienbezogenen Herausforderungen erst vor Kurzem selbst bewältigt haben. Die Mentees werden damit ermächtigt, eine MentorInnenrolle selbst einzunehmen und die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse im Mentoring der Schüler gleich umzusetzen (vgl. Kafai et al. 2013).

### **1.4.2. Peer-Mentoring**

Auf einem ähnlichen Prinzip beruht auch das *Peer-Mentoring*. Die beiden Akteure, MentorIn und Mentee, sind in diesem Fall auf einer ähnlichen oder gleichen Ebene der symbolischen Machtbeziehungen. Sie üben möglicherweise die gleiche oder eine vergleichbare Tätigkeit aus, der Unterschied besteht nur darin, dass die MentorInnen in der Lebens- oder Arbeitssituation bereits bestimmte Erfahrungen gesammelt haben und daher ihr ‚best practice‘ mit den Mentees teilen können. Der Lerngewinn wird von Bozeman und Feeney folgend beschrieben: „watching others working in similar positions, picking up informal cues and helpful hints from peers, and developing tacit knowledge or learning by doing.“ (Bozeman und Feeney 2007:725).

Im ersten Kapitel wurden die wichtigsten Charakteristika des Mentorings im Allgemeinen zusammengefasst. Weiters wird Mentoring im Feld der Kinder- und Jugendarbeit verortet und erklärt, welche Spezifika diese Zielgruppe mit sich bringt.

## 2. Mentoring für Kinder und Jugendliche

Heutzutage werden viele variantenreiche und flexibel einsetzbare Mentoring-Modelle für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt. Im Vergleich zu anderen komplexen sozialpädagogischen Interventionen überzeugt Kinder- und Jugendmentoring als einfach verständliches Konzept nicht nur durch individualisierte Lösungsorientierung, sondern auch durch niedrige Kosten. Besondere Ergebnisse werden in speziellen Settings erzielt, wo die üblichen pädagogischen Vorgehensweisen nicht individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen können, wie z. B. in homogenen Schulklassen oder anderen großen Kindergruppen (vgl. Leeb 2015: 17, Dubois et al. 2011). Diese Aussage wird auch von großen Fall- und Langzeitstudien mit vorwiegend positiven Ergebnissen bestätigt (vgl. Ramm 2009, Ziegler 2009).

Wie aber Cavell anmerkt, wurde das moderne Programm-Mentoring zuerst als Konzept zur Unterstützung von Erwachsenen entwickelt:

mentoring war ursprünglich etwas für Erwachsene. Nun haben wir die Methode auf Kinder übertragen und müssen erst noch herausfinden, ob es ein Weg ist, den wir fördern, verhindern oder nur tolerieren sollten. (Timothy A. Cavell in: Ramm 2009: 126)

Die Arbeitsweise der Mentoringprogramme für Erwachsene kann aufgrund der spezifischen Merkmale der Kinder- und Jugendarbeit natürlich nicht eins zu eins in die Programme für diese Zielgruppe übernommen werden. Auch Ramm fordert mehr Reflexion über Wirkungsweise, Risiken und auch Gefahren des Programm-Mentorings:

Mentoring ist nicht per se ein Segen für die Kinder; es ist auch nicht neutral und bewirkt nicht „automatisch“ etwas Positives, vor allem nicht bei besonders gefährdeten Kindern – das sollte man in der Euphorie über die Erfolge und in der Begeisterung über die Erfolgsgeschichten nicht vergessen. (Ramm 2009:126)

Im Folgenden werden deshalb Spezifika und Herausforderungen des organisierten Kinder- und Jugendmentorings besprochen. Der besondere Fokus liegt dabei auf Erkenntnissen zur Begleitung und Evaluierung der Mentoringprogramme; sie werden unter der Berücksichtigung der theoretischen Standpunkte, praktischen Erfahrungsberichte und Projektdokumentationen und wissenschaftlichen Studien zusammengefasst. Das Ziel des Kapitels ist zu erörtern, in welchen Bereichen sich die Programme für Kinder und Jugendliche unterscheiden und wie konkret die einzelnen Planungs- und Arbeitsschritte angepasst werden müssen, um den hohen Anforderungen der Theoretiker an Programmorganisation, -begleitung und -auswertung gerecht zu werden.

## **2.1. Programmplanung nach The Mentoring Center**

Das kalifornische *The Mentoring Center* hat zwei theoretische Planungs-Skizzen für Programm-Mentoring von Kindern und Jugendlichen vorgestellt. In ihrem Rahmen wird gleich am Anfang analysiert, in welcher Lebenssituation sich die Kinder und Jugendlichen in der Zielgruppe befinden und welche Bedürfnisse aus der konkreten Situation resultieren. Aufgrund der Analyse der soziopathologischen Phänomene, denen die einzelnen Mitglieder der Zielgruppe ausgesetzt sind (wie z. B. Drogen- und Alkoholkonsum, häufige Schulabbrüche, Jugendkriminalität, Gewalt, sexuelle Misshandlung), werden die potenziellen Mentees als geeignete Kandidaten für eine der zwei Programm-Varianten, die in folgenden Unterkapiteln beschrieben werden, empfohlen (vgl. Jacks 2000).

### **2.1.1. Assistance Mentoring**

*Assistance Mentoring* ist für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen gedacht, die in ihren Aktiotops<sup>4</sup> einem niedrigen oder mittleren Risiko ausgesetzt sind. In diesem Fall wird erwartet, dass die Mentoring-Tätigkeiten eine sinnvolle Freizeitbetreuung, Unterstützung bei Bewältigung der schulischen Herausforderungen, Vorstellung der künftigen Karrieremöglichkeiten sowie Aktivitäten zur Unterstützung des Selbstbewusstseins des Mentees umfassen (vgl. Jacks 2000 in Sipe 2005: 73).

Solche Programme weisen meistens auch die Merkmale von *low* bis *medium infrastructure* auf. Darunter kann man verstehen, dass die Intensität der Programmbegleitung sich als niedrig bis mittel bezeichnen lässt. In diesem Fall werden in die Vorbereitungs- und Durchführungsphase weniger Zeit-, Personal- und Geldressourcen investiert. Die ProgrammbegleiterInnen können ebenfalls auf einer ehrenamtlichen Basis arbeiten (vgl. Sipe 2005: 75).

### **2.1.2. Transformatives Mentoring**

Das Modell des transformativen Mentorings wurde für die Kinder und Jugendlichen entwickelt, die spezielle Bedürfnisse haben und/oder in ihrer aktuellen Lebenssituation einem mittleren bis hohen Risiko ausgesetzt sind. Die potenziellen Mentees wachsen unter

---

<sup>4</sup> Aktiotop: ein „Ausschnitt der Welt, mit dem ein Individuum handelnd interagiert und an den es sich handelnd adaptiert“ (Ziegler und Stöger 2009:12)

dem Einfluss einer negativen Umgebung auf, möglicherweise in schwierigen sozial-ökonomischen Verhältnissen, nur mit einem Elternteil oder ganz ohne Eltern und Familie. Es kann sich ebenfalls um SchülerInnen mit unzureichenden schulischen Leistungen handeln. Genau diese Zielgruppe bedarf einer intensiven Mentoring-Beziehung, wo außer der Aktivitäten des Assistance-Mentorings noch zusätzlich spezifisch orientierte Tätigkeiten ausgeübt werden. Im Handlungsrepertoire befinden sich beispielsweise folgende Aktivitäten: Training der Lösung von Konfliktsituationen, Prävention von Drogen- und Alkoholkonsum, bewusster Umgang mit Autoritäten, Entwicklung des Respekts vor privatem Eigentum sowie Ausbau des Selbstwertgefühls (vgl. Sipe 2005: 73).

Die richtige Ausübung dieser anspruchsvollen Mentoring-Aktivitäten fordert eine dementsprechend gestaltete *High-structure*-Programmbegleitung. Dies umfasst vor allem eine sehr genaue Planung und Vorbereitung des Programms, gründliche Überprüfung der BewerberInnen und nicht zuletzt eine intensive Supervision in allen Stadien des Programms (Vorbereitung, im Laufe des Programms, bei der Schlussreflexion), geleistet von gut geschulten Spezialisten.

## **2.2. Anforderungen an MentorInnen**

„In allen Sozialisationsphasen und vor allem auch in der Adoleszenz bedient sich jedes Kind und jeder Mensch inspirierender Vorbilder, sei es bewusst oder unbewusst.“ (Leeb 2015:17) Im Vergleich zu SportlerInnen, Pop-Stars, SchauspielerInnen oder BloggerInnen stellen MentorInnen für die Kinder und Jugendlichen ein inspirierendes, trotzdem erreichbares und vor allem echtes Beispiel dar, mit dem sie sich in alltäglichen Lebenssituationen identifizieren können. Laut Ramm kann jede/r Erwachsene ein/e MentorIn werden, unter der Bedingung, dass man sich eben dieser immensen Verantwortung bewusst ist, die mit der Kinder- und Jugendarbeit verknüpft ist (vgl. Ramm 2009: 124). In den folgenden Unterkapiteln werden nicht nur die meistgefragten Eigenschaften, Kenntnisse und Fähigkeiten eines/einer guten Mentors/-in aufgelistet, sondern auch die wissenschaftlichen Theorien vorgestellt, die die Auswahl der Anforderungen begründen.

### **2.2.1. Wer wird zu einem/einer guten MentorIn und warum?**

Nach welchen Eigenschaften sollten wir bei MentorInnen suchen? Das *Empathy-Altruism Model* von Batson stellt Empathie und Einfühlungsvermögen als die Schlüsselkompetenzen eines/-r Mentors/-in. Die MentorInnen müssen sich mit dem Mentee

identifizieren und sich in seine Lebenssituation hineinversetzen können – so entsteht Sympathie und eine bestimmte emotionale Bindung zum Mentee, die den MentorInnen später Kraft für ihre ehrenamtlichen Leistungen verleihen (vgl. Batson 1991 in Clary, Snyder und Stukas 2014: 398).

Eine andere Studie (Carlo et al. 2005) hat eine Verbindung zwischen der Mentoring-Tätigkeit und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen der *Big Five*<sup>5</sup> nachgewiesen. Die MentorInnen zeigten im Vergleich zu der restlichen Population ein größeres Maß an Aufgeschlossenheit (engl. *agreeableness*) und Geselligkeit (engl. *extraversion*). Diese Persönlichkeitsmerkmale unterstützen wiederum die Motivation, prosoziale und humanitäre Werte mithilfe von freiwilligem Einsatz zu fördern (vgl. Carlo et al. 2005 in: Clary, Snyder und Stukas 2014: 398).

Spielen Begeisterung und wahres Interesse tatsächlich eine so große Rolle bei der Motivation der MentorInnen? Worth, Clary und Snyder (2014) beweisen dies mit folgender These: Je mehr unterschiedliche Gründe die BewerberInnen für die Teilnahme am Mentoringprogramm haben, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie in ihrer MentorInnenrolle zufrieden sein werden. Infolgedessen bleiben sie auch motiviert, als MentorInnen weiter zu arbeiten und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten völlig im Interesse ihres Mentees einzusetzen (vgl. Worth, Clary, and Snyder 2003 in: Clary, Snyder und Stukas 2014).

### **2.2.2. Voraussetzungen einer erfolgreicherer Mentoring-Tätigkeit**

Das Deutsche Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend hat sich in seinem Leitfaden für Patenschaftsprogramme ausführlich mit dem Profil erfolgreicher MentorInnen beschäftigt. Sie zeigt eine praxisorientierte Perspektive auf die Problematik und beantwortet ganz konkret die Frage, welche Persönlichkeitsmerkmale, Fähigkeiten und Soft-Skills bei den künftigen MentorInnen erwartet werden.

#### **2.2.2.1. Begeisterung und Einsatz**

Eine grundsätzliche Bedingung für das Gelingen einer Mentoring-Beziehung ist Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen und Neugier auf Neues. Die MentorInnen sollten

---

<sup>5</sup> Persönlichkeitsmodell mit fünf Hauptdimensionen – Aufgeschlossenheit, Perfektionismus, Geselligkeit, Empathie und Neurotizismus (inspiriert von dem lexikalischen Ansatz von Allport, Odbert und Thurstone 1936)

gegenüber den Mentees möglichst authentisch auftreten und in der Lage sein, sie mit eigener Begeisterung für gemeinsame Aktivitäten anzustecken. Da nicht jede Beziehung reibungslos verläuft, müssen die MentorInnen über ein solides Durchhaltevermögen verfügen und den Mentees geduldig zuhören. Nur so können sie Chancen für die Mentees entdecken und mögliche Lösungen für ihre Probleme finden. Schließlich sollten die MentorInnen am Leben ihrer Mentees aktiv beteiligt sein, sie unermüdlich unterstützen und zum Ausprobieren und Erlernen neuer Handlungen ermächtigen (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009: 12 - 14).

#### **2.2.2.2. Akzeptanz und Respekt**

Gegenseitige Akzeptanz und Anerkennung bilden die Bausteine für die Entwicklung einer festen, vertrauensvollen Beziehung auf Augenhöhe. Die MentorInnen müssen auf die Tatsache vorbereitet werden, dass im Aktiotop des Mentees Sichtweisen und Handlungen existieren, die zu respektieren sind, auch wenn die MentorInnen mit diesen nicht einverstanden sind. Dabei hilft vor allem ein empathischer Umgang mit dem Mentee und seiner Familie, bei dem die MentorInnen versuchen, sich in ihre Situation hineinversetzen und die Lebensrealität aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Genau das ist die Basis der kulturellen Kompetenz, die die MentorInnen im Laufe des Programms hervorragend entwickeln können. In einer Atmosphäre von gegenseitigem Respekt kann man später auch über Einstellungen, Verhaltensweisen und ihre Motive offen diskutieren (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2009: 12 - 14).

#### **2.2.2.3. Zuverlässigkeit und menschliche Reife**

Der/die MentorIn spielt im Aktiotop des Mentees die Rolle des Vorbilds, des positiven Beispiels, des sog. *role models*. Diese Machtposition sollte nie ausgenutzt werden – ganz im Gegenteil. Im Rahmen einer ausgewogenen Partnerschaft sollte der Mentee eine bestimmte Entscheidungsautonomie genießen. Nur so kann der Mentee gemeinsam mit dem/der MentorIn lernen, alle getroffenen Entscheidungen und Handlungen zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Das Vertrauen zwischen allen Akteuren der Mentoring-Beziehung wird vor allem dadurch gestärkt, dass man sich an Termine und Absprachen hält. Außerdem kommt man in einer langfristigen Mentoring-Beziehung früher oder später mit Informationen in Berührung, die man unbedingt für sich behalten muss. Die Aufgabe der Programmbegleitung besteht darin, den MentorInnen den richtigen Umgang mit dieser

großen Verantwortung beizubringen (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 12 - 14).

### **2.3. Begleitung von Mentoringprogrammen**

Bogar et al. haben eine Analogie des Mentoringprogramms als sozialpädagogische Intervention mit Korrekturlinsen hergestellt: Um eine Störung beheben zu können, müssen wir zuerst wissen, wie ein gesundes, gut funktionierendes System funktioniert – in diesem Fall sollte die Programmbegleitung mit der gesunden Entwicklung des Kindes vertraut sein. Zweitens: Eine Korrekturmaßnahme ist nur dann erfolgreich, wenn sie optimal an die Störung angepasst wird, sonst kann sie eben noch mehr Schaden verursachen. Deshalb sollten nicht nur die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit den Möglichkeiten des Programm-Mentorings übereinstimmen, sondern auch mit den persönlichen Erfahrungen und Limits der MentorInnen. Drittens kann eine optische Korrekturmaßnahme dem Sehsystem nur in dem Fall helfen, wenn das Problem tatsächlich im Sehsystem besteht. Genauso sollte Mentoring nicht als „Wunderheilmittel“ für gesellschaftliche und sozialpädagogische Probleme gesehen werden, sondern als mögliche Lösung von spezifischen Schwierigkeiten in der Entwicklung des Kindes/der Jugendlichen, die in seinem Rahmen realistisch lösbar sind (vgl. Bogar et al. 2006: 776).

Manchen Programmen für Kinder und Jugendliche wird vorgeworfen, dass die „allgemein bekannte[n] Erfolgsbedingungen“ (Ziegler 2009: 12) für ein Programm-Mentoring nicht erreicht werden. Umso wichtiger ist es, die Ziele der Programmbegleitung in den einzelnen Phasen des Programms zu definieren. Im Folgenden werden deshalb die Schwerpunkte für die Programmbegleitung aufgezeigt.

#### **2.3.1. Recruiting**

Was kann die Menschen dazu motivieren, sich bei einer Jugendorganisation oder bei einem bestimmten Projekt als MentorIn für Kinder und Jugendliche zu bewerben? Laut Stukas und Tanti wurden die künftigen MentorInnen oft von bereits tätigen MentorInnen ermutigt, an einem Programm teilzunehmen (vgl. Stukas und Tanti 2005 in: Clary, Snyder und Stukas 2014: 400). Auch wenn diese Methode bei einer bestimmten Zielgruppe sehr effektiv ist, ist sie nicht universal einsetzbar. Der Grund besteht darin, dass sie zu wenig auf die individuellen Bedürfnisse und Profile der potenziellen MentorInnen eingeht. Um eine maßgeschneiderte und möglichst optimale Recruiting-Strategie für jede Zielgruppe zu finden, wurden die potenziellen MentorInnen in drei Gruppen aufgeteilt:

Die erste und einfachste Gruppe bilden Menschen, die sich selbst für ein freiwilliges Engagement als MentorIn interessieren. Sie reagieren am besten auf die direkte Anfrage, ob sie an einem Mentoringprogramm teilnehmen wollten. Dank der bereits vorhandenen Motivation und des Interesses genügt eine einfache Infokampagne mit Informationen, wo und wann sich die Interessenten bewerben können.

Die zweite Gruppe bilden Menschen, die unter Umständen bereit wären, sich als MentorInnen freiwillig zu engagieren. In der Regel geht es darum, ob ihre Bedürfnisse und Ziele mithilfe der Teilnahme an einem Mentoringprogramm erfüllt werden können. Diese Gruppe lässt sich für eine Bewerbung motivieren, wenn sich die Recruiting-Spezialisten an bestimmte Regeln halten: „We also advised recruiters to fully understand the product they are offering, the price (time, emotions, opportunity lost) it will extract from volunteers, and the place in which activities must take place.“ (Clary, Snyder und Stukas 2014:400) Die Projekte sollten im Recruitment-Stadium objektiv mit allen Herausforderungen, Vorteilen und Limits vorgestellt werden, sodass sich die Interessenten autonom entscheiden können, ob der subjektive Profit für sie ausreichend ist und welches konkrete Programm ihren Anforderungen am besten entspricht.

Die dritte Gruppe ist die schwierigste, weil sie schon vorab behauptet, am Mentoring aus unterschiedlichen Gründen überhaupt nicht interessiert zu sein. Sollten die Menschen über ein unzureichendes Zeitpensum verfügen oder aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen können, sind die Recruiting-Strategien wirkungslos. Vielmehr ist die Gruppe interessant, die zwar über alle nötigen Ressourcen verfügt, sich aber von dem Angebot trotzdem nicht angesprochen fühlt. Da kommen sog. *Heavy-handed*-Strategien zum Einsatz. Eine Teilnahme an einem Mentoringprogramm kann einfach als Pflichtpraktikum an der Hochschule oder an der Universität vorgeschrieben werden. Eine positive Erfahrung kann dann eine ursprünglich skeptische oder negative Einstellung entscheidend beeinflussen (vgl. Metz und Younis 2005 in: Clary, Snyder und Stukas 2014: 400). Man muss aber gut aufpassen, dass sich die MentorInnen, die auf diese Weise angeworben wurden, nicht zu sehr gezwungen fühlen; dies könnte nämlich eine negative Auswirkung auf ihre Motivation haben. Im Grenzfall könnte der Zwang auch zu einem vorzeitigen Abbruch der Mentoring-Tätigkeit führen, was aus der Sicht der Programmbegleitung natürlich unerwünscht ist (vgl. Grossman und Rhodes 2002 in: Clary, Snyder und Stukas 2014: 400).

### 2.3.2. Zusammenstellung von Tandems

Damit die Tandems in den Mentoringprogrammen wirklich erfolgreich werden können, muss man die Wahrscheinlichkeit, dass die Mischung von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie angeborenen und gewonnenen Persönlichkeitsmerkmalen eines/einer MentorIn mit den Bedürfnissen des Mentees übereinstimmt, geschickt auf das Maximum steigern können (vgl. Bogar et al. 2006: 766). Matching oder auch die Zusammenstellung von Tandems trägt entscheidend zur Erreichung der Mentoring-Ziele jedes individuellen Tandems und zum allgemeinen Erfolg des Programms bei. Es sollte deshalb von speziell geschulten und erfahrenen Personen durchgeführt werden. Was sollte man beim Matching-Prozess besonders beachten? Bogar et al. haben drei Anhaltspunkte für ein funktionierendes Matching formuliert:

“Understanding the individual characteristics of the population to be served is central to understanding both needs and processes.” (Bogar et al. 2006:776) Um erfolgreiche Tandems zusammenstellen zu können muss man sich darauf einlassen, dass jeder Mentee eine individuelle Charakteristik hat (*Gender, Race, Culture, Ethnicity*). Die Studie von Bogar et al. (2006) hat bewiesen, dass diese charakteristischen Merkmale mit spezifischen Bedürfnissen in einer Mentoring-Beziehung zusammenhängen. Deshalb sollten sich die Matching-SpezialistInnen in erster Linie nach diesen Bedürfnissen orientieren und nach möglichst vielen Gemeinsamkeiten zwischen Personenmerkmalen der MentorInnen und Mentees suchen.

Außer den oben genannten Persönlichkeitsmerkmalen gibt es natürlich auch weitere Charakteristika der Mentees und MentorInnen, die auf ihren Alltag, ihre Handlungen und auf die künftige Mentoring-Beziehung Einfluss haben, wie z. B. *Erst- und Zweitsprachen, soziokultureller Hintergrund, Lebenserfahrung, Hobbys und Interessen, zeitliche Verfügbarkeit und Wohnort*. Je mehr Gemeinsamkeiten man mit einem Tandempartner teilt, desto einfacher sind eine vertrauliche Beziehung und angenehme Atmosphäre zu gestalten.

Drittens sollte man beachten, dass das neu entstandene Aktiotop MentorIn-Mentee in das *bereits existierende Aktiotop des Mentees* möglichst einfach zu integrieren sein sollte. Deshalb sollte man, wenn möglich, auch die Präferenzen und Wünsche der Mentees und ihrer Familien berücksichtigen. Zufriedenheit mit dem Matching-Ergebnis senkt erheblich die Abbruchquote und steigert somit die allgemeine Erfolgchance des Tandems. Sollte sich erst später herausstellen, dass das Tandem-Paar nicht optimal zusammenarbeiten kann, können im Rematching-Prozess neue Tandems gebildet werden.

### **2.3.3. Schulung und Supervision der MentorInnen**

Nach Angaben von Flor musste in ein Mentoring-Paar in der deutschen Version des Programms Big Brothers Big Sisters insgesamt bis zu 3000 Euro investiert werden (vgl. Flor 2014). Außer PR, Marketing und Organisation wird das Geld vor allem in die Qualitätssicherung des Programms investiert. Sie beginnt bereits vor dem Anfang des Programms und umfasst zielgerichtete Kommunikation mit der Familie und der Bildungseinrichtung des künftigen Mentees sowie Einschulung und Betreuung der MentorInnen. Diese verlaufen in mehreren Schritten:

#### **2.3.3.1. Einschulung**

In der ersten Phase der Vorbereitung der MentorInnen ist das Ziel, den Boden für den Aufbau einer funktionsfähigen Mentoring-Beziehung vorzubereiten. Man kann davon ausgehen, dass die künftigen MentorInnen mit unterschiedlichen Lebens- und Berufserfahrungen und Vorkenntnissen der Jugendarbeit am Programm teilnehmen. Es kann gut sein, dass ihnen die Mentoring Erfahrung ganz neue Erlebnisse bietet.

Manche werden möglicherweise zum ersten Mal eine interkulturelle zwischenmenschliche Beziehung eingehen, mit einem Menschen kommunizieren, der eine andere Sprache spricht oder mit einem Kind/einem Jugendlichen alleine die Freizeit verbringen. Es ist deshalb unbedingt notwendig, dass die MentorInnen darauf vorbereitet sind, die Handlungen und Aussagen der Mentees und ihrer Familie unvoreingenommen zu interpretieren und zu verstehen. Es sollte vor allem das Verständnis für Gemeinsamkeiten mit der Familie des Mentees und die Wahrnehmung der positiven Aspekte einer Mentoring-Beziehung gestärkt werden (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 21 - 23). Unter anderem sollten den künftigen MentorInnen auch mögliche Anhaltspunkte für Strukturierung ihrer Mentoring-Tätigkeit angeboten werden. Es handelt sich besonders um folgende Tätigkeiten:

- Eigene Erwartungen formulieren und nach Erwartungen des Mentees fragen
- Stärken und Schwächen des Mentees analysieren
- Gemeinsam Ziele setzen
- Zeithorizonte festlegen (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 21 - 23)

Darüber hinaus sollten auch Fragen bezüglich Kosten, Verantwortung, Anerkennung der ehrenamtlichen Leistung sowie Möglichkeiten und Verpflichtungen des Programms diskutiert werden.

### **2.3.3.2. Briefing vor dem Beginn des Programms**

In der zweiten Phase der Vorbereitung ist es wichtig, dass der/die künftige MentorIn über die Lebenslage und das Aktiotop des Mentees informiert wird. Außer den Angaben wie Name, Alter, Schulstufe und Wohnort des Mentees sollte die Programmbegleitung ebenfalls Informationen zum familiären Umfeld und der Lebensweise des Mentees und seiner Familie vermitteln. Diese Informationen gewinnt die Programmbegleitung beim Einstiegsgespräch mit der Familie und mit dem Mentee, an dem wahlweise auch der/die MentorIn teilnehmen kann. Sollte es nicht möglich sein, bekommen die MentorInnen die Grundinformationen mit dem Hinweis, welche zusätzlichen Informationen sie dann noch brauchen werden, sollten sie selber herausfinden (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 21 - 23).

### **2.3.3.3. Das erste Tandem-Treffen**

Die ProgrammbegleiterInnen sollten die MentorInnen bestmöglich auf das erste Treffen vorbereiten. Es können Kennenlern-Aktivitäten vorgeschlagen werden, die das Tandem-Paar beim ersten Treffen zusammen machen kann. Das Treffen sollte in einer für den Mentee und seine Familie bekannten Umgebung stattfinden (Schule, Jugendorganisation), die ProgrammbegleiterInnen können ebenfalls anwesend sein. Es ist besonders wichtig, den/die MentorIn auf mögliche Schwierigkeiten vorzubereiten – sprachliche Schwierigkeiten, falsches Verständnis des Programms seitens der Familie des Mentees usw. (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 21 - 23).

### **2.3.3.4. Reflexionstreffen, individuelle Supervision der schwierigen Fälle**

Vor allem am Anfang des Programms ist es besonders sinnvoll, die MentorInnen intensiv zu unterstützen und ihnen eine Möglichkeit zu bieten, über ihre ersten Mentoring-Erfahrungen regelmäßig zu reflektieren. Idealerweise finden die Reflexionsrunden anfangs nach jedem Treffen statt, um mögliche Anfangsschwierigkeiten sofort identifizieren zu können. Die Abstände zwischen den

Treffen können mit der wachsenden Kompetenz der MentorInnen größer werden. Im Allgemeinen dienen die Reflexionstreffen zum Vorbeugen der Missverständnisse und Konflikte im Tandem-Paar genauso wie zur Beobachtung der Lernentwicklung der MentorInnen und Lösung der schwierigen Situationen. Die Reflexionstreffen können individuell oder in der Gruppe stattfinden. Der Austausch mit anderen MentorInnen trägt zur Entwicklung der Mentoring-Kompetenzen positiv bei (vgl. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2009: 21 - 23).

Es sollte den MentorInnen auch klar gemacht werden, dass sie sich jederzeit an die ProgrammbegleiterInnen wenden können, sollten die Probleme im Tandem-Paar nicht mehr lösbar sein. Nach einer qualifizierten Einschätzung sollte die Hilfe der SpezialistInnen (Sozialamt, KinderpsychologInnen, LogopädInnen) beansprucht werden.

#### **2.3.3.5. Zusätzliche Workshops**

Um den Lerngewinn der MentorInnen maximalisieren zu können, sollten auch im Laufe des Mentoringprogramms weitere Bildungsmöglichkeiten angeboten werden. Sie nutzen dann nicht nur dem/der MentorIn in seinem/ihrer späteren Leben oder seiner/ihrer Karriere, sondern können auch zur Steigerung der Qualität der Mentoring-Beziehung sowie des Verständnisses zwischen dem/der MentorIn und dem Mentee und seiner Familie beitragen. Zusätzlich zu den Reflexionstreffen können beispielsweise Workshops zum Thema kulturelle Kompetenz, Elternarbeit, (Zweit-)Spracherwerb, gewaltfreie Kommunikation, Umgang mit Migrationserfahrung oder Sprachen, Kultur und Religion der Herkunftsländer der Mentees abgehalten werden.

#### **2.3.4. Sicherstellung der angemessenen Mindestlaufzeit des Programms**

Für den Erfolg eines Mentoringprogramms ist außer der oben genannten Faktoren auch eine bestimmte Mindestlaufzeit ausschlaggebend. Vor allem in Bezug auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen aus schwierigen familiären und/oder sozialen Verhältnissen ist es wichtig, dass die MentorInnen über ein ausreichendes Zeitpensum verfügen, um eine feste und vertrauensvolle Beziehung zu den Mentees aufzubauen. Sie bildet dann die unersetzliche Basis für weitere Erfolge des Tandem-Paars. Das Misslingen einer Mentoring-Beziehung kann dagegen für einen Mentee eine beinahe traumatische Erfahrung darstellen:

So kann beispielsweise eine Mentoring-Beziehung, die vorzeitig beendet wird, das Selbstwertgefühl eines Kindes herabsetzen statt steigern. Negative Auswirkungen hat es beispielsweise auch, wenn der Mentor es nicht schafft, regelmäßige Treffen einzuhalten – dies beeinflusst das Selbstbild, sogar in Bezug auf das eigene Aussehen, negativ. (vgl. Cavell 2009 in Ramm 2009: 126)

Welche Elemente können zur Sicherstellung der Teilnahme an dem Programm beitragen?

*Optimale Laufzeit.* Die bekanntesten Mentoringprogramme stützen sich deshalb auf den Zeitraum eines Semesters oder Schuljahres, damit die langzeitige und regelmäßige Teilnahme nicht nur der MentorInnen, sondern auch der Mentees sichergestellt werden kann (vgl. Sipe 2015: 74). Auch wenn die zeitlich weniger aufwendigen Programme mit nach einer kürzeren Zeit wechselnden MentorInnen nicht unbedingt schlechte Ergebnisse erzielt haben (vgl. Fallstudie Lunch-Buddy in Ramm 2009: 129), wird eine langfristige Mentoring-Beziehung immer noch bevorzugt. Deshalb dauert ein Zyklus eines Programm-Mentorings normalerweise sechs bis zwölf Monate.

*Mentoring-Vereinbarung.* Damit die Regeln, Outputs und schließlich auch die Verbindlichkeit der Teilnahme an einem Mentoringprogramm deutlich gemacht werden, werden Mentoring-Vereinbarungen abgeschlossen. Es ist dabei besonders wichtig, dass sie immer angemessen und klar allen Beteiligten (MentorIn, Mentee, Familie oder Bezugspersonen des Mentees) erklärt werden. Sie bestimmen unter anderem auch einen rechtlichen und finanziellen Rahmen der Mentoring-Tätigkeit.

*Retention Strategies.* Das Ziel dieser Strategien ist, die Fluktuation der MentorInnen aufgrund der organisatorischen, psychologischen oder anderen Schwierigkeiten zu senken. Mit welchen Mitteln kann man das erreichen? Auch MentorInnen haben bestimmte Bedürfnisse, die sie mit ihrer Teilnahme an einem Mentoringprogramm befriedigen wollen und gehen eine Mentoring-Beziehung mit bestimmten Erwartungen ein. Deshalb sollte die Programmbegleitung die Zufriedenheit der MentorInnen mit der Entwicklung der Mentoring-Beziehung regelmäßig messen, bzw. feststellen, ob die Erwartungen der MentorInnen im Programm erfüllt werden und wie man zur ihrer Erfüllung beitragen kann (vgl. Clary, Snyder und Stukas 2014: 401).

## **2.4. Qualitätskriterien für Beurteilung eines Mentoringprogramms**

Im Rahmen der Auswertung eines Programm-Mentorings sollte seine Wirksamkeit gemessen werden. Dabei kann man sich auf Zieglers Zielsetzung stützen: Wurde das Aktiotop des Mentees sinnvoll weiterentwickelt? War der Mentor/die Mentorin in der Lage, den Mentee zu effektiven neuen Handlungen zu befähigen? Wird der Mentee seine neu

erworbenen Kompetenzen/Kenntnisse wirklich nutzen? (vgl. Ziegler 2009: 18) Zur Beantwortung dieser immer noch etwas zu abstrakten Fragen sollten möglichst konkrete Gütekriterien formuliert werden.

Schon seit den neunziger Jahren häuft sich die Kritik an einer mangelhaften Forschungsmethodologie bei Wirksamkeitsanalysen der Mentoringprogramme. Natürlich gibt es Kategorien, in denen der Erfolg leicht zu messen ist (Abschlüsse, Drogenkonsum, Gewalttätigkeit, Karriereentwicklung). Wie z. B. Bozeman und Feeney anmerken, scheitert die Weiterentwicklung im Forschungsfeld des Mentorings großteils an konzeptuellen und analytischen Schwierigkeiten (vgl. Bozeman und Feeney 2007: 720). Die gleiche Meinung vertritt auch Little: „relative to the amount of pragmatic activity, the volume of empirical enquiry is small (...) and rhetoric and action have outpaced both conceptual development and empirical warrant.“ (Little 1990: 297). Weiters bemerkt Ziegler, dass „nur ein Bruchteil aller Mentoringstudien wenigstens die methodischen Minimalanforderungen an empirischen Studien erfüllt“ (Ziegler 2009: 12). Im Endeffekt stehen Programme einander gegenüber, deren Zielgruppe und Arbeitsweise nicht ganz vergleichbar sind. So wurde beispielsweise das Programm Big Brothers Big Sisters<sup>6</sup> nach sieben Jahren Laufzeit in Deutschland aufgelöst, da es sich in der internationalen (Big Brothers Big Sisters of America) sowie in der nationalen (Balu und Du) Konkurrenz nicht bewähren konnte.

In den folgenden Unterkapiteln werden Zieglers Gütekriterien für die Beurteilung der Wirksamkeit von Mentoringprogrammen vorgestellt. Die Güte bedarf natürlich einer regelmäßigen Beobachtung und Supervision, sodass sich Mentoring weiterhin als ein „Goldstandard der Fördermethoden“ (vgl. Bloom 1984) beweisen kann.

#### **2.4.1. Zielvalidität**

Wie kann man beurteilen, dass ein Ziel erreicht wurde? Auch wenn die Frage trivial scheinen mag, hat sie in Bezug auf die Zielvalidität einen komplexeren Hintergrund. Die MentorInnen sollten sich deshalb drei Fragen stellen: *Was will ich mit meinem Mentee erreichen? Welche Handlungen führen dazu? Kann mein Mentee die*

---

<sup>6</sup> Das Mentoringprogramm hat in Deutschland bis 2014 funktioniert. Es „verbindet junge Menschen mit erwachsenen MentorInnen aus unterschiedlichen Lebenswelten (Kulturen, Nationen, Generationen, ...). Der Zweck des Programms ist ein eins zu eins Mentoring zur individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen in herausfordernden Lebenssituationen.“ (vgl. Big Brothers Big Sisters Österreich 2018)

### *Kompetenzen/Kenntnisse tatsächlich anwenden?*

Es geht nicht ausschließlich darum, ob das Tandem-Paar die festgestellten Aufgaben bewältigt hat, sondern auch mit welchen Mitteln dies erzielt wurde und ob der ganze Prozess das Aktiotop des Mentees weiterentwickelt hat. Sollte eine dieser drei Phasen qualitative Mängel aufweisen, können wir davon ausgehen, dass das Ziel im globalen Maße nicht erreicht wurde, auch wenn die einzelnen Aufgaben bewältigt wurden. Wie können die MentorInnen das Qualitätskriterium Zielvalidität am besten erfüllen? Zur Planung kann das Konzept der „parallelen Zielvalidität“ von Schott und Ghanbari benutzt werden. Nach der adaptierten UCIT-Methode (*Universal Constructive Instructional Theory*) wurden vier einfache Schritte spezifiziert (vgl. Schott und Ghanbari 2009):

*Soll-Zustand.* Als Erstes stellt man fest, was der Mentee nach dem offiziellen Abschluss des Mentoring erreichen sollte. Diese Wünsche sind als grobe und feine Mentoring-Ziele auszuformulieren. Dabei sind beim Programm-Mentoring die Grobziele meistens bereits vorhanden; die Feinziele sollten die MentorInnen eigenständig oder mithilfe der Programmbegleitung feststellen.

*Ist-Zustand.* Im zweiten Schritt wird das Vorwissen des Mentees untersucht bzw. auch aktiviert. Was kann der Mentee bereits gut? Um den Wissens- und Könnensstand des Mentees richtig einschätzen zu können, braucht der/die MentorIn Zeit. Laut Leeb dauert es im Programm Nightingale ungefähr sechs bis acht Treffen, eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen, in der sich das Vorwissen des Mentees völlig entfalten kann (vgl. Leeb 2015: 25). Aufgrund der objektiven Einschätzung können dann die Handlungen, die zum Erreichen der Grob- und Feinziele führen, geplant werden.

*Beheben der Unterschiede.* Anschließend an die zweite Phase werden nun die Unterschiede zwischen Ist- und Sollzustand mithilfe von gut geplanten und reflektierten Handlungen behoben. In dieser Phase sind das Training und die Vermittlung von Kompetenzen und Kenntnisse vorgesehen.

*Überprüfungsphase.* In der letzten Phase kann der Mentee in einer geschützten Umgebung die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zum ersten Mal anwenden und wird dabei von dem/der MentorIn supervidiert. Dies dient als Vorbereitung für die eigenständige Bewältigung der Aufgaben ohne der tatsächlichen oder mentalen Unterstützung des/der MentorIn. Abschließend ist noch einmal zu erwähnen, dass bei jedem Schritt die Handlungen in Bezug auf das ultimative Ziel des Mentorings, d.h. auf

eine sinnvolle Weiterentwicklung des Aktiotops des Mentees, zu reflektieren sind.

### **2.4.2. Ökologische Validität**

Im allgemeinen Kontext liegt die ökologische Validität<sup>7</sup> der externen Validität sehr nah, manchmal werden die Begriffe sogar synonym verwendet. Sie liefert Urteile über Praxistauglichkeit und Verständlichkeit von Studien, Forschungen oder Untersuchungen. Das große Maß an ökologischer Validität zeigt, dass die Ergebnisse lebensnah und hilfreich sind und dass sie „mit den natürlich gegebenen Bedingungen übereinstimmen“ (Fahrenberg 2017). Wie kann dies nun in Bezug auf Mentoring verstanden werden? Dazu Burns und Hoagwood:

Mentoring is done in the community with a provider who looks more like an adult friend than a professional, but who can be trained, clinically supervised, and offer therapeutic benefits. As such, professional mentoring has a high degree of „ecological validity“, in the sense that it is an intervention that can take place in the natural environment of the child and family. Even in cases where a child’s family is extremely resistant, or absent, an intensive mentor relationship can still be used to enhance a child’s level of functioning. (Burns und Hoagwood 2002:143)

Die Mentoring-Tätigkeit gilt also dann als ökologisch valid, wenn die Mentees nicht nur neue Kenntnisse und Kompetenzen gewinnen, sondern vor allem, wenn sie wissen, in welchen Kontexten diese richtig einzusetzen sind. Der/die MentorIn sollte dem Mentee als Rollenmodell zeigen, welche Kenntnisse und Erfahrungen in welchen Situationen generalisierbar sind und welche eben nicht. Die Begleitung und Supervision in repräsentativen Situationen sollten die Fähigkeit des Mentees unterstützen, auch in unvertrauten Situationen die ökologische Validität seiner Handlungen richtig einschätzen zu können (vgl. Ziegler 2009: 20). Das Ziel der Mentoring-Tätigkeit wäre dann, dem Mentee situationsgemäße Verhaltensmuster beizubringen.

### **2.4.3. Antizipative Validität**

Welche Kompetenzen braucht der Mentee, um seinen Alltag erfolgreich zu bewältigen? Welches Handlungsrepertoire sollte er im Rahmen des Mentoringprogramms erwerben? Welche Kenntnisse wird der Mentee sehr wahrscheinlich brauchen? Bei der Feststellung des erwünschten Handlungsrepertoires wird von den MentorInnen erwartet, dass sie antizipativ handeln – mit Eigeninitiative sollten sie sich proaktiv an den künftigen

---

<sup>7</sup> Ökologische Validität wird auch Situationsvalidität genannt, der Begriff stammt aus dem Bereich der Psychologie. Bei der ökologischen Validität wird darauf geachtet, dass die neu gewonnenen Kompetenzen in den realistischen Alltagssituationen der Mentees eine Anwendung finden.

Situationen orientieren, die im Leben ihres Mentees vorkommen könnten. Aufgrund ihrer Lebenserfahrung sollten sie in diesem Fall die Kontrolle über die Lernsituation übernehmen, statt sich an die aktuelle Situation zu adaptieren oder Ereignisse abzuwarten (vgl. Connor 2017).

Nach Absolvierung aller oben genannten Schritte müssen die MentorInnen im Programm-Mentoring mithilfe der Programmbegleitung einschätzen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten dem Mentee im späteren Leben den meisten Nutzen bringen und welche hingegen die Mentees überhaupt nicht zu erwerben brauchen, weil ihre Anwendung voraussichtlich ohnehin nie vorkommt (vgl. Ziegler 2009: 20). Dabei sollten sie jedenfalls Zieglers Ansicht (2009: 19) beachten, „dass ganz offensichtlich nicht jede neue Kompetenz nützt (manchmal schadet sie sogar) und nicht jede Entwicklung positiv ist.“

#### **2.4.4. Ersetzungsvalidität**

Eine der Aufgaben der MentorInnen ist die Entwicklung der Kompetenzen des Mentees zu beobachten und eigenständig (oder in Zusammenarbeit mit der Programmbegleitung) über sein Handlungsrepertoire zu entscheiden. Wie genau verlaufen solche Entscheidungen und was sollten die MentorInnen im Auge behalten?

Die Entscheidung fällt in zwei Bereichen: Erstens müssen logischerweise die ineffizienten oder wenig effizienten Handlungen durch erfolgreichere ersetzt werden. Im zweiten Bereich ist das Aufgabengebiet etwas komplexer. Im Allgemeinen tendieren Menschen dazu, die Handlungen beizubehalten, die sich schon einmal als erfolgreich gezeigt haben. Dieser Mechanismus bremst aber die Entwicklung des Mentees. Deshalb sollten die MentorInnen das Handlungsrepertoire des Mentees sehr genau beobachten und evaluieren; jedes Mal, wenn der Mentee über entsprechende Kompetenzen verfügt, sollten die bisher erfolgreichen Handlungen durch neue, möglicherweise kompliziertere aber auch effizientere ersetzt werden (vgl. Ziegler 2009: 20 – 21).

In Kapitel 2 wurden die Hauptmerkmale des Kinder- und Jugendmentorings übersichtlich beschrieben.

### 3. Nightingale Mentoring

Das Nightingale Mentoring wurde im Jahr 1997 an der Universität Malmö gestartet. Als Inspiration diente das israelische Mentoringprogramm Perach, in dem seit 1972 Mentees betreut werden. Der Name Nightingale stammt aus dem Englischen und bezeichnet einen Vogel – die Nachtigall, die sehr schön singt, wenn sie sich sicher und geborgen fühlt. Nach demselben Prinzip sollte auch das Programm Nightingale funktionieren: Die Mentees sollten sich im geschützten Rahmen mehr zutrauen, neue Aktivitäten ausprobieren und generell mehr Selbstbewusstsein gewinnen.

Das Programm bringt SchülerInnen mit Studierenden zusammen; die Tandems treffen sich jede Woche für zwei bis drei Stunden. Die offizielle Laufzeit des Programms beträgt acht Monate und in dieser Zeit sollten die Mentees durch gemeinsame Aktivitäten mit ihren MentorInnen neue Kompetenzen gewinnen, Selbstvertrauen aufbauen und bei Bewältigung der schulischen Herausforderungen unterstützt werden. Zu den nachhaltigen Zielen, die im Rahmen des Programms angestrebt werden, gehören vor allem Stärkung der Autonomie der Mentees, Aufzeigen der möglichen Bildungswege mithilfe des positiven Beispiels der MentorInnen sowie Motivation zum lebenslangen Lernen (vgl. The Nightingale Network 2017a).

Mittlerweile hat sich ein breites Netz von Nightingale Mentoringprogrammen in vielen Ländern Europas etabliert. Im Jahr 2015 wurde sogar das allererste Nightingale Programm in Afrika, an der Universität Kampala in Uganda, gestartet. Seit 2010 bietet die Dachorganisation *Nightingale Mentoring Network* ihren Mitgliedern eine Plattform für Austausch der Erfahrungen und Präsentation der bisherigen Ergebnisse. Bei jährlichen Nightingale-Konferenzen und Network-Meetings wird die weitere Programmentwicklung strategisch geplant. Im Jahr 2007 wurde zum ersten Mal versucht, die Programmidee auch für andere Bereiche zu transformieren.

Nun werden auch weitere Varianten zur Unterstützung verschiedener Zielgruppen angeboten, wie z. B. *Nightingale Senior*, *Nightingale Entrepreneur* (für junge UnternehmerInnen), *Nightingale Youth* (für Jugendliche), *Nightingale Inklusiv* (für SchülerInnen mit Behinderungen) oder *Nightingale Personnel* (für BerufseinsteigerInnen) (vgl. The Nightingale Network 2017b). In der vorliegenden Arbeit wird weiterhin nur die Programmvariante für SchülerInnen thematisiert.

### 3.1. Nightingale in Österreich

Das Mentoringprogramm Nightingale wird seit 2010 von der „Initiative Interkulturelle Arbeit der Österreichischen Kinderfreunde“ in Wien durchgeführt. Das ursprüngliche Konzept der Universität Malmö wurde an die ortsspezifischen Bedürfnisse adaptiert und wurde seit dem Programmstart durch verschiedene Institutionen, wie z. B. BMBF, Vielfalter, EIF-BMEIA, BMASK, finanziell gefördert. Zu wichtigen Partnern zählt vor allem die Pädagogische Hochschule in Wien, deren Studierende (Lehramt Volksschule, Neue Mittelschule, Sonderpädagogik) sich regelmäßig als MentorInnen bewerben. Die gleiche Unterstützung bietet der Programmleitung auch die Universität Wien, welche die potenziellen MentorInnen im Rahmen der regulären Lehrveranstaltungen an der Fakultät für Psychologie, am Institut für Germanistik, Bildungswissenschaften oder Internationale Entwicklung anspricht. Der neueste wichtige Kooperationspartner ist die Kunstuniversität Wien (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 10).

Das europaweite *Nightingale Mentoring Network* hat sich im Jahr 2012 als Veranstaltungsort für die Nightingale-Konferenz Wien ausgesucht. Bei dieser Gelegenheit konnten sich regionale und überregionale Nightingale-Organisationen miteinander vernetzen, Erfahrungen und *best practises* teilen sowie über die Zukunft des Programms diskutieren. Die Programmleitung von Nightingale Wien konnte ebenso in Kooperation mit zwei anderen Nightingale-Organisationen, die in diesem Jahr im Vorsitz des Nightingale-Networks standen, die Agenda für das kommende Jahr mitbestimmen. Auch im Jahr 2013 haben sich wichtige Partnerschaften etabliert; Nightingale Wien hat sich nämlich in ein informelles Netzwerk von anderen österreichischen Mentoringprogrammen (KSA-Uni Wien, Caritas-WU Wien, Big Brothers Big Sisters) erfolgreich integriert.

Das Jahr 2014 hat erhebliche Fortschritte und Programmerfolge mitgebracht; das Nightingale-SchülerInnenmentoring wurde auch in Graz und Salzburg gestartet und an der Pädagogischen Hochschule Wien wurde zum ersten Mal eine eigene Lehrveranstaltung „Mentoring und Coaching von SchülerInnen“ angeboten. Außerdem ist die Publikation über die Wiener Mentoringprogramme „Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben“ erschienen. Im Herbst 2014 wurde im Auftrag des BMBF eine Video-Dokumentation über Nightingale-Mentoring in Wien produziert<sup>8</sup>. Seit 2015 ist Nightingale Teil der verpflichtenden

---

<sup>8</sup> Dokumentation „Nightingale Vienna“, Produktionsjahr 2014, Dauer 17 Min, hergestellt von Mehmet Akbal, ORF-Redaktion Heimat, fremde Heimat, URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/nightingale.html>

Schulpraktika in der LehrerInnenbildung der Pädagogischen Hochschule Wien und wird auch als Praktikum an der Universität Wien angerechnet (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 6 – 7).

### **3.1.1. Zielgruppe**

Das Programm richtet sich im Allgemeinen an SchülerInnen im Alter von acht bis zwölf Jahren, die eine Halbtags-Volksschule mit einem hohen MigrantInnenanteil und wenig Ressourcen zur Förderung der Zweitsprache Deutsch besuchen. Laut Statistiken besteht der Bedarf vor allem in Großstädten:

Die Bildungseinrichtungen sind von sprachlicher Vielfalt geprägt: So gaben im Schuljahr 2014/15 22,2 Prozent aller SchülerInnen an, eine andere Umgangssprache als Deutsch zu sprechen. In Wien ist es mit 47,5 Prozent fast die Hälfte. (Medien-Serviceestelle Neue Österreicher/innen 2017)

Es werden vor allem solche SchülerInnen ausgewählt, die im Deutsch-Spracherwerb Förderbedarf aufweisen und bei Schuleintritt oder im Verlauf des Besuchs der Pflichtschule dem Unterricht nur unzureichend folgen können. Es handelt sich dabei oft (aber nicht ausschließlich) um Drittstaatenangehörige (besonders aus den Herkunftsländern Serbien, Türkei, Kosovo, Mazedonien, Bosnien, Albanien, Afghanistan, Syrien, Irak), SchülerInnen mit der Erstsprache Deutsch werden aber nicht ausgeschlossen. Sie werden ins Programm aufgenommen, wenn sie aus verschiedenen Gründen unter Isolation im Klassenverband leiden, sich deutlich demotiviert verhalten und/oder nur wenig Selbstvertrauen/Selbstwert aufweisen. Weiters werden SchülerInnen aus einkommensschwachen und/oder kinderreichen Familien gefördert. Sie sind entweder von Familienarmut bedroht oder betroffen, bzw. weisen wenig familiäres Bildungskapital auf (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 3).

### **3.2. Lernziele für die Mentees**

Die Nightingale-MentorInnen kümmern sich vor allem um Motivation und Begleitung ihrer Mentees bei bildungs- und integrationsfördernden Aktivitäten in der Freizeit. Durch kleine und größere Lernerfolge, aber auch Fortschritte im Erwerb des Deutschen und anderer Sprachen wird nicht nur das allgemeine Potenzial der Mentees gefördert, sondern auch ihr Selbstwert. In den folgenden Unterkapiteln wird erläutert, welche konkreten Teilziele die MentorInnen im Rahmen von gemeinsamen Freizeitaktivitäten mit den Mentees zu erreichen haben.

### **3.2.1. Instrumentelle Ziele**

Beim Anstreben der instrumentellen Ziele wie Spracherwerb, Stärkung des kulturellen Kapitals oder Selbstständigkeit im alltäglichen Leben arbeitet das Nightingale Mentoringprogramm mit dem *Learning-by-Doing*-Prinzip. Das Ziel der MentorInnen ist, die Mentees zu fördern und fordern, damit sie die neu gewonnenen Kenntnisse und Fähigkeiten im alltäglichen Leben gleich umsetzen können. Dementsprechend sichern die MentorInnen auch optimale Bedingungen, unter denen die Mentees ihre Talente, Fähigkeiten und Kenntnisse überhaupt anwenden können (vgl. Leeb 2015: 20). Die instrumentellen Ziele werden folgend umgesetzt:

#### **3.2.1.1. Außerschulische Sprachenförderung**

Warum muss oder sollte man außerschulische Sprachenförderung anbieten, wenn es bereits einen DaZ- bzw. muttersprachlichen Förderunterricht in der Schule gibt? Die Sprachenförderung verläuft oft außerhalb oder nach dem Regelunterricht. Nicht nur, dass dies eine zusätzliche Belastung für das Kind darstellt, weil es am Nachmittag oft erschöpft und unkonzentriert ist; eine solche Abtrennung trägt auch nicht gerade zur Integration im Klassenverband bei. Unter dem Begriff ‚Sprachenförderung‘ wird außerdem im Nightingale-Mentoringprogramm nicht nur die Deutschförderung verstanden, sondern auch die Förderung aller lebensweltlichen Sprachen der Mentees genauso wie die Förderung der allgemeinen sprachlichen Bildung. Beispielsweise werden die Mentees mit grundlegenden Lese- und Lernstrategien vertraut gemacht, sodass sie an der Optimierung der essentiellen Spracherwerbs- und Lernprozesse auch nach dem offiziellen Ende des Programms eigenständig weiterarbeiten können. Die Mentees erleben auch den Wert der Mehrsprachigkeit und lernen gemeinsam mit den MentorInnen Sprachenvielfalt zu schätzen.

Die regelmäßigen Tandemtreffen, die während der offiziellen Laufzeit des Programms ca. 140–160 Stunden umfassen, bieten genug Raum für die Einführung konkreter Maßnahmen zur Sprachenförderung. Wertschätzender Umgang mit den lebensweltlichen Sprachen der Mentees, spielerisches Lernen, Sprachvergleich und beidseitiges Lernen (Wortspiele, Reime, Lieder, kurze Geschichten) ermöglichen erhebliche Lernfortschritte. Dazu tragen auch praktische Übungen bei, wie z. B. gemeinsames Lesen von Schildern, Plakaten, Hinweisen, Broschüren und anderen Alltagstexten, eingebettet in die Aktivitäten in Museen, Bibliotheken oder Theatern, bei

Workshops und Sportaktivitäten. Dadurch kommt es auf natürliche Weise zur Förderung der Lesefähigkeit, außerdem werden die Mentees mit verschiedenen praktischen Textsorten schrittweise vertraut. Das allgemeine Interesse an Sprache(n) wird auch durch Besuche von Büchereien (Kinderbücherei der Weltsprachen), Kinderlesungen und Lesefesten geweckt. In vielen Fällen ist es aber vorerst wichtig, die Sprechhemmungen zu beseitigen und die Einstellung gegenüber der Sprache zu verbessern. Bei Mentees mit einer anderen lebensweltlichen Sprache als Deutsch kann eine emotionale, freundschaftliche und wertschätzende Beziehung mit einer deutschsprechenden Person die Einstellung gegenüber Deutsch als Kommunikationssprache positiv beeinflussen. Sie unterstützt ebenfalls die Sprechbereitschaft und motiviert zum schnelleren Lernfortschritt (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 13 - 14).

### **3.2.1.2. Vermehrung des kulturellen Kapitals**

Warum wird geplant, die gemeinsame Zeit statt mit gezieltem Lernen mit Besuchen von Museen, Universitäten, Bibliotheken oder Freizeiteinrichtungen zu verbringen? Zu den allgemeinen Zielen des Nightingale Mentorings gehört Stärkung der Neugier auf Neues und Lust auf Bildung mithilfe von sinnvoll gewählten Aktivitäten in der Freizeit. Dadurch werden ungezwungen neue Informationen und Erkenntnisse gewonnen, die zur Entdeckung und Entwicklung der Interessen und Talente der Mentees genutzt werden können. Idealerweise sollten die Mentees und ihre Familien informiert werden, wie sie diese Tätigkeiten auch nach dem offiziellen Ende des Programms fortsetzen können und vielleicht noch weitere Familienmitglieder involvieren können.

Hinter den gemeinsamen Aktivitäten und Gesprächen steckt unter anderem auch die altersangemessene Vermittlung der Informationen zu allgemein wichtigen Themen wie Kinder- und Menschenrechte, Demokratie und Toleranz. Sie berichten der Familie über ihre neuen Erlebnisse und übermitteln damit ihre positiven Erfahrungen mit der Aufnahmegesellschaft. Dadurch wird oft auch das Vertrauen in Institutionen und Organisationen aufgebaut, das es nach dem Ende des Mentoringprogramms der Familie ermöglicht, die Interessen und Ziele der Mentees weiter zu fördern und eigenständig Hilfe oder Beratung in Anspruch zu nehmen. Im Kontakt mit solchen Einrichtungen wird wiederum das Interesse der Familie an der Aufnahmegesellschaft und ihrer Geschichte und Gegenwart geweckt (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 5).

### **3.2.1.3. Erweiterung des Horizontes der Mentees**

Die Mentees werden für die Teilnahme am Nightingale Mentoring ausgewählt, weil ihre Familien über mangelnde sozioökonomische und/oder zeitliche Ressourcen verfügen. Damit wird oft auch die physische und mentale Mobilität der Mentees eingeschränkt; sie tendieren dazu, ihre Freizeit ausschließlich zu Hause mit wenig abwechslungsreichen Tätigkeiten zu verbringen. Deshalb besteht die Tätigkeit der MentorInnen in diesem Programm darin, den Mentees neue Aktivitäten anzubieten und damit ihre Interessen zu entdecken und zu realisieren. Dabei verlassen die Mentees die vertraute Umgebung des Elternhauses und können mit Unterstützung der MentorInnen ihre persönliche Mobilität mit allen ihren Vorteilen erleben und schrittweise auch Verantwortung für die Mitgestaltung des gemeinsamen Freizeitprogramms übernehmen.

Die Umsetzung dieses Ziels wird durch ein breites Angebot an möglichen Freizeitaktivitäten unterstützt. Die Möglichkeiten reichen vom Ausprobieren verschiedener Sportarten, Schnupperstunden bei Sportvereinen, Besuchen von Sportveranstaltungen sowie üblichen sportlichen Tätigkeiten wie Schwimmen und Radfahren über Umgang mit Haustieren und Zoobesuche bis hin zu Kochen, Backen, künstlerischen Tätigkeiten oder Museumworkshops. Durch gemeinsames Planen der Anfahrt und des zeitlichen Ablaufs wird auch die Orientierung in der Stadt und in verschiedenen Institutionen trainiert, genauso wie selbstständige Fortbewegung mithilfe von öffentlichen Verkehrsmitteln (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 13).

### **3.2.2. Entwicklungsbezogene Ziele**

Im Unterschied zu instrumentellen Zielen, die mithilfe einer intensiven Assistenz und Anleitung erreicht werden können, hängt das Erreichen von entwicklungsbezogenen Zielen stärker von der Qualität der Mentoring-Beziehung ab. Je mehr Vertrauen zwischen MentorInnen und Mentees (bzw. ihren Familien) herrscht, desto größer ist die Wirksamkeit der Mentoring-Tätigkeiten. Die einzelnen Programmpunkte und Teilziele decken sich teilweise mit den instrumentellen Zielen, die im Kapitel 3.2.1. beschrieben wurden. Die systematische Vermittlung von kleinen und größeren Erfolgserlebnissen (vgl. Kap. 3.2.1.) ist jedoch in diesem Fall nicht das Ziel, sondern das Mittel zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des Mentees, seines Selbstbewusstseins und Selbstwertes. Gleichzeitig dient sie als psychische Vorbereitung auf weitere Herausforderungen im späteren Leben.

### **3.2.2.1. Steigerung des Interesses für Bildung**

Da die Eltern der Mentees aus ihrem Herkunftsland vielleicht andere Lerntraditionen und Schulformen gewöhnt sind, können oft bei der Auswahl des richtigen Bildungswegs der Mentees sowie bei der Bewältigung der Herausforderungen des schulischen Alltags Schwierigkeiten auftauchen. Deshalb bemühen sich die MentorInnen darum, durch Informieren und Diskutieren über Anforderungen und Möglichkeiten des österreichischen Schulwesens das Vertrauen der Mentees und ihrer Eltern in die Institution Schule aufzubauen. Gleichzeitig sind die MentorInnen in der Lage, den Mentees und ihren Familien mehr Informationen über mögliche Bildungswege und Fördermöglichkeiten situationsadäquat weiterzugeben. Die MentorInnen können den Familien ebenfalls bei realistischer Einschätzung der Bildungschancen der Mentees helfen.

Aus diesem Grund werden die Mentees gerade von Studierenden betreut, die oft selbst Migrationserfahrung haben. Sie dienen einerseits als Vorbild, weil sie in Österreich trotz aller Herausforderungen „den höchstmöglichen Bildungsabschluss anstreben und bis dahin auf eine erfolgreiche Bildungskarriere verweisen können“ (Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017:12). Andererseits können die MentorInnen dank eigener Studierenerfahrung die Mentees beim Erwerb von Lernstrategien, Vorbereitung auf Testsituationen oder bei der Organisation des Schulalltags unterstützen. Ganz konkret handelt es sich beispielsweise um Tipps für Hausaufgaben, den Lernplatz organisieren usw. Weiters können sie bei der Vorbereitung auf Tests oder der Organisation der Nachhilfe behilflich sein und die Mentees beim Umgang mit Informationsquellen und Medien genauso wie beim autonomen Lernen unterstützen. Das Ziel ist, die LernerInnenautonomie der Mentees schrittweise aufzubauen und zum lebenslangen Lernen im schulischen und außerschulischen Bereich zu motivieren. Auch die Familien der Mentees sollten sich am Ende des Programms in der Lage fühlen, die Verantwortung für die künftige Bildungskarriere der Mentees zu übernehmen.

### **3.2.2.2. Steigerung des Selbstwerts durch Kompetenzerwerb**

Die Planung der Mentoring-Tätigkeiten zielt langfristig nicht nur auf Aufbau und Entwicklung von einzelnen praktischen Fertigkeiten, sondern auch auf Stärkung von psychischen Schutzfaktoren.

Die Lernerfolge, für die die Mentees von den MentorInnen immer ausführlich gelobt werden, werden im gemeinsam gestalteten Tagebuch festgehalten. Lob und

Wertschätzung seitens der MentorInnen, sog. *positive Sanktionierung*, dient längerfristig als Motivation bei Bewältigung von größeren Herausforderungen, mit denen sich die Mentees später schon eigenständig auseinandersetzen müssen. In diesem Zusammenhang wird aktiv auch *psychische Resilienz* aufgebaut; die MentorInnen helfen den Mentees, andauernde psychisch belastende Situationen zu überstehen und motivieren sie dazu, Frustrationserlebnisse in Alltagssituationen schrittweise auch selbstständig zu verarbeiten.

Weiters werden die Mentees zum Reflektieren und Nachdenken über ihre eigenen Handlungen animiert. Beim Optimieren der *Selbstwirksamkeitserwartung* stärken die MentorInnen das Bewusstsein der Mentees darüber, dass sie verschiedene Aspekte ihres Lebens positiv beeinflussen können. Um Frustrationen vorzubeugen, werden sie andererseits auch zur *Ambiguitätstoleranz* geführt. In diesem Sinne wird Umgang mit Situationen und Fakten geübt, die man durch eigenes Handeln nicht ändern kann (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 13 - 14).

### **3.3. Lernziele für die MentorInnen**

Die Teilnahme am Mentoringprogramm Nightingale sollte nicht nur das Leben der Mentees bereichern, sondern auch neue Erkenntnisse und Erfahrungen für die MentorInnen bringen. Auch wenn sie die Mentoring-Tätigkeit ehrenamtlich ausüben, sollten sie zumindest mit entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten entlohnt werden. Genau darin besteht die Aufgabe der ProgrammkoordinatorInnen, -leiterInnen und Programmbegleitung; dank des bereits bewährten Programmkonzepts sollten sie in der Lage sein, die MentorInnen fachlich und psychisch zu unterstützen. Einerseits sollten sie die bestmögliche Betreuung für die Mentees anstreben, andererseits aber auch den möglichst größten Lerngewinn der MentorInnen sichern. In den folgenden Unterkapiteln wird erläutert, in welchen Bereichen es Entwicklungspotenzial für die MentorInnen gibt und wie ihre Kompetenzen konkret gefördert werden.

#### **3.3.1. Kulturelle Kompetenz**

Im Laufe des Programms können die MentorInnen in den Alltag einer Familie mit Förderungsbedarf (sozioökonomisch benachteiligt, mangelnde Zeitressourcen, Familienarmut) eintauchen. Nicht nur die Mentees, sondern auch die ganze Familie darf je nach Möglichkeiten und Zeitressourcen der MentorInnen vielseitig unterstützt werden. Dabei sollten die MentorInnen möglichst empathisch vorgehen und sich bei Ratschlägen und/oder Vergleichen mit eigenen Erfahrungen zurückhalten. Damit dieser Auftrag auch

optimal erfüllt werden kann, bekommen sie die nötige Aus- und Weiterbildung, die sich unter anderem auch auf den Umgang mit Familien mit Migrationshintergrund und ihre Spezifika fokussiert. Dazu gehört eine durchgehende und umfassende Einschulung und Begleitung, in deren Rahmen Themen wie z. B. Respekt der Heterogenität in der Gesellschaft und verschiedene Lebensweisen der Familien angesprochen werden. Die MentorInnen üben auch das Verhalten in für sie neuen Alltagssituationen, wie z. B. Strategien für den Umgang mit (sprachlicher) Diskriminierung, gewaltfreier Kommunikation u. a.

Im Rahmen des Programms bietet sich eine ausgezeichnete Möglichkeit, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität im Alltagsleben einer Familie zu erleben. Vor allem für diejenigen MentorInnen, die selbst keine Migrationserfahrung haben und/oder einsprachig aufgewachsen sind, kann dies einen großen Beitrag zur Verständnis des individuellen und gesellschaftlichen Wertes von sprachlicher und kultureller Vielfalt leisten. Für alle Beteiligten (Studierende, LehrerInnen, Eltern), unabhängig von Herkunft oder Lebenserfahrung, entsteht dadurch Gelegenheit, eigene und gesellschaftliche Werthaltungen zu reflektieren, ohne sie zu beurteilen oder zu bewerten (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 14).

### **3.3.2. Mentoring-Kompetenz**

Im Rahmen von Recruiting werden möglicherweise solche KandidatInnen ausgewählt, die bereits über Basiskompetenzen zum Ausüben von Mentoring-Tätigkeiten wie z. B. Empathie/Einfühlungsvermögen, Aufgeschlossenheit und Geselligkeit, prosoziale und humanitäre Werte, Begeisterung und Interesse an Mentoring-Tätigkeit, Akzeptanz und Respekt, Zuverlässigkeit und menschliche Reife verfügen (vgl. Kapitel 2.2.). Diese Kompetenzen werden dann bei der Einschulung identifiziert und im Rahmen von begleitenden Aktivitäten mithilfe folgender Maßnahmen weiterentwickelt.

Während des Programms finden ungefähr 20 Tandemtreffen statt, bei denen die Tandem-Paare viel Neues erleben und lernen. Um alle neuen Erkenntnisse besser verarbeiten zu können, werden regelmäßige monatliche Treffen der MentorInnen mit den ProgrammbegleiterInnen organisiert. Das Hauptziel der begleitenden Aktivitäten ist, die MentorInnen auf die schrittweise Übernahme der Verantwortung für den Entwicklungsplan des Mentees vorzubereiten. Sie bieten eine Plattform zur Diskussion und Reflexion der Mentoring-Tätigkeit mit anderen TeilnehmerInnen. Die MentorInnen reflektieren jedes

Mal eigene Lernfortschritte in Kleingruppen, und können im Austausch mit KollegInnen neue Kenntnisse festigen. Darauf aufbauend wird im Rahmen von zusätzlichen Workshops die Erweiterung ausgewählter Schlüsselkompetenzen (Sprachenförderung, gewaltfreie Kommunikation) angestrebt. Zur Reflexion des Lernfortschrittes ermutigen die MentorInnen auch ihre Mentees; am Ende des Programms werden beim Abschlussfest die besten Erlebnisse und größten Lernfortschritte in Anwesenheit von LehrerInnen und Eltern präsentiert (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 14).

### **3.3.3. Pädagogische Kompetenz**

Für das Nightingale Mentoringprogramm können sich Studierende mit verschiedenen Graden der pädagogischen Erfahrung anmelden. Manche haben bereits eine mehrjährige Erfahrung mit Kinder- und Jugendarbeit oder haben bereits die ersten Pflichtpraktika in der Schule absolviert. Manche MentorInnen kommen jedoch aus ganz anderen Studienbereichen wie Politikwissenschaft oder Kunst; sie sammeln bei Nightingale die ersten Erfahrungen im Umgang mit Kindern und ihren Familien. Deshalb versucht die Programmbegleitung die MentorInnen möglichst individuell zu fördern und basierend auf monatlichen schriftlichen Reflexionen bietet sie den MentorInnen Empfehlungen oder sogar individuelle Beratungstermine.

Als „Startpaket“ für einen leichteren Einstieg in die Freizeitpädagogik bekommen die MentorInnen bei der Einschulung jede Menge Tipps für Websites mit Ideensammlungen und für Freizeiteinrichtungen und können später ihre Erfahrungen in einer Facebook-Gruppe teilen. Mit anderen MentorInnen kann man sich aber nicht nur auf sozialen Plattformen, sondern auch persönlich bei regelmäßigen Reflexionstreffen austauschen. Im Rahmen der Treffen mit der Programmbegleitung können sich die MentorInnen ebenfalls mit ExpertInnen aus dem pädagogischen und psychologischen Bereich über sozial- und migrationspädagogische Themen austauschen. Bei dieser Gelegenheit werden sie über verschiedene Beratungsstellen und ihre Tätigkeiten informiert (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 15). Darüber hinaus werden MentorInnen mit Rahmenbedingungen für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Schulwesen konfrontiert und anhand von persönlichen Erfahrungen der Mentees und der ganzen Familie können sie die Bedeutung der bildungssprachlichen Kompetenz aus einem neuen Blickwinkel reflektieren.

In allen Situationen sollte aber gelten, dass die ehrenamtlichen MentorInnen nicht die Rolle von qualifizierten SpezialistInnen im Bereich der Sprachenförderung, Nachhilfe oder Kinderpsychologie übernehmen. Die Aufgabe gilt auch als erfüllt, wenn sie die Familie über mögliche Förderprogramme informieren oder auf entsprechende Beratungsstellen hinweisen.

### **3.4. Bisheriger Forschungsstand**

Die theoretischen Zugänge zum Forschungsfeld wurden bereits in den ersten zwei Kapiteln ausführlich beschrieben. In weiteren Unterkapiteln werden nun ausgewählte Forschungsergebnisse präsentiert, die einen direkten Bezug zum Wiener Mentoringprogramm Nightingale haben. Es wurden ausschließlich wissenschaftliche Arbeiten aus den letzten vier Jahren berücksichtigt, da sich das Programmkonzept ständig weiterentwickelt und die Forschungsergebnisse, die frühere Durchgänge des Programms dokumentieren, nicht unbedingt dem heutigen Zustand entsprechen müssen. Die bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten werden als Anregung für das eigene Forschungsdesign angesehen; von Interesse sind vor allem die Möglichkeiten, die in den Studien nicht völlig ausgenutzt wurden oder Forschungsthemen, die nur teilweise untersucht wurden. Basierend auf den präsentierten Forschungsprojekten werden am Ende des Kapitels eigene Forschungsfragen definiert.

#### **3.4.1. Spracherwerb, Sprachstandsdiagnose**

Im Forschungsbereich Psychologie sind in den letzten Jahren zwei Masterarbeiten über das Programm Nightingale in Wien entstanden: „Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der grammatischen Fähigkeiten im deutschen Zweitspracherwerb“ (Himmelbauer 2016) und „Evaluierung des Projektes Nightingale-Mentoring: Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse“ (Trautsamwieser 2016). Beide Arbeiten messen die Auswirkung der Teilnahme am Nightingale-Mentoring anhand der Verbesserung der Deutschkenntnisse der Mentees. Im Rahmen einer Prä-Post-Studie wird eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe untersucht. Insgesamt wird bei 44 SchülerInnen (je 22 SchülerInnen pro Gruppe) jeweils zu Beginn und am Ende des Programms die SET 5-10 Sprachstandsdiagnose durchgeführt (vgl. Himmelbauer 2016: 4).

Beide Studien konnten keinen signifikanten Gruppeneffekt auf den Grammatikerwerb der Mentees nachweisen. Am Ende des Mentorings haben die Mentees bei der Diagnose der Grammatikfähigkeiten auf der Grammatikskala zwar ein besseres

Ergebnis erzielt als die SchülerInnen aus der Kontrollgruppe, der Effekt war aber eher gering (vgl. Himmelbauer 2016: 38-39). In den einzelnen Teilmessungen konnte man jedoch einen Effekt beobachten: die Messung der Syntaxfähigkeiten hat gezeigt, dass das Mentoring diejenigen Mentees signifikant beeinflusst hat, die am Anfang des Programmes nur über geringe Syntaxkenntnisse verfügten – in dieser Gruppe ließ sich der größte Wissenszuwachs beobachten. Hingegen bei Mentees, die schon am Anfang solide Syntaxkenntnisse aufwiesen, ließ sich keine weitere Entwicklung beobachten (vgl. Himmelbauer 2016: 39-40). Derselbe Trend konnte auch bei der Untersuchung von Sprachproduktion nachgewiesen werden (vgl. Trautsamwieser 2016: 44-45).

Von den oben genannten Forschungsergebnissen wäre abzuleiten, dass die MentorInnen die Mentees mit geringen Deutschkenntnissen relativ erfolgreich fördern konnten. Bei Mentees mit einem höheren Sprachniveau war die sprachliche Förderung nicht mehr effizient. Deshalb ist es empfehlenswert, die MentorInnen stärker im Bereich von DaZ-Förderung aus- und weiterzubilden, damit sie genauso gut auch die fortgeschrittenen Mentees beim Spracherwerb unterstützen können. Es ist allerdings anzumerken, dass sich die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten mit dem wachsenden Niveau verlangsamt. Man kann also annehmen, dass die Fortschritte erst nach einem oder zwei Jahren als erheblich bezeichnet werden können. Daher ist es wichtig, die MentorInnen mit Stadien des Zweitspracherwerbs vertraut zu machen, damit sie gegebenenfalls ihre Motivation zur Förderung der Mentees nicht verlieren, auch wenn sie über einen längeren Zeitraum keine beobachtbaren Erfolge erzielen.

### **3.4.2. Migrationspädagogik**

Im Bereich der LehrerInnenbildung ist eine umfassende Diplomarbeit zum Wiener Mentoringprogramm entstanden: „Mentoring Migrant Kids. ‚Nightingale - Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund‘ - ein Beitrag zur Chancengleichheit?“ (Blaßnig 2012). In mehreren Unterkategorien wurde die Auswirkung der Mentoring-Tätigkeit auf MentorInnen und Mentees unter einer rassismuskritischen Perspektive untersucht, als Grundlage dienten die schriftlichen Berichte der MentorInnen. Es wurden insgesamt zwölf Endberichte des Programmjahres 2010/2011 mit folgenden Ergebnissen untersucht:

Die Teilnahme an dem Programm ermöglichte den MentorInnen in eine andere Lebensrealität einzutauchen und damit auch die Denk- und Handlungsmuster einer konkreten Person, der Familie oder der Gemeinschaft besser zu verstehen. Dies veranlasst

manchmal das Hinterfragen von eigenen Einstellungen und Weltansichten (z. B. Religion, Lebensformen). Andererseits konnten die MentorInnen auch Wertekonzepte erkennen, die ihnen vorher nicht bewusst waren (Familie, Zukunftspläne, genderbezogene Themen). Eine Reflexion über solche Themen, bei der die MentorInnen nicht wie gewohnt mit StudienkollegInnen oder generell Erwachsenen diskutierten, sondern mit einem Mentee im Alter zwischen acht und zwölf Jahren, war für manche MentorInnen ebenfalls sehr herausfordernd. Sie konnten dabei ihre Argumentationsfähigkeit und eigene Wertekonzepte auf die Probe stellen und die Gedankenwelt eines Volksschulkindes entdecken. Unter anderem entstand für die MentorInnen auch eine Möglichkeit, das gesellschaftliche und das schulische System aus einer anderen Perspektive zu sehen. Sie konnten auch erfahren, wie die Mentees und ihre Familien von diesen Systemen angesehen werden und warum (vgl. Blaßnig 2012: 103 – 105).

Nicht zuletzt haben die MentorInnen auch die Erfahrungen mit dem Spracherwerb ihrer Mentees reflektiert. Sie konnten die einzelnen Phasen des Deutscherwerbs beobachten und deren größte Herausforderungen erkennen. Dabei lassen sich in der Praxis verschiedene Ansätze der Fehlerkorrektur und -therapie ausprobieren, um die Sprechhemmungen abzubauen oder eine negative Einstellung zur Sprache zu ändern. Ein positiver Einfluss lässt sich laut MentorInnen gefühlsmäßig eher in den Bereichen Sprachverhalten, Lust auf Lernen oder selbstbewusste Kommunikation spüren (vgl. Blaßnig 2012: 94 – 95) als in messbaren Kategorien (wie z. B. bei Trautsamwieser und Himmelbauer 2016).

### **3.4.3. Programmbegleitung und -evaluierung**

Im Masterstudium Psychologie wurde Nightingale auch bezüglich der allgemeinen Wirkung auf Mentees und MentorInnen untersucht, und zwar im Rahmen der Masterarbeit „Evaluation des Projekts ‚Nightingale-Mentoring‘ – Analyse des Mentoring-Prozesses“ (Scherer 2016). Für die vorliegende Arbeit erwies sich vor allem das Kapitel „Positive Ergebnisse für MentorInnen und Nachteile von Mentoring“ als besonders hilfreich, weil es die Themen aus der Theorie (siehe Einleitung Kap. 2) empirisch ergänzt.

Zu den Vorteilen der Mentoring-Tätigkeit zählt Scherer z. B. die Reflexion „über Kinder in der heutigen Gesellschaft, Kommunikationsfähigkeit und Selbstwahrnehmung“ (Grander 2011 in Scherer 2016:57) genauso wie die allgemeine Verstärkung der interkulturellen Kompetenz, die in ihrem Mehrwert mit einem Auslandsemester

vergleichbar sei (vgl. Scherer 2016: 57). Durch die Teilnahme an einem Mentoringprogramm sollten die MentorInnen Erkenntnisse über die heutige Gesellschaft vermittelt bekommen, die im regulären Bildungssystem nicht zu erwerben sind (vgl. Fresko und Wertheim 2001 und Grander 2001 in Scherer 2016: 57).

Außer der positiven werden aber auch die negativen Aspekte von Nightingale näher betrachtet: Erstens sind es mögliche Risiken für die Mentees, weiters dann für die MentorInnen und für das ganze Programm. Als Risikofaktoren, die die Mentees am meisten betreffen, werden Inkonsistenz der Mentoring-Beziehungen und Vulnerabilität der Mentees genannt. Das Konzept von Mentoring basiert auf einer vertrauten, persönlichen Beziehung, die aber am Ende der Programmlaufzeit erheblich verändert oder sogar abgebrochen wird. Deshalb sollte man die Aufmerksamkeit eher „bereits existierenden natürlichen Unterstützungsmöglichkeiten“ (Dolan und Brady 2012 in Scherer 2016:58) widmen, bei denen eine solche Gefahr nicht besteht – wie etwa Jugendbetreuung in den Bezirken oder längerfristige Programme wie z. B. Eltern-Kind-Gruppen, wo die Familienmitglieder direkt engagiert sind.

Da die MentorInnen zumindest am Anfang eine Rolle des Unbekannten/Fremden vertreten, müssen sie zuerst in den sozialen Netzwerken der Mentees „eingebaut“ werden (vgl. Scherer 2016: 58). Deshalb ist auch die Matching-Phase des Programms, also die Zuordnung der Mentees zu den jeweiligen MentorInnen, von entscheidender Bedeutung. Sollte dieser Prozess nicht optimal gelingen, kann die Beziehung zwischen den MentorInnen und Mentees eher negative Auswirkungen auf alle beteiligten Personen haben, wie z. B. auch Blaßnig in ihrer Studie bestätigt (vgl. Blaßnig 2012: 94).

Aus der Forschung ergaben sich ebenfalls zwei Kritikpunkte bezüglich des Programmdesigns: Erstens geht es um die Fokussierung des Programms auf Kinder mit Migrationshintergrund. Unter diesem Begriff kann man sich viele verschiedene Migrationsgeschichten vorstellen, die jeweils unterschiedliche Spuren an den Kindern hinterlassen können, wie z. B. beim Vergleich von geplanter Migration mit Fluchterfahrung. In solchen Fällen reicht Mentoring als sozialpädagogische Intervention nicht mehr aus und die Mentees bedürfen einer spezialisierten Fachbetreuung, welche die ehrenamtlichen MentorInnen, die sich immer noch mitten im Studium befinden, physisch, psychisch sowie fachlich nicht mehr leisten können (vgl. Scherer 2016: 58). Dies kann ganz einfach zu einer Überforderung der MentorInnen führen oder sogar zu Schuldgefühlen, als MentorIn versagt zu haben. Schließlich wurden Empfehlungen zur Programmbegleitung

und -evaluation ausgesprochen, wie etwa mehr Fokus auf den Matching-Prozess zu legen oder den tatsächlichen Zuwachs an Kompetenzen/spätere Bildungslaufbahn der ehemaligen Mentees auszuwerten.

### **3.5. Fragestellungen**

Aus den vorigen Forschungen lässt sich ableiten, dass die MentorInnen eine große Leistung im Rahmen von Nightingale erbringen und dass die Mentees davon in verschiedenen Bereichen sehr wohl profitieren können. Leeb beschreibt das Tandem-Prinzip im Nightingale-Mentoring als „...Entwicklungsförderung sowohl der/des Erwachsenen als auch der/des Schülers“ (Leeb 2015:21). Die vorliegende Arbeit entsteht im Forschungsfeld „Deutsch als Zweitsprache“ und da der Deutscherwerb eines der zentralen Themen des Nightingale-Mentorings ist, wird sich die erste Forschungsfrage auf die Fachkompetenzen beziehen:

#### **Gibt es bei Nightingale einen Lerngewinn für die MentorInnen, der direkt oder indirekt ihre TrainerInnenkompetenzen im Bereich DaZ verstärken kann?**

Die Evaluierung der Relevanz der erworbenen Kompetenzen stützt sich dabei an das Dokument „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“, herausgegeben vom Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum.

Heutzutage ist es jedoch für die Studierenden aus ökonomischen Gründen nicht mehr so einfach, eine ehrenamtliche Tätigkeit, eigentlich unbezahlte Arbeit, in einem so großen Umfang (ca. 3–5 Wochenstunden<sup>9</sup>) zu leisten. Sie müssen sich daher auf eine starke innere Motivation stützen, auf den Glauben, dass sie mit ihrer Teilnahme am Nightingale Mentoringprogramm viel bewirken können und auch selbst einiges lernen können, damit sich die Zeitinvestition „lohnt“. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage:

#### **Was schätzen ehemalige Nightingale-MentorInnen als ihren größten Lerngewinn ein bzw. schätzen sie den Lerngewinn als angemessen ein im Vergleich zu ihrer erbrachten Leistung?**

Im Kapitel 3.4. wurden mehrere Herausforderungen des Programms in aktuellen Forschungen angesprochen, die man mithilfe einer gezielten Programmbegleitung und

---

<sup>9</sup> Im Umfang der Tätigkeit werden auch Reflexionstreffen, Protokolle schreiben sowie An- und Abreise mitberechnet.

intensiveren Unterstützung der MentorInnen hätte bewältigen können. Daraus ergibt sich auch die dritte Frage, welche die persönliche Meinung der ehemaligen MentorInnen in ein sinnvolles Feedback und produktive Vorschläge umwandeln möchte.

**Wie könnten die MentorInnen von der Programmbegleitung im Bereich Deutsch als Zweitsprache noch besser unterstützt werden?**

Die folgende Studie evaluiert das Mentoringprogramm Nightingale aus der Perspektive der MentorInnen und sollte den künftigen Interessenten möglichst genaue Informationen über die Herausforderungen und Vorteile des Programms liefern. Von den Ergebnissen können nicht nur die künftigen Teilnehmenden, sondern auch die ProgrammbegleiterInnen profitieren.

## **Methodenkapitel**

In den folgenden Unterkapiteln wird das methodische Vorgehen der Studie erläutert und die Auswahl der Forschungstechniken mit Rücksicht auf die Forschungsziele begründet.

### **4. Forschungsdesign**

In der vorliegenden empirischen Untersuchung werden ehemalige Nightingale-MentorInnen zu ihren Erfahrungen und Eindrücken des Programms befragt. Es wird mit einer breiten Palette an Reflexionsthemen gerechnet, die zugunsten der Objektivität der Darstellung einer Kontextualisierung und tiefgehender Erklärung benötigen. Deshalb wurde das qualitative Forschungsparadigma ausgewählt, mit dessen Hilfe die Annahmen der früheren quantitativen Untersuchungen bestätigt werden sollten.

#### **4.1. Forschungsfrage und Untersuchung**

Einer der wichtigsten Bestandteile jedes erfolgreichen Mentoringprogramms ist eine präzise geplante und professionell durchgeführte Programmbegleitung. Sie kann nicht nur den Profit der Mentees maximalisieren, sondern auch die Motivation der MentorInnen erheblich beeinflussen. Deshalb liegt der Interessenschwerpunkt der Forschung auf der Programmbegleitung und dem Lerngewinn der ehemaligen MentorInnen des Programms Nightingale Wien.

In Leitfadeninterviews sollten sie ihre subjektive Wahrnehmung der Vorteile und Nachteile ihrer Teilnahme am Mentoringprogramm schildern. Ziel des Interviews war es, herauszufinden in welchen konkreten Aspekten sie von der Mentoring-Erfahrung in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit als SprachtrainerInnen profitieren konnten. Insgesamt waren mithilfe des gesammelten Materials drei Unterfragen zu beantworten:

Erstens geht es um die Annahme der Programmbegleitung, dass die Teilnahme zur Erweiterung der allgemeinen pädagogischen und kulturellen Kompetenzen beiträgt. Sie solle ebenfalls ein besseres Verständnis der Lebenssituation der Mentees und deren Lernmotivation ermöglichen. Nicht zuletzt biete sie einen Einblick in die Seele des Kindes und ins Funktionieren einer Familie (vgl. Leeb 2015: 17). Es wird also untersucht, inwieweit sich die MentorInnen mit dieser Aussage identifizieren können und in welchen Kompetenzfeldern sie selbst einen Lerngewinn beobachten konnten.

Zweitens wird untersucht, wie die MentorInnen den Stellenwert der Mentoring-Erfahrung für ihre berufliche Tätigkeit im Feld DaF/DaZ wahrnehmen. Daraus resultiert eine Schlussfolgerung, ob sich die Teilnahme am Mentoringprogramm aus der beruflichen Perspektive „gelohnt“ hat. Direkt genannte Defizitpunkte werden im Rahmen der dritten Unterfrage weiter ausgearbeitet.

Die dritte Forschungsfrage fokussiert sich auf die MentorInnen und ihre Erfahrungen mit der Programmbegleitung. Einerseits liegt der Fokus auf gelungenen Unterstützungsmaßnahmen, andererseits auf Aspekten, die immer noch Verbesserungspotenzial aufweisen. Die subjektiven Erlebnisse und Eindrücke der MentorInnen sollten im Rahmen des lösungsorientierten Ansatzes in ein konstruktives Feedback zum Nightingale-Mentoringprogramm umgewandelt werden. Als Endprodukt der Forschung entstehen Desiderata zur Programmbegleitung mit besonderer Berücksichtigung von DaF/DaZ-bezogenen Themen.

## **4.2. Gütekriterien**

Wenn über Gütekriterien gesprochen wird, sind meistens die Gütekriterien für quantitative Forschung gemeint. Der qualitative Ansatz nimmt aber eine andere Perspektive ein; dementsprechend müssen auch die Kriterien angepasst werden, um den Spezifika der qualitativen Forschung gerecht zu werden (vgl. Steinke 2008, Flick 2010a, Schmelter 2014). Laut Schmelter lassen sich die Gütekriterien der qualitativen Forschung als normative theoretische Konstrukte bezeichnen, die absichtlich abstrakt gehalten und erst im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben individuell angepasst werden sollten (vgl. Schmelter 2014: 33). In den folgenden Unterkapiteln wird geschildert, welche Kriterien für die vorliegende Arbeit von besonderer Bedeutung sind und wie diese Kriterien im Kontext der Studie zu verstehen sind.

### **4.3.1. Intersubjektive Nachvollziehbarkeit**

Wissen und Erkenntnisse, die in der empirischen Forschung gewonnen werden, sind nicht standortunabhängig. Genauso ist ihr Wert nicht objektiv, sondern durch gemeinschaftlich diskutierte und akzeptierte Normen bestimmt (vgl. Schmelter 2014: 40). Im Rahmen der qualitativen Forschungsmethoden sollten im Handeln der Personen bestimmte Zusammenhänge und Muster erkannt werden. Bei der Darstellung der objektiven Fakten wird die Innenperspektive der Personen übernommen und dadurch werden subjektive Bedeutungen erfasst. Der qualitative Ansatz sammelt Daten in Form von

Texten (z. B. Transkripte), die zum „Gegenstand interpretativer Verfahren“ (Schmelter 2014:41) werden. In diesem interpretativen Verfahren muss die Position und Einstellung der Forschenden zu einem Forschungssubjekt und Themenschwerpunkt von Anfang an klar sein. Die Positionierung beinhaltet alle Aspekte des Hintergrundwissens und der Lebenserfahrungen der Forschenden, die einen potentiellen Einfluss auf die Verarbeitung und Darstellung der Forschungsergebnisse haben können. Nach dem Modell von Fine (vgl. Fine 1994: 70-82) können folgende Positionen angenommen werden.

Die *beobachtende* Zugangsweise unterdrückt das eigene „Ich“ der Forschenden, macht sie womöglich unsichtbar und strebt politische und rhetorische Neutralität an. Daten, die in der Feldforschung gewonnen werden, werden lediglich an die LeserInnen weitergeleitet, ohne die Ergebnisse zu kommentieren oder zu bewerten. Im *erklärenden* Ansatz stehen die ProbandInnen im Fokus und sie tragen auch die zu übermittelnde Botschaft. Die Forschenden sind im Forschungsgeschehen durch eine gezielte Auswahl von Kategorien oder bewusste Darstellung und Interpretation der Daten präsent. Trotzdem vertreten sie immer noch die Einstellungen und Ansichten der befragten Personen. Die Forschenden in der *konfrontierenden* Position übernehmen die Rolle von Aktivisten, die ihre Einstellung gegenüber dem zu untersuchenden Geschehen offen präsentieren und in die Aufbereitung und Auswertung der Daten noch stärker einfließen lassen. Sie stellen die marginalisierten Probleme dar und bieten alternative Lösungen an (vgl. Madison 2005: 6).

Für die vorliegende Arbeit wurde die erklärende Zugangsweise ausgewählt – den Mittelpunkt der Forschung bilden die subjektiven Wahrnehmungen der Befragten. Die ProbandInnen sind in der Lage für sich selbst zu sprechen und es wird ihnen Raum angeboten, um ihre Aussagen zu kontextualisieren und im Feld verorten zu können. Deshalb liegt während des gesamten Forschungsprozesses besonders viel Wert darauf, die Perspektiven der Befragten im Detail zu verstehen, um sie nach außen möglichst nachvollziehbar und authentisch präsentieren zu können.

#### **4.3.2. Ethische Verantwortung**

Wie der bekannte Aphorismus *scientia potentia est* („Wissen ist Macht“) schon andeutet, verfügen die Forschenden über eine vielschichtige Macht. Sie beruht nicht nur auf ihren Privilegien – Fertigkeiten, Ressourcen oder ihrer Bildung– sondern auch auf der Möglichkeit, von der Öffentlichkeit gehört zu werden und dadurch wichtige Botschaften mitteilen zu können (vgl. Madison 2005: 5-6). Die Forschenden sehen dank ihrer

Erfahrungen und ihres Hintergrundwissens nicht nur den Ist-Zustand, sondern auch den Zustand, den man erzielen könnte. In solchen Situationen fühlen sie sich verpflichtet, mit ihrer Arbeit zur Verbesserung der Situation beizutragen. Dies motiviert die Forschenden dazu, sich an bestimmte ethische Regeln zu halten, um ihr Ziel auch erreichen zu können. Diese Regeln werden in den folgenden Unterkapiteln erklärt.

#### **4.3.2.1. Prinzip der Nichtschädigung**

Die Grundregeln für die ethischen Überlegungen wurden dem *Prinzip der Nichtschädigung* (vgl. Hopf 2009: 594) entnommen. Sie beziehen sich vor allem auf den Umgang mit den ProbandInnen; sie sollten das Ziel und den Zweck des Interviews und der ganzen Forschung angemessen erklärt bekommen. Dazu dient vor allem das „Infoblatt für die ProbandInnen“, in dem alle Eckdaten der Studie wie Zweck, Dauer und Ziel sowie der Umgang mit den Daten zusammengefasst werden. Weiters unterschreiben alle ProbandInnen auch eine separate Einverständniserklärung, in der sie die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme bestätigen sowie über den Rückzug des Einverständnisses informiert werden. Für die ProbandInnen besteht auch eine Möglichkeit sich nach der Transkription die schriftliche Form des Interviews anzuschauen und Feedback bzw. Verbesserungsvorschläge zu äußern.

Im nächsten Schritt werden die ProbandInnen über die Sicherstellung ihrer Anonymität sowie aller anderen im Interview genannten Personen informiert: Die ProbandInnen werden im Interviewtranskript nur als MentorIn 1, MentorIn 2 usw. bezeichnet. Sollten Mentees mit ihrem Namen genannt werden, wird dies nur als Mentee 1, Mentee 2 ... transkribiert, genauso beim Erwähnen des Namens der Familie oder Lehrperson – es wird als Familie 1, 2 ... oder Lehrperson 1, 2 ... transkribiert. Wenn die ProbandInnen während des Interviews autobiographische Daten nennen, ist es sehr unwahrscheinlich, dass sie von Dritten erkannt werden. Es handelt sich um ehemalige MentorInnen, die in letzten fünf Jahren im Programm tätig waren und daher in der Menge von ungefähr 300 möglichen ProbandInnen nicht klar identifiziert werden können. Deshalb werden die autobiographischen Angaben wie Studium oder berufliche Tätigkeit nicht ausgeblendet, es sei denn, es ist ein ausdrücklicher Wunsch der ProbandInnen.

Zu guter Letzt werden die ProbandInnen auf ihr Recht aufmerksam gemacht, sich nach der Beendigung der Studie über die Ergebnisse informieren zu lassen. Sie sind damit einverstanden, dass aufgrund der Transparenz die Interviewtranskripte in voller Länge der

vorliegenden Arbeit beigelegt werden. Die ProbandInnen werden im Vorhinein über die Forschungsabsicht und Verwendung des entstandenen Materials ausreichend informiert, daher werden keine Schwierigkeiten erwartet.

#### **4.3.2.2. Gendersensible Schreibweise**

Die Repräsentation und Interpretation der Forschungsergebnisse, die eigene Ansichtswiese und die Ansichtswiese der ProbandInnen nach außen, geschieht nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch auf der sprachlichen. Deshalb ist eine einheitliche, nicht diskriminierende Schreibweise auszuwählen: In der vorliegenden Arbeit werden womöglich genderneutrale Begriffe verwendet (Studierende, Lehrpersonen, Mentees). Wenn eine männliche Form benutzt wird, sind damit nur männliche Personen gemeint, bei Anwendung der weiblichen Form sind nur weibliche Personen gemeint. Um alle Geschlechter mit einem Begriff adressieren zu können, wird die Methode des Binnen-I angewendet, da sie aus subjektiver Sicht am wenigsten den Lesefluss stört. Die Aussagen der ProbandInnen werden eins zu eins transkribiert und daher kann die gendergerechte Schreibweise in direkten Zitationen abweichen.

## **5. Datenerhebung**

In den folgenden Unterkapiteln wird erläutert, wie die empirischen Daten gesammelt werden und wie dabei methodisch vorgegangen wird.

### **5.1. Kontext und ProbandInnen**

Die Wahl des Forschungsschwerpunktes wurde durch folgenden Impuls angeregt: In den letzten Jahren gab es immer weniger KandidatInnen, die sich für das Nightingale Mentoring freiwillig und ohne Aufforderung anmelden (vgl. Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit 2017: 13). Davon ist abzuleiten, dass es den potenziellen MentorInnen an Motivation mangelt. Daraus ist das Forschungsinteresse entstanden: Wieso ist das Interesse am Programm zurückgegangen? Wie kann man potenzielle MentorInnen noch besser ansprechen? Was kann man am Programm selbst ändern, um den Lerngewinn der MentorInnen zu maximalisieren?

Da sich eines der Hauptziele des Programms auf den Spracherwerb fokussiert, ist die Wahl der ProbandInnen aus dem Studienbereich DaF/DaZ nachvollziehbar. Die ProbandInnengruppe bilden also Studierende oder ehemalige Studierende, die entweder das DaF/DaZ-Masterstudium absolviert haben, oder Lehramtsstudierende mit einem bestimmten Anteil von DaF/DaZ-Lehrveranstaltungen, bzw. andere Studierende der Universität Wien, die DaF/DaZ als Erweiterungscurriculum oder Interessensmodul ausgewählt haben und in den vergangenen Jahren am Nightingale-Programm als MentorInnen teilgenommen haben.

### **5.2. Forschungsinstrumente**

Zur Durchführung der qualitativen empirischen Forschung wird in der vorliegenden Arbeit als tragendes Forschungsinstrument das leitfadengestützte Interview verwendet. Die Fragen werden im Vorfeld überlegt und mit einer bestimmten Absicht formuliert. Das Ergebnis des Interviews ist ein aufgenommenes oder schriftlich dokumentiertes Gespräch, das zur weiteren Analyse dient. Im Falle der Audioaufnahme ist zuerst eine Transkription notwendig. Die konkrete Vorgehensweise wird in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

#### **5.2.1. Leitfadeninterview**

Das leitfadengestützte Interview bietet vor allem der weniger erfahrenen Forschenden eine Möglichkeit, strukturiert und faktenorientiert vorzugehen. Gleichzeitig ist es aber variabel genug, um neue Impulse einfließen zu lassen und damit auch neue

Forschungsdimensionen zu entdecken. Als Nachteil der Methode wird oft die Subjektivität der Ergebnisse genannt, da sich der Einfluss der Forschenden auf die Befragten nicht ausschließen lässt und je nach Person variieren kann (vgl. Patton 2002: 341). Deshalb ist bei Auswertung der Ergebnisse immer die eigene Positionierung (siehe Kap. 4.3.1.) zu artikulieren und zu beachten.

Der Leitfaden kann nach zwei unterschiedlichen Schemata aufgebaut werden: Bei Anwendung des Frage-Antwort-Schemas wird die Liste mit offenen Fragen in einer festen Reihenfolge erstellt. Damit können die Interviewenden gezielt die erwünschten Informationen gewinnen. Als Alternative lässt sich das Erzählungsschema anwenden; die ProbandInnen werden mithilfe eines bestimmten Impulses (Frage, Bild, Video, Geschichte) zum Erzählen aufgefordert. Die üblichste Form ist jedoch eine Kombination beider Schemata – eine Abweichung vom Schema entsteht in der Regel beim Nachfragen. In der vorliegenden Studie wird genauso vorgegangen; die ProbandInnen sollten in ihrer Reflexion nicht eingeschränkt, sondern eher thematisch geleitet werden. Eine solche Erzählungsfreiheit kann aber zu sehr unterschiedlichen und daher auch schwer vergleichbaren Interviewergebnissen führen. Deshalb bekommen alle ProbandInnen die gleichen Gesprächsimpulse und werden in einer bestimmten Phase des Interviews auch die gleichen Fragen beantworten müssen (vgl. Patton 2002: 342). Die Vorbereitung des Leitfadens wird in folgenden Arbeitsschritten durchgeführt:

Zuerst wird das Forschungsinteresse in Teilaspekte geteilt. Jedem Teilaspekt werden mögliche Themenschwerpunkte zugeordnet und je nach Schwerpunkt wird eine der im Punkt 5.1.3. beschriebenen Interviewtechniken ausgewählt (ein Erzählimpuls oder eine Frage). Danach wird der Bezug der ausformulierten Fragen/Erzählimpulse zum Forschungsschwerpunkt sowie die mögliche Suggestivität der Fragen kritisch geprüft, eventuell werden Änderungen vorgenommen. Im nächsten Schritt werden die Fragen nach zeitlicher Abfolge, inhaltlicher Zusammengehörigkeit und Fragerichtung gereiht und aufeinander abgestimmt, sodass sie dem Erinnerungs-, Argumentations- und Erzählfluss folgen können. Schließlich werden Interviewprotokolle vorbereitet, in denen die vorläufigen Ergebnisse der einzelnen Interviewphasen notiert werden. Sie sollten den Übergang zwischen den einzelnen Interviewphasen, also von offenen Fragen zum Leitfaden, vereinfachen und die nötige Struktur einbringen. Im Probeinterview wird getestet, ob der Leitfaden tatsächlich zum Gewinn der erwünschten Informationen führt und nach der Reflexion werden ggf. Änderungen vorgenommen (vgl. Madison 2005: 26).

## 5.2.2. Interviewtechnik

Das übergeordnete Ziel des Interviews ist, den LeserInnen einen Einblick in die Einstellungen, Ansichtsweisen und Perspektiven der anderen zu gewähren (vgl. Patton 2002: 341). In folgenden Unterkapiteln werden Techniken vorgestellt, die für die Interviews in der vorliegenden Studie angewendet werden.

### 5.2.2.1. The Patton Model (Auswahl)

In diesem Abschnitt werden Fragetechniken vorgestellt, die sich auf das Modell von Patton (vgl. Patton 2002 in Madison 2005: 27-29) stützen und passend zu den Absichten der Interviews ausgewählt wurden. Am Ende jedes Absatzes wird immer ein Illustrationsbeispiel eingeführt.

Bei Anwendung der *Behavior/Experience Questions* fragt man nicht nach dem Grund oder Bedeutung der Handlungen einer bestimmten Person oder Personengruppe, sondern nach mehr Informationen über Benehmen und Handlungen. Die befragte Person sollte sie einfach ausführlich und objektiv beschreiben, ohne sie zu beurteilen. *Könntest du andere Beispiele von Handlungen/Benehmen von XY nennen?*

Hingegen bei *Opinion/Value Questions* wird nach Meinungen und Urteilen der befragten Person über ein bestimmtes Phänomen gefragt. Dabei ist zu beachten, dass *Opinion Questions* je nach konkretem sozialen Diskurs unterschiedlich beantwortet werden. Die *Value Questions* sind viel persönlicher ausgerichtet, stützen sich auf moralische Prinzipien der Befragten und sollten daher in unterschiedlichen Kontexten immer gleich beantwortet werden. *Warum benehmen sich die Personen XY deiner Meinung nach so? Welchen Wert haben deiner Meinung nach solche Handlungen?*

*Feeling Questions* konzentrieren sich auf Emotionen und Gefühle. Es ist für die Interviewführenden nicht wichtig, ob die Aussagen richtig, objektiv oder allgemein gültig sind, im Fokus steht das subjektive Erleben eines bestimmten Phänomens und wie die befragte Person damit emotional umgeht, ggf. inwieweit persönlich betroffen sie von dem Phänomen ist. *Wie fühlst du dich, wenn du über Handlungen von XY nachdenkst?*

Wenn man *Knowledge Questions* stellt, fragt man in der Regel nach dem gelernten und erworbenen Wissen über ein bestimmtes Phänomen. Es ist ebenfalls von Interesse, woher dieses Wissen kommt und wie damit umgegangen wird. *Was sind die historischen Hintergründe dieser Handlungen? Wie werden diese Handlungen von der Gesellschaft beeinflusst?*

### 5.2.2.2. The Spradley Model (Auswahl)

Das folgende Unterkapitel schildert die Auswahl möglicher Fragemuster, die dem Modell von Spradley (vgl. Spradley 1979 in Madison 2005: 28-30) entnommen und mit Rücksicht auf die Ziele der Befragung ausgewählt wurden. Nach der Beschreibung der jeweiligen Fragetechnik folgt ein Beispiel der Interviewfrage.

Mit *Structural/Explanation Questions* fordern wir die befragte Person dazu auf, Phänomene, Handlungen oder Situationen zu erklären. Die Organisation des kulturellen Wissens steht dabei im Vordergrund und es sollte immer nach dem weiteren Kontext gefragt werden. Damit kann man unter anderem dem unangenehmen Gefühl vorbeugen, mit kurzen Fragen getestet zu werden. Im Vergleich zu *Knowledge Questions* im Patton Model geht es mehr um die tatsächliche Erklärung der Situation als um das Sach- oder Fachwissen. *Kannst du mir helfen zu verstehen, was dich zur Teilnahme am Programm motiviert hat? Könntest du mir erklären, welche Bedeutung die Entscheidung für dich hatte?*

Die *Contrast Questions* fordern die befragte Person zur weiterführenden Erklärung eines Phänomens, einer Situation oder einer Handlung auf. Die Argumente müssen unbedingt in einem breiteren Kontext präsentiert werden, um Missverständnisse zu vermeiden. Bei Gestaltung der Fragen kann man eine der drei Möglichkeiten nutzen:

- *The Use Principle*: man fragt z. B. in welchem Kontext ein Begriff verwendet wird statt direkt nach der Bedeutung zu fragen
- *The Similarity Principle*: die Bedeutungserschließung eines Begriffs, indem man fragt, welche Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten mit anderen Begriffen die ProbandInnen erkennen können
- *The Contrast Principle*: Bedeutungserschließung basierend auf den Unterschieden eines Begriffs (oder zweier Begriffe) zu den anderen

*Wie ist die Entwicklung deines Mentees verlaufen im Vergleich zu anderen Mentees? Was war gleich oder ähnlich? In welchen Aspekten hat sich dein Mentee von den anderen Mentees unterschieden?*

## 6. Aufbereitung der Daten

Das Ziel der Transkription ist, das Gesprochene möglichst treu wiederzugeben; dabei sind bestimmte Qualitätsmerkmale zu beachten. Das Transkript sollte den LeserInnen eine möglichst genaue Vorstellung über das tatsächliche Gespräch vermitteln. Es sollte gut lesbar sein und nur diejenigen Aspekte hervorheben, die später tatsächlich analysiert werden. Unter Berücksichtigung aller relevanten Aspekte des Interviews (Fokus auf Inhalt und zu übermittelnde Botschaft) wurde folgende Auswahl der Methoden getroffen:

Die Interviews werden mit einem Smartphone aufgenommen. Vor jedem Interview ist eine Tonprobe durchzuführen, um sicherzugehen, dass die Tonqualität der Aufnahme ausreichend ist. Die spätere Transkription wird ohne Anwendung der gängigen Transkriptionsprogramme durchgeführt. Die erwartete Länge der Aufnahmen sollte nur ca. drei bis vier Stunden umfassen. Da die erwartete Datenmenge relativ gering ist, lohnt sich die mit der Anschaffung einer Transkriptionssoftware verbundene finanzielle und zeitliche Investition nicht. Die Audiodateien können direkt auf dem Smartphone verlangsamt abgespielt werden, ohne erkennbare Änderung der Tonhöhe oder -qualität. Die Aufnahmen werden in Microsoft Word abgetippt, zur Orientierung im Dokument dienen die Zeilen- und Seitennummer, die automatisch hinzugefügt werden.

Zur Verschriftlichung des gesprochenen Materials wird aus forschungspragmatischen Gründen das System der einfachen literarischen Transkription verwendet. Diese Entscheidung basiert auf der Tatsache, dass die Interviews ausschließlich inhaltsorientiert sind – das bedeutungstragende Element ist der Inhalt der Aussagen, nicht die Form. Dialekte und Umgangssprache werden möglichst genau in die Hochsprache übersetzt. Die Aussagen zu zwei thematischen Schwerpunkten werden mithilfe eines neuen Absatzes gekennzeichnet. Weiters werden im Transkript Merkmale wie Pausen (...), nachdenken (*denkt nach*) oder lachen (*lacht*) vermerkt. Unverständliche Worte oder Textpassagen werden als solche ohne Störungsgrund markiert (*unv.*). Die Fragen oder Aussagen der interviewenden Person werden fett markiert, die einzelnen Interviews werden anonymisiert und nur mit Zahlen vermerkt. Zur Orientierung im Transkript dienen die Zeilennummern. In der Auswertung wird auf die Interviews folgend hingewiesen:

- (vgl. I1; Z68) = vgl. Interview Nummer 1, Zeilennummer 68
- (I3;Z13-14) = zitiert aus dem Interview Nummer 3, Zeilennummer 13-14

## **7. Datenanalyse**

In den folgenden Unterkapiteln wird das Analyseverfahren detailliert beschrieben, inklusive der Motive für die Auswahl und Ziele der konkreten Arbeitsschritte. Zum Kodieren der Daten wird keine spezielle Software benutzt, sondern eine Makro-Erweiterung von MS Word. Die Erweiterung ist sehr intuitiv und einfach anzuwenden, steht kostenlos zur Verfügung und erledigt dieselbe Arbeit mit vergleichbaren Ergebnissen wie eine Kodiersoftware.

### **7.1. Verfahren: Globalauswertung nach Legewie**

Globalauswertung als Verfahren der qualitativen Forschung dient zur thematischen Erschließung schriftlicher Dokumente oder verschrifteter Reden/Interviews/Diskussionen, die sich auf Handlungszusammenhänge fokussieren und einen „Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit“ (Legewie 1994:178) darstellen. Ursprünglich orientiert sich das Verfahren nach dem sozialwissenschaftlichen *Akteursmodell*. Das Ziel ist einen groben Überblick über die Themen, Inhalte und Verwertbarkeit einzelner Datensätze zu schaffen, um sich später mit den ausgewählten Textpassagen intensiver auseinanderzusetzen. Am besten eignen sich für dieses Verfahren Texte im Ausmaß von fünf bis vierzig Seiten, längere Texte sollten sinnvoll gekürzt werden (vgl. Legewie 1994: 178). Das empfohlene Vorgehen wurde für die Zwecke der vorliegenden Arbeit in folgenden Auswertungsschritten formuliert.

#### **7.1.1. Vorbereitungs- und Orientierungsphase**

Am Anfang wird kurz das Vorwissen zum Thema aktiviert. Die Vorgeschichte und der Entstehungskontext der Studie werden niedergeschrieben und die wichtigsten Aspekte der Zielsetzung werden notiert. Die Memokarten mit Notizen verschaffen einen nötigen Überblick. Danach wird eine vorläufige Gliederung des eigenen Textes erstellt. Die Aufteilung in Auswertungsabschnitte basiert auf den einzelnen inhaltlichen Interessenschwerpunkten. Sie lassen sich mithilfe von Randnotizen mit Schlagwörter zur einzelnen Themen effizient erarbeiten. Für einen besseren Überblick können irrelevante Passagen ausgelassen werden.

#### **7.1.2. Text durcharbeiten**

Der gesamte Text wird noch einmal etwas aufmerksamer durchgelesen. Zu den

Randnotizen können Ideen und Fragen hinzugefügt werden. Anhand von Themenschwerpunkten sollten die für die spätere Interpretation wichtigen Stellen identifiziert werden. Zu markieren sind unter anderem auch: Zusammenhänge zwischen Form und Inhalt, Hinweise auf Rollen und Motive der Textproduzenten, Themenbrüche, unausgesprochene Handlungsmotive u. Ä.

### **7.1.3. Einfälle ausarbeiten**

Die Ideen und Einfälle werden auf Memokarten aufgeschrieben und mit aussagekräftigen Stichwörtern markiert. Auffällige Stellen im Text sind ebenfalls zu markieren, und zwar samt Zeilenangabe mit geschweiften Klammern. Diese Stellen werden dann noch mal auf Relevanz für die Fragestellung geprüft, währenddessen neue Zusammenhänge oder Fragestellungen auffallen können. Die einzelnen Abschnitte werden schließlich je nach Relevanz für die Forschungsfrage eingestuft (z. B. zentral – mittel – marginal) und farblich markiert.

### **7.1.4. Inhaltsverzeichnis anlegen**

Die Themen und Einfälle werden dann alphabetisch inklusive Zeilennummern aufgelistet und zu einem Stichwortverzeichnis umgestaltet. Dies verschafft einerseits einen guten Überblick über die quantitative Besetzung der einzelnen Themenschwerpunkte im Text, andererseits ermöglicht es, einfacher im Interviewtranskript nachzuschlagen.

### **7.1.5. Konsequenzen für die weitere Arbeit**

Die Überlegungen hinsichtlich der weiteren Verwendung des Textes und der Analyseergebnisse werden schriftlich erfasst. Als Output dieser Tätigkeit wird ein Planungs-Memo erstellt. Weiters folgt die Feinanalyse mit Überlegungen zu Zusatztexten oder Vergleichen.

## **7.2. Kategorienbildung**

To capture participants ‚in their own terms‘ one must learn their categories for rendering explicable and coherent the flux of raw reality. That, indeed, is the first principle of qualitative analysis. (Lofland 1971:7 in Patton 2002:21)

Während der Kategorisierung der gewonnenen Daten sind generell zwei Hauptprozesse zu beobachten. Im Laufe des *induktiven Prozesses* werden verschiedene Muster, Themen und Sinnzusammenhänge in der Datenmenge entdeckt und basierend darauf werden Auswertungskategorien gebildet (vgl. Patton 2002: 453). Die induktive Vorgehensweise

wird meistens in den frühen Stadien der Datenanalyse angewendet und wird z. B. in Open Coding (Strauss und Corbin 1998:223) oder Grounded Theory (Glasser und Strauss 1967 in Patton 2002:454) benutzt. Die ForscherInnen sollten dabei in die Daten eintauchen, um komplexere und auf den ersten Blick verborgene Deutungen und Beziehungen zu entdecken (vgl. Patton 2002: 454).

Im Gegenteil dazu steht die *Analytische Deduktion*, in der die Kategorienbildung ausschließlich theoriegeleitet verläuft. Der analytische Zugang eignet sich sehr gut zur Untersuchung der Hypothesen und Annahmen, die basierend auf quantitativen Forschungen formuliert wurden. Diese Zugangsweise kann aber sehr wohl auch mit den induktiven Techniken kombiniert werden, um das Potenzial der gewonnenen Daten völlig ausnutzen zu können (vgl. Patton 2002: 454). Angesichts dieser Fakten wird für die vorliegende Studie folgende Arbeitsweise bestimmt:

Zuerst sollte diese Studie die Annahmen der Programmleitung über den Beitrag des Mentoringprogramms bestätigen – es wird also die analytische Deduktion angewendet. Im zweiten Schritt werden zur Auswertung des Feedbacks der MentorInnen induktive Techniken angewendet. Die bereits gewonnenen Daten werden unter einer anderen Perspektive betrachtet mit dem Ziel, konzeptuelle Vorschläge für die Programmbegleitung zu formulieren.

Die Datenanalyse beginnt bereits nach dem ersten Interview (ggf. nach einem Probeinterview). Es werden ca. dreißig Prozent des gewonnenen Datenmaterials kodiert, um herauszufinden, ob der Interviewleitfaden die angestrebten Ergebnisse liefert und wie gut die Auswertungsmethode funktioniert. Im finalen Stadium der Datenanalyse wird noch einmal reflektiert, ob die Auswertungsergebnisse die Forschungsrealität authentisch widerspiegeln. Ebenfalls werden Fälle untersucht, die in keine der Auswertungskategorien passen oder die im Rahmen einer solchen Kategorie stark vom Rest der Daten abweichen (siehe Kap. 7.4.).

### **7.3. Kategorienbeschreibung/Kodierleitfaden**

Im Folgenden werden die einzelnen Auswertungskategorien definiert, voneinander abgegrenzt und näher beschrieben. Es wird erläutert, warum und mit welchem Ziel das einzelne kategorienbildende Verfahren eingesetzt wurde.

### **7.3.1. Instrumentelle Ziele**

Die Analyse der Erfüllung der instrumentellen Ziele ist nicht mit dem Schwerpunkt *Kompetenzentwicklung* der entwicklungsbezogenen Ziele zu verwechseln. Mittels des analytischen deduktiven Vorgehens wird festgestellt, welche konkreten Kompetenzen die MentorInnen laut ihrer Aussagen gewonnen haben oder inwieweit sie diese weiterentwickeln konnten. Es wird untersucht, ob das Erreichen der instrumentellen Ziele etwas zum künftigen Berufserfolg als DaF/DaZ-SpezialistInnen beitragen kann. Die Auswertungskategorie wurde theoriegeleitet definiert, als Vorlage dient das Dokument „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014). Die im Dokument genannten Basiskompetenzen decken sich jedoch teilweise mit den im Kapitel 7.3.2. beschriebenen entwicklungsbezogenen Lernzielen, die in der Projektbeschreibung definiert werden.

#### **7.3.1.1. Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit, sprachenbiographische Arbeit**

In diese Kategorie gehört vor allem die Reflexion der MentorInnen zur Wahrnehmung eigener Sprachlichkeit bzw. zu deren Änderungen in folgenden Schwerpunkten:

- Wert der Sprachenvielfalt (Erst- und Zweitsprachen, lebensweltliche Sprachen)
- Verwendung der Sprachen: funktionale Differenzierung, innere Mehrsprachigkeit
- Sprache und Identitätsbildung, Spracherwerb und Sprachenlernen in der eigenen Biographie (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 8)

#### **7.3.1.2. Sprachlernerfahrung, Spracherwerb**

Dieser Kategorie werden Aussagen der MentorInnen zugeordnet, in denen sie die Aktivierung ihres theoretischen Wissens in den Bereichen Spracherwerb und Sprachenlernen thematisieren, wie z. B.:

- Reflexion eigener kurzzeitiger Erfahrungen mit Spracherwerb und Sprachenlernen im Zusammenhang mit Lern- und Erwerbsmodellen, Sprachlernstrategien
- Identifizierung von fördernden und hemmungsbildenden Faktoren beim Sprachenlernen und -erwerb
- Zusammenhänge zwischen dem (erfolgreichen) Erwerb der Erst- und Zweitsprache, Nutzung des Potenzials von Mehrsprachigkeit (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 8)

### **7.3.1.3. Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt**

In diese Kategorie gehören verschiedene Beobachtungen der MentorInnen, die ihnen eine neue Sichtweise im DaF/DaZ-Gebiet ermöglichen, vor allem zu folgenden Themenschwerpunkten:

- Kulturkonzepte, Globalisierung und Diversität in den Lebenswelten der Mentees
- Werthaltungen in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten
- kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Kompetenz (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 9)

### **7.3.1.4. Sprachen in der Institution Schule**

Im Rahmen dieser Kategorie sollte untersucht werden, welche neuen Einblicke die MentorInnen in Bezug auf Deutsch als Schul- und Bildungssprache gewonnen haben. Dazu wurden folgende Schwerpunkte ausgewählt:

- Verständnis und Vermittlung des Wertes der bildungssprachlichen Kompetenz
- Reflexion der Rolle als sprachliches Vorbild
- Sprachstandsdiagnostik: Verarbeitung der Erkenntnisse aus den Beobachtungen, Entwurf von möglichen Fördermaßnahmen (vgl. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2014: 9-10)

Nach der Auswertung dieser vier Unterkategorien sollte man den ersten Teil der folgenden Forschungsfrage beantworten können: *Gibt es bei Nightingale einen Lerngewinn für die MentorInnen, der **direkt** oder **indirekt** ihre TrainerInnenkompetenzen im Bereich DaZ verstärken kann?*

## **7.3.2. Entwicklungsbezogene Ziele**

Als Basis für Kategorienaufbau dient die Projektbeschreibung, die basierend auf früher erhobenen quantitativen und qualitativen Daten überwiegend entwicklungsbezogene Ziele für die MentorInnen setzt. Diese Ziele wurden bereits im Theoriekapitel erörtert (vgl. Kap. 3.3). Es ist dabei zu beachten, dass der Beitrag des Mentorings individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen werden kann. Deshalb werden die Unterkategorien erst während der Auswertung noch weiter induktiv differenziert werden:

- a) Kulturelle Kompetenz**
- b) Mentoring-Kompetenz**

### **c) Pädagogische Kompetenz**

Die Ergebnisse sollten eine Antwort auf die Frage geben, ob sich die MentorInnen während ihrer Teilnahme am Mentoringprogramm persönlich weiterentwickelt haben und wie hoch sie diese Entwicklung einschätzen. Dadurch sollte der zweite Teil der Forschungsfrage *„Gibt es bei Nightingale einen Lerngewinn für die MentorInnen, der direkt oder **indirekt** ihre TrainerInnenkompetenzen im Bereich DaZ verstärken kann?“*

#### **7.3.3. Feedback zur Programmbegleitung**

In dieser Kategorie wird ein induktives Vorgehen angewendet. Man könnte theoriegeleitet vorgehen und z. B. nach den einzelnen begleitenden Aktivitäten gezielt nachfragen, um eine ausführliche Rückmeldung zu liefern. Dies ist aber nicht der Gegenstand der Untersuchung und die Studie hat auch keine Ansprüche auf Vollständigkeit des Feedbacks. Weiters werden die Interviewpassagen identifiziert, in denen sich die MentorInnen mit den begleitenden sprach- oder kulturbezogenen Aktivitäten auseinandersetzen, und es wird nach gemeinsamen Nennern gesucht. Nach der Auswertung dieser Kategorie sollte festgestellt werden, in welchen Phasen der Programmorganisation und -begleitung DaF/DaZ-bezogene Themen zur Sprache kommen, ob sich die MentorInnen in Bezug auf diese Themen ausreichend unterstützt fühlen und welche Art der Unterstützung sie sich sonst noch gewünscht hätten. Insgesamt wird damit die dritte Forschungsfrage beantwortet: *Wie könnten die MentorInnen von der Programmbegleitung im Bereich DaZ noch besser unterstützt werden?*

#### **7.3.4. Wahrnehmung der Mentoringerfahrung**

Folgend der narrativen Struktur des Interviews wird in der letzten Auswertungskategorie induktiv untersucht, in welchem Tätigkeitsbereich die MentorInnen ihren größten Lerngewinn identifizieren. Dabei wird analysiert, welche Erfahrungen oder neu gewonnenen Kompetenzen die MentorInnen für die nützlichsten halten und wie sie diese subjektive Empfindung in ihren Aussagen begründen. In die Kategorie gehören auch alle Aussagen über positive und negative Erlebnisse im Zuge des Programms; einerseits liefern sie ein wertvolles Feedback für die ProgrammbegleiterInnen, andererseits setzen sie ihre Leistung in den entsprechenden Kontext. Die Analyse dieser Kategorie liefert dann die Erkenntnisse zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: *Was schätzen die ehemaligen Nightingale-MentorInnen als ihren größten Lerngewinn ein, bzw. schätzen sie den Lerngewinn als angemessen ein im Vergleich zu ihrer erbrachten Leistung?*

# Analysekapitel

## 8. Auswertung und Interpretation der Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse präsentiert und analysiert. Am Anfang jedes Unterkapitels steht eine Tabelle, die Angaben dazu liefert, ob und wie die einzelnen Themenbereiche in den Interviews quantitativ vertreten sind. Daraus kann man im Vorhinein viele wertvolle Informationen ableiten: Welches Thema war für die Mentorinnen wichtig? Wie oft haben sie sich zu dem Thema geäußert? Hatten alle Mentorinnen zu einem bestimmten Thema etwas zu sagen, oder gab es Unregelmäßigkeiten im Lernprofit?

### 8.1. Instrumentelle Ziele

Der erste Analyseabschnitt soll die Frage beantworten, ob die Teilnahme am Nightingale Mentoringprogramm eine direkte Wirkung auf TrainerInnenkompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache haben kann. In den folgenden Kapiteln wird deshalb auf die einzelnen Schwerpunkte der Basiskompetenzen für sprachliche Bildung eingegangen (vgl. Kap. 7.3.1.) und analysiert, in welchen Aspekten die Mentorinnen besonders profitieren konnten und welche hingegen nicht präsent waren.

#### 8.1.1. Vielfalt der eigenen Sprachlichkeit, Sprachenbiographische Arbeit

Wie reflektieren die Mentorinnen ihre Erkenntnisse zum Thema Sprachenvielfalt? Inwieweit könnten sie ihre Sprachenbiographie vorteilhaft nutzen und wie haben sie über die Sprachenbiographien ihrer Mentees oder Familien reflektiert? Die Beobachtungen und Erlebnisse der Mentorinnen werden in den nächsten Unterkapiteln zusammengefasst.

##### 8.1.1.1. Wert der Sprachenvielfalt

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Reflexion eigener Sprachkenntnisse	M1	2	78 - 81
	M1	3	108 - 115
	M2	3	117 - 119
Sprachkenntnisse im Nightingale-Programm	M1	3	98 - 102
	M1	4	130 - 132

Wert der Sprachkenntnisse	M1	4	153 - 158
	M3	4	155 - 156

**Tab. 1: Wert der Sprachenvielfalt**

In welcher Form findet der Prozess der Bewusstmachung der eigenen Sprachlichkeit statt? Wie kann dabei die Mentoring-Tätigkeit helfen? Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung der Sprachkenntnisse der Mentorinnen sowie der Bedeutung der Sprachen im Kontext von Nightingale Mentoring waren auch die Schwerpunkte des ersten Analyseabschnitts (vgl. Kap. 7.3.1.1.). Beispielsweise hat Mentorin 1 in die gemeinsamen Aktivitäten in Österreich übliche Schulsprachen einbezogen, die sie selbst gelernt hat – Englisch, Französisch, Latein. Ihre sprachlichen Ressourcen wurden von ihrer Mentee sehr geschätzt:

„Man hat gemerkt, immer wenn ich das eingebrachte, wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwo vorbeigefahren sind, wo was auf Latein eingraviert war, dass sie mich halt gefragt hat, was das heißt, solche Sachen. Dass sie vielleicht eben dadurch motiviert wurde, weil es ihr so gut gefallen hat, dass ich diese Dinge verstehe, dass sie es auch gerne lernen wollen würde, so in die Richtung.“ (S 3, Z 108 – 115)

Mentorin 1 hat ebenfalls die Vermutung geäußert, dass die Anerkennung der Mentee möglicherweise mit Sprachenprestige zusammenhängt (vgl. I1, Z 108 – 115) und sieht deshalb die Aufgabe der MentorInnen eher darin, den Wert der Sprachenvielfalt an einem eigenen Beispiel zu demonstrieren: „Weil man dadurch vermitteln kann, dass es eben nicht nur wichtig ist, dass man Deutsch lernt (...) Weil man eben leben kann und zeigen kann am eigenen Beispiel wie wichtig es ist, oder wie vorteilhaft es ist, sehr viele verschiedene Sprachen zu sprechen.“ (I1, Z 153 – 158) Aus diesem Grund hätte sich Mentorin 1 auch gewünscht, dass noch mehr MentorInnen im Nightingale Mentoring involviert sind, die z. B. die Familiensprachen der Mentees sprechen, weil sie eben die Rolle des Vorbilds in dieser Hinsicht besser vertreten können (vgl. I1, Z 153 – 158).

Mentorin 3 ist während ihrer Teilnahme am Programm zu dem Schluss gekommen, dass der Wert der Sprachenvielfalt nicht nur bei außerschulischen Aktivitäten wie z. B. Nightingale Mentoring vermittelt werden sollte, sondern direkt in der Schule und an alle Kinder: „Und ich fände es auch wichtig, dass andere Kinder in der Volksschule eine andere Sprache lernen außer Deutsch und englisch singen. Also für diejenige, die Muttersprache Deutsch haben.“ (I3, Z 155 – 156)

Diesem Ansatz entspricht der Zugang der Mentorin 2, die genauso wie ihr Mentee eine slawische Sprache als Erstsprache spricht. Sie sieht in dieser Tatsache eine große

Bereicherung nicht nur für ihre Mentoring-Tätigkeit, sondern auch für ihre spätere Tätigkeit als Deutschtrainerin (vgl. I2, Z 117 – 119). Ihre Teilnahme am Programm hat ihre Vermutungen bestätigt, dass sie sich durch eine gemeinsame Sprachgrundlage mit ihrem Mentee sowie mit ihren KursteilnehmerInnen besser identifizieren kann. Deshalb kann sie ihre positive Wahrnehmung eigener Sprachenvielfalt als Instrument zur Ermutigung ihres Mentees sowie als positives Beispiel für andere nutzen. Mentorinnen 3 und 4 haben sich zu diesem Thema nicht direkt, sondern im Zusammenhang mit anderen Themen wie z. B. bildungssprachliche Kompetenz in Familiensprachen, Potenzial der Mehrsprachigkeit für den Unterricht oder funktionale Mehrsprachigkeit geäußert. Daher werden ihre Meinungen in den zutreffenden Kapiteln näher erläutert (vgl. Kap. 8.1.1.2., 8.1.2.3.).

### 8.1.1.2. Sprachenverwendung, funktionale Mehrsprachigkeit

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Äußere Mehrsprachigkeit	M1	1	37 - 44
	M2	2	47 - 51
	M3	2	67 - 69
	M4	2	59 - 64
Innere Mehrsprachigkeit	M4	4	127 - 129
	M1	6	208 - 216
	M2	4	125 - 129

**Tab. 2: Sprachverwendung, funktionale Mehrsprachigkeit**

Weiters haben die Mentorinnen ihre Erkenntnisse im Bereich der funktionalen Mehrsprachigkeit reflektiert: Wie widerspiegeln sich die innere und äußere Mehrsprachigkeit im Handeln der Mentorinnen? In welchen Bereichen des Schul- oder Familienalltags des Mentees können diese theoretischen Konzepte identifiziert werden?

Gut beobachtbar und eindeutig identifizierbar ist die *äußere Mehrsprachigkeit*. Welche lebensweltlichen Sprachen benutzen der/die Mentee und seine/ihre Familienmitglieder und in welchen Situationen? Nach welchen Kriterien wählen sie in einer konkreten Kommunikationssituation eine passende Sprache aus? Mentorin 1 hat zugegeben, nicht viel von dem (sprachlichen) Alltag der Familie 1 mitbekommen zu haben (vgl. I1, Z 37 – 39). Sie hat die Vermutung geäußert, dass die Kommunikation in den jeweiligen Erstsprachen der Eltern möglicherweise der einfachste Weg zur Interaktion sei und konnte keinen direkten Zusammenhang mit Werten oder anderen Aspekten der

Kommunikationssituationen beobachten (vgl. I1, Z 42 – 44).

Dasselbe konnte auch Mentorin 2 bestätigen, in deren Familie außer der Erstsprachen der Eltern auch Deutsch gesprochen wurde. Genauso wie Mentorin 1 konnte Mentorin 2 keine Systematik in der Sprachwahl feststellen: „Aber ich kann nicht wirklich sagen, welche Situationen waren für Serbisch/Mazedonisch bestimmt und welche für Deutsch. Ich glaube, das war auch für die Mutter ganz zufällig, wie es einfach rauskam.“ (I2, Z 47 – 51) Mentorinnen 3 und 4 konnten feststellen, dass die Sprachen an bestimmte Personen gebunden waren, ggf. auch an Medien: „Also sie haben vieles, z. B. Zeichentrickserien, auf Russisch geschaut, das kann ich mich erinnern (...) Das gab es irgendwie über Satellit.“ (I3, Z 101 – 109) Außerdem haben Mentorinnen 3 und 4 herausgefunden, dass sie im sprachlichen Alltag der Mentees eine wichtige Rolle spielen; sie waren außer der Lehrpersonen oder Freunden aus der Schule wohl die einzigen Bezugspersonen der Mentees, die mit ihnen Deutsch gesprochen haben (vgl. I3 101 – 109, I4 59 – 64).

Im Feld der *inneren Mehrsprachigkeit* waren die Beobachtungen schwieriger; man differenziert nicht mehr zwischen den Sprachen, sondern nur zwischen ihren Sprachvarietäten oder sogar einzelnen Sprachregistern einer bestimmten Person. Diese können ebenfalls situations- oder personenabhängig angewendet werden. Zu diesem Thema hat Mentorin 1 viele Erkenntnisse gesammelt. Sie hat gemerkt, dass sie mit ihrer Mentee anders gesprochen hat, als sie es sonst gewöhnt ist und sie hat auch gleichzeitig betont, dass die Anpassung des Sprachregisters nicht mit der Erstsprache des Kindes zusammenhängt, sondern mehr mit der Altersgruppe und der Kommunikationssituation. Mentorin 1 war ebenfalls überrascht, dass das Sprachregister ihrer Mentee doch viel „erwachsener“ ist als sie sich vorgestellt hat (vgl. I1, Z 208 – 212). Deshalb ist die kommunikative Anpassung im Rahmen ihrer Mentoring-Tätigkeiten schließlich doch anders ausgefallen als sie am Anfang vermutet hatte (vgl. I1, Z 213 – 216).

Auch Mentorin 2 hat sich in ihrer Reflexion mit dem Sprachregister des Mentees 2 beschäftigt; sie hat bemerkt, dass sie ihm z. B. die Informationsschilder in Museen manchmal erklären musste, obwohl er sonst keine größeren Schwierigkeiten mit Deutsch hatte. Daran konnte sie die Rolle des sprachlichen Inputs beobachten; ihrer Meinung nach lag die Schwierigkeit darin, dass Mentee 2 zu dem Zeitpunkt keinen ähnlichen Input vermittelt bekommen hatte und dieses spezifische Sprachregister auch nicht produktiv benutzen musste (vgl. I2, Z 125 – 129).

Eine ganz besondere Kategorie bildete in diesem Zusammenhang Mentorin 4; die Mutter ihres Mentees konnte mit ihr aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse nicht auf Deutsch kommunizieren. Deshalb musste sie in ihrem Sprachregister mehrheitlich auf Körpersprache umsteigen, um den Kommunikationsprozess fließend gestalten zu können. Ihre Erfolge hat sie folgend beschrieben: „Wir haben uns mit Händen und Füßen unterhalten, wir haben Tee und Kaffee getrunken, wir haben irgendwie, keine Ahnung... Wir haben trotzdem gesprochen miteinander, es hat funktioniert.“ (I4, Z 127 – 129)

### 8.1.1.3. Sprachenlernen und Identitätsbildung in der eigenen Biographie

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Sprachenbiographie der MentorInnen	M2	1	34 - 38
	M2	3	88 - 93
	M2	3	104 - 116
Sprachenbiographie der Mentees	M2	2	76 - 79
Sprachenbiographie der Familien	M3	5	177 - 180

**Tab. 3: Sprachenlernen und Identitätsbildung in der eigenen Biographie**

Wie kann man die sprachenbiographische Arbeit im Kontext des Nightingale Mentorings verstehen? Die Mentorinnen hatten Gelegenheit zur Reflexion, unter welchen Lebensumständen und mit welcher Motivation die Sprachen gelernt werden, bzw. welche Wechselwirkungen der neuen Sprache und der Identität der Person zu beobachten sind.

Ihre Gedanken über die eigene Sprachenbiographie hat im Interview Mentorin 2 geteilt. Sie hat ausführlich darüber reflektiert, welche Rolle sie als Mentorin mit einer nichtdeutschen Erstsprache im Programm annimmt und wie sie ihre Mehrsprachigkeit im Programm umsetzen kann. In ihrer Sprachenbiographie findet sie es wichtig, dass sie selbst relativ spät mit dem Deutschlernen angefangen hat und sich trotzdem bereits ein paar Jahre später erfolgreich ins österreichische Bildungssystem integrieren konnte (vgl. I2, Z 34 – 38; 104 - 107). Sie hat auch bemerkt, dass die Eltern ihres Mentees diesen Erfolg sehr schätzen und hoffen, dass sie Mentee 2 mit ihrer Sprachlernbiographie inspirieren kann (vgl. I2, Z 88 – 93). Der Ansatz der Mentorin 2 ist schließlich auch bei ihrem Mentee gut angekommen. Durch die positive Einstellung zum Deutschen, die er von Zuhause mitgebracht hat sowie durch die Unterstützung der Mentorin 2 wurde er noch mehr in seinen Bemühungen verstärkt, mit seinen Bezugspersonen möglichst viel Deutsch zu sprechen und alle Kommunikationssituationen zum Üben zu nutzen (vgl. I2, Z 113 – 116).

Mentorin 3 konnte die sprachenbiographischen Elemente in einer unterschiedlichen Situation beobachten. Familie 3 ist aus Tschetschenien nach Österreich geflohen und musste in Wien ohne Sprachkenntnisse oder Kontakte von Null anfangen: „Also er (der Vater) wusste, er bleibt hier und er muss hier irgendwie ein Leben aufbauen. Und er wusste, da gehört die Sprache dazu und deswegen hat er gelernt. Und seine Frau auch.“ (I3, Z 177 - 180). Genau in diesen Lebensumständen identifizierte Mentorin 3 die Hauptmotivation ihrer Familie zum Sprachenlernen sowie zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration.

#### **8.1.1.4. Zwischenfazit I**

Aufgrund der gewonnenen Daten lässt sich feststellen, dass das Nightingale-Programm grundsätzlich mehrere Möglichkeiten bietet, sich mit der eigenen Sprachlichkeit sowie mit der Sprachenvielfalt der Familien auseinanderzusetzen. Die Qualität des Lerngewinns hängt jedoch einerseits von der Reflexionsfähigkeit der einzelnen Mentorinnen ab, andererseits auch von der Qualität der Beziehung zwischen Mentorinnen und den Familien und der Involviertheit der Mentorinnen im Familienalltag.

Die Beobachtungen im Bereich der funktionalen Mehrsprachigkeit bedürfen einer breiteren Kontextualisierung. Der Lernprofit wird leichter erzielt, wenn die Mentorinnen bereits mit dem Thema vertraut sind und während der Mentoring-Tätigkeit dann ausgewählte Aspekte gezielt beobachten können. Von den Ergebnissen des sprachenbiographischen Teils kann man ableiten, dass die eigene Sprachenbiographie der MentorInnen einen entscheidenden Einfluss auf die Inhalte des Programms haben kann, wenn mit ihr bewusst und gezielt umgegangen wird. Die eigene Geschichte preiszugeben war für Mentorin 2 von Vorteil – sie bot Identifizierungsmöglichkeit und war ihrem Mentee ein Vorbild.

#### **8.1.2. Sprachlernerfahrung, Spracherwerb**

Im folgenden Abschnitt werden mithilfe der Analyseergebnisse folgende Fragen beantwortet: Wie haben die Mentorinnen ihre eigenen Erfahrungen mit Sprachenlernen/-erwerb im Kontext des Nightingale Mentorings reflektiert? Konnten sie ihr Fachwissen in diesem Bereich anwenden und die Lern- und Erwerbsprozesse in der Praxis beobachten? Welche neuen Erkenntnisse konnten sie zum Thema Wert des Sprachenlernens während ihrer Mentoring-Tätigkeit sammeln?

### 8.1.2.1. Eigene Erfahrungen mit Spracherwerb und Sprachenlernen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Mündliche Kommunikation	M1	5	180 - 185
	M4	3	85 - 90
	M4	3	95 - 101
Lehrmethoden	M2	3	95 - 101
	M3	4	141 - 147
	M3	8	332 - 340
Fehlerkorrektur und Fehlertherapie	M2	4	130 - 131
	M3	6	251 - 253
	M3	8	323 - 326
	M4	3	85 - 90

**Tab. 3: Eigene Erfahrungen mit Spracherwerb und Sprachenlernen**

In diesem Unterkapitel werden die Praxiserfahrungen der Mentorinnen mit verschiedenen Lern- und Erwerbsmodellen sowie mit Sprachlernstrategien thematisiert. Welche Lern- und Erwerbsprozesse konnten sie bei ihren Mentees identifizieren? Konnten sie die Mentees beim Spracherwerb oder -lernen unterstützen und wenn ja, wie?

Im Bereich Spracherwerb konnte Mentorin 4 mehrere Beobachtungen machen, weil sie nicht nur mit ihrem Mentee, sondern auch mit seinen Geschwistern im Kontakt war. Dabei hat ihr der theoretische Input aus den Lehrveranstaltungen entscheidend geholfen:

„Dass ich mich theoretisch damit auseinandergesetzt habe, hat mir geholfen zu verstehen, wie sich z. B. der Spracherwerb bei den Kindern, wie z. B. bei seinen Geschwistern, die zum Teil zwei oder drei Jahre alt waren, vollzieht und in welcher Phase sie sich gerade befinden und was sie dabei unterstützen kann. Also, der theoretische Input aus der Uni-Zeit hat mir auf jeden Fall geholfen.“ (I4, Z 218 – 221)

Mentorin 3 konnte während des Programms mehrere lernpsychologische Erkenntnisse über den Lernprozess ihres Mentees sammeln und dann gezielt auf seine Bedürfnisse eingehen. Deshalb hat sie bei der Deutschförderung immer auf die Vorbereitung und Aktivierung der Vorkenntnisse geachtet. Während der Freizeitaktivitäten hat sie versucht, abstrakte Wörter mit erlebten Situationen zu verknüpfen und im Rahmen der Nachbereitung den neuen Wortschatz noch einmal zu festigen:

„Und wir haben noch mal besprochen, was wir gesehen haben und was das für Tiere sind und wo die wohnen und so, also alles noch einmal, ob es wohl gestimmt hat, welche Farbe hat z. B. eine Heuschrecke oder so. Und dann haben wir geschaut, ob sie wirklich diese Farbe hat und so. Da hatte ich das Gefühl, das bleibt dann länger im Gedächtnis und er hat sich plötzlich besser verständigen können.“ (I3, Z 336 – 340)

Im Allgemeinen hat sie das Learning by Doing bevorzugt, da sie das Gefühl hatte, dass der Mentee mit schulischen Aktivitäten negative Erlebnisse verbindet und deshalb nur ungerne mitmacht (vgl. I3, Z 361 – 363). Einmal machte sie eine Ausnahme, als sie mit ihrem Mentee und seinen Geschwistern ein Sprachförderspiel gespielt hatte und die Aktivität ist bei allen gut angekommen (vgl. I3, Z 141 – 147).

Des Weiteren konnten die Mentorinnen auch viel im Bereich der Fehlerkorrektur und -therapie ausprobieren. Mentorin 2 stützte sich dabei oft auf Sprachvergleich. Ihr Mentee hatte keine schwerwiegenden Probleme mit Deutsch, gelegentlich hat er aber Wörter aus anderen Sprachen (Serbisch, Englisch) eingebaut oder die einzelnen Wörter falsch ausgesprochen (vgl. I2, Z 130 – 131). Dies hat Mentorin 2 thematisiert und den Mentee auf die Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht. Eventuell haben sie dann zusammen die Gemeinsamkeiten zwischen ihren Erstsprachen und Deutsch oder Englisch gesucht, um Korrigiertes zu festigen (vgl. I2, Z 95 – 101).

Mentorin 3 hat im Gegensatz dazu meistens die implizite Fehlerkorrektur angewendet, da ihr Mentee im Vergleich zu Mentee 2 über weniger entwickeltes metasprachliches Bewusstsein sowie minimale Deutschkenntnisse verfügt hat. So hat sie z. B. seine Halbsätze oder falsch formulierte Aussagen wiederholt und reichlich Mimik und Gestik in die Kommunikation eingebaut (vgl. I3, Z 251 – 253; 323 – 326).

Die Erfahrungen der Mentorinnen haben gezeigt, dass die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs ein sehr wichtiger Faktor für die Entwicklung der Sprachkenntnisse der Mentees ist. Mit dem Programmanfang ist in manchen Tandem-Paaren die Häufigkeit der Kommunikation mit Bezugspersonen auf Deutsch gegenüber ihrem früheren Familienalltag fast um hundert Prozent gestiegen. Vor allem Mentorinnen 1 und 4 konnten bei ihren Mentees die Entwicklung auf der sprachlichen Ebene beobachten; die Flüssigkeit der Kommunikation ist im Laufe des Programms besser geworden und der Anteil der fehlerhaften Äußerungen ist erheblich gesunken (vgl. I1, Z 180 – 185; I4, Z 58 - 101). Darüber hinaus hat Mentorin 1 bemerkt, dass ihr Mentee in der Interaktion weniger schüchtern geworden ist und ohne nachzufragen mehr über sich erzählt hat. In sein Sprachregister hat er auch komplexere Wörter eingebaut (vgl. I4 Z 95 – 101).

### 8.1.2.2. Fördernde und hemmungsbildende Faktoren beim Spracherwerb und Sprachenlernen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Einstellung zur Sprache	M1	5	189 - 191
	M2	4	132 - 136
Angst vor Fehlern	M1	2	47 - 56
Mangelnde Erfolgserlebnisse	M3	2	67 - 73
	M3	4	137 - 140
Unterstützung beim Lernen	M3	3	112 - 118
	M3	4	141 - 174
	M3	5	188 - 192
Sozioökonomische Faktoren	M3	3	120 - 128
	M3	5	182 - 186
	M4	2	50 - 54

**Tab. 5: Fördernde und hemmungsbildende Faktoren beim Spracherwerb und Sprachenlernen**

Die Teilnahme am Nightingale Mentoring hat allen vier Mentorinnen einen Einblick in die Lebensrealität der Familien gewährt und somit auch wichtige Erkenntnisse über die Faktoren geliefert, die ihre Motivation zum Sprachenlernen beeinflussen bzw. den Spracherwerbsprozess verhindern oder unterstützen. Welche Faktoren waren im Kontext des Programms relevant?

Mentorin 1 hat vom sprachlichen Alltag ihrer Mentee nicht viel mitbekommen; sie konnte jedoch feststellen, dass sie von ihren Bezugspersonen keinen sprachlichen Input auf Deutsch bekommt (vgl. I1, Z 42 - 44). Die Verwendung des Deutschen wird dadurch praktisch nur auf den schulischen Kontext reduziert, was die Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse bremst. Mentorin 1 vermutet, dass die Kommunikation in den jeweiligen Erstsprachen der Eltern aus pragmatischen Gründen stattfindet, da die Interaktion mühelos verläuft und schneller und flüssiger ist. Andererseits konnte Mentorin 1 beobachten, dass die Mutter ihrer Mentee beim Deutschsprechen selbst gehemmt ist. Laut Mentorin 1 hat die Mutter womöglich Angst, Fehler zu machen und dadurch dem Kind die Sprache unvollständig oder fehlerhaft beizubringen (vgl. I1, Z 47 – 56).

Der Erfolg des Lern- oder Erwerbsprozesses hängt unter anderem auch von der Einstellung zur Sprache ab. Mentorin 1 und Mentorin 2 haben festgestellt, dass die Mentees

eher eine negative Einstellung angenommen haben, auch wenn beide Kinder keine schwerwiegenden, beobachtbaren Probleme mit der Kommunikation auf Deutsch hatten (vgl. I1, Z 189 – 191; I2, Z 132 - 136). Leider konnten die Mentorinnen nur vermuten, worin die Hemmung liegen mag, wie z. B. beim Mentee 2; laut Mentorin 2 könnte einer der Einflussfaktoren vermutlich seine allgemein zurückhaltende Einstellung zu sozialen Interaktionen mit fremden Menschen sein (vgl. I2, Z 132 – 136). Im Gegensatz dazu war Mentorin 3 fast sicher, die Ursachen für die negative Einstellung ihres Mentees identifiziert zu haben. Ihrer Meinung nach fehlten dem Mentee 3 die Erfolgserlebnisse beim Sprachenlernen und in der alltäglichen Kommunikation auf Deutsch. Da er sich auf Deutsch nicht wirklich verständlich artikulieren konnte, gingen manche Teile seiner Aussagen mehrmals verloren. Auch in der Schule konnte er keinen Lernerfolg in Deutsch erzielen, weil er dem Unterricht nicht folgen konnte. Dies verursachte laut Mentorin 3 die Frustration des Mentees und seine negative Einstellung zum Deutschen im Allgemeinen (vgl. I3, Z 67 – 73; Z 137 – 140).

Bei Mentee 3 ist aber anzumerken, dass seine allgemeine Einstellung zu Lern- oder Freizeitaktivitäten positiv war, lediglich bei Deutsch war die Situation kompliziert. Mentorin 3 begründet es unter anderem auch mit mangelnder Unterstützung aus dem familiären Umfeld, die gleich von mehreren Faktoren geformt wurde:

„Er ist ein bisschen auf Kriegsfuß gestanden mit Deutsch, ich hatte das Gefühl, Mathematik und Sport lag im Nahe, aber Sprache, das war wirklich nicht sein Herzensprojekt, er hat sich schwergetan. Er hätte jemanden gebraucht, glaub ich, der sich jeden Tag mit ihm hinsetzt, mit ihm in der Schule ist, er war sehr wissbegierig, er hat alles aufgesaugt wie ein Schwamm. Aber es gab halt irgendwie keine Infrastruktur, es gab keine Menschen, die ihm da die nötige Unterstützung gegeben hätten. Und deswegen war seine Einstellung eigentlich gar nicht so positiv zu allem was irgendwie... ja, mit Deutsch zusammenhängt.“ (I3, Z 112 – 118)

Bedeutend trägt dazu vor allem die sozioökonomische Lage der Familie bei. Die Eltern konnten sich den Förderkurs für alle vier Kinder finanziell nicht leisten; außerdem hatten sie in der schwierigen Lebenslage andere Prioritäten, als ein optimales und anregendes Lernumfeld für ihre Kinder zu schaffen und sie aktiv beim Lernen zu unterstützen (vgl. I3, Z 141 – 163). Dabei ist zu beachten, dass die Eltern selbst nicht über ausreichende Kenntnisse verfügten, um den Kindern beim Lernen helfen zu können. Auch wenn sie lerngewohnt und lernbereit waren, hätten sie selbst Unterstützung und Motivation von außen gebraucht. Selbstständiges, autonomes Lernen oder ein Kursbesuch ist mit der Betreuung von sechs Kindern schwierig zu vereinbaren, dazu fehlen auch die finanziellen Mittel für die Kurskosten oder Lernmaterialien (vgl. I3, Z 120 – 128; 168 – 186). Auch Mentorin 4 konnte bestätigen, dass in einer kinderreichen Familie die Teilnahme an einem

Deutschkurs vor allem für die Mutter wegen des Zeitmangels unrealistisch scheint und zu Hause oft keine optimalen Lernbedingungen herrschen (vgl. I4, Z 50 – 54).

### 8.1.2.3. Potenzial der Mehrsprachigkeit

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Sprachenlernen im Tandem	M1	5	167 - 171
Sprachenlernen durch Sprachvergleich	M2	3	95 - 101
	M2	3	113 - 116
	M3	4	164 - 167
	M3	6	228 - 234
	M4	3	130 - 139

**Tab. 6: Potenzial der Mehrsprachigkeit**

Eines der Ziele für die Mentoring-Tätigkeit ist es, die Dimensionen der Mehrsprachigkeit der MentorInnen sowie der Mentees zu entdecken und richtig nutzen zu können. Im Nightingale-Programm steckt in diesem Sinne sehr viel Potenzial: Wie können die Mentorinnen mit dieser Chance umgehen? Mentorin 1 hat sich über die Möglichkeit gefreut, etwas mehr über die Familiensprachen ihrer Mentees zu erfahren. Dies ist aber nicht so gelungen, wie sie es sich vorgestellt hatte:

„Bis auf einzelne Wörter, die ich dann vielleicht von meiner Mentee gelernt habe, leider nicht. Also ich hätte gerne mehr erfahren in beiden Sprachen, also in ihren Erstsprachen, aber sie hat... Sie war sehr schüchtern und sie hatte nicht so viel preisgegeben, wie ich halt gerne gewusst hätte. Ich hab halt ab und zu nachgefragt, aber es kam leider nicht zu viel von ihr.“  
(I1, Z 167 – 171)

Mentorin 2 hat sich aufgrund der ähnlichen Erstsprache entschieden, mehr auf Sprachvergleich basierenden Hilfestellungen auszuprobieren (vgl. I2, Z 113 – 116). Mentorin 3 hat Bedauern geäußert, dass sie nicht über ausreichende Kenntnisse der beiden Familiensprachen verfügt. Sie hätte sich gewünscht, ihren Mentee beim Lernen unterstützen zu können, weil sie aus dieser Erfahrung auch später in ihrem Unterricht profitieren könnte (I3, Z 164 – 167; 228 – 232).

Mentorin 4 hat im Gegensatz dazu ihre Meinung geäußert, dass eine gemeinsame Sprache von Vorteil sein könnte, aber nicht unbedingt nötig wäre. Die Teilnahme am Programm hat sie nicht unbedingt zum weiteren Sprachenlernen motiviert. Die bestehende Motivation, Fremdsprachen zu lernen, schöpfte sie eher aus ihrem DaF/DaZ-Studium im Allgemeinen (vgl. M4, Z 130 – 139).

#### **8.1.2.4. Zwischenfazit II**

In Bezug auf Lern- und Erwerbsmodelle haben alle vier Mentorinnen zwar zahlreiche Beobachtungen gemacht, eigene Erfahrungen mit dem Erlernen einer neuen Sprache konnten sie aber nicht machen. Es ist daher weiterhin unklar, ob sie ihre Erkenntnisse aus den Beobachtungen in den direkten Bezug zu den Spracherwerbstheorien setzen konnten. Lediglich bei Mentorin 3 konnte mittels einer tiefgehenden Reflexion ein klarer Lerngewinn im Bereich der Sprachlernstrategien festgestellt werden.

Das Ausmaß der gesammelten Erfahrungen variiert in diesem Fall stark je nach Sprachstand des Mentees sowie der Bereitschaft der Mentorin, sich neben den Freizeitaktivitäten auch mit Sprachenförderung zu beschäftigen und sprachbezogene Spiele oder Aktivitäten einzubeziehen. Im Themenbereich *Fördernde und hemmungsbildende Faktoren* war die Quantität sowie Qualität des Outputs ebenfalls davon abhängig, inwieweit die Mentorinnen einen Einblick in die Lebensrealität „ihrer“ Familien hatten. Alle vier Mentorinnen konnten jedoch neue Erkenntnisse über die Lebensumstände ihrer möglichen Zielgruppe sammeln und dadurch generell ihre Wahrnehmung des Themas Lernmotivation um eine neue Perspektive bereichern.

Als schwierig erwies sich jedoch die Aufgabe, das Potenzial der Mehrsprachigkeit zu identifizieren und zu nutzen. Anhand von den Interviews mit den Mentorinnen 1, 3 und 4 lässt sich nicht eindeutig feststellen, ob das Programm den Mentorinnen tatsächlich etwas Neues gebracht hat bzw. ob sie auf die Erfahrungen mit ihren Mentees vielleicht auch später zurückgreifen könnten. Mentorin 2 hatte sich aufgrund ihrer persönlichen Sprachenbiographie bereits früher mit dem Thema auseinandergesetzt und konnte ihr Wissen in der Praxis anwenden. In ihrer Reflexion hat sie eine weitere Entwicklung ihres bestehenden Wissens jedoch nicht erwähnt.

#### **8.1.3. Sprache(n) und Identität(en) im Kontext von kultureller Vielfalt**

Im Folgenden wird analysiert, welche Rolle die Sprache in der Wahrnehmung der Identität der Mentorinnen, Mentees oder deren Familien spielt. Welche Werte werden mit den einzelnen Sprachen oder Sprachvarietäten verbunden? Und wie können mit diesen Zuschreibungen die TeilnehmerInnen des Nightingale Mentorings bewusst umgehen?

### 8.1.3.1. Kulturkonzepte, Globalisierung und Diversität

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Zuschreibungen aufgrund der Erstsprache	M1	4	124 - 136
	M2	3	84 - 87
	M2	5	167 - 172
	M3	7	294 - 297
Sprache und Integration	M2	1	39 - 43
	M3	2	40 - 45

**Tab. 7: Kulturkonzepte, Globalisierung und Diversität**

Im Rahmen dieses Interviewschwerpunkts sollten die Mentorinnen reflektieren, welche Rolle die Kulturkonzepte im Programm spielten, bzw. mit welchen Denkmustern oder Zuschreibungen sie sich während ihrer Teilnahme am Nightingale Mentoring auseinandergesetzt haben. Mentorin 1 hat explizit erwähnt, dass sie im Programm auch bei anderen KollegInnen beobachten konnte, dass den MentorInnen je nach Herkunft und lebensweltlichen Sprachen unterschiedliche Rollen zugeteilt worden sind:

„Und ich habe es teilweise auch so empfunden, und das fand ich eigentlich nicht gut, dass unsere Rolle als „Österreicher“, wenn sofern wir Österreicher waren, die Mentoren, dass es so ein bisschen glorifiziert worden ist, weil es so dargestellt worden ist, teilweise, als wären wir eben der Schlüssel dazu, dass das Leben hier in Wien für sie besser funktioniert.“ (I1, Z 124 – 128)

Dies konnte teilweise auch Mentorin 2 bestätigen:

„Ja, ich war so eine Brücke zwischen Osten und Österreich. Da ich nicht aus Österreich komme, war ich nicht DIE Österreicherin, die ihm das österreichische Leben zeigt, aber das hat gar nicht gestört bei dieser Familie. Ich glaub, das war eher gut, weil... Ich war... eine von ihnen, sozusagen. Auch wenn ich nicht aus Balkan komme. Ich war einfach ein slawisches Mädchen, das zu ihnen hingehört, die aber halt österreichische Werte und Kultur repräsentiert... Weil ich hier lebe und mich besser auskenne, also ich war, so, Brücke zwischen diesen zwei Kulturen.“ (I2, Z 167 – 172)

Mentorinnen 1 und 2 haben es eindeutig so empfunden, dass ihnen Rollen von der Programmbegleitung oder von den Familien zugeschrieben wurden, mit denen auch bestimmte Erwartungshaltungen verbunden waren. Mentorin 2 hat sich mit ihrer Rolle der Vermittlerin identifiziert, wobei ihrer Meinung nach die „österreichische Kultur“ und das „österreichische Leben“ zu vermitteln waren. Sie meinte, dass es Familie 2 nicht gestört hat, dass sie keine Österreicherin ist.

Mentorin 1 würde sogar genau diesen Zugang als wünschenswerter empfinden (vgl. I1, Z 130 – 132), meinte aber, dass für Familie 1 ihre Hintergründe doch nicht so wichtig

waren und dass sie einfach ihren Einsatz für das Kind wertgeschätzt haben. Es störte nicht, dass sie mit der Mentee keine lebensweltliche Sprache außer Deutsch teilt (vgl. I1, Z 139 - 140). Mentorin 3 hat alle Zuschreibungen abgelehnt und fühlte sich nicht als „DIE“ Österreicherin und wollte auch keine spezifische Bildungsschicht, Land oder Gesellschaft repräsentieren (vgl. I3, Z 294 – 297). Sie hat auch betont, dass sie vorerst keine bestimmten Vorstellungen über „ihre“ Familie oder deren Lebensstil hatte und auf die Menschen einfach neutral und offen zugehen wollte.

Im Zusammenhang mit Kulturkonzepten und Sprache wurde von den Mentorinnen 2 und 3 auch das Thema Integration angesprochen und besonders die Frage, welche Rolle dabei das sprachliche Niveau der Person spielt. Zuerst hat sich Mentorin 2 geäußert, dass Menschen Personen mit „ausländischem“ Aussehen oft als Ausländer ohne Deutschkenntnisse kategorisieren, die sich wohl nicht ordentlich artikulieren können. Um diese Vorurteile zu brechen, spielen gute Deutschkenntnisse laut Mentorin 2 eine wichtige Rolle:

„Ja, weil man merkt, wenn das Kind schon... Das ist jetzt nicht sehr schön gesagt, schön formuliert – ausländisch aussieht, was bei ihm ein bisschen der Fall war, dann hat man schon sehr viele Vorurteile und Stereotype im Kopf und man denkt automatisch – okay, er ist ein Ausländer, er kann wahrscheinlich gar nicht richtig gut sprechen... Aber wenn sie schon hören, dass es kein Problem ist, dann ändern sie die Meinung.“ (I2, Z 39 – 43).

Mentorin 3 war der Integrationsprozess in der Schule ein Anliegen. Ihrer Meinung nach sind Kinder mit einer nichtdeutschen Familiensprache in der Schule gezwungen, ihre Identität und lebensweltlichen Sprachen abzulegen, um sich auf den Lernerfolg konzentrieren zu können, der durch solide Deutschkenntnisse bedingt ist. Sonst biete das schulische System ihrer Meinung nach keine Möglichkeiten weiterzukommen und sich entfalten zu können (vgl. I3, Z 40 – 45).

### 8.1.3.2. Werthaltungen in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Wert der Familiensprachen	M1	2	69 - 75
	M1	3	103 - 106
	M3	4	151 - 154
Wert des Deutschen	M2	2	58 – 79
	M3	3	120 - 128
	M4	2	69 - 78

**Tab. 8: Werthaltungen in Bezug auf Sprachen und Sprachvarietäten**

Über den Wert der lebensweltlichen Sprachen der Mentees in der Schule hat Mentorin 3 bereits im Kapitel 8.1.3.1. reflektiert. Nun ist im Folgenden der Wert der Sprachen das Thema, diesmal aus der Perspektive der Mentees und ihrer Familien, so wie die Mentorinnen im Laufe des Programms beobachten konnten.

Zur Wahrnehmung des Wertes der Familiensprachen seitens der Mentees konnten wir von den Mentorinnen nicht viel erfahren, da es größtenteils um Vermutungen ging. Mentorin 1 hat trotzdem versucht, aus ihren Beobachtungen eine Theorie zu rekonstruieren:

„Was ich so von dem Mädchen gehört habe, sie selber war schon stolz darauf sagen zu können, sie spricht außer Deutsch noch zwei andere Sprachen. Also für sie war es offensichtlich wertvoll, dass sie auch zwei andere Sprachen spricht. Man hat auch gemerkt, dass sie sie sehr gut spricht, also offensichtlich war es für sie wichtig, sehr viel davon zu lernen.“ (I1, Z 69 – 75)

Leider ist es der Mentorin 1 nicht gelungen, mehr darüber zu erfahren, aus welchen Gründen ihre Mentee die Familiensprachen derart geschätzt hat. Später im Interview meinte sie lediglich, dass ihre Mentee mit den Sprachen eine „besondere Rolle“ und „ganz besondere Werte“ verbindet, die theoretisch auch eine gemeinsame Grundlage für die Kommunikation bilden könnten, hätte sie die Werte und Rollen näher kennenlernen können (vgl. I1, Z 103 – 106).

Unklar war die Motivation auch in der Familie der Mentorin 4; laut ihren Beobachtungen waren sie auf die Vermittlung der Erstsprache und der zweiten Familiensprache sehr fokussiert (vgl. I4, Z 69 – 71). Mehr über die Hintergründe konnte sie aber leider nicht herausfinden. Mentorin 3 konnte eine unterschiedliche Situation beobachten; die Vermittlung der Familiensprachen war den Eltern zwar prinzipiell wichtig, die Unterstützung des familiären Umfelds war aber leider nicht ausreichend (vgl. I3, Z 67 – 73). In dieser Situation konnte Mentorin 3 die Wichtigkeit der Beherrschung der Familiensprachen realisieren:

„Also ich finde es wichtig, dass Kinder in ihrer Muttersprache schreiben und lesen können. Ja, Muttersprachen oder Familiensprachen, superwichtig. Ja, das sollten sie machen. Ich würde sogar mehr Steuern zahlen, wenn es dafür ausgegeben würde.“ (I3, Z 151 – 154)

Über den Wert des Deutschen konnten Mentorinnen 2, 3 und 4 in ihren Familien schon wesentlich mehr Erkenntnisse sammeln. Ganz eindeutig war die Einstellung der Familie 2, in der Deutsch sogar als Familiensprache gesprochen wurde, auch wenn es für alle Familienmitglieder eine Zweit-, bzw. Fremdsprache war. Dies alleine sagt aber schon sehr viel über die Bedeutung der Sprache für die Familie 2 aus; Deutsch wurde da laut Mentorin 2 als Schlüssel zur besseren Zukunft wahrgenommen. Die Mutter des Mentees 2 war sich der Tatsache bewusst, dass sie mit ausreichenden Sprachkenntnissen alles

selbstständig erledigen kann und diese Einstellung hat sie auch ihren Kindern vermittelt. Dementsprechend hat sich Mentee 2 immer über jede Interaktion auf Deutsch gefreut (vgl. I2, Z 58 – 79). Daraus konnte die Mentorin auch für deren künftigen Beruf Schlüsse ziehen:

„Ich glaube, das ist schon ein großer Unterschied zwischen DaF- und DaZ-Lernenden. Weil die Kinder, die in die DaZ-Gruppe hingehören, sind sich dessen bewusst, dass sie Deutsch lernen müssen, weil erst dann können sie am Gymnasium studieren, Abitur machen und an die Uni gehen. DaF-Kinder, denen ist es irgendwie egal. Deutsch ist nur eine Fremdsprache, die lernen sie in der Schule, aber diese Kinder, und die hören es immer wieder – wenn du kein Deutsch sprichst, dann wirst du Fensterputzer, wie der Papa, zum Beispiel.“ (I2, Z 68 – 73)

Ebenso für Familie 3 waren Deutschkenntnisse von Bedeutung; der Vater wollte die österreichische Staatsbürgerschaft erhalten und natürlich auch seine Familie ernähren – dabei sind Sprachkenntnisse existenziell wichtig (vgl. I3, Z 91 – 100). Deshalb wollten die Eltern allen Kindern auch die Möglichkeit geben, Deutsch zu lernen. Aus finanziellen Gründen konnten sie es sich aber nicht leisten, alle vier Kinder in den Deutschförderkurs zu schicken. Mentorin 3 hat beobachtet: „Und das hat den Eltern dann irgendwie sehr wehgetan, sie halten es schade, sie hätten es gerne gehabt, dass die Kinder noch die Sprache lernen. Und gut lernen.“ (I3, Z 127 – 128)

Einen unterschiedlichen Zugang repräsentierte dann Familie 4, die laut der Beobachtung der Mentorin 4 die Verantwortung für das Deutschlernen eher bei der Institution Schule gesehen hat: „Ich weiß es nicht, aber ich glaube, dass Sprachenlernen auf die Schule geschoben haben und sich gedacht haben „Zu Hause sprechen wir Tschetschenisch oder Russisch und in der Schule wird ohnehin Deutsch und Englisch gelernt und das reicht.“ (I4, Z 71 – 78)

### 8.1.3.3. Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Kompetenz

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Kommunikationsstandards	M2	5	174 - 179
	M2	5	180 - 184
Andere Lebensrealität kennenlernen	M3	13	524 - 528
	M4	5	185 - 187

**Tab. 9: Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Kompetenz**

In den Äußerungen der Mentorinnen haben sich zwar relativ oft verschiedene Denkmuster und Zuschreibungen widerspiegelt, dieses Kapitel soll sich aber ausschließlich mit der bewussten Reflexion über die eigene kulturelle Kompetenz beschäftigen. Welche

Erkenntnisse können sie unmittelbar mit ihrer Mentoringenerfahrung verbinden?

Mentorin 2 hat beispielsweise sehr viel aus den Kommunikationssituationen in der Familie 2 mitgenommen; sie hat festgestellt, dass mit der anderen Sprache auch andere Kommunikationsstandards verbunden sind, die nicht nach unseren Maßstäben zu beurteilen sind (vgl. 174 – 179). Seitdem ist sie ihrer Meinung nach auch viel vorsichtiger bei der Einschätzung, was in einer Kommunikationssituation passend ist und was nicht mehr. Auch wenn sie mit den Konzepten des kulturellen Lernens bereits vertraut war, konnte sie sie nun in der Praxis beobachten:

„Ja, das habe ich immer gewusst, aber ich habe es auf meinen eigenen Leib jetzt erlebt, und da bin ich jetzt vorsichtiger. Wenn ich zuhöre, dann versuche ich nicht gleich irgendwelche Schlüsse zu machen, sondern mehr... Ich versuche mehr zu verstehen – könnte es auch nicht anders sein, weil es eben diese Unterschiede gibt?“ (I2, Z 180 – 184)

Mentorinnen 3 und 4 haben ihre Aha-Erlebnisse eher im Bereich des Perspektivenwechsels erlebt und konnten nach der Teilnahme an dem Programm laut ihrer Meinung die Lebensumstände der Mentees und ihrer Familien viel besser verstehen. Dieses Verständnis hilft ihnen ihrer Meinung nach nicht nur persönlich, sondern auch bei ihrer Wahrnehmung der Zielgruppe, die sie später unterrichten werden (vgl. I3, Z 524 – 528, I4, Z 185 – 187).

#### **8.1.3.4. Zwischenfazit III**

Am Anfang des Kapitels haben die Mentorinnen über Selbst- und Fremdwahrnehmung ihrer Rolle im Programm reflektiert. Es gab im Grunde sehr unterschiedliche Meinungen zur Repräsentation, genauso wie zu den wünschenswerten Zugängen. Dies betrifft vor allem die Verbindung der Herkunft und sprachlichen Biographie der Mentorinnen mit einer spezifischen Rolle im Programm. Auch wenn die Mentorinnen zu keinem gemeinsamen Schluss kommen konnten, ist bemerkbar, dass sie sich zu dem Thema Gedanken gemacht haben und versuchten, sich mit der eigenen Rolle bestmöglich auseinanderzusetzen und daraus einen Lernprofit zu gewinnen.

Die Beobachtungen zum Thema Wert der Sprachen sind sehr unterschiedlich für das Deutsch und für die Familiensprachen ausgefallen. Die Einstellung zum Deutschen herauszufinden war anhand der Beobachtungen für die Mentorinnen leichter als für die Familiensprachen. Es hat dabei eine Rolle gespielt, inwieweit die Mentorinnen in den (sprachlichen) Alltag der Familien involviert wurden. Dadurch, dass der Wert von Sprache ein relativ persönliches und abstraktes Thema ist, war es für die Mentorinnen schwieriger herauszufinden, welche Hintergründe hinter den Einstellungen der Familienmitglieder

stehen (vgl. I3, Z 316 – 317). Daher basieren ihre Schlüsse größtenteils auf Vermutungen oder Beobachtungen und müssen auch so reflektiert werden.

Eine direkte Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Kompetenz hat in den Gesprächen relativ selten stattgefunden. Mentorin 2 hat eine konkrete Erfahrung geteilt, alle anderen Mentorinnen haben wiederholt Perspektivenwechsel und Einblicke in andere Lebenswelten erwähnt, jedoch ohne einen persönlichen Bezug. Der Lerngewinn hängt schließlich davon ab, wie die Erkenntnisse später in realen Lebens- oder Unterrichtssituationen eingesetzt werden.

#### **8.1.4. Sprachen in der Institution Schule**

Im folgenden Abschnitt reflektieren die Mentorinnen über die Stellung der bildungssprachlichen Kompetenz im Programm. Wie nehmen ihre Mentees und deren Familien die bildungssprachliche Kompetenz wahr? Welche Bedeutung hat sie für die Schullaufbahn der Mentees? Welche Fördermöglichkeiten gibt es und inwieweit sind sie für die Mentees relevant?

##### **8.1.4.1. Bildungssprachliche Kompetenz: Verständnis und Vermittlung**

<b>Themenbereiche</b>	<b>Mentorin</b>	<b>Seite</b>	<b>Zeilen</b>
Vermittlung des Wertes der BK	M2	1	34 - 38
Wahrnehmung des Wertes der BK	M2	2	68 - 73
	M3	1	34 - 39
	M3	4	151 - 154
	M4	1	18 - 24

**Tab. 10: Bildungssprachliche Kompetenz: Verständnis und Vermittlung**

Wird im Nightingale-Mentoringprogramm der Wert der bildungssprachlichen Kompetenz explizit oder implizit vermittelt? Wie hat sich die Wahrnehmung der bildungssprachlichen Kompetenz der Mentorinnen nach der Teilnahme am Programm verändert?

Mentorin 2 war bereits am Anfang des Programms für das Thema sensibilisiert, da sie es von der eigenen Sprachenbiographie gut kannte; sie hat sich die Vermittlung des Wertes der bildungssprachlichen Kompetenz sogar als eines ihrer Hauptziele vorgenommen und bei dem Mentee sind die Aktivitäten dazu sehr gut angekommen (vgl.

I2, Z 21 – 25). Es war ihr ein Anliegen, dem Mentee verschiedene Bildungswege und Möglichkeiten zu zeigen und dass die bildungssprachliche Kompetenz der Schlüssel zum Erfolg sei:

„Weil die Eltern, eigentlich niemand von seiner Familie hatte einen Universitätsabschluss und ich habe ihm gezeigt, wie er eigentlich leben könnte, und was er alles machen könnte – Architekt werden oder Jurist, oder was auch immer... Und das war für mich eigentlich das Wichtigste. Dass das Kind mitbekommen kann – Aha, es gibt auch einen anderen Weg, als Fensterputzer zu sein, zum Beispiel. Oder Verkäuferin zu werden.“ (I2, Z 21 – 25)

Die anderen Mentorinnen haben mehr dazu reflektiert, wie sie im Kontext des Programms die bildungssprachliche Kompetenz wahrnehmen. Sie waren sich einig, dass die bildungssprachliche Kompetenz im monolingualen österreichischen Schulsystem einen Schlüssel zum Lernerfolg darstellt. Mentorin 3 hat außerdem die Tatsache hervorgehoben, dass dies auch einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsgerechtigkeit in Österreich hat (I3, Z 34 – 39). Mentorinnen 2 und 4 sind zu dem Schluss gekommen, dass die bildungssprachliche Kompetenz auch entscheidend zur Teilhabe nicht nur am Schulalltag, sondern später zur Teilhabe an der Gesellschaft beiträgt und schon vorab die zukünftigen Berufschancen des Menschen bestimmt (vgl. I2, Z 68 – 73, I4, Z 18 – 24).

#### 8.1.4.2. Reflexion der Rolle als sprachliches Vorbild

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Schulsprachen	M1	3	108 - 115
Bildungssprache Deutsch	M2	1	34 - 38
	M2	3	104 - 107

**Tab. 11: Reflexion der Rolle als sprachliches Vorbild**

Das allgemeine Ziel eines Mentorings ist, die Mentees zu inspirieren. Die MentorInnen sollten daher eine bestimmte Vorbildfunktion annehmen. Wie haben sich die vier Nightingale Mentorinnen mit dieser Aufgabe identifiziert?

Die bewusste Reflexion der Vorbildfunktion kam nur im Interview mit Mentorin 1 zur Sprache. Diese hat sich in ihrer Reflexion auf Fremdsprachen bezogen:

„Aber, dass ich das Gefühl hatte, ich hatte eine Vorbildrolle für meinen Mentee dadurch, dass ich eben Sprachen gesprochen habe, die in Österreich üblich sind, in der Schule zu lernen. (...) Dass sie vielleicht eben dadurch motiviert wurde, weil es ihr so gut gefallen hat, dass ich diese Dinge verstehe, dass sie auch gerne lernen wollen würde,“ (I1, Z 108 – 115)

Die Mentorin hat bei Stadt- oder Bibliotheksbesuchen ihre Kenntnisse von Französisch, Englisch und Latein einbezogen und konnte beobachten, dass ihre Mentee ihre Kenntnisse

sehr wertschätzt und Lust hat, sich diese selbst anzueignen. Sie hat auch Bedauern geäußert, dass sie keine weiteren Fremdsprachen, z. B. eine der Familiensprachen spricht, weil ihr auch ein Anliegen war, als Nightingale-Mentorin den Wert der Sprachenvielfalt zu verkörpern und ihrer Mentee zu vermitteln (vgl. I1, Z 157 – 158).

Mentorin 2 war sich hingegen ihrer Vorbildrolle bewusst, die mit ihrer bildungssprachlichen Kompetenz in Deutsch zusammenhängt. Sie konnte auf ihr eigenes Beispiel als Studierende des Masterstudiums DaF/DaZ verweisen, dass man auch mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht nur studieren kann, sondern sogar noch DeutschtrainerIn werden kann:

„Ja, es geht auch, ohne irgendeine Fremdsprache zu können. Aber ich finde es definitiv als einen großen Vorteil, dass ich auf einer Seite keine Muttersprachlerin bin. Vor allem den Kindern kann ich sagen – Hey, wenn du wirklich lernst, dann kannst du auch mal Deutsch unterrichten. Das ist – ja, das ist schon was. Sie können auch so ein Niveau erreichen, dass sie schon Deutsch unterrichten könnten.“ (I2, Z 104 – 107)

Mentorin 2 konnte beobachten, dass dies einen Einfluss auf ihren Mentee hatte und auch deren Familie hat diese Ermutigung ihrer Bemühungen, dass sich der Mentee mit ihr identifizieren kann, sehr geschätzt (vgl. I2, Z 104 – 107).

### 8.1.4.3. Sprachstandsdiagnostik und Fördermaßnahmen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Förderbedarf und Entwurf der Fördermaßnahmen	M1	5	198 - 203
	M2	4	141 - 146
	M3	2	51 - 58
	M4	3	107 - 110
	M2	6	215 - 219
Wirksamkeit der bestehenden Fördermaßnahmen	M3	2	46 - 50
	M3	9	352 - 355

**Tab. 12: Sprachstandsdiagnostik und Fördermaßnahmen**

In diesem Abschnitt der Analyse sollten die Mentorinnen den Förderbedarf ihrer Mentees einschätzen. Sie konnten auch die Effizienz der von der Schule angebotenen Fördermaßnahmen reflektieren und selbst Lösungen vorschlagen, die ihre Mentees beim Spracherwerb oder Sprachenlernen unterstützen könnten.

Mentee 1 hatte laut ihrer Mentorin keine Schwierigkeiten auf Deutsch zu lernen. Deshalb würde Mentorin 1 für sie eher einen Unterricht in einer ihrer Familiensprachen für

sinnvoll halten. Aber auch da wäre es eigentlich nicht dringend gewesen, weil sie die Unterrichtsinhalte auf Deutsch ohne Probleme verstehen konnte und in ihren Familiensprachen bereits ein hohes Sprachniveau erzielt hatte (I1, Z 69 – 75). Laut der Mentorin 1 würde ein Unterricht in einer der Erstsprachen der Mentee 1 eher eine zusätzliche Bereicherung für sie darstellen, weil sie sehr wissbegierig auf sie gewirkt hat: „Muttersprache-Förderunterricht kann ich mir vorstellen, einfach weil es ihr gefallen hätte. (...) Ich glaube einfach, muttersprachlicher Unterricht hätte ihr Spaß gemacht, also mehr in der Sprache zu lernen.“ (I1, Z 198 – 203)

Für den muttersprachlichen Unterricht hat sich auch Mentorin 3 ausgesprochen; im Fall ihres Mentees lag es aber an einem dringenden Förderbedarf:

„Also, sie haben sehr viel Sprachen gesprochen und das Kind konnte weder auf Russisch noch auf diesem Tschetschenisch – ich weiß nicht, ob es Tschetschenisch gibt – aber sie haben halt so in der Familie gesprochen. Also, er konnte weder lesen noch schreiben noch irgendwas... Ich hatte das Gefühl, das Kind ist so sprachlos, irgendwie...“ (I3, Z 67 – 70)

Mentee 3 konnte sich aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse sehr wenig aus dem Regelunterricht mitnehmen und in seinen Familiensprachen hatte er auch noch keine ausreichende bildungssprachliche Kompetenz erreicht. Mentorin 3 fand es sehr frustrierend, dass die bereits mitgebrachten Kompetenzen von Mentee 3 in der Schule nicht nur nicht geschätzt, sondern überhaupt nicht wahrgenommen wurden:

„Ich fände es viel schöner, wenn man das multilingual sehen würde und wenn man sehen würde, was die Kinder an Ressourcen mitbringen und dass sie alle verschiedenen Sprachen lernen und nicht nur sozusagen die Kinder, die nicht Deutsch können, müssen jetzt unbedingt Deutsch können, aber bitte nicht die eigene Muttersprache.“ (I3, Z 51 – 54)

Die Förderung sollte ihrer Meinung nach aber nicht additiv, sondern direkt während des Unterrichts stattfinden, damit die Kinder das nötige „Werkzeug“ bekommen, um die aktuellen Unterrichtsinhalte zu verstehen (vgl. I3, Z 352 – 355). Mentorin 3 würde sich für ihren Mentee wünschen, mehr auf seine mitgebrachten Kompetenzen zu achten, statt nach der Defizithypothese vorzugehen. In dem Fall stellen die Lehrpersonen lediglich fest, dass der Schüler nicht mitkommt, ohne nach genauen Ursachen zu suchen (vgl. I3, Z 46 – 50; 352 – 355).

Im Vergleich dazu konnte Mentorin 4 feststellen, dass bei ihrem Mentee eher eine außerschulische Sprachförderung gut ankommen könnte; sein Förderbedarf vor allem in der mündlichen Kommunikation könnte ihrer Meinung nach durch mehr Input und Sozialkontakt nachgeholt werden (vgl. I4, Z 107 – 110). Dieselbe Meinung vertritt auch Mentorin 2; ihrem Mentee würde außerdem auch eine kleinere Klasse guttun, damit er sich besser aufs Lernen konzentrieren kann. Darüber hinaus würde sie für ihn auch eine Klasse

begrüßen, in der unter den Kindern häufiger auf Deutsch gesprochen werden würde; ihr Mentee hat ihrer Meinung nach zu oft mit den Mitschülern in seinen Familiensprachen gesprochen und dadurch einen natürlichen Anlass zum Sozialkontakt auf Deutsch verloren (vgl. I2, Z 141 – 146). Das Einzige, das schließlich mithilfe eines klassischen Deutsch-Förderunterrichts nachgeholt werden könnte, wäre bei Mentee 2 die Schreibfähigkeit – vollständige Sätze zu schreiben und die Fähigkeit, in einer Zeile zu schreiben (vgl. I2, Z 215 – 217).

#### **8.1.4.1. Zwischenfazit IV**

Die Ergebnisse der ersten zwei Schwerpunkte – *Vermittlung der bildungssprachlichen Kompetenz* und *Rolle als sprachliches Vorbild* haben gezeigt, dass die Tätigkeiten und Reflexionsanlässe der Mentorinnen davon abhängig waren, in welchem Stadium der Integration ins Bildungssystem sich die Mentees gerade befanden. Ein wichtiger Faktor dabei war, inwieweit die Familien in den gesamten Prozess involviert waren und ob die Mentorinnen diesen Prozess zusammen mit den Familien miterleben durften. Die Sprachenbiographie der einzelnen Mentorinnen und der bewusste Umgang mit ihren Hintergründen spielten ebenso eine Rolle. Die Ergebnisse haben jedoch bewiesen, dass Mentorinnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch nicht automatisch begünstigt sind und dass auch Mentorinnen, die sich aufgrund ihrer Sprachbiographien mit den Familien weniger identifizieren können, ihnen doch sehr nah kommen und eine große Reflexionsbereitschaft aufweisen.

Das Beobachtungs- und Reflexionspotenzial des Schwerpunkts *Fördermaßnahmen im schulischen Kontext* wurde von allen vier Mentorinnen sehr gut genutzt und man kann den Analyseergebnissen entnehmen, dass sie sich mit dem Thema gründlich auseinandergesetzt haben. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass der Themenbereich *bildungssprachliche Kompetenz*, der von manchen Mentorinnen nur marginal oder gar nicht reflektiert wurde, noch weiteres Lernpotenzial aufweist, das sich erst später in ihrer privaten oder beruflichen Zukunft entfaltet.

## **8.2. Entwicklungsbezogene Ziele**

„Ich glaube, mich hat es eher menschlich weitergebracht. Also von dem vielleicht ja. Da geht es um so ein Herzensbildung in diesem Projekt bei mir (...)“ (I3, Z 404 – 409).

Eines der Ziele des Interviews war herauszufinden, ob die MentorInnen im Nightingale-Mentoringprogramm nicht nur konkrete Arbeitstechniken entwickeln können, sondern ob

sie die Teilnahme auch auf persönlicher Ebene bereichert, die entwicklungsbezogene Mentoring-Ziele umfasst. Inwieweit kann der Lerngewinn auf dieser Ebene auch in die berufsbezogenen Kompetenzen miteinfließen? Können die entwicklungsbezogenen Ziele schließlich auch die Kompetenzen für sprachliche Bildung verstärken? Diese Fragen werden in den folgenden Unterkapiteln beantwortet.

### 8.2.1. Kulturelle Kompetenz

Auch wenn über Kulturkonzepte, Identitäten und Diversität bereits in verschiedenen Kapiteln der *instrumentellen Ziele* im Zusammenhang mit Sprache reflektiert wurde (vgl. Kap. 8.1.1.3., 8.1.3.1.), wird der Themenschwerpunkt nochmals analysiert. Diesmal steht die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mentorinnen im Mittelpunkt, ihre Hintergründe und ihre gesamte Rolle im Programm unter der kulturellen Perspektive.

#### 8.2.1.1. Einfluss der Kulturkonzepte auf Tandem-Beziehungen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Selbstwahrnehmung	M2	5	167 - 172
	M3	7	290 - 293
	M4	4	158 - 166
Fremdwahrnehmung	M3	6	214 - 217
	M3	7	276 - 278

**Tab. 13: Einfluss der Kulturkonzepte auf Tandem-Beziehungen**

Welchen Einfluss haben die Hintergründe der Mentorinnen auf die Beziehungen mit ihren Mentees? Wie nehmen sie ihre Rolle als Mentorinnen wahr? Können sie den Erwartungen ihrer Mentees und deren Familien gerecht werden? Darüber haben die Mentorinnen im folgenden Analyseabschnitt reflektiert.

Mentorin 2 hat eine relativ klare Vorstellung ins Programm mitgebracht, was sie nach außen repräsentieren sollte; ihrer Meinung nach hatte sie wegen ihrer Herkunft automatisch die Rolle der Vermittlerin zwischen der Kultur, die sie als ‚slawische‘ bezeichnet, und der Kultur Österreichs. Besonders bedeutend war für sie ihr Gefühl sowie das Gefühl ihrer Familie, dass sie eben zu beiden Kulturen gehört, wodurch schnell eine Bindung entstanden ist:

„Ja, ich war so eine Brücke zwischen Osten und Österreich. Da ich nicht aus Österreich komme, war ich nicht DIE Österreicherin, die ihm das österreichische Leben zeigt, aber das hat gar nicht gestört bei dieser Familie. Ich glaub, das war eher gut, weil... Ich war... Eine

von ihnen, sozusagen. Auch wenn ich nicht aus Balkan komme. Ich war einfach ein slawisches Mädchen, das zu ihnen hingehört, die aber halt österreichische Werte und Kultur repräsentiert... Weil ich hier lebe und mich besser auskenne, also ich war, so, Brücke zwischen diesen zwei Kulturen.“ (I2, Z 167 – 172)

Worin besteht die Vermittlung der österreichischen Kultur? Mentorin 2 wollte ihrem Mentee die Möglichkeiten, sich persönlich zu entfalten und die eigene Zukunft selbstständig zu gestalten, näherbringen (vgl. I2, Z 21 – 25). Mentorin 4 hat beispielsweise mit ihrem Mentee verschiedene kulturelle Einrichtungen wie Museen oder Sehenswürdigkeiten besucht und hatte so das Gefühl, dass sie „einen Teil der österreichischen Kultur irgendwie näherbringen konnte“ (I4, Z 158 – 160). Darüber hinaus haben Mentorinnen 3 und 4 die Familien beim Kontakt mit Behörden unterstützt und z. B. Behördenschreiben zusammen mit dem Mentee in die Familiensprache übersetzt und erklärt. In diesem Sinne haben sie sich als Bindeglied zwischen der Familie und der österreichischen Lebenswelt (durch Kultur, Bildungschancen oder Behörden repräsentiert) gesehen (vgl. I3, Z 290 - 293).

Mentorin 3 hat noch darüber reflektiert, wie sie und ihre Lebensweise von der Familie in Bezug auf die Vertrauensbasis in der Mentoring-Beziehung wahrgenommen wurden. Da sie im Vergleich zu Mentorin 2 keine gemeinsame Grundlage wie Herkunft oder Sprache hatte, musste sie das Vertrauen der Familie anders gewinnen. Die Familie ist ihr aber sehr offen und herzlich begegnet, auch wenn sie sich mit der Lebenswelt der Mentorin 3 nicht sonderlich identifizieren konnte:

„Ich war ein bisschen exotisch – ich wohne alleine, ich bin nicht verheiratet, ich habe keine Kinder, ich war schon fast dreißig und... Ich habe gearbeitet, dann wieder studiert, ich hatte viele Bücher zu Hause, solche Sachen. Das war ein bisschen eine andere Welt.“ (I3, Z 276 – 278)

Trotz diesen Umständen konnte Mentorin 3 eine vertrauensvolle Beziehung zu der Familie entwickeln und die Unterschiede spielten dabei keine Rolle (vgl. I3, Z 214 – 217).

### 8.2.1.2. Rolle der gemeinsamen Sprache in Tandem-Beziehungen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Gemeinsame Sprache als Vertrauensbasis	M2	3	84 - 87
	M2	3	108 - 112
Fremdwahrnehmung	M1	3	91 - 95
	M4	3	115 - 119
Vertrauensbildung ohne gemeinsame Grundlage	M3	5	211 - 213

Vertrauensbildung ohne gemeinsame Grundlage	M3	6	222 - 225
	M4	3	120 - 124
Bedeutung der gemeinsamen Sprache	M4	3	125 - 129
	M4	4	132 - 135
	M1	3	103 - 106
	M1	4	139 - 140

**Tab. 14: Rolle der gemeinsamen Sprache in Tandem-Beziehungen**

In Bezug auf Beziehungs- und Vertrauensbildung wurde in den Interviews noch ein wichtiger Faktor angesprochen: Vorhandensein oder nicht Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache. Wie im Kapitel 8.2.1.1. berichtet wurde, muss der Begriff der „gemeinsamen Kultur“ noch nicht der gemeinsamen Sprache gleichen, wie im Fall von Mentorin 2. Deshalb wird im folgenden Abschnitt noch näher darauf eingegangen, wie die Mentorinnen die Grundlage der gemeinsamen Sprache wahrnehmen und nutzen konnten und ob sie überhaupt eine Rolle im Nightingale Mentoring spielen kann.

Zu diesem Thema hat Mentorin 2 ihre Erfahrungen geteilt; dadurch, dass sie eine slawische Sprache als Erstsprache spricht, kann sie in der Interaktion mit Menschen mit dem gleichen Hintergrund sogar mehrere Vorteile identifizieren. Im beruflichen Kontext kann sie die prinzipiellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten gegenüber dem Deutschen verständlich erklären; und auch auf einer persönlichen Ebene kann sie eine vertraute Atmosphäre schaffen, dank der sie ihrer Mentoring-Familie sowie ihren KursteilnehmerInnen in ihren Sprachkursen auch menschlich näherkommen kann:

„Also, ich war auch Ausländerin, ich kam auch aus dieser Sprachgruppe und als ich gesagt habe – hey, ich habe euch verstanden, ich weiß, worüber ihr sprecht, war es so irgendwie eine Verbindung zwischen mir und der Mutter.“ (I2, Z 84 - 87)

„Und vor allem mit den Kindern, da entsteht schon eine Beziehung, nicht nur Vertrauen, sondern so ein Verständnis. Denn du kennst schon meine Sprache, also du weißt warum ich diese Fehler mache, das finde ich auch wichtig.“ (I2, Z 108 – 112)

Mentorinnen 1 und 4 haben zu diesem Thema in einem der Reflexionsmeetings diskutiert und auch wenn sie selbst die Sprache(n) ihrer Familien nicht gesprochen haben, sind sie mit ihren KollegInnen zum Schluss gekommen, dass dies sicher von Vorteil sei (vgl. I1, Z 91 – 95). Die MentorInnen können sich dadurch im Umgang mit der Familie leichter tun und dadurch schneller eine Vertrauensbasis schaffen (vgl. I4, Z 115 – 119).

Was kann man aber sonst tun, wenn keine gemeinsame Sprache vorhanden ist? Mentorin 3 hat oft nur mit dem Vater kommuniziert, der sich am besten auf Deutsch verständigen konnte und versucht, die Vertrauensbasis auf andere Weise herzustellen:

„Ja, wahrscheinlich hilft da eine gemeinsame Sprache noch mehr, sicher, ja. Aber es war jetzt nicht so, dass ich hätte auf Russisch kommunizieren können, aber ich glaub sie haben gesehen, dass ich mich bemühe und dann hat es auch geklappt. Also ich denke, es funktioniert auch so, wenn man möchte, wenn man wirklich versucht zu kommunizieren, es geht, ich glaube...“ (I3, Z 222 – 225)

Mentorin 4 hat die Aussage ebenfalls bestätigt; sie meint, die Qualität der Beziehung oder der Vertrauensbasis habe mit einer gemeinsamen Sprache nichts zu tun. Laut ihrer Erfahrungen kann man auch ohne einer gemeinsamen sprachlichen Grundlage eine vertrauensvolle Beziehung zu der Familie aufbauen, indem man die sprachlichen Defizite z. B. mit Mimik und Gestik nachholt (vgl. I4, Z 120 – 129; 132 – 135).

### **8.2.1.3. Zwischenfazit V**

Aus den letzten zwei Abschnitten lässt sich ableiten, dass die Mentorinnen in der Lage sind, eine Stellung zur Rolle der sprachlichen und kulturellen Hintergründe im Nightingale Mentoring anzunehmen und über ihre Auswirkungen auf ihre Unterrichts- sowie Mentoring-Tätigkeit zu reflektieren. Bei Mentorinnen 1, 2 und 4 lässt sich eine leichte Tendenz beobachten, durch ihre kulturellen Hintergründe ihre Rolle im Programm bestimmen zu lassen. Die Mentorinnen fühlen sich als Teil der Gesellschaft und des Bildungssystems und fühlen die Verpflichtung, ihren Mentees sowie den Familien den Zugang zu diesen Institutionen zu erleichtern. Die Mentees mit ihren Familien sehen sie als Empfänger ihrer Leistungen. Mentorin 3 hingegen war sich dessen bewusst und hat versucht, kulturelle Denkmuster abzulegen und ganz offen und neutral Beziehungen einzugehen. Dies hat sich gelohnt, weil sie ihre Mentoring-Tätigkeit nicht nur als Leistung für den Mentee gesehen hat, sondern als Austausch zwischen gleichwertigen Partnern:

„Und einfach da zu sein und ein Angebot zu machen und schauen, was die möchten und was die brauchen und schauen, wie wir voneinander lernen können. Also, ich habe viel gelernt von ihnen! Also, ich fand es eigentlich, so ein Austausch. Das war für mich keine Gefälligkeit, sondern das war so eine Begegnung auf Augenhöhe schon.“ (I3, Z 298 – 301)

Weiters sind die Zugänge zur Vertrauensbildung aufgrund der Gemeinsamkeiten in Sprache oder Kultur reflektiert worden. Je nach persönlichen Erfahrungen und Vorwissen sind die Meinungen unterschiedlich, jedoch sind die Mentorinnen zum gemeinsamen Schluss gekommen – auch ohne gemeinsame Grundlage wie Sprache oder kulturellen Hintergrund lässt sich eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen, wenn der gemeinsame Wille zur Verständigung vorhanden ist. Sie haben gelernt, dass die Gemeinsamkeiten zwar von Vorteil sind, aber dass sie sich in Bezug auf eine Vertrauensbasis auch erfolgreich auf andere Aspekte der Interaktion verlassen können und dadurch beim Nichtvorhandensein einer gemeinsamer Sprache kein Nachteil entsteht. Der Lerngewinn von Mentorin 2 besteht

außerdem darin, dass sie ihre kulturellen und sprachlichen Hintergründe reflektieren und bei der Beziehungsbildung gezielt zur Verbesserung der Beziehungen einsetzen konnte.

### 8.2.2. Mentoring-Kompetenz

Der folgende Analyseabschnitt sollte die Frage erläutern, welche Kompetenzen die Mentorinnen in ihren Beziehungen zu ihren Mentees und ihren Familien sowie während der gesamten Mentoring-Tätigkeit lernen konnten und wie sie diese mit ihrem künftigen Beruf in Beziehung setzen könnten.

#### 8.2.2.1. Perspektivenwechsel

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Austausch mit ProgrammteilnehmerInnen	M1	7	254 - 256
Bürokratische Hürden	M2	8	308 - 313
	M3	3	91 - 100
Familienalltag	M3	5	182 - 192
	M3	8	316 - 320
Lernumgebung	M3	13	524 - 528
	M4	2	50 - 54

**Tab. 15: Perspektivenwechsel**

Drei von den vier Mentorinnen haben in den Interviews an verschiedenen Stellen erwähnt, der soziale Kontakt zu neuen Menschen hat sie persönlich sehr bereichert, für manche wäre es sogar einer der größten Anreize, in der Zukunft an diesem oder einem ähnlichen Programm noch einmal teilzunehmen (vgl. I1, Z 254 – 256). In diesem Zusammenhang war für die Mentorinnen der Einblick in die Lebensrealität der Familien besonders spannend. Sie repräsentieren nämlich einen Teil der Zielgruppe, die sie später als Deutschtrainerinnen möglicherweise unterrichten werden (vgl. I3, Z 524 – 528). Welche Erkenntnisse haben die Mentorinnen in dieser Hinsicht gewonnen?

Mentorin 2 betonte, dass Familie 2 außer den sprachlichen Hürden auch viele bürokratische Probleme zu überwinden hatte und dass sie sich aufgrund ihrer Mentoring Erfahrung in die Menschen, die in einer ähnlichen Situation sind, jetzt viel besser einfühlen kann:

„Wenn sie zu spät in den Kurs kommen oder zweimal fehlen, dann denken sie (die MentorInnen) vielleicht nicht mehr, dass sie nur zu faul sind, sondern sie haben schon im Hinterkopf, dass verschiedene Sachen in der Familie passieren können.“ (I2, Z 308 – 313)

Über die schwierige Situation in der Familie hat auch Mentorin 3 berichtet. Sie hat Familie 3 als eine selbstständige, integrierte Familie bezeichnet, die auch auf keine staatliche Hilfe angewiesen war. Der Vater hat eine B1-Prüfung abgelegt und dann leider seinen Arbeitsplatz verloren. Dadurch hat er unerwartet die Möglichkeit verloren, die österreichische Staatsbürgerschaft zu erwerben (vgl. I3, Z 91 – 100). Mentorin 3 meinte, die Erlebnisse aus dem Alltag der Familie 3 haben ihr „die Augen geöffnet“; sie konnte die Lebensrealität und die eigentlichen Probleme und Bedürfnisse der Familie mit denen vergleichen, die oft in politischen Diskursen und Debatten genannt werden (vgl. I3, Z 316 – 320). Sie fand auch sehr frustrierend, dass es die sozioökonomische Situation der Familie 3 nicht erlaubt hat, eine ruhige Lernumgebung für die Kinder und für die Eltern zu schaffen:

„Ich glaube, dass es einfach alles sehr viel auf einmal war, und die Situation sehr belastend war, insgesamt. Es war eine winzige Wohnung, vier Kinder, dann die Arbeit weg, keine Staatsbürgerschaft, nichts... Also die ganzen Probleme, mit den Behörden und so, und die waren so alleingelassen, hatte ich so das Gefühl. Ja, das fand ich irgendwie sehr bedrückend.“  
(I3, Z 182 – 186)

Mentorin 3 hat es außerdem auch als negativ empfunden, dass die Familien in der schwierigen Situation alleingelassen werden und oft keine Motivation und Kraft mehr haben, um zu versuchen, die Lebensumstände zu ändern (vgl. I3, Z 182 – 192). Genauso wie Mentorin 3 konnte auch Mentorin 4 beobachten, wie wichtig die Unterstützung von außen für Familie 4 war. Hier konnte die Mutter der vier Kinder schwierig einen Deutschkurs besuchen, und wenn doch, womöglich sehr schwierig Ruhe und Zeit zum Lernen in ihrem Alltag finden (vgl. I3, Z 188 – 192, I4, Z 50 – 54).

### 8.2.2.1. Kommunikative Kompetenz

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Sprachliche Kompetenz	M3	5	211 - 213
	M3	8	323 - 326
	M4	4	127 - 129
Kommunikationsprozess verstehen	M1	6	205 - 207
	M4	4	142 - 147
	M4	5	183 - 184
Personenabhängigkeit	M1	6	208 - 212
Kontextabhängigkeit	M2	5	174 - 179

**Tab. 16: Kommunikative Kompetenz**

Im Gegensatz zu den Kommunikationssituationen, an die die MentorInnen womöglich aus ihrem Alltag gewöhnt sind, ändert sich in einer Tandem-Beziehung das Alter des Empfängers (Kinder vs. Erwachsene), die sozialen und kulturellen Kontexte, die Kommunikationsstandards und die sprachliche Kompetenz des Empfängers. Im Folgenden reflektieren die Mentorinnen, wie und wie erfolgreich sie auf die einzelnen Einflussfaktoren in ihrem Kommunikationsprozess eingegangen sind.

Erstens ging es um die Bewältigung der sprachlichen Defizite während der Kommunikation. Mentorin 3 hat die Situation dadurch gelöst, dass sie alles nur mit dem Vater des Mentees besprochen hat, weil er über ein ausreichendes Deutschniveau verfügte. Die Kommunikation mit der Mutter hat sie nicht näher beschrieben (vgl. I3, Z 211 – 213). In der Interaktion mit ihrem Mentee musste sie aufgrund seines sprachlichen Niveaus zu verschiedenen Kompensationsstrategien greifen (I3, Z 323 – 326). Genauso wie bei Mentorin 4 geschah es vor allem über nonverbale Kommunikation „mit Händen und Füßen“, dem Wiederholen von den Halbsätzen, Ableiten aus dem Kontext usw. (vgl. I4, Z 127 – 129).

Da die Mentorinnen meistens unterschiedliche Kommunikationsstandards repräsentiert haben als die Bezugspersonen der Mentees, konnten sie im Kontext ihrer Mentoring-Tätigkeit eindeutig erkennen, wie personen- und situationsabhängig die Kommunikation eigentlich ist. Beispielsweise war Mentorin 1 davon überrascht, welche Änderungen im Kommunikationsstil sie auch unbewusst vornimmt, wenn sie mit ihrer Mentee spricht, um die Interaktion kindgerechter zu gestalten (vgl. I1, Z 205 – 207). Situations- und Personenabhängigkeit illustriert auch das Beispiel von Mentorin 2. Während die Bezugspersonen ihres Mentees in der Interaktion mit ihr immer die üblichen Kommunikationsstandards einhalten wollten, haben sie „unter sich“ ganz anders gesprochen – schneller, lauter, mit einer größeren Einbeziehung der Körpersprache. Das hat Mentorin 2 dazu bewegt, bei der Beurteilung der Kommunikationssituationen auch einmal eine andere Perspektive anzunehmen und keine vorschnellen Schlüsse zu ziehen (vgl. I2, Z 174 - 179).

Mentorin 4 hat dazu noch eine unbekannte Situation erlebt, in der sie als Interaktionspartnerin viel aktiver war. Am Anfang war für sie sehr verwirrend, dass sie ihrer Meinung nach keine „angemessene“ Reaktion von ihrem Kommunikationspartner bekam. Trotzdem hat sie schließlich gelernt, auch mit solchen Situationen umzugehen und mit ihren Erwartungen bewusst zu arbeiten:

„Ich habe gelernt, dass es manchmal sehr schwer sein kann, zu kommunizieren, und dass es nicht so selbstverständlich ist, dass man immer einen Empfänger hat, der das annimmt und zurückgibt (...). Weil die Kommunikation teilweise sehr einseitig war, vor allem zu Beginn des Projektes, das war für mich eine große Herausforderung, das hatte ich so noch nie, das war auf jeden Fall ein Lerngewinn für mich.“ (I4, Z 147 – 149)

Seitdem ist sie sich der Tatsache bewusst, dass der Kommunikationsprozess nicht immer ausgewogen ist und dass man ihn ab und zu auch unterstützen muss und kann (vgl. I4, Z 183 – 184).

#### **8.2.2.2. Zwischenfazit VI**

Aufgrund der Analysedaten lässt sich zusammenfassen, was man sich unter der Mentoring-Kompetenz im Kontext von Nightingale Mentoring vorstellen kann. Es handelt sich um eine Fähigkeit, die Welt auch mit anderen Augen zu betrachten und sich auf unbekannte Kommunikationssituationen einzulassen. In diesem Bereich haben alle vier Mentorinnen eine große Reflexionsbereitschaft gezeigt und aufgrund der gewonnenen Daten lässt sich sagen, dass sie zu dem Zeitpunkt von ihrer Mentoringerfahrung auch gleichermaßen profitieren konnten.

Die Wahrnehmung des Lernprofits war beim Schwerpunkt *Perspektivenwechsel* unterschiedlich. Anhand der Interviewergebnisse lässt sich vermuten, dass alle vier Mentorinnen einen mehr oder weniger vergleichbaren Input bekommen haben. Abhängig von ihren persönlichen Zielen oder Vorkenntnissen haben sie in ihren Reflexionen unterschiedliche Aspekte hervorgehoben. Beispielsweise Mentorin 4 hat im Interview nur kurz erwähnt, dass sie einen Einblick ins Familienleben bekommen hat und dadurch ihre kulturelle Kompetenz erweitern konnte (vgl. I4, Z 185 – 187). Darauf ist aber keine ausführlichere Reflexion gefolgt, da ihr Hauptfokus im Interview auf ihrer Beziehung zu Mentee 4 lag. Aufgrund dessen lässt sich nicht automatisch annehmen, dass in diesem Fall kein Lerngewinn vorhanden war. Es besteht die Möglichkeit, dass sich das Reflexionspotenzial aufgrund des vorhandenen Inputs womöglich erst später entfaltet, wenn sich dazu eine passende Gelegenheit bietet. Die Mentorinnen haben an verschiedenen Stellen erwähnt, dass der zeitliche Faktor eine Rolle bei der Verarbeitung ihrer Erfahrungen spielt (vgl. I3, Z 367 – 378).

Insgesamt lässt sich im Rahmen der Mentoring-Kompetenz beobachten, dass die MentorInnen während ihrer Tätigkeit im Nightingale Mentoring durchaus nützliche Erfahrungen sammeln konnten, die für die Ausübung des TrainerInnenberufs nicht primär wie instrumentelle Ziele sind. Trotzdem konnten die Mentorinnen feststellen, dass sie zum

besseren Verständnis der Zielgruppe und ihrer Lebensumstände führen können, was schließlich den Zugang zu ihrem künftigen Beruf beeinflusst. Auch deshalb haben z. B. Mentorin 2 und Mentorin 3 die Möglichkeit des Perspektivenwechsels für einen der wichtigsten Aspekte ihres Lerngewinns bezeichnet.

### 8.2.3. Pädagogische Kompetenz

Eines der Programmziele ist laut der Projektbeschreibung der Lerngewinn im Bereich der pädagogischen Kompetenz (vgl. Kap. 3.3.3.). Wie lässt sich aber eine solche Kompetenz im Kontext des Nightingale Mentorings charakterisieren? Wann genau sollte sie zur Anwendung kommen? Auf diese Fragen wird in den folgenden Analyseabschnitten eingegangen.

#### 8.2.3.1. Planung und Durchführung des Freizeitprogramms

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Organisation	M1	8	285 - 287
	M2	7	262 - 265
	M3	8	327 - 330
Improvisation	M2	5	198 - 201
	M3	10	386 - 389

**Tab. 17: Planung und Durchführung des Freizeitprogramms**

Die Mentorinnen 1, 2 und 3 haben die gleiche Erfahrung gemacht: Während der Tandem-Aktivitäten haben sie gelernt, wie man sich mit einem Kind durch die Stadt bewegt und wie sich ein solcher Städteausflug von dem mit einem Erwachsenen unterscheidet. Sie konnten mit ihren Mentees selbst erleben, was man alles planen muss, was für Komplikationen entstehen können und wie man sie dann am besten lösen kann (vgl. I1, Z 285 – 287; I2, Z 262 – 265). Man muss eben nicht nur planen und organisieren, sondern auch das Kind auf die Aktivität so vorbereiten, dass es sich möglichst viel mitnimmt, wie Mentorin 3 feststellen konnte (vgl. I3, Z 327 – 330). Darüber hinaus haben Mentorinnen 2 und 3 betont, dass Organisation und Vorbereitung zwar wichtig sind, man aber trotzdem das Freizeitprogramm immer dem Kind, seinen Bedürfnissen und seiner aktuellen Laune anpassen muss:

„Also, ich konnte mich nicht vorbereiten drauf. Ich kann zwar sagen, wir gehen hin und dort hin, aber ich habe da eigentlich sehr viel improvisiert, einfach darauf eingegangen, wie der Mentee 3 gelaunt war. Wir mussten schon mal die Treffen komplett umgestalten, weil er halt nicht wollte, und das muss man respektieren...“ (I3, Z 386 – 389)

Dabei ist eine Menge von Organisations- und Improvisationstalent wichtig, genauso wie Empathie, damit man erkennen kann, von welchen Faktoren und Ereignissen sich das Kind beeinflussen lässt (vgl. I2, Z 198 – 201). So hat Mentorin 3 gelernt, die Entscheidungen ihres Mentees bei der Programmgestaltung zu respektieren und auch kurzfristig das Programm so umzugestalten, dass der Mentee immer motiviert bleibt und gerne mitmacht (vgl. I3, Z 386 – 389).

### 8.2.3.1. Bedürfnisse der Kinder kennenlernen

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Wahrnehmung „durch die Kinderaugen“	M1	6	234 - 240
	M4	8	292 - 303
	M4	8	310 - 313
Aufmerksamkeit	M2	4	158 - 165
	M2	8	314 - 315
Inspirierende Umgebung	M3	7	257 - 265
	M3	13	524 - 528

**Tab. 18: Bedürfnisse der Kinder kennenlernen**

Welche Besonderheiten sollte man im Umgang mit Kindern beachten? In welchen Aspekten muss man mit ihnen anders als mit Erwachsenen kommunizieren? Für manche Mentorinnen war die Teilnahme am Nightingale Mentoring die erste Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, deshalb hat sich dieses Reflexionsthema als sehr produktiv erwiesen.

Mentorin 1 hat sich darüber im Rahmen der Programmbegleitung auch mit anderen MentorInnen ausgetauscht und hat besonders die Möglichkeit geschätzt, mit ihrem Mentee neue Orte und Aktivitäten zu entdecken: „Dass man Kindern sehr viel zeigen kann, was sie sehr fasziniert, weil sie oft die Dinge gar nicht, oder gar nicht so gesehen haben (...)“ (I1, Z 236 – 238). In dieser Hinsicht hat auch Mentorin 4 eine interessante Erfahrung gemacht: Sie hat ins Programm eigene Vorstellungen darüber mitgebracht, wie ihr Mentee die Freizeit mit ihr verbringen möchte. Schließlich konnte sie aber feststellen, dass die Persönlichkeit oder die Interessen und Vorlieben eines Kindes nicht pauschalisierbar sind und dass Kinder im Allgemeinen in neuen Situationen einen sensiblen Umgang brauchen (vgl. I4, Z 292 – 303). Daher konnte sich Mentorin 4 aus dem Programm neue Erkenntnisse über Kinder als Zielgruppe mitnehmen:

„Und das habe ich durch das Projekt gelernt, dass Kinder nicht immer lustig sind, dass Kinder nicht immer reden wollen, dass Kinder nicht immer Spaß haben wollen und dass Kinder... dass man mit Kindern sehr sensibel umgehen muss und nur weil Kinder nicht mit jemandem sprechen vom Anfang an heißt es nicht, dass sie die Person nicht mögen oder... dass sie sich in der Situation unwohl fühlen.“ (I4, Z 310 – 313).

Mentorin 2 hat in ihrem Interview reflektiert, wie ihr Mentee von ihrer ungeteilten Aufmerksamkeit profitieren konnte. Im Vergleich zu seiner Mutter, die sich um seine kleine Schwester intensiv kümmern musste, konnte sie nur mit ihm spielen, alles geduldig erklären und vor allem ihrem Mentee das Gefühl geben, dass sie nur für ihn da ist und er ihr wichtig ist (vgl. I2, Z 158 – 165). Sie hat ebenfalls festgestellt, dass die Situationen, in der die Kinder dieses Gefühl nicht oft oder überhaupt nicht genießen können, dann zu weiteren Problemen mit Aggressivität oder Unkonzentriertheit in der Schule führen können, wie sie es bei ihrem Mentee auch beobachten konnte (vgl. I2, Z 314 – 315).

Mentorin 3 konnte feststellen, dass die Probleme in der Schule manchmal auch dadurch verursacht werden, dass die Lernumgebung zu Hause nicht optimal ist (vgl. I3, Z 524 – 528). Dies konnte sie auch bei ihrem Mentee beobachten; die Kinder hatten keine Spiele und nur sehr wenige Bücher zu Hause, haben alle im lauten Wohnzimmer gelebt und konnten sich dadurch nicht aufs Spielen oder Lernen konzentrieren. Die Eltern waren auch zu beschäftigt, um den Kindern sinnvolle Freizeitaktivitäten anbieten zu können (vgl. I3, Z 257 – 265). Dabei waren die Kinder an sich lernbereit und ließen sich für unterschiedliche spielerische Lernaktivitäten leicht begeistern (vgl. I3, Z 141 – 147). Die Auseinandersetzung mit der Lebensrealität der Familie 3 war für Mentorin 3 von entscheidender Bedeutung:

„Man sieht halt, wie es den Familien tatsächlich geht, wie es in den Familien läuft und man sieht halt... die Zwänge und die Probleme und warum vielleicht ein Kind in der Schule nicht so mitkommt. Das ist nicht nur dieses Wollen – also warum kapiert er das nicht, sondern dass es da einfach ganz, ganz, ganz, ganz viel anderes dranhängt und... Ja, ich glaube, da könnte Verständnis wachsen und das ist doch wichtig, oder?“ (I3, Z 524 – 528)

#### **8.2.3.3. Zwischenfazit VII**

Aufgrund der Analyseergebnisse lässt sich feststellen, wie genau die pädagogische Kompetenz im Kontext des Mentoringprogramms zu beschreiben ist, nämlich als Organisations- und Improvisationstalent in Kombination mit einem sensiblen Umgang mit Kindern. Eine Entwicklung der sozial- oder migrationspädagogischen Kompetenzen, die in der Projektbeschreibung angedeutet wird (vgl. Kap. 3.3.), lässt sich in den Reflexionen nicht deutlich erkennen und die wenigen Erwähnungen wurden bereits den Kategorien Mentoringkompetenz, Perspektivenwechsel oder der kulturellen Kompetenz zugeordnet.

Es lässt sich behaupten, dass die Lernerfahrung im Umgang mit Kindern, ihren Bedürfnissen und Persönlichkeitsmerkmalen für alle Mentorinnen zu erreichen war. Mentorinnen 1, 2 und 4 hatten sich als ihre persönlichen Ziele gesetzt, den Umgang mit Kindern zu lernen und das konnten sie auch erreichen. Da es für alle vier Mentorinnen eine der ersten Erfahrungen mit Kindern im DaZ-Kontext war, sind sie sehr reflektiert vorgegangen und haben interessante Erkenntnisse gewonnen, die sie laut ihren eigenen Aussagen sofort in die Praxis umsetzen konnten (vgl. I1, Z 240; I4, Z 292; I3, Z 528). Auch im Fall der Mentorin 3, die am Ende des Interviews zugegeben hat, dass sie sich normalerweise für Kinder- und Jugendarbeit eher weniger interessiert (vgl. I3, Z 438 – 439), war die Erfahrung von entscheidender Bedeutung:

„Es hat sich für mich im Berufsfeld viel getan, was ich damals in Betracht gezogen habe. Also, ich war damals auf DaF fokussiert... Aber dann habe ich mir gedacht, die Kinder brauchten mich. Also jemanden, der das richtig macht.“ (I3, Z 376 – 378)

### **8.3. Feedback zur Programmbegleitung**

Während der Interviews haben die Mentorinnen viele Punkte der Programmbegleitung erwähnt, die ihnen entscheidend zur Verstärkung des Lerngewinns geholfen haben, oder im Gegenteil noch ausbaufähig wären. Diese Erkenntnisse wurden gleich am Anfang um die Ziele und Motivation der Mentorinnen ergänzt, damit ein komplettes und möglichst objektives Bild über die Ansichten der einzelnen Mentorinnen geliefert werden kann.

#### **8.3.1. Erwartungshaltungen, Motivation und Zielsetzung**

Was motiviert die Studierenden, sich als freiwillige MentorInnen im Nightingale Mentoring zu engagieren? Im Folgenden wird analysiert, welche Pläne die Mentorinnen am Anfang des Programms hatten und in welchen Bereichen sie die neuen Erfahrungen sammeln wollten.

##### **8.3.1.1. Motivation und Zielsetzung der Mentorinnen**

<b>Themenbereiche</b>	<b>Mentorin</b>	<b>Seite</b>	<b>Zeilen</b>
Erwartungshaltungen	M1	1	153 - 158
	M3	1	11 - 20
Erfahrungen mit der Zielgruppe	M1	1	2 - 12
	M2	1	6 - 7
	M4	1	3 - 12

Berufliche Orientierung	M2	1	9 - 14
	M3	1	24 - 27
Empfehlung der Lehrperson	M3	1	2 - 7
Ehrenamtliches Engagement	M2	1	2 - 4
	M3	1	8 - 10

**Tab. 19: Motivation und Zielsetzung der Mentorinnen**

Warum haben sich die Mentorinnen für das Mentoringprogramm angemeldet und was haben sie von der Teilnahme erwartet? Mentorinnen 1 und 3 haben über ihre Erwartungshaltungen reflektiert, die eher allgemein gehalten waren:

„...ich weiß, dass ich dann damals davon den Begriff hatte, dass es eben darum geht, dass wir gemeinsam Dinge erleben, Sachen machen, die uns beiden Spaß machen, und dabei im besten Fall für uns beide Gewinne herausholen können. Es wurde aber nicht festgelegt, welche Gewinne es jetzt unbedingt sein sollten, aber es wurde schon angedeutet, dass es für uns beide positive Effekte hat.“ (I1, Z 153 – 158)

Auch Mentorin 3 hat zugegeben, dass sie am Anfang wenig konkrete Erwartungen hatte und die volle Tragweite ihres Einsatzes erst während und nach dem Programm realisiert hat (vgl. I3, Z 11 – 12). Sie hatte schon einen Begriff davon, dass sie in Kontakt mit Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sein wird und dass sie ein Kind dabei unterstützen sollte, sich im Schulsystem besser zu fühlen: „Ich habe mir erhofft, dass ich da Einblicke gewinne in die Lebensweise von Menschen, die... oder Familien und Kindern auch, die eben Deutsch nicht als Muttersprache haben und die in einem monolingualen Schulsystem sich aber zurechtfinden müssen.“ (I3, Z 16 – 18). Dies war insgesamt der meistgenannte Motivationsgrund aller vier Mentorinnen: Sie wollten die Praxiserfahrungen mit der Zielgruppe, mit Kindern mit einer anderen Erst- und/oder Familiensprache als Deutsch, sammeln und sich damit eine Basis für den späteren Beruf aufbauen (vgl. I1, Z 10 – 12; I2, Z 6 – 7; I4, Z 3 – 5). Darüber hinaus hat sich Mentorin 4 vorgenommen, auch neue Erkenntnisse im Bereich der Sprachenförderung und Lernstrategien zu gewinnen (vgl. I4, Z 8 – 12).

Für Mentorinnen 2 und 3 war unter anderem die Möglichkeit der beruflichen Orientierung attraktiv, weil sie in einer ähnlichen Ausgangssituation waren; beide waren damals Erstsemestrige, die vorher in anderen Arbeitsfeldern tätig waren. Sie wollten das Tätigkeitsfeld Deutsch als Zweitsprache etwas näher erkunden und feststellen, ob es für sie der richtige Berufsweg ist (vgl. I2, Z 9 – 14; I3, Z 24 – 27).

Die beiden Mentorinnen hat ebenfalls motiviert, dass sie sich im Rahmen von Nightingale ehrenamtlich engagieren können. Davon haben sie nicht nur Praxiserfahrung für den späteren Beruf erwartet, sondern auch eine sinnvolle Möglichkeit, einem konkreten Kind oder einer Familie helfen zu können (vgl. I2, Z 2 – 4; I3, Z 8 – 10). Für Mentorin 3 war es auch eine angenehme Erleichterung, dass sie durch die Teilnahme am Nightingale Mentoring in einem Seminar keine Seminararbeit schreiben musste (vgl. I3, Z 2 – 7).

### 8.3.1.2. Zielsetzung für die Mentees

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Keine Ziele gesetzt	M1	1	10 - 12
	M3	1	14 - 16
Programmziele übernommen	M1	1	13 - 16
Sozialkontakte pflegen	M2	1	16 - 20
Ermächtigung	M2	1	21 - 25
	M4	1	12 - 14

**Tab. 20: Zielsetzung für die Mentees**

Am Anfang des Programms wurden alle MentorInnen darüber informiert, welche Aufgabe sie zu erfüllen haben und wie sie sich mit ihrem Mentee beschäftigen können. Nachdem sich die Tandem-Paare tatsächlich kennengelernt hatten, konnten die MentorInnen die Ziele für ihre Mentees setzen. Was haben sich die Mentorinnen für ihre Mentees vorgenommen?

Mentorin 1 hat zuerst keine persönlichen Ziele für das Kind gesetzt und nach dem Programmstart hat sie sich entschieden, die allgemeinen Programmziele zu übernehmen:

„Ich habe dann am Anfang des Programms erfahren, wenn man darüber gelesen hat, dass es halt dazu gedacht ist, dass die Kinder aus sich selbst herauskommen, mehr Selbstbewusstsein haben, mehr Deutsch zu sprechen, Deutsch zu verwenden und das habe ich dann eigentlich auch für mich als Ziel übernommen.“ (I1, Z 13 – 16)

Für die gleiche Vorgehensweise hat sich auch Mentorin 3 entschieden; sie hat sich vor allem auf ihre Verpflichtung fokussiert, mit ihrem Mentee Kontakt zu halten und hat sich vorgenommen, dabei möglichst viel auf seine Bedürfnisse einzugehen (vgl. I3, Z 14 – 16). Konkreter in der Zielsetzung war Mentorin 2; sie wollte gemeinsam mit ihrem Mentee die Stadt besser kennenlernen und ihn dazu ermutigen, neue soziale Kontakte zu knüpfen. Sprachenförderung hat ihrer Meinung nach nicht im Mittelpunkt gestanden, da der Mentee bereits über solide Deutschkenntnisse verfügte (vgl. I2, Z 16 – 20). Umso mehr hat sich

Mentorin 2 darauf fokussiert, ihren Mentee auf seinem Bildungsweg zu ermutigen und ihm die vielfältigen Möglichkeiten im österreichischen Bildungssystem zu zeigen (vgl. I2, Z 21 – 25). Mentorin 4 hat bereits vor dem Anfang gewusst, dass sie bei ihrem künftigen Mentee das Selbstbewusstsein stärken will und ihm auch helfen will, sicherer im Umgang mit der deutschen Sprache zu werden und schließlich auch Spaß zu haben (vgl. I4, Z 12 – 14).

### **8.3.1.3. Zwischenfazit VIII**

Von den Analyseergebnissen lässt sich ableiten, dass die Mentorinnen am Start des Programms über unterschiedliches Vorwissen über die Programmziele verfügt haben und bei der Zielsetzung auch unterschiedlich detailliert vorgegangen sind. Die Hauptmotivation stimmt jedoch immer mit den Hintergründen der Mentorinnen überein. Besonders attraktiv zeigte sich das Programm in dem Fall, dass die Mentorinnen später in der Kinder- und Jugendarbeit tätig sein möchten bzw. sich als Studien- oder Berufseinsteigerinnen im Bereich orientieren und erste Praxiserfahrung sammeln wollen. Die äußere Motivation der Lehrpersonen hat sich hingegen als marginal gezeigt, Mentorinnen 1, 2 und 4 haben sich für das Mentoringprogramm zu hundert Prozent aus eigener Initiative angemeldet.

Bei der Zielsetzung für die Mentees konnte beobachtet werden, dass manche Mentorinnen bereits vor Anfang des Programms die Ziele eher allgemein gesetzt haben; manche haben dazu erst später etwas gründlicher reflektiert. Dabei stellt sich die Frage, ob ein ausgeprägtes Bewusstsein darüber, was man für sich selbst sowie für den Mentee im Programm erzielen will, tatsächlich den Erfolg der Mentoring-Tätigkeit, bzw. den Lernerfolg der Mentorinnen beeinflussen kann und inwieweit dies geschieht.

### **8.3.2. Vorbereitung und organisatorische Unterstützung**

Im Folgenden werden Erkenntnisse der Mentorinnen zu begleitenden Aktivitäten des Programms gesammelt und ausgewertet. Welche Aspekte spielen eine besonders wichtige Rolle bei der Verstärkung des Lerngewinns? In welchen Bereichen der Programmbegleitung gibt es hingegen noch Verbesserungspotenzial?

#### **8.3.2.1. Vorwissen aus dem DaF/DaZ-Bereich**

<b>Themenbereiche</b>	<b>Mentorin</b>	<b>Seite</b>	<b>Zeilen</b>
Kein Vorwissen nötig	M1	6	218 - 221
	M3	9	364 - 367

Mehrsprachigkeit umsetzen	M1	3	91 - 95
	M1	4	130 - 132
Mehrsprachigkeit umsetzen	M1	4	153 - 158
DaF/DaZ-Grundwissen	M1	6	227 - 231
	M4	6	216 - 229
Methoden der Sprachvermittlung	M2	6	215 - 219
	M3	9	356 - 360
	M4	8	315 - 322

**Tab. 21: Vorwissen aus dem DaF/DaZ-Bereich**

In den Interviews wurden die Mentorinnen unter anderem dazu befragt, was für Vorwissen man für die Teilnahme am Nightingale Mentoring idealerweise haben sollte und warum. Welche Art des Vorwissens hätte in ihrem Fall die Mentoring-Tätigkeit erleichtern können und welche fachspezifischen Kenntnisse konnten die Mentorinnen im Programm tatsächlich anwenden?

Mentorinnen 1 und 3 haben die Meinung vertreten, dass man für die Teilnahme am Mentoringprogramm keine spezifischen Vorkenntnisse benötigt. Mentorin 1 hat dies damit begründet, dass sie sich bei der Planung der Treffen eher auf Freizeitbetreuung und Spaß für die Mentee fokussiert und das fachspezifische Wissen aus den Lehrveranstaltungen bewusst ausgelassen hat (vgl. I1, Z 218 – 221). Auch mit Abstand hat sie festgestellt, dass für die Ausübung der Mentoring-Tätigkeit kein Theoriewissen notwendig ist. Mentorin 3 steht ebenfalls hinter ihrer Mentoring-Tätigkeit, so wie sie sie damals mit wenig Fachwissen durchgeführt hat:

„Also, für Nightingale, glaube ich, braucht man keine Ausbildung. Ich würde es heute genauso machen, wie ich es damals gemacht habe und jetzt habe ich das Studium hinter mir. Ich hätte es vielleicht noch mehr spielerisch gemacht...“ (I3, Z 364 – 367)

Mentorin 1 hat aber als Vorteil empfunden, wenn man eine der Familiensprachen des Mentees spricht oder sonst über Kenntnisse verschiedener Sprachen verfügt; einerseits wegen eines leichteren Zugangs zur Familie, andererseits auch wegen einer Vorbildrolle im Umgang mit Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit (vgl. I1, Z 157 – 158). Auch wenn man selbst keine gemeinsame Sprache spricht, findet es Mentorin 1 trotzdem wichtig, dass man sich selbst vor dem Programm mit den Konzepten und Werten der Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt auseinandergesetzt hat, was in ihrem Fall im Masterstudium DaF/DaZ passiert ist:

„Ich glaub einfach, dass durch ein Studium von DaF/DaZ der Wert der Sprachen anders gesetzt wird als wenn man es nicht studiert. Ich glaub, dass da ein sehr entscheidender Punkt ist, dass man einfach lernt, dass alle Sprachen gleichwertig sind, egal, welche es sind und dass es immer bereichernd ist eine Sprache zu lernen. Und das hätte ich vielleicht im Vorhinein gerne gehört, aber ansonsten... Das Theoriewissen war da eigentlich nicht nötig.“ (I1, Z 227 – 231)

Mentorin 4 hat hingegen zugegeben, dass sie sich vor dem Programmstart nicht besonders mit der Zielgruppe Kinder im DaF/DaZ-Kontext auseinandergesetzt hat und dass ihr dieses Grundwissen dann später in bestimmten Situationen gefehlt hat (vgl. I4, Z 227 – 229). Dafür konnte sie aber ihr Wissen über Spracherwerb und dessen Phasen immer anwenden, wenn sie bei den Geschwistern ihres Mentees war. Sie konnte da die einzelnen Erwerbsphasen identifizieren und wusste, wie man in den jeweiligen Stadien den Spracherwerb unterstützen kann (vgl. I4, Z 216 – 221). In dem Fall fand Mentorin 4 den theoretischen Input der Universität hilfreich und im Programm umsetzbar. Gerade deshalb würde sie auch den künftigen MentorInnen raten, sich mit Grundlagen des Zweitspracherwerbs sowie mit verschiedenen Zugängen zu Sprachförderung bei Kindern auseinanderzusetzen (vgl. I4, Z 315 – 322).

Mentorinnen 2, 3 und 4 haben sich schließlich darüber geeinigt, dass im Programm verschiedene Methoden der Sprachvermittlung zum Einsatz kommen oder kommen sollten. Mentorin 2 hätte gerne ihren Mentee beim Schreibenlernen unterstützt und mit ihm geübt. Zu dem Zeitpunkt hatte sie aber kein Methodenwissen parat und wünschte sich, während des Programms mehr Informationen in diese Richtung zu bekommen (vgl. I2, Z 215 – 219). Mentorin 3 hat sich erinnert, dass sie ihr Wissen im Bereich der Fehlerkorrektur anwenden konnte; sie glaubt jedoch, dass dies aber ganz natürlich sei und dass sie auch ohne entsprechendes Vorwissen die gleiche Zugangsweise wählen würde:

„Dieses muttersprachliche Verbessern, wie eine Mutter das mit ihrem Kind macht, wenn es sprechen lernt. Dieses Wiederholen und dieses Nachfragen und so und die Sätze richtig sagen, das habe ich halt gemacht. Aber das hätte ich, glaub ich, auch aus dem Bauch aus auch so gemacht.“ (I3, Z 357 – 360)

### 8.3.2.2. Gelungene Aspekte der Programmbegleitung

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Reflexionstreffen	M1	7	257 - 259
	M3	10	415 - 416
Protokoll schreiben	M3	10	417 - 418
	M4	5	205 - 208

Rahmenbedingungen und individuelle Unterstützung	M1	7	260 - 265
	M2	6	225 - 231

**Tab. 22: Gelungene Aspekte der Programmbegleitung**

Die Mentorinnen konnten in den Interviews ebenfalls reflektieren, welche Maßnahmen der Programmbegleitung ihnen beim Verarbeiten der Erkenntnisse geholfen haben. In welchen Bereichen fühlten sich die Mentorinnen durch die Programmbegleitung unterstützt und wie ließe sich der Lerngewinn noch verstärken?

Bei Mentorin 1 hat eine große Rolle gespielt, dass sie nicht nur neue Erfahrungen machen konnte, sondern dass sie sich darüber unmittelbar danach mit anderen MentorInnen im Rahmen der Reflexionsmeetings austauschen konnte. Das habe ihren Lerngewinn verstärkt und hat sie auch zur wiederholten Teilnahme motiviert (vgl. I1, Z 257 – 259). Die Begeisterung über die Meetings hat auch Mentorin 3 geteilt – sie fand die Inhalte der Treffen verständlich und hält es bis heute für wichtig, dass man sich über die Erfahrungen im Programm mit anderen TeilnehmerInnen sowie mit ProgrammbegleiterInnen austauscht (vgl. I3, Z 415 – 416).

Gemeinsam mit Mentorin 4 hat sie auch die Funktion der Protokolle gelobt; sie konnte sich dank ihrer Notizen auch später erinnern, was sie während des Programms erlebt hat und konnte dadurch ihre Erfahrungen auch mit Abstand reflektieren (vgl. I3, Z 417 – 418). Mentorin 4 konnte laut ihrer Aussagen leider nicht viel von den Gruppenmeetings profitieren, dafür gefiel ihr die Möglichkeit der individuellen Reflexion beim Protokollschreiben. Sie konnte festhalten, was sie und ihr Mentee im Vormonat lernen konnten, was sie noch verbessern wollte oder in welchen Bereichen ihr Mentee weiterhin Unterstützung braucht (vgl. I4, Z 205 – 208).

Mentorin 2 hat die individuelle Unterstützung der ProgrammbegleiterInnen während ihrer gesamten Tätigkeit sehr positiv empfunden; dadurch, dass „ihre“ Familie mit verschiedenen Schwierigkeiten vor allem im Bereich der Kommunikation mit Behörden, Aufenthaltsrecht usw. konfrontiert war, musste sie immer wieder nachfragen und konnte daher vieles direkt im Alltagsleben lernen und umsetzen, was sie schließlich als „gut und sehr praktisch fürs Leben“ bezeichnet hat (I2, Z 225 – 231). Die Möglichkeit der individuellen Beratung hat auch Mentorin 1 geschätzt, die mit der gesamten Programmbegleitung sehr zufrieden war:

„...ich habe mich immer super betreut gefühlt, durch die Treffen, die zwischendurch immer stattgefunden haben, durch die Möglichkeit immer Kontakt aufzunehmen, durch die

Vorbereitung, durch die Nachbereitung nach dem Projekt, durch die Abschlussveranstaltung... Man hat immer das Gefühl gehabt, es hatte einen vollständigen, wirklich durchdachten Rahmen, dass ich es sehr gut empfunden habe und sehr wichtig.“ (I1, Z 260 – 265).

### 8.3.2.3. Verbesserungspotenzial

Themenbereiche	Mentorin	Seite	Zeilen
Gestaltung der Tandem-Treffen	M2	7	256 - 260
	M3	9	341 - 345
Netzwerken und Nachhaltigkeit	M3	12	495 - 504
Aufklärung der Eltern und Lehrpersonen	M3	12	489 - 494
Vermittlung der Fachkenntnisse	M4	6 - 7	231 - 265

**Tab. 23: Verbesserungspotenzial**

Anschließend an den letzten Abschnitt werden nun die Analyseergebnisse präsentiert, die zeigen, in welchen Bereichen der Programmbegleitung die Mentorinnen generell noch Verbesserungspotenzial spüren und warum sie es während ihrer Teilnahme so empfunden haben. Mentorin 1 war die Einzige, die keine Kritikpunkte einbrachte, die anderen drei Mentorinnen haben sich mit den folgenden Themen beschäftigt.

Mentorinnen 2 und 3 stießen wiederholt auf Schwierigkeiten bei der Gestaltung der Tandem-Treffen, inhaltlich sowie organisatorisch. Da Mentorin 3 versucht hat, die Treffen möglichst individuell und effizient für ihren Mentee zu planen, entstand bald das Bedürfnis, die Treffen etwas länger zu machen. Ihrer Meinung nach würde dies ihrem Mentee helfen, sich auf die Aktivitäten einzulassen. Da alle Aktivitäten eben eine gründliche Vor- und Nachbereitung forderten, benötigte Mentorin 3 immer mehr Zeit als die zwei bis drei Stunden und dadurch ist die Mentoring-Tätigkeit für sie sehr zeitaufwendig geworden (vgl. I3, Z 341 – 345). In ihren Treffen hat Mentorin 2 hingegen eine andere Dimension des Sozialkontakts vermisst. Sie gibt zu, dass dies natürlich der Sinn des Programms war, trotzdem hätte sie sich für ihren Mentee gewünscht, dass er mehr Möglichkeiten bekommt zu lernen, wie man nicht nur mit einer erwachsenen Person, sondern auch mit Gleichaltrigen gewaltfrei umgeht (vgl. I2, Z 256 – 260). Auch Mentorin 3 wäre dafür, das Netzwerkpotenzial des Programms etwas mehr auszuschöpfen. Somit würde man ihrer Meinung nach für neue soziale Kontakte für die oft alleingelassenen Familien sorgen. Noch wichtiger ist ihr aber die Nachhaltigkeit des Programms:

„Also, das fand ich irgendwie schade – man kommt da rein, man kommt dann weg und sie sind dann irgendwie wieder sich selbst überlassen. Es hat nichts gebracht im Endeffekt – also

an Vernetzung, an all dem... weil da hätten die Kinder vielleicht Freunde gefunden...“ (I3, Z 498 – 500)

Die Familien würden durch das Vernetzen als Teil des Nightingale Mentoringprogramms leichter zusammengebracht und hätten sich theoretisch auch nach dem Programmende gegenseitig unterstützen können, wenn ihnen die MentorInnen nicht mehr zur Verfügung stehen:

„Ich weiß es auch selber, man ist einfach froh, wenn man jemanden hat, der in derselben Situation ist. Und der weiß was, und ich weiß was, und dann können wir uns gegenseitig helfen. Also, die Kinder gehen doch in dieselbe Schule, die wohnen in derselben Gegend, ich meine, das wäre ja... Das. Das wäre die Chance.“ (I3, Z 501 – 504)

Außer dem Netzwerken wünschte sich Mentorin 3 aber auch mehr Einsatz bei der Informationsvermittlung; sie hatte das Gefühl gehabt, viele Familien und Lehrpersonen verstehen die komplette Tragweite des Programms nicht richtig. Bei ihrer Familie sieht sie den Grund darin, dass sie keine Informationen in der Familiensprache bekommen haben und womöglich aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten erst später begriffen haben, worauf sie sich einlassen (vgl. I3, Z 489 – 494).

Mentorin 4 hat ein anderes Thema erwähnt; die Nightingale-MentorInnen kommen aus unterschiedlichen Studienbereichen und Mentorin 4 wäre wichtig, dass alle am Start des Programms über ein minimales Grundwissen im Bereich DaF/DaZ verfügen (vgl. I4, Z 238 – 245). Dies könnte man laut Mentorin 4 durch verschiedene Maßnahmen sichern; am Anfang würde sie eine Unterlagensammlung sinnvoll finden, aus denen sich die MentorInnen Lektüre zu den einzelnen Schwerpunkten sowie praktische Tipps für die Förderung des Zweitspracherwerbs holen können. Weiterhin würde sie in die Programmbegleitung einen DaZ-Workshop einbauen, in dem der DaF/DaZ-Kontext und seine Besonderheiten und Herausforderungen nähergebracht werden. Die MentorInnen sollten für den Umgang mit den Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch sensibilisiert werden und eine elementare Vorstellung über Methodik der Sprachenförderung haben (vgl. I4, Z 252 – 258).

#### **8.3.2.4. Zwischenfazit IX**

Aus den Analyseergebnissen kann man sehen, wie sehr die Kapitel 8.3.1. und 8.3.2. miteinander verbunden sind, bzw. wie stark die Wechselwirkung von Motivation, Zielen und Erwartungen sowie Feedbacks ist. Die Mentorinnen 1 und 3, die eher allgemeine und weniger ambitionierte Ziele für sich selbst und für ihre Mentees hatten, haben auch angegeben, weniger Vorwissen zu brauchen. Für Mentorin 1 schien das ganze Programm

insgesamt sehr glatt zu laufen; sie konnte sich mit den Rahmenbedingungen gut abfinden und sah keinen Grund, über den bestehenden Rahmen hinaus zu reflektieren. Mentorin 3 ist im Laufe des Programms an ihre persönlichen Leistungsgrenzen als Mentorin gestoßen und eine weitere Entwicklung würde ihrer Meinung nach nur Veränderungen seitens der Programmorganisation und -begleitung ermöglichen. Auch wenn sie am Anfang eher eine unscharfe Vorstellung über den Ablauf und die Inhalte des Programms hatte, konnte sie trotzdem einen relevanten Feedbackpunkt – die Nachhaltigkeit des Programms – argumentationsstark reflektieren. Mentorinnen 2 und 4 hatten schon am Anfang eine klare Vorstellung darüber, was sie im Nightingale Mentoring erzielen wollen und können und haben in ihren Reflexionen auch bewiesen, dass sie auch einen relevanten Bedarf an Unterstützungsmaßnahmen identifizieren können. Dadurch, dass alle vier Reflexionen in diesen Schwerpunkten so unterschiedlich ausfallen, stellt sich die Frage, ob sich die Schlüsse auch verallgemeinern und die daraus resultierenden Maßnahmen auch flächendeckend implementieren lassen.

#### **8.4. Wahrnehmung der Mentoringenerfahrung**

Das letzte Kapitel der Analyse fokussiert sich ausschließlich auf die subjektiven Eindrücke der Mentorinnen und fasst sie zu einem gesamten Bild der individuellen Mentoringenerfahrung zusammen. Es wird untersucht, ob sie ihre persönlichen Ziele im Programm erfüllen können und wie zufrieden sie mit der gesamten Erfahrung als Mentorinnen sind. Die Analyse wird in folgenden Schritten durchgeführt.

Am Anfang des Interviews wurden alle Mentorinnen gefragt, welche Ziele sie sich gesetzt haben; am Ende des Interviews konnten sie zu dieser Frage zurückkehren und reflektieren, ob die selbst gesetzten Ziele auch erreicht wurden. Anschließend wurden sie befragt, welchen Lerngewinn sie mit Abstand am meisten schätzen und welche Erfahrungen für sie von einer besonderen Bedeutung sind. Daran lässt sich gut beobachten, ob die Erwartungen der Mentorinnen erfüllt worden waren und ob sich die Mentorinnen aus dem Programm tatsächlich das mitgenommen haben, was sie ursprünglich beabsichtigt hatten oder ob sich ihr Fokus während ihrer Mentoring-Tätigkeit verschoben hat. Weiters werden die positiven und negativen Aspekte jeder einzelnen Mentoringenerfahrung gegenübergestellt, um zu sehen, inwieweit die Leistungen der Mentorinnen auch mit einem Lernprofit ausgeglichen werden konnten. Schließlich wird die Frage geklärt, wie die Mentorinnen ihre Erfahrung im Nightingale Mentoringprogramm insgesamt im Kontext

ihrer beruflichen sowie privaten Weiterbildung wahrnehmen und inwieweit sich diese für sie aus der privaten oder beruflichen Perspektive „gelohnt“ hat.

#### **8.4.1. Mentorin 1**

##### **8.4.1.1. Erfüllung der persönlichen Ziele**

Mentorin 1 hat für sich selbst eher ein allgemeines Ziel gesetzt: Sie hat von der Teilnahme am Nightingale Mentoringprogramm erwartet, dass sie die erste Praxiserfahrung in der Kinder- und Jugendarbeit sammelt, die sie in ihrem späteren Beruf anwenden kann (vgl. I1, Z 10 – 12). Konnte sie dieses Ziel im Programm erfüllen?

Am Anfang konnte Mentorin 1 nur sehr allgemein definieren, was sie sich unter Praxiserfahrung mit Kindern vorstellt. Während ihrer Mentoring-Tätigkeit konnte sie dann zusammen mit Mentee 1 entdecken, in welchen Aspekten die Wahrnehmung der Kinder von jener der Erwachsenen unterschiedlich ist, worüber sich Kinder freuen können und was für sie faszinierend ist (vgl. I1, Z 234 – 240). Außerdem war für Mentorin 1 wichtig, sich über ihre Erfahrungen mit anderen MentorInnen austauschen zu können (I1, Z 257 – 259). Was hat sie schließlich als ihren größten Lerngewinn bezeichnet?

„Ich habe es schon sehr oft erwähnt, aber eigentlich war wirklich mein größter Lerngewinn, dass ich mehr darüber gelernt habe, wie man mit Kindern die Wege fährt, wie man mit Kindern umgeht und was man eigentlich alles auch von Kindern lernen kann.“ (I1, Z 285 – 287)

##### **8.4.1.2. Positive vs. negative Erfahrungen**

Erfreulicherweise war Mentorin 1 die einzige, die keine herausfordernde oder negative Situation erlebt hat. Den größten Verdienst daran hat vor allem die Programmbegleitung, die laut Mentorin 1 ihre Aufgaben sehr gut erfüllt hat und dadurch gesichert hat, dass sich Mentorin 1 nur positive Eindrücke aus dem Programm mitnehmen konnte (vgl. I1, Z 250 – 252). Einer der wichtigsten Gründe, um noch einmal mitzumachen, wäre für Mentorin 1 die Möglichkeit, im Rahmen des Programms neue Menschen und ihre Lebenswelten kennenzulernen, z. B. die der Mentees, MentorInnen oder ProgrammbegleiterInnen (vgl. I1, Z 254 – 256). Am allerwichtigsten schien der Mentorin 1 die Gelegenheit, im Rahmen ihrer Mentoring-Tätigkeit Erfahrungen zu machen und sie gemeinsam mit ProgrammkollegInnen reflektieren zu können (vgl. I1, Z 257 – 259).

##### **8.4.1.3. Gesamter Eindruck der Mentorin 1**

Insgesamt würde Mentorin 1 Interessierten empfehlen, am Nightingale Mentoring teilzunehmen. Ihrer Meinung nach lassen sich die Teilnahmegründe jedoch nicht

verallgemeinern und können je nach Person variieren. Sie ist jedoch davon überzeugt, dass sich für alle Interessierten relevante Teilnahmegründe finden lassen. Für sie ist die Tatsache, dass man Lerninhalte des DaF/DaZ-Studiums lebensweltlich erleben und durch Praxiserfahrung festigen kann, sehr wichtig (vgl. I1, Z 278 – 283).

Im Unterschied zu anderen Praktika, die Mentorin 1 bereits absolviert hat, schätzt sie am Nightingale Mentoring die Freiheit in der Gestaltung der Mentoring-Tätigkeiten, wodurch auch die Erfahrungen weniger vorhersagbar sind als z. B. bei einem „klinischen“ Hospitations- oder Unterrichtspraktikum, das sich nach strengen Vorgaben richtet.

## **8.4.2. Mentorin 2**

### **8.4.2.1. Erfüllung der persönlichen Ziele**

Das Ziel von Mentorin 2 war vor allem die Lebensrealität ihrer neuen Zielgruppe kennenzulernen und Unterschiede gegenüber dem DaF-Kontext herauszufinden. Von der Teilnahme am Programm hat sie erwartet, Hintergrundwissen und ein Gespür für den Umgang mit dem Kind und seiner Familie unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenswelten zu gewinnen. Außerdem wollte sie selbst die Stadt noch besser kennenlernen und neue Erlebnisse durch die Augen des Kindes erleben (vgl. I2, Z 9 – 14). Wie hat Mentorin 2 die Erfüllung ihrer Ziele bewertet?

Bereits am Anfang des Interviews hat sie zugegeben, dass genau dies während ihrer Mentoring-Tätigkeit passiert ist und dass sie durch die Teilnahme sogar mehr gewonnen hat als erwartet. Sie sei über ihre Ziele hinausgegangen und konnte nicht nur eine enge Beziehung zu ihrem Mentee und seiner Mutter aufbauen, sondern auch beobachten, dass ihre Tätigkeit das Leben der beiden bereichert. Insgesamt konnte sie ihr Engagement im Nightingale Mentoring als eine schöne, sinnvolle Erfahrung bewerten, die auch Spaß gemacht hat (vgl. I2, Z 298 – 304). Welche Aspekte des Lerngewinns schätzt Mentorin 2 schließlich als die wichtigsten?

„Andere Kultur kennenzulernen. Wie eine Familie aus Mazedonien in Wien leben kann oder lebt. Ich habe gelernt, geduldiger zu sein, passend zu reagieren. Ich habe auch gelernt, wie Kinder auf einige Situationen reagieren. Dass man nicht alles besprechen kann, weil sie nicht so wie Erwachsene sind. Und auch habe ich gelernt, dass ich jemanden beeinflussen kann, also als Mentorin, oder Lehrerin.“ (I2, Z 293 – 296)

### **8.4.2.2. Positive vs. negative Erfahrungen**

Die meisten positiven Erfahrungen wurden schon im vorigen Abschnitt angesprochen – die Möglichkeiten des Lerngewinns als DaZ-Trainerin und ein privater

„Gewinn“ auf der Beziehungsebene. Darüber hinaus fand Mentorin 2 praktisch, Informationen zur rechtlichen Lage und zu behördlichen Anforderungen an Familien aus Drittstaaten zu bekommen, die sie laut ihrer Aussage auch künftig anwenden kann (vgl. I2, Z 225 – 231). Außerdem konnte sie sich gemeinsam mit ihrem Mentee für alltägliche Sachen begeistern und durch die Kinderaugen viel Neues entdecken (vgl. I2, Z 268 – 269). Während des Programms hat sie auch sehen und fühlen können, dass die Eltern ihres Mentees für die gemeinsam verbrachte Zeit sehr dankbar waren und die Mentoringenerfahrung ihnen sehr viel bedeutet hat. Die Mentoring-Tätigkeit hat schließlich für Mentorin 2 mehr bedeutet, als ein „normales“ Praktikum (vgl. I2, Z 270 – 272).

Außer den Kommunikationsschwierigkeiten am Anfang des Programms hat Mentorin 2, genauso wie andere Mentorinnen, auch über eine andere Herausforderung berichtet; die Mentoring-Tätigkeit war für sie zu dem Zeitpunkt sehr zeitaufwendig und teilweise auch stressig. Mentorin 2 war sich der Verantwortung für ihren Mentee, der sehr lebendig war, von Anfang an bewusst und deshalb war sie während der Ausflüge in die Stadt oft sehr angespannt. Eine gründliche Planung der Aktivitäten und ihre zeitliche Vereinbarung mit anderen Verpflichtungen war für sie als Erstsemestrige ebenfalls herausfordernd. Schließlich hat Mentorin 2 aber zugegeben, dass auch die Herausforderungen, die sie damals eher negativ wahrgenommen hat, ihr und ihrem Mentee auch einen Lerngewinn gebracht haben (vgl. I2, Z 243 – 249).

#### **8.4.2.3. Gesamter Eindruck der Mentorin 2**

Auch wenn Mentorin 2 sagt, dass die Mentoringenerfahrung für ihre Unterrichtsgestaltung nicht direkt gewinnbringend war (vgl. I2, Z 202 – 203), empfiehlt sie die Teilnahme vor allem den Interessierten, die künftig berufsbedingt mit der Zielgruppe arbeiten oder im DaZ-Kontext unterrichten wollen. Als Grund bezeichnet sie die Möglichkeit, alle Aspekte und Herausforderungen eines Familienlebens kennenzulernen; außer den sprachlichen Hürden, z. B. auch die bürokratischen Schwierigkeiten. Dies entwickelt laut Mentorin 2 das Einfühlungsvermögen der TeilnehmerInnen, was vor allem in ihrer späteren Rolle als SprachtrainerInnen oder ErzieherInnen, wo sie möglicherweise der gleichen Zielgruppe wie im Nightingale Mentoring begegnen können, wichtig ist (vgl. I2, Z 307 – 315).

Im Vergleich mit anderen Praktika schätzt Mentorin 2 die Möglichkeit des natürlichen, lebensnahen Lernens. Man kann über die gesamte Aktivitätenplanung und -

gestaltung selbst entscheiden und sollte eine falsche Entscheidung getroffen werden, lernt man aus eigenen Fehlern. Das stärkt laut Mentorin 2 nicht nur die Lernfähigkeit, sondern auch die Persönlichkeit der TeilnehmerInnen (vgl. I2, Z 285 – 290).

### **8.4.3. Mentorin 3**

#### **8.4.3.1. Erfüllung der persönlichen Ziele**

Zu den Zielen von Mentorin 3 gehörte es, studienrelevante Praxiserfahrung zu sammeln, sich ehrenamtlich für ein sinnvolles Projekt zu engagieren und vor allem Einblicke in unterschiedliche Lebenswelten zu bekommen. Es war ihr auch wichtig zu erfahren, wie Kinder und Familien mit einer anderen Erstsprache als Deutsch das monolinguale österreichische Schulsystem erleben (vgl. I3, Z 14 – 20). Außerdem wollte Mentorin 3 testen, ob sie die Verantwortung für ihren Mentee und seine Freizeitgestaltung übernehmen kann; zu der Zeit absolvierte Mentorin 3 eine berufliche Umorientierung und wollte somit herausfinden, wie sie später als Sprachtrainerin im DaZ-Kontext mit seinen Besonderheiten und Herausforderungen zurechtkommt (I3, Z 21 – 27). Hat Mentorin 3 ihre Ziele erreicht?

Dank des Nightingale Mentoring konnte sich Mentorin 3 in die Lebenssituation der Familie ihres Mentees hineinversetzen und miterleben, welche Schwierigkeiten sie überwinden muss – Sprache, Einbürgerung, Bürokratie, ungünstige sozioökonomische Situation, mangelnde Unterstützung der Kinder im Schulalltag. Sie konnte auch viel Frustration erleben, indem sie „ihrer“ Familie aufgrund der Sprachbarriere nicht helfen konnte (Z 304 – 308). Auch wenn sie schließlich keinen eindeutigen Lerngewinn für den Beruf identifizieren konnte, hatte sie sich über eine Bereicherung auf der persönlichen Ebene gefreut (vgl. I3, Z 404 – 405). Vor allem konnte sie aber eine Entwicklung bei ihrem Mentee beobachten und hat sich darüber gefreut, dass sie womöglich Veränderungen in seinem Leben bewirken konnte (I3, Z 450 – 451). Was hat Mentorin 3 unter allen Aspekten als den größten Lerngewinn bezeichnet?

„Ja, ich habe gesehen, wie es wirklich ist. Und was von diesen ganzen politischen Maßnahmen ankommt und was nicht. Das war für mich wichtig, das war mein größter Lerngewinn. Also, beide Seiten. Einfach dieser Realitätscheck.“ (I3, Z 512 – 514)

#### **8.4.3.2. Positive vs. negative Erfahrungen**

Auch Mentorin 3 ist es gelungen, eine enge und vertrauensvolle Beziehung zu ihrem Mentee sowie zur ganzen Familie aufzubauen. Die Herzlichkeit der Familie hat sie sehr

positiv empfunden; sie wurde mehrmals zum Essen eingeladen, alle Kinder haben sie geliebt und wollten immer bei den Freizeitaktivitäten mitmachen. Davon konnte Mentorin 3 ableiten, dass sie gute Arbeit leistet (vgl. I3, Z 310 – 315). Sie konnte auch am Ende des Programms aus dem Erfahrungsbericht ihres Mentees erfahren, wie sehr er die gemeinsam verbrachte Zeit genossen hat. Das hat Mentorin 3 sehr berührt (vgl. I3, Z 459 – 464). Schließlich konnte sie sich auch ein positives Erlebnis aus der Perspektive eines ehrenamtlichen Engagements mitnehmen; sie war nämlich bis dahin davon überzeugt, dass es politisch unmöglich ist, die Lebensrealität ihrer Zielgruppe positiv zu beeinflussen. Ihr Einsatz im Programm hat sie vom Gegenteil überzeugt: bei Mentee 3 konnte sie nicht nur sprachliche, sondern auch entwicklungsbezogene Erfolge beobachten (I3, Z 378 – 380).

Als Herausforderung würde Mentorin 3 vor allem die Tatsache bezeichnen, dass man im Nightingale Mentoring eine Verpflichtung gegenüber dem Mentee hat. Das Programm läuft über mehrere Monate lang und Mentorin 3 war wichtig, dass man bei der Tätigkeit bleibt, gewissenhaft alle Treffen plant und die Mentoring-Tätigkeit hundertprozentig erfüllt (vgl. I3, Z 444 – 447). Eine solche Verantwortung anzunehmen ist laut Mentorin 3 sehr ressourcenaufwendig (vgl. I3, Z 471 – 473). Außerdem findet sie ganz wichtig, sich in der Mentoring-Tätigkeit abgrenzen zu können, um sich von der aussichtslosen Lage oder der Ungerechtigkeit, die in der Lebenswelt der Mentoringfamilie passiert, nicht deprimieren zu lassen (I3, Z 474 – 476). Im Fall der Mentorin 3 ist auch vorgekommen, dass die Eltern am Anfang den Sinn und Zweck des Programms falsch verstanden haben und den Mentee und seine Geschwister an die Mentorin „abgegeben“ haben. Sie wurde mit allen Kindern alleine gelassen und musste auf sie aufpassen, bis die Eltern wieder nach Hause gekommen sind. Dies war für sie eine frustrierende Erfahrung, weil die Eltern das Programm ausgenutzt haben und die Ziele, die eigentlich verfolgt werden sollten, nicht zustande gekommen sind (vgl. I3, Z 477 – 485).

#### **8.4.3.3. Gesamter Eindruck der Mentorin 3**

Trotz mehrerer negativer Eindrücke würde auch Mentorin 3 die Teilnahme am Nightingale weiterempfehlen. Die Interessierten sollten sich jedoch zuerst mit den Inhalten des Programms auseinandersetzen und ehrlich einschätzen, ob sie die Verantwortung, die mit einer MentorInnenrolle verbunden ist, tragen wollen und können. Sie warnt auch davor, zu hohe Erwartungen zu setzen. Laut Mentorin 3 kann man von der Entwicklung der Mentoring-Beziehung schnell enttäuscht werden; sie selbst hatte während des Programms

relativ oft mit Frustration zu kämpfen. Sie gibt aber auch zu, dass man auch aus den weniger angenehmen Erlebnissen möglicherweise einen Lerngewinn für die Tätigkeit als Lehrperson in DaF/DaZ oder in der Volksschule erzielen kann (vgl. I3, Z 520 – 528). Der Lerngewinn besteht laut Mentorin 3 darin, dass die künftigen Lehrpersonen die Hintergründe ihrer Zielgruppe kennenlernen und bei der Beurteilung der Lernerfolge der Lernenden auch ihre möglichen lebensweltlichen Faktoren einbeziehen. Dadurch sollte das Verständnis für die Komplexität der Situation der Lernenden verstärkt werden, was Mentorin 3 als sehr wichtig empfindet (vgl. I3, Z 524 – 528).

Mentorin 3 wünschte sich für die ressourcenaufwendige ehrenamtliche Tätigkeit jedoch mehr Anerkennung; sie findet es schade, dass das Engagement im Nightingale Mentoring so wenig Prestige hat und nicht sichtbar genug ist. Das wäre beispielweise ein Grund dafür, warum Mentorin 3 künftig an einem ähnlichen Programm nicht mehr teilnehmen würde (vgl. I3, Z 459 – 464). Auch wenn sie sich selbst nicht als typische Teilnehmerin an ehrenamtlichen Programmen bezeichnen würde und über die Möglichkeit per Zufall erfahren hat, war sie schließlich froh, die Erfahrung gemacht zu haben (vgl. I3, Z 438 – 439).

Den Unterschied zu anderen absolvierten Praktika sah Mentorin 3 darin, dass sie ihren Mentee nicht vorzugsweise in Deutsch unterstützt hat; durch die Förderung des Mentees in anderen psychosozialen Bereichen konnte sie aber schließlich auch Erfolge im Spracherwerb erzielen. Jedoch hatte für sie die Deutschförderung im Programm nicht Priorität (vgl. I3, Z 392 – 396).

„Da geht es um so ein Herzensbildung in diesem Projekt bei mir und nicht um knallharten Deutschunterricht. Und das ist bei Unterrichtspraktika ganz anders – man hat ein Buch, man bereitet sich vor, die Verben, das Präsens... Das war bei Mentee 3 nicht so.“ (I3, Z 409 – 411)

#### **8.4.4. Mentorin 4**

##### **8.4.4.1. Erfüllung der persönlichen Ziele**

Im Nightingale Mentoring hat sich Mentorin 4 vor allem auf den Lerngewinn im Umgang mit Kindern gefreut; sie wollte lernen, wie man Kinder beim Sprachenlernen und beim Lernen generell unterstützt bzw. wie man sie motiviert und den ganzen Prozess für sie noch angenehmer gestaltet (vgl. I4, Z 8 – 12). Wie konnte sie diese Ziele erfüllen?

Laut ihrer Reflexion konnte Mentorin 4 Erfahrung im Umgang mit Kindern genauso wie im DaZ-Kontext sammeln; Mentee 4 ist während des Programms selbstbewusster

geworden und man konnte auch Fortschritte auf der sprachlichen Ebene beobachten. Dies bestätigte Mentorin 4 darin, eine gute Leistung geliefert zu haben (vgl. I4, Z 269 – 270). Insgesamt hat Mentorin 4 nicht nur einen Wissenszuwachs im Bereich der Arbeit mit Kindern sowie der Sprachenförderung bei Kindern beobachtet, sondern auch eine Bereicherung auf der kulturellen Ebene, die sie vor Programmstart nicht erwartet hat (vgl. I4, Z 185 – 187). Was schätzt sie aber als ihren größten Lerngewinn im Programm?

„Der größte Lerngewinn war sicher die Kommunikationssituation. Nämlich die Herausforderung, wie man mit Kindern umgeht, die nicht sprechen wollen oder die so schüchtern sind. Das hatte ich vorher... Also ich hatte vorher keine Erfahrung damit und ich wusste anfangs nicht, wie ich damit umgehen soll. Und das habe ich durch das Projekt gelernt, dass Kinder nicht immer lustig sind, dass Kinder nicht immer reden wollen, dass Kinder nicht immer Spaß haben wollen und dass Kinder... dass man mit Kindern sehr sensibel umgehen muss und nur weil Kinder nicht mit jemandem sprechen vom Anfang an heißt es nicht, dass sie die Person nicht mögen oder... dass sie sich in der Situation unwohl fühlen. Also ich habe durch das Projekt gelernt, dass es Zeit braucht. Dass Kinder Zeit brauchen, bis sie jemanden kennenlernen, bis sie mit jemandem warm werden, bis sie mit jemandem auch gerne Zeit verbringen.“ (I4, Z 292 – 300)

#### **8.4.4.2. Positive vs. negative Erfahrungen**

Als positiv hat Mentorin 4 wahrgenommen, dass sich die Erwartungen, die sie am Anfang des Programms hatte, bestätigt haben und sie einen Lerngewinn in den erwünschten Bereichen erzielen konnte (vgl. Kap. 8.4.1.1.). Jedoch war sie mit den Inhalten ihrer Mentoring-Tätigkeit nicht so ganz zufrieden; es wäre für ihren Mentee sinnvoll, sich mehr auf den Nachhilfebereich zu fokussieren. Dadurch hätte sie sich ihrer Meinung nach mehr für den DaZ-Bereich und den künftigen Beruf mitnehmen können (vgl. I4, Z 271 – 274). Gerade für Mentorin 4 war sehr wichtig, während ihrer Mentoring-Tätigkeit möglichst viele Erfahrungen vor allem für die berufliche Zukunft zu sammeln. Sie hat auch die Meinung geäußert, dass im Programm sehr viel Potenzial für Menschen steckt, die künftig mit Kindern und Jugendlichen arbeiten wollen, besonders wenn es um den DaZ-Kontext geht. Genauso wie die Mentorinnen 2 und 3 hatte auch Mentorin 4 während des Programms andere Verpflichtungen und das Zeitmanagement der Mentoringaktivitäten war für sie nicht immer einfach (I4, Z 286 – 289). Schließlich meinte sie aber, dass die Erfahrung trotzdem wertvoll war und dass sie davon in Zukunft profitieren wird (vgl. I4, Z 194 – 197).

#### **8.4.4.3. Gesamter Eindruck der Mentorin 4**

Trotz des erheblichen Zeitaufwands würde Mentorin 4 an einem ähnlichen Programm in Zukunft noch einmal teilnehmen. Motivieren würde sie die Möglichkeit des Lerngewinns für die berufliche Zukunft. Allerdings ist laut Mentorin 4 entscheidend, sich

auf die Teilnahme gut vorzubereiten, um diese Möglichkeit auch richtig nutzen zu können (vgl. I4, Z 224 – 226). Sie fände es deshalb wichtig, mehr fachspezifische Vorbereitung einzubeziehen, um die Mentoring-Tätigkeit in den spezifischen Feldern der Sprachenförderung oder Lernpsychologie wirklich effizient und sinnvoll ausüben zu können und auch selbst mehr Freude daran zu haben (vgl. I4, Z 315 – 322).

Den Unterschied zu bisher absolvierten Praktika sieht Mentorin 4 darin, dass ihre Teilnahme am Nightingale Mentoring zu dem Zeitpunkt nicht als Praktikum für ihren Studiengang angerechnet wurde. Daher hatte sie mehrmals mit Entscheidungsschwierigkeiten zu kämpfen; die Mentoring-Tätigkeit war in ihrem Fall sehr zeitintensiv, darüber hinaus musste sie auch ihren berufsbezogenen und studienbezogenen Verpflichtungen nachgehen. In ihrer Situation hätte sie sich gewünscht, das Mentoring als ECTS-relevante Studienleistung anerkannt zu bekommen oder für ihren Einsatz bezahlt zu werden (vgl. I4, Z 280 – 285). Auch wenn sie zu dem Zeitpunkt an ihrer Entscheidung zweifelte und mit Zeitmangel zu kämpfen hatte, schätzt Mentorin 4 die Teilnahme am Programm:

„Aber jetzt, nachdem das Projekt schon einige Jahre vorbei ist, wenn ich es jetzt betrachte, bin ich froh, dass ich es gemacht habe. Ich bin froh, dass ich das durchgezogen habe bis zum Schluss und ich möchte es nicht missen, aber ich hatte in der Zeit wahnsinnig viel zu tun und manchmal kam mir das Treffen nicht so ganz gelegen.“ (I4, Z 286 – 289).

## 9. Fazit und Ausblick für Forschung und Praxis

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und die individuellen Unterschiede in den Erfahrungen der vier Mentorinnen<sup>10</sup> zusammengefasst. Sie stellen kein objektives Bild der gesamten Tätigkeit aller Nightingale Mentorinnen dar, sondern nur einen Ausschnitt daraus. Mithilfe der Erkenntnisse sind drei Forschungsfragen zu beantworten:

### 9.1. Forschungsfrage 1: Entwicklung der Kompetenzen im DaZ-Bereich

Auch wenn alle interviewten Mentorinnen Studierende des Masterstudiums DaF/DaZ waren, stand die Entwicklung der fachbezogenen Kompetenzen bei der Zielsetzung nicht bei allen Probandinnen im Vordergrund. Woran liegt das? Es lässt sich eine Tendenz zur unterschiedlichen Wahrnehmung zum Bezug des Programms für den DaF/DaZ Bereich beobachten. Außerdem wird gleich am Anfang von der Programmbegleitung klargestellt, dass es sich keineswegs um einen kostenlosen Deutschunterricht oder Nachhilfe handelt, sondern um eine außerschulische Sprachenförderung, die eher beiläufig parallel zu anderen Freizeitaktivitäten geschieht. Wie wird dieses Konzept von den Mentorinnen verstanden? Und welche Rolle spielen darin die Kompetenzen für die sprachliche Bildung?

#### 9.1.1. Instrumentelle Ziele im Bereich der Kompetenzen für sprachliche Bildung

Im ersten Abschnitt wird durch die Erfüllung der instrumentellen Ziele die praktische Relevanz der Mentoringenerfahrung ausgewertet. Der Interessenschwerpunkt liegt dabei auf der direkten Auswirkung der Mentoring-Tätigkeit für den Aufbau und die Entwicklung der folgenden Basiskompetenzen für sprachliche Bildung:

Im Bereich *Vielfalt eigener Sprachlichkeit* hat sich eine interessante Diskussion zum Thema sprachliche und kulturelle Ressourcen der MentorInnen entwickelt – die Frage lautet: Kann es von Vorteil sein, wenn die MentorInnen und Mentees über ähnliche sprachenbiographische Erfahrungen verfügen? Es stellt einerseits ein großes Potenzial der eigenen Reflexion der MentorInnen vor, andererseits baut es eine Brücke zu den Mentees

---

<sup>10</sup> Alle Probandinnen waren weiblich, deshalb wird bei der Zusammenfassung der Studie nur die weibliche Form benutzt. sollte eine gegenderte Form (MentorInnen) benutzt werden, bezieht sich die Aussage auf alle Mentoren und Mentorinnen des Nightingale Mentorings.

und ihren Familien, die sich dadurch mit den MentorInnen besser identifizieren können und „verbunden“ fühlen. Es ist aber nicht so, dass die MentorInnen mit einer unterschiedlichen Sprachenbiographie automatisch keinen Erfolg erzielen können; die Reflexionsschwerpunkte sowie thematische Sensibilisierung müssten aber unterschiedlich gestaltet werden. Insgesamt wird die Mentoringerfahrung als eine wertvolle Möglichkeit angesehen, neue Dimensionen der eigenen inneren und äußeren Sprachlichkeit zu entdecken.

Die Erkenntnisse zum Thema *Sprachlernerfahrung und Spracherwerb* helfen den MentorInnen, das Konzept der außerschulischen Sprachenförderung zu verstehen. Dabei haben sie herausgefunden, dass die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Mentees nicht auf der klassischen Skala des Referenzrahmens messbar ist, sondern eher auf der kommunikativen Ebene geschieht. Durch die ständige Interaktion mit den Mentees bietet sich generell eine Gelegenheit zu Beobachtungen und zur Einbeziehung des Fachwissens, die je nach Zielsetzung unterschiedlich genutzt wird. Am häufigsten wird eine Beobachtung der Spracherwerbsstadien durchgeführt, gefolgt von unterschiedlichen Einsätzen der Fehlerkorrektur und Fehlertherapie. Weiters hatten die Mentorinnen die Möglichkeit, eine breite Palette der fördernden und hemmungsbildenden Faktoren beim Sprachenlernen und -erwerb der Kinder und Erwachsenen im Alltagsleben zu beobachten. Schließlich hat das Beispiel von Mentorin 1 gezeigt, dass die Tätigkeit aus der Sicht der Mentorin erfolgreich sein kann, auch wenn die Fachkenntnisse absichtlich ausgelassen werden.

Im Bereich *Sprachen und Identitäten* bietet sich eine Möglichkeit zur Konstruktion der sprachlichen und kulturellen Identität der Mentorinnen und auch anderen Teilnehmenden – der Mentees oder ihrer Bezugspersonen. Die Mentorinnen konnten durch die Begegnungen über die Rolle als MentorIn im Kontext unterschiedlicher Lebenswelten reflektieren und erfahren, wie ihre eigenen sprachlichen und kulturellen Hintergründe diese Rolle prägen.

Im Schwerpunkt *Sprachen in der Institution Schule* haben sich die Mentorinnen mit der Umsetzung von Mehrsprachigkeitskonzepten im monolingualen österreichischen Schulsystem auseinandergesetzt. Mit dem Thema bildungssprachliche Kompetenz hat sich nur Mentorin 2 auseinandergesetzt. Ihr großes Reflexionspotenzial lässt sich auch damit erklären, dass sie über eine eigene Erfahrung mit Integration ins österreichische Bildungssystem verfügt. Evident ist mehr Potenzial bietet der Diskurs über

Fördermaßnahmen für Deutsch und/oder Familiensprachen. Ihre Effizienz und Wirksamkeit konnten die Mentorinnen direkt am Beispiel ihrer Mentees beurteilen; den Anlass zum „Realitätscheck“ haben die Mentorinnen sehr geschätzt.

Die Studie hat insgesamt gezeigt, dass nicht alle Kompetenzen bei allen Mentorinnen zum Einsatz gekommen sind. Die folgerichtige Einbeziehung aller Kompetenzen würde einen sehr strukturierten, klinischen Zugang zur Mentoring-Tätigkeit und Programmbegleitung fördern, womit die MentorInnen womöglich überfordert werden könnten. Das Reflexionspotenzial ist allerdings vorhanden und schließlich gilt: Die Mentorinnen können sich selbst aussuchen, auf welche Kompetenzbereiche sie sich fokussieren wollen. Wenn die Zielsetzung nicht primär auf dem Aufbau der TrainerInnenkompetenzen liegt, bleiben oft wertvolle Erkenntnisse unreflektiert.

### **9.1.2. Entwicklungsbezogene Ziele**

Im zweiten Abschnitt bildet den Interessensschwerpunkt die Entwicklung der Mentorinnen auf der persönlichen Ebene. Welche (auch indirekte) Wirkung hat sie auf die Kompetenzen für sprachliche Bildung, bzw. auf die Ausübung des künftigen Berufs im DaZ-Bereich?

Die *kulturelle Kompetenz* wurde vor allem durch die Reflexion der Selbst- und Fremdwahrnehmung in einer Mentoring-Beziehung geprägt. Nightingale Mentoring hilft den TeilnehmerInnen zu verstehen, wie sie von anderen Menschen aufgrund der Einflussfaktoren wie Sprache, Herkunft oder persönliche Hintergründe wahrgenommen werden und warum. Sie haben auch eine Möglichkeit zur Selbstreflexion: Welche eigenen Denkmuster erkenne ich in der Situation? Was bildet meine Identität?

Die Entwicklung der *Mentoring-Kompetenz* setzt bei den Mentorinnen einen Perspektivenwechsel voraus. Sie können andere Lebenswelten kennenlernen und sehen, wo es Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit ihrer Lebensrealität gibt. Anschließend müssen sie aber darüber nachdenken, wie man diese Kenntnis im Umgang mit der Zielgruppe umsetzen kann. Nebenbei geschieht auch die Bewusstmachung der Kommunikationsstandards und eigenen Erwartungen an Akteure der Kommunikation auf verschiedenen Ebenen – etwa die der sprachlichen Standards oder der formalen „Angemessenheit“. Die entwicklungspsychologischen Spezifika der Interaktion mit Kindern werden praxisnah erlebt. In herausfordernden Situationen (Benachteiligung oder Vernachlässigung der Kinder oder Familien) dürfen sich die Mentorinnen nicht von dem

Erlebnis entmutigen lassen und stattdessen eine konstruktive Lösung suchen. Die Lebensrealität ihrer Mentees und Familien zeigt ihnen, wie die politischen und sozialen Maßnahmen bei ihrer Zielgruppe wirklich ankommen und was sie alles (nicht) beeinflussen können.

Die Entwicklung der *pädagogischen Kompetenz* umfasst die Möglichkeit, den Umgang mit Kindern und ihren spezifischen Bedürfnissen zu lernen. Auf die Bedürfnisse wird im Rahmen von praktischen und organisatorischen Anpassungen eingegangen; außerdem werden sie in der Alltagskommunikation berücksichtigt und in den Kontext von psychologischen Erkenntnissen gesetzt. Verschiedene Einflussfaktoren auf die Psyche des Kindes wie z. B. das schulische oder familiäre Umfeld werden in den einzelnen Lebenswelten der Nightingale Familien identifiziert.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass man dank der entwicklungsbezogenen Erkenntnisse die Kompetenzen, die im Rahmen der instrumentellen Ziele gewonnen werden, im DaZ-Kontext passender einsetzen kann. Der gesamte Lerngewinn, den sich die Mentorinnen zum Zeitpunkt der Interviews mitgenommen haben, mag aber noch nicht endgültig sein. Möglicherweise können die Mentorinnen in ihrer privaten oder beruflichen Zukunft auf ihre Erlebnisse zurückgreifen und sie auch zu einem späteren Zeitpunkt aus neuen Perspektiven reflektieren.

## **9.2. Forschungsfrage 2: Gesamter Eindruck der Mentorinnen**

Das Gesamtbild der Mentoringenerfahrung wird von der individuellen Wahrnehmung des Programms, seines Ziels und Zwecks sowie der Rolle der MentorInnen als solche geprägt. Die Wahrnehmung wird wiederum von Faktoren wie z. B. persönliche Hintergründe, Studienrichtung oder vorherige persönliche und berufliche Erfahrungen beeinflusst. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung der Mentorinnen sind in folgenden Bereichen gut sichtbar:

Die *Erfüllung der persönlichen Ziele* im Programm ist allen Mentorinnen laut eigenen Aussagen gelungen; alle Probandinnen haben bestätigt, den erwarteten Lerngewinn erzielt zu haben. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Ziele unterschiedlich anspruchsvoll gesetzt wurden; Erfahrung mit Kindern zu sammeln ist per se einfacher zu erzielen als zu beobachten, wie sich der Zweitspracherwerb bei Kindern vollzieht und wie dabei verschiedene Fördermaßnahmen wirken. Bei den einzelnen Themenschwerpunkten lässt sich auch ein unterschiedlicher Komplexitätsgrad der

Eigenreflexionen beobachten. Bei jeder Mentorin gibt es eine beobachtbare Tendenz, sich auf ein bestimmtes Thema wie Sprachenförderung, Sozialpädagogik, Ermächtigung oder Freizeitpädagogik zu konzentrieren; dadurch fallen die Reflexionen in den anderen Schwerpunkten etwas knapper aus.

Unter den *positiven Aspekten der Mentoring-Tätigkeit* wurde oft die Tatsache genannt, dass die persönlichen Ziele der Mentorinnen erreicht werden konnten und die Programmbegleitung dabei wesentlich geholfen hat. Das lebensweltliche und praxisnahe Lernen prägt die gesamte Lernerfahrung positiv – durch viel Gestaltungsfreiheit kann oft ‚learning by teaching‘ zum Einsatz kommen, bei dem die Mentorinnen von eigenen Fehlern lernen und die Schwierigkeiten selbstständig lösen müssen. Auch wenn die ProgrammbegleiterInnen immer erreichbar sind, müssen die Mentorinnen lernen, mit Entscheidungsautonomie und Verantwortung umzugehen, was die Mentoringenerfahrung im Gegensatz zu anderen üblichen universitären Praktika entscheidend prägt. Individuell kommen auch mögliche Gewinne wie neue soziale Kontakte, Erkenntnisse über verschiedene Lebenswelten oder besseres Kennenlernen eigener sprachlicher und kultureller Identität dazu. Insgesamt wird die Mentoring-Tätigkeit für einen hervorragenden Anlass zur beruflichen (Um-)Orientierung gehalten.

Zu *Herausforderungen der Mentoring-Tätigkeit* gehören vor allem der Zeit- und Ressourcenaufwand. Die Verantwortung der MentorInnenrolle und der Zwang, sie mit anderen studien- oder berufsbezogenen Pflichten zu vereinbaren, setzt die TeilnehmerInnen unter Druck. In besonders komplizierten Betreuungssituationen kann dies bis zur Frustration führen. Deshalb ist auch die psychische Abgrenzung und Resilienz der Mentorinnen notwendig, um Krisen zu überwinden. Dabei hilft auch eine starke innere und äußere Motivation erheblich; in der Hinsicht wünschten sich die Mentorinnen mehr formale Anerkennung (Bezahlung, ECTS-Punkte).

Die vier Fallbeispiele haben gezeigt, dass die Mentoringenerfahrung sehr unterschiedlich sein kann; deshalb sind auch die zu erwartenden Lerngewinne und Herausforderungen schwierig pauschalisierbar. Genauso wie die Mentorinnen unterschiedlich gearbeitet haben, haben sie auch unterschiedliche Erkenntnisse mitgenommen. Auch wenn manche von ihnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten daran gezweifelt haben, ob sich die zeitliche Investition ins Programm tatsächlich lohnt, haben die Mentorinnen schließlich ihre Erfahrung zwar als herausfordernd, aber auf mehreren Ebenen bereichernd empfunden.

### **9.3. Forschungsfrage 3: Programmbegleitung unter der Berücksichtigung der DaZ-bezogenen Themen**

Die bisherigen Studienergebnisse haben bestätigt, dass das Verständnis und der Begriff des Programms und seiner Inhalte von einer entscheidenden Bedeutung für die ganze Entwicklung der Mentoring-Tätigkeit ist. Jede Mentorin hatte eine eigene Vorstellung darüber, wozu das Programm dient, was man für sich selbst und für das Kind erreichen kann oder was z. B. nicht gemacht werden sollte. Deshalb war auch das Feedback zu den begleitenden Aktivitäten sehr unterschiedlich; die gemeinsamen Nenner lassen sich in den folgenden vier Punkten zusammenfassen.

#### **These 1: Lerngewinn im DaZ-Kompetenz-Bereich hängt von der Zielsetzung der Mentorinnen ab**

Die Zielsetzung der Mentorinnen hängt von ihrem Verständnis des Programms ab; manche wünschen sich primär etwas anderes als den Zuwachs an DaZ-bezogenen Kompetenzen. Ein ausformuliertes Ziel oder zumindest eine bestimmte Vorstellung darüber, was die MentorInnen in Bezug auf DaZ-Kompetenzen oder andere Kompetenzfelder mitnehmen wollen, hilft erheblich dabei, sich auf die ausgewählten Aspekte zu konzentrieren und das Potenzial der Mentoring-Tätigkeit gezielt zu nutzen. Die Interessenschwerpunkte und Lernziele können sich während der Teilnahme leicht ändern, deshalb sollte die Programmbegleitung flexibel bleiben und den MentorInnen bei Reflexionstreffen und Workshops mehr Entscheidungsfreiheit anbieten.

#### **These 2: Je nach Zielsetzung brauchen MentorInnen eine unterschiedliche Art von Unterstützung**

Die Unterstützung der MentorInnen sollte bereits bei der Zielsetzung anfangen. Falls sie zum Programmstart keinen genaueren Plan haben, was sie lernen und erzielen wollen, können sie sich mit ehemaligen MentorInnen austauschen oder Erfahrungsberichte lesen, um eine realistische Vorstellung davon zu bekommen, was überhaupt im Rahmen des Programms möglich und schaffbar ist. Die Lernziele können in mehreren Kleingruppen mit bestimmten Schwerpunkten präzisiert werden. Die Differenzierung je nach Interessenschwerpunkt wäre während der gesamten Laufzeit des Programms sehr vorteilhaft, damit sich die MentorInnen je nach aktueller Situation aussuchen können, in welcher Gruppe sie sich austauschen wollen und welche Art von Informationen sie gerade brauchen. Die Diskussionsgruppen könnten auch von ehemaligen MentorInnen begleitet

werden und idealerweise mit Workshops und E-Learning-Plattform inklusive Ideensammlungen, Lektürelisten und Diskussionsforum ergänzt werden.

### **These 3: Der Lerngewinn hängt vom Vorwissen der MentorInnen ab**

Das Vorwissen der MentorInnen hängt zu Programmstart von mehreren Faktoren ab. Die Programmbegleitung bestimmt bei der Auswahl der MentorInnen keine Mindestvoraussetzungen in Bezug auf Vorerfahrung mit Zielgruppe oder Studienfortschritt. In allen vier Fallbeispielen wollten die MentorInnen erste Erfahrungen sammeln und zwei von ihnen waren sogar Erstsemestrige. Davon ist abzuleiten, dass ein minimales Grundwissen in entsprechenden Bereichen noch vor dem Beginn der Mentoring-Tätigkeit vermittelt werden sollte. In diesem Punkt könnten z. B. in Kooperation mit Universitäten oder pädagogischen Hochschulen studienübergreifende Vorbereitungskurse angeboten werden. Damit die Vorbereitung optimal auf die Bedürfnisse der künftigen MentorInnen abgestimmt werden kann, wäre am Anfang eine Einstufung mittels eines Fragebogens nötig. Dadurch erfahren die MentorInnen, ob ihnen die Teilnahme an Vorbereitungskursen empfohlen wird oder ob sie basierend auf ihren Vorerfahrungen eine andere Form der Vorbereitung wählen sollten.

Zu den Vorerfahrungen zählt aber nicht nur der berufliche Werdegang, sondern auch die Sensibilisierung für bestimmte Themen aufgrund eigener Erfahrungen, Sprachenbiographien und Hintergründe. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass sich der Erfahrungsbestand bei mehrsprachigen MentorInnen oder MentorInnen mit Migrationserfahrung unterscheiden kann und bei den Reflexionen anders vorzugehen ist. Die MentorInnen sollten aber jedenfalls einen Eindruck vermittelt bekommen, dass sie trotz unterschiedlicher Erstsprache(n) oder Biographien für die Tätigkeit alle *gleich* geeignet sind. Das Hauptziel der Vorbereitung sollte idealerweise darin bestehen, das mitgebrachte Wissen der MentorInnen zu aktivieren und ihnen bewusst zu machen, dass sie alle, ohne Unterschied, wertvolle Kenntnisse mitbringen und diese auch effizient einsetzen können.

### **These 4: Die äußere Motivation der MentorInnen sollte verstärkt werden**

Der Programmumfang beläuft sich laut der Programmbegleitung auf 180 Stunden. Dies entspricht dem Zeitaufwand mancher zertifizierter Diplomlehrgänge oder einer Lehrveranstaltung. Es sollte daher sichergestellt werden, dass die Teilnahme auch dementsprechend formal anerkannt wird. Die TeilnehmerInnen müssen ständig ein klares Ziel vor sich sehen, um im Zusammenspiel mit anderen Faktoren wie Studium,

Berufstätigkeit oder Familie für die Ausübung der Mentoring-Tätigkeit motiviert zu bleiben. Die innere Motivation stützt sich auf das Erreichen der eigenen Lernziele sowie das ehrenamtliche Engagement für die Mentees und ihre Familien. Auch die äußere Motivation sollte von Anfang an von der Programmbegleitung thematisiert werden. Dass die MentorInnen für ihre Leistung eine Anerkennung verdienen, ist klar; leider kommt von den Mentees und deren Familien selbst ein sehr unterschiedliches Feedback zu ihrer Tätigkeit – von Dankbarkeit bis hin zu totalem Desinteresse. Dann hängt es von den organisatorischen sowie finanziellen Möglichkeiten des gesamten Projektes ab, wie die äußere Motivation formal umgesetzt wird. Seitens der Universitäten und Hochschulen sollten die Bedingungen für die Anerkennung als ECTS-relevante Studienleistung revidiert werden; schließlich entsteht während des Programms ein schriftlicher Output und es gibt auch mehrere Präsenzeinheiten, die eigentlich nicht unterschiedlich von gängigen Lehrveranstaltungen sind. Weiters sollte den Nightingale-Familien bestmöglich erklärt werden, was für eine Tätigkeit die Studierenden ausüben und welches Potenzial das für alle Beteiligten hat. Die volle Tragweite des Programms klarzumachen könnte vielleicht zur größeren Wertschätzung der MentorInnen seitens der Familien beitragen. Sollte man nachweislich präsentieren können, welchen Beitrag die MentorInnen für die Kinder und Familien, für das Schulwesen, die Integration und schließlich auch für die ganze Gesellschaft leisten, wäre es möglicherweise auch einfacher, Finanzmittel zur Entlohnung der MentorInnen zu finden oder die erfolgreiche Teilnahme offiziell als Weiterbildung anzuerkennen.

#### **9.4. Reflexion des Forschungsprozesses, Konsequenzen für weitere Forschung**

Im Folgenden werden Ablauf und Ergebnisse des Forschungsprozesses reflektiert. Es werden die Möglichkeiten und Grenzen des Forschungsdesigns diskutiert und eine mögliche Weiterverwendung der Forschungsergebnisse skizziert.

In Bezug auf *Zielgruppe* und *ProbandInnen* wäre interessant, mehrere MentorInnen zu befragen, um genauere Ergebnisse im qualitativen Forschungsparadigma zu erzielen. Wenn man dieselbe Forschung z. B. im Team durchführen möchte, ließe sich die Heterogenität der größeren ProbandInnengruppe nutzen; man könnte MentorInnen mit unterschiedlichem Hintergrund gezielt auswählen (ein- oder mehrsprachige MentorInnen, mit oder ohne Migrationshintergrund) und untersuchen, wie diese Faktoren die

Forschungsergebnisse beeinflussen. Eine andere Möglichkeit stellt die Zeitstudie dar; der entscheidende Faktor wäre dabei nicht der Hintergrund der MentorInnen, sondern der Fortschritt der Mentoring-Tätigkeit. Es könnte untersucht werden, wie sich die Einstellungen der MentorInnen während des Programms entwickeln und welche Ereignisse darauf einen Einfluss haben. Dies war aber im Umfang der Studie leider nicht machbar und deshalb stellt sie lediglich ein Fallbeispiel dar. Sie könnte jedoch als Ausgangspunkt für eine genauere Erforschung der ausgewählten Reflexionsthemen dienen.

Die Auswahl der *Forschungsinstrumente* hat die Forschungsergebnisse entscheidend geprägt. Da ein Leitfaden mit Erzählungsschema ausgewählt wurde, ist es vorgekommen, dass manche Themen sehr ausführlich und manche nur oberflächlich reflektiert wurden. Es mag fraglich sein, ob die Ergebnisse schließlich vergleichbar sind. Dies war aber teilweise die Absicht; die Themen, die in der natürlichen narrativen Struktur häufiger repräsentiert waren, waren den ProbandInnen möglicherweise wichtiger als die anderen. Die individuelle Relevanz der Reflexionsthemen bildet daher einen wichtigen Teil der Forschungsergebnisse. Man könnte natürlich auch ein sehr strukturiertes Leitfadeninterview ohne Erzählungsschema anwenden und nach jedem Aspekt konsequent nachfragen; dies würde aber aufgrund der oben genannten Argumente möglicherweise andere Ergebnisse liefern und die Forschungsfrage weniger präzise beantworten.

Die Komplexität der *Datenanalyse* wurde an den Umfang der Studie angepasst und deswegen wurde auch die Globalauswertung nach Legewie als Analyseinstrument ausgewählt (vgl. Legewie 1994). Bei längeren Studien bietet sich jedoch die Möglichkeit, die bestehenden Forschungsergebnisse zu erweitern und aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Dafür eignet sich z. B. Triangulation, in deren Rahmen man ExpertInneninterviews mit ProgrammbegleiterInnen führen und einen Teil der Forschung quantitativ machen könnte. Passend wäre sicher auch die Grounded Theory, in der man die weitere Forschungsentwicklung an die vorläufigen Ergebnisse anpassen kann und sich dadurch gezielt auf ausgewählte Aspekte fokussieren kann.

In Bezug auf eine *weitere Forschung* ließen sich bestimmte Aspekte der Studie nennen, die noch weiter ausgearbeitet werden könnten. Die Mentoring-Tätigkeit wird von diversen kulturreflexiven Faktoren geprägt – eines der Diskussionsthemen der MentorInnen war die Selbst- und Fremdwahrnehmung in Bezug auf Sprache und kulturelle Hintergründe. Welche Ressourcen bringen die MentorInnen mit? Wie kann man mit diesen Ressourcen gezielt arbeiten? Sind MentorInnen mit bestimmten Ressourcen geeigneter für

die Teilnahme als andere? Sollte das Matching mit Mentees aufgrund von ähnlichen Ressourcen der Mentees und MentorInnen durchgeführt werden? Diese Fragen könnten beispielsweise mit dem Einsatz von sprachbiographischer Arbeit erläutert werden, einbeziehen ließen sich aber auch migrationspädagogische Perspektiven. Die gewonnenen Erkenntnisse würden wiederum zur größeren Effizienz der Programmbegleitung bzw. zum größeren Lerngewinn der MentorInnen beitragen.

## Literaturverzeichnis

Batson, Daniel (1991): *The altruism question: Toward a social psychological answer.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Binder, Susanne; Kössner, Eva; Natmessnig, Alina (2015): *Interkulturelles Mentoring für Schulen. Migrationserfahrung als Ressource.* In: Binder, Susanne; Kössner, Eva (Hrsg.): *Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen.* Interkulturelle Pädagogik Bd. 15. S 60 – 90.

Blaßnig, Raphaela (2012): *Mentoring Migrant Kids. 'Nightingale – Mentoring für Kinder mit Migrationshintergrund' – ein Beitrag zur Chancengleichheit?* Diplomarbeit, Universität Wien.

Bloom, Benjamin S. (1984): *The 2 Sigma Problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring.* In: *Educational Researcher*, vo. 13/6. S 4 – 16.

Bogat, Anne G.; Cavell, Timothy A.; Darling, Nancy; Murphy, Susan Elaine; Sanchez Bernardette (2006): *Gender, Ethnicity, Development, and Risk: Mentoring and the Consideration of Individual Differences.* In: *Journal of Community Psychology*, Vol. 34/6. S 765 – 780.

Bozay, Kemal (2016): *Symbolische Ordnung im Spannungsverhältnis von „Macht, „Herrschaft“ und „Hegemonie“.* Das kritische Erbe von Antonio Gramsci, Michel Foucault und Pierre Bourdieu. In: Arslan, Emre; Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft.* Springer VS. S 35 – 58.

Burns, Barbara J.; Hoagwood, Kimberley (2002): *Community treatment for youth: Evidence-based interventions for severe emotional and behavioral disorders.* New York: Oxford University Press.

Cavell, Timothy A.; Henrie, Joye L. (2010): *Deconstructing serendipity: Focus, purpose, and authorship in lunch buddy mentoring.* *New Directions for Youth Development*, 2010/126. S 107-121.

Carlo, Gustavo; Okun, Morris A.; Knight, George P.; Rosario T. de Guzman, Maria (2005): The Interplay of Traits and Motives on Volunteering: Agreeableness, Extraversion and Prosocial Value Motivation. In: *Personality & Individual Differences*, 38/6. S 1293 – 1305.

Clary, Gil E.; Snyder, Mark; Worth, K. (2003): The volunteer organization environment: Key dimensions and distinctions. Report to the Aspen Institute Nonprofit Sector Research Fund.

Clary, Gil E.; Snyder, Mark; Stukas, Arthur A. (2014): Mentor recruitment and retention. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of youth mentoring*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications. S 427 – 438.

Dolan, Pat; Brady, Bernardine (2012): *A guide to youth mentoring. Providing effective social support*. London: Jessica Kingsley Publishers.

DuBois, David L., Portillo, Nelson; Rhodes, Jean E.; Silverthorn, Naida; Valentine, Jeffrey C. (2011): How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. In: *Psychological Science in the Public Interest* 12/2. S 57 – 91.

Davis, Cinda-Sue.; Ginorio, Angela B.; Hollenshead, Carol S.; Lazarus, Barbara B.; Rayman, Paula M. (1996): *The Equity Equation: Fostering the Advancement of Women in the Sciences, Mathematics, and Engineering*. San Francisco: Jossey-Bass.

DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.) (2005): *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Fine, M. (1994): Working the hyphens: Reinventing the self and other in qualitative research. In: N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Hrsg.): *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications. S 70 – 82.

Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günter; Muck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, 395–407.

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

Gemeinsam – Verein Initiative Interkulturelle Arbeit (2017): Projektbeschreibung. Sprachförderung und Integration durch Mentoring von SchülerInnen aus Drittstaaten.

Glaser, Barney G., and Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. 1967.

Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30, 199–219.

Guidone, Sarah R.; Kelly, Michael S.; Pryce, Julia (2014): Mentor and youth matching. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of youth mentoring*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications. S 427 – 438.

Hamilton, Stephen F.; Hamilton, Mary A. (1992): Mentoring programs: Promise and paradox. In: *Phi Delta Kappan* 73/7. S 546-550.

Herzog, Marius (2014): Mentoringprogramme an Hochschulen: ein Beitrag zu institutionalisierter Ungleichheit? In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg. 9 / Nr. 1 (Februar 2014). S 57 – 69.

Higgins, Monica C.; Kram, Kathy E. (2001): Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, vol. 26/2. S 264–288.

Himmelbauer, Magdalena C. (2016): Evaluierung des Nightingale-Projekts anhand der grammatischen Fähigkeiten im deutschen Zweitspracherwerb. Masterarbeit, Universität Wien.

Hopf, Christel. (2009). *Forschungsethik und qualitative Forschung*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 589–600). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Jacks, Martin (2000): *The Mentoring Center's philosophy and opinions*. The Mentoring Center, Oakland, CA.

Kafai, Yasmin; Griffin, Jean; Burke, Quinn; Slattery, Michelle; Fields, Deborah; Powell, Rita; Grab, Michele; Davidson, Susan; Sun, Joseph (2013): A Cascading Mentoring Pedagogy in a CS Service Learning course to Broaden Participation and Perceptions. In: SIGSCE '13 Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education. S 101 – 106.

Karcher, Michael J.; Nakkula, Michael J. (2010): Youth Mentoring with a Balanced Focus, Shared Purpose and collaborative Interactions. In: New Directions for Youth Development, vol. 2010/126. S 13 – 32.

Kochan, Frances (2013): Analyzing the Relationships Between Culture and Mentoring. In: Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning vol. 21/4. S 412 – 430.

Kröpke, Heike (2014): Who is who? Tutoring und mentoring – der Versuch einer begrifflichen Schärfung. In: Lenzen, Dieter; Fischer, Holger (Hrsg.): Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften Band 5, Hamburg. S 21 – 29.

Leeb, Günther (2015): Nightingale. Stärkung von bildungsbenachteiligten Kindern durch Mentoring in der Freizeit. In: Binder, Susanne; Kössner, Eva (Hrsg.): Erfahrungen teilen – Vielfalt erleben. Interkulturelles Mentoring und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Interkulturelle Pädagogik Bd. 15. S 16 – 44.

Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Dokumenten. In: Boehm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas; Gesellschaft für Angewandte Informationswissenschaft (GAIK) e.V. (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz (Schriften zur Informationswissenschaft 14).

Little, Judith W. (1990): The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In: Review of research in education. Vol. 16/1990. S 297 – 351.

Lofland, John (2006): Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis. 4th Edition. Belmont, CA : Wadsworth/Thomson Learning.

Madison, Soyini D (2005): Critical Ethnography. Method, Ethics, and Performance. Thousand Oaks: Sage Publications.

Merriam, S. (1983): Mentors and proteges: A critical review of the literature. In: *Adult Education Quarterly*, Vol. 33. S 161 – 173.

Metz, Edward C.; Youniss, James (2005): Longitudinal gains in civic development through school-based required service. In: *Political Psychology*, Vol. 26/3. S 413–437.

Morrow, Kristine V.; Styles, Melanie B. (1995): *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Ventures.

Patton, Michael Q. (2002): *Qualitative research and Evaluation Methods*. Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.) (2014): *Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innen- bildung*. Graz: ÖSZ.

Ramm, Beate (2009): *Das Tandem-prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Sander, Elisabeth; Ebach, Judith; Endepohls-Ulpe, Martina (2010): Mentoring am Beispiel von Ada-Lovelace, einem Projekt zur Förderung von Frauen in MINT-Studiengängen und -berufen. In: Quaiser-Pohl, Claudia und Endepohls-Ulpe, Martina (Hrsg.): *Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen*. S 95 – 108.

Schott, Franz; Azizi Ghanbari, Shahram (2008): *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. ComTrans- ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Waxmann: Münster.

Sipe, Cynthia L. (2005): Toward a typology of Mentoring. In: DuBois, David L.; Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks: Sage Publications. S 65 – 80.

Scherer, Hanna Sabine (2016): Evaluation des Projekts ‚Nightingale-Mentoring‘. Analyse des Mentoring-Prozesses. Masterarbeit, Universität Wien.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB). S 33 – 45.

Spradley, James P. (1979): The Ethnographic Interview. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6., durchges. und aktual. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S 319–331.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1998): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage Publications.

Trautsamwieser, Andrea (2016): Evaluierung des Projektes Nightingale-Mentoring: Fremdevaluierung der Mentoring-Ergebnisse. Masterarbeit, Universität Wien.

Quaiser-Pohl, Claudia; Endepohls-Ulpe, Martina (Hrsg.) (2010): Bildungsprozesse im MINT-Bereich. Interesse, Partizipation und Leistungen von Mädchen und Jungen. Münster: Waxmann Verlag.

Ziegler, Albert (2007): Förderung von Leistungsexzellenz. In: Heller, Kurt A.; Ziegler, Albert (Hrsg.): Begabt sein in Deutschland. Berlin u. a. S 113 – 138.

Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun; Albert Ziegler; Schimke, Diana: Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. S 7 – 24.

Ziegler, Albert; Stöger, Heidrun (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für Begabtenförderung, 9, S 6-31.

## Onlinequellen

Big Brothers Big Sisters Österreich (2018): "Miteinander lachen - voneinander lernen". URL: <http://www.bigbrothers-bigsisters.at/> (Zugriff 19.03.2018)

Connor, Mary (2017): Coaching and Mentoring at Work: Developing Effective Practice. Just The facts101 Textbook Key Facts. Textbook Outlines, Highlights, and Practice Quizzes. (Kapitel 1) URL: [https://books.google.at/books?id=dkraAwAAQBAJ&pg=PT18&lpg=PT18&dq=anticipatory+validity+mentoring&source=bl&ots=jDrlbPjkQ6&sig=8LS8oFFyBJz6Y3yCdj\\_xSH7LOQc&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjZ1NifzJLWAhUG1xQKHU1VDGgQ6AEIQjAF#v=onepage&q=anticipatory&f=false](https://books.google.at/books?id=dkraAwAAQBAJ&pg=PT18&lpg=PT18&dq=anticipatory+validity+mentoring&source=bl&ots=jDrlbPjkQ6&sig=8LS8oFFyBJz6Y3yCdj_xSH7LOQc&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjZ1NifzJLWAhUG1xQKHU1VDGgQ6AEIQjAF#v=onepage&q=anticipatory&f=false) (Zugriff 07.09.2017)

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2009): Leitfaden für Patenschaften. Aktion zusammenwachsen: Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern. Berlin, S 12 – 14. URL: [http://www.ehrenamtsbibliothek.de/literatur/pdf\\_732.pdf](http://www.ehrenamtsbibliothek.de/literatur/pdf_732.pdf) (Zugriff 07.09.2017)

ESN Lisboa (2017): Buddy Program 2017/2018: Get your buddy now! URL: <http://esnlisboa.org/buddy> (Zugriff 04.08.2017)

Fahrenberg, Jochen (2017): ökologische Validität. In: DORSCH: Lexikon der Psychologie. URL: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/oekologische-validitaet/> (Zugriff 06.09.2017)

Flor, Henrik (2014): Big Brothers Big Sisters. Ende mit Schrecken. In: Open Transfer. URL: <https://opentransfer.de/big-brothers-big-sisters-ende-mit-schrecken/> (Zugriff 01.08.2017)

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. URL: [www.raco.cat/index.php/PiTS/article/download/244892/327985](http://www.raco.cat/index.php/PiTS/article/download/244892/327985) (Zugriff 27.11.2017)

Keller, Thomas E. (2010): Mentoring: Meanings, Models, and Metaphors. UNST Peer Mentor Program. Fall Mentor Development Conference: September 2010. URL:

[http://mentors.unst.pdx.edu/sites/default/files/storage/resources/files/UNST\\_training%20session%20talk\\_final\\_carry.ppt](http://mentors.unst.pdx.edu/sites/default/files/storage/resources/files/UNST_training%20session%20talk_final_carry.ppt). (Zugriff 03.08.2017)

McDonald, Philippa (2017): Women prisoners avoid reoffending with help of mentoring program. URL: <http://www.abc.net.au/news/2017-03-03/women-prisoners-avoid-reoffending-mentoring-program/8320156> (Zugriff 04.08.2017)

Palzrova, Hana und Hermochova, Sona (2017): New Job New Life. Metodika pro detske domovy. URL: [http://www.newjobnewlife.cz/pages/serve.php?file=1381165820\\_0\\_metodika\\_dd\\_nahled\\_02\\_upr.pdf](http://www.newjobnewlife.cz/pages/serve.php?file=1381165820_0_metodika_dd_nahled_02_upr.pdf) (Zugriff 04.08.2017)

Pinl, Claudia (2015): Ehrenamt statt Sozialstaat? Kritik der Engagementpolitik. URL: <https://www.bpb.de/apuz/203553/ehrenamt-statt-sozialstaat-kritik-der-engagementpolitik?p=all> (Zugriff 11.03.2018)

Rauen, Christopher (2017): Definition Coaching. Modelltheoretischer Hintergrund. Kapitel Coaching vs. Mentoring. URL: <https://www.coaching-report.de/definition-coaching/modelltheoretischer-hintergrund/coaching-vs-mentoring.html> (Zugriff 11.08.2017)

The Nightingale Network (2017a): About the Nightingale Mentoring Concept. URL: [http://nightingalementoring.org/?page\\_id=2](http://nightingalementoring.org/?page_id=2) (Zugriff 27.11.2017)

The Nightingale Network (2017b): History. URL: [http://nightingalementoring.org/?page\\_id=85](http://nightingalementoring.org/?page_id=85) (Zugriff 27.11.2017)

## **Abbildungsverzeichnis**

Keller, Thomas E.: Mentoring: Meanings, Models, and Metaphors. UNST Peer Mentor Program. Fall Mentor Development Conference: September 2010. URL: [http://mentors.unst.pdx.edu/sites/default/files/storage/resources/files/UNST\\_training%20session%20talk\\_final\\_carry.ppt](http://mentors.unst.pdx.edu/sites/default/files/storage/resources/files/UNST_training%20session%20talk_final_carry.ppt). (Zugriff 03.08.2017)

## **Abstract**

Mentoring wird üblicherweise als ein Betreuungsverhältnis auf Augenhöhe charakterisiert, von dem beide Akteure profitieren können. Nightingale Mentoring führt Volksschulkinder mit Migrationshintergrund mit studentischen MentorInnen zusammen, um die Freizeit sinnvoll zu gestalten, neue Perspektiven zu öffnen und die Kommunikationsfähigkeit der Mentees zu stärken. Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, welche Kenntnisse und Fähigkeiten sie im Bereich Deutsch als Zweitsprache gewinnen und in ihrem Studium oder späteren Berufstätigkeit anwenden können. Da die Mentoring-Tätigkeit ehrenamtlich durchgeführt wird, werden die MentorInnen lediglich mit Lerngewinn und gutem Gewissen belohnt. Das Ziel ist herauszufinden, wie man die positiven Aspekte des Programms so verstärken kann, dass die MentorInnen für ihren Einsatz eine entsprechende Gegenleistung in Form einer praxisrelevanten Erfahrung und brauchbarem Wissen bekommen. Im Rahmen von halbstrukturierten Interviews wird untersucht, welche Kompetenzen für sprachliche Bildung im Programm zum Einsatz kommen und welchen persönlichen Lerngewinn die MentorInnen sonst noch erzielen können. Daraus werden Verbesserungsvorschläge für die Programmbegleitung formuliert. Alle Interviewtranskripte befinden sich auf einer CD, die dieser Arbeit beigelegt ist.