



Gisela Jakob | Bernd Schüler (Hrsg.)

Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche

Eine neue Kultur des Engagements
zur Förderung von Bildung, Teilhabe
und Integration

BELTZ JUVENTA

Gisela Jakob | Bernd Schüler (Hrsg.)
Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche

Gisela Jakob | Bernd Schüler (Hrsg.)

Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche

Eine neue Kultur des Engagements
zur Förderung von Bildung, Teilhabe
und Integration

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht.

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7258-7 Print

ISBN 978-3-7799-7259-4 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8047-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Grußwort <i>Tatiana Matthiesen</i>	7
Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick <i>Gisela Jakob, Bernd Schüler</i>	9
I Zur theoretischen Einordnung von Patenschaften und Mentoring für junge Menschen	
Impulse aus der dritten Zone: Patenschaften und Mentoring als notwendige Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Menschen <i>Klaus Hurrelmann</i>	40
Welten verbinden, Synergien erzeugen, Grenzen mitbedenken: Patenschaften und Mentoring aus der Perspektive Bürgerschaftlichen Engagements <i>Thomas Röbbke</i>	49
Übergänge, Ungewissheiten und Ambivalenzen: Patenschaft und Mentoring als freiwilliges Engagement in biografischen Übergängen <i>Gisela Jakob</i>	60
Handlungsfähigkeit gemeinsam herstellen: Anregungen aus der Agency-Debatte für soziale Mentoringprogramme <i>Eberhard Raithelhuber</i>	75
II Konzepte, Formate und Zielgruppen	
Freundschaft oder Intervention: Eine aktuelle Debatte über unterschiedliche Modelle im Jugend-Mentoring <i>Bernadine Brady</i>	86
Charakteristika, Qualitätsmerkmale und Dynamiken in formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen: Eine Überarbeitung des bekannten Modells von Jean Rhodes <i>Tereza Brumovská</i>	95

Übergänge gestalten: Berufsorientierung mit Mentoring
Sarah Häsel 107

Gemeinsame Schritte für bessere Teilhabechancen: Ein aktueller
Überblick über Patenschaften für geflüchtete Kinder und Jugendliche
in Deutschland
Frank Gesemann 117

E-Mentoring: Ein vielversprechendes Format für die Interessens-
und Talentförderung junger Menschen
Kathrin Emmerdinger, Katharina Heyna, Heidrun Stöger 128

III Qualitative Analysen von Erfahrungen in Patenschaften und Mentoringbeziehungen

Entfaltung, Wirkung und Umgang mit Übertragungen: Ausgewählte
Ergebnisse einer rekonstruktiven Untersuchung von ehrenamtlichen
Patenschaften
Hannah Schott-Leser 138

Brüche und Widersprüche in ethischen Selbstentwürfen von
Pat:innen: Einsichten aus einem Projekt für Kinder psychisch
erkrankter Eltern
Laura Gozzer 147

„Auch wie 'ne Freundschaft ... ein bisschen“: Herausforderungen der
Rollenabgrenzung und -aushandlung in Patenschaften
Franziska Seise 158

IV Herausforderungen für Forschung und Praxis

Die vielfältigen Effekte erfassen: Herausforderungen bei der
Wirksamkeitsmessung von Jugend-Mentoring
Tina Braun 168

Qualitätskonzepte und -standards von Jugend-Mentoring-
Programmen: Erfahrungen aus den USA und Kanada
*Michael Garringer, Nicki Patnaude, Véronique Church-Duplessis,
Tracy Luca-Huger* 178

Vieles in einem: Zentrale Befunde und Trends der Forschung sowie
offene Fragen für die weitere Gestaltung von Mentoring für junge
Menschen
Bernd Schüler 191

Grußwort

Tatiana Matthiesen

Mentoring hat Hochkonjunktur. Für Unternehmen gilt Mentoring schon lange als ein erfolgreiches Instrument der Mitarbeiter- und Nachwuchsförderung – entsprechend sind Mentoringprogramme klar organisiert und strukturiert. An Hochschulen dienen Mentoringprogramme vornehmlich der Förderung von Nachwuchswissenschaftler:innen, auch der Berufsorientierung von Absolvent:innen und Promotionskandidat:innen. Mentoring erfährt zudem wachsende Aufmerksamkeit auch in der Verwaltung – dabei geht es vornehmlich um Führungskräfteentwicklung. Bei vielen Mentoringprogrammen liegt der Fokus auf der Förderung von Frauen.

In Abgrenzung zum Mentoring in Wirtschaft, Wissenschaft oder Verwaltung geht es beim sogenannten „sozialen Mentoring“ um mehr. Hier stehen Bildungsteilnahme, Demokratieverständnis und Chancengerechtigkeit im Vordergrund. In den letzten Jahren haben Akteure aus der Zivilgesellschaft – von ehrenamtlichen Initiativen und Vereinen über Wohlfahrtsverbände bis hin zu Stiftungen – viele Patenschafts- bzw. Mentoringangebote auf den Weg gebracht. Einen Boom hat dabei vor allem Mentoring für Kinder und Jugendliche erlebt, eingesetzt als ein wirkungsvolles und nachhaltiges Instrument, um auch junge Menschen auf ihrem (Bildungs-)Weg zu unterstützen und zu stärken. Wie z. B. das Mentoringprogramm „WEICHENSTELLUNG“ der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius, das seit 2013 zu mehr Chancengerechtigkeit beitragen will – und Kinder und Jugendliche individuell und passgenau in schulischen Übergängen fördert. Lehramtsstudierende stehen (bis zu drei Jahre lang) als verlässliche Mentor:innen an der Seite ihrer Mentees, wenn es darum geht, in Deutschland, in ihrer Stadt besser anzukommen, gut Deutsch zu lernen, sich auf ihre Schulabschlüsse gut vorzubereiten, gemeinsam Ausflüge und Kultur zu unternehmen sowie ihre Lebens- und Alltagskompetenzen zu erweitern. Mittlerweile haben bundesweit mehr als 3.700 Kinder und Jugendliche an dem Programm teilgenommen. Unterstützt wird „WEICHENSTELLUNG“ an den verschiedenen Projektstandorten von engagierten Förderpartner:innen, darunter auch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen von „Menschen stärken Menschen“, an dem vielfältige zivilgesellschaftlichen Akteure mitwirken – und das Praxisbeispiele für Patenschaften und soziales Mentoring widerspiegelt.

Zwar gibt es inzwischen viel Erfahrungswissen und mehr fachliche Einordnungen, wie man die Arbeit in diesen Projekten und Programmen einzuschätzen und anzugehen hat. Doch noch fehlen wissenschaftliche Perspektiven und

Studien, die hier bestätigen, ergänzen oder vielleicht auch korrigieren. Umso wertvoller und längst überfällig erscheint, was die beiden Herausgeber:innen dieses Sammelbands, Professorin Dr. Gisela Jakob und Bernd Schüler, auf den Weg gebracht haben: den erstmaligen Versuch, die ersten schon vorhandenen, aber noch verstreuten Beiträge aus Forschung und fachlicher Perspektive zu Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche in einer deutschsprachigen Buchveröffentlichung zusammenzubringen. Die Autor:innen, überwiegend Wissenschaftler:innen aus Deutschland, aber auch aus anderen Ländern, gehen u. a. der Fragestellung nach, wer, wie und was mit Mentoring und Patenschaften gefördert werden kann, wie sich diese Beziehungen theoretisch einordnen lassen und wie aktuell die Fachdebatte Deutschland und international geführt wird. Außerdem geht es beiden Herausgeber:innen auch darum, Patenschaften und Mentoring als zivilgesellschaftliches Engagement zu verstehen, mit dem Pat:innen und Mentor:innen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und sich für die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen einsetzen.

Die Beiträge thematisieren unterschiedliche Zielgruppen, Formate und Konzepte von Patenschaften und Mentoring, zeigen die Wirksamkeit von Patenschaften und Mentoring anhand von ausgewählten qualitativen Analysen und skizzieren Herausforderungen für Forschung und Praxis.

Die ZEIT-Stiftung dankt allen Beteiligten und freut sich, mit der Förderung der vorliegenden Publikation einen Beitrag zur Einordnung und Relevanz von Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche und zur Notwendigkeit des Wissenstransfers zwischen Theorie und Praxis beizutragen.

Eine neue Kultur des Engagements für junge Menschen: Zur Entwicklung von Patenschaften und Mentoring, ihrer Unterstützung und Erforschung in Deutschland. Einführung und Überblick

Gisela Jakob, Bernd Schüler

Seit gut zwei Jahrzehnten lässt sich in Deutschland ein neues Engagementphänomen beobachten. Freiwillige bringen sich als Mentor:innen oder Pat:innen ein, um junge Menschen bei Bildung, Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und zu unterstützen. Arrangiert von einer Vielzahl zivilgesellschaftlicher Organisationen und manchmal auch kommunaler Träger, wurden Patenschaften und Mentoring an zunehmend mehr Orten und in immer vielfältigeren Formen eingeführt. Ob Lese- und Bildungspatenschaften in Kita und Grundschule, schulisches und Freizeitmentoring, die Unterstützung junger Erwachsener beim Übergang in Ausbildung, Studium oder beim Berufseinstieg: In verschiedenen Lebensphasen und in diversen Kontexten haben sich entsprechende Angebote ausgeweitet und ausdifferenziert, die sich an junge Menschen aus ganz unterschiedlich benachteiligten Lebenslagen richten.¹

So dynamisch und facettenreich sich die Praxis dieses zivilgesellschaftlichen Engagements entwickelt hat, so überschaubar bleibt in Deutschland bislang die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem neuen Format. Verglichen mit anderen Ländern, vor allem den USA, wo Mentoring intensiv beforscht wird (vgl. Schüler 2021), sind im deutschsprachigen Raum noch wenig Veröffentlichungen vorgelegt worden, und wenn, handelt es sich vor allem um Praxisberichte sowie Evaluationen und Untersuchungen einzelner Programme. Eine

1 Auch für belastete Familien, geflüchtete Menschen und Erwachsene in sozial prekären Lebenslagen sind unter Bezeichnungen wie Familienpatenschaft, Ankommens- und Chancenpatenschaft, Integrationslots:innen oder Sozialpat:innen diverse Angebote etabliert worden (vgl. etwa Gesemann et al. 2021). Mentoring mit pädagogischen Absichten gibt es ebenso in Hochschule und Beruf (vgl. etwa Stöger/Ziegler/Schimke 2009). Entsprechende Formate bleiben im Nachfolgenden unberücksichtigt. Es geht hier vielmehr um Patenschaft und Mentoring für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.

tiefergehende empirische Beforschung und theoretische Auseinandersetzung, welche den Möglichkeiten, Wirkungen und Grenzen der Formate nachgehen oder ihre zivilgesellschaftliche Bedeutung und die gesellschaftlichen und sozialpolitischen Implikationen dieser Entwicklung ausleuchten, stehen noch am Anfang.

Umso wichtiger scheint uns, die bisherigen Erkenntnisse aus Studien, wie sie zum Phänomen von Patenschaft und Mentoring für junge Menschen in Deutschland erarbeitet wurden, einmal zusammenzuführen und Beispiele der empirischen Forschung und theoretischen Fundierung in einem Band leicht zugänglich zu machen. Deshalb haben wir Wissenschaftler:innen ganz unterschiedlicher Disziplinen vor allem aus Deutschland eingeladen, ihre Einsichten und Forschungsergebnisse zu bestimmten Fragen, Themen und Herausforderungen zu teilen. Um die wissenschaftliche und fachliche Beschäftigung mit formal organisierten Patenschaften und Mentoring zu befördern, haben wir zudem weitere Beiträge von Expert:innen aus Europa, den USA und Kanada aufgenommen. Wir hoffen, auf diesem Weg auch Impulse für die Praxis zu vermitteln und die Weiterentwicklung von Mentoring und Patenschaft anzuregen.

Damit wir zunächst einen Überblick über Begriffe, Hintergründe, Entwicklungen, Formate und Forschungsergebnisse geben können, ist dieser Einleitungsbeitrag deutlich umfangreicher als die anderen Beiträge des Bandes. Dies soll auch denjenigen Leser:innen eine Orientierung ermöglichen, die dieses Feld in Deutschland neu entdecken wollen. Wir gehen dazu den folgenden Fragen nach: Was versteht man unter Mentoring und Patenschaften? Welche Entwicklungen können den zunehmenden Bedarf dafür erklären? Wie haben sich die Angebote verbreitet, mit wessen Unterstützung? Und was hat die Forschung in Deutschland bislang herausgefunden? Darauf werden wir eingehen, bevor wir die einzelnen Beiträge kurz vorstellen und zentrale Botschaften skizzieren, die von allen Autor:innen dieses Bandes formuliert werden.

1. Begriffliche Annäherungen

Bis heute gibt es keine einheitliche Definition von formell organisierten Patenschaften und Mentoring – nicht verwunderlich angesichts der angesprochenen Heterogenität der Angebote. Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen arbeiten in ihren Projekten und Untersuchungen mit jeweils eigenen Begriffen (vgl. Ziegler 2009, S. 8 f.). Während es international und in der Forschungsliteratur gängig ist, nur von Mentoring zu sprechen, besteht in deutschen Sprachraum die weitere Herausforderung, dass mit Mentoring und Patenschaft zwei Begriffe nahezu synonym genutzt werden, um diese Variante eines freiwilligen Engagements zu bezeichnen. Mentoring wird häufig für die Begleitung in beruflichen oder berufsvorbereitenden Kontexten gebraucht, Patenschaft hingegen eher für die allgemei-

ne Unterstützung von Kindern und Jugendlichen. Allerdings wird diese Unterscheidung oft nicht durchgehalten, wie etwa die Kennzeichnungen Ausbildungspatenschaft oder Freizeitmentoring zeigen.

1.1 Vom antiken zum modernen Mentoring

In der klassischen Definition von Mentoring und Patenschaft wird von einer dyadischen Beziehung ausgegangen, in der eine erfahrene, zumeist ältere Person eine unerfahrenere und häufig jüngere Person in ihrer persönlichen und/oder beruflichen Entwicklung unterstützt (vgl. Ziegler 2009; Häselser-Bestmann 2022). Dieses Verständnis knüpft an eine Tradition an, die in die griechische Antike bzw. in deren Mythologie zurückreicht. In Homers „Odyssee“ erhält ein Mann namens Mentor von seinem Freund Odysseus den Auftrag, sich als Erzieher und väterlicher Freund um dessen Sohn, Telemachos, zu kümmern, solange der Vater in den Trojanischen Krieg zieht. Meist wird die Geschichte in dieser Kurzform wiedergegeben, ein genauer Blick in die „Odyssee“ zeigt jedoch, dass Mentor in erster Linie die Aufgabe übertragen wird, sich um Haushalt und Besitz der Königsfamilie zu kümmern – und dass er dabei scheitert (vgl. Roberts 1999). Die Figur des Mentors, der als kluger und vertrauenswürdiger Erzieher und Berater einen jungen Menschen begleitet (und die als Vorbild taugt), entsteht demnach historisch eher später. Genannt wird hier der 1699 erschienene Erziehungsroman „Les Aventures de Télémaque“ von Fénelon, einem französischen Erzieher, Theologen und Schriftsteller, der an Homers „Odyssee“ zwar anknüpft, die Rolle Mentors allerdings so gestaltet, wie sie für eine Orientierung gebenden und schon Ideale der Aufklärung enthaltenden Text angemessen erscheint – und wie sie bis heute unser Verständnis von Mentoring prägt (ebd., S. 5 f.).²

1.2 Vom christlichen Patenamnt zur säkularen Patenschaft

Dass in Deutschland für ein ähnliches Format auch der Begriff Patenschaft genutzt wird, geht auf christliche und kirchliche Traditionen zurück. Ursprünglich war mit der Übernahme eines „Patenamtes“ der außerfamiliäre Auftrag verbunden, ein Kind in seiner christlichen Erziehung zu begleiten (vgl. Bizer 2003). Mit der Taufe als Übergangsritual wurde das Kind in die christliche Gemein-

2 Wenn in der Mentoringliteratur auf die Urgeschichte in der „Odyssee“ Bezug genommen wird, bleibt übrigens oft die Rolle der Weisheitsgöttin Athene ausgeblendet. Athene schlüpft mehrere Male in die Rolle Mentors, um Telemachos zu beschützen. In der neueren Genderforschung wird entsprechend betont, dass Mentoring damit über männliche *und* weibliche Bezüge verfügt (vgl. Romahn 2017).

schaft aufgenommen und der:die Pat:in auf einen verantwortungsvollen Auftrag verpflichtet.

Im Verlauf der Zeit und korrespondierend zu gesellschaftlichen Veränderungen wandelten sich auch Verständnis und Praxis von Patenschaften (vgl. ausführlicher dazu Jakob 2019). In der Folge abnehmender kirchlicher Bindungen und zunehmender Säkularisierungstendenzen in den letzten Jahrzehnten verlieren kirchliche Patenschaften an Bedeutung, festzustellen nicht zuletzt an rückläufigen Zahlen von Taufen. Während die kirchlich-religiösen Bezüge zurücktreten, setzen sich stattdessen populäre Vorstellungen durch, die den Auftrag kirchlicher Patenschaften in erster Linie darin sehen, Kinder und Jugendliche in ihrem biografischen Prozess und beim Erwachsenwerden zu begleiten. Dies ist auch ein Hintergrund dafür, weshalb sich säkulare Patenschaften als nicht kirchlich-religiöses Format verbreiten können. Denn offensichtlich gibt es einen Bedarf an solchen außerfamilialen Formen der Begleitung und Unterstützung junger Menschen.

1.3 Patenschaft und Mentoring als formelle Tätigkeiten

Angesichts der Verwendung beider Begriffe im deutschsprachigen Raum sprechen wir nachfolgend absichtlich von Patenschaft und Mentoring und nutzen beide Begriffe synonym. Die Geschichte in der „Odyssee“ kann als ein Beispiel für sogenanntes informelles Mentoring gelten, das in gegebenen sozialen Kontexten, wie etwa in der erweiterten Verwandtschaft, im Freundeskreis oder in der Nachbarschaft, selbst initiiert praktiziert wird. Doch wir gehen hier von einem Verständnis formellen Mentorings aus, das im Rahmen von Projekten, Programmen und Einrichtungen in Schulen und Hochschulen, von kommunalen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, in zivilgesellschaftlichen Organisationen wie Vereinen und Stiftungen und Unternehmen umgesetzt wird.

Beim *formellen Mentoring* bleibt das Zustandekommen der Mentoringbeziehung nicht dem Zufall überlassen, sondern ist Ergebnis eines organisatorischen Prozesses, der persönliche Bedarfe und Wünsche Einzelner mit öffentlich-gemeinnützigen Anliegen wie Bildung, Teilhabe, Zusammenhalt etc. verbindet. Die Angebote werden von hauptberuflichen Mitarbeiter:innen, in kleineren Projekten manchmal auch ehrenamtlich, koordiniert. Die Mentoringbeziehungen, zuweilen Tandems oder Gespanne genannt, werden durch ein sogenanntes Matching gebildet, das Mentor:innen und (oft als Mentees bezeichnete) junge Menschen zusammenführt, bevor sie für einen in der Regel vorab definierten

Zeitraum begleitet und nach Beendigung verabschiedet werden. Die Pat:innen und Mentor:innen sind in der Regel freiwillig bzw. ehrenamtlich engagiert tätig.³

Formelle Patenschaften und Mentoring sind außerhalb der Familie angelegt und, bei Erfüllung bestimmter Kriterien, öffentlich zugänglich – unabhängig von persönlichen Beziehungen und formalen Zugangsvoraussetzungen wie Berufsabschlüssen oder Zertifikaten. Sie repräsentieren ein eigenes hybrides Format (vgl. Keller/Pryce 2010), das zwar jenseits von Familie, Freundschaften und Beruf steht, jedoch am Vorgehen und Handeln in diesen sozialen Beziehungskontexten anknüpfen kann.

Mentoring kann zielgerichtet ausgerichtet sein, wenn es etwa schulbezogene Kompetenzen oder den Übergang von der Schule zur Ausbildung fördern soll. Mentoring kann aber auch weniger zweckorientiert, sondern vielmehr zualtererst auf die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung angelegt sein, womit sich Kinder und Jugendliche wiederum mal direkter, mal indirekter in ihrem Bildungsprozess und ihrer biografischen und Persönlichkeitsentwicklung unterstützen lassen (vgl. Schüler 2021, S. 81 ff.; Brady in diesem Band).

Patenschaft und Mentoring haben sich in Deutschland ausgeweitet und ausdifferenziert und integrieren mittlerweile vielfältige unterschiedliche Konzepte. Zu der weit verbreiteten und etablierten Eins-zu-Eins-Begleitung hat sich in den letzten Jahren Gruppen-Mentoring als weitere Form herausgebildet, zudem auch Peer-Mentoring oder E-Mentoring (vgl. zu letzterem Emmerdinger/Heyna/Stöger in diesem Band). Diese Ausdifferenzierung von Formaten, Zielgruppen, Konzepten sowie beteiligten Organisationen und Vorgehensweisen erschwert die Einigung auf einen einheitlichen Begriff.

Heute wird formelles Mentoring meist auf einer dyadischen Beziehung basierend und verbunden mit pädagogischen Zielsetzungen wahrgenommen. So schlägt der pädagogische Psychologe Albert Ziegler (2009) folgende idealtypische Definition vor:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“ (Ziegler 2009, S. 11)

Die Mentoringbeziehung ist damit als pädagogische und zugleich asymmetrische Beziehung angelegt, in der die Mentor:innen im Vergleich zu den Mentees über ein Mehr an Erfahrungen und Wissen verfügen, ein Vorsprung, der für die Begleitung und Unterstützung der jungen Menschen nutzbar gemacht

3 In neuerer Zeit haben sich in den USA und in Großbritannien allerdings auch Formen beruflich erbrachten Mentorings herausgebildet (vgl. etwa Children's Commissioner of England 2018).

werden soll. Nicht zuletzt Praktiker:innen betonen aber gleichzeitig die Bedeutung von Augenhöhe – ein erster Verweis auf die in das Format eingelagerten Spannungsverhältnisse. Überhaupt geht es dabei um die konstruktive und förderliche Gestaltung von Differenzen und um entsprechende Lernprozesse im Umgang mit Vielfalt, denn es kommen zumeist Menschen mit unterschiedlichen kulturellen bzw. sozialen Hintergründen bezüglich Herkunft, Milieu, Schicht, Generation etc. zusammen.

Ein Blick auf den Stellenwert der Angebote im Kontext des Lebenslaufs macht darauf aufmerksam, dass viele Angebote darauf ausgerichtet sind, bildungsbiografische Übergänge zu begleiten und junge Menschen in neuen Lebenssituationen zu unterstützen (vgl. Mölders 2018, S. 14; vgl. Jakob in diesem Band).

2. Patenschaft und Mentoring als Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen

Was führt dazu, dass diese Form der Unterstützung so gebraucht wird und gefragt ist? Wir skizzieren dazu einige Entwicklungen, die das begründen können.

2.1 Veränderungen in Familien- und Lebensformen

Die Bedingungen des Aufwachsens haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten stark gewandelt. Dies betrifft etwa die Veränderungen in den Familienformen und -beziehungen: eine Verkleinerung der Familienhaushalte; die Zunahme von Einzelkindern, so dass Kinder und Jugendliche heute entweder allein oder häufig nur noch mit einem Geschwisterkind aufwachsen; hohe Scheidungsraten; ein hoher Anteil (knapp 20 Prozent) alleinerziehender Familien; eine Zunahme von sogenannten Regenbogen- und Patchworkfamilien sowie ein hoher Anteil von Familien mit Migrationserfahrung (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022, S. 131).

Werden Familien kleiner, reduzieren sich innerfamiliäre Beziehungen etwa zu Geschwistern oder Großeltern – auch wenn sich in Patchworkfamilien möglicherweise neue Kontakte herausbilden. Weil räumliche und gegebenenfalls soziale Mobilität zunimmt, können Generationenbeziehungen ausdünnen. Insbesondere im großstädtischen Umfeld werden verlässliche Nachbarschaftsbeziehungen weniger.

Als Folge dieses Strukturwandels können für die einzelne Familie sowie die Kinder und Jugendlichen besondere Anforderungen entstehen, die schwerer zu bewältigen sind, wenn materielle, soziale oder infrastrukturelle Ressourcen fehlen. Insbesondere Familien in sozial benachteiligten Lebenslagen sind dabei mit schwierigeren Ausgangsbedingungen konfrontiert und häufiger auf außerfamiliäre Unterstützung angewiesen als ressourcenstarke Familien.

Gleichzeitig führen die angedeuteten Veränderungen dazu, dass es mehr erwachsene Menschen gibt, die keine eigene Familie gründen und/oder vor Ort haben, aber dennoch bereit und gewillt sind, Verantwortungsrollen zu übernehmen. Ein Beispiel sind ältere Menschen, deren Enkelkinder weit entfernt wohnen, oder auch alleinlebende Singles, die keine eigene Familie gründen.

2.2 Bildung als Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe

In modernen Wissensgesellschaften sind Bildung und Lernen zum entscheidenden Medium für soziale Integration und gesellschaftlichen Status geworden. Nicht nur für die Entwicklung des:der Einzelnen prägend, wird Bildung darüber hinaus in ihrem Nutzen für Gesellschaft und Wirtschaft als Humankapital betrachtet und gefördert (vgl. BMFSFJ 2013, S. 39). Wer den Anforderungen der Bildungsinstitutionen entspricht, kann deshalb Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten für sich nutzen. Wer allerdings den schulischen Anforderungen nicht genügt, dem:der droht, von gesellschaftlicher Teilhabe ausgegrenzt zu werden (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022, S. 22). Insbesondere die Übergänge in der Bildungslaufbahn wie der Eintritt in die Schule, der Übergang in eine weiterführende Schule etc. markieren Weichenstellungen und sind mit besonderen Anforderungen und Risiken verbunden.

Wie etliche Studien inzwischen belegen, hängt der Bildungserfolg von jungen Menschen stark von ihrer sozialen Herkunft und der sozioökonomischen Lage ihrer Familie ab. So präsent Bildungsinstitutionen im Leben von Kindern und Jugendlichen sind, gelingt es den Einrichtungen dennoch nicht, die bildungsbezogenen Ungleichheiten aufzuheben. Im Gegenteil: Die Selektionsmechanismen von Schule und die im Lebenslauf frühe Zuordnung von Kindern zu weiterführenden Schulen tragen dazu bei, dass sich Ungleichheiten verfestigen (vgl. etwa El-Mafaalani 2021).

Soziale Ungleichheit erweist sich als „eines der prägendsten Merkmale der Lebensphase Jugend in Deutschland“ (Quenzel/Hurrelmann 2022, S. 50) und beeinflusst den Umgang mit Entwicklungsaufgaben im Jugendalter insgesamt. Insbesondere Kinder und Jugendliche in sozial benachteiligten Lebenslagen wie besonders belastenden Familiensituationen, Armutserfahrungen oder mit Flucht- und Migrationshintergründen verfügen nicht über ausreichende Ressourcen, um die spezifischen Anforderungen – nicht nur in der schulischen und beruflichen Qualifikation, sondern auch im persönlichen Umfeld und bei der Nutzung von Freizeit- und Medienangeboten – zu bewältigen (vgl. etwa BMFSFJ 2013, S. 53, und Hurrelmann in diesem Band).

2.3 Entstandardisierung der Jugendphase

Der Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenleben ist fließend geworden, von Ungleichzeitigkeiten bestimmt und für junge Erwachsene ein unübersichtlicher Vorgang mit ungewissem Ausgang. Institutionelle Vorgaben haben zwar nicht gänzlich an Bedeutung verloren – ein Schulabschluss und eine Ausbildung sind immer noch ein Muss. Doch sind Übergänge zwischen Lebensphasen pluraler, offener und damit auch unsicherer und risikoreicher geworden. Die Individuen sind in der Verantwortung, die Passung zwischen ihren Bedürfnissen und Interessen und den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen selbst herzustellen (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 34). Wie gut der Umgang mit dieser Anforderung gelingt, hängt auch hier stark von der sozialen Herkunft und den sozioökonomischen Bedingungen des familiären und sozialen Umfeldes ab, in denen die Jugendlichen aufwachsen.

2.4 Aufwertung von Engagement und Zivilgesellschaft

Dass Mentoring und Patenschaften ausgebaut werden, hängt auch mit der öffentlichen und politischen Aufwertung von freiwilligem Engagement und Zivilgesellschaft zusammen. Bereits seit den 1990er Jahren festzustellen, wurde dieser Prozess u. a. 2002 forciert mit der Enquete-Kommission „Zur Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestags. Debatten um gesellschaftlichen Zusammenhalt ebenso wie Erkenntnisse um die knapper werdende Ressource „Ehrenamt“ in Organisationen und die Notwendigkeit ihrer „Pflege“ haben den Stellenwert von Engagement gestärkt. Das führt allerdings auch zu einer zwiespältigen Position: Zivilgesellschaftliches Engagement wird dabei einerseits in seiner vielfältigen sozialen und politischen Bedeutung anerkannt, andererseits aber auch als kostengünstige Dienstleistung wahrgenommen, um die unterschiedlichsten Herausforderungen wie etwa Probleme im Bildungsbereich oder in der Folge von Fluchtbewegungen anzugehen.

2.5 Eigenverantwortung als neues sozialstaatliches Leitbild

Der Ausbau von Patenschafts- und Mentoringprogrammen ist außerdem durch veränderte sozialstaatliche Konzepte und Leitbilder beeinflusst. Im Kontext einer Aktivierenden Sozialpolitik gilt die Einbindung in Erwerbsarbeit als zentrales Ziel und Kompetenzerwerb als Voraussetzung, um dieser Anforderung gerecht werden zu können (vgl. BMFSFJ 2013, S. 73). Dabei wird auf die Eigenverantwortung der Individuen gesetzt. Ob Bildung und Integration gelingen, wird stärker dem Verhalten der Einzelnen überlassen und soll individuell bewältigt werden.

Dass Patenschaft und Mentoring für junge Menschen sich so weit entwickeln konnten, muss auch im Zusammenhang mit diesen heterogenen und ambivalenten sozialpolitischen Entwicklungen gesehen werden. Damit wird zwar ein wertvolles Angebot und Förderinstrument etabliert, mit dem man insbesondere sozial und bildungsbenachteiligten jungen Menschen Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe eröffnet, die bestehende Institutionen offensichtlich nicht ausreichend zur Verfügung stellen. Zugleich stehen Patenschaft und Mentoring jedoch in der Gefahr, als kostengünstiges Angebot instrumentalisiert zu werden, um Veränderungen in den gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens, unzureichende Angebote bestehender Einrichtungen und Defizite im sozialstaatlichen Versorgungssystem zu kompensieren (vgl. Roß 2021; Rübke in diesem Band). Diese Ambivalenz findet sich insbesondere auch wieder bei Angeboten, die geflüchtete Kinder und Jugendliche unterstützen.

3. Eine kurze Geschichte der Entwicklung von Projekten und Programmen und ihrer Förderer:innen und Unterstützer:innen in Deutschland

So sicher ist, dass es einen Zuwachs und eine Ausdifferenzierung der Patenschaftsprojekte und Mentoringprogramme gegeben hat, so muss man zugleich anmerken: Es gibt kaum gesicherte Daten über diese Entwicklung, da es keine systematischen Erhebungen und Dokumentationen gibt. Auf der Webseite der „Aktion zusammen wachsen“, einer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Servicestelle, haben sich mittlerweile 750 Projekte eingetragen. Die Zahl der Angebote dürfte allerdings weitaus höher liegen. Die Zuwachsraten lassen sich am Beispiel regionaler Netzwerke illustrieren: Allein im „Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften“, dem bei seiner Gründung im Jahr 2012 16 Vereine und Projekte angehörten, sind heute mehr als doppelt so viele Organisationen versammelt.

Weil vollständige Daten fehlen, geht es uns im Folgenden mehr darum, zentrale Entwicklungslinien und Eigenheiten bei der Herausbildung der Mentoring- und Patenschaftslandschaft aufzuzeigen, ausgehend von dem, was wir als Begleiter:in der Entwicklung seit über 20 Jahren erfahren und gelesen haben. Wenn dabei einige Organisationen und Akteur:innen erwähnt werden und andere unerwähnt bleiben, ist damit keinerlei fachliche Wertung verbunden, sondern der Anforderung einer komprimierten Darstellung geschuldet.

3.1 Pionier:innen und erste Angebote

Der Anfang formell organisierten Mentorings in Deutschland lässt sich nicht klar bestimmen. Im Kontext von Wirtschaftsunternehmen und Verwaltungen ist Mentoring bereits seit den 1980er Jahren als eine Form der Unterstützung junger Berufstätiger und als Förderung der beruflichen Karriere von Frauen verbreitet (vgl. Mölders 2018). Angesichts des Wandels der Familienformen und veränderter Generationsbeziehungen entstanden zeitgleich die ersten Großeltdienste. Zahlreiche Mentoringprojekte zur Berufsorientierung am Übergang Schule – Ausbildung entstanden in den 1990er Jahren als Reaktion auf die hohe Jugendarbeitslosigkeit. Seither hat sich eine Vielzahl unterschiedlicher Projekte herausgebildet, die Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in allen Lebensphasen, angefangen von der Kindheit bis zum Übergang in Ausbildung und Beruf, begleiten. Für die erste Phase gilt: Je näher Mentoring und Patenschaften sich an fachlichen oder an familiären Aufgaben und den entsprechenden Institutionen orientierten, umso leichter konnten sich entsprechende Angebote durchsetzen.

Für einen anderen Teil der Angebote kamen die Impulse von außen. So orientierte sich das Programm „biffy“, eine Abkürzung für „Big Friends for Youngsters“, am Modell des Mentorings, wie es von der bereits 1904 in den USA gegründeten Organisation „Big Brothers Big Sisters“ praktiziert wurde. 2001 gestartet und getragen von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen eines internationalen Programms, war „biffy“ das erste Angebot mit mehreren Standorten in Deutschland, das zunächst vor allem Alleinerziehende für ihre Kinder nutzten. „Balu und Du“, ebenfalls Anfang des Jahrtausends entstanden, war von einem anderen berühmten Beispiel inspiriert: „Perach“ ist ein in Israel 1973 eingeführtes Angebot, das, von Wissenschaftler:innen initiiert und unterstützt, bis heute ein nationales Kulturgut darstellt. Mentor:innen sind hier vor allem Studierende, die benachteiligte Kinder fördern und dafür anrechenbare Leistungsnachweise erhalten.

Beide Programme, „biffy“ ebenso wie „Balu und Du“, erfuhren eine breite mediale Aufmerksamkeit (vgl. etwa Faller 2007), was ihre Bekanntheit gefördert und weitere Akteur:innen zur Nachahmung angeregt hat. Dabei wurden diese oder andere Pionierprojekte meistens variiert und weiterentwickelt, um sie dem eigenen Kontext und den jeweiligen Zielen und Zielgruppen anzupassen. Dieser Prozess war nicht zentral gesteuert und auch nicht staatlich vorgegeben, sondern angetrieben von professionellen Akteur:innen und kleinen Gruppen engagierter Bürger:innen, die damit auf die skizzierten gesellschaftlichen Bedarfe reagierten.

3.2 Verbreitung und Etablierung

Bei der bundesweiten Verbreitung und Etablierung lokal entstandener Projekte lassen sich verschiedene Wege erkennen. So steht „Balu und Du“ – stellvertretend für andere – für einen Prozess, den man Skalierung nennen kann (vgl. Stiftung Bürgermut 2021): Ausgehend von einem Modellprojekt an der Universität Osnabrück, wurde das Programm – bestätigt durch eindrucksvolle Evaluationsergebnisse – in immer mehr Städten aufgebaut und ist heute an über 160 Standorten vertreten. Entscheidend dafür: Es gelang, überall Träger wie etwa Wohlfahrtsverbände, Kommunen oder Freiwilligenagenturen zu finden, die das Angebot lokal umsetzen und dabei von der Bundesgeschäftsstelle unterstützt werden. Auch andere haben den Sprung von einem kleinen Projekt einiger weniger Initiator:innen zu einem bundesweit vertretenen Programm geschafft, etwa „Rock Your Life!“ (mit Schwerpunkt Übergang Schule – Ausbildung), „Schülerpaten“ (schulische Unterstützung von Kindern mit Einwanderungsgeschichte) oder „MENTOR – Die Leselernhelfer“ (Leseförderung von Kindern und Jugendlichen).

„biffy“ repräsentiert dagegen einen anderen Weg: Bereits als Programm mit mehreren Standorten beginnend, wurde es nach drei Jahren wieder abgewickelt, weil der Geldgeber ausgestiegen war. In Berlin wollten einige Pat:innen, Eltern und Mitarbeiter:innen dies nicht hinnehmen. Zusammen gründeten sie einen Verein, um das Angebot weiterzuführen. Ein Verlauf, der sich auch bei den „Kinderhelden“ findet: Endet die Förderung eines Projektes, wird versucht, es in einem veränderten organisatorischen Rahmen weiterzuführen. Dazu braucht es allerdings einzelne (ehrenamtliche) Akteur:innen, die es wagen, laufend neue, befristete Förderungen und/oder Spenden einzuwerben – eine prekäre Lage, die langfristig nur mit viel Leidenschaft und Sachverstand zu bewältigen ist, aber auch zu Überforderung führen kann. Wo Angebote dauerhaft aufrechterhalten werden, ist das häufig hoch engagierten Schlüsselpersonen und Trägergruppen zu verdanken. Fehlen diese, verschwinden viele Projekte oder Vereine auch wieder. Schlimmer noch, eine besondere Nebenwirkung der oft „Projektitis“ genannten Entwicklung: Während lokal eingeführte Programme mangels Finanzierung aufgeben, kann an anderer Stelle in der gleichen Stadt ein neues Projekt dank eines erfolgreichen Antrags starten.

Zwar gelingt es vielen Akteur:innen, sich zu behaupten. Insgesamt jedoch befindet sich die Patenschafts- und Mentoringlandschaft, bestehend aus einer Mischung aus sich etablierenden Angeboten und immer neu auftauchenden und wieder auslaufenden Projekten, strukturell in einer prekären Lage, davon abhängig, wie sich der Spendenmarkt entwickelt und ob und welche Förderprogramme zur Verfügung stehen. Projektförderungen ermöglichen zwar, dass neue Ansätze ausprobiert werden können, verhindern aber eine kontinuierliche Arbeit.

3.3 Diversifizierung und Spezialisierung

Eine weitere Eigenheit der Entwicklung besteht in der Diversifizierung von Themen und Angeboten und der Spezialisierung auf besondere Bedarfe einzelner Gruppen. So sind nicht nur Angebote zur schulischen Unterstützung oder Leseförderung von Kindern und Jugendlichen entstanden. Andere Patenschaftsprojekte zielen auf bestimmte Gruppen wie etwa Kinder von Eltern mit psychischen oder Suchterkrankungen, besonders begabte Kinder, Schwarze Kinder oder queere junge Menschen, um nur einige Zielgruppen zu nennen.

Zuweilen geht damit einher, dass auch nur bestimmte Gruppen von Mentor:innen einbezogen werden, um auf die Bedarfe der Mentees passgenau zu antworten und an Ähnlichkeiten anzuschließen. Auf diese Art und Weise wird das Format in unterschiedliche Lebensbereiche und soziale Milieus eingelassen, verankert und entsprechend diversifiziert.

3.4 Schlüsselereignis Zuwanderung Geflüchteter

Die Herausforderungen in der Folge der Fluchtbewegungen 2015/16 trugen zu einer weiteren Verbreitung von Patenschaften und Mentoring bei. Zwar gab es diese Form der Begleitung minderjähriger Geflüchteter schon lange zuvor. Doch gerade in der ersten Zeit der starken Zuwanderung war zu erleben, wie etwa in Helferkreisen auf das Format zurückgegriffen wurde, um geflüchtete Jugendliche, einzelne Erwachsene, Familien oder kleine Gruppen zu begleiten. Engagierte Bürger:innen machten sich das Format eigenständig zunutze – ein Hinweis auf dessen weitreichende Verankerung im gesellschaftlichen Handlungsrepertoire. Zugleich warnten Fachleute vor den Folgen, wenn niemand die Freiwilligen vorbereitet und begleitet, auch weil so noch schwieriger der Kinderschutz zu gewährleisten war.

Patenschaften in diesem Bereich etablierten sich im Weiteren vor allem mit dem Programm „Menschen stärken Menschen“. Unter der Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wurden damit Patenschaften für geflüchtete Menschen finanziell unterstützt und Integration gefördert (vgl. Gesemann et al. 2021 und in diesem Band), bevor das Programm auch für andere benachteiligte junge Menschen geöffnet wurde.

Während man so ganz unterschiedliche junge Menschen erreichen konnte, gilt eine Gruppe als noch wenig versorgt mit Patenschaften und Mentoring: Kinder im Vorschulalter. Eine Hürde dürfte hier nicht zuletzt sein, dass bei dieser Gruppe der Kinderschutz besonders schwierig umzusetzen ist.

Außerdem gibt es stark ausgeprägte regionale Ungleichverteilungen: In urbanen Räumen sind entsprechende Angebote stärker verbreitet als in ländlichen Regionen.

3.5 Vielfältige Trägerschaften

Patenschaften und Mentoring werden von eigenständigen zivilgesellschaftlichen Trägern umgesetzt, die als Verein oder gemeinnützige GmbH organisiert sind. Ebenso wird das Format unter dem Dach von großen Organisationen wie Wohlfahrtsverbänden realisiert. Weitere Akteure sind auch kommunale Träger, Landkreise und Jugendämter sowie staatliche Organisationen wie Schulen. Auch hierzu liegen keine genauen Zahlen vor. Sicher aber sind vielfältige sektorenübergreifende Kooperationen entstanden, notwendig für die gelingende Umsetzung. So arbeiten Jugendämter für Patenschaftsprojekte mit lokalen Vereinen und Kirchengemeinden zusammen, Universitäten kooperieren mit lokalen Wohlfahrtsverbänden, zivilgesellschaftliche Vereine mit Schulen, Arbeitsagenturen, Wirtschaftsunternehmen und -verbänden etc. Dies erfordert das Zusammenspiel von beruflichen Mitarbeiter:innen (unterschiedlicher Bereiche) und freiwillig Engagierten. Die Entwicklung des Feldes zeigt eine Bewegung hin zu Kooperationen mit dem externen Umfeld und relevanten Organisationen, aber vor allem auch hin zu fachlichem Austausch und Zusammenarbeit mit anderen Mentoringakteur:innen.

3.6 Netzwerke als Orte für Austausch und Qualifizierung

Viele Pionier:innen starteten eher mit vagen Vorstellungen als profundem Fachwissen. Weder war einschlägige deutschsprachige Literatur verfügbar, noch wurde das Management von Patenschaften und Mentoring systematisch vermittelt. Mitunter wurde sogar infrage gestellt, ob es dafür überhaupt eine organisatorische Leistung bräuchte – eine grobe Unterschätzung der Komplexität der Mentoringpraxis und der Patenschaftsbeziehungen. Denn wie Zielgruppen angesprochen und vorbereitet, Tandempaare gebildet und begleitet werden und was zu tun ist, wenn Beteiligte nicht gleich richtig zusammenfinden oder Grenzen überschritten sehen: All das verlangt fachliches Wissen und ein umsichtiges, kundiges Vorgehen.

Umso wichtiger war es für die Aktiven in dieser Pionierphase, sich im Rahmen von Netzwerken mit anderen auszutauschen und das gewonnene Erfahrungswissen zu reflektieren. Der erste speziell mit dem Angebot für junge Menschen besetzte Zirkel war die 2006 gegründete „Denkwerkstatt Mentoring“, in der Praktiker:innen aus den Projekten gemeinsam mit Vertreter:innen aus Unternehmen, Gewerkschaften, Wissenschaft und Politik sich über Jugend-Mentoring im Handlungsfeld Berufsorientierung austauschten.

Inzwischen haben sich mehr als 20 regionale Netzwerke gegründet. Obwohl sie alle auf Wissenstransfer, Austausch, Vernetzung, Qualitätsentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit zielen, unterscheiden sie sich zugleich in ihrem Profil, ihren

Zielgruppen und konkreten Aktivitäten. Das „Netzwerk Münchner Schülerpaten“ etwa hat die Zielgruppe Schüler:innen im Blick. Die „Servicestelle Patenschaften“ in Sachsen-Anhalt bringt auch Akteur:innen im ländlichen Raum zusammen. Das „Netzwerk Ausbildungspatenprojekte NRW“ ist auf den Übergang Schule – Ausbildung fokussiert. Das „Frankfurter Netzwerk Mentoring“ vereinigt nur Projekte, die über eine hauptberufliche Koordination verfügen. Der „Mentor.Ring Hamburg“ hat auch dank Förderung von einer Landesbehörde eine hauptberuflich besetzte Geschäftsstelle und organisiert jedes Jahr einen „Hamburger Mentoringtag“. Das „Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften“ sorgte früh auch für internationalen Austausch, etwa mit der Ausrichtung des 3. European Mentoring Summits 2018. Überregional ausgerichtet ist der Verein „Eleven“, der mehr als zehn bundesweit vertretene Programme fördert.

Im Oktober 2022 gründeten 20 regionale Netzwerke und bundesweit aktive Anbieter den „Bundesverband soziales Mentoring“ als zivilgesellschaftliche Organisation. Sein Ziel besteht darin, auf Bundesebene Fortbildung, Öffentlichkeitsarbeit und Lobbying für Patenschaft und Mentoring zu organisieren sowie Wissenstransfer, kollegialen und fachlichen Austausch und Qualitätsentwicklung zu befördern (vgl. zu den Möglichkeiten, die Qualität der Umsetzung von Mentoring durch nationale Dachverbände zu fördern, Garringer et al. in diesem Band).

Ein wichtiges Thema, das immer wieder auf Fachtagen und in Handreichungen bearbeitet wird, ist der Kinderschutz und die Frage nach Präventionsmaßnahmen, um diesen sicher zu stellen. Viele Akteur:innen arbeiten dazu inzwischen mit einschlägigen Organisationen zusammen.

3.7 Vielfältige Förderung und dennoch unsichere Rahmenbedingungen

Nachdem die ersten Projekte aus zivilgesellschaftlichen Initiativen entstanden und von privaten Spender:innen, Stiftungen, Unternehmen und einzelnen Kommunen für begrenzte Zeit unterstützt wurden, hat sich die Förderlandschaft mittlerweile vervielfältigt. Obwohl auch hier keinerlei Übersichten mit Daten vorliegen, lässt sich beobachten, dass neben Spenden und Stiftungsgeldern – in der Regel projektbezogene – Fördermittel von Verbänden, Kommunen und einzelnen Bundesländern an Bedeutung gewonnen haben.

Die Bundespolitik reagierte auf die wachsende Mentoringlandschaft, indem 2008 mit der bereits erwähnten „Aktion zusammen wachsen“ eine Servicestelle zur Unterstützung von Patenschaften und Mentoring eingerichtet wurde. Die ursprüngliche Fokussierung auf Menschen mit Migrationshintergrund ließ man mehr und mehr fallen, während man den Slogan „Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern“ beibehielt. Die Aufgaben der Servicestelle liegen vor allem in der Vernetzung durch Fortbildungen und Fachforen und dem Wissenstransfer

auch in Gestalt von Arbeitshilfen wie einem „Leitfaden für Patenschaften“ oder einem Poster zur „Qualitätssicherung für Patenschaftsprojekte“.

Eine direkte finanzielle Förderung von Projekten mit Bundesmitteln wurde durch das ebenfalls im BMFSFJ angesiedelte, schon erwähnte Programm „Menschen stärken Menschen“ ermöglicht. Ausgelöst durch Fluchtbewegungen 2015/2016 setzte das Programm von Anfang an auf unterschiedliche Patenschaftsformate, um auf die vielfältigen Bedarfe der Geflüchteten einzugehen. Bald auf alle benachteiligten Gruppen ausgeweitet, verfügt das Programm jährlich etwa über 18 Millionen Euro (Stand 2022). Kinder und Jugendliche bilden nur einen Teil der Mentees im Programm. In seinem Rahmen findet jedes Jahr ein Fachkongress statt, ausgerichtet vom Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement.

Allerdings spiegeln sich auch in diesem Programm allgemeine Schwierigkeiten wider, Mentoring angemessen zu finanzieren. Das betrifft etwa die Förderhöhe pro Patenschaft, welche die Trägerorganisationen womöglich zwingt, weitere Ressourcen einzuwerben oder Qualitätsverluste in Kauf zu nehmen. Zudem schafft der Umstand, dass Mittel nur jährlich bewilligt werden, eine unsichere Situation.

3.8 Unterstützung aus der Wissenschaft

Passen die bestehenden Rahmenbedingungen zu der Bedeutung, die Patenschaft und Mentoring mittlerweile in der Unterstützung junger Menschen hat? Vertreter:innen der Angebote selbst fordern Verbesserungen und erhalten dafür Unterstützung aus der Wissenschaft. So forderte der Bildungsforscher Klaus Hurrelmann: „Das Mentoring muss aus der Projektfinanzierung heraus und in die strukturelle Dauerfinanzierung hinein.“ (Hurrelmann 2019, S. 7) Der Bedarf daran nehme ja nicht ab, sondern bleibe bestehen. Mit den Folgen der Coronapandemie sei er noch größer geworden, befand 2021 die „Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften“. Als Gegenmaßnahme wurde u. a. der „Ausbau der [...] Mentoring-Programme zur Unterstützung der psychosozialen Entwicklung und Förderung der Bildungsmobilität“ gefordert (vgl. Leopoldina 2021). Und auch das ifo-Institut gab in seinem „Chancenmonitor 2023“ eine Empfehlung ab, Mentoringprogramme für junge Menschen zu fördern (vgl. Wößmann et al. 2023, S. 43 f.).

Auf europäischer Ebene bemüht sich „Mentoring Europe“, ein Zusammenschluss von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen, seit 2015 um die Weiterentwicklung und verbesserte Anerkennung und Förderung von Mentoring – etwa im Rahmen von alle zwei Jahre stattfindenden „European Mentoring Summits“ oder auch mit Kontakten zu Mitgliedern des EU-Parlaments.

4. Meilensteine der Erforschung von Mentoring und Patenschaften in Deutschland

4.1 Untersuchungen zum Programm „Balu und Du“

Wer die Forschung über Jugend-Mentoring in Deutschland skizzieren will, muss zuerst über Erkenntnisse zu „Balu und Du“ berichten. Kein anderes Programm ist auch nur annähernd so umfassend und kontinuierlich beforscht worden. Dafür stehen Evaluationsstudien und Untersuchungen unter Leitung der Mitbegründerin von „Balu und Du“, Hildegard Müller-Kohlenberg, an der Universität Osnabrück. Eine ihrer ersten Publikationen zu Mentoring trug den Titel „Prävention durch informelles Lernen“ und bezog sich auf die vielen außerschulischen Lerngelegenheiten, die sich Kindern im Grundschulalter bieten, wenn sie gemeinsam mit zumeist jungen Mentor:innen, häufig Studierenden, wöchentlich ihre Freizeit gestalten (vgl. Esch/Müller-Kohlenberg 2004).

Im Lauf der Zeit sind aus dem Arbeitskontext zahlreiche zumeist quantitative Studien, oft Qualifikationsarbeiten, hervorgegangen, die sichtbar machen, was auch internationale Forschungen belegen (vgl. etwa DuBois/Karcher 2014): das breite Spektrum der Wirkungen von Mentoring. An „Balu und Du“ beteiligte Kinder sind demnach fröhlicher gestimmt, entspannter, aufgeschlossener und besser organisiert als andere vergleichbare Gleichaltrige. Außerdem können sie sich selbst realistischer einschätzen, besser konzentrieren und fühlen sich gesünder (vgl. Müller-Kohlenberg 2016).

Aber auch die Mentor:innen verändern sich demnach im Verlauf des Mentorings: Sie entwickeln mehr Selbstdisziplin, eine bessere Kommunikation in schwierigen Situationen oder ein besseres Verständnis für andere Menschen und Kulturen (vgl. ebd.).

4.2 Mentoring als Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Studien

„Balu und Du“ ist auch Gegenstand einer groß angelegten, aufwändigen Langzeitstudie, die von dem Verhaltensökonom Armin Falk auf den Weg gebracht worden ist. Seit 2011 werden dafür 700 Kinder und deren Familien jährlich befragt. Um methodisch kontrolliert Aussagen machen zu können, wurde die Entwicklung der zufällig ausgewählten Teilnehmer:innen von „Balu und Du“ mit zwei Kontrollgruppen von nichtteilnehmenden Kindern verglichen. Die Untersuchung ist als randomisierte kontrollierte Langzeitstudie angelegt und soll bis ins Erwachsenenalter der Mentees fortgesetzt werden, um deren langfristige Entwicklung und mögliche Impulse des einjährigen Mentorings im Grundschulalter zu ermitteln (vgl. Kosse et al. 2020).

Schon jetzt belegen die Befragungen positive mittel- und langfristige Wirkungen. Die Forscher:innen gehen davon aus, dass Mentoring die Folgen sozialer Ungleichheiten mindern kann. Durch die Begleitung der Kinder lasse sich eine Entwicklungslücke schließen, die insbesondere Kinder aus sozioökonomisch gering ausgestatteten Familien belastet. Mentoring ermöglicht den Kindern eine Verbesserung im Bereich prosozialen Verhaltens, indem es ihre Fähigkeiten erweitert, vertrauensvoll, altruistisch und umsichtig zu handeln; Prosozialität gilt als wichtige Grundlage für einen erfolgreichen Bildungsweg. Dieser Effekt ließ sich auch noch zwei Jahre nach der Programmteilnahme nachweisen (vgl. Kosse et al. 2020) und hatte mutmaßlich auch Folgen für den Zugang der Kinder zu weiterführenden Schulen. Wer als Kind mit niedrigem sozioökonomischen Status in der zweiten oder dritten Klasse für ein Jahr eine:n Mentor:in an seiner Seite erlebte, hatte später eine um elf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in der fünften Klasse auf das Gymnasium zu kommen, als Kinder in den gleichen Lebensumständen ohne Mentoring. Der Abstand zu Schüler:innen mit hohem sozioökonomischem Status war dadurch zwar nicht verschwunden, aber um ein Drittel geschrumpft (vgl. Falk/Kosse/Pinger 2020).

Auch aus bildungsökonomischer Sicht ist Mentoring offensichtlich interessant. Ein Team um Ludger Wößmann vom ifo-Institut untersuchte ab 2016 drei Jahre lang das bundesweit aktive Mentoringprogramm „Rock Your Life!“, in dem Studierende Acht- und Neuntklässler:innen von Hauptschulen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung oder in eine weiterführende Schule begleiten. Auch die Ergebnisse dieser ebenfalls randomisierten Studie zeigen die unterstützende Wirkung des Mentorings. Die am Programm teilnehmenden Jugendlichen konnten – im Vergleich zur nichtteilnehmenden Kontrollgruppe – ihre schulischen Leistungen verbessern und entwickelten eine stärkere Arbeitsmarktorientierung (vgl. Resnjanskij et al. 2021). Mentoring schaffte es demnach, die Arbeitsmarktaussichten sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher auf das Niveau zu heben, über das Jugendliche aus Familien mit günstigeren Entwicklungsbedingungen verfügen. Offensichtlich könne Mentoring auch im Jugendalter noch wichtige Impulse setzen.

Dass Vertreter:innen aus den Wirtschaftswissenschaften Mentoring so gründlich erforschen, scheint eine deutsche Besonderheit zu sein; international überwiegt die (entwicklungs)psychologische und (sozial)pädagogische Forschung. Gleichzeitig ist das wirtschaftswissenschaftliche Interesse wenig verwunderlich: Aus dieser Perspektive ist die Benachteiligung von jungen Menschen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ein folgenreicher Missstand, gefährdet er doch die Bildung von Humankapital und auf lange Sicht die Wohlstandsproduktion. Mentoring erscheint da als geeignetes und „kostengünstiges“ Gegeninstrument.

4.3 Pädagogisch-psychologische Befunde und Konzepte

Bereits seit mehr als fünfzehn Jahre befassen sich Albert Ziegler im Kontext der Pädagogischen Psychologie und Heidrun Stöger aus dem Blickwinkel der Bildungswissenschaften mit Fragen zu den Wirkungen und Gelingensbedingungen von Mentoring (vgl. etwa Stöger / Ziegler / Schimke 2009). Ihr empirischer Zugang beleuchtet einen genderbezogenen Ungleichheitsaspekt: Sie untersuchen mit „CyberMentor“ ein E-Mentoring-Programm, das sich an Schülerinnen richtet, die sich für MINT-Fächer interessieren. Mithilfe einer Mentorin, die sie virtuell treffen, werden die Mentees in ihren Interessen für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik unterstützt. Dieser Ansatz erwies sich als langfristig wirksam. Frühere Mentees entscheiden sich später tatsächlich signifikant häufiger dafür, einen Bildungs- oder Berufsweg mit MINT-Bezug zu wählen (vgl. Stoeger 2023 et al.).

Mit einem theoretischen Modell, genannt „Spaces of Possibilities“, bestimmen die Forscher:innen auch notwendige Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit Mentoring gelingt (vgl. Ziegler et al. 2021). Systemisch gesehen, muss sich das Umfeld der Mentees, bestehend aus Eltern, Lehrkräften, Freund:innen etc., so verändern, dass sie ausreichend Zeit und Ressourcen haben, um förderlichen Aktivitäten nachgehen zu können. Wer z. B. seiner Begabung in Mathematik folgen (oder seine Noten verbessern) will, muss Zeiten und Orte zum Lernen haben. Für den Prozess des Mentorings kann dies bedeuten, dass die Mentor:innen zunächst die Entwicklung einschränkende Bedingungen identifizieren, bevor sie die Mentees darin unterstützen, benötigte Handlungsräume zu schaffen und abzusichern.

Trotz der vielen pädagogischen Potenziale, die Mentoring hat, etwa indem es individualisiertes Lernen ermöglicht, messen nordamerikanische Studien bislang häufig nur bescheidene Effekte (vgl. Braun in diesem Band) – ein Phänomen, das die Gruppe um Stöger und Ziegler als „Mentoring-Paradox“ bezeichnen (Ziegler et al. 2021, S. 174). Die Wissenschaftler:innen sehen die Ursache dafür in Problemen der Umsetzung und fordern deshalb eine weitere Professionalisierung der Praxis. Wichtig dafür sei etwa, den Forschungsstand zu Mentoring zu kennen, die Dynamik der Mentoringbeziehungen zu verstehen und das eigene Programm angemessen zu konzipieren, indem Ziele und Erwartungen abgestimmt und förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. Stoeger / Balestrini / Ziegler 2021).

4.4 Qualitative Erkundungen von Mentoring und Patenschaft

Dass Mentoring eine komplexe und anspruchsvolle Angelegenheit ist, die eines professionellen Rahmens bedarf, um sein Gelingen abzusichern – das ist

auch eine Quintessenz einiger qualitativer Studien, die in den letzten Jahren in Deutschland erschienen sind. Oft als Dissertationen entstanden, stammen sie aus Erziehungswissenschaft, Sozialer Arbeit, Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Forscher:innen versuchen nachzuvollziehen und zu verstehen, wie sich konkrete Mentoringbeziehungen entwickeln, was die Beteiligten erfahren und weshalb Tandemkonstellationen gelingen, aber auch scheitern (vgl. auch Bru-movská in diesem Band). Anders als bei quantitativen Untersuchungen geht es hier um die subjektiven Erfahrungsräume der Mentoringbeteiligten, ausgelotet mit unterschiedlichen Methoden wie Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Gruppen- und Expertengespräche.

Wenn diese Studien einzelne Beziehungen und Projekte untersuchen, stellt sich zwar, angesichts der geringen Fallzahl, die Frage, wie verallgemeinerbar die Ergebnisse sind. Doch offensichtlich ist die Stärke, tieferliegende Strukturen, Verläufe, Anforderungen oder auch Zumutungen herauszuarbeiten. Sichtbar wird so die immense Vielfalt der Erfahrungen und Formen von Mentoringbeziehungen. Auch lassen sich Wirkungen und Gelingensbedingungen aufzeigen, erst recht, wenn viele Perspektiven berücksichtigt werden (vgl. Häsel- Bestmann et al. 2019).

Nicht allein die Mentees und Patenkinder stehen im Zentrum, sondern auch das Handeln und die Haltungen der Mentor:innen und Pat:innen. Ihre Erzählungen über die Verläufe ihrer Mentoringbeziehung genau analysierend, stoßen die Forscher:innen etwa auf die Wechselseitigkeit des „Voneinander Lernens“ (vgl. Wenzler-Cremer 2016), auf ethische Ansprüche und Widersprüche im Erleben der Mentor:innen (vgl. Gozzer 2022 und in diesem Band) und auf strukturell angelegte Rollenkonflikte und emotionale Zumutungen (vgl. Seise in diesem Band). Manche betrachten dabei zusätzlich die Biografien von Mentor:innen und Mentees und gewinnen so Einblick in Passungsverhältnisse – ein Faktor für das Gelingen von Mentoringbeziehungen (vgl. Jakob 2019; Mölders 2018).

Qualitative Analysen ermöglichen, die tieferen Ursachen für spannungsreiche und heikle Verläufe zu identifizieren. Wenn etwa Traumata nicht erkannt werden und unreflektierte Übertragungen hervorrufen, kann dies zum Abbruch der Patenschaftsbeziehung führen (vgl. Schott-Leser 2018 und in diesem Band). Indem die Analysen die Komplexitäten und Fragilitäten der Mentoringbeziehungen freilegen, liefern sie auch wichtige Hinweise für die praktische Arbeit und verweisen auf die Notwendigkeit der fachlichen Begleitung, damit die Beteiligten ihre Rolle und ihre Erfahrungen reflektieren und verstehen können.

Einzelne qualitative Studien untersuchen Projekte, die Mentees mit besonderen Belastungen einbeziehen. Fallanalysen zu einem schulischen, mit der Schulsozialarbeit entwickelten Patenschaftsprojekt konnten dabei zeigen: Werden die Tandems angemessen begleitet, können auch sehr stark belastete junge Menschen profitieren, etwa indem Pat:innen für Entlastung, Anerkennung und Autonomieerleben sorgen (vgl. Selle 2016).

4.5 Infragestellungen und kritische Blicke

Im Kontext der Sozialen Arbeit gibt es eine Debatte darum, ob und wie Patenschaft und Mentoring professionelle Soziale Arbeit verdrängt oder ergänzt. Während manche das Format als eine ergänzende Maßnahme sehen (vgl. etwa Häseler in diesem Band), befürchten andere eine Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit bzw. eine Infragestellung ihres Auftrags (vgl. Lorenzen/Zifonun 2013). Das Verhältnis von Engagement und professionellen Diensten wird dann als Konkurrenz und Konfrontation statt als Kooperation gerahmt. Eine solche Befürchtung wird befördert, wenn Mentoring, wie oben dargestellt, als „kostengünstige“ Methode gepriesen wird oder wenn in einem Policy Paper vorgerechnet wird, dass man mit wenigen Prozent des derzeitigen Budgets der Kinder- und Jugendhilfe überall Mentoring für Grundschulkindern anbieten könne (vgl. Eleven 2021).

Eine wissenssoziologisch angelegte Studie macht auf ein weiteres Problem aufmerksam (vgl. Lorenzen 2017). Mentoring verfügt demnach zwar über erhebliches integratives Potenzial, doch würden die Zugänge zu Mentoringprogrammen sozial selektiv wirken. Wie Fallanalysen nachweisen, beziehen Programme nicht alle Jugendlichen ein, sondern nur diejenigen, die als ausreichend motiviert wahrgenommen werden. Hier bestehe die Gefahr fehlgeleiteter Zuschreibungen, wenn man den Fehler bei den jungen Menschen sucht und nicht bei gesellschaftlichen Verhältnissen.

Auf Grenzen stoßen auch engagierte Freiwillige, wenn sie die Erfahrung machen, wie schwierig bis unmöglich es ist, in einer Patenschaft dem Gegenüber und gleichzeitig den eigenen Ansprüchen gerecht zu werden. Konfrontiert mit fest gefügten Problemlagen, bestehend aus Armut, Erkrankung, fehlenden Bildungszugängen, beginnen Pat:innen damit zu hadern, dass sie weniger im Leben ihrer Mentees verändern können als gedacht (vgl. Gozzer 2021). Um diese Ohnmacht und andere Erfahrungen zu bearbeiten, wird empfohlen, Patenschaften an den politischen Diskurs zurückzubinden (vgl. auch Roß 2021) und gemeinsam mit den Freiwilligen Ursachen sozialer Ungleichheiten herauszuarbeiten und (sozialpolitische) Strategien im Umgang mit deren Folgen zu entwickeln (vgl. auch Raithelhuber in diesem Band).

4.6 Aufarbeitungen: Wissenschaftliches Wissen für Praktiker:innen

Ohne auf alles eingehen zu können, seien zum Schluss noch ausgewählte Publikationen aufgeführt, die sich darum bemühen, wissenschaftliches Wissen über Patenschaften und Mentoring auch für Praktiker:innen zugänglich zu machen. Für das Handlungsfeld Berufsorientierung gab es 2006 eine Publikation, die erstmals Jugend-Mentoring-Literatur aus den USA auf- und verarbeitete

(Ehlers/Kruse 2006). In dem Band „Das Tandem-Prinzip“ werden Einsichten aus Wissenschaft und Praxis zusammengeführt und ein Wissenstransfer zu ermöglicht (vgl. Ramm 2009). Danach erschienen einige Kurzüberblicke über wichtige theoretische Konzepte und empirische Befunde, die aber auch kritische Perspektiven enthielten (vgl. Schüler 2011; 2021).

Einige Handbücher geben Hinweise dazu, was beim Aufbau und der Umsetzung von Patenschaftsprojekten zu beachten ist: ein Praxisleitfaden zu Organisation und Herausforderungen bei Projekten für Kinder psychisch erkrankter Eltern und für Familienpatenschaften (Perzlmaier/Sonnenberg 2013), ein „Handbuch Mentoring für Grundschul Kinder“, die im Rahmen von „Balu und Du“ begleitet werden (Müller-Kohlenberg 2018), sowie ein „Manual“ zum „Mentoring unbegleiteter Minderjähriger“ (Heinemann/Kals 2019) u. a. Explizit an Praktiker:innen gerichtet, vermittelt seit 2016 ein als Newsletter versendeter, online verfügbarer Fachbrief namens „Telemachos“ wissenschaftliche Perspektiven und Befunde zum Mentoring. In einer deutschen Übersetzung sind auch die „Qualitätsstandards“ des Dachverbands aus den USA verfügbar (Garringer et al. 2015; Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften 2018).

5. Ausgangspunkte, Kurzvorstellung der Beiträge und zentrale Botschaften in diesem Band

5.1 Ausgangspunkte und Zielsetzungen

Mit unserem Sammelband möchten wir die wissenschaftliche und fachliche Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Patenschaft und Mentoring als Format freiwilligen Engagements zugänglich machen und die Debatte darüber befördern – in der Hoffnung, dass so Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis entstehen. Weil konkrete Praxisbeispiele sich gut selbst recherchieren lassen, geht es uns bei der Auswahl der Beiträge vielmehr darum, Einblicke in die empirische Erforschung sowie eine theoretisch-fachliche Einordnung zu geben. Dabei möchten wir das soziale Phänomen Patenschaft und Mentoring aus der Perspektive unterschiedlicher Fachdisziplinen beleuchten.

Alle Autor:innen des Bandes waren angehalten, am Ende ihrer Texte einige Folgerungen für die Praxis zu formulieren und so zu reflektieren, was wissenschaftlich generierte Erkenntnisse für die Praxis bedeuten (können). Wissenschaftliches Wissen lässt sich nicht einfach in die soziale Praxis übertragen, denn diese folgt ihren eigenen Regeln und Logiken. Wissenschaft bietet aber die Möglichkeit, das Phänomen Jugend-Mentoring losgelöst von praktischen Zwängen zu verstehen. Mit ihren Erkenntnissen ist es der Praxis und allen Beteiligten

unter Umständen (noch) besser möglich, ihr eigenes Vorgehen zu interpretieren, zu plausibilisieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Ein weiteres wichtiges Anliegen war es uns, Patenschaft und Mentoring in ihrer Ausprägung und Bedeutung als zivilgesellschaftliches Handeln zu konturieren. Unter Zivilgesellschaft verstehen wir dabei die Vielfalt und Vielzahl organisierter Formen, in denen sich Menschen im Rahmen von Vereinen, Stiftungen, sozialen Bewegungen und Initiativen freiwillig und ehrenamtlich engagieren (vgl. Strachwitz/Priller/Triebe 2020). Der zentrale Handlungsmodus der Zivilgesellschaft ist das freiwillige Engagement, mit dem sich Menschen freiwillig, weitgehend unentgeltlich, gemeinsam mit anderen engagieren und gesellschaftlich aktiv werden.

Patenschaft und Mentoring basieren auf dem freiwilligen Engagement der Pat:innen und Mentor:innen, die junge Menschen in einer bestimmten Lebensphase unterstützen und damit gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Zugleich stellt das Engagement für sie eine sinnstiftende Tätigkeit dar, zumal wenn es Bezüge zur eigenen Biografie aufweist.

Darüber hinaus sind zahlreiche Projekte und Angebote selbst Ergebnis zivilgesellschaftlicher Initiativen, indem Menschen vor Ort, ausgehend von identifizierten Problemen und Handlungsbedarfen, aktiv wurden und selbsttätig organisatorische Strukturen geschaffen haben, um Mentoring außerhalb der Familie, im Rahmen von Projekten und Vereinen um- oder fortzusetzen.

Nach unserem Eindruck bleiben diese Aspekte in der wissenschaftlichen Forschung und Debatte noch wenig beleuchtet. Zwar gab es schon früh etwa Hinweise auf die Kompetenz von „Laien“, die im Mentoring wirksam wird (vgl. Müller-Kohlenberg 2018). Wie sich der Umstand freiwilligen Engagements aber auf die Rollen von Mentor:innen und Mentees sowie deren Beziehungen zueinander auswirkt, welche gesellschaftliche Bedeutung Patenschaft und Mentoring zukommt, welche normativen Verankerungen bestehen: Solche und andere Fragen sind allerdings noch Leerstellen im fachlichen Diskurs – auch wenn einige Beiträge in diesem Band die Spur aufnehmen.

5.2 Kurzvorstellung der Beiträge in diesem Band

Weil sich viele unterschiedliche Disziplinen mit Patenschaft und Mentoring beschäftigen, versammelt dieser Band Beiträge von Autor:innen aus Erziehungswissenschaft und Sozialer Arbeit, Kulturwissenschaften, Anthropologie und Ethnologie, Soziologie und Politikwissenschaft und (Entwicklungs-)Psychologie. Um wichtige Fragestellungen und Debatten aufzugreifen, die in Deutschland noch wenig beschrieben wurden, haben wir zusätzlich zu den Autor:innen, die hier dazu forschen, weitere aus Österreich, Irland, Tschechien sowie USA und Kanada eingebunden. Die Autor:innen nutzen meist entweder nur den Begriff „Pa-

tenschaften“ oder „Mentoring“ oder zuweilen auch beide Worte gleichbedeutend. Auch verwendet wird der Begriff „Jugend-Mentoring“, als deutsche Übersetzung des in der Forschungsliteratur vorherrschenden „Youth Mentoring“.

Den vorliegenden Beiträgen liegt eine wertschätzende Haltung gegenüber Patenschaft und Mentoring sowie die Erkenntnis zugrunde, dass das Format und die damit verbundene Praxis viele Potenziale für junge Menschen, Mentor:innen und Gesellschaft hat. Wenn es um die konkrete Ausgestaltung und Weiterentwicklung der Formate geht, werden aber auch Kontroversen sichtbar (vgl. auch Schüler in diesem Band): Ist Mentoring eine Art freundschaftliche Begleitung oder eher eine zielgerichtete Intervention? Sind Patenschaften ein genuin zivilgesellschaftliches Engagement oder auch als (semi-)professionelle Tätigkeit zu verstehen? Ist Mentoring auf die „Herstellung“ individueller Handlungsfähigkeit begrenzt oder geht es auch um kollektive Agency?

In den Beiträgen des ersten Kapitels stehen theoriegeleitete Zugänge im Zentrum. In einem Interview bekräftigt *Klaus Hurrelmann* – anknüpfend an sein Modell der produktiven Realitätsverarbeitung –, dass Patenschaft und Mentoring hervorragend geeignet sind, um Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihrer lebensphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Angesiedelt in einer „dritten Zone“, jenseits von Familie und professionellen Strukturen, verfügt das Format demnach über wertvolle Potenziale, wertvoll gerade auch angesichts der aktuellen Belastungen durch vielfältige Krisen.

Thomas Röbbke wendet sich Patenschaft als neuem Engagementformat zu. Ausgehend von Bildungspatenschaften, arbeitet er dessen besondere Qualitäten heraus und verortet das Engagement in Abgrenzung zu professioneller Arbeit. Vom individuellen und gesellschaftlichen Nutzen des Engagements überzeugt, sieht er zugleich auch dessen Grenzen und Gefahren wie etwa eine Marginalisierung bei der Einführung professioneller Hilfeangebote oder auch die Tendenz einer Individualisierung sozialer Probleme.

Gisela Jakob schlägt sodann eine inhaltliche Bestimmung von Patenschaft und Mentoring vor, die sich an deren Struktur als freiwilliges Engagement in biografischen Übergängen orientiert. Ausgehend von Ergebnissen der Übergangsforschung, werden Patenschaften als hybride Beziehungen rekonstruiert, mit denen junge Menschen bei der Bewältigung biografischer Übergänge begleitet werden. Dies eröffnet den Blick auf das prozesshafte Geschehen in der Patenschaft, auf die damit verbundenen Veränderungen aller Beteiligten sowie auch auf Risiken und Ambivalenzen.

Anknüpfend an die aktuelle Debatte um Agency, entwirft *Eberhard Raithelhuber* aus Österreich einen wichtigen Vorschlag für das konzeptionelle Verständnis von Mentoring. Statt die Tätigkeiten auf ihren Nutzen für die Herstellung individueller Handlungsfähigkeit zu beschränken, gibt er Hinweise für ein Konzept kollektiver Agency. Über die Mentoringdyade hinausgedacht, besteht der Auftrag dann darin, „einen kollektiven, öffentlichen und letztlich politischen Raum der Befähi-

gung“ herzustellen und z. B. im Kontext der Stadtteilarbeit neue soziale Strukturen zu schaffen.

Im zweiten Teil des Bandes geht es um „Konzepte, Formate und Zielgruppen“. Die ersten beiden Beiträge thematisieren international geführte Kontroversen, die sich an vorherrschenden Konzepten von Jugend-Mentoring festmachen. Beim Freundschaftsmodell werden junge Menschen basierend auf einer vertrauensvollen Beziehung in ihrer Freizeit begleitet. Demgegenüber ist das Interventionsmodell auf die jeweils identifizierten Entwicklungsdefizite fokussiert und soll die Jugendlichen zielgerichtet bei deren Bewältigung unterstützen. Die in Irland lehrende *Bernadine Brady* stellt die beiden Konzepte vor und diskutiert ihre Vorzüge und Grenzen. Dabei spricht sie sich nicht für eines der beiden Modelle aus, sondern schlägt vor, die jeweiligen Konzepte an den Bedarf der Mentees anzupassen und dementsprechend passende Rahmenbedingungen zu schaffen.

Auch *Tereza Brumovská* aus Tschechien setzt sich mit dem von Jean Rhodes entwickelten theoretischen Modell von Jugend-Mentoring auseinander. Anknüpfend nicht zuletzt an eigene qualitative Studien zu Mentoringbeziehungen, präsentiert sie ein revidiertes Modell erfolgreichen Mentorings, das der Heterogenität des Formats und den unterschiedlichen Beziehungstypen eher gerecht wird.

In den folgenden Beiträgen steht die Zielgruppe junger Menschen im Zentrum, die sich in biografischen Übergängen befinden: *Frank Gesemann* befasst sich mit den Wirkungen von Patenschaften auf geflüchtete junge Menschen und stellt Ergebnisse aus der Analyse des Programms „Menschen stärken Menschen“ vor, aus der sich auch Gelingensbedingungen ableiten lassen. *Sarah Häsel*er nimmt Patenschaften im Übergang von der Schule in eine Ausbildung in den Blick und weist darauf, dass eine Beschränkung auf den Auftrag Berufsorientierung nicht ausreicht. Vielmehr müssten die Patenschaften an der Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen und sie bei zentralen Entwicklungsaufgaben auch in anderen Lebensbereichen unterstützen.

Patenschaft und Mentoring sind nicht nur Formate, um sozial oder bildungsbenachteiligte Jugendlicher zu unterstützen, sondern können auch als Förderansatz für besonders begabte Schüler:innen fungieren. *Kathrin Emmerdinger*, *Katharina Heyna* und *Heidrun Stöger* zeigen dies anhand von zwei Fallbeispielen, in denen das Instrument des E-Mentorings zur Förderung von jungen Menschen im MINT-Bereich genutzt wird, und skizzieren die Gelingensbedingungen dafür.

Die drei Beiträge im Kapitel „Qualitative Analysen von Patenschaften und Mentoringbeziehungen“ widmen sich ausgewählten Forschungsfragen mittels unterschiedlicher Methoden qualitativer Sozialforschung. Ihre sorgfältige Analyse von Mentoringbeziehungen und Selbstverständnissen von Pat:innen enthält direkte Anregungen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis in Projekten, indem auf Risiken und Fallstricke im Engagement hingewiesen und Empfehlungen für den Umgang damit gegeben werden.

Hannah Schott-Leser fragt, wie es pädagogischen Lai:innen als Pat:innen gelingen kann, qualifiziert pädagogisch zu handeln und den begleiteten Jugendlichen Entwicklungsräume zu eröffnen. Der Beitrag von *Laura Gozzer* untersucht, wie Pat:innen, die Kinder psychisch erkrankter Eltern begleiten, ihre Rolle selbst schaffen und wie dies durch biografische Dispositionen sowie durch Anforderungen des Projektes und gesellschaftliche Diskurse mitbestimmt wird. Auch *Franziska Seise* wendet sich den Rollen von Pat:innen und der Beziehungsgestaltung zu und erkennt als eine besondere Herausforderung, die Spannung zwischen den widerstreitenden Idealen der Kooperation auf Augenhöhe einerseits und der Durchsetzung von Autorität andererseits auszubalancieren.

In ihren Empfehlungen für den Umgang mit den skizzierten Risiken und Spannungen heben alle drei Autorinnen hervor, wie bedeutsam die qualifizierte Begleitung der Pat:innen sowie Gelegenheiten zur Reflexion des eigenen Handelns sind.

Im letzten Kapitel des Bandes geht es um „Herausforderungen für Forschung und Praxis“. *Tina Braun* setzt sich mit den in zahlreichen Studien ermittelten Effekten von Jugend-Mentoring insbesondere in den USA auseinander und erläutert u. a., warum sich die Ergebnisse nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragen lassen. Sie schildert die Herausforderungen, Wirkungen des Mentorings angemessen und verlässlich zu erfassen – nicht ohne darauf hinzuweisen, dass bei quantitativen Untersuchungen die Perspektiven der Mentees, Mentor:innen und Praktiker:innen oft ausgeblendet bleiben.

Der Beitrag zur „Qualität in Jugend-Mentoring-Programmen“ zeigt auf, wie wertvoll ausgearbeitete Standards und handlungsleitende Prinzipien bei der Umsetzung sein können. Hier schien es uns wichtig, Perspektiven aus nationalen Dachverbänden zu Wort kommen zu lassen, die bereits umfangreiche Kenntnisse von Forschung und Praxis verbinden. Eigens für diesen Band haben sich *Michael Garringer* und *Nicki Patnaude* von „MENTOR“ (USA) mit *Véronique Church-Duplessis* und *Tracy Luca-Huger* von „Mentor Canada“ zusammengetan, um zu beschreiben, wie sie – auf unterschiedliche Weise – Vorgaben für ein qualitativvolles Mentoring entwickelt haben und lokale Mentoringorganisationen unterstützen.

Der abschließende und umfangreicher zusammenfassende Beitrag von *Bernd Schüler* zielt auf einen Brückenschlag zwischen Forschung und Praxis. Dazu stellt er zunächst zentrale Erkenntnisse und Entwicklungen der internationalen Forschung unter sechs Gesichtspunkten zusammen, ausgehend von Beiträgen in diesem Band sowie im Rückblick auf von ihm verfasste „Telemachos“-Fachbriefe zur Mentoringforschung. Ein Hinweis lautet dabei, Mentoring nicht mit zu hohen Erwartungen zu überfordern. Zudem werden einige offene Fragen skizziert, die Forschung wie Praxis noch beantworten müssen.

5.3 Zentrale Botschaften

Die Beiträge des Bandes repräsentieren unterschiedliche Perspektiven auf Patenschaft und Mentoring. So vielfältig und manchmal auch konträr das Format dargestellt wird, so gibt es über alle Beiträge hinweg doch einige Gemeinsamkeiten, zumal wenn es um die weitere Entwicklung des Förderinstruments geht. Direkt oder indirekt lassen sich folgende praktisch relevante Einsichten zusammenfassen:

- Im Mentoring kommt es auf die *Qualität der Beziehungen* an: Eine verlässliche und vertrauensvolle Beziehung zwischen Mentee und Mentor:in ist keine Garantie, aber Voraussetzung für das Gelingen und für Wirksamkeit.
- Patenschaft und Mentoring müssen konzeptionell durchdacht, gut vorbereitet und sorgfältig begleitet sein. Eine *fachliche Koordinierung* des freiwilligen Engagements und aller Beteiligten ist notwendig.
- Eine qualitätvolle Umsetzung von Mentoringangeboten ist nicht umsonst zu haben. Mehrfach wird eine *stärkere und verlässliche öffentliche Förderung* gefordert, über zeitlich begrenzte Projekte hinaus.
- Wie Trägerorganisationen mit den Beteiligten umgehen und wie sie deren Vorstellungen berücksichtigen, ist entscheidend für die Zufriedenheit und längerfristige Bindung der Beteiligten und damit für die Wirksamkeit von Mentoring. Deshalb braucht es eine *Engagement förderliche Organisationskultur* und die dafür erforderlichen personellen und fachlichen Ressourcen. Die Koordinator:innen sind dabei entscheidende Schlüsselpersonen.
- Patenschafts- und Mentoringangebote sind auf die *Kooperation mit anderen Akteur:innen* angewiesen, seien es etwa staatliche Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftliche Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Stiftungen, Wirtschaftsunternehmen u. a.
- Stets mitzubedenken sind *Grenzen, Risiken und Ambivalenzen* des Formats, die entweder aus den Lebensbedingungen der Beteiligten, der Struktur oder dem Verlauf von Mentoringbeziehungen oder aus den Rahmenbedingungen und der gesellschaftlichen Funktion von formellen Patenschaften resultieren.
- Gewiss ist, dass es weitere wissenschaftlich fundierte Forschung braucht ebenso wie methodisch angeleitete Evaluationen und Projektbegleitungen.

6. Danksagung

Wir danken allen Autor:innen für ihre wertvollen Beiträge und auch dafür, dass sie sich auf unsere Vorgaben sowie Änderungs- und Ergänzungswünsche eingelassen haben.

Zu danken haben wir auch allen Aktiven und Unterstützer:innen der „Szene“, an deren Wissen und Erfahrungen wir teilhaben und mit denen wir uns austauschen durften.

Und ein weiterer großer Dank geht auch an die ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius und Dr. Tatiana Matthiesen, zuständige Leiterin des Bereiches Bildung und Erziehung, für ihre Unterstützung dieser Publikation.

Literaturverzeichnis

- Bizer, Christoph (2003): Paten. In: Betz, Hans Dieter (Hrsg.): Religion in Geschichte und Gegenwart: Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft. 4. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1001–1002.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Children's Commissioner for England (2018): Forging futures through mentoring. A risk worth pursuing? www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_92752-3.pdf (Abfrage: 22.04.2023).
- DuBois, David L. / Karcher, Michael J. (Hrsg.) (2014): Handbook of Youth Mentoring. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehlers, Jan / Kruse, Niklas (2006): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Book on Demand.
- Eleven (2021): Mentoring als Ansatz für Chancengleichheit – wirksam und kostengünstig. Policy Paper. www.eleven.ngo/media/pages/media/298d5edb70-1668372695/eleven_policy_paper_mentoring.pdf (Abfrage: 07.07.2023).
- El-Mafaalani, Aladin (2021): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Esch, Dominik / Müller-Kohlenberg, Hildegard (2004): Prävention durch informelles Lernen. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 151, H. 3, S. 108–117.
- Falk, Armin (2022): Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein ... und wie wir das ändern können: Antworten eines Verhaltensökonomen. München: Siedler.
- Falk, Armin / Kosse, Fabian / Pinger, Pia (2020): Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence. IZA Discussion Paper Nr. 13387. <https://docs.iza.org/dp13387.pdf> (Abfrage: 05.07.2023).
- Faller, Heike (2007): Für das Glück eines anderen. In: DIE ZEIT, Nr. 16 vom 12.04.2007.
- Garringer, Michael / Kupersmidt, Janis / Rhodes, Jean / Stelter, Rebecca / Tai, Tammy (2015): Elements of Effective Practice for Mentoring. Research-informed and Practitioner-Approved Best Practices for Creating and Sustaining Impactful Mentoring Relationships and Strong Program Services. 4. Auflage. MENTOR, The national Mentoring Partnership. www.mentoring.org/resource/elements-of-effective-practice-for-mentoring/ (Abfrage: 29.07.2023).
- Gesemann, Frank / Nentwig-Gesemann, Iris / Seidel, Alexander / Walther, Bastian (Hrsg.) (2021): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gozzer, Laura (2022): Sich und anderen gerecht werden. Ethische Selbstentwürfe ehrenamtlicher Patinnen und Paten. Frankfurt, New York: Campus.

- Häseler-Bestmann, Sarah (2022): Patenschaft. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit. 9. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 637.
- Häseler-Bestmann, Sarah/Traxl, Bernd/Fritzsche, Elisabeth/Steckhan, Greta M. (2019): PATEN – Patenschaften als Akteure gesellschaftlicher Teilhabe und Entwicklung: Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. In: Hilse-Carstensen, Theresa/Meusel, Sandra/Zimmermann, Germa (Hrsg.): Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. Wiesbaden: Springer, S. 169–181.
- Heinemann, Patricia/Elisabeth, Kals (2019): Mentoring unbegleiteter Minderjähriger. Ein Manual zur Förderung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hurrellmann, Klaus (2019): „Mentoring ist keine Erziehung, gibt aber wichtige Impulse.“ In: Telemachos – Fachbrief über Patenschaften und Mentoring, Nr. 17, S. 2–8. https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1565022010/module/13792014527/name/Telemachos_17_2019.pdf (Abfrage: 05.07.2023).
- Jakob, Gisela (2019) (unter Mitarbeit von Clara Heinz & Annemarie Schwalm): Bürgerschaftliches Engagement in Patenschafts- und Mentoringprojekten. Forschungsbericht. https://soz.arb.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Lehrende/Jakob/Jakob_Forschungsbericht_Patenschaftsprojekt_Web_Version_20190605.pdf (Abfrage: 20.03.2023).
- Keller, Thomas E./Pryce, Julia M. (2010): Mutual but unequal: Mentoring as a hybrid of familial relationship roles. In: *New Directions for Youth Development* 126, Summer, S. 33–50.
- Kosse, Fabian/Deckers, Thomas/Pinger, Pia/Schildberg-Hörisch, Hannah/Falk, Armin (2020): The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. In: *Journal of Political Economy* 128, H. 2, S. 434–467.
- Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften (2021): Kinder und Jugendliche in der Coronavirus-Pandemie: psychosoziale und edukative Herausforderungen und Chancen. Halle (Saale). www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2021_Corona_Kinder_und_Jugendliche.pdf (Abfrage: 05.07.2023).
- Lorenzen, Jule-Marie (2017): Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Dariuš (2013): Wissensdyaden. Mentoring und (De)Professionalisierung im Feld der Sozialen Arbeit. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*. Wiesbaden: VS. CD-ROM.
- Mölders, Babette (2018): Mentoring zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2016): „Die Kinder werden fröhlicher und offener“. In: Telemachos – Fachbrief über Patenschaften und Mentoring, Nr. 4. https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1485814887/module/12997923227/name/Telemachos_04_11-2016.pdf (Abfrage: 05.07.2023)
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2018): *Handbuch Mentoring für Grundschul Kinder. Balu und Du. 53 Bausteine für Theorie und Praxis*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften (Hrsg.) (2018): *Qualität von Patenschafts- und Mentoringprogrammen einschätzen und entwickeln. Eine Einführung in die „Elements of Effective Practice for Mentoring™“ aus den USA – und die ersten Erfahrungen deutscher Programme damit*. Berlin. www.kipa-berlin.de/projekte/qualit%C3%A4t-2018-1/ (Abfrage: 05.07.2023).
- Perzmaier, Christiane/Sonnenberg, Brigit (2013): *Patenschaften praxisnah. Herausforderungen und Umsetzung von Kinder- und Familienpatenschaften*. Edition Sozial. Weinheim, Basel: Beltz.

- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ramm, Beate (2009): *Das Tandem-Prinzip. Mentoring für Kinder und Jugendliche*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Resnjanskij, Sven/Ruhose, Jens/Wiederhold, Simon/Woessmann, Ludger (2021): *Can Mentoring Alleviate Family Disadvantage in Adolescence? A Field Experiment to Improve Labor-Market Prospects*. Working Paper 8870, CESifo München. www.cesifo.org/DocDL/cesifo1_wp8870.pdf (Abfrage: 20.06.2023).
- Roberts, Andy (1999): *Homer's Mentor. Duties Fulfilled or Misconstrued*. (Erstmals erschienen in *History of Education Journal* im Mai 1999). www.nickols.us/homers_mentor.pdf (Abfrage: 20.08.2022).
- Romahn, Anne (2017): *Mentoring – traditionsreicher Begriff und bewährtes Konzept*. In: Petersen, Renate/Budde, Mechthild/Brocke, Pia Simone/Doebert, Gitta/Rudack, Helga/Wolf, Henrike (Hrsg.): *Praxishandbuch Mentoring in der Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 7–16.
- Roß, Paul-Stefan (2021): *Engagement in Patenschaftsprojekten zwischen persönlichen Beziehungen und Öffentlichkeit. Ein kritischer Zwischenruf aus zivilgesellschaftlicher Perspektive*. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 373–386.
- Schott-Leser, Hannah (2018): *Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung. Eine Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Patenschaftsbeziehungen mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Schüler, Bernd (2011): *Mentoring-Programme für Kinder und Jugendliche – Forschungsergebnisse aus den USA und England*. In: *Soziale Arbeit* 60, H. 8, S. 288–295.
- Schüler, Bernd (2021): *Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung. Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche im Spiegel von Forschungsergebnissen aus 25 Jahren*. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 77–109.
- Selle, Ulrich (2016): *Patenschaften bei auffälligem Verhalten. Ein Projekt für Risikokinder in der weiterführenden Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stiftung Bürgermut (Hrsg.) (2021): *Wirksam wachsen. Ein Praxishandbuch für Non-Profit-Organisationen*. Berlin. <https://opentransfer.de/wirksamwachsen> (Abfrage: 10.08.2023).
- Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (2009) (Hrsg.): *Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst.
- Stoeger, Heidrun/Balestrini, Daniel P./Ziegler, Albert (2021): *Key issues in professionalizing mentoring practices*. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 5–18.
- Stoeger, Heidrun/Debatin, Tobias/Heilemann, Michael/Schirner, Sigrun/Ziegler, Albert (2023): *Online mentoring for girls in secondary education to increase participation rates of women in STEM: A long-term follow-up study on later university major and career choices*. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1523, H. 1, S. 62–73.
- Strachwitz, Rupert Graf/Priller, Eckhard/Triebe, Benjamin (2020): *Handbuch Zivilgesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Telemachos – Fachbrief über Patenschaften und Mentoring. Hrsg. vom Netzwerk Berliner Kinderpatenschaften. www.kipa-berlin.de/fachbrief-erhalten/ (Abfrage: 04.07.2023).
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): *Übergänge im Lebenslauf*. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.
- Wenzler-Cremer, Hildegard (2016): *Studierende und Kinder lernen voneinander. Ein Patenschaftsprogramm an Freiburger Grundschulen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

- Wößmann, Ludger/Schoner, Florian/Freundl, Vera/Pfaehler, Franziska (2023): Der ifo-„Ein Herz für Kinder“-Chancenmonitor. Wie (un-)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? In: ifo Schnelldienst 75, H. 4, S. 33–47.
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst, S. 7–29.
- Ziegler, Albert/Gryc, Katharina L./Hopp, Manuel D. S./Stoeger, Heidrun (2021): Spaces of possibilities: A theoretical analysis of mentoring from a regulatory perspective. In: Annals of the New York Academy of Sciences 1483, H. 1, S. 174–198.

I Zur theoretischen Einordnung von Patenschaften und Mentoring für junge Menschen

Impulse aus der dritten Zone: Patenschaften und Mentoring als notwendige Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Menschen

Klaus Hurrelmann

Das Interview mit Klaus Hurrelmann führten die Herausgeber:innen Gisela Jakob und Bernd Schüler im April 2023.

Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche erfahren seit einigen Jahren eine deutliche Aufwertung. Viele neue Projekte und Initiativen sind entstanden, die auch viel öffentliche Aufmerksamkeit erfahren. Wie erklären Sie sich diesen Boom?

Klaus Hurrelmann: Ja, das ist in der Tat sehr interessant und sehr auffällig. Für mich zeigt sich darin eine starke zivilgesellschaftliche Orientierung. Offensichtlich merken viele Menschen: So wertvoll professionelle Unterstützung ist, so hat sie doch auch Grenzen. Die Vorteile einer gesellschaftlich organisierten und professionalisierten Bildung und Erziehung liegen auf der Hand. Sobald wir aber davon absehen, was zu den zentralen Aufgaben von Kitas und Schulen gehört, müssen wir feststellen: Vieles, was junge Menschen heute brauchen, können die formellen professionellen Rollen allein nicht bedienen. Deshalb springen andere Personen ein, die informell unterstützen. Sie ergänzen, was Erzieherinnen, Erzieher, Lehrkräfte und andere formell nicht leisten können.

Viele Menschen sind intuitiv vom Mentoringansatz überzeugt. Aufgabe von Wissenschaft ist, Gründe zu nennen, woher die Potenziale von Mentoring kommen. Als Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler können Sie bestimmte Theorien anführen, die da Erkenntnisse liefern.

Wer die Wirksamkeit von Mentoring erklären will, kann sich auf eine breite Fülle von Ansätzen berufen. Um bei den vielen Theorien nicht die Übersicht zu verlieren, habe ich sie in das Konzept einer interdisziplinären Sozialisationstheorie einbezogen. Mir erscheint diese hier besonders günstig, weil sie eine Metatheorie darstellt, die sozusagen ein Sammelbecken von Theorien bildet. Das umfasst etwa diverse Ansätze aus der Entwicklungs- oder Persönlichkeitspsychologie, wird ergänzt durch unterschiedliche soziologische Theorien und Traditionen und reicht bis hin zu pädagogischen, biologischen und neurologischen Ansätzen, die sich al-

le mit der Entwicklung von Menschen in verschiedenen Lebensphasen beschäftigen.

All diese Zugänge habe ich versucht in dem metatheoretischen Modell der produktiven Realitätsverarbeitung zu sortieren und zu strukturieren. Seine Kernannahme lautet: Die Entwicklung der Persönlichkeit ist eine lebenslange, aktive und produktive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität.

Bevor ich darstelle, was das mit Mentoring zu tun hat, muss ich noch etwas, stark vereinfacht, erläutern, was dieses Modell genauer annimmt. Stichwort innere Realität: Bestehend aus meiner körperlichen und psychischen Disposition, muss ich mich ein Leben lang damit auseinandersetzen. Dazu gehört auch, innerlich zu verarbeiten, was um mich herum passiert. Zu dieser meiner äußeren Realität gehört die soziale Umwelt, etwa die Familie, in die ich hineingeboren werde, oder die sozialen Institutionen wie Schulen, mit denen ich zu tun habe, und die räumlichen Bedingungen. Hinzu kommt die Ökowied, etwa die klimatischen Bedingungen.

Das Modell sagt nun: Ständig sind Menschen damit beschäftigt, an ihrer eigenen Person zu arbeiten, an ihrem besonderen Arrangement zwischen Körper und Psyche und zwischen sozialen und ökologischen Bedingungen. Dabei müssen sie mehrere alterstypische Entwicklungsaufgaben bewältigen, die sich durch die Veränderungen von Körper und Psyche ebenso wie die ihrer sozialen und ökologischen Umwelt ergeben. Es lassen sich vier große Bereiche von Entwicklungsaufgaben unterscheiden.

Da ist erstens der Bereich des Bildens und Qualifizierens, verbunden mit der Aufgabe, lern- und leistungsfähig zu sein, auch einen Beruf zu ergreifen. Die zweite große Dimension bezieht sich auf das Binden, auf die Frage, wie ich soziale Beziehungen aufbauen und darin meine Persönlichkeit entwickeln kann. Als dritter Bereich wird das Konsumieren verstanden, das Wirtschaften, der Einsatz der eigenen Ressourcen, auch der Aufmerksamkeit, weshalb hier der Umgang mit Medien dazugehört. Und ein vierter Bereich betrifft das Partizipieren: Wie bin ich, ausgehend von eigenen Wertorientierungen, fähig, mich mit meiner Umwelt sozial und politisch auseinanderzusetzen und diese aktiv mitzugestalten?

Wer sich diese Aufgaben vergegenwärtigt, wird nun zunächst feststellen: Jeder Mensch wird in jedem Alter und in jeder Entwicklungsphase immer wieder neu herausgefordert, aktiv ein Verhältnis von Körper und Psyche und ein Verhältnis zu sozialer und physischer Umwelt zu arrangieren. Wie das gelingt, ist weder allein vollständig genetisch noch allein vollständig gesellschaftlich bedingt. Es ist ein dynamischer Prozess, mit vielen Wechselwirkungen zwischen genetischen Dispositionen und Einflüssen der Umwelt. Und es ist ein anspruchsvoller Prozess, bei dem man auf Schwierigkeiten stößt. Gerade als junger Mensch kann ich dabei blockiert sein oder werden. Wenn es nicht gelingt, Aufgaben zu bewältigen, braucht man Unterstützung und Hilfe. Und hier sollte auch die Konzeption von Mentoring anschließen. Mir scheint es sinnvoll, aus dem skizzierten Modell

die Anforderungen abzuleiten, die eine Person in der Rolle einer Mentorin, eines Mentors oder in einer Patenschaft zu erfüllen hat.

Können Sie das noch näher beleuchten, etwa für den Bereich des Qualifizierens? Welche besondere Formen der Unterstützung könnten Mentorinnen und Mentoren hier einbringen?

Vergegenwärtigen wir zunächst nochmal, was mit Qualifizieren gemeint ist. Es geht darum, sich kognitiv zu bilden, fachliche Qualifikationen zu erwerben, verschiedene Disziplinen zu beherrschen, ihre Logiken zu verstehen – und das alles so zu entwickeln, dass am Ende eine komplexe Wahrnehmungs- und Denkfähigkeit entsteht, die mich auch beruflich wirksam sein lässt.

Um dies alles zu erwerben, braucht es in unserer modernen Welt professionelle Unterstützungspersonen, allem voran Erzieherinnen und später Lehrkräfte und Ausbilder. Eine typische deutsche Tradition ist es, die Schule hauptsächlich auf die Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe des Bildens und Qualifizierens auszurichten und dafür professionell ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer anzustellen. Wenn wir die veränderten Herausforderungen betrachten, wird immer deutlicher, dass diese Ausrichtung nicht mehr ausreichend und angemessen ist. Schließlich finden Lernprozesse nicht in einem Vakuum statt, sondern sie sind eingebettet in die anderen skizzierten Bereiche. Wie ich mich bilden und qualifizieren kann, hängt auch davon ab, wie ich sozial verbunden bin, wie ich mit Medien umgehe, welche Rahmenbedingungen ich habe etc. Die gesamte soziale Einbindung prägt mit, wie ich lernen kann, Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, und wie ich dabei unterstützt werde. Die Nebenwirkungen der Coronapandemie haben uns dies übrigens besonders nachdrücklich vor Augen geführt.

Die Aufgabe Bildung hat also immer auch soziale, psychische, gesundheitliche, emotionale Dimensionen etc. Wie viel und wie gut junge Menschen lernen, kann deshalb von der professionellen Lehrkraft nur teilweise arrangiert werden. Jahrzehntlang haben wir im schulischen Bereich gezögert, inzwischen reagieren wir auf diese Einsicht, indem wir hier jetzt mehr Fachleute aus Sozialarbeit, Sozialpädagogik oder Schulpsychologie integrieren.

Allerdings stoßen wir auch hier wieder an Grenzen. Zwar haben wir jetzt weitere Fachleute herangeholt, die die anderen Dimensionen unterstützen, die für den kognitiven Lernprozess wichtig sind. Doch drängt sich die Erkenntnis auf: Auch noch so viel unterschiedliche Expertinnen und Experten können allein nicht die Bedingungen herstellen, unter denen junge Menschen sich am besten bilden und qualifizieren können. Neben den Fachkräften für die einzelnen Wissensbereiche, für Didaktik, für Sozialpädagogik und Psychologie etc. braucht es offenbar zudem Personen, die die gesamte Entwicklung eines jungen Menschen anschauen und sie dabei unterstützen, die Verknüpfung der verschiedenen Kompetenzen und die Verbindung der jeweils vorhergehenden Fachlogiken herzustellen.

Diese Personen können die Eltern sein, sozusagen als die natürlichen Patinnen und Paten. Es können Gleichaltrige sein, als natürliche Mentorinnen und Mentoren, die zur Verfügung stehen. Oder es sind eben geschulte Menschen, die außerhalb des Familien- und Freundeskreises hinzukommen, um diese Prozesse dann entsprechend zu begleiten. So kann man sagen: Ansätze von Patenschaften und Mentoring, die sozusagen auf eine dritte Person oder sogar vierte Person bauen, haben den besonderen Reiz, dass sie weder auf der professionellen Basis aufsetzen noch auf einer elterlichen oder Peerbeziehung beruhen. Patinnen und Mentoren agieren in einer dritten Zone, stehen ein Stück beiseite und sind so weniger den Spannungsfeldern ausgesetzt, die mit den anderen genannten Beziehungen verbunden sind. In dieser Position können sie gemeinsam mit den jungen Menschen schauen, etwa wie die unterschiedlichen vorhandenen professionellen Angebote koordiniert werden können, oder überlegen, ob es noch zusätzliche andere Angebote braucht.

Kann Mentoring bei allen vier Entwicklungsaufgaben, die Sie skizziert haben, gleichermaßen hilfreich sein? Oder gibt es Bereiche, wo sich das Instrument besonders eignet?

Im Grunde würde ich sagen, Mentoring kann für alle vier großen Bereiche der Entwicklungsherausforderungen geeignet sein. Das gilt besonders, wenn Personen diese Rolle übernehmen, die dafür vorbereitet und trainiert werden, die ansonsten aber Laienunterstützende sind, mit dem ganzen Potential, was sich gerade daraus ergibt.

Wenn ich aber eine Gewichtung vornehmen soll, dann vermute ich, der Einsatz der Mentorinnen und Mentoren erweist sich als besonders wertvoll, wenn es um Bindungen, um den Aufbau und die Gestaltung eigener Beziehungen geht. In diesem Bereich sind wir gehalten, die eigene Persönlichkeit so zu entwickeln, dass eine Beziehung nach eigenen Wünschen entsteht, die zugleich auch eine Wertschätzung einer anderen Person mit sich bringt. Entsteht so eine intensive Beziehung, stabilisiert das die Persönlichkeit und stärkt die Fähigkeit, eine Identität zu entwickeln. Dabei lernen wir, in Beziehung zwischen Körper und Psyche uns selbst zu verstehen und kooperativ in die soziale Umwelt einzutreten.

Sich binden zu können lässt sich als Dreh- und Angelpunkt verstehen. Wem dies gelingt, der oder die kann auch den Bereich des Qualifizierens stabilisieren. Der Bereich des sich Verbindens strahlt auch ganz stark in die beiden weiteren Bereiche des Konsumierens und Partizipierens aus.

In einem Interview mit dem Mentoringfachbrief „Telemachos“ haben Sie einmal angedeutet, dass im Mentoring manchmal kleine Bemerkungen große Wirkungen haben können. Können Sie das noch etwas näher erläutern?

Das muss ich zunächst konkretisieren: Es geht nicht allein um eine einzelne Bemerkung, sondern mehr um die Haltung, die dahinter steht, eine zuversichtliche Erwartung, die sich in solchen Bemerkungen manifestiert und glaubwürdig ver-

mittelt wird. Junge Menschen spüren, dass hier jemand hinter einem steht und anerkennt, welche Stärken man hat. Ich glaube, im Mentoring sind diese Signale ein zentrales Element: Ich weiß, du kannst das, auch wenn es dauert, aber hier stehe ich, ich habe das erkannt, du kannst dich darauf verlassen. So etwas kann Wunder wirken. Und es kann sich aus einzelnen Sätzen und in konkreten Situationen ergeben, die zu Schlüsselszenen werden. Deshalb sollte man in der Vorbereitung der Mentoren und Mentorinnen auf diesen Mechanismus hinweisen.

Erst Corona, dann der Krieg und über allem die Klimakatastrophe: Gerade junge Menschen fühlen sich durch die Vielzahl von Krisen gestresst. Sind das Themen, auf die Mentoring gezielt eingehen sollte?

Wir leben in einer Zeit, die die junge Generation mit so viel Unsicherheiten konfrontiert, dass diese als existenzbedrohend erlebt werden können. Corona hat gezeigt: Gewissheiten können sich schnell auflösen. Aber durch die Gefahren des Klimawandels gab es zuvor schon eine hohe Sensibilisierung, wie prekär unsere Lebensbedingungen sind. Nicht umsonst ist daraus eine politische Bewegung entstanden, angestoßen von einer 17-jährigen Schülerin aus Schweden. Und dann noch der Krieg in der Ukraine, der – neben der Bedrohung durch Gewalt – ökonomische Folgen hat: Er greift auch die Aussicht an, in Wohlstand leben zu können.

Inzwischen zeigen viele Studien, dass die mit alledem verbundene Verunsicherung gerade junge Menschen stark trifft. Wenn eine Lebensphase, in der ohnehin alles im Fluss ist, in solch bedrohlich-unsichere Umstände fällt, macht es das für junge Menschen noch schwieriger, die skizzierten Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Alle vier Bereiche sind davon beeinträchtigt. In Sachen Bildung haben wir deutliche Befunde, dass etwa bei bis zu einem Drittel der jungen Menschen schulische Leistungen eingebrochen sind. Hier bauen sich teilweise nicht mehr aufholbare Defizite auf. Das gilt auch für den Bereich der Beziehungen und der Stabilität von Körper und Psyche. Wir finden vermehrt Ausweichverhalten, wobei Aggression entweder nach innen gerichtet sein kann, was depressive Störungen mit sich bringt, oder nach außen, was in Suchtverhalten münden kann, etwa beim Medienkonsum. Verglichen mit der Zeit vor Corona, treten Problemverhaltensweisen teilweise um das Doppelte oder Dreifache ausgeprägter auf.

So müssen wir registrieren, dass die Unterstützungssysteme, die bisher existieren, nicht ausreichen. Es ist den Schulen nicht gelungen, die Defizite auszugleichen. Wenn es auch nur halbwegs gelingen soll, den vielen benachteiligten und in ihren Leistungen zurückgebliebenen Schülerinnen und Schülern zu helfen, brauchen wir ganz intensive Unterstützung durch Mentoringprogramme. Auch das vorhandene Angebot pädagogischer und therapeutischer Unterstützung kann die Nachfrage nicht decken. Was die Entwicklung von Beziehungsfähigkeit betrifft, gibt es Bedarfe für zusätzliche Hilfe. Wir brauchen also unbedingt ein Netzwerk von ergänzenden Unterstützungen, die im Idealfall allerdings mit professionell Unterstützenden abgestimmt sind.

Gibt es Gruppen von Kindern und Jugendlichen, bei denen Sie denken, dass sie besonders prädestiniert dafür sind, Mentoring und Patenschaften zu nutzen?

Ja, zunächst ist das die Gruppe der jungen Menschen, bei denen die Elternhäuser nicht die Unterstützung leisten, die man braucht, um eine stabile Ausgangsposition zu haben. Wer zuhause etwa nicht oder wenig aufgefangen und anerkannt wird, hat schlechtere Voraussetzungen, um die großen Entwicklungs Herausforderungen zu bewältigen.

Bekanntermaßen finden sich solche Bedingungen häufig in Familien, wo die Eltern selbst in Schwierigkeiten sind, wo Beziehungsprobleme bestehen, Krankheiten belasten, wo wenig Geld und/oder Bildung vorhanden ist. Viele der betroffenen Kinder und Jugendliche stecken da in einer desolaten Situation, die sich nicht allein mit professioneller Hilfe auflösen lässt.

Besonders zu berücksichtigen sind hier auch die jungen Menschen aus zugewanderten Familien. Nicht weil Zuwanderung ursächlich ist für entsprechende Umstände, sondern einfach, weil unter den Familien, die nach Deutschland zugewandert sind, der Anteil derer besonders groß ist, in denen die Situation wirtschaftlich, sozial usw. so belastet ist, wie ich das eben beschrieben habe.

Als zweite wichtige Gruppe sehe ich Jungen und junge Männer. Warum, das kann man anhand der gesellschaftlichen Krisenkonstellation erläutern. Wir sehen hier, die Geschlechter reagieren sehr unterschiedlich darauf: Mädchen und junge Frauen empfinden Ängste stärker und sorgen sich mehr. Dadurch schaffen sie es aber auch eher, die Lage anzunehmen und sich intensiv damit auseinanderzusetzen. Verglichen damit, verdrängen und verleugnen junge Männer eher, erst recht, wenn ihr Männerbild ein traditionelles ist.

Dieses Muster wird umso problematischer, je mehr man merkt, man kommt mit den Entwicklungsaufgaben nicht zurecht. Verdrängen führt hier zum Vermeiden dessen, was ansteht. Festzustellen etwa bei den schulischen Leistungen: Jungen und junge Männer liegen hier deutlich hinter den Mädchen und jungen Frauen. Ähnlich das Bild bei der Beziehungsgestaltung oder dem souveränen Umgang mit Freizeitangeboten und Medien. Und auch beim Engagement im sozialen und politischen Bereich zeigt sich: Junge Frauen sind aktiver, bringen sich besser in Situationen, wo sie selbstwirksam sein können. Während sich für sie das Frauenbild geöffnet hat, hat man bei jungen Männern oft den Eindruck, sie sind noch gefangen in einem sehr engen Spektrum von traditioneller Männlichkeit, das sie blockiert. Jungen und männliche Jugendliche müssen ermutigt werden, eine breitere Palette von Männlichkeit zu spielen, damit sie sich frei entfalten können.

Sie haben selbst bereits erwähnt, freiwillige Mentorinnen und Mentoren sollten geschult sein. Die Frage ist nur, wie weit diese Qualifizierung reichen soll. In den USA gibt es Forschende, die fordern, dass man die Freiwilligen „paraprofessionalisieren“, ihnen also etwa Gesprächstechniken beibringen sollte, wie sie auch Profis anwenden. In Deutschland wird

oft eher auf Laienkompetenz gesetzt. Würden Sie sich hier einer der Positionen anschließen wollen?

Ich fände es sehr bedauerlich, wenn Sie damit zwei Lager beschreiben würden, die einander ausschließen wollen. Das brächte uns nicht weiter. Denn ähnlich, wie wir eben schon differenziert haben, würde ich sagen: Es kommt auf die Ausgangssituationen der jeweils Beteiligten an. Wo stehen die jungen Menschen, was sind die konkreten Entwicklungsbereiche, wer sind die Mentorinnen und Mentoren? Wie sind die Rahmenbedingungen? Je nachdem, wie die Antworten ausfallen, wird man erkennen, dass ganz unterschiedliche Formen der Unterstützung helfen können.

Selbstverständlich kann es manchmal der „ganz naive“ Mentor sein oder die Patin mit nichts als dem gesunden Menschenverstand, die oder der eine Entwicklungsblockade lösen kann, einfach weil sie/er einen Aspekt einbringt, der dem oder der Mentee so noch nie klar war. In einem anderen Fall könnte es sehr riskant sein, laienhaft und ohne Kenntnis etwa von spezifischen Entwicklungsdynamiken an eine Problematik heranzugehen, weil man damit eine schwierige Situation unter Umständen noch komplizierter macht.

Vielleicht lohnt auch hier die Unterscheidung zwischen Problemen, die letztlich therapeutisch bearbeitet werden müssen, und solchen, die noch im pädagogischen Bereich liegen. Bei ersteren wäre ich vorsichtig, hier sollte man eine Paraprofessionalisierung unbedingt erwägen und vorziehen, während es bei den letztgenannten weniger kompliziert ist, weil hier ganz unterschiedliche Impulse helfen können.

Insgesamt würde ich nicht empfehlen, diese Gegensätze lange zu diskutieren. Wichtiger wäre mir, zu schauen, wie wir eine Kategorisierung von Situationen vornehmen, in denen sich der oder die Mentee befindet. Dafür braucht es eine gewisse Professionalität. Denn nur wenn ich eine gute Einschätzung habe, wer sich hier warum in welcher Lage befindet, werde ich am besten bestimmen können, wer von den vorhandenen Personen jeweils die geeignete Mentorin oder der geeignete Mentor ist.

Meistens beruhen Mentoring und Patenschaften auf freiwilligem Engagement. Es ist ein Ehrenamt, für das Mentorinnen oder Mentoren allenfalls eine Aufwandsentschädigung für ihre Fahrtkosten etc. erhalten. Teilweise gibt es aber auch Projekte, die z. B. mit Studierenden arbeiten, die auch bezahlt werden. Für die einen eine Notwendigkeit, für die anderen eine fragwürdige Praxis, weil man mit Geld das besondere Potenzial dieser Konstellation untergräbt. Würden Sie sich hier positionieren?

Nein, mir scheint es auch hier sinnvoll, Mentoring eher in einem Kontinuum zu denken als in zwei entgegengesetzten Polen. Zunächst aber: Worin besteht die größte Anerkennung für Mentorinnen und Mentoren? Selbstverständlich ist das die Erfahrung, dass man etwas bewirkt hat, etwa indem man verfolgt, wie sich ein Mentee entwickelt. Aber auch eine finanzielle Belohnung würde ich nicht aus-

schließen, weil das nun mal die Form ist, mit der unsere Gesellschaft Wertigkeit vermittelt.

Vorher bei der Frage nach der Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren habe ich ein Spektrum skizziert, das von sensiblen Laien über die semigeschulten bis zu den professionell fortgebildeten Mentoren und Mentorinnen reicht. Solche Abstufungen sollte es auch bei der Bezahlung geben. Mentoring nur auf freiwilligem Engagement aufbauen, das sollten wir auf lange Sicht aufgeben. Es braucht auch Anerkennung im materiellen Sinne. Ich würde ganz bewusst mit finanziellen Ansätzen arbeiten, abhängig von Ausgangssituation und Bedarf, angepasst auf die erforderliche Qualifikation.

Kommen wir zu den Rahmenbedingungen für die Arbeit dieser Mentoringprogramme. Ein Aspekt ist, dass es noch wenig Qualifizierung für die Kräfte gibt, die das Mentoring koordinieren und arrangieren. Vieles beruht noch auf „Learning by doing“ und der Weitergabe von Erfahrungswissen.

Unser Gespräch zeigt, welches Potenzial mit Mentoring verbunden ist. Wir sehen zugleich, dass Mentoring, wie alle anderen Formen der Bildung, Erziehung, Unterstützung und Beratung, oft fachliche Kompetenzen voraussetzt. Zumindest für die, die für die Organisation des Mentorings verantwortlich sind und die Mentorinnen und Mentoren als Trainerin oder Trainer etc. vorbereiten und begleiten, würde ich mir mittel- oder langfristige eine abgesicherte, gut strukturierte und wissenschaftlich ständig weiterentwickelte Ausbildung wünschen. Auch an eigene Studiengänge wäre zu denken. Und ich könnte mir vorstellen, dass man auch Mentorinnen und Mentoren ähnlich systematisch ausbildet, auch in einem akademischen Rahmen.

Ein weiterer wichtiger Umstand von Mentoringprogrammen in Deutschland ist: Meist sind sie schlecht finanziell abgesichert, über Projektfinanzierungen, nicht selten mit Laufzeiten von nur einem Jahr. Professionelle Strukturen aufzubauen ist da natürlich schwer.

Hier bin ich kein Fachmann, aber mir scheint: Es müsste doch möglich sein, Mentoring öffentlich so zu finanzieren wie jeden anderen Ansatz in der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe auch. Man könnte doch Mentoring hier einbeziehen, sodass eine strukturelle Basisförderung vorhanden ist.

Vielleicht kann man schon an bestehende Strukturen andocken. Aber wenn wir uns die große Bedeutung von Mentoring vor Augen führen, kann das nicht nur eine auf privater Initiative beruhende Aktivität bleiben. Es braucht eine Stabilisierung durch öffentliche Zuwendung, durch die Aufnahme in eine öffentliche, rechtlich gebundene Struktur.

Man könnte einwenden: Moment mal, im öffentlichen Sektor für Bildung und in der Kinder- und Jugendhilfe fehlen uns gerade überall Ressourcen. Wieso dann anfangen, knappes Geld zusätzlich auch noch in Strukturen für Mentoring zu stecken?

Hier würde ich genau umgekehrt argumentieren. Jetzt haben wir ein Zeitfenster, das sehr starke Argumente dafür bietet, in Mentoring zu investieren. Wie dargestellt, haben wir doch riesige Unterstützungsbedarfe, die für professionelle Strukturen allein nicht zu bewältigen sind. So viele Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene erfahren gerade existenzielle Belastungen. Hier ergänzende Strukturen aufzubauen ist von enormer Bedeutung.

Nehmen wir das Beispiel der therapeutischen Hilfen. Alle Studien dazu zeigen: Verglichen mit der Zeit vor Corona, haben wir eine Verdoppelung der Zahl der Menschen im Jugendalter, die therapeutische Unterstützung benötigen. Schätzungsweise trifft das jeden zehnten jungen Menschen. Unsere fachlichen Hilfen reichen hier nicht aus – so viele Einzelplätze für Therapie gibt es gar nicht. Wir müssen daher mehr Gruppentherapien anbieten, um mehr Personen zu erreichen. Und wir brauchen mehr assistierende Angebote im Vorfeld und begleitende Maßnahmen. Das können, wie gesagt, professionelle wie halbprofessionelle Kräfte sein, aber auch andere, die zuarbeiten, um diese jungen Menschen irgendwie zu stabilisieren. Wir dürfen sie nicht abstürzen lassen, bevor eine richtige Therapie beginnen kann.

Kurzum, wir haben eine Situation, die von uns verlangt, viel tiefer gestaffelt zu arbeiten als nur mit Professionellen, die hochspezialisierte, aber eben begrenzte Möglichkeiten haben. Mehr denn je brauchen wir eine breite Palette von Unterstützung für junge Menschen. Und da gehören Mentoring, Patenschaften und ähnliche Ansätze mit dazu. Noch eindeutiger, solche Angebote zu fördern, kann die Lage nicht sein.

Zum Schluss noch ein Blick in die Zukunft. Würden Sie eine Prognose wagen, wie sich Mentoring und Patenschaften weiterentwickeln wird?

Ich persönlich baue darauf, dass wir Mentoring aus der Zone der rein ehrenamtlichen Freiwilligkeit herausholen. Die Entwicklung geht in diese Richtung. Man sieht doch, wie stark die öffentliche Unterstützung für solche Ansätze ist.

Allerdings kommt es darauf an, wie geschickt man dafür Verbündete gewinnt, im parteipolitischen Bereich genauso wie bei den Regierungen der verschiedenen Ebenen. Die Zeit ist günstig, man sollte jetzt politische Initiativen starten und dabei deutlich machen, welche ganz konkrete Unterstützung in der jetzigen Krisensituation geleistet werden kann.

Ich denke, es wird uns gelingen, Mentoring zu einer Tätigkeit zu machen, die in den öffentlichen Strukturen fest verankert ist – nicht nur als zivilgesellschaftliche Initiative, sondern als elementarer Bestandteil in ganz unterschiedlichen Bereichen.

Welten verbinden, Synergien erzeugen, Grenzen mitbedenken: Patenschaften und Mentoring aus der Perspektive Bürgerschaftlichen Engagements

Thomas Rübke

Bürgerschaftliches Engagement ist durch die Themen, die es aufgreift, aber auch durch die Art, wie es mit diesen umgeht, ein Seismograf für gesellschaftliche Veränderungen. Ein Erfolgsgeheimnis besteht darin, dass es keine aufwändigen Infrastrukturen oder langwierige Entscheidungswege benötigt, bevor es in Gang kommt. Schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts sehen wir, wie das politische Ehrenamt plötzlich in den Städten aufblüht und dabei ganz ohne die verschwenderische Symbolik feudaler Herrschaft auskommt. Es bietet eine Antwort auf die Fesselung der gesellschaftlichen Kräfte in Deutschland durch die morschen Überreste des Absolutismus. Ein neuer republikanischer Geist wird geboren (vgl. Rübke 2021).

Es gibt vielfältige Beispiele im Lauf der Geschichte, die die aufgestellte Behauptung bestätigen: die Stärkung der ökonomischen Selbstorganisation durch das Genossenschaftswesen Mitte des 19. Jahrhunderts, in einer Zeit, als die wachsende Herrschaft des Kapitals massenhaft ein abhängiges Proletariat hervorbrachte und die kleinen Bauern und Handwerker kaum eine Überlebenschance hatten. Die wohltätigen Vereine, die zur gleichen Zeit der Verarmung breiter Bevölkerungsschichten entgegenwirkten und das Fundament des Sozialstaats legten. Der Aufbau kommunaler Daseinsvorsorge, der z. B. ohne Freiwillige Feuerwehren undenkbar wäre. Die Ausbreitung eines Freizeitsektors Ende des 19. Jahrhunderts, vorangetrieben durch ehrenamtlich organisierte Kultur-, Sport- und Geselligkeitsvereine.

Bürgerschaftliches Engagement greift Zeitströmungen auf, setzt ungeahnte Kräfte frei, korrigiert Fehlentwicklungen und fördert Begabungen, die sonst nicht zum Zuge kommen. Diese innovative Energie zeichnet es bis heute aus, und sie kommt etwa in Nachhaltigkeitsinitiativen wie Repaircafés oder Foodsharing-Kooperativen und Tafelprojekten ebenso zum Ausdruck wie in Patenschafts- und Mentoringprojekten.¹

1 In diesem Beitrag mache ich keinen Unterschied zwischen Mentoring und Patenschaften. Mentoring ist sicher verbreitet in Kontexten der Bildung und Erziehung, wohl auch wegen des Re-

In dem vorliegenden Beitrag werden die besonderen Qualitäten, aber auch die Grenzen von Patenschaften als Bürgerschaftlichem Engagement herausgearbeitet. Dies erfolgt aus der Perspektive eines theoretisch sensibilisierten Beobachters von Bürgerschaftlichem Engagement und Zivilgesellschaft, der als Verantwortlicher in leitenden Positionen im Landesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement Bayern und als Sprecher des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement auch differenzierte Einblicke in Konzeption und Praxis von Patenschaftsangeboten hatte. Darüber hinaus fließen seine persönlichen Erfahrungen aus der Patenschaft für zwei geflüchtete Jugendliche in die Überlegungen mit ein.

1. Patenschaften in Deutschland: Aufbruch und Ausdifferenzierung

Geboren aus dem städtischen Elend der amerikanischen Einwandererstädte zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Ellis 1990), wurden Patenschaften und Mentoring bei uns seit der letzten Jahrhundertwende wiederentdeckt. Der transatlantische Wissenstransfer, den die Körber-Stiftung mit ihrem Ideenwettbewerb „USable“ anstieß, gab dazu einen wichtigen Impuls. In Augsburg initiierte Konrad Hummel, der zu den Vordenkern des Bürgerschaftlichen Engagements zählt, als Sozialreferent verschiedene Patenschaftsprojekte: Sozialpatenschaften, die bei einer Überschuldung von Haushalten helfen; Bildungspatenschaften, die den schulischen Weg begleiten; Jobpat:innen, die bei der Berufsfindung unterstützen. Als wir vom Landesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement Bayern 2008 eine Tagung zu Patenschaftsprojekten durchführten, stießen wir bei einer Internetrecherche auf über zweihundert Initiativen in Deutschland. Aktuell umfasst die Datenbank der aus Bundesmitteln geförderten „Aktion zusammen wachsen“ über 750 Einträge unterschiedlicher Patenschaftsprojekte.

Während Mentoring in den USA über eine lange Tradition verfügt und seit der Gründung von „Big Brothers Big Sisters“ im Jahr 1904 eine Erfolgsgeschichte aufweist, setzte in Deutschland erst mit der Gründung zahlreicher Patenschaftsprojekte um das Jahr 2000 herum ein Aufbruch ein. 2004 entstand in Niedersachsen das Integrationslotsenprojekt, mit dem Zugewanderten, vor allem Arbeitsmigrant:innen das Kennenlernen ihrer neuen Heimat erleichtert werden sollte. Heute gibt es das Projekt bundesweit. Das bayerische Sozialministerium fördert seit 2009 die landesweite Ausbreitung von Familienpatenschaften, so dass das Format mittlerweile an fast 60 Standorten präsent ist. Wie bei vie-

kurses auf die Figur des Mentors, der Telemach, den Sohn des Odysseus, während dessen Abwesenheit im Trojanischen Krieg mit erzog. Allerdings ist in dem Kontext – je nach Ausrichtung und Tradition des jeweiligen Projektes – auch von Bildungspatenschaften die Rede. Beide Begriffe werden hier synonym gebraucht.

len anderen Patenschaftsprojekten gibt es fundierte Basisqualifizierungen mit einem ausgearbeiteten Curriculum, das die Ehrenamtlichen auf ihre Tätigkeit vorbereitet.²

Mit dem Erfolg und zahlreichen neuen Anbietern von Patenschaften tauchten aber auch Fragen auf: Wie sah es mit Qualitätsstandards aus, gerade wenn vulnerable Gruppen im Spiel sind? Oder mit der Zusammenarbeit mit professionellen Diensten wie der Familienhilfe, den Jobcentern, Schulen und Kindergärten? Wo bringen Patenschaften echte Hilfe, und wo wirken sie allenfalls als Placebo für Versäumnisse des Sozialstaates? Welche Rahmenbedingungen sind für Patenschaftsmodelle unabdingbar? Wie kann die produktive Spannung zwischen Bewahrung des menschlichen Eigensinns und Anpassung an professionelle Ansprüche auf Dauer erhalten werden, die den eigentlichen Nutzen von Patenschaften ausmacht?

Über die Jahre entwickelten sich immer dichtere Netzwerke, die aus dem eher lokal organisierten Angebot herausragten und sich überregional positionierten. Zu den wichtigsten Programmen gehören „Balu und Du“, „Arbeiterkind“, „welcome“ oder „Rock Your Life!“, die sich auf besondere Aufgaben und Zielgruppen von Mentor:innen und Mentees fokussieren. Sie entwickelten Unterstützungssysteme und Netzwerkstrukturen und wuchsen teilweise zu veritablen Sozialunternehmen heran.

Auch das Bundesfamilienministerium (BMFSFJ) beteiligte sich an der Verbreitung der Patenschaftsidee, etwa mit der „Aktion zusammen wachsen“, in der umfangreiche Materialien für den Aufbau und die Qualitätssicherung von Mentor:innenprojekten erstellt wurden. Im Kontext der Fluchtbewegungen 2015/2016, als viele geflüchtete Menschen nach Deutschland kamen, entstanden in einzelnen Bundesländern und vor allem auf Bundesebene mit dem Programm „Menschen stärken Menschen“ Patenschaftsprojekte von enormer Schubkraft. Das seit 2016 bestehende Bundesprogramm konnte schon über 176.000 Patenschaften unterstützen.

Mittlerweile kann man sich nicht nur über das quantitative Wachstum von Patenschaftsmodellen freuen, sondern sich auch über den qualitativen Mehrwert informieren, denn es gibt detaillierte Untersuchungen und Evaluationen, die ihre Wirkung belegen (vgl. Gesemann et al. 2021).

2. Der besondere Reiz von Patenschaften

Was bildet die gemeinsame Klammer von Patenschaften? Was ist ihr besonderes Profil und Erfolgsgeheimnis? Dazu drei Gesichtspunkte:

2 Zu den Integrationslotsen in Niedersachsen, die in der Kommune Osnabrück ihren Ausgang nahmen, gab es schon sehr früh eine Evaluierung des Ansatzes (vgl. Bommes / Kolb 2006).

1. *Der menschliche Faktor:* Das Verbindende besteht vor allem darin, dass Patenschaften zwei Welten miteinander verknüpfen: die Welt der menschlichen Beziehungen, ja manchmal sogar der Freundschaft, einerseits und die Welt der fachlichen Hilfen andererseits. Nehmen wir z. B. Bildungspat:innen: Das sind vielfach Menschen, die ein reiches Berufsleben hinter sich haben und über hohe Kompetenzen verfügen. Aber es sind eben nicht Angestellte der Arbeitsagentur oder Lehrer:innen oder Sozialpädagog:innen, obwohl sie mit diesen gut kooperieren sollten, wenn sie ihre selbst gestellte Aufgabe erfüllen wollen. Ihr Interesse am Menschen ist nicht professionell bedingt. Auch über eine angestammte Autorität, wie die der Eltern, können Pat:innen nicht verfügen. Sie können höchstens eine menschliche, moralische Autorität ausstrahlen. Gerade diese Vorbildfunktion birgt das Unwiderstehliche an ihrer Art der Unterstützung: Sie tun etwas um seiner selbst willen, nicht um Geld zu verdienen oder weil es zum Erziehungsauftrag gehört. Dafür entwickeln Kinder und Jugendliche ein besonders feines Gespür. Deswegen verschaffen sich Bildungspat:innen überraschend selbst bei jenen jungen Menschen Gehör, die manch:e Professionelle:r schon abgeschrieben hat.
2. *Die besonderen Synergien mit professionellen Hilfesystemen:* Die Synergien, die Pat:innen zwischen lebensweltlichen und professionellen Beziehungen erzeugen können, werden zunehmend von sozialstaatlichen Leistungserbringern entdeckt. Auch die Wissenschaft spricht von einem Wohlfahrtsmix, der haupt- und ehrenamtliche Hilfe im Sinne einer gemeinsamen Aufgabenstellung verknüpft (vgl. Evers 2014). Gerade da, wo hauptberufliche Hilfe an Grenzen stößt, aber auch da, wo sie präventiv vermieden werden kann, werden Patenschaften interessant. Familienpat:innen sind besonders erfolgreich, wenn „das Kind noch nicht in den Brunnen gefallen ist“, aber sich erste Anzeichen einer Überforderung bemerkbar machen. Sie können auch in der Nachsorge gute Dienste tun, beispielsweise nach einer Maßnahme der Sozialpädagogischen Familienhilfe. Familienpat:innen entspannen kleine Konflikte und entlasten von manchem Alltagsstress, sie haben stets ein offenes Ohr. Natürlich können sie keine Mediation durchführen und keinen Scheidungsprozess gewinnen. Als niederschwellige Angebote können sie allerdings daran mitwirken, dass Belastungen und Problemaufschichtungen vermieden oder zumindest in Grenzen gehalten werden können. Außerdem können sie dazu beitragen, die Betroffenen bei der Problembewältigung zu unterstützen.
3. *Die Qualität des Brückenbaus in Situationen des Übergangs:* Professionelle Hilfesysteme sind in Institutionen, Gesetzen, Abteilungen eingebunden. Das macht sie auch unbeweglich. Besonders spürbar wird das in Zeiten biografischer Übergänge, wenn z. B. ein Kind vom Kindergarten in die Schule wechselt oder ein Jugendlicher von der Hauptschule in die Berufswelt eintritt. Oft sind es Pat:innen, die dann Brücken bauen, weil sie nicht an die vorhande-

nen Versäulungen von Bildungs- und Hilfesystemen gebunden sind. Zudem reichen Patenschaften oft über die unmittelbaren Adressat:innen hinaus und beziehen ganz selbstverständlich die ganze Familie mit ein. Das macht sie natürlich auch komplexer, aber zugleich werden dadurch künstliche Trennungen vermieden.

Diese Wirkungen werden durch die besonderen Qualitäten der Rolle der Pat:innen ermöglicht. Die Pat:innen handeln gleichsam en passant, natürlich und authentisch. Das unterscheidet sie von zielgerichtetem, professionellem Handeln:

- Die engagierten Pat:innen haben eine Vorbildfunktion: Sie können andere Menschen immer wieder aufs Neue überzeugen, dass Bürgerschaftliches Engagement nicht nur wichtig und ehrenhaft, sondern auch sinnstiftend und bereichernd ist.
- Sie sind spontan und flexibel: Konkrete Bereiche, in denen das Bürgerschaftliche Engagement besondere Qualität hat, gibt es viele. Pat:innen können dort spontan Hilfe leisten, wo gerade Hilfe gebraucht wird, ganz unbürokratisch.
- Empathie zeigen: Jeder Mensch braucht Zuwendung. Die hauptamtlichen Helfer:innen haben vor allem eine professionelle Aufgabe, auch wenn sie diese mit Empathie persönlich erfüllen. Bei Ehrenamtlichen steht Empathie im Vordergrund, weil sie ja das, was sie tun, freiwillig und unentgeltlich tun und es nicht tun würden, wenn es ihnen nicht um den einzelnen Menschen ginge.
- Orientierung geben: Wir dürfen nicht unterschätzen, wie kompliziert unsere Welt für Bedürftige ist, insbesondere wenn sie aus anderen Kulturen kommen. Gerade Geflüchtete oder Heranwachsende beobachten genau, wie sich ihre Pat:innen durch den für sie ungewöhnlichen Alltag bewegen. Sie fühlen sich durch diese ohne legale Autorität ausgestattete Orientierung in der Regel nicht „geängelt“, sondern werden neugierig.
- Wege aufzeigen: Wo Bürgerschaftliches Engagement gut funktioniert, kann es ermutigen, selbst ein Engagement zu übernehmen (vgl. Bommes/Kolb 2006). Pat:innen geben den Rückhalt, damit sich die von ihnen begleiteten Menschen – Kinder, Jugendliche und Erwachsene – selbst stark genug fühlen, anderen etwas abzugeben.
- Teilhabe ermöglichen: Ehrenamtliche Mentor:innen sind in der Regel besser situiert als ihre Mentees. Umso wichtiger ist die Aufgabenstellung, anderen Menschen Teilhabe zu ermöglichen und Erfahrungsräume zu öffnen, die jenseits der bisherigen Lebenssphären liegen.
- Integration und Inklusion befördern: Das geht bis zur politischen Teilhabe. Alle diese Prozesse, zu denen Ehrenamtliche so viel beitragen können, führen in vielen Fällen zu einem freien, selbstbewussten, zur Solidarität fähigen Menschen in einer demokratischen Gesellschaft.
- Krisen meistern: Wir kennen viele Geschichten, in denen Ehrenamtliche einem Menschen in schwieriger Situation den entscheidenden Impuls geben

konnten, auf den die Empfänger:innen – oft Jahrzehnte später – noch mit Dankbarkeit zurückblicken.

- Innovationsmotor für gesellschaftliche Themen und soziale Fragen: Nicht jede:r Politiker:in freut sich über Anregungen oder gar Protest aus den Reihen der Bürgerschaft. Aber Bürgerschaftliches Engagement sensibilisiert für die Schwachstellen in unserem Sozialstaat und politischen Gemeinwesen. Wenn man zurückblickt, zeigt sich, wie durchsetzungsstark die Innovationskraft der Bürgerschaft sein kann. So haben sich in der Zeit nach 2015 viele Flüchtlingshelferkreise in die gesellschaftliche Debatte eingemischt und sind für die Rechte der Geflüchteten eingetreten. Aktuell fordern insbesondere Engagierte im Flüchtlingsbereich eine Gleichbehandlung geflüchteter Menschen – unabhängig davon, ob die Geflüchteten aus Afghanistan, Somalia oder der Ukraine kommen.

Und was haben die Pat:innen davon? Sie bekommen viel zurück: Sie können ihre Talente einbringen, merken, wie ihre Unterstützung ankommt, und fühlen sich gebraucht. Sie erhalten spannende Einblicke in andere Lebenswelten und können sich selbst und ihre eigene Kultur prüfen. Sie können gestalten wie in kaum einem anderen Bereich des gesellschaftlichen Lebens. Natürlich ist vieles im Engagement reglementiert, aber dennoch sind die Freiheitsgrade im Gegensatz z. B. zur Erwerbsarbeit enorm. Die Engagierten sind nicht weisungsgebunden und können über ihre Aktivitäten mitentscheiden.

3. Grenzen von Patenschaften und Gefahren der Instrumentalisierung

Diese besonderen Qualitäten des Bürgerschaftlichen Engagements kommen dann zur Geltung, wenn einige Regeln beherzigt und Grenzen beachtet werden. Patenschaftsprojekte heute sind als Unterstützungsangebot in ein dichtes Netzwerk von Hilfesystemen eingebunden und durch vielstimmige gesellschaftliche Diskurse beeinflusst. Insbesondere bei der Aufnahme geflüchteter Menschen seit 2015 wurde sichtbar, dass Patenschaften in den Fokus politischer Kontroversen rücken können. Vier Grenzen oder „Gefahren“ des Patenschaftsmodells will ich benennen:

- Eine erste Gefahr: Ehrenamtliche Hilfe wird durch professionelle Systeme marginalisiert. Das Zusammenspiel von professionellen Systemen und ehrenamtlichen Patenschaften verbindet sich mit einem komplexen Gestaltungs- und Vernetzungsauftrag. Daraus können sowohl verstärkende Synergien als auch hemmende Interferenzen entstehen. Nehmen wir als Beispiel wieder die Bildungspatenschaften. Heute hat ein:e Jugendliche:r, der:die Arbeit sucht,

mit vielen Stellen wie der Schule, der Arbeitsagentur, mit Projekten des Zweiten und Dritten Arbeitsmarktes oder Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit zu tun. Es gibt Fallmanagement, Schulsozialarbeit, das eine oder andere Modellprojekt des Europäischen Sozialfonds etc. Alle kümmern sich, alle haben einen besonderen fachlichen Ansatz. Bildungspat:innen bewegen sich in diesem Gewirr unterschiedlicher Zuständigkeiten und Handlungsabläufe. Dabei stellen sie fest, dass es nicht nur um die hilfsbedürftige Person geht, sondern um das Zusammenführen und Abstimmen der unterschiedlichen Hilfeformen. Ich möchte an einem Beispiel illustrieren, welche absurden Folgen ein nicht gut geordnetes Zusammenspiel haben kann: Vor einigen Jahren gab es in einem Nürnberger Quartier mit hohem Migrationsanteil ein gut eingeführtes ehrenamtliches Bildungspatenschaftsprojekt, das Hauptschüler:innen bei der Bewerbung unterstützte. Nachdem nun viele professionelle Stellen diese Zielgruppe entdeckt hatten, ist folgender Effekt eingetreten: Die professionellen Stellen kümmerten sich vordringlich um Jugendliche, deren Vermittlungschancen als gut eingestuft wurden. Übrig blieben dann die „hoffnungslosen“ Fälle für die Ehrenamtlichen. Eigentlich müsste es umgekehrt sein, aber der Druck, der auf den Hauptamtlichen lastete, gute Vermittlungszahlen zu liefern, forderte Selektionen geradezu heraus. In der Konsequenz wurde das Ehrenamtsprojekt an den Rand gedrängt und frustriert aufgegeben.

- Damit ist eine zweite Gefahr verbunden: die der Instrumentalisierung. Die produktive Vermittlung, die Pat:innen zwischen privater und professioneller Hilfe herstellen, erzeugt auch eine Spannung, der sich die Freiwilligen aussetzen. Schnell geraten sie in die Situation, Handlanger zu werden, die in das professionelle Hilfesystem nahtlos einzupassen sind. Man verlangt von ihnen zeitraubende Qualifizierungen, polizeiliche Führungszeugnisse und die Einhaltung der professionell aufgestellten Regeln. Dann werden aus ehrenamtlichen Pat:innen Schritt für Schritt Minipädagog:innen oder Hilfslehrer:innen, Schmalspur-Sozialarbeiter:innen oder Amateurberater:innen. Ihr Eigensinn als freiwillig engagierte Pat:innen wird dabei getilgt. Bestimmte Formen von Patenschaften leisten dieser Semiprofessionalisierung Vorschub. So gab es z. B. eine ziemliche Aufregung um das Modell der Augsburger „Sozialpaten“, die dezidiert Aufgaben der Schuldnerberatung übernahmen. Dies erfolgte häufig durch „Sozialpat:innen“, die in ihrem Berufsleben in einer Bank gearbeitet hatten – eine durchaus zweischneidige Angelegenheit: Einerseits ist überhaupt nichts dagegen einzuwenden, wenn Pat:innen ihre frühere Berufserfahrung gewinnbringend einsetzen. Andererseits ist durch die fachliche Verengung der Patenschaft auf einen bestimmten Zweck eine gewisse Konkurrenzsituation zu professionellen Diensten nicht von der Hand zu weisen.

- Eine dritte Gefahr: Patenschaften können dauerhafte Abhängigkeiten erzeugen, statt Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Dies wird durch die asymmetrische Struktur zwischen Pat:innen und Patenkindern, Mentor:innen und Mentees befördert, die sich nicht auf gleicher Augenhöhe begegnen. Patenschaften können ins Gönnerhafte oder auch ins Fürsorgliche abgleiten. Wir sind also mit dem ambivalenten Wesen der Hilfe konfrontiert, was im professionellen Bereich und auch beim Engagement eine wichtige Rolle spielt. Hilfen können nicht nur helfen, sondern auch entmündigen und nicht zur Verselbstständigung beitragen. Im Bürgerschaftlichen Engagement wird diese Diskussion etwa bei den Tafeln geführt. Wird hier nicht ein dauerhaftes Abhängigkeitsverhältnis begründet, wenn dort Woche für Woche verbilligt Lebensmittel abgegeben werden und die Linie zwischen denen, die hinter dem Tresen, und denen, die davorstehen, klar und unverrückbar gezogen ist? Wo ist hier die Hilfe zur Selbsthilfe, das Empowerment? Unser gleichsam natürlicher Impuls birgt Gefahren. Oswald von Nell-Breuning, einer der Nestoren der Katholischen Soziallehre, hat dies in einem schönen Bild umschrieben: Ein Kind, das beim Turnen über einen Bock springt, wird sich selbst mehr zutrauen, wenn man ihm Hilfestellung gibt. Die Hilfe ist dazu da, das Zutrauen zu sich selbst zu steigern, um damit eine bessere Leistung zu erzielen, nicht aber, um den Menschen gleichsam Huckepack zu nehmen und ihn ohne eigene Kraftanstrengung über das Hindernis zu tragen. Dennoch ist in der Praxis die Scheidewand zwischen Fürsorge und Bevormundung, Hilfe zur Selbsthilfe und Entmündigung sehr dünn (vgl. Nell-Breuning 1968).
- Patenschaften müssen sich ihrer gesellschaftlichen Implikationen bewusst sein, sonst verstärken sie die Individualisierung und Entpolitisierung durch Bürgerschaftliches Engagement. Das Menschliche und das Politische gehören zusammen. Es gibt viele konkrete Situationen, die politische Implikationen haben. Wenn etwa ein:e Bildungspat:in mitbekommt, wie sich das Patenkind zum hundertsten Mal an einer Bewerbung die Finger wund schreibt, so entsteht natürlich die Frage: Liegt das an der:dem Jugendlichen, an seiner:ihrer mangelnden Motivation – oder müsste man nicht auch einmal die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingehender betrachten, die eine derartige Sisyphusarbeit verursachen? Aber auch dann, wenn die Anstrengungen der Pat:innen von Erfolg gekrönt sind und der Schützling einen Ausbildungsplatz ergattert hat, stellt sich die Frage im Umkehrschluss, warum nicht andere Bewerber:innen zum Zuge gekommen sind. Sind Patenschaften eigentlich nur ein gewisser Wettbewerbsvorteil für einige Wenige und nicht unbedingt von allgemeinem Nutzen? Sehr eindrücklich hat der US-amerikanisch-britische Soziologe Richard Sennett auf diesen Punkt hingewiesen (vgl. Sennett 2002). Für ihn gerät allerdings das Bürgerschaftliche Engagement insgesamt unter Verdacht, zum verlängerten Arm der fortschreitenden gesellschaftlichen Segregation zu werden. Ehrenamtliche Hilfe beschwichtigt die Menschen

in ausweglosen Situationen oder schenke ihnen eine trügerische Hoffnung. Auch wenn man diese Einschätzung Sennetts nicht teilt, verweist seine Kritik auf die zivilgesellschaftliche und politische Perspektive, ohne die das Bürgerschaftliche Engagement einseitig wäre. Es muss zur seismografischen Funktion des Engagements gehören, sich öffentlich Gehör zu verschaffen. Die Form der Patenschaft hingegen ist sehr persönlich und individuell. Das Tandem, auf dem sie zumeist beruht, ist die kleinste mögliche Gesellungsform. Um aber politische Wirksamkeit für ein Anliegen zu erlangen, braucht man Gruppenstärke.

4. Rahmenbedingungen für Patenschaftsprojekte gut gestalten

Ich möchte mich abschließend den engagementpolitischen Rahmenbedingungen zuwenden. Viele Projekte variieren nach Themenschwerpunkten, Zielsetzungen und Zielgruppen sowie auch den beteiligten Pat:innen und Mentor:innen. Dennoch lassen sich einige Aussagen bezüglich guter Rahmenbedingungen treffen, die für alle Varianten von Patenschaften gelten.

1. Die Bedeutung des Ehrenamtes in der Begleitung zwischen persönlicher Bindung und fachlicher Hilfe, die Pat:innen anbieten, ist meines Erachtens nicht zu unterschätzen. Die Ermöglichung von Engagement erfordert eine sensible Balance zwischen einer Regulierung einerseits, die für Sicherheit und Effektivität sorgt, ohne andererseits die Spontaneität der Hilfemotive in den Hintergrund zu drängen. Es geht darum, ein gutes Maß an Eigensinn und gesundem Menschenverstand, den die ehrenamtlich Engagierten mitbringen, nicht nur zuzulassen, sondern wertzuschätzen und in Wert zu setzen. Zugleich brauchen die Ehrenamtlichen auch Sicherheit, so dass sie ihre Aufgabe, die sie sich vorgenommen haben, gut bewältigen können.
2. Ich beobachte, dass sich Patenschaftsformate professionalisieren. Dafür ist eine gute Passung, ein passgenaues Matching zwischen dem Bedarf und den Erwartungen der Patenkinder und Mentees einerseits und den Vorstellungen und Möglichkeiten der Pat:innen andererseits sehr wichtig. Dabei geht es nicht nur um Tätigkeitsfelder, sondern auch um Grade der Verantwortungsübernahme, gemeinsame Interessen, verfügbare Zeiten für die Patenschaft, die geplante Dauer etc. Dazu benötigen die Pat:innen Rückhalt durch ein professionelles Freiwilligenmanagement, also verlässliche Infrastrukturen, an die sie sich wenden können. Dies wird allerdings durch die sprichwörtlich gewordene „Projektitis“ erschwert, die gerade im Bürgerschaftlichen Engagement, das kaum von Regelförderungen profitiert, an der Tagesordnung ist. Das letzte, fast schon absurd anmutende Beispiel war das gut ausgestattete „Aufholpaket“ zur Linderung der Coronafolgen 2021 und 2022, mit dem auch

Patenschaften gefördert wurden. Allerdings war der Förderzeitraum so eng bemessen, dass es sich kaum lohnte, überhaupt anzufangen. Viele Projekte erhielten ihren Förderbescheid zu Anfang des Jahres 2022, und der Bewilligungszeitraum endete dann mit dem laufenden Schuljahr im Sommer 2022. Bürgerschaftliches Engagement kann durch hauptberufliche Arbeit und die Institutionen des sozialen Sicherungssystems nicht ersetzt werden. Aber es braucht professionelle Unterstützung, die nachhaltig und dauerhaft angelegt ist.

3. Wir brauchen gute Qualifizierungsangebote. Im Bereich der Arbeit mit geflüchteten Menschen gehört dazu auch ein interkulturelles Verständnis, und das Engagement für Kinder und Jugendliche erfordert auch pädagogisches Wissen. Beispielhaft für ein gutes Fortbildungsangebot ist die „LernPatenAkademie“ der Freiwilligenagentur Tatendrang in München.
4. Mit Institutionen wie Schulen, Kindergärten und Jugendhilfeeinrichtungen ist mehr Austausch und Kooperation auf Augenhöhe notwendig. Insbesondere die Orte der formalen Bildung könnten noch mehr entdecken, was sie mit einer besseren Unterstützung durch ehrenamtlich Engagierte gewinnen können, und sollten dann auch Rahmenbedingungen wie etwa regelmäßige Sprechstunden für Pat:innen mit ihren Patenkindern schaffen, um das Engagement zu unterstützen. Es gilt, Begriffe und Konzepte wie die viel zitierten Bildungslandschaften oder auch die Möglichkeiten informeller und non-formaler Bildung in ihrer Bedeutung als Bildungsorte für Bürgerschaftliches Engagement zu konturieren und auszubauen (vgl. dazu Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2022).
5. Wir benötigen sichere Rahmenbedingungen, wenn es etwa um Fragen zum Haftungsrecht, zur Unfallversicherung und Dienstaufsicht bei Schulpatenschaften geht. Dies sollte jedoch nicht mit mehr Bürokratie verbunden sein. Manchmal hat man den Eindruck, dass den Pat:innen einiges abverlangt wird, von Datenschutzerklärungen bis zum regelmäßig vorzulegenden polizeilichen Führungszeugnis. Einen umgekehrten Check, was z. B. Schulen für ehrenamtlich Engagierte an Rechtsicherheit bieten, um ein guter Ort für das freiwillige Engagement zu sein, gibt es nicht. Daher würde ich fordern: eine Art Qualitätssiegel für engagementfreundliche Institutionen.
6. Außerdem sollten Insellösungen vermieden werden. An die akute Flüchtlings-situation 2015/2016 haben sich besondere Förderrichtlinien angeschlossen, die sich speziell an diese Zielgruppe richten. Dann kreiert vielleicht die Familienhilfe wieder eine besondere Form der Patenschaft, dann die Schulverwaltung etc. Bei aller Differenzierung der Patenschaftsformate, die oben ja auch begrüßt wurde: Es muss für Menschen, die sich engagieren wollen, einfache und niederschwellige Zugänge geben, keine Organisationskultur, die einer versäulten Behördenstruktur folgt.

Um das Engagement in Patenschaften und Mentoring zu fördern, sind folgende Rahmenbedingungen erforderlich: eine bessere Inwertsetzung der Patenschaftsmodelle; eine gute Begleitung und ein passgenaues Engagement; niederschwellige Zugänge für die Engagierten; Fortbildungsmöglichkeiten; Feedback und Rückendeckung in schwierigen Situationen durch die beruflichen Mitarbeiter:innen; ein verlässlicher Rahmen, der Sicherheit bietet sowie Möglichkeiten für regelmäßigen Austausch mit Institutionen und Behörden auf Augenhöhe. Dabei gilt es, die Besonderheit und den Eigensinn bürgerschaftlichen Engagements zu respektieren. Politik kommt dabei der Auftrag zu, Ressourcen zur Verfügung stellen und Wege zu bereiten. Vor Ort ist man klug genug, das gut umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Bommes, Michael/Kolb, Holger (Hrsg.) (2006): Integrationslotsen für Stadt und Landkreis Osnabrück – Grundlagen, Evaluation und Perspektiven eines kommunalen Modellprojekts. IMIS Beiträge Heft 28. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2013082611404/2/imis28.pdf> (Abfrage: 22.06.2022).
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) (Hrsg.) (2022): Zivilgesellschaft als zentraler Akteur in der deutschen Bildungslandschaft. Arbeitspapier der AG „Bildung und Engagement im gesellschaftlichen Raum“. www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/O6_Service/O2_Publikationen/2021/2021-bbe-reihe-arbeitspapiere-013.pdf (Abfrage: 20.06.2022).
- Ellis, Susann J. (1990): *By the People. A History of Americans as Volunteers*. San Francisco, Oxford: Jossey Bass Publishers.
- Evers, Adalbert (2014): Das Konzept des Wohlfahrtsmix, oder: Bürgerschaftliches Engagement als Koproduktion. In: BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation Nr. 4. www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/O5_Newsletter/O1_BBE_Newsletter/bis_2017/2014/NL04_Gastbeitrag_Evers.pdf (Abfrage: 20.06.2022).
- Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.) (2021): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- LernPatentAkademie: www.lernpatent-akademie.de/ (Abfrage: 22.06.2022).
- Menschen stärken Menschen: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/engagement-staerken/menschen-staerken-menschen/menschen-staerken-menschen-107820> (Abfrage: 15.06.2022).
- Nell-Breuning, Oswald (1968): *Baugesetze der Gesellschaft*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Röbke, Thomas (2021): *Der Humus der Gesellschaft. Über bürgerschaftliches Engagement und die Bedingungen, es gut wachsen zu lassen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sennett, Richard (2002): *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin Verlag.

Übergänge, Ungewissheiten und Ambivalenzen: Patenschaft und Mentoring als freiwilliges Engagement in biografischen Übergängen

Gisela Jakob

Patenschaft und Mentoring unterstützen vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in biografischen Übergangsphasen. Der Schulbeginn, der Wechsel zu einer weiterführenden Schule oder von der Schule zu Ausbildung bzw. Studium, die Ablösung vom Elternhaus wie auch der Prozess des Erwachsenwerdens insgesamt markieren Übergänge, in denen sich Alltag, Lebensverlauf und Identität junger Menschen wandeln. In diesem Prozess verändern sich nicht nur die Paten:innen und Mentees, sondern auch die begleitenden Pat:innen und Mentor:innen sowie auch andere Beteiligte im sozialen und familialen Umfeld.

Als unterstützende Beziehung in solchen Übergängen sind Patenschaft und Mentoring eine eigene Art der Begleitung: weder Freundschafts- noch Familienbeziehung und auch kein professionelles Angebot, doch eines, das Aspekte aus diesen Bereichen nutzt, neu verbindet und damit ein eigenes Format zur Unterstützung junger Menschen darstellt.

Die Begleitung basiert auf dem freiwilligen Engagement von Pat:innen und Mentor:innen – ein Sachverhalt, der in Forschung und Fachdebatte bislang unterbelichtet bleibt. Obwohl es in den USA und in Großbritannien Ansätze für beruflich erbrachtes Mentoring gibt und auch in Deutschland vereinzelt materiell honorierte Formen existieren, so dominieren hier doch nach wie vor Formate, in denen sich Menschen aus freien Stücken, weitgehend unentgeltlich und gemeinsam mit anderen für eine Verbesserung der Situation von Kindern und Jugendlichen einsetzen und damit Gesellschaft in einem Teilbereich mitgestalten (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 86 ff.). Diese Konturierung von Patenschaft und Mentoring als freiwilliges Engagement ist aus meiner Sicht sowohl aus einer zivilgesellschaftlichen Perspektive als auch ausgehend von den Beziehungen, die mit der Begleitung entstehen, ein zentrales Merkmal. Denn damit werden die Tätigkeiten öffentlichkeitsrelevant, während sie den Aufbau persönlicher Beziehungen vor allem dort ermöglichen, wo Pat:innen und Mentor:innen jeweils einem einzelnen Kind oder Jugendlichen zur Verfügung stehen.

Basierend auf diesen Überlegungen, unterbreite ich hier einen Vorschlag für die inhaltliche Bestimmung von Patenschaft und Mentoring, die sich an der

Struktur dieses Engagementformats als biografische Begleitung in Übergängen orientiert, und skizziere schließlich, was sich daraus für die Mentoring- und Patenschaftspraxis in einschlägigen Projekten und Angeboten ergibt.

1. Patenschaft und Mentoring als Begleitung in biografischen Übergängen

1.1 Ausgewählte Erkenntnisse aus der Übergangsforschung und Bezüge zu Patenschaft und Mentoring für Kinder und Jugendliche

Übergänge und Statuswechsel sind Teil des Lebens und strukturieren den Lebensablauf. Der Übergangsforschung, die sich seit den 1980er Jahren herausgebildet hat, liegt ein Verständnis von Übergängen zugrunde „als sozialen Zustandswechseln im Rahmen individueller Lebensverläufe, die Mikroprozesse sozialer Integration darstellen und deshalb nur als Wechselbeziehungen zwischen sozialen Strukturen und individuellen Handlungen zu verstehen sind“ (Walther 2014, S. 14 f.). Übergänge sind demnach gesellschaftlich und institutionell vorgegeben und gerahmt, müssen aber individuell gestaltet und bewältigt werden. Die neuere Übergangsforschung fragt deshalb auch nach dem „Doing Transitions“, also danach, „wie Zustandswechsel gestaltet und darüber *immer wieder hergestellt* werden“ (Andresen et al. 2022, S. 16).

Übergänge im Lebenslauf werden durch gesellschaftliche Institutionen und damit verbundene normative Erwartungen strukturiert. Infolge einer Entstandardisierung von Lebensläufen als Ergebnis gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandels wird in der Übergangsforschung davon ausgegangen, dass institutionelle Vorgaben und Rituale für die Gestaltung von Übergängen zwar nach wie vor eine Rolle spielen, aber an Bedeutung verloren haben.¹ Entsprechend haben sich Prozesse der Übergangsgestaltung diversifiziert und individualisiert. Waren beispielsweise die kirchlich-religiösen Patenschaften noch stark von institutionellen Vorgaben und ritualisierten Praktiken etwa bei Taufe und Konfirmation bestimmt, so ist heute die Gestaltung dieser lebenslaufbezogenen Übergänge zunehmend den Beteiligten selbst überantwortet.

Prozesse der Entstandardisierung betreffen alle Lebensphasen, den Übergang von der Jugend ins Erwachsenenalter aber besonders (vgl. Reißig 2015; Walther 2014). Verlängerte und diversifizierte Bildungswege, Veränderungen in den Familienbeziehungen und komplexe Bedingungen bei der Einmündung in den Ausbildungs-

1 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann nur sehr knapp auf Erkenntnisse der mittlerweile stark ausdifferenzierten Übergangsforschung eingegangen werden, und es werden lediglich einige zentrale Prämissen, die für die Argumentation hier wichtig sind, herausgearbeitet.

und Arbeitsmarkt stellen hohe Anforderungen an die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die damit auf unterschiedliche Weise und abhängig von ihrem familiären und sozialen Umfeld umgehen.

Außerdem stellen sich Anforderungen zur Übergangsgestaltung nicht nur bei Statuswechseln, sondern betreffen auch vielfältige andere biografische Veränderungen (vgl. Schröder et al. 2013; Andresen et al. 2022). So sind z. B. Kinder und Jugendliche – jenseits institutionell gerahmter Übergänge wie dem Eintritt in die Schule oder dem Wechsel von der Schule zu einer Ausbildung – mit diversen anderen Übergängen konfrontiert: mit Veränderungen im Familiensystem, etwa durch die Geburt eines Geschwisterkindes oder die Trennung der Eltern, dem Eintritt in eine Jugendclique, dem Prozess des Erwachsenwerdens, der Herausbildung einer Geschlechteridentität, Flucht- und Migrationserfahrungen, für manche auch die Aufnahme in eine Jugendhilfeeinrichtung und andere das Leben verändernde Erfahrungen.

Übergänge können Handlungsoptionen eröffnen und Bildungs- und Entwicklungsprozesse ermöglichen. Sie sind als „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“, aber auch mit besonderen Risiken und Unsicherheiten sowohl für die Individuen als auch für die gesellschaftliche Ordnung verbunden (Walther/Stauber 2013, S. 29 f.). Ob und wie mit den Anforderungen in Übergangsphasen umgegangen wird, hängt von gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie auch von sozialen, kulturellen, psychischen und ökonomischen Ressourcen der Einzelnen ab. Die meisten jungen Menschen verfügen über die benötigten Ressourcen und Kompetenzen zur Bewältigung der Übergangsanforderungen, können sie doch auf ihr familiales und soziales Umfeld zurückgreifen. Patenschaft und Mentoring sind dort angesiedelt, wo diese Ressourcen und Kompetenzen nicht ausreichend zur Verfügung stehen und die Kinder und Jugendlichen in solchen Phasen auf außerfamiliale Unterstützung – jenseits oder zusätzlich zu professionellen Angeboten – angewiesen sind.

1.2 Patenschaft und Mentoring als „Schwellenzustand“

Patenschaft und Mentoring sind in biografischen Übergängen angesiedelt und stellen selbst – für die Kinder und Jugendlichen wie für die Patinnen und Mentoren – eine zu bewältigende Übergangsphase dar. Ein Kind, das in der Schule bislang nur über sehr eingeschränkte Lesekompetenzen verfügt, erweitert z. B. mit der Begleitung durch einen Paten oder eine Mentorin seine Lesefähigkeit. Über die Lesekompetenz hinausgehend, verändert sich damit sein Zugang zu Texten insgesamt und vielleicht auch seine Beziehungen zur Klasse, zu Lehrkräften, zu Eltern und zur Gesellschaft. Ähnliches gilt für die Begleitung eines jungen Erwachsenen vom Schüler zum Auszubildenden im Rahmen einer Patenschaft, in

deren Verlauf sich das soziale Umfeld, die Kompetenzen und das Selbstbild des jungen Menschen verändern.

Anknüpfend an die Arbeiten des Ethnologen und Anthropologen Victor Turner (1969/2005) zu Übergängen und Statuspassagen, gilt auch für die Phase des Mentorings, dass sich die Beteiligten in einem „Schwellenzustand“ („Liminalität“) befinden.² „Schwellenwesen sind weder hier noch da; sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention, dem Zeremonial fixierten Positionen.“ (Ebd., S. 95) Bisherige Gewissheiten und Handlungsmuster der Kinder bzw. der Jugendlichen werden brüchig, und neue (erwachsene) Haltungen und Fähigkeiten müssen sich erst herausbilden und festigen.

Patenschaft und Mentoring stehen vor der Anforderung, solche Schwellen- und Übergangssituationen als gemeinsames Anliegen der Beteiligten zu gestalten. Dazu gehört es, anknüpfend an den jeweiligen Projektauftrag, eine verbindliche Arbeitsgrundlage zu schaffen und sich auf Regeln für die Zusammenarbeit zu einigen (vgl. zum Folgenden Jakob 2019, S. 52 ff.). Dabei kann nicht davon ausgegangen werden, dass einmal getroffene Absprachen und entwickelte Beziehungsmuster unabänderlich für die Dauer der Patenschaft gelten. Da der Verlauf der Patenschaft kein linearer Prozess ist, sondern von Brüchen und sich verändernden Bedingungen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen bestimmt wird, bedarf es immer wieder neuer Aushandlungsprozesse zwischen den Pat:innen/Mentor:innen und den begleiteten jungen Menschen sowie eventuell auch den am Prozess beteiligten Eltern, Lehrkräften u. a. Dies erfordert eine Offenheit für häufig neue Anfänge.

Dass Übergänge und die damit verbundenen Veränderungen sich als multiple, reversible, situativ gleichzeitige und einander überlappende Passagen vollziehen (vgl. Welzer 1993, S. 37), stellt eine besondere Herausforderung auch für Patenschaft und Mentoring dar. Jugendliche und junge Erwachsene müssen gleichzeitig verschiedene Entwicklungsaufgaben bewältigen: Sie sind gefordert, eine selbstständige Lebensführung zu entwickeln, neue soziale Beziehungen aufzubauen, den Qualifizierungsanforderungen in Schule und Beruf gerecht zu werden, einen eigenen Lebensstil herauszubilden sowie eigene Normen, Werte und Handlungsmöglichkeiten als Individuen wie als Gesellschaftsmitglieder zu entfalten (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2022). Insbesondere in Programmen, die nicht einem isolierten Ziel dienen, sind Pat:innen und Mentor:innen gefordert, diese Gleichzeitigkeit von Entwicklungsanforderungen im Blick zu haben und in ihrer Begleitung auszubalancieren.

2 Victor Turner (1969/2005) knüpft mit seinen Ausführungen zum „Schwellenzustand“ an dem von dem Anthropogen Arnold van Gennep (1909/1986) entwickelten Phasenmodell von Trennung, Schwellenzustand und Angliederung an, nach dem in traditionellen Gesellschaften Übergänge verlaufen. Die neuere Übergangsforschung baut auf den Analysen beider Wissenschaftler auf.

Die Bestimmung von Patenschaft und Mentoring als Schwellenzustand weitet auch den Blick dafür, dass sich nicht nur die Patenkinder und Mentees im Verlauf des Übergangsprozesses verändern, sondern auch die Menschen in ihren Beziehungssystemen Familie, Schule und Freundeskreis. „Ein Übergänger verändert durch seine Abwesenheit den sozialen Zusammenhang, aus dem er kommt und durch seine Anwesenheit den, zu dem er Zugang sucht.“ (Welzer 1993, S. 8)

Die Begleitung eines jungen Menschen stellt deshalb auch für die begleitenden Pat:innen und Mentor:innen einen Übergang dar. Das Erleben der Beziehung und die Erfahrungen dabei sowie (unvermeidliche) eigene Lernprozesse sind dazu prädestiniert, auch ihr Leben und ihre Selbstwahrnehmung zu verändern.

Zugleich ist die Übergangsphase für alle Beteiligten auch mit Unsicherheiten verbunden. Schon weil es um personale Beziehungs- und Lernprozesse geht, sind die Ergebnisse zwar planbar, aber nicht sicher vorhersehbar, und dies muss auch bei der Organisation der Mentoringangebote im Blick behalten und bearbeitet werden.

1.3 Die Patenschafts- und Mentoringbeziehung als besonderer Beziehungstypus

Patenschafts- und Mentoringbeziehungen unterscheiden sich von Beziehungen in anderen Handlungskontexten. Ebenfalls anknüpfend an die Arbeiten Turners, kennzeichnet Bonnie Oglensky (2008) die Mentoringbeziehung als „liminal relationship“, als Grenz- oder Zwischenbeziehung.

„[...] that is because mentorship falls between the lines of professional and personal relationships. It is a liminal relationship (Turner, 1969) – not exactly a friendship, plainly not a parent-child connection, not a teacher-student relationship in any traditional sense, and not merely a boss-employee alliance. Still, because it resembles and in some cases builds upon each of these types of relationships, it taps the motivational logics that undergird them.“ (Oglensky 2008, S. 431)

Wie eingangs erwähnt, gilt für Patenschafts- wie Mentoringbeziehungen, dass sie weder als familiäre oder freundschaftliche noch als professionelle Beziehungen angelegt sind. Als „hybride Beziehungen“ weisen sie allerdings Ähnlichkeiten zu diesen Beziehungstypen auf und integrieren Elemente aus all diesen – ohne in einer der Rollen aufzugehen (Keller / Pryce 2010, S. 37). Damit sind sie als eigener Beziehungstypus mit bestimmten Dynamiken und auch Schwierigkeiten zu verstehen. Die Beziehungen können dabei – abhängig von dem jeweiligen Mentoringprogramm und den verschiedenen Beteiligten – unterschiedlich gestaltet werden (vgl. dazu die Beiträge von Brady und Brumovská in diesem Band).

1.4 Patenschaft und Mentoring als intergenerative Beziehungen

Wenn erwachsene, ältere Pat:innen und Mentor:innen Verantwortung für Angehörige der nachfolgenden Generationen übernehmen, indem sie ihre Zeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen zur Verfügung stellen, werden intergenerative Beziehungen „hergestellt“. Diese Unterstützung der Jüngeren vermittelt auch den Älteren Erfahrungen von Zugehörigkeit, das Erleben sinnstiftenden Handelns sowie eigene Lernprozesse. Eine Patenschaft ermöglicht also gleichzeitig „Verantwortungsübernahme und wechselseitige Erfahrungs- und Lernprozesse“ (Häseler-Bestmann 2022, S. 637).

Generationenübergreifende Patenschaften knüpfen an ein gesellschaftliches und kulturell verankertes Wissen um die wechselseitige Abhängigkeit der Generationen und die Notwendigkeit der Sorge umeinander an. In der Generationenforschung wird dieser Sachverhalt als „Generativität“ bezeichnet (Lüscher 2014, S. 94). Patenschaft und Mentoring sind dabei Prototypen für intergenerative Beziehungen, in denen die Generationen aufeinander bezogen sind und sich Generativität als Haltung und Handlungsorientierung entfalten kann (vgl. Jakob 2021). Die Möglichkeit direkter sozialer Kontakte zu Angehörigen jüngerer Generationen mag einer der Gründe für die Attraktivität dieses Engagements für ältere Patinnen bzw. Mentoren sein.

2. Mentoring und Patenschaft als freiwilliges Engagement

2.1 Freiwilliges Engagement als gesellschaftliche Mitwirkung

In Projekten, Vereinen und Einrichtungen basieren formelles Mentoring und Patenschaft auf dem freiwilligen Engagement von Menschen, die sich damit z. B. für die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen, die Verbesserung der Lebenssituation geflüchteter Menschen oder die Unterstützung benachteiligter Bevölkerungsgruppen einsetzen. In den Projekten und Organisationen wie im allgemeinen Sprachgebrauch werden die Tätigkeiten zumeist als „Ehrenamt“ bezeichnet. Angesichts der Herkunft des Begriffs aus obrigkeitstaatlichen Traditionen (vgl. Sachße 2011, S. 17f.) und seiner Betonung von Ehre und Amt scheint mir dies für die Bezeichnung von Patenschaft und Mentoring nicht angemessen. Vielmehr geht es hier ja um ein Engagementverständnis, das auf der freiwilligen Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung, auf eigenen Entscheidungen und selbstbestimmten Zugängen beruht und oft mit dem Anspruch verbunden wird, Gesellschaft mitzugestalten. Im Kontext des vorliegenden Beitrags ziehe ich deshalb den Begriff des „freiwilligen Engagements“ oder auch kurz: des „Engagements“, vor.

2.2 Patenschaft und Mentoring als neues Engagement

Außerfamiliäre Patenschaft und Mentoring, die in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen haben und in Einrichtungen und Programmen umgesetzt werden, sind Teil von Veränderungen im Engagementbereich, die als „Strukturwandel“ (Beher/Liebig/Rauschenbach 2002) gefasst werden. Denn die Initiative für neue lokale Projekte ging oft nicht von großen Dienstleistungsorganisationen oder Verbänden aus, sondern entstand vielfach vor Ort aus bürgerschaftlicher Verantwortung heraus. Angesichts gesellschaftlicher Bedarfe und lokal sichtbarer Problemlagen etwa im Bildungsbereich und bei der Begleitung geflüchteter Menschen haben Bürgerinnen und Bürger in Initiativen, Gruppen und Projekten aus eigenem Antrieb begonnen, für neues Engagement notwendige Strukturen und Organisationen aufzubauen. Beispiele dafür sind die zahlreichen Leseförderprojekte (Volkholz 2011), schulische Mentoringprojekte, in denen Studierende Grundschulkindern unterstützen (Müller-Kohlenberg 2014; Selle 2016), lokale Gruppen zur Unterstützung sozial benachteiligter und geflüchteter Kinder (siehe die Beispiele in Birtsch/Behn/Bindel-Kögel 2014), Projekte im Übergang von der Schule in eine Ausbildung (Ehlers/Kruse 2007; Lorenzen 2017) oder auch die verschiedenen Bildungs-, Chancen- und Ankommenspatenschaften für geflüchtete Menschen (Gesemann et al. 2021).

Um angemessen auf die identifizierten Herausforderungen zu reagieren, wurden eigene Organisationsstrukturen aufgebaut, die mit Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe und zivilgesellschaftlichen Organisationen kooperieren. Staatliche Programme wie die „Aktion zusammen wachsen“ seit 2008 und seit 2015 „Menschen stärken Menschen“ reagierten auf diese Initiativen, griffen die Patenschaftsidee auf und installierten Förderstrukturen im Kontext von Flucht und Migration und sozialer Benachteiligung.

Auch bezüglich der subjektiven Haltungen und Zugänge zu einem Engagement stehen Patenschaft und Mentoring für veränderte Strukturen. Dieses Engagement entsteht nicht primär innerhalb einer weltanschaulichen Gemeinschaft, sondern wird ausgehend von den eigenen Relevanzsetzungen und biografischen Passungen gewählt. Entsprechend wird das Engagement nicht mit Pflicht und Selbstlosigkeit konnotiert, sondern als sinnstiftende Erfahrung und als Möglichkeit gesellschaftlicher Mitwirkung für die Pat:innen und Mentor:innen verstanden (vgl. Philip/Hendry 2000). Auch erleichtert die in zahlreichen Projekten gesetzte zeitliche Befristung einer Begleitung auf ein bis zwei Jahre die Planbarkeit und Integration des Engagements in den Lebensablauf der Engagierten und verhindert, dass die Tätigkeiten zu unhinterfragten Routinen werden.

2.3 Freiwilliges Engagement in Patenschaft und Mentoring als eigener Handlungsbereich

Dass Patenschaft und Mentoring einen speziellen Handlungsbereich mit eigenen Handlungslogiken darstellen, kommt besonders in Programmen und Angeboten zum Ausdruck, die auf Eins-zu-Eins-Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern oder Jugendlichen basieren. Mit dem Engagement wird eine individuelle Beziehung geschaffen, in der ein junger Mensch seine Mentorin oder seinen Paten mit niemandem teilen muss, weder mit einem Geschwisterkind noch mit einer Mitbewohnerin, wie das etwa in einer Jugendhilfemaßnahme der Fall wäre. Diese exklusive Zuwendung ermöglicht den Kindern und Jugendlichen eine besondere Erfahrung des Gesehenwerdens und der Wertschätzung.

Als freiwilliges Engagement sind Patenschaften durch ihre lebensweltliche Nähe zu den Kindern und Jugendlichen bestimmt. Während professionelles Handeln eine eigene soziale Welt basierend auf fachlichen Standards und organisatorischen Erfordernissen darstellt, sind Patenschaft und Mentoring in der Lebenswelt und im sozialräumlichen Umfeld der Kinder und Jugendlichen angesiedelt. Wenn etwa die Mentoren oder Patinnen in die Wohnung der Mentees eingeladen werden oder mit ihnen einen Ausflug machen, dann tauchen sie in deren private Sphäre ein. Dies kann für den Beziehungsaufbau, neue soziale Erfahrungen und Lernprozesse wichtig sein, die in einem institutionalisierten Setting so nicht möglich wären. Zugleich stellen sich dann aber auch Fragen nach der Bewältigung des Verhältnisses von Nähe und Distanz oder der Sicherstellung des Kinderschutzes. Hier bedarf es angemessener Regeln und Qualitätsstandards, um den damit verbundenen Herausforderungen entsprechen zu können und Mentoring qualitativ voll umzusetzen.

3. Risiken und Ambivalenzen

Mentoring und Patenschaft sollen Kinder und Jugendliche in ihrer schulischen, beruflichen und biografischen Entwicklung unterstützen. Als soziale Beziehungen sind sie allerdings auch ambivalent und beinhalten entsprechende Risiken.

Eine dieser Ambivalenzen resultiert aus der engen und vertrauensvollen Beziehung, der die Gefahr einer starken Abhängigkeit für die Mentees innewohnt und die Schritte in Richtung auf Autonomie und Eigenständigkeit beeinträchtigen kann (vgl. Oglensky 2008; Schott-Leser in diesem Band). Eine weitere Ambivalenz ergibt sich aus dem Auftrag, junge Menschen bei der Aneignung von Wissen und Kompetenzen zu unterstützen. Dazu greifen die Pat:innen und Mentorinnen auf ihre eigenen Erfahrungen, Haltungen und Wissensbestände zurück und sind dabei möglicherweise versucht, ihre Sinnorientierungen und Handlungsmuster den Jugendlichen als allgemeingültig überzustülpen.

Ambivalenzen resultieren zudem aus der gesellschaftlichen Funktion der Aktivitäten. Pat:innen und Mentor:innen werden dort tätig, wo Institutionen wie Schule oder das berufliche Übergangssystem ihren Auftrag nicht ausreichend erfüllen. Dies beinhaltet das Risiko, dass Angebote in die Rolle von „Lückenbüßern“ geraten, wenn sie Aufgaben wahrnehmen, die von sozialstaatlichen Instanzen vernachlässigt werden.

Auf die Gefahr einer solchen Instrumentalisierung hat Helen Colley (2003) in ihren Untersuchungen der politisch geförderten Programme für erwerbslose und benachteiligte Jugendliche in den 1990er Jahren in England hingewiesen. Mentoring, fokussiert auf die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit („employability“), wurde dabei als Instrument zur Bewältigung der hohen Jugendarbeitslosigkeit und mit dem Versprechen zur Reduzierung sozialer Ungleichheiten genutzt. Die Forschung Colleys zeigt eindrucksvoll, dass Jugendliche damit in ein Setting gepresst wurden, das ihre Entwicklung auf Beschäftigungsfähigkeit reduzierte und das für Jugendliche, die sich nicht in das vorgegebene Regelwerk einfügten, sogar kontraproduktiv war und ihre prekäre soziale Lage verschärfte.

Ambivalent sind schließlich auch die hohen Erwartungen an Patenschaft und Mentoring. Denn man muss fragen, ob sie strukturelle Bedingungen des Bildungssystems kompensieren können. Aus der Schulforschung ist hinlänglich bekannt, dass die im gegliederten deutschen Schulsystem nach der Grundschule notwendige Entscheidung für eine der weiterführenden Schulformen bei deren relativer Undurchlässigkeit vor allem auf Kosten bildungsbenachteiligter Schüler und Schülerinnen geht und sie zu früh in ihrer Entwicklung auf einen Bildungsweg festlegt (vgl. El-Mafaalani 2021).

Hier kann zwar Mentoring, das auch die Familie einbezieht, ermöglichen, dass Eltern die Mechanismen von Schulempfehlungen verstehen und sich gegebenenfalls darüber hinwegsetzen, um ihren Kindern den Weg zu besserer Bildung zu ebnen (vgl. Falk/Kosse/Pinger 2020). Insgesamt ist der Einfluss von Patenschaft und Mentoring auf Struktur und Abläufe im Bildungssystem allerdings sehr begrenzt. Von Autoren wie dem Sozialwissenschaftler Paul-Stephan Roß (2021) wird deshalb kritisch gefragt, ob nicht Patenschaften zu einer „Privatisierung“ und „Entpolitisierung“ des Engagements beitragen.

Derartige Ambivalenzen lassen sich nicht einfach aufheben und sind mit einer Fülle von Herausforderungen verbunden, die in den Projekten und Organisationen im Rahmen der Koordinierung bewältigt werden müssen.

4. Patenschaft und Mentoring als freiwilliges Engagement in biografischen Übergängen – ein Vorschlag zur inhaltlichen Bestimmung

Aufgrund der bisherigen Ausführungen stelle ich im Folgenden zusammenfassend meine Bestimmung von Patenschaft und Mentoring für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene vor, die über die äußeren Merkmale hinausgehend auf die innere Struktur dieses besonderen Engagementformats zielt. Demnach lassen sich formelle Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche folgendermaßen bestimmen:

- Sie sind in *biografischen Übergängen* angesiedelt. Diese sind gesellschaftlich und institutionell gerahmt und werden gleichzeitig durch das persönliche Handeln der Subjekte gestaltet. Patenschaften und Mentoring können dazu beitragen, besonders belastete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bei der Bewältigung multipler Anforderungen in biografischen Übergangsphasen zu unterstützen. Dazu müssen sie die Lebenssituation und -geschichte der Adressat:innen im Blick haben.
- Sie finden in einem *Zwischenraum* zwischen Erwerbsarbeit, Familie und Privatem statt. Pat:innen und Mentor:innen sind weder beruflich Handelnde noch Familienmitglieder oder Freund:innen. Je nach Ausrichtung verbinden sie aber Inhalte und Handlungsmuster aus den anderen Bereichen miteinander, so dass ein eigenes Handlungsfeld geschaffen wird.
- Sie basieren auf einer *außerfamilialen Beziehung*, in der eine zumeist ältere, erfahrene Person einen jungen Menschen in seiner persönlichen, schulischen oder beruflichen Entwicklung begleitet. Der Auftrag der jeweiligen Patenschaft kann zielgerichtet und eng umrissen auf die Unterstützung bestimmter Lern- und Bildungsziele ausgerichtet sein, kann aber auch umfassender auf die Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung überhaupt angelegt sein.
- Wenn sie auf einer *Eins-zu-Eins-Beziehung* beruhen, ermöglichen sie – im Unterschied zu professioneller Unterstützung im Kontext von Schule oder Kinder- und Jugendhilfe – für eine vorab begrenzte Zeit einzigartige Beziehungen, die sich durch ihre lebensweltliche Nähe und eine vertrauensvolle Beziehung zu den Adressat:innen auszeichnen.
- Zusätzlich haben sich in neuerer Zeit *weitere Formate* wie etwa Gruppen-, Peer- oder E-Mentoring herausgebildet. Zielgruppen sind Kinder, Jugendliche und Familien, die aufgrund ihres sozioökonomischen Status, ihrer Herkunft und familialen Bedingungen als sozial- und bildungsbenachteiligt gelten. Einzelne Mentoringprogramme zielen auf spezifische Zielgruppen wie Mädchen und junge Frauen im MINT-Bereich oder hochbegabte Jugendliche, die im

Bildungssystem nicht ausreichend gefördert oder sogar ausgegrenzt werden (vgl. Emmerdinger / Heyna / Stöger in diesem Band).

- Sie werden zum Ort für *intergenerative Beziehungen*, wenn sich in den Projekten Angehörige verschiedener Generationen begegnen. So können Patenschaft und Mentoring auch dazu beitragen, neue außerfamiliale Generationenbeziehungen anzubahnen.
- Sie ermöglichen auch den Pat:innen und Mentor:innen *sinnstiftende Erfahrungen* sowie Lern- und Bildungsprozesse. Diese übernehmen gesellschaftliche Verantwortung und engagieren sich für junge Menschen, während sie selbst neue Erfahrungen machen, Generativität im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen leben, andere soziale Lebenswelten kennenlernen und so ihre sozialen und kulturellen Kompetenzen erweitern.
- Sie vollziehen sich in einem *organisatorischen Kontext*. Im Unterschied zu informellem Mentoring werden sie als formelle Angebote in Projekten, Einrichtungen und Organisationen umgesetzt. Für das sogenannte Matching und eine verantwortungsvolle Begleitung der Patenschaften bedarf es einer *qualifizierten Koordinierung* – je nach den jeweiligen Projektanforderungen professionell oder freiwillig engagiert.
- Sie basieren auf dem *freiwilligen Engagement* von Menschen, die damit soziale Verantwortung übernehmen und sich für die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe für Kinder und Jugendliche und ihrer Familien einsetzen. Insofern reagieren sie auf gesellschaftliche Handlungsbedarfe und institutionelle Überforderungen und können damit seismografisch auf soziale Problemlagen hinweisen.
- Sie weisen in ihrer Bedeutung für die Beteiligten wie die Gesellschaft *Ambivalenzen* auf. Als asymmetrische Beziehungen bergen sie z. B. Risiken von Abhängigkeit und nicht reflektierter Einvernahme. Aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive betrachtet, bewegen sie sich in dem Dilemma eines Engagements für ausgewählte Kinder und Jugendliche, ohne auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die jugendliche Entwicklung Einfluss nehmen zu können.

5. Schlussfolgerungen

Zum Schluss einige Überlegungen zu Folgerungen aus der hier entwickelten inhaltlichen Begriffsbestimmung für die Patenschafts- und Mentoringpraxis.

5.1 Anforderungen resultierend aus biografischen Bezügen

Die Erkenntnis, dass Patenschaft und Mentoring in biografischen Übergängen angelegt sind, in denen Kinder und Jugendliche mit multiplen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben konfrontiert sind, sollte bei der Organisation der Patenschaften einbezogen werden. Da es für die begleiteten Kinder und Jugendlichen oft um mehr als etwa die Bewältigung des Übergangs in die weiterführende Schule oder den Schulabschluss geht, reicht es nicht aus, sich in der Patenschaft nur auf die Verbesserung schulischer Leistungen oder die Einmündung in eine Ausbildung zu konzentrieren. Vielmehr müssen die Lebenswelt der Jugendlichen, ihr familiäres Umfeld, Beziehungen zur Peergroup und mögliche persönliche Belastungen konzeptionell und praktisch in den Blick genommen werden. Je nach Zielgruppe und Auftrag des Projektes bedeutet das, über die aktuelle Lebenssituation hinausgehend, die Lebensgeschichte der Patenkinder und Mentees zu berücksichtigen.

5.2 Anforderungen an eine zivilgesellschaftliche Ausrichtung des Mentorings

Wenn man die Erkenntnisse zur Engagementstruktur von Patenschaft und Mentoring ernst nimmt, dann muss es in der Praxis darum gehen, diese Formen der Begleitung junger Menschen als freiwilliges zivilgesellschaftliches Engagement zu erhalten. Damit sich besondere Beziehungen zwischen den Mentor:innen und den begleiteten Mentees entfalten können, muss der freiwillige Zugang beider Gruppen sichergestellt werden. Neben der Einzigartigkeit der Beziehungen besteht der Vorteil dieses Engagements auch darin, dass damit im Unterschied etwa zu professionellen Begleitungen im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe oder in der Schule kein Kontrollauftrag verbunden ist.

Ein Plädoyer für Mentoring und Patenschaft als zivilgesellschaftliches Engagement bedeutet nicht, dass damit professionelle Angebote der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schule ersetzt würden. Die Projekte dürfen „die Kernaufgaben der Regelsysteme – Schule, Kita, Jugendamt – nicht übernehmen“ (Olk 2014, S. 17). Um die Teilhabemöglichkeiten und Bildungschancen insbesondere von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, braucht es beides: „sowohl die professionellen Angebote und Leistungen bedarfsgerecht auszubauen und damit die öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen zu stärken, als auch Projekte des freiwilligen Engagements weiterzuentwickeln, um das Angebotsspektrum für Kinder, Jugendliche und Familien zu erweitern und dazu beizutragen, lebensweltlich artikuliert Bedarfe und Problemlagen flexibel und niedrigschwellig zu bearbeiten“ (ebd., S. 18).

Es kommt also darauf an, die besonderen Qualitäten professionellen Handelns und freiwilligen Engagements in einem „Wohlfahrtsmix“ (Evers/Olk 1996) zu kombinieren. Dies erfordert Organisationen, die für solche (neuen) Kooperationen offen sind, sowie eine (professionelle) Engagementkoordinierung, für die es finanzieller Ressourcen sowie einer politischen und öffentlichen Unterstützung solcher Projekte und Programme bedarf (vgl. auch Jakob/Schüler in diesem Band).

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Bauer, Petra/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2022): Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In: Diess. (Hrsg.): *Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. 68. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15–31.
- Behr, Karin/Liebig, Reinhard/Rauschenbach, Thomas (2000): *Strukturwandel des Ehrenamts. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess*. Weinheim, München: Juventa.
- Birtsch, Vera/Behn, Sabine/Bindel-Kögel, Gabriele (Hrsg.) (2014): *Freiwilligenarbeit gestalten. Anregungen für die ehrenamtliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und ihren Familien*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Colley, Helen (2003): *Mentoring for Social Inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Ehlers, Jan/Kruse, Nikolaus (2007): *Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl*. Norderstedt: Books on Demand.
- El-Mafaalani, Aladin (2021): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. 2. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ Deutscher Bundestag (2002): *Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Evers, Adalbert/Olk, Thomas (1996): *Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wohlfahrts-gesellschaft*. Opladen: Budrich.
- Falk, Armin/Kosse, Fabian/Pinger, Pia (2020): *Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence*. www.iza.org/publications/dp/13387/mentoring-and-schooling-decisions-causal-evidence (Abfrage: 02.04.2023).
- Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.) (2021): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Häseler-Bestmann, Sarah (2022): *Patenschaft*. In: *Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hrsg.): Fachlexikon der Sozialen Arbeit*. 9. Auflage. Baden-Baden: Nomos, S. 637.
- Jakob, Gisela (2019): *Bürgerschaftliches Engagement in Patenschafts- und Mentoringprojekten. Forschungsbericht*. Darmstadt. https://isasp.h-da.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Isasp/Downloads-isasp/Prof._Dr._Gisela_Jakob_Buergerschaftliches_Engagement_in_Patenschafts-_und_Mentoringprojekten.pdf (Abfrage: 20.03.2023).
- Jakob, Gisela (2021): *Passungen in Patenschaften im Übergang Schule – Ausbildung. Zur Bedeutung von Biografie und Generativität für gelingende Patenschaftsbeziehungen*. In: *Soziale Arbeit* 70, H. 1, S. 8–15.
- Keller, Thomas E./Pryce, Julia M. (2010): *Mutual but unequal: Mentoring as a hybrid of familiar relationship roles*. In: *New Directions For Youth Development* 126, S. 33–50.

- Lorenzen, Jule-Marie (2017): *Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lüscher, Kurt (2014): „Generationenprojekte – Generationendialoge“ als Bildung. Eine These zum Gespräch zwischen Praxis und Theorie. In: Binne, Heike/Dummann, Jörn/Gerzer-Sass, Annemarie/Lange, Andreas/Teske, Irmgard (Hrsg.): *Handbuch Intergeneratives Arbeiten*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 87–99.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2014): Selbstkompetenzförderung außerhalb institutioneller Zwänge – Erfahrungen im Mentorenprogramm Balu und Du. In: Solzbacher, Claudia/Calvert, Kristina (Hrsg.): „Ich schaff‘ das schon...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 107–113.
- Oglsky, Bonnie D. (2008): The ambivalent dynamics of loyalty in mentorship. In: *Human Relations* 61, H. 3, S. 419–448.
- Olk, Thomas (2014): Entwicklungsbedarf in der Freiwilligenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien heute. In: Birtsch, Vera/Behn, Sabine/Bindel-Kögel, Gabriele (Hrsg.): *Freiwilligenarbeit gestalten. Anregungen für die ehrenamtliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und ihren Familien*. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 11–29.
- Philip, Kate/Hendry, Leo B. (2000): Making Sense of Mentoring or Mentoring Making Sense? Reflections on the Mentoring Process by Adult Mentors with Young People. In: *Journal of Community and Applied Social Psychology* 10, H. 2, S. 211–223.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2022): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 14. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reißig, Birgit (2015): Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Jugend. Studien zur Kindheits- und Jugendforschung Band 2*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 187–207.
- Roß, Paul-Stefan (2021): Engagement in Patenschaftsprojekten zwischen persönlichen Beziehungen und Öffentlichkeit. Ein kritischer Zwischenruf aus zivilgesellschaftlicher Perspektive. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 373–386.
- Sachße, Christoph (2011): Traditionslinien bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. In: Olk, Thomas/Hartnuß, Birger (Hrsg.): *Handbuch Bürgerschaftliches Engagement*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 17–27.
- Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Selle, Ulrich (2016): Patenschaften bei auffälligem Verhalten. Ein Projekt für Risikokinder in der weiterführenden Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Turner, Victor (1969/2005): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Neuauflage. Frankfurt, New York: Campus.
- van Gennep, Arnold (1981/1986): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Übersetzung der französischen Originalausgabe 1981. Frankfurt, New York: Campus.
- Volkholz, Sybille (2011): *Lesepaten in Berlin oder wie man Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe macht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Walther, Andreas (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14–36.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–43.

Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse.
Tübingen: edition diskord.

Handlungsfähigkeit gemeinsam herstellen: Anregungen aus der Agency-Debatte für soziale Mentoringprogramme

Eberhard Raitelhuber

Soziale Mentoring- und Patenschaftsprogramme für Kinder und Jugendliche wollen Heranwachsende und ihre Familien stärken, sie in herausfordernden Lebenssituationen unterstützen und ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Darin ähneln sie Maßnahmen der „pädagogischen Intervention“ (Kaufmann 2012), die von Berufstätigen im Kontext professioneller Organisationen erbracht werden. Wie aber kann „soziales Mentoring“, das meist durch ehrenamtliches Engagement getragen ist, Handlungsfähigkeit erzeugen? Was könnte der besondere Beitrag zu einer erweiterten Handlungsbefähigung sein – gerade im Vergleich zu etablierten Formen sozialer Hilfe und im Zusammenspiel mit ihnen? Dieser Beitrag nimmt solche offenen Fragen zum Ausgangspunkt, um den Zusammenhang von Handlungsfähigkeit und Mentoring zu betrachten und daran Überlegungen für die Praxisgestaltung anzuschließen.

Zunächst wird aufgezeigt, dass im sozialen Wandel immer wieder neu verhandelt wird, *wofür* und *wie* soziale Interventionen Handlungsfähigkeit herstellen sollen. Anschließend werden unterschiedliche Verständnisse von Handlungsfähigkeit bzw. Agency dargestellt. Wie das Mentoringprogramme inspirieren kann, beleuchtet der darauffolgende Abschnitt. Es öffnet sich darin eine Perspektive über die Mentor-Mentee-Beziehung hinaus, hin zu sozialen Praktiken und Netzwerkbeziehungen. Abschließend wird vorgeschlagen, wie Forschung und Praxis hierbei zusammenwirken können.

1. Handlungsfähigkeit und soziale Intervention

Soziale Interventionen, die Problemlagen oder Angehörige einer sozialen Gruppe zum Ausgangspunkt nehmen, zielen auf die Handlungsbefähigung von Personen (vgl. Kaufmann 2012, S. 1295–1297). Auf diesem Verständnis basieren viele Maßnahmen der Bildung, Erziehung und sozialen Hilfe. Handlungsfähigkeit wird dort meist wie folgt verstanden: Menschen haben die Eigenschaft, im Prinzip „etwas von sich aus“ entscheiden und bewirken zu können. Dieses humane Grundvermögen ist unterschiedlich ausgeprägt und es verändert sich über die Lebensspanne. Pädagogische Maßnahmen sollen diese Handlungsfähigkeit in eine

gewünschte Richtung formen, befördern oder erweitern. Entsprechend des wohlfahrtsstaatlichen Verständnisses, wie soziale Probleme auf personaler Ebene zu bearbeiten sind, geschieht dies häufig in sozialen Diensten. Sie zielen auf die Entwicklung, Sicherung oder Wiederherstellung von Kompetenzen oder bieten Kontexte für „soziale Bildung“ (Sting 2016). Ideengebend dafür sind subjektorientierte Ansätze der Entwicklung, Bildung und Bewältigung. Sowohl Interventionspraxis als auch Forschung beschäftigen sich damit, wie ein Individuum eine beschädigte oder nicht ausreichende Handlungsfähigkeit in gegebenen Strukturen erlangt hat und wie sie zukünftig entwickelt werden kann.

In den Denktraditionen, auf die dabei zurückgegriffen wird, finden sich ähnlich klingende Begriffe: Handlungsbefähigung, Handlungsvermögen, Handlungsmacht – oder eben Agency. Auch Kritiken an den Verhältnissen in sozialen Bereichen haben sich immer wieder mit Ideen von Agency/Handlungsfähigkeit und deren sozialpolitischer Inanspruchnahme auseinandergesetzt. Aus einem kritischen Professionsverständnis heraus wurden z. B. seit den 1990er Jahren verkürzte Vorstellungen der Aktivierung, Befähigung und Ermöglichung bemängelt, die sich in neoliberal-neokonservativen Programmatiken finden (vgl. Deacon/Mann 1999). Kritisiert wurde, dass anstelle einer Sicherung der Lebensbedingungen nun die Agency von Individuen gesteigert werden sollte. Menschen sollten von vermeintlich passiven, abhängigen Hilfeempfänger:innen zu aktiven Risikonehmer:innen gemacht werden, die ihr Leben autonom und selbstverantwortlich gestalten *können* und *wollen* – gerade in schwierigen Momenten. Dabei sollten im Kontext von neuen Formen des Regierens auch zivilgesellschaftliche Akteure zu mehr Verantwortungsübernahme angeregt werden. Dazu setzte staatliche Sozialpolitik teils schon vor einem Vierteljahrhundert auf Soziales Mentoring. Im Vereinigten Königreich etwa wurden unter New Labour freiwillig tätige Mentor:innen zur Flankierung aktivierender (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarktprogramme eingesetzt, um „abgehängte“ Jugendliche in erwünschter Form zu integrieren. Die Ambivalenzen und potenziell schädigenden Folgen dieses „engagement mentoring“ hat Colley (2003) brillant herausgearbeitet.

Das Beispiel zeigt: Besonders wenn im sozialen Wandel Handlungsfelder und Interventionsformen entstehen oder wenn sie sozialpolitisch anders gerahmt werden, wird debattiert, wie dort Handlungsbefähigung erzeugt oder beeinflusst werden kann und soll. Soziale Mentoringprogramme – z. B. für Kinder und Jugendliche – sind zwar im deutschsprachigen Raum und Europa nicht gänzlich neu. Formen des sozialen, zivilgesellschaftlich verankerten Mentoring institutionalisieren sich aber aktuell rasant. Das zeigt die Gründung des Bundesverbands soziales Mentoring in Deutschland 2022. Auch der erste Mentoringevent im Europäischen Parlament, der fast zeitgleich stattfand, belegt diese Dynamiken.¹ Auf

1 Die Aufzeichnung kann hier abgerufen werden: <https://app.livecasts.eu/mentoring-in-europe/program> (Abfrage: 10.07.2023).

lokalen, regionalen, nationalstaatlichen und europäischen Ebenen wird Soziales Mentoring immer mehr Teil der Politikgestaltung und staatlichen Förderung. Im Zuge von Fluchtmigration und Coronapandemie sind Patenschaftsprogramme in Teilen Europas als Instrument zur Inklusion hoch im Kurs (vgl. Raitelhuber 2023).

2. Agency im Mentoringdiskurs

Im deutschsprachigen Raum ist noch wenig forschungsbasiertes Wissen vorhanden, wie etwa Mentoringprogramme für Kinder, Jugendliche und ihre Familien Handlungsfähigkeit fördern oder erweitern. Das mag auch daran liegen, dass Mentoring eben nicht bzw. noch nicht in den Kanon der wohlfahrtsstaatlich abgesicherten Ansätze pädagogischer Intervention aufgenommen ist. Es liegen nur wenige, thematisch fokussierte Versuche vor, den Zusammenhang von Sozialem Mentoring und Fachdiskursen auszuloten (vgl. Schüler 2021, S. 97–101) und diese kritisch einzuordnen – beispielsweise im Feld der Sozialen Arbeit (vgl. Lorenzen/Zifonun 2013; Lorenzen 2017; Ziegler 2009) oder der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit. Entsprechend versteht sich dieser Beitrag als ein Baustein zu solchen notwendigen Diskussionen. Um Handlungsfähigkeit im Sozialen Mentoring verstehen zu können, nehme ich vor allem Bezug auf die Debatte um Agency in der internationalen Literatur.

Der überwiegende Teil der Mentoringliteratur stammt nach wie vor aus englischsprachigen Kontexten. Vor allem in der wohlfahrtsstaatlichen Struktur der USA stellen solche Programme für Heranwachsende eine Hauptform sozialer Intervention dar. Häufig stehen dort psychologische Theorien der Entwicklung Pate. Menschen sind demnach an ihrer Entwicklung, Anpassung und Veränderung aktiv beteiligt. Diese „agentic perspective“ in der Psychologie (vgl. Bandura 2001) geht davon aus, dass Menschen aktiv ihre Lebensumstände absichts- und wirkungsvoll gestalten können. Agency bezeichnet dabei die grundlegende „Kraft“, die Individuen hierzu befähigt, bzw. den inneren Mechanismus, in dem Menschen auch strukturelle Bedingungen verarbeiten.

Studien, die hieran anknüpfen, fragen etwa, wie Mentees durch Angebote ihre „personal“ oder „individual agency“ vergrößern können. Gemeint ist, wie Mentoring dazu beitragen kann, dass Menschen ihre Bewusstheit für ihre eigene Handlungsfähigkeit erlangen können oder wie dadurch ein solches Vermögen generell gestärkt werden kann. Agency wird hier also als eine Eigenschaft des Individuums gesehen, die sich „von außen“ durch Mentoring beeinflussen lässt (vgl. Raitelhuber 2013, S. 103–105).

Eine neuere Studie aus Israel untersuchte in diesem Sinne, welche Praktiken Mentor:innen verwenden, um die Handlungsfähigkeit von asylsuchenden Kindern zu vergrößern. Agency wird dabei als das Vertrauen in die individuellen Fä-

higkeiten verstanden, das eigene Leben auch angesichts schwieriger Umstände in Richtung erwünschter Ziele gestalten zu können (vgl. Amitay 2022, S. 709). Yanay-Ventura und Amitay (2019) haben dazu untersucht, mit welchen Praktiken bzw. Formen von Aktivitäten Mentor:innen eine förderliche Umwelt gestalteten, damit Jugendliche ihrer Marginalisierung entkommen können. Hier wird Agency also als entscheidendes Moment gesehen, Individuen zu ermächtigen.

3. Agency als kollektive Errungenschaft

Kritisieren lässt sich an einem solchen Grundverständnis eine Schlagseite, die viele Entwürfe ähnlich aufweisen: Agency wird im Kern als eine mehr oder weniger stabile Eigenschaft eines Individuums verstanden. Man kann Agency allerdings auch ganz anders denken und damit das eigene Blickfeld erweitern. Solche Überlegungen lassen sich nicht direkt in Praxis übersetzen. Sie können diese aber inspirieren. Denn wenn wir uns klarmachen, *wie* unser Denken voreingestellt ist, können wir Handeln anders und wohlüberlegt entwickeln, begründen und reflektieren. Das kann gerade für eine eigenständige Entwicklung von Sozialem Mentoring im deutschsprachigen und europäischen Raum gewinnbringend sein, wie ich weiter unten ausführe.

Dafür schlage ich hier zunächst vor, den gewohnten Blick „auf links“ zu drehen: Start- und Zielpunkt ist dann nicht das Individuum als handelndes Subjekt oder als zu behandelndes Objekt in „seiner“ Umwelt. Wir klammern die weit verbreitete Ansicht vorläufig ein, dass ein Individuum von sich aus Agency „besitzt“ und quasi „im Kopf“ versteckt herumträgt, bis diese sich in Handlung zeigt. Alternativ starten wir von dynamischen Bewegungen und Relationierungen (vgl. Dépelteau 2018) und von alltäglichen sozialen Praktiken (vgl. Schatzki 2002; Reckwitz 2002). Wir betrachten nüchtern und unvoreingenommen, *wer* in Praktiken überhaupt als Akteur:in auftaucht und *wie* das möglich gemacht wird. Von da aus können wir fragen: *Wie* kann es überhaupt „sein“, dass etwas oder jemand als handlungsmächtig erkannt wird? *Wie* wird also jemand oder etwas zum „agent“? *Was* bzw. *wer* trägt alles mit dazu bei, dass Agency in einem komplexen Milieu „auftauchen“ kann? Damit gerät auch in den Blick, wie Materiales (z. B. Technologien, Körper, Artefakte etc.) und Immaterielles (Sprache, Symbole, Ideen, Daten) an solchen Herstellungen von Handlungsfähigkeit beteiligt sind.

Wenn wir dem gedanklich folgen, ergibt sich ein alternativer Blick: In unserer vom westlichen Denken geprägten Alltagswelt personifizieren wir Agency meist. Denn wir begreifen unser Gegenüber als handlungsfähige Person. Wir machen Menschen für ihre Handlungen verantwortlich – mit Ausnahmen, die besonders begründet werden müssen, wie etwa, wenn jemand als minderjährig gilt oder wenn eine kognitive Beeinträchtigung festgestellt wird. Gerade Letzteres macht deutlich: Ob jemand für handlungsfähig „gehalten“ wird und dann quasi über

Agency „verfügt“, ist mit Zuschreibungen, Bewertungen und sozialen Positionierungen verbunden. Man kann also sagen: Agency wird dabei in routinisierten sozialen Praktiken an jemanden oder etwas „angelagert“. Das geschieht immer in einem komplexen Gesamtmilieu (vgl. Gell 1998), das sich verändert und dynamisch ist. Nur indem beispielsweise Mentees in Situationen mit anderen belebten oder unbelebten Dingen interagieren, können sie damit verbunden zu „agents“ werden. Solchen „agents“ unterstellen wir gleichzeitig, eine grundlegende Kapazität zu haben, etwas auch *in Zukunft* bewirken zu können. Und das hat ganz real Auswirkungen auf Handlungskonstellationen und -kapazitäten *im Hier und Jetzt*. Denn es wirkt sich auf die „inneren“ (Bewusstseins-)Zustände von Menschen aus (vgl. Barnes 1999, S. 67).

Eine solche Sichtweise bewahrt uns vor einer häufig anzutreffenden Idee: Im Alltag gehen wir oft von der einfachen Vorstellung aus, dass diagnostizierte personale Defizite oder ein vermeintliches Unvermögen vor allem tief im Individuum begründet liegen – etwa in einer Unfähigkeit oder „fehlenden“ Bereitschaft, Entscheidungen zu fällen oder Verantwortung zu übernehmen. Agency wird aber vielmehr in Interaktionen zwischen Menschen, an denen auch Dinge beteiligt sind, immer wieder neu und momenthaft errungen, verliehen und aufgeführt. „Agents“ – das heißt handlungsbefähigte und -ermächtigte Akteur:innen – ergeben sich aus einem Netzwerk sozialer Beziehungen, in dem sie einen Status haben bzw. erlangen. Agency lässt sich damit entgegen unserer Alltagsüberzeugung als etwas Nicht-Individuelles begreifen und beschreiben: als „social agency“ bzw. „collective agency“. Im nächsten Abschnitt wird deshalb gefragt, was uns das für Mentoringprogramme für Heranwachsende und ihre Familien bringt.

4. Konsequenzen für Mentoring- und Patenschaftsprogramme

Wenn man durch Soziales Mentoring Handlungsfähigkeit erzeugen will, kann man die bisher dargestellten Überlegungen zunächst in Leitfragen bündeln: Wie schaffen wir in Programmen und persönlichen Beziehungen Milieus, die es zulassen, dass jemand – ein:e Mentee – zum „agent“ (erklärt) wird und sich gegebenenfalls auch selbst so erlebt? Wie gestalten wir unsere Praktiken so, dass in unseren Settings jemand als „(un-)zurechnungsfähig“ gesehen wird und individuelle (Handlungs-)Fähigkeiten erlangen kann? Können wir im Kontext von Sozialem Mentoring Machtverhältnisse, soziale Statuspositionen und auch „innere“ (Bewusstseins-)Zustände gemeinsam so herstellen, dass diejenigen, die oft als Objekt der Intervention gesehen werden, als aktive Gestalter:innen auftauchen können – und damit auch nach „innen“ eine erweiterte Handlungsfähigkeit personal erleben? Welche sozialen Ordnungen (re-)produzieren wir in unseren Mentoringaktivitäten? Und wie lässt sich eine Handlungsfähigkeit, die „jemand“ in Mentoringpraktiken erlangt hat, in andere Kontexte transportieren?

Letzteres scheint besonders wichtig, weil Programme das oft erreichen wollen: dass ein:e Mentee auch nach Beendigung der Beziehung und jenseits der flüchtigen Mentoringepisoden auch in anderen Situationen, Lebensbereichen und -phasen eine erweiterte Handlungsfähigkeit aufweist – also nachhaltig „empowert“ ist. Wir wissen noch wenig darüber, welche Verbindungen, Vehikel oder Vermittler:innen es braucht, damit beispielsweise die Agency, die ein:e Mentee in einer Mentoringaktivität erlangt, auch in andere Lebenskontexte – wie alltägliche familiäre Praktiken – oder in Peerinteraktionen übertragen werden kann.

Ausgehend von solchen Überlegungen können wir Soziales Mentoring informierter anlegen. Wir erhöhen damit unser Komplexitätsbewusstsein, was für die Steuerung, Qualitätssicherung und Entwicklung von Ansätzen förderlich ist. Wir eröffnen uns Möglichkeiten, neues Wissen über Interventionspraxen und Wirkungsverständnisse zu schaffen. Dafür gilt es, den Fokus über die Tandembeziehung hinaus vermehrt auf Verbindungen zu Personen zu weiten, die in Programmen mitberücksichtigt und gefördert werden sollten.

In der internationalen Debatte zu Jugend-Mentoring rücken zunehmend Peers oder Eltern von Kindern und Jugendlichen in den Blick, ebenso weitere Familienmitglieder, Arbeitskolleg:innen oder Freund:innen von Mentor:innen (vgl. Schwartz/Rhodes 2016). Dominguez und Kochan (2022, S. 8) stellen jüngst verallgemeinernd fest: Mentoring kann nicht mehr isoliert als eine Einheit betrachtet werden, in der eine personenbezogene soziale Dienstleistung erbracht wird. Yip und Kram (2017, S. 96) befürchten gar, dass eine zu starke Fokussierung auf die dyadische Beziehung dazu führt, dass Mentoring sein Wirkungspotenzial nicht entfalten kann.

Tendenziell weitet sich also in jüngerer Zeit der traditionelle Blick über die Mentor-Mentee-Zweiheit hinaus, die ja gerade im Kontext von Jugend-Mentoring herkömmlich als persönliche, hilfreiche Beziehung beschrieben wird. Folgt man hingegen einem erweiterten Verständnis von Handlungsbefähigung / Agency, wie in dem vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, dann lässt sich Mentoring als Teil von umfassenden Netzwerken begreifen, in denen Menschen sich entwickeln und in denen formal benannte Mentor:innen einen nicht zu unterschätzenden Anteil haben können: als Türöffner:innen bzw. Intermediäre, die Zugang zu Netzwerken von Menschen, Daten und Information ermöglichen. Schon vor einiger Zeit hat Stanton-Salazar (2011) gezeigt, dass auch Soziales Mentoring das soziale Kapital von Mentees fördern kann (vgl. Prieto Flores et al. 2021; Raithelhuber 2021). Soziales Kapital bezeichnet dabei eine sozialstrukturelle Qualität von Verbindungen zwischen Menschen. Sie ermöglicht es ihnen, in bestimmter Art und Weise zu handeln. Soziale Mentoringprogramme können also Mentees durchaus auch mit Ressourcen verbinden, die dann gegebenenfalls über die Dauer einer formalen Mentoringbeziehung hinaus verfügbar sind: Kontakte, Wissen, Beziehungen, Gelegenheiten, Spielräume, durch die jemand ein anderes Handlungsvermögen erlangt und zugesprochen bekommt. Damit kann Mentoring auch handlungsre-

levante Ressourcen und Kapazitäten verfügbar machen, die in der Regel über Beziehungen mit Professionellen in personenbezogenen sozialen Diensten (etwa in der Jugendarbeit) und öffentlichen Diensten (etwa zu Lehrer:innen) gerade nicht aufgebaut werden können (vgl. Raithelhuber et al. 2023, S. 9).

5. Ein gemeinsamer Weg für Forschung und Praxis

Solche Überlegungen könnten für die weitere Entwicklung des Sozialen Mentorings fruchtbar gemacht werden, indem Forschung und Praxis zusammenwirken. Wünschenswert wäre meines Erachtens, wenn Mentoringprogramme verstärkt daran arbeiten, kollektive Erfahrungsräume zu schaffen, und Forschung sich hierbei hilfreich einbringt. In strukturierten Austauschprozessen könnten Mentees, Mentor:innen, Programmverantwortliche, weitere Akteur:innen sozialer Handlungsfelder und aus der Zivilgesellschaft sowie politische Verantwortungsträger:innen entscheidende Momente von Handlungsbefähigung analysieren und gleichzeitig erzeugen. Ebenso ließe sich auch herausarbeiten, wie Mentees und ihre Mentor:innen systematisch handlungs(ohn)mächtig „gemacht“ werden und wie man der sozialen Exklusion progressiv-transformativ begegnen kann. Gerade wenn man Programme, die auf dem Engagement Freiwilliger beruhen, mit etablierten Ansätzen der pädagogischen Intervention verbindet, könnte sich eine gewinnende Zusammenarbeit ergeben (vgl. McQuillin et al. 2022). Professionell ausgebildete Fachkräfte könnten hier eine wichtige Rolle in und für Soziale Mentoring- und Patenschaftsprogramme für Heranwachsende und ihre Familien übernehmen, indem sie ihr Know-how und ihren praktischen Methodenkoffer einbringen.

Dabei sollten sich die Reflexions- und Erkenntnisprozesse nicht nur auf die Individualebene fixieren oder einzelne Mentor-Mentee-Beziehungen unter den gängigen Wirksamkeits- und Qualitätsbemessungsaspekten betrachten. Stattdessen böte es sich an, durch Gruppenprozesse einen kollektiven, öffentlichen und letztlich politischen Raum der Befähigung herzustellen. Denn wenn man aufzeigen und öffentlich vermitteln kann, wie Mentoringaktivitäten möglicherweise in einem Stadtteil oder einer Region im Laufe der Zeit insgesamt soziales Kapital bilden können und soziale Infrastrukturen schaffen: dann verändert man damit auch das Gesamtmilieu, in dem Einzelne (z. B. Mentees und Mentor:innen) und Zielgruppen sozialer Intervention Handlungsfähigkeit erlangen können.

Für eine Weiterentwicklung Sozialen Mentorings in diesem Sinne wäre eine stärkere Kooperation zwischen Forschenden und allen am Sozialen Mentoring Beteiligten wünschenswert.

Konzeptionelle Entwürfe dafür gibt es bereits: Mit „Critical Mentoring“ hat etwa Weiston-Serdan (2017) einen Ansatz formuliert, in dem sich Forschung und Praxis gemeinsam in Richtung von Aktivismus und Widerstand bewegen. Ihr An-

satz kombiniert Methoden und Positionen der „Critical Race Theory“ mit Jugend-Mentoring. Zunächst werden verschiedene, komplexe Formen von Marginalisierungen identifiziert, welche Programmteilnehmer:innen erfahren. Dann werden kollektiv transformative Aktivitäten entwickelt, um diese innerhalb des Mentoringprogramms und darüber hinaus zu überschreiten. Ähnlich haben Albright, Hurd und Hussain (2017) ein Konzept vorgestellt, mit dem verhindert werden soll, dass soziale Ungleichheiten im Mentoring reproduziert werden. Dazu schlagen sie vor, das Design, die Implementierung und die Evaluation von Programmen durchgängig am Prinzip sozialer Gerechtigkeit auszurichten. Der Ansatz ist u. a. von Paolo Freires (1973) Befreiungspädagogik inspiriert und arbeitet mit Partizipativer Aktionsforschung. Damit sollen u. a. Strukturen der Unterdrückung aufgedeckt werden, die sich im Kontext von Mentoring erkennen lassen. Mentees wie Mentor:innen sollen so ein kritisches Bewusstsein erlangen.

Solche Ansätze können je nach Kontext angepasst und weiterentwickelt werden. In jedem Fall sollten wir sie nutzen. Denn wenn wir Impulse aufnehmen, die Mentoring vor allem als eine Form des Empowerments und der Handlungsbe-fähigung propagieren, dann gilt es zu verhindern, damit zweifelhafte politische Programmatiken und problematische Interventionslogiken unreflektiert zu ver-stärken. Es gilt, einen verkürzten Blick zurückzuweisen: die Vorstellung, Soziales Mentoring könne Zielgruppen einfach individuell so ermächtigen, dass sie soziale Exklusion auf eigene Faust überwinden, ganz unabhängig von den strukturellen Zwängen, wie sie mit äußerst prekären Lebenslagen verbunden sind.

Literaturverzeichnis

- Albright, Jamie N. / Hurd, Noelle M. / Hussain, Saida B. (2017): Applying a Social Justice Lens to Youth Mentoring: A Review of the Literature and Recommendations for Practice. In: *American Journal of Community Psychology* 59, H. 3–4, S. 363–381.
- Amitay, Gila (2022): From Helpless Rage to Loving Resistance: Resistance to Othering and Practices of Agency in Mentoring Children of Asylum Seekers in Israel. In: *Child & Youth Care Forum* 51, H. 4, S. 705–727.
- Bandura, Albert (2001): Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. In: *Annual Review of Psychology* 52, H. 1, S. 1–26.
- Barnes, Barry (1999): *Understanding Agency. Social Theory and Responsible Action*. London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: Sage.
- Colley, Helen (2003): *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Deacon, Alan / Mann, Kirk (1999): Agency, Modernity and Social Policy. In: *Journal of Social Policy* 28, H. 3, S. 413–435.
- Dépelteau, François (2018): Relational Thinking in Sociology: Relevance, Concurrence and Disso-nance. In: Dépelteau, François (Hrsg.): *The Palgrave Handbook of Relational Sociology*. Cham: Springer International Publishing, S. 3–33.
- Dominguez, Nora / Kochan, Frances (2020): Defining Mentoring. An Elusive Search for Meaning and a Path for the Future. In: Irby, Beverly J. / Boswell, Jennifer N. / Searby, Linda J. / Kochan, Frances / Garza, Rubén / Abdelrahman, Nahed (Hrsg.): *The Wiley International Handbook of*

- Mentoring. Paradigms, practices, programs, and possibilities. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, S. 1–18.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gell, Alfred (1998): Art and Agency: An Anthropological Theory. Oxford: Clarendon.
- Kaufmann, Franz-Xaver (2012): Konzept und Formen sozialer Intervention. In: Albrecht, Günter / Groenemeyer, Axel (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Band 1 und 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1285–1305.
- Lorenzen, Jule-Marie (2017): Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Dariuš (2013): Wissensdyaden: Mentoring und (De-)Professionalisierung im Feld der sozialen Arbeit. Begleit-CD Rom zu Band 1 und 2. In: Soeffner, Hans Georg (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McQuillin, Samuel D. / Hagler, Matthew A. / Werntz, Alexandra / Rhodes, Jean E. (2022): Paraprofessional Youth Mentoring: A Framework for Integrating Youth Mentoring with Helping Institutions and Professions. In: American Journal of Community Psychology 69, H. 1–2, S. 201–220.
- Prieto Flores, Òscar / Feu, Jordi / Casademont, Xavier / Alarcón, Xavier (2021): Critical autonomy, social capital, and mentoring programmes for children and youth. In: Prieto Flores, Òscar / Feu, Jordi (Hrsg.): Mentoring Children and Young People for Social Inclusion. Global Approaches to Empowerment. London: Routledge, S. 1–15.
- Raithelhuber, Eberhard (2013): Agency und Übergänge. In: Schröer, Wolfgang / Stauber, Barbara / Walther, Andreas / Böhnisch, Lothar / Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 99–140.
- Raithelhuber, Eberhard (2021): 'If We Want, They Help Us in Any Way': How 'Unaccompanied Refugee Minors' Experience Mentoring Relationships. In: European Journal of Social Work 24, H. 2, S. 251–266.
- Raithelhuber, Eberhard (2023, im Erscheinen): The rise of mentoring for social inclusion in Europe. Connecting personal relationships, programs, and policy in research. In: Bollig, Sabine / Groß, Lisa (Hrsg.): Practicing the Family. The Doing and Making of Family In, With and Through Social Work and Education. Bielefeld: transcript.
- Raithelhuber, Eberhard / Bauer, Petra / Loch, Ulrike / Sting, Stephan (2023): Editorial zur Schwerpunktausgabe „Persönliche Beziehungen und soziale Interventionen“. In: Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit – Annual Review of Social Work and Social Pedagogy in Austria 5, S. 5–20.
- Reckwitz, Andreas (2002): Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. In: European Journal of Social Theory 5, H. 2, S. 243–263.
- Schatzki, Theodore R. (2002): The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Schüler, Bernd (2021): Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung. Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche im Spiegel von Forschungsergebnissen aus 25 Jahren. In: Gesemann, Frank / Nentwig-Gesemann, Iris / Seidel, Alexander / Walther, Bastian (Hrsg.): Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 78–108.
- Schwartz, Sarah E. O. / Rhodes, Jean E. (2016): From Treatment to Empowerment: New Approaches to Youth Mentoring. In: American Journal of Community Psychology 58, H. 1–2, S. 150–157.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2011): A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-Status Students and Youth. In: Youth & Society 43, H. 3, S. 1066–1109.
- Sting, Stephan (2016): Bildung im sozialen Raum. Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Konzeption von Bildung. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 14, H. 2, S. 118–139.

- Weiston-Serdan, Torie (2017): *Critical mentoring. A practical guide*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing LLC.
- Yanay-Ventura, Galit / Amitay, Gila (2019): *Volunteers' practices in mentoring youth in distress: Volunteers as informal agents for youth*. In: *Children and Youth Services Review* 99, S. 418–428.
- Yip, Jeffrey / Kram, Kathy E. (2017): *Developmental Networks: Enhancing the Science and Practice of Mentoring*. In: Clutterbuck, David / Kochan, Frances / Lunsford, Laura Gail / Dominguez, Nora / Haddock-Millar, Julie (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Mentoring*. London: Sage, S. 88–104.
- Ziegler, Albert (2009): *Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse*. In: Stöger, Heidrun / Ziegler, Albert / Schimke, Diana (Hrsg.): *Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 7–29.

II Konzepte, Formate und Zielgruppen

Freundschaft oder Intervention: Eine aktuelle Debatte über unterschiedliche Modelle im Jugend-Mentoring¹

Bernadine Brady

Formale Jugend-Mentoring-Programme zielen darauf ab, die Entwicklung einer fürsorglichen, vertrauensvollen und unterstützenden Beziehung zwischen einem jungen Menschen und einem nichtelterlichen erwachsenen Freiwilligen zu fördern, die dem Mentee Anleitung, Förderung und Ermutigung bietet. Evaluationen solcher Programme haben positive Ergebnisse in Bezug auf soziales und emotionales Wohlbefinden, bessere soziale Beziehungen und Fähigkeiten, eine Verringerung von Problemverhalten und verbesserte Schulleistungen ermittelt (vgl. DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019). Eine kürzlich durchgeführte Metaanalyse von 70 Wirkungsstudien zu Eins-zu-eins-Jugend-Mentoring-Programmen kam zu dem Schluss, dass dieser Ansatz eine moderat wirksame Intervention für jene jungen Menschen darstellt, welche ein Risiko für eine Reihe von psychosozialen und schulischen Problemen aufweisen (vgl. Raposa et al. 2019; Rhodes 2019).

Angesichts der erwiesenen positiven Effekte wundert es nicht, wenn Jugend-Mentoring-Programme weithin als ideale Antwort auf eine Vielzahl von sozialen Problemen angesehen werden. Entsprechende Angebote wurden konzipiert, um jungen Menschen zu helfen, sich auch in einem Umfeld zu entfalten, das von weitreichenden sozialen Problemen geprägt ist, etwa von sozioökonomischer Benachteiligung oder sozialer Ausgrenzung, aber auch bei spezifischen Umständen von Zuwanderung (vgl. Alarcón/Bobowik/Prieto Flores 2021) oder Kriminalität (vgl. Tolan et al. 2014). Obwohl es bei der Intervention zentral darum geht, eine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee zu entwickeln, wollen viele Mentoringprogramme diese Beziehung zudem als Mechanismus nutzen, um bestimmte Ziele zu erreichen, z. B. verbesserte Sprachkenntnisse, eine verbesserte psychische Gesundheit oder bessere schulische Leistungen.

In der Literatur gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, wie Mentoringbeziehungen konzipiert und umgesetzt werden sollten. So gibt es eine Denkschule, die wir als „Freundschaftsmodell“ bezeichnen wollen und die die Bedeutung der Beziehung zwischen Erwachsenen und Jugendlichen betont. Diese Perspek-

1 Übersetzung aus dem Englischen von Bernd Schüler.

tive geht davon aus, dass eine positive Mentoringbeziehung schon an sich Vorteile für den Mentee hat. Entsprechende Programme sollten keine besonderen Ziele oder Erwartungen vorgeben, nichts was über die üblichen Begleitmaßnahmen hinausgeht, die für die Sicherheit und Unterstützung der Beteiligten unerlässlich sind. Vertreter:innen eines stärker zielgerichteten Mentoringansatzes sind dagegen der festen Überzeugung, Mentoringbeziehungen hätten nicht genügend Wirkung, wenn sie sich selbst überlassen bleiben. Demnach sollten Mentor:innen mit jungen Menschen stärker an Zielen orientiert arbeiten, um bestimmte Ergebnisse zu erreichen. Wir nennen diesen Ansatz das „Interventionsmodell“.

In diesem Beitrag beleuchte ich die theoretischen und empirischen Grundlagen beider Ansätze und zeige ihre Folgen für die Praxis auf. Abschließend greife ich auf die Arbeit von Cavell, Spencer und McQuillin (2021) zurück, die argumentieren, dass beide Ansätze ihre Berechtigung und ihren Wert haben und für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden können.

1. Das Freundschaftsmodell

Das Freundschaftsmodell des Jugend-Mentoring lässt sich im Großen und Ganzen so verstehen, dass es die entwicklungsfördernde Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee als den wichtigsten Aspekt der Mentoringintervention betrachtet und diese als „Zweck an sich“ begreift (vgl. Cavell/Spencer/McQuillin et al. 2021). Solche förder- bzw. entwicklungsorientierten Beziehungen sind nach Li und Julian (2012, S. 157) „charakterisiert durch wechselseitige menschliche Interaktionen, die eine dauerhafte emotionale Bindung, zunehmend komplexere Muster gemeinsamer Aktivitäten und ein Machtverhältnis beinhalten, das sich allmählich von der erfahrenen Person hin zu der sich entwickelnden Person verschiebt“. Das Freundschaftsmodell des Jugend-Mentoring kann so gesehen werden, dass es den Vorrang der Beziehung zwischen Erwachsenen und jungen Menschen anerkennt und schützt. Der Leitgedanke ist: Bringt man einen jungen Menschen mit einem:r formalen Mentor:in mit ähnlichen Interessen zusammen und ermöglicht man Freundschaft zu ihren eigenen Bedingungen, wird eine die Entwicklung fördernde Beziehung entstehen und sich positiv auf den:die Mentee auswirken. Ist die Beziehung erst einmal gefestigt, können Programmmitarbeiter:innen gemeinsam mit Mentor:in und Mentee Ziele für die gemeinsamen Aktivitäten verabreden. Dabei werden diese Ziele nicht von außen auferlegt, sondern im Rahmen einer unterstützenden Beziehung vereinbart. Dieses Modell ist international weit verbreitet, wobei das Programm „Big Brothers Big Sisters“ das Musterbeispiel für diese Art von Ansatz darstellt.

Die theoretischen Grundlagen dieser Perspektive stammen aus Theorien der sozialen Unterstützung und Resilienz, welche unterstützende Beziehungen als Grundvoraussetzung für menschliche Entwicklung anerkennen (vgl. Li/Julian

an 2012; Cavell/Spencer/McQuillin 2021). Es gibt umfangreiche Belege dafür, dass soziale Verbundenheit von entscheidender Bedeutung für Gesundheit und Wohlbefinden ist und dass enge schützende soziale Unterstützungsnetze dazu beitragen können, Menschen vor Stress zu schützen oder diesen zu „puffern“ (vgl. Cutrona 2000). Wie Studien zeigen konnten, sind junge Menschen, die Notlagen und besonderen Belastungen ausgesetzt waren, mit größerer Wahrscheinlichkeit widerstandsfähiger, oder sie kommen besser zurecht als erwartet, wenn sie regelmäßige Unterstützung von anderen, auch von nichtelterlichen Erwachsenen erhalten (vgl. Masten 2004).

Ähnlich sieht es die Relationale Kulturtheorie, eine theoretische Perspektive, die die zentrale Rolle von bedeutsamen Beziehungen zu anderen für die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden unterstreicht. Authentische, das Lernen unterstützende Beziehungen können demnach Tatkraft und Handlungsbereitschaft fördern, zu einem verbesserten Selbstwertgefühl beitragen und uns motivieren, neue Beziehungen zu anderen aufzubauen (vgl. Miller 2008; Horn/Spencer 2018).

Das skizzierte Freundschaftsmodell des Mentorings gilt zudem als Mittel zur Verbesserung des Sozialkapitals. Junge Menschen können dadurch an neuen Aktivitäten in Sport-, Kultur- und Jugendgruppen teilnehmen, die ansonsten vielleicht nicht zu ihrer Lebenswelt gehören. Außerdem können sie Kontakte zu Menschen aufbauen, die ihnen „Türen öffnen“ können für ihr persönliches oder berufliches Fortkommen (vgl. Putnam 2000; Krauss 2019).

Darüber hinaus steht das Freundschaftsmodell auch im Einklang mit dem Konzept der positiven Jugendentwicklung, das nicht an Defiziten orientiert ist, sondern einen prosozialen Ansatz verfolgt. Demnach kann die Entwicklung junger Menschen am besten durch den Aufbau positiver Beziehungen gefördert werden. Damit sich ihre Stärken und Talente entfalten können, braucht es Gelegenheiten und Unterstützung (vgl. Lerner 2017). Ähnlich beschreibt eine Handlungsanleitung mit 40 entwicklungsfördernden Faktoren (vgl. die „Developmental Assets“[®], Search Institute 2022) positive Hilfen und Stärken, die junge Menschen benötigen, damit sie erfolgreich sein können. Beziehungen in Familie, Schule und Gemeinschaft gehören dabei zu den wichtigsten Ressourcen. Die Forschung hat gezeigt: Je mehr Stärken und Fähigkeiten junge Menschen haben, umso weniger neigen sie zu diversen risikoreichen Verhaltensweisen und umso eher entwickeln sie sich positiv.

Cavell, Spencer und McQuillin (2021) argumentieren, dass in der Phase, als die Jugend-Mentoring-Bewegung Fahrt aufnahm, Forscher:innen gerade begannen, sich darauf zu konzentrieren, Wirksamkeit nachzuweisen sowie signifikante Ergebnisse und Kosten-Nutzen-Relationen zu ermitteln. „Mit anderen Worten, während sich das Feld beeilte, die ‚erwiesene‘ Wirksamkeit von Jugend-Mentoring-Programmen zu dokumentieren, geriet die Vorstellung aus dem Blick,

dass Mentoringbeziehungen es ermöglichen, ein grundlegendes menschliches Entwicklungsbedürfnis zu erfüllen.“ (ebd., S. 288)

Li und Julian (2012) führen an, dass die Kinder- und Jugendhilfe dazu neigen kann, die Bedeutung von entwicklungsfördernden Beziehungen zu unterschätzen und stattdessen Interventionen vorzuziehen, die auf Curricula/Lehrplänen und auf Kontrolle beruhen. Diese Sorge teilen Brady und Dolan (2020). Sie weisen darauf hin, der Kern des Mentorings, die menschliche Beziehung, werde gefährdet, wenn man sich auf von Geldgeber:innen vorgegebene Resultate und Indikatoren konzentriert. Angelehnt an die Arbeit von Andries Baart (2002), argumentieren die Autor:innen, dass die Konzeptualisierung von Jugend-Mentoring im Sinne eines „Präsenzansatzes“ dazu beitragen kann, die Rolle von Mentoring als informellen, nichtdirektiven, unterstützenden Raum zu bewahren. Ein:e Akteur:in, die:der einen Präsenzansatz verfolgt, ist eine Fachkraft oder ein:e Freiwillige:r, die:der „für andere da ist“, ohne sich direkt auf die Lösung des Problems zu fokussieren; „eine vertrauenswürdige und vertraute Person, die es versteht, aufmerksam zuzuhören“ (Baart 2002, S. 5). Darüber hinaus heben Brady, Dolan und McGregor (2020) hervor: Junge Menschen, die ein komplexes und schwieriges Leben durchlebt haben, schätzen die nichtdirektive, auf Freiwilligkeit beruhende Freundschaft, die Mentoring bietet. Die jungen Menschen, die an der Studie dieser Autor:innen teilgenommen haben, sehen Mentor:innen als Teil der „Lebenswelt“, die sich auf den Bereich der gelebten informellen, kulturell verankerten Interaktionen bezieht. Fachkräfte wie Lehrer:innen und Sozialarbeiter:innen betrachten sie dagegen als Vertreter:innen der „Systemwelt“, die aus formellen Organisationen wie Behörden und Gerichten besteht (vgl. Habermas 2015).

2. Das Interventionsmodell

Sollten Mentoringbeziehungen in ihren Zielsetzungen offen sein oder sollten sie strukturierter sein, ausgerichtet an bestimmten Vorgaben oder Zielen? Im letzten Jahrzehnt sind viele Publikationen erschienen, die gezieltere oder stärker interventionsorientierte Modelle des Mentorings befürworten. Cavell und Elledge (2014, S. 29) schlagen – aus der Perspektive der Präventionswissenschaft – vor, Mentoringbeziehungen zu betrachten „als einen Kontext für die Ermöglichung von präventionsorientierten Aktivitäten und Erfahrungen und nicht als den entscheidenden Mechanismus, der Veränderungen herbeiführt“. Im Interventionsmodell werden formale Mentoringbeziehungen zu jungen Menschen als eine Möglichkeit verstanden, „eng definierte Entwicklungsaufgaben (z. B. schulische Leistungen) oder die Bedarfe einer bestimmten Gruppe von jungen Menschen (z. B. depressive Heranwachsende) anzugehen“ (Cavell/Spencer/McQuillin 2021, S. 288). Die Autor:innen kennzeichnen diesen Mentoringansatz als „Mittel zum

Zweck“ und die Mentoringbeziehung als „einen Kontext oder ein Instrument, das den jungen Menschen eine ziemlich genau umschriebene Reihe von Erfahrungen bietet, dazu bestimmt, spezifische Ergebnisse zu erzielen“ (ebd., S. 287). Sie verdeutlichen diesen Ansatz am Beispiel eines Schulprogramms für Kinder, die in der Schule gemobbt wurden. Die Mentor:innen, die zu ihnen eine Beziehung aufbauten, halfen ihnen dabei, Strategien für den Umgang mit Gleichaltrigen zu entwickeln. Weitere Beispiele sind Mentor:innen, die besonders die psychische Gesundheit der jungen Menschen förderten, etwa indem sie im Rahmen der Mentoringbeziehung Verfahren aus der kognitiven Verhaltenstherapie anwandten (vgl. Cavell/Elledge 2014; Rhodes 2020).

Diese Perspektive hat in den letzten Jahren durch die Arbeit von Jean Rhodes erheblichen Auftrieb erhalten. Rhodes (2020) weist darauf hin, dass sich bei Evaluationen die Effektstärken von Jugend-Mentoring als „gering“ oder „moderat“ erweisen – und das trotz jahrzehntelanger Investitionen und Forschungen (vgl. DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019). Allerdings sind die Effektstärken bei denjenigen Programmen höher, die Maßnahmen zum Kompetenzerwerb mit freundschaftlich orientierten Aktivitäten verbinden. Um ihre Position zu untermauern, bezieht sich Rhodes auf die Ergebnisse einer kürzlich durchgeführten Metaanalyse von 48 Mentoringprogrammen, nach der die Effektstärke von zielgerichteten Angeboten insgesamt mehr als doppelt so hoch war als die von unspezifischen Beziehungsansätzen (vgl. Christensen et al. 2020). Rhodes argumentiert, Befunde wie diese würden grundlegende Fragen über das unspezifische bzw. das Freundschaftsmodell des Mentorings als Ganzes aufwerfen. In ihrem 2020 erschienenen Buch „Older and Wiser“ plädiert sie dafür, dass wir unsere Vorstellungen von Jugend-Mentoring im 21. Jahrhundert von Grund auf neu überdenken müssen. „Ich sage nicht, dass die Beziehung zwischen Mentor und Jugendlichen unnötig ist. Ich behaupte vielmehr, dass die Beziehung allein eine unzureichende Grundlage für ein Interventionsmodell für junge Menschen ist.“ (Rhodes 2020, S. 42) Rhodes argumentiert weiter, dass nicht alle Jugend-Mentoring-Beziehungen eng seien und Veränderungen erzielten, viele Beziehungen würden auch früh enden. Demnach wäre es für Mentoringprogramme sinnvoller, ihre Ressourcen auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Praktiken zu konzentrieren, die auch dann noch Bestand haben, wenn die Beziehung beendet ist. Da nicht alle jungen Menschen gleich sind oder die gleichen Bedürfnisse an ein Mentoringprogramm richten, hält sie es für notwendig, „präzisere Interventionen“ (Rhodes 2020, S. 88) zu entwickeln.

Rhodes neues Konzept des Mentorings sieht ehrenamtliche Mentor:innen als Paraprofessionelle, die ihre Fürsorge eher zielgerichtet einsetzen. Betrachtet man etwa die psychische Gesundheit von jungen Menschen, einen Bereich, in dem qualifizierte Fachkräfte fehlen, so deuteten Forschungsergebnisse darauf hin, dass „gut ausgebildete und begleitete Freiwillige [...], die evidenzbasierte Hilfen erbringen oder unterstützen, die kosteneffizienteste Alternative zur

professionellen Versorgung darstellen könnten“ (Rhodes 2020, S. 79 f.). Rhodes nennt eine Reihe spezifischer Aufgaben für Mentor:innen: Sie könnten geschult werden, um evidenzbasierte Interventionen umzusetzen („Specialized (spezialisiertes) Mentoring“), sie könnten in Systeme eingebettet werden, die gezielte evidenzbasierte Maßnahmen anbieten („Embedded (integriertes) Mentoring“) oder sie könnten so ausgebildet werden, dass sie technologiegestützte Angebote unterstützen („Blended (gemischtes) Mentoring“). Bei allen drei Ansätzen würden die Mentoringorganisationen weiterhin Freiwillige gewinnen, Mentoringtandems zusammenführen und begleiten. Nach Rhodes (2021, o. S.) bleibt die Beziehung selbst wichtig, bietet diese doch „die sichere, tragende Grundlage für das Erlernen neuer Fähigkeiten und die Bewältigung neuer herausfordernder Probleme und Aufgaben“. Um spezifische Veränderungsprozesse zu initiieren, sollte die Mentoringbeziehung allerdings verknüpft werden mit den besagten kompetenzbasierten Interventionsstrategien.

Anstatt die begrenzten Ressourcen von Freiwilligen für allgemeine, unspezifische Jugend-Mentoring-Modelle zu verwenden, sollten deren Einsätze nach Ansicht von Rhodes eher in Gruppen oder außerschulischen Programmen erfolgen, wo sich junge Menschen, unterstützt durch Gleichaltrige und Erwachsene, umfassend weiterentwickeln. Der einzige Bereich, in dem Rhodes einen Nutzen von Freundschaftsmodellen des Mentorings erkennt, ist der Fall von jungen Menschen mit unsicheren Bindungen. Bei ihnen könne eine Mentoringbeziehung helfen, Vertrauen zu entwickeln und sich mit anderen zu verbinden (vgl. Rhodes 2022).

Die Argumente für das Interventionsmodell beruhen auf Forschungsbefunden, die einige der Grundlagen in Frage gestellt haben, auf denen das Freundschaftsmodell des Mentorings aufgebaut war. In der älteren Mentoringliteratur wurde behauptet: Um positive Ergebnisse zu erzielen, braucht es unbedingt eine enge und vertrauensvolle Beziehung, die durch Gegenseitigkeit, Vertrauen und Empathie gekennzeichnet ist und mindestens zwölf Monate andauert (vgl. Rhodes 2005, S. 31). Neuere Studien haben jedoch ergeben, dass auch mittelmäßig enge und kürzere Beziehungen wirksam sein können (vgl. DuBois et al. 2011).

Frühe Forschungen hatten auch nahegelegt, ein allzu präskriptiver, reglementierender Mentoringstil könne jene jungen Menschen abschrecken, die besser auf einen gleichberechtigten Umgangsstil ansprechen (vgl. Morrow / Styles 1995). Spätere Forschungen ergaben wiederum, dass Mentor:innen die positivste Wirkung zu haben scheinen, wenn sie Aktivitäten ermöglichen können, die anregend sind und auf die Interessen des Mentees eingehen – und die gleichzeitig aber auch Struktur und Anleitung beinhalten, um das Vorankommen und die Entwicklung des jungen Menschen zu unterstützen (vgl. Keller / Pryce 2012; DuBois / Keller 2017). Anknüpfend an diese Erkenntnisse, gehen Cavell und Elledge (2014) davon aus, dass kurzfristige Mentoringbeziehungen als Mechanismus genutzt

werden können, um junge Menschen dabei zu fördern, enger gefasste, dafür aber bedeutsame Ziele zu erreichen.

Wie Rhodes (2022) einräumt, besteht eine der Herausforderungen für Mentoringprogramme darin, wie sie solche wirksamen zielgerichteten Interventionen identifizieren können, die auch geeignet sind, von ehrenamtlichen Mentor:innen umgesetzt zu werden. Da man Freiwillige nicht zwingen kann, strikt eine wissenschaftlich abgesicherte Methode zu befolgen, die auch eine bestimmte Anzahl von Einsätzen verlangt, kann es für Programme schwierig sein, zielgerichtetes Mentoring so umzusetzen, dass die erwünschten Ergebnisse erreicht werden. Um dieses Problem zu umgehen, schlägt Rhodes das Konzept der „unterstützenden Verantwortlichkeit“ („supportive accountability“) vor. Danach sollen die Mentor:innen junge Menschen dabei unterstützen und ermutigen, wissenschaftlich erprobte Tools wie Headspace² zu verwenden. Auf Mobilgeräten verfügbar, können die Mentees diese Apps flexibel in ihrer freien Zeit nutzen. Ein Forschungsprojekt, das die Wirksamkeit dieses Ansatzes untersucht, läuft derzeit.

3. Empfehlungen für Praktiker:innen und Geldgeber:innen

Die Argumente für beide Ansätze, das Freundschafts- und das Interventionsmodell, sind sehr stichhaltig. Was bedeutet dies nun für das weitere Vorgehen? Dankenswerterweise haben Cavell, Spencer und McQuillin (2021) einen sehr nützlichen Vorschlag gemacht. Demnach müssen wir uns weder für den einen noch für den anderen Ansatz entscheiden – unterschiedliche Arten von Mentoringansätzen werden in unterschiedlichen Kontexten nützlich sein. Ausgerichtet auf den Kontext der psychischen Gesundheit von Kindern, bieten die Autoren „einen zweigleisigen Ansatz, der das Potenzial von Mentoring sowohl als Mittel als auch als Zweck anerkennt“ (ebd., S. 287). Mit anderen Worten: Mentoringbeziehungen können sowohl ein Ziel an sich als auch ein Mittel zum Zweck sein.

Mentoringprogramme können sich dafür entscheiden, „unterstützende Beziehungen“ anzubieten – wobei Mentoringbeziehungen dann als „Selbstzweck“ konzipiert werden, mit dem Potenzial, im Laufe der Zeit in vielerlei Bereichen eine gesunde Entwicklung zu fördern. Programme können sich aber auch dafür entscheiden, Mentoring als Mittel zum Zweck zu nutzen und es dann als Kontext oder Instrument einzusetzen, um spezifischere Erfolge für junge Menschen zu erzielen (vgl. Cavell/Elledge 2014). Cavell, Spencer und McQuillin (2021) unterscheiden dabei zwei Arten von zielgerichtetem Mentoring: *Problemorientiertes Mentoring* umfasst Praktiken, die darauf ausgerichtet sind, bestimmte Schwierigkeiten oder

2 Anm. d. Übers.: Headspace ist eine App des gleichnamigen Unternehmens, die geführte Meditationen und Achtsamkeitsübungen anbietet.

Probleme zu verhindern oder zu behandeln, oder die für bestimmte Gruppen junger Menschen gedacht sind (z. B. junge Menschen mit Entwicklungsstörungen). Demgegenüber bietet das *Mentoring in Übergangsphasen* („Transitional Mentoring“) gezielte Unterstützung für junge Menschen, die sich in besonderen Übergangssituationen befinden, etwa beim Wechsel in eine weiterführende Schule oder nach Ankunft in einem fremden Land.

Die genannten Autor:innen empfehlen, dass Mentoringorganisationen die Art des Mentorings, die sie anbieten, sorgfältig auswählen und sich dafür entscheiden sollten, was ihrer Meinung nach in einem bestimmten Kontext am besten funktionieren wird.

Literaturverzeichnis

- Alarcón, Xavier / Bobowik, Magdalena / Prieto Flores, Òscar (2021): Mentoring for improving the self-esteem, resilience, and hope of unaccompanied migrant youth in the Barcelona metropolitan area. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, H. 10. www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5210 (Abfrage: 13.06.2023).
- Baart, Andries (2002): The presence approach, an introductory sketch of a practice. https://www.presentie.nl/wp-content/uploads/2020/08/05119-Presence_approach_introduction.pdf (Abfrage: 13.06.2023).
- Brady, Bernadine / Dolan, Pat (2020): The importance of being present: Mentors as presence practitioners. In: Prieto Flores, Òscar / Feu, Jordi (Hrsg.): *Mentoring Child and Young People for Social Inclusion: Global Approaches to Empowerment*. London: Routledge, S. 16–31.
- Brady, Bernadine / Dolan, Pat / McGregor, Caroline (2020): *Mentoring Young People in Care and Leaving Care: Theory, Research and Practice*. London: Routledge.
- Cavell, Timothy A. / Elledge, L. Christian (2014): Mentoring and Prevention Science. In: DuBois, David L. / Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. 2. Ausgabe. Los Angeles u. a.: Sage, S. 29–42.
- Cavell, Timothy A. / Spencer, Renée / McQuillin, Sam D. (2021): Back to the future: Mentoring as means and end in promoting child mental health. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 50, H. 2, S. 281–299.
- Christensen, Kirsten / Hagler, Matthew / Stams, Gert Jan / Rapsosa, Elizabeth / Burton, Samantha / Rhodes, Jean (2020): Non-Specific versus Targeted Approaches to Youth Mentoring: A Follow-up Meta-analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence* 49, H. 5, S. 959–972.
- Cutrona, Carolyn E. (2000): Social Support Principles for Strengthening Families: Messages from America. In: Canavan, John / Dolan, Pat / Pinkerton, John (Hrsg.): *Family Support: Direction From Diversity*. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 103–122.
- DuBois, David L. / Holloway, Bruce E. / Valentine, Jeffrey C. / Cooper, Harris (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 157–197.
- 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, H. 2, S. 57–91.
- DuBois, David L. / Keller, Thomas E. (2017): Investigation of the integration of supports for youth thriving into a community-based mentoring program. In: *Child Development* 88, H. 5, S. 1480–1491.
- Habermas, Jürgen: *The Theory of Communicative Action: Lifeworld and Systems. A Critique of Functionalist Reason*. Volume 2. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Horn, John Paul/Spencer, Renée (2018): Natural Mentoring to Support the Establishment of Permanency for Youth in Foster Care. In: Trejos-Castillo, Elizabeth/Trevino-Schafer, Nancy (Hrsg.): *Handbook of Foster Youth*. New York: Routledge, S. 173–189.
- Keller, Thomas E./Pryce, Julia M. (2012): Different roles and different results: How activity orientations correspond to relationship quality and student outcomes in school-based mentoring. In: *The Journal of Primary Prevention* 33, H. 1, S. 47–64.
- Krauss, Stephanie M. (2019): These Connections Are Currency; Some Young People Need Our Help to Form Them. In: *Youth Today*, entnommen aus: www.evidencebasedmentoring.org/these-connections-are-currency-some-young-people-need-our-help-to-form-them/ (Abfrage: 13.06.2023).
- Lerner, Richard M. (2017): Commentary: Studying and testing the positive youth development model: A tale of two approaches. In: *Child Development* 88, H. 4, S. 1183–1185.
- Li, Junlei/Julian, Megan M. (2012): Developmental relationships as the active ingredient: A unifying working hypothesis of „what works“ across intervention settings. In: *American Journal of Orthopsychiatry* 82, H. 2, S. 157–166.
- Masten, Ann S. (2004): Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1021, H. 1, S. 310–319.
- Miller, Jean Baker (2008): VI. Connections, disconnections, and violations. In: *Feminism & Psychology* 18, H. 3, S. 368–380.
- Morrow, Kristine V./Styles, Melanie (1995): *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures.
- Putnam, Robert D. (2000): Bowling alone: America's declining social capital. In: Crothers, Lane/Lockhart, Charles (Hrsg.): *Culture and politics. A Reader*. New York: Palgrave Macmillan, S. 223–234.
- Raposa, Elizabeth B./Rhodes, Jean/Stams, Geert Jan/Card, Noel/Burton, Samantha/Schwartz, Sarah/Yoviene Sykes, Laura A./Kanchewa, Stella/Kupersmidt, Janis/Hussain, Saida (2019): The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48, H. 3, S. 423–443.
- Rhodes, Jean E. (2005): A model of youth mentoring. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 30–43.
- Rhodes, Jean (2019): Five key takeaways from a comprehensive new meta-analysis of youth mentoring. In: *Chronicle of Evidence Based Mentoring vom 7. März 2019*. <https://www.evidencebasedmentoring.org/five-key-takeaways-from-a-comprehensive-new-meta-analysis-of-youth-mentoring/> (Abfrage: 13.06.2023).
- Rhodes, Jean E. (2020): *Older and wiser: New Ideas for Youth Mentoring in the 21st Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, Jean (2021): Are supportive relationships enough? The great debate continues. In: *Chronicle of Evidence Based Mentoring vom 18. April 2021*. <https://www.evidencebasedmentoring.org/are-supportive-relationships-enough-the-great-debate-continues/> (Abfrage: 13.06.2023).
- Rhodes, Jean (2022): Mentoring + supportive accountability = game changer. In: *Chronicle of Evidence Based Mentoring vom 7. Juni 2022*. <https://www.evidencebasedmentoring.org/mentoring-supportive-accountability-game-changer/> (Abfrage: 13.06.2023).
- Search Institute (2022): 40 Developmental assets®. <https://page.search-institute.org/40-developmental-assets> (Abfrage: 13.06.2023).
- Tolan, Patrick H./Henry, David B./Schoeny, Michael S./Lovegrove, Peter/Nichols, Emily (2014): Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. In: *Journal of Experimental Criminology* 10, H. 2, S. 179–206.

Charakteristika, Qualitätsmerkmale und Dynamiken in formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen: Eine Überarbeitung des bekannten Modells von Jean Rhodes¹

Tereza Brumovská

Dieser Artikel folgt einer „beziehungsorientierten Perspektive“, die danach schaut, wie Mentor:innen mit Mentees interagieren und welche Auswirkungen dies auf die Eigenschaften, die Qualität und die Dynamik von formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen hat, die wir nachfolgend kurz Mentoringbeziehungen nennen. Wie wird die Mentoringenerfahrung wahrgenommen, so fragt diese Forschung, was sind die Qualität, der Nutzen und die Risiken für die Mentees, sprich die benachteiligten Kinder und Jugendlichen? (Vgl. Morrow/Styles 1992; 1995; Grossman/Rhodes 2002; Rhodes 2005; Spencer 2006; 2007a; Liang et al. 2007)

Von dieser Perspektive ausgehend, hatte Jean Rhodes (2005) ein theoretisches Modell vorgelegt, das „Pathways of Benefits“ („Pfade des Erfolgs“) beschreibt und Merkmale von Mentoringbeziehungen benennt, die für Mentees von Vorteil sind. Allerdings verarbeitete sie dafür keine Forschungsergebnisse über die Beziehungsdynamik und den Prozess, wie sich diese Qualitätsmerkmale über die Dauer des Mentorings entwickeln. Deshalb will dieser Beitrag das Modell von Rhodes ergänzen, indem er die aktuelle Literatur über solche Merkmale von Mentoringbeziehungen zusammenfasst, die zu ihrem Gelingen oder auch ihrem Misslingen beitragen können, nachfolgend einfachhaltshalber als Qualitäts- oder Risikomerkmale bezeichnet. Zudem erörtern wir, wiederum auch auf Grundlage eigener Studien, welche Typen von formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen

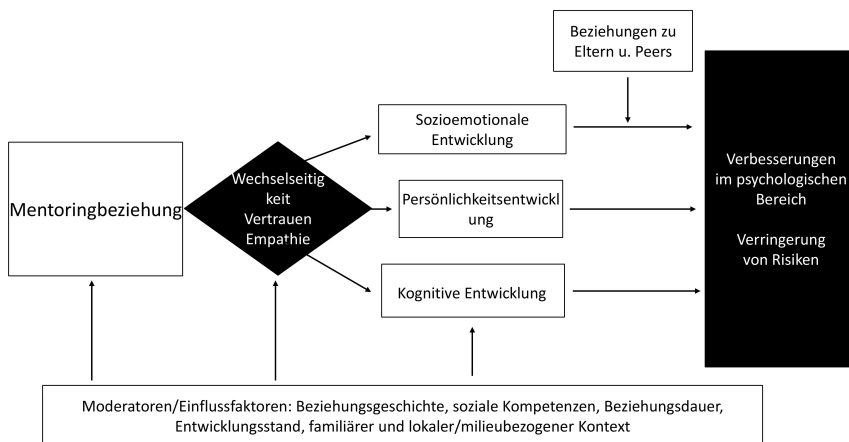
1 Übersetzung aus dem Englischen von Bernd Schüler. Danksagung der Autorin: Ich danke Dr. Martin Javornický für seine Unterstützung und sein fachkundiges Feedback zu diesem Artikel. Ich danke der Zeitschrift „Ceskoslovenska psychologie“ für die Erlaubnis, den Originalartikel (Brumovská, Tereza/Málková, Gabriela S. (2020): Characteristics, quality features and dynamics in formal youth mentoring relationships: the Rhodes model revisited. In: Ceskoslovenska psychologie 64, H. 2, S. 197–211) für den hier vorliegenden Text umzuschreiben. Dieser Beitrag wird durch das Projekt „ENCOUNTER: Experiences of Youth in Natural Mentoring Relationships“ unterstützt, das von der Europäischen Union im Rahmen des Forschungs- und Innovationsprogramms „Horizont 2020“ unter der Marie Skłodowska-Curie-Fördervereinbarung Nr. 101027291 gefördert wird.

entstehen können und welche davon mehr oder weniger förderlich für junge Menschen sind. Am Schluss beschreiben wir kurz, was daraus für die Praxis folgt.

1. Das theoretische Modell von Rhodes zu Qualitätsmerkmalen in formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen

Was macht die Qualität von Mentoringbeziehungen aus? Im Modell von Rhodes (2005, siehe Abbildung 1) sind dafür, kurz gesagt, Erfahrungen von Nähe, Vertrauen und Empathie entscheidend. Sind diese Merkmale vorhanden, so die Annahme, dann wirkt sich Mentoring positiv aus. Es fördert die kognitive und sozioemotionale Entwicklung, verringert das Risikoverhalten und führt zu einem allgemein höheren Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen.

Abbildung 1: Das Prozessmodell des Jugend-Mentorings nach Jean Rhodes (2005)



Was das Modell jedoch nicht erörtert, sind die dynamischen Prozesse, in denen sich Nähe, Vertrauen und Empathie über die Dauer der Mentoringbeziehung entwickeln oder eben nicht entwickeln.

2. Forschung zu Qualitäts- und Risikomerkmale in formalen Jugend-Mentoring-Beziehungen

Seit Rhodes ihr Modell veröffentlichte, sind neue Studien zu Jugend-Mentoring erschienen, die Charakteristika und auf Qualität oder Risiken hinweisende Be-

ziehungsmuster beschreiben, wie sie sich im Laufe des Mentorings entwickeln. Diese Muster verstehen wir als Merkmale, die die Dynamik, die Qualität und die Wirkungen auf die Mentees beeinflussen. Wir schauen uns eine Reihe relevanter quantitativer und qualitativer Studien an, um das Modell von Rhodes zu verfeinern und zu vervollständigen.

2.1 Objektive und subjektive Merkmale als Einflussgrößen auf Qualität und Nutzen von Mentoringbeziehungen

Studien haben mehrere Merkmale identifiziert, die sich auf Qualität und Nutzen von Mentoringbeziehungen auswirken. So wurde ein starker positiver Zusammenhang zwischen der Dauer der Beziehung, der Häufigkeit der Kontakte des Matches, der wahrgenommenen Nähe, der Häufigkeit der Kontakte zu den Programmmitarbeiter:innen einerseits und dem späteren Nutzen von Mentoringbeziehungen andererseits festgestellt (vgl. Grossman/Rhodes 2002).

Mentees, deren Tandem innerhalb der ersten drei Monate abgebrochen wurde, erlitten signifikante Einbußen beim Selbstwertgefühl und im subjektiven Kompetenzerleben. Wer hingegen länger als zwölf Monate mit der:dem Mentor:in zusammenblieb, berichtete über signifikante Steigerungen des Selbstwerts, der subjektiv wahrgenommenen sozialen Akzeptanz, der wahrgenommenen schulischen Kompetenz, der Qualität ihrer Beziehungen zu den Eltern, einer positiven Einstellung zur Schule und einem Rückgang des Risikos von Drogenmissbrauch und Schulverweigerung (vgl. ebd.).

Als ein Faktor, der die Dauer des Mentorings beeinflusste, erwies sich das Alter der Mentees: Verglichen mit Zehn- bis Zwölfjährigen, war bei 13- bis 16-Jährigen die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie die Beziehung beendeten, und das in jeder Phase der Beziehung. Auch Missbrauchserfahrungen spielen eine Rolle: Wenn Mentees aktuell davon betroffen waren, war es wahrscheinlicher, dass sie die Beziehung vorzeitig beendeten.

Bezogen auf die Mentor:innen, sind relevante Faktoren, die die Kontinuität der Mentoringbeziehung prägen, das Alter, der Familienstand und der sozioökonomische Status. Bei unverheirateten Freiwilligen im Alter von 26 bis 30 Jahren war die Wahrscheinlichkeit, die Beziehung monatlich zu beenden, um 65 Prozent geringer als bei verheirateten Freiwilligen der gleichen Altersgruppe. Darüber hinaus sagte ein höheres Einkommen der Mentor:innen eine längere Dauer der Beziehung voraus.

Und auch das Geschlecht der Tandembeteiligten war von Belang: Bei gleichgeschlechtlichen weiblichen Tandems war die Wahrscheinlichkeit im Allgemeinen höher als bei männlichen, dass ihre Beziehung frühzeitig endet (vgl. ebd.).

2.2 Einstellungen, Wahrnehmungen und Erfahrungen in den Mentoringrollen als Einflussgrößen

Wie eben gezeigt, können objektive Merkmale die Dauer von Mentoringbeziehungen beeinflussen. Dieser Einfluss verringert sich, je nachdem wie es um subjektive Qualitätsmerkmale bestellt ist: Je zufriedener junge Menschen mit ihren Mentor:innen waren und je mehr letztere erstere ins Zentrum rückten, desto geringer war der Einfluss von Faktoren, die als Risiko für die Mentoringbeziehungen identifiziert worden waren (vgl. Grossman/Rhodes 2002). Zudem wurde festgestellt: Als positiv wahrgenommene Merkmale der Beziehung bestimmen mit darüber, wie positiv und negativ die Stimmung im Tandem ist und wie tief die Beziehung eingeschätzt wird. So korrelierten z. B. das wahrgenommene Vertrauen in die Mentoringbeziehung, die wahrgenommene Nähe sowie die von Mentees empfundene Häufigkeit von Konflikten damit, wie wohl sich die Mentees fühlten. Die wahrgenommene Nähe stand auch in einem positiven Zusammenhang mit dem Nutzen für die jungen Menschen, wie er von Mentor:innen angegeben worden war (vgl. Karcher/Nakkula/Harris 2005).

Entscheidend ist auch die Einstellung der Mentor:innen gegenüber den jungen Menschen. Bei einer positiven Einstellung fand man etwa, dass Mentees gegenüber ihrer:m Mentor:in stärker emotional engagiert waren. Schulisch isolierte Mentees, die positiv eingestellte Mentor:innen hatten, berichteten über verbesserte Beziehungen zu Lehrer:innen, verglichen mit Mentees, die mit Mentor:innen zusammengebracht worden waren, die eine negative Einstellung gegenüber jungen Menschen hatten (vgl. Karcher et al. 2010).

Als relevant erwies sich außerdem eine klar beschriebene Rolle der Mentor:innen. Über die Diskrepanz zwischen der erwarteten und der tatsächlichen Rolle des:r Mentor:in ließ sich etwa die Absicht des:r Mentor:in voraussagen, in der Beziehung zu bleiben (vgl. Madia/Lutz 2004). Erlebten sich Mentor:innen als sehr selbstwirksam in ihrer Rolle und erwarteten sie, gute Erfahrungen zu machen, stand dies in positivem Zusammenhang damit, wie positiv die Eigenschaften des Mentees wahrgenommen wurden.

Im Gegensatz dazu entwickelten Mentor:innen, die sich in Bezug auf Kommunikation und Beziehungsgestaltung inkompetent fühlten, häufig Spannungen und Konflikte in der Mentoringbeziehung (vgl. Brumovská 2017; Spencer et al. 2014). Wie Herausforderungen in der Mentoringrolle bewältigt wurden, war davon beeinflusst, wie Mentor:innen anfangs dafür motiviert waren, mit Herausforderungen umzugehen, und wie sie sich später in dieser Hinsicht als selbstwirksam erlebten (vgl. Brumovská/Brady 2021; Brumovská 2023).

2.3 Charakteristische Merkmale eines positiven Mentoringstils aus Sicht der Mentees

In gewinnbringenden Beziehungen verdeutlichten Mentor:innen ihre Absicht, die Mentees zu unterstützen, indem sie ihnen zuhörten, von Anfang an Vertrauen aufbauten und Unterstützungsbereitschaft zeigten. Mit dieser Haltung überwandene anfängliche negative Erwartungen der Mentees schnell und wurden als unvermutet interessiert und freundlich wahrgenommen (vgl. Brady/Dolan/Canavan 2017).

Wie die:der Mentor:in vorging, wirkte sich auf die Dynamik und den daraus resultierenden Nutzen der Mentoringbeziehung für die Mentees aus. Eine positive Herangehensweise beschrieben Mentees als einfühlsam, wenn Mentor:innen sie zu den eigenen Bedingungen der Mentees akzeptierten, deren positive Fertigkeiten wertschätzten und stärkten (vgl. Philip 2006), ihre Persönlichkeit, Charakter, Interessen und Bedürfnisse verstanden (vgl. Spencer 2006) und sich in Erfahrungen einfühlten, die Mentees in Sachen Diversität machten (vgl. Philip/Shucksmith/King 2004). Die Mentees würdigten Mentor:innen auch als zuverlässig, ansprechbar, respektvoll und engagiert in der Beziehung. Für die Mentees war die Erfahrung einer Beziehung mit jemandem, der ihnen zuhörte, sie kannte und mochte, an sie glaubte, ihnen zur Seite stand und einfach gerne Zeit mit ihnen verbrachte, entscheidend dafür, dass sich ihr Wohlbefinden verbesserte (vgl. Brady/Dolan/Canavan 2017; Brumovská 2017).

Waren die Mentor:innen fähig, aktiv zuzuhören, ohne die Mentees für ihre Entscheidungen zu verurteilen, und konnten sie gleichzeitig ehrliche Bestätigung, Rückmeldung, Vorschläge und Akzeptanz bieten, erfuhren die Mentees dies als emotionale Unterstützung und hatten den Eindruck, dass die Mentor:innen sich um sie kümmerten, verstanden und wussten, wer sie waren. Diese Eigenschaft der Mentor:innen förderte das Vertrauen der Mentees und den Austausch über persönliche Probleme, was die jungen Menschen als einen zentralen Vorteil des Mentorings wahrnahmen (vgl. Dallos/Comley-Ross 2005; Spencer/Liang 2009; Brady/Dolan/Canavan 2017).

Mentees nahmen ihre Mentor:innen zudem als Vorbilder wahr. Das galt nicht nur für konkrete Situationen, sondern zeigte sich auch in einem Bewusstsein für die Mentoringbeziehung, wenn der:die Mentor:in gerade nicht anwesend war. Bei solchen Gelegenheiten überlegten die Mentees, was der:die Mentor:in wohl vorgeschlagen hätte, und mithin verzichteten sie darauf, sich so zu verhalten, wie es die:der Mentor:in nicht respektieren würde, etwa was Regelbrüche angeht (vgl. Dallos/Comley-Ross 2005).

2.4 Beziehungsmerkmale von vorteilhaften Mentoringbeziehungen

Die Frage der Vertraulichkeit beeinflusste die Qualität der Mentoringerfahrungen. Dass von sensiblen persönlichen Themen, die mit dem:der Mentor:in besprochen wurden, auch Mitarbeiter:innen des Programms erfuhren, war für einige Mentees herausfordernd und Anlass für Konflikte. Wenn jedoch mit den jungen Menschen ausgehandelt wurde, was vertraulich bedeutet, und wenn sie die Entscheidungen darüber mitbestimmen konnten, dann konnten vertrauliche Dinge geteilt werden, auch ohne dass Konflikte auftraten oder das Risiko, Vertrauen zu untergraben (vgl. Liang et al. 2002).

Das positive Beziehungsgefüge stellten Mentees als eine emotionale Verbindung dar, die eine sichere Basis bietet. Ein solche Grundlage entsteht etwa, wenn Mentees ihre Mentor:innen in schwierigen Zeiten ansprechen können, wenn sie sich ängstlich, besorgt, gestresst oder bedroht fühlen (vgl. Dallos/Comley-Ross 2005). Junge Menschen schätzten im Allgemeinen die Erfahrungen von Vertrauen, Verantwortung, Wechselseitigkeit und Austausch sowie die Verhandlung über gemeinsame Aktivitäten. Einfache Formen der Reziprozität, wie in Mentoringinteraktionen erlebt, charakterisieren Mentees als wichtiges Merkmal der Gleichberechtigung, förderlich für die Selbstachtung der Mentees. Aus dem Erleben von beiderseitiger Offenheit, Authentizität, Gemeinschaft (beschrieben als Gefühl, „wie eine Familie zu sein“), Zusammenarbeit und einer „Auszeit von der Welt“, in der man Freude an der Gegenwart des:der anderen findet, entstanden positive Erfahrungen, Vertrauen und die Vorteile von Mentoringbeziehungen (vgl. Blinn-Pike et al. 1998; Dallos/Comley-Ross 2005; Spencer 2006; Spencer/Liang 2009; Brady/Dolan/Canavan 2017; Brumovská 2017).

Die Wechselbeziehung zwischen emotionaler Verbundenheit, Zusammenarbeit und Gemeinschaft führte auch dazu, dass die Mentor:innen die Erfahrung machten, dass gemeinsame Treffen unkompliziert verliefen. Bei diesen Treffen hatten die Mentor:innen die Möglichkeit, eine Reihe von Unterstützungs- und Ermutigungsangeboten zu machen und dem:der Mentee bei Bedarf beim Erlernen neuer Fähigkeiten zu helfen. Zugleich war es möglich, durch Spaß auf neue Weise miteinander in Kontakt zu treten. Gemeinsame Aktivitäten mit „Spaßfaktor“ wurden als Freude erlebt, die Mentees und Mentoren miteinander teilten, und boten zugleich einen Rahmen, Gespräche zu führen. Insgesamt sorgten diese Erfahrungen dafür, sich zu entspannen und dem Alltagsstress zu entfliehen. Sie erleichterten die beiderseitige Zufriedenheit und sagten ein hohes Maß an Vertrauen in Mentoringbeziehungen voraus (vgl. Liang et al. 2002; Spencer/Liang 2009).

Vertrauen zu schaffen erwies sich als zentraler Beziehungsprozess, der die Vorteile des Mentorings wesentlich mitbedingt. Vertrauen bauten Mentees auf durch die Erfahrung, dass der:die Mentor:in erstens unterstützungsbereit ist, und wenn sie ihn:sie zweitens als zuverlässig und drittens als potenzielle Hilfe in Notfällen wahrnahmen. Die Mentees testeten zunächst, wie ihre Mentor:innen

auf herausforderndes Verhalten reagieren, bevor sie begannen, ihnen zu vertrauen, sich anzunähern und persönliche Probleme zu teilen (vgl. Blinn-Pike et al. 1998; Dallos/Comley-Ross 2005; Brumovská 2017).

2.5 Risikofaktoren in Mentoringbeziehungen

Kalbfleish (2002) stellte fest, Mentoringbeziehungen hätten einen Charakter, der dem einer Freundschaft ähnelt. Und dass Menschen in Freundschaften „Spaß haben, streiten, lachen und weinen ... sie werden eifersüchtig, konkurrieren, kooperieren, lernen, sie langweilen sich, haben Konflikte und verzeihen“ (ebd., S. 67). Sie wies darauf hin, wie Mentoringbeziehungen oft als statische Gebilde behandelt werden, womit man die Dynamik übersieht, die mit der Zeit auftritt, sich entwickelt und verändert. Und nicht zuletzt erinnerte sie daran: Konflikte sind Teil der Mentoringbindung, können eine Herausforderung sein und die Dynamik und Qualität der Mentoringerfahrung erheblich prägen. Auf dieser Grundlage wurden in der Theorie und Forschung die potenziellen Risikofaktoren in formalen Mentoringbeziehungen untersucht.

Zu den externen Risikofaktoren gehören der Wegzug von Mentor:in oder Mentee aus dem Wohnort, der Schulabgang, Krankheit, Wiederverheiratung der Eltern des:der Mentee:s, konkurrierende Peerbeziehungen, zeitaufwendige Hobbys der Heranwachsenden, Einmischung der Familie und unzureichende Unterstützung durch das Mentoringprogramm (vgl. Philip 2006; Spencer 2007a; Spencer et al. 2014). Darüber hinaus wurde angeführt, dass unzureichend gehandhabte Beendigungen, kurzfristige Laufzeiten (vgl. Philip 2006), die Herausforderung der Vertraulichkeit (vgl. Spencer et al. 2014) und die Herausforderung der Abgrenzung (vgl. Brumovská 2023) die Dynamik und den wahrgenommenen Nutzen von Mentoringbeziehungen mindern können.

Da Mentoringbeziehungen von einer dritten Seite – dem Mentoringprogramm – vermittelt werden, ist der offensichtlichste Risikofaktor ein Mangel an persönlicher Chemie, der von Beginn an von Mentees und/oder Mentor:innen wahrgenommen wird. Eine Diskrepanz in Bezug auf Hintergrund, Alter, Interessen oder Persönlichkeit, wie von Mentee oder Mentor:in wahrgenommen, gilt als der häufigste Risikofaktor (vgl. Spencer et al. 2014). Darüber hinaus hängen die ermittelten Risikofaktoren damit zusammen, wie die Mentor:innen vorgehen: Wenn Mentor:innen als nicht unterstützend oder wertend wahrgenommen wurden, boten sie nach Angaben der jungen Menschen weniger psychosoziale Unterstützung. Auch bekannt ist, was bei Mentor:innen häufig Unzufriedenheit verursacht oder sie veranlasst, die eigene Mentoringbeziehung vorzeitig zu beenden: Es sind unrealistische Erwartungen der Mentor:innen in Bezug auf die zeitlichen Anforderungen, die Art der Beziehung und die Rolle des:der Mentor:in sowie unzureichende Motivation, fehlendes Feedback, fehlende Bemühung oder

Wertschätzung, die Mentor:innen bei den Mentees wahrnahmen (vgl. Spencer 2007; Rhodes/Liang/Spencer 2009; Spencer et al. 2014; Brumovská 2017).

3. Unterschiedliche Typen von Mentoringbeziehungen

Das Bild zu den Faktoren, die Chancen und Risiken von formalen Mentoringbeziehungen mit jungen Menschen bestimmen, lässt sich ergänzen, indem wir einige Typen von Mentoringbeziehungen skizzieren, die die Forschung erarbeitet hat. Bevor wir auf zwei eigene Studien eingehen, sei zunächst eine Unterscheidung von entwicklungsorientierten und präskriptiven Beziehungstypen erwähnt. Sie differenziert danach, ob Mentor:innen die Interaktionen eher gleichberechtigt oder eher einseitig gestalten (vgl. Morrow/Styles 1995).

Brumovská und Málková (2020) untersuchten Mentoringbeziehungen mit verschiedenen Dynamiken, die im Laufe eines Jahres durch die unterschiedliche Herangehensweisen der Mentor:innen entstanden, und differenzierten dabei drei Typen: Beziehungen mit freundschaftlich-gleichberechtigtem Ansatz der Mentor:innen, Beziehungen mit Dilemmata, mit denen die Mentor:innen konfrontiert waren, und Beziehungen mit autoritativ-intentionalem Ansatz der Mentor:innen.

Eine phänomenologische Längsschnittstudie (vgl. Brumovská 2017) identifizierte zudem detaillierte Merkmale und Dynamiken, die mit den Qualitäten von Autonomie-kontrollierenden und Autonomie-unterstützenden entwicklungsfördernden Beziehungen korrespondierten, wie sie die Selbstbestimmungstheorie (vgl. Ryan/Solky 1996) konzeptualisiert: Mentor:innen mit anfänglich autonomen Motivationen (vgl. Deci/Ryan 1985) waren nicht nur in der Lage, wahrgenommene Herausforderungen und herausfordernde Interaktionen mit Mentees entsprechend ihrer wahrgenommenen eigenen Kompetenzen zu bewältigen. Zudem waren sie erfolgreicher dabei, Autonomie-unterstützende Interaktionen mit Mentees aufzubauen. In der Folge entwickelten sie integrative, gleichberechtigte, kindzentrierte und respektvolle Interaktionen, orientiert an den Interessen der jungen Menschen. Nach acht Monaten Dauer wiesen diese Beziehungen eine hohe Beziehungszufriedenheit, Vertrauen, Nähe und einen „guten Lauf“ der Mentoringaktivitäten auf. Auf diese Weise schufen die Mentor:innen einen sicheren Raum für die Mentees (vgl. Brumovská 2017; Brumovská/Brady 2021; Brumovská 2023).

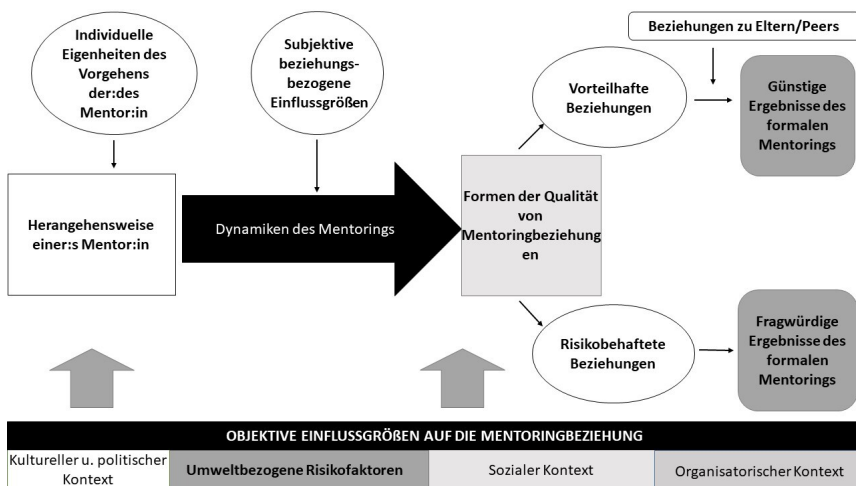
Anders bei den Mentor:innen, die schon vorweg auf Kontrolle gerichtete Motivationen (vgl. Deci/Ryan 1985) aufwiesen: Sie äußerten sich wertend gegenüber den sozial benachteiligten Mentees und mutmaßten über deren negative Eigenschaften, die sie schon zu Beginn als herausfordernd wahrnahmen. In der Folge fiel es diesen Mentor:innen schwer, mit den wahrgenommenen Herausforderungen umzugehen. Nach fünf Monaten entwickelten sie Interaktionen mit Au-

tonomie-kontrollierenden Merkmalen, die die Mentees daran hinderten, authentisch zu sein. Die Mentees reagierten mit Konformität, die sich in einer Lockerung der Mentoringbeziehung niederschlug, oder mit Trotz, was sich in Konflikten mit den Mentor:innen während der Treffen manifestierte (vgl. Deci et al. 1994). Diese Beziehungen waren von Unzufriedenheit geprägt, wiesen keine Anzeichen einer effizienten sozialen Unterstützung für die Mentees auf und tendierten dazu, vorzeitig oder unmittelbar nach dem vereinbarten Zeitraum zu enden (vgl. Brumovská 2023).

4. Schlussfolgerung: Das Modell von Rhodes und seine Überarbeitung

Ziel der Studie war es, das Modell von Rhodes, das Prozesse in Mentoringbeziehungen erklärt, weiterzuentwickeln und es zu aktualisieren, indem die Dynamiken von Qualitäts- und Risikomerkmale eingearbeitet werden, wie sie die Forschung freigelegt hat. Das folgende überarbeitete Modell (siehe Abbildung 2) zeigt die Einflussfaktoren und Dynamiken der im ursprünglichen Modell von Rhodes identifizierten Beziehungsmerkmale. Darüber hinaus enthält es die Faktoren der Qualitäts- und Risikomerkmale, die die Beziehungsdynamik anstoßen und sich auf den daraus resultierenden Nutzen des Mentorings auswirken, und fasst die identifizierten Typen von Mentoringbeziehungen zusammen.

Abbildung 2: Die überarbeitete Version des Modells des Jugend-Mentorings nach Jean Rhodes



Insbesondere zeigt das revidierte Modell: Formale Jugend-Mentoring-Interventionen lassen nicht nur vorteilhafte, sondern auch riskante Beziehungen entstehen. Welcher Nutzen sich daraus ergibt, hängt von objektiven Risikofaktoren und von den Eigenschaften der Mentor:innen ab, die sich von Anfang an auf die Qualität und Dynamik der Mentoringbeziehungen auswirken.

Das überarbeitete Modell berücksichtigt die positiven Merkmale der Beziehungsdynamik und verdeutlicht, dass die Qualität durch die Risikofaktoren beeinträchtigt wird. Es erklärt, dass das Qualitätsniveau positiver Erfahrungen bei unterschiedlichen Mentoringtypen variiert, und unterscheidet die einzelnen Typen je nach der Ausprägung der Qualitäts- oder Risikomerkmale. Die Beziehungsmerkmale und damit verbundenen Erfahrungen beeinflussen den Nutzen und die Ergebnisse von Mentoringbeziehungen, wie in der Fachliteratur beschrieben.

5. Implikationen für die Praxis

Das vorgestellte Modell füllt die Lücken, die das ursprüngliche Prozessmodell von Rhodes aufwies, indem es den derzeitigen Wissensstand zu Mentoringbeziehungen und ihrer Qualität einarbeitet, wie ihn viele Fachleute zusammen erschaffen haben. Sowohl die Freude an der Mentoringerfahrung und deren Nutzen wie auch die Zufriedenheit mit der Beziehung und den Rollen darin könnten als neue Maßstäbe für die Qualität formalen Mentorings angesehen werden.

Ein fundiertes Bewusstsein für die beschriebenen Prozesse und Faktoren, die die Erfahrung und den Nutzen von Mentoringbeziehungen mit bestimmen, ist entscheidend, um deren Qualität zu fördern. Wer als Mentoringpraktiker:in weiß, wie wichtig die anfängliche Motivation von Mentor:innen und deren allgemeine Einstellung zu jungen Menschen sind, wer nachvollzogen hat, was Mentor:innen als Herausforderungen ihrer Aufgabe wahrnehmen, wie sie ihre Selbstwirksamkeit erleben, diese Herausforderungen in der Mentorenrolle zu bewältigen, und wie entscheidend die Vorgehensweise der Mentor:innen ist, ihrer Art der Gestaltung der Interaktionen und die Bedeutung der allgemeinen Zufriedenheit mit der Mentoringbeziehung, die:der wird mehr auf diese Merkmale achten.

Literaturverzeichnis

Blinn-Pike, Lynn/Kuschel, Diane/McDaniel, Annette/Mingus, Suzanne/Poole Mutti, Megan (1998): The process of mentoring pregnant adolescents: An exploratory study. In: *Family Relations* 47, H. 2, S. 119–127.

- Brady, Bernadine / Dolan, Pat / Canavan, John (2017): He told me to calm down and all that: a qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. In: *Child and Family Social Work* 22, H. 1, S. 266–274.
- Brumovská, Tereza J. (2017): Initial motivation and its impact on quality and dynamics in formal youth mentoring relationships: A longitudinal qualitative study. Unpublished doctoral dissertation. UNESCO Child and Family Research Centre, National University of Ireland, Galway. <http://hdl.handle.net/10379/7119> (Abfrage: 17.07.2023).
- Brumovská, Tereza J. (2023): Perceived Challenges and Related Coping Styles Developed by Mentors in Formal Youth Mentoring Relationships. In: *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit (ÖJS)* 2023. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 204–226.
- Brumovská, Tereza J. / Málková, Gabriela S. (2020): The methodological issues in the assessment of the quality and benefits of formal youth mentoring interventions – the case of the Czech Big Brothers Big Sisters. In: Prieto Flores, Óscar / Feu, Jordi (Hrsg.): *Mentoring Children and Young People for Social Inclusion: Global Approaches to Empowerment*. London: Routledge.
- Brumovská, Tereza J. / Brady, Bernadine (2021): Initial Motivation of Mentors in Formal Youth Mentoring Relationships. In: *Child Care in Practice*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13575279.2021.1929845> (Abfrage: 17.07.2023).
- Brumovská, Tereza J. / Málková, Gabriela S. (2023): Initial perception of the mentoring role and related mentors' approach of autonomy support or control in formal youth mentoring relationships. In: *Journal of Community Psychology*. <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jcop.23004> (Abfrage: 17.07.2023).
- Dallos, Rudi / Comley-Ross, Penny (2005): Young People's Experience of Mentoring: Building Trust and Attachments. In: *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 10, H. 3, S. 369–383.
- Deci, Edward L. / Ryan, Richard M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Deci, Edward L. / Eghrari, Haleh / Patrick, Brian C. / Leone, Dean (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. In: *Journal of Personality* 62, H. 1, S. 119–142.
- Grossman, Jean. B. / Rhodes, Jean E. (2002): The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 199–219.
- Kalbfleisch, V. Pamela (2002): Communication in a mentoring relationship: A theory for enactment. In: *Communication Theory* 12, H. 1, S. 63–69.
- Karcher, Michael J. / Nakkula, Michael J. / Harris, John (2005): Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentor's and mentee's assessments of relationship quality. In: *Journal of Primary Prevention* 26, H. 2, S. 93–110.
- Karcher, Michael J. / Davidson, Alice J. / Rhodes, Jean E. / Herrera, Carla (2010): Pygmalion in the mentoring program: The role of peer mentors' attitudes in shaping mentee outcomes. *Applied Developmental Science* 14, H. 4, S. 212–227.
- Liang, Belle / Tracy, Allison / Taylor, Catherine A. / Williams, Linda M. (2002): Mentoring college women: A relational approach. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 271–288.
- Liang, Belle / Spencer, Renée / Brogan, Deidre / Corral, Macarena (2007): Mentoring relationships from early adolescence through emerging adulthood: A qualitative analysis. In: *Journal of Vocational Behavior* 72, H. 2, S. 168–182.
- Madia, Benjamin P. / Lutz, Catherine J. (2004): Perceived similarity, expectations-reality discrepancies and mentors' expressed intention to remain in Big Brothers Big Sisters programs. In: *Journal of Applied Social Psychology* 34, H. 3, S. 598–623.
- Morrow, Kristine V. / Styles, Melanie B. (1992): *Linking Lifetimes. A study of mentoring relationships in Linking Lifetimes mentoring program*. Philadelphia: Public/Private Venture.
- Morrow, Kristine V. / Styles, Melanie B. (1995): *Building relationship with youth in programme setting: A study of Big Brothers Big Sisters*. Philadelphia: Public/Private Venture.

- Philip, Kate (2006): „She’s my second mum“: Young people building relationships in uncertain circumstances. In: *Child Care in Practice* 14, H. 1, S. 9–33.
- Philip, Kate/Shucksmith, Janet/King, Caroline (2004): *Sharing a laugh? A qualitative study of mentoring interventions with young people*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Rhodes, Jean E. (2005): A model of youth mentoring. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 30–43.
- Rhodes, Jean E./Liang, Belle/Spencer, Renée (2009): First do not harm: Ethical principles for youth mentoring relationships. In: *Professional Psychology: Research and Practice* 40, H. 5, S. 452–458.
- Ryan, Richard M./Solky, Jean A. (1996): What is Supportive about Social Support? On the Psychological Needs for Autonomy and Relatedness. In: Pierce, Gregory R./Sarason, Barbara R./Sarason, Irwin G. (Hrsg.): *Handbook of Social Support and the Family*. New York, London: Plenum Press, S. 249–267.
- Spencer, Renée (2006): Understanding the mentoring process between adolescents and adults. In: *Youth & Society* 37, H. 3, S. 287–315.
- Spencer, Renée (2007a): „I just feel safe with him“: Emotional closeness in male youth mentoring relationships. In: *Psychology of Men and Masculinity* 8, H. 3, S. 185–198.
- Spencer, Renée (2007b): „It’s not what I expected“: A qualitative study of youth mentoring relationships’ failures. In: *Journal of Adolescent Research* 22, H. 4, S. 2–25.
- Spencer, Renée/Liang, Belle (2009): „She gives me break from the world“: Formal youth mentoring relationships between adolescent girls and adult women. In: *The Journal of Primary Prevention* 30, H. 2, S. 109–130.
- Spencer, Renée/Basualdo-Delmonico, Antoinette/Walsh, Jill/Drew, Alison L. (2014): Breaking up is hard to do: A qualitative interview study of how and why youth mentoring relationships end. In: *Youth & Society* 49, H. 4, S. 1–23.

Übergänge gestalten: Berufsorientierung mit Mentoring

Sarah Häsel

Mentoring für Jugendliche mit dem Ziel der Berufsorientierung hat eine vergleichsweise lange Tradition in der noch recht jungen Mentoringlandschaft Deutschlands. Davon zeugt etwa die „Denkwerkstatt Mentoring“, eine im Jahr 2006 gegründete Initiative, die Wissenstransfer und Vernetzung von Praktiker:innen und Wissenschaftler:innen rund um Programme zur Berufsorientierung förderte. Auch das regionale Netzwerk „AusbildungsPatenProjekte NRW“ und das Förderprogramm zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen in Berlin zeigen die Relevanz auf. Mentoring bedeutet hier, in Erweiterung der gängigen Definitionen: „Eine (berufs)erfahrene und meist ältere Person (Mentor) bietet einer jüngeren Person (Mentee) hierarchieübergreifend Unterstützung, Beratung, Zugang zu Netzwerken und informellen Informationen und begleitet sie so für einen Zeitraum in ihrem (beruflichen) Werdegang.“ (Popoff 2005, S. 43, zitiert nach Ehlers/Kruse 2007, S. 21) Diese Zielstellung kann auch dem Coaching zugrunde liegen. Coaching grenzt sich von Mentoring dadurch ab, dass ersterem eine klare Aufgaben- und Rollenverteilung zugrunde liegt, die zugleich mit einer fachlich begründeten Kompetenz einhergeht. Mentor:innen dagegen engagieren sich freiwillig, sie geben ihre Erfahrungen weiter, und der Prozess der Aufgabenklärung findet in der Beziehung statt (vgl. Roterling-Steinberg 2009, S. 47).

In diesem Beitrag geht es um die Berufsorientierung von Jugendlichen im Mentoring. Daher werden nachfolgend zuerst die Spezifika der Jugendphase und die Berufsorientierung als Übergangsprozess vertieft, bevor wir einen Blick in die Forschung über entsprechende Mentoringprogramme werfen. Da es bislang nur wenige Studien mit dem Fokus auf Programme für diesen Übergang gibt, wird hier vor allem auf Evaluationen zurückgegriffen, an denen die Autorin beteiligt war. Am Ende folgen abschließende Überlegungen und Impulse.

1. Mentoring als Unterstützung in Übergängen

1.1 Jugend als Übergang

Jugend verortet sich zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Diese Phase ist gekennzeichnet durch Identitätsentwicklung sowie Aufbau und Intensivierung von Freundschafts- und Paarbeziehungen. Gleichzeitig geht es darum, sich vom Elternhaus abzulösen, um ein unabhängiges Leben zu führen. So klar, wie die gesellschaftlichen Anforderungen an Jugendliche erscheinen, so individuell werden diese angeeignet und umgesetzt (vgl. Reißig 2016, S. 12). Die Orientierung auf berufliche Tätigkeiten und entsprechende Felder ist ein wesentlicher Bestandteil dieser Phase. Berufsorientierung wird als normative biografisch-individuelle Entwicklungsaufgabe verstanden, die von allen Menschen bewältigt werden muss (vgl. Thiersch/Böhnisch 2014, S. 38 ff.; Kroll 2011).

Für diese Bewältigung nutzen Jugendliche individuelle Erfahrungen aus anderen Übergängen. Hilfreiche Ressourcen, die sie dabei einsetzen, sind etwa unterstützende Menschen, professionelle Strukturen oder Erfahrungswerte (vgl. Griebel/Niesel 2011, S. 38). Übergänge können aber auch zu Überforderung führen und stellen dann ein Risiko dar, etwa wenn die bisher vorhandenen Ressourcen nicht abrufbar sind, Lebensumstände oder Bewertungen sich verändert haben. Daher ist es wichtig, bei Jugendlichen das psychosoziale Gleichgewicht zu stärken. Zusammengesetzt aus dem Selbstwert, der Anerkennung und Selbstwirksamkeit, wird dieses Gleichgewicht individuell, aber immer in Interaktion mit Anderen und der Lebenswelt entwickelt. Ist die entsprechende Balance gegeben, so lautet ein gesicherter Befund, können Übergänge gut bewältigt werden (vgl. Thiersch/Böhnisch 2014, S. 38 ff.).

1.2 Berufsorientierung als Übergang

Egal ob sie eine Haupt- oder Realschule, ein Gymnasium oder eine integrierte Schulform besuchen – berufliche Orientierung ist für alle Jugendlichen relevant. Rund 30 Prozent der Jugendlichen steigen nicht direkt nach der Schule in eine Berufsausbildung ein. Wie lange sie in dieser Zwischenphase verweilen, unterscheidet sich je nach Schulabschluss: Während 29,6 Prozent der Jugendlichen mit Mittlerem Schulabschluss und 30 Prozent mit Abitur keinen direkten Anschluss finden, ist der Anteil bei jenen mit Hauptschulabschluss mit 41,3 Prozent am höchsten (vgl. Reißig 2016, S. 16). Der Nationale Bildungsbericht verzeichnet eine Stagnation des Trends von höher qualifizierenden Abschlüssen, registriert aber gleichzeitig eine Zunahme der Jugendlichen, die ohne Abschluss die Schule verlassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 9). Es besteht ein

Passungsproblem „zwischen Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und Anforderungen der Betriebe oder zwischen den Erwartungen der Jugendlichen an Ausbildungsbedingungen und vorgefundenen betrieblichen Gegebenheiten“ (ebd., S. 10). Des Weiteren weisen knapp 30 Prozent der Jugendlichen „schwierige Übergangsmuster mit langen Verweildauern im Übergangssektor (12 Prozent) oder fragmentierte Verläufe (17 Prozent) auf, bei denen sich Phasen der Erwerbstätigkeit, kurze Besuchszeiten in einer Übergangsmaßnahme, an- und wieder abgebrochene Ausbildungen sowie Arbeitslosigkeit abwechseln“ (ebd., S. 10). Dies trifft häufiger auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und Hauptschulabschluss zu.

Die tatsächliche Übergangsgestaltung hat Einfluss darauf, wie man auf den weiteren eigenen Bildungsverlauf schaut. So äußern sich die in der 18. Shell-Jugendstudie befragten Jugendlichen optimistisch, was ihre jeweils anstehenden Bildungsperspektiven angeht. Nur wer bereits Brüche im Bildungsverlauf erlebt hat, blickt deutlich weniger zuversichtlich in die Zukunft (vgl. Albert et al. 2019, S. 27). In den Übergangsphasen länger zu verweilen führt zu einem höheren Risiko von Arbeitslosigkeit (vgl. Templin 2018, S. 44). Demnach besteht Bedarf, den Prozess der Berufsorientierung aktiv zu gestalten.

1.3 Passungen gestalten

Da Jugendliche und ihre individuellen Bedarfe sehr unterschiedlich sind, braucht es auch unterschiedliche Angebote der beruflichen Orientierung, um somit Optionen für individuell passende Andockmöglichkeiten zu eröffnen. Dementsprechend divers gestaltet sich die Landschaft der Angebote zur Berufsorientierung, die verschiedenste berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen in Form von Lehrgängen, Qualifikationen, Training und Beratung umfassen (vgl. Templin 2018, S. 34). Aufgrund der benannten Passungsprobleme (vgl. Lorenzen 2017, S. 88) wird eine lebensweltorientierte, präventive Ausrichtung und Spezifizierung des Übergangsprozesses gefordert (vgl. ebd., S. 89; Beicht/Granato 2009, S. 33). Von den Jugendlichen verlangt dies ein hohes Maß an Flexibilität, Selbstgestaltung und Eigenverantwortung (vgl. Templin 2018, S. 44). Das heißt, sie müssen sich aktiv und selbstständig auf den Prozess der Berufsorientierung einlassen. Viele der Angebote entsprechen einem „planungs- und kompetenzorientierten Verständnis von Berufsorientierung“ (Dreer 2020, S. 22), sofern sie stark standardisiert sind und eine verbindliche Teilnahme vorschreiben. Jugendliche können in diesen Formaten Kompetenzen entwickeln, die für den Orientierungsprozess erforderlich sind. Dies erweist sich zumeist dann als unterstützender und erfolgreicher Weg, wenn Jugendliche bereits Interesse an bestimmten Berufen haben (vgl. ebd.).

Aber nach welchen Kriterien wählen Jugendliche einen Beruf? In der Analyse von Handlungs- und Orientierungsmustern von Jugendlichen wird deutlich, dass innere Faktoren wie Motivation und Interessen wirksam sind. Des Weiteren wählen Jugendliche einen Beruf, um darüber Anerkennung zu erlangen, insbesondere wenn sie Diskriminierung erfahren haben (vgl. Held et al. 2015, S. 30 f.). Eltern vertreten oftmals eine tradierte Karriere- und Sicherheitsorientierung, die sie auch ihren Kindern gegenüber kommunizieren. Diese kann aber im Widerspruch zu den Interessen ihrer Kinder stehen (vgl. Dreer 2020, S. 24).

Bei Jugendlichen nun, die in ihrer Berufswahl bisher unentschieden sind, erweisen sich diese Faktoren als wenig ausschlaggebend. Stattdessen sind für deren Entscheidungsprozess zufällige Ereignisse relevanter (vgl. ebd., S. 26). Unter „zufälligen Ereignissen“ versteht die Forschung insbesondere informelle Angebote, also Gespräche mit Peers, Eltern und Familienangehörigen sowie Gespräche in praktischen Berufskontexten. Jugendliche nutzen solche Gelegenheiten, um sich selbst und ihre Kompetenzen in der Praxis zu reflektieren. Informationen über Ausbilder:innen, Einrichtungen oder Personen, die in diesem Bereich arbeiten, werden dagegen weniger eingeholt (vgl. ebd., S. 28). Viele in der Berufswahl unentschiedene Jugendliche geben im Rückblick an, solche Zufallereignisse hätten einen mittleren bis großen Einfluss auf ihren Übergang in den Beruf gehabt (vgl. ebd., S. 25).

So gesehen muss man die Wege beruflicher Orientierung differenzieren. Dass Motivation und Information zu Klarheit und Engagement im Berufsorientierungsprozess führen und damit grundlegend für das Gelingen sind – diese Argumentation gilt nicht für alle Jugendlichen. Deshalb bedarf es auch einer Erweiterung um Strukturen und Angebote, die darauf zielen, „Bereitschaft, Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Wahrnehmung, Bewertung und Nutzung von ungeplanten Ereignissen und Begegnungen zu adressieren“ (ebd., S. 28). Besonders relevant ist dies für Jugendliche, die nicht über die Familie in unterstützende berufsorientierende Netzwerke eingebunden sind. Mentoringprogramme und ehrenamtliche Mentor:innen können diese Funktion einnehmen und Möglichkeitsräume mit dem Potenzial zufälliger Ereignisse schaffen.

2. Forschungsergebnisse

2.1 Erkenntnisse zum Übergang Schule – Ausbildung

In einer ersten Analyse von Patenschafts- und Mentoringprogrammen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wird deutlich, dass die bestehenden Angebote in ihren Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen unterschiedlich gestaltet sind. So gibt es Angebote, die

- in eine Schule integriert sind oder mit dieser kooperieren und deren Schüler:innen Mentees werden,
- in einem Stadtteil verortet sind und über Kooperationspartner:innen Mentees erreichen,
- an einen Ausbildungsträger angebunden sind und den Übergang in die Ausbildung begleiten
- mit einem Unternehmen kooperieren,
- sich ausschließlich an Menschen mit Fluchterfahrung richten,
- einen Peeransatz zugrunde legen.

Gemeinsam ist den besagten Angeboten, dass sie sowohl von den Jugendlichen und Eltern als auch ggf. von beteiligten Schulen und Ausbildungsbetrieben akzeptiert und genutzt werden. „In vielen Patenschaftsprojekten haben sich die Übergangsquoten in Ausbildung durch die Unterstützung der Paten deutlich erhöht. Allein die Vermittlungszahlen in Ausbildung sind jedoch nicht aussagekräftig genug, um den Gewinn einer Patenschaft für die Beteiligten einzuschätzen.“ (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010, S. 76) Daher werden im Folgenden Erkenntnisse aus verschiedenen Studien vorgestellt, die insbesondere die qualitative Dimension des Mentorings beschreiben.

2.2 Berufsorientierung zwischen Freizeitgestaltung und Wissensvermittlung

Lorenzen¹ identifiziert in ihrer Forschung vier Mentoringtypen, eingebunden in ein Spektrum, das auf der einen Seite eine qualitativ orientierte Beziehungsdimension und auf der anderen eine instrumentelle Orientierung aufweist. So gestalten die Mentoringtypen „Freizeit“ und „Lebenshilfe“ die Beziehung zum Mentee durch Vertrauen und Anerkennung. Gespräche und gemeinsame Unternehmungen sind zentral und tragen zur Stärkung des Selbstbewusstseins von Jugendlichen ebenso bei wie zu ihrer Identitätsentwicklung. Die Mentoringtypen „Nachhilfe“ und „Übergangmanagement“ fokussieren demgegenüber die Verbesserung von kulturellem und sozialem Kapital, womit sie den beteiligten Jugendlichen im Berufsorientierungsprozess einen Vorsprung gegenüber anderen verschaffen, weil sie, entsprechend begleitet, über mehr Wissen und Kompetenzen verfügen (vgl. Lorenzen 2017, S. 106).

Wie sich in der Evaluation von vier Berliner Mentoringprogrammen zur Berufsorientierung zeigt (vgl. Häselser-Bestmann o. J.), sind aus der Perspektive von

1 Jule-Marie Lorenzen interviewte im Rahmen ihrer Dissertation vierzehn Mentor:innen und neun Mentees, die an Berliner Mentoringprogrammen mit dem Fokus auf den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung teilgenommen haben (vgl. Lorenzen 2017, S. 59).

Mentees insbesondere prozessbezogenes Arbeiten, Rollenklarheit und Authentizität der Mentor:innen wichtig. Der Nutzen liegt für die teilnehmenden Mentees darin, sich in der beruflichen Zukunft zu orientieren und etwas über die beruflichen Voraussetzungen und Anforderungen zu erfahren. Zudem wissen sie nun, wie man eine Bewerbung schreibt, und sie haben vollständige Bewerbungsunterlagen. Einige Mentees wurden zu Vorstellungsgesprächen und Einstellungstests eingeladen und haben einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz gefunden. Dies führen sie auf das Mentoring zurück.² Die Mentees sind motivierter, da ihnen die benannten Schritte den Übergang ins Berufsleben erleichtern und die Jugendlichen eine Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen wahrnehmen (vgl. ebd.). Margit Stein (2020, S. 441) beschreibt diese Ebene als Netzwerknutzen und instrumentelle Hilfe. Ist das Mentoringprogramm an einen Betrieb oder eine Ausbildungsstätte gekoppelt und zielt es auf die Begleitung beim Ausbildungsbeginn, führt Mentoring zu einer Verringerung der Abbruchquoten (vgl. ebd., S. 442).

In den Tandems, die für die eben genannten Evaluationen befragt wurden, ist zumeist beides relevant: Freizeitgestaltung und Wissensvermittlung. Je nach Bedarf und Prozess können sich die Schwerpunkte dabei verschieben.

2.3 Berufsorientierung in der Lebenswelt

Berufliche Orientierung beinhaltet die Auseinandersetzung mit den Anforderungen einer Berufsausbildung, wofür auch die schulischen Noten wichtig sind. Daher ist nachvollziehbar, dass auch schulische Aspekte zu den Nutzendimensionen des Mentorings gehören. Mentees wissen um die Notwendigkeit von guten Noten und entsprechend um die Bedeutung, sich gegebenenfalls zu verbessern und auf Prüfungen vorzubereiten. Mentor:innen unterstützen die Verbesserung der Noten zum einen durch gezielte Nachhilfe und Begleitung bei schulischen Themen. Zum anderen basiert dies auf der Beziehungsgestaltung und der Art, wie das gemeinsame Gespräch relevante Themen aufgreift. Mentees und Mentor:innen bringen diese Themen mal mehr und mal weniger zufällig ein, und es findet eine Auseinandersetzung entlang der individuellen Interessen statt, die wiederum Lernen ermöglicht (vgl. für die Belege die Fußnote 2). Lernen ist somit im

2 Hier werden die Ergebnisse von vier Evaluationen Berliner Jugend-Mentoring-Projekte zusammenfassend dargestellt. Diese basieren auf qualitativen, leitfadengestützten Interviews (30 Mentor:innen, 27 Mentees, drei ehemalige Mentees, zwölf professionelle Akteur:innen, bestehend aus Koordinator:innen, Kooperationspartner:innen und Lehrer:innen) sowie Gruppendiskussionen mit insgesamt 24 Jugendlichen aus Oberstufenzentren und einer schriftlichen Fragebogenerhebung bei 23 Mentor:innen (vgl. Häsel 2010; Häsel/Bestmann 2008; Häsel/Bestmann 2010; Bestmann/Häsel-Bestmann 2012; Häsel-Bestmann/Bestmann 2012).

Alltag, also in der Lebenswelt der Jugendlichen verankert. Eine Lebensweltorientierung ist wichtig, da die subjektive Alltagslogik der Dreh- und Angelpunkt für gelingende Alltagsgestaltung und Veränderungsprozesse darstellt.

Ein weiterer Nutzen des Mentorings liegt darin, dass sich Mentees in der Kommunikation und Interaktion mit Erwachsenen zu allen Aspekten erproben können, die die Stärkung von Offenheit, Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, die Zunahme der Selbstständigkeit, die Motivationssteigerung und zunehmendes Engagement im Berufsorientierungsprozess betreffen (vgl. für die Belege die Fußnote 2). Man kann dies auch als eine methodische Anleitung zu Selbstreflexion und Modelllernen begreifen, was wiederum zu einer Motivationssteigerung führt (vgl. Stein 2020, S. 441). So liegt nahe, „dass soziale wie räumliche Nähe zur Lebenswelt als positive Faktoren für eine Mentoringbeziehung angesehen werden. Es wird davon ausgegangen, dass eine Mentorin, die ähnliche oder auch gleiche Erfahrungen gemacht hat, über größere Kompetenzen beim Finden von Lösungen hinsichtlich der Bewältigung des Übergangs verfügt.“ (Keil/Schmidt 2015, S. 71) Dies wird ermöglicht, wenn eine Beziehungsgestaltung auf Anerkennung, Vertrauen und Wertschätzung basiert (vgl. für die Belege die Fußnote 2).

„Mentoren können im Rahmen von Mentoringbeziehungen aber vor allem dann zum Vorbild werden, wenn sie für den Mentee als einzigartige, biographisch relevante Person bedeutsam werden.“ (Lorenzen 2017, S. 125) Dies ist allerdings individuell sehr unterschiedlich und hängt von der jeweiligen Lebenssituation des Mentees ab. Um eine Vorbildfunktion einnehmen zu können, ist Vertrauen zueinander wichtig, denn dieses „fördert dabei die Übernahme von Werten, Verhaltensmustern und Perspektiven und auch von als positiv wahrgenommenen Charaktereigenschaften“ (ebd., S. 126). Diese Reflexionsprozesse werden in der Beziehung angestoßen. Die Aufgabe, wesentliche Impulse zur Veränderung aufzugreifen, liegt dann aber beim Mentee. Lorenzen schlussfolgert, insbesondere die Beziehungsqualität eröffne die Möglichkeit, dass Mentees erfahrungsbasiertes Wissen abspeichern und damit sich zu verändern beginnen (vgl. ebd., S. 167). Eine realistische Einschätzung, eine positive Bewertung von wichtigen Menschen der Lebenswelt und die Option einer Passung sind demnach wesentliche Zusammenhänge, die die Entscheidung für einen Beruf beeinflussen (vgl. Weiß 2020). Somit tragen diese lebensweltlich verankerten Kompetenzen wesentlich zur Berufsorientierung bei.

3. Abschließende Impulse

Die empirische Datenlage resümierend, kann zusammengefasst werden: „Jugendliche können durch die Hilfe der Paten eine fundierte Berufswahl treffen, sie gewinnen in einer Patenschaft an Selbstvertrauen, entwickeln soziale Fä-

higkeiten und Eigeninitiative.“ (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010, S. 76) Aus den vorliegenden Studien lassen sich Gelingensbedingungen ableiten. So liegt eine wesentliche Bedingung in der Beziehungsqualität. Hannah Schott-Leser (2018, S. 52) bezeichnet Mentoringbeziehungen als freundschaftliche, informelle Lernbeziehungen. Dies lässt sich auf den Bereich von Mentoring in der Berufsorientierung übertragen. Da mit dem Ziel Berufsorientierung zugleich eine Aufgabe verbunden ist, ist es umso wichtiger, die Erwartungen, Intentionen und Bedarfe der Mentees und der Mentor:innen transparent zu machen. Bleiben diese Erwartungen unausgesprochen, entsteht ein Konfliktpotential. Die Herausforderung liegt dann darin, in einer freundschaftlich ausgerichteten Beziehung die erforderliche Reflexivität zu integrieren (vgl. ebd.). Wenn das Mentoring gleichermaßen zielgerichtet und freundschaftlich sein soll, dürfte es noch anspruchsvoller sein, alles zu reflektieren. Zum Gelingen trägt deshalb auch bei, wenn Mentoringformate alle Beteiligten auf das Erfordernis vorbereiten, Bedürfnisse anzuerkennen und gleichzeitig Autonomie zu wahren. Zudem sollten Kontext und Auftrag des Mentorings transparent gemacht und die Mentoringpartner:innen professionell begleitet werden (vgl. ebd., S. 296).

Kritische Perspektiven beschreiben Mentoring als Instrument des neoliberalen Ansatzes, der auf Aktivierung und Eigenverantwortung setzt. Entsprechende Programme, so argumentiert Lorenzen (2017, S. 183), würden dazu beitragen, Jugendliche zu zwingen, ihren Übergang von der Schule in die Ausbildung in einem hohen Maß selbstverantwortlich zu gestalten. Zudem nähmen die Anforderungen an die Berufsorientierung zu, wodurch insgesamt auch andere Aktivitäten in einen Verwertungsdruck gerieten, der alles daraufhin prüft, ob etwas für berufliche Zwecke nützlich ist (vgl. Reißig 2016, S. 14). So sei Mentoring zwar als biografische Aktivität gesellschaftlich anerkannt, aber es würden Jugendliche ausgeschlossen, die sich nicht auf die Anforderungen von Mentoringprogrammen einlassen können. Wer Termine schlecht einhalten, wer nicht offen sein kann und sehr komplexe Problemlagen aufweise, bleibe eher außen vor (vgl. Lorenzen 2017, S. 183).

Diese Kritik kann entschärfen, wer Mentoring eher als einen Bestandteil der Berufsorientierung neben vielen weiteren Angeboten sieht. Entsprechende Programme haben nicht die alleinige Verantwortung, den Berufsorientierungsprozess für alle Jugendlichen zu ermöglichen. Bestenfalls sind Mentoringprogramme in kommunale Netzwerke eingebettet, um so ein abgestimmtes ergänzendes Angebot zu arrangieren (vgl. Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010, S. 77). Eine Verortung im Sozialraum kann durchaus einen empowernden und ermöglichenden Ansatz haben, weil Mentoring die Berufsbiografien erschließt, die sich im Umfeld finden. Zugleich können aber Sozialräume segregierend wirken, wenn sie nicht dazu anregen, sich weitere, darüber hinaus gehende Optionen zu erschließen (vgl. Held et al. 2015, S. 115 ff.). Es liegt in der Verantwortung der professionellen Akteur:innen, diese Ausgangslagen zu analysieren, bestmögliche

Rahmenbedingungen zu entwickeln und zugleich auch Grenzen des Mentorings aufzuzeigen.

Ein Fokus sollte darauf liegen, zufällige Ereignisse zu ermöglichen, insbesondere mit dem Blick auf die freiwillig agierenden und eben nicht professionalisierten Mentor:innen. Mentoringprogramme zur Berufsorientierung stehen nicht in Konkurrenz zu professioneller Beratung, Training und Vermittlung. Vielmehr erweitern sie Netzwerke, organisieren Lernen mittels Beziehungsgestaltung und sorgen für Räume, in denen sich zufällige Gelegenheiten ergeben. Somit bedient Mentoring eben nicht die neoliberale Aktivierungslogik, sondern bietet, sofern professionell gestaltet, eine weitere Option der Berufsorientierung für Jugendliche.

Literaturverzeichnis

- Albert, Mathias / Quenzel, Gudrun / Hurrelmann, Klaus / Kantar Public (2019): 18. Shell Jugendstudie. Zusammenfassung. www.shell.de/ueber-uns/initiativen/shell-jugendstudie.html (Abfrage: 24.06.2022).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Nationaler Bildungsbericht. Befunde. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> (Abfrage: 24.06.2022).
- Beicht, Ursula / Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung.
- Bestmann, Stefan / Häselser-Bestmann, Sarah (2012): Sozialraumorientiertes Übergangsmanagement. Praxishandbuch zum Jugendmentoring beim Berufseinstieg am Beispiel von ‚Hürden-springer‘. Berlin: Rabenstück.
- Dreer, Benjamin (2020): Wer nicht plant, der nicht gewinnt? Die Bedeutung von Zufallsereignissen am Übergang Schule-Beruf für Berufswahl und Berufsorientierung. In: Driesel-Lange, Katja / Weyland, Ulrike / Ziegler, Birgit (Hrsg.): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. Stuttgart: Franz Steiner, S. 21–34.
- Ehlers, Jan / Kruse, Nikolas (2007): Jugend-Mentoring in Deutschland. Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt: Book on Demand.
- Griebel, Wilfried / Niesel, Renate (2011): Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Häselser, Sarah (2010): Der individuelle Nutzen bürgerschaftlichen Engagements im Kontext des lebenslangen Lernens. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 18, S. 1–15. www.bwpat.de/ausgabe18/haeseler_bwpat18.pdf (Abfrage: 28.06.2022).
- Häselser, Sarah / Bestmann, Stefan (2008): ENERGON – Mentoring zur Ausbildungsintegration. Im Auftrag der ver.di Jugendbildungsstätte Berlin-Konradshöhe. Berlin. Unveröffentlichtes Dokument.
- Häselser, Sarah / Bestmann, Stefan (2010): Abschlussbericht für die prozessbegleitende Evaluation des Projektes „Netzwerk Bildung – Begleitung – Beruf“. Berlin. Unveröffentlichtes Dokument.
- Häselser-Bestmann, Sarah / Bestmann, Stefan (2010): Abschlussbericht der prozessbegleitenden Evaluation des Projektes „energion2 – Interaktionsmanagement, Berufsorientierung und -einstieg“ im Auftrag der ver.di Jugendbildungsstätte Berlin-Konradshöhe. Berlin. Unveröffentlichtes Dokument.

- Held, Josef/Bröse, Johanna/Rigotti, Claudia/Donat, Dilek (2015): Jugendliche im Übergang von Schule zum Beruf. Opladen: Budrich Unipress.
- Keil, Maria/Schmidt, Lisa-Marian (2016): Übergangsvorbereitung in Schulen, sozialen Projekten und berufsbildenden Maßnahmen: Methodik und Ergebnisüberblick. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 38–88.
- Kroll, Sylvia (2011): Über-Gänge gestalten. Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung. In: Jungk, Sabine/Treber, Monika/Willenbring, Monika (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Materialien zur Frühpädagogik, Band IV. Freiburg: FEL Forschung Entwicklung Lehre, S. 169–187.
- Lippegaus-Grünau, Petra/Mahl, Franciska/Stolz, Iris (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Lorenzen, Jule-Marie (2017): Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Popoff, Agalja (2005): Mentoring: Konzepte und Perspektiven. In: Wender, Ingeborg/Popoff, Agalja (Hrsg.): mentoring & mobilität. Motivierung und Qualifizierung junger Frauen für Naturwissenschaft und Technik. Aachen: Shaker.
- Reißig, Beate (2016): Übergänge von der Schule in den Beruf – Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Dariuš (Hrsg.): Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 12–28.
- Roterger-Steinberg, Sigrid (2009): Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Coaching und Mentoring. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich u. a.: Pabst, S. 31–54.
- Schott-Leser, Hannah (2018): Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung. Eine rekonstruktive Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Partnerschaftsbeziehungen mit jungen Menschen in prekären Lebenslagen. Opladen: Barbara Budrich.
- Stein, Margit (2020): Von PatInnen und LotsInnen. Coaching- und Mentoringprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster: Waxmann, S. 428–435.
- Templin, Ute (2018): Jugendliche in prekären Lebenslagen im Übergang zum Beruf. Berlin: Logos.
- Thiersch, Hans/Böhnisch, Lothar (2014): Spiegelungen. Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung. Gespräche zur Sozialpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, Ulrich (2020): Jenseits des Scheiterns. Anerkennungsstrategien Jugendlicher im Berufsgrundbildungsjahr. Wiesbaden: Springer.

Gemeinsame Schritte für bessere Teilhabechancen: Ein aktueller Überblick über Patenschaften für geflüchtete Kinder und Jugendliche in Deutschland

Frank Gesemann

Die Aufnahme und Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher ist mit besonderen Anforderungen an Gesellschaft und Politik verbunden, die ohne zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete nicht gelingen kann. In diesem Beitrag wird die Bedeutung von Patenschaften als besonderer Engagementform für die Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen skizziert und diskutiert. Im Vordergrund stehen dabei Formate, Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Wirkungen von Patenschaften für junge Geflüchtete. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Situation in Deutschland, wobei bei der Darstellung empirischer Ergebnisse auf die Wirkungsanalyse des Bundespatenschaftsprogramms „Menschen stärken Menschen“ zurückgegriffen wird.¹

1. Junge Geflüchtete in Deutschland

Mitte der 2010er Jahre kam es zu einer starken Zuwanderung von Geflüchteten insbesondere aus Syrien und Afghanistan in die Staaten der Europäischen Union. Allein in Deutschland wurden in den Jahren 2015 und 2016 rund 1,2 Millionen Erstanträge auf Asyl gestellt; im Zeitraum 2012 bis 2021 waren es insgesamt 2,3 Millionen (vgl. Gesemann 2023). Viele der Geflüchteten waren bei ihrer Ankunft in Deutschland minderjährig: Seit 2015/2016 wurde für mehr als eine dreiviertel Million Kinder und Jugendliche ein Asylerstantrag gestellt. In der zweiten Hälfte des letzten Jahrzehnts ist der Anteil der Minderjährigen zudem auf etwa 50 Prozent der Asylerstanträge gestiegen (von weniger als einem Drittel in der ersten Hälfte des Jahrzehnts) (ebd.). Rund zehn Prozent der Kinder und Jugendlichen kommen ohne Begleitung eines für sie verantwortlichen Erwachsenen nach Deutschland.

1 Der folgende Beitrag basiert in Teilen auf einer vorab veröffentlichten Langfassung (vgl. Gesemann 2023).

Von 2014 bis 2021 haben etwa 84.000 unbegleitete Minderjährige erstmals Asyl beantragt (ebd.).²

Hinzu kommen noch rund 353.000 Kinder und Jugendliche, die seit Beginn des russischen Angriffskrieges in der Ukraine zumeist mit ihren Müttern sowie anderen Familienmitgliedern nach Deutschland gekommen sind (vgl. Medien- dienst Integration 2023). Unter den Minderjährigen befinden sich zudem etwa zehn Prozent alleinreisende Jugendliche (vgl. Liljeberg/Krambeer/Blunck 2022). An deutschen allgemein- und berufsbildenden Schulen wurden bislang nach Angaben der Kultusministerkonferenz (2022) etwas über 200.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche aus der Ukraine aufgenommen (Stand: Mitte Dezember 2022). Vielerorts werden die Geflüchteten bei Ankommen und Integration von freiwillig Engagierten unterstützt, die auf lokale Erfahrungen, Formate und Strukturen zur Unterstützung von Geflüchteten, wie etwa Patenschafts- und Mentoringprojekte, zurückgreifen können.

Die vorliegenden Berichte zeigen ein differenziertes Bild der Integration von Geflüchteten in den Dimensionen Arbeit, Bildung und soziale Teilhabe. Die Einbindung geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Schulen und ganztägigen Schul- und Hortangeboten ist offenbar auf einem guten Weg, auch wenn sich weitere Potenziale, insbesondere bei außerschulischen Aktivitäten, zeigen (vgl. Gambaro et al. 2020; de Paiva Lareiro 2019). Bei der sozialen Integration ist die Bilanz, gemessen an den Kontakten zwischen Einheimischen und Geflüchteten, gemischt. Anknüpfungspunkte ergeben sich insbesondere über das freiwillige Engagement für Geflüchtete, sodass es nach Auffassung von Wissenschaftler:innen darauf ankommt, „Tandemprojekte der Zivilgesellschaft zu verstetigen, in den ländlichen Raum zu tragen und somit nachhaltig zu gestalten“ (Schmidt/Jacobsen/Krieger 2020, S. 599).

Von besonderer Bedeutung für die Integrationschancen von Geflüchteten in Deutschland ist die Entscheidung über die Asylanträge und den damit verbundenen Aufenthaltsstatus (vgl. Holthusen/Lüders 2021, S. 227). Die Gesamtschutzquote³ ist in den letzten Jahren von 62,5 Prozent (2016) auf 39,9 Prozent (2021) gesunken. 23,4 Prozent der Anträge wurden im Jahr 2021 abgelehnt, mit der Folge eines unsicheren Aufenthaltsstatus bzw. der Verpflichtung zur Ausreise. Das hat zwar nicht zwangsläufig die Ausreise der Geflüchteten zur Folge, aber ihre Teilhabechancen sind stark eingeschränkt, und es droht eine Abschiebung. Die Ablehnungsquoten unterscheiden sich zudem stark nach Staatsangehörigkeit und

2 Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in der Reihe „Das Bundesamt in Zahlen“, verschiedene Jahresaufgaben (vgl. Gesemann 2023).

3 Die Gesamtschutzquote bezeichnet in Deutschland den Anteil der insgesamt gewährten Schutzformen wie Asylanerkennung, Flüchtlingsstatus, subsidiärer Schutz und Abschiebeverbot an der Gesamtzahl der in einem bestimmten Zeitraum getroffenen Asylentscheidungen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.

reichten z. B. für den Nahen und Mittleren Osten von 0,1 Prozent (Syrien) über 15,1 Prozent (Afghanistan) bis 40,1 Prozent (Irak) (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2022, S. 39 f.).

Insgesamt kann resümiert werden, dass die Forschung zu den Lebens- und Problemlagen junger Geflüchteter bislang wenig belastbare Ergebnisse bietet. Allerdings lassen sich zumindest zwei Erkenntnisse festhalten: Zum einen handelt es sich um eine „sehr heterogene Gruppe junger Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern, mit großen Unterschieden in Bezug auf ihre Vorbildung und Qualifikation, ihre Biographien, ihre familialen Situationen und Fluchtschicksale sowie ihre Integrationsprozesse und Erfahrungen in Deutschland“ (Holthusen/Lüders 2021, S. 228). Zum anderen haben sich die Herausforderungen für viele junge Geflüchtete mit zunehmendem Alter und längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland verschoben, weil sich Deutschkenntnisse verbessert haben, Qualifikationsprozesse abgeschlossen wurden und Barrieren bei der Anerkennung überwunden werden konnten. Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe treten damit für diese Gruppe stärker in den Vordergrund.

2. Engagement für Geflüchtete

Die starke Zuwanderung seit dem Sommer 2015 hat in weiten Teilen Deutschlands zu einem enormen Engagement für Geflüchtete geführt. Nachbarschafts- und Willkommensinitiativen, Freundes- und Helferkreise, Koordinierungs- und Netzwerkstellen initiierten eine Vielzahl von Projekten, die sich gezielt an Geflüchtete richteten, wobei sich Patenschaften einer besonderen Beliebtheit erfreuten. Im Jahr 2017 hatten elf Prozent der aktiv Engagierten eine Patenschaft für Geflüchtete übernommen; weitere fünf Prozent hatten das in der Vergangenheit gemacht (Institut für Demoskopie Allensbach 2017, S. 18). Beobachtet wurde eine deutliche Kumulation der Hilfen: Wer eine Patenschaft übernimmt, gehört in der Regel auch zu jenen, die Freizeit mit den Geflüchteten verbringen, ihnen beim Knüpfen von Kontakten helfen und Unterstützung beim Lernen der deutschen Sprache und bei Behördenangelegenheiten leisten.

In vielen Ländern und Kommunen sind lokale Projekte und Initiativen entstanden, die sehr engagiert, kenntnisreich und spezialisiert mit jungen alleinreisenden Geflüchteten und ihren Familien arbeiten. Patenschaften für junge Geflüchtete finden sich vor allem in den Bereichen Bildung und Freizeit. Im Bildungsbereich zielen Patenschaften auf die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen ab und setzen dafür an verschiedenen Organisationen der Bildungslaufbahn an (Kita, Grundschule, weiterführende Schule, berufliche Ausbildung). Im Freizeitbereich tragen Patenschaften durch gemeinsame Freizeit- und Kulturaktivitäten von Einheimischen und Zugewanderten zur sozialen Integration von Geflüchteten bei (Entstehung von Freundschaften,

Abbau und Prävention von Vorurteilen). Die Patenschaftsprojekte unterscheiden sich nach konzeptionellen Ansätzen, Themenfeldern und Zielgruppen sowie nach Selbstverständnis, strukturellem Aufbau und Grad der Professionalisierung von Projektträgern.

Zu den Trägern von Patenschaftsangeboten, die überörtlich aktiv und vernetzt sind, stechen einige hervor, die sich nicht nur an junge Geflüchtete, sondern an alle Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen und schwierigen Lebensverhältnissen richten. Zur Veranschaulichung sollen hier einige genannt werden, verbunden mit dem Hinweis, dass es eine Vielzahl anderer größerer und kleinerer gemeinnütziger Akteure gibt, die lokal das Format vielfältig ein- und umsetzen:

- *Patenschaften zwischen Gleichaltrigen in Kitas und Grundschulen:* Die Stiftung Bildung initiiert drei bis sechs Monate dauernde Patenschaften zwischen Kindern, in denen beide Tandempartner:innen voneinander lernen sollen. Das Patenschaftsprojekt wird von der Stiftung Bildung bundesweit mit aktiver Unterstützung der Zivilgesellschaft vor Ort umgesetzt (Kita- und Schulfördervereine, Eltern, engagierte Fachkräfte und Einrichtungsleitungen). 2016 aufgebaut, um das Ankommen und die Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, wird es seit 2018 für alle interessierten Kinder und Jugendlichen aus benachteiligten Lebensumständen angeboten.
- *Förderung von Grundschulkindern im außerschulischen Bereich:* Das bundesweite Mentoringprogramm „Balu und Du“ fördert Grundschulkindern, die besonderer Unterstützung bedürfen, im außerschulischen Bereich. Engagierte junge Mentor:innen übernehmen mindestens ein Jahr lang eine individuelle Patenschaft, um die ihnen anvertrauten Kinder durch persönliche Zugewandtheit und gemeinsame Freizeitgestaltung zu unterstützen, Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen des Alltags erfolgreich zu meistern. „Balu und Du“ ist ein Verein und ein Netzwerk mit aktuell über 140 Standorten, die zumeist von Bildungseinrichtungen (Hochschulen, Gymnasien, Gesamtschulen, Berufsschulen) oder von Verbänden und Vereinen getragen werden.
- *Mentoring für zugewanderte Kinder und Jugendliche in Schulen:* Im Mentoringprogramm „WEICHENSTELLUNG“ der ZEIT-Stiftung unterstützen engagierte Studierende neu zugewanderte Schüler:innen dabei, Bildungschancen gut wahrzunehmen und Übergänge im Bildungssystem erfolgreich zu bewältigen. Zentrale Elemente sind der Förderunterricht in der Kleingruppe und gemeinsame kulturelle Aktivitäten. Das Mentoring sollte möglichst über einen Zeitraum von zwei Jahren gehen. In Hamburg werden die Mentoringprojekte in Kooperation mit Partnerschulen umgesetzt, die über die Bildungsbehörde vermittelt werden.
- *Freundschaftlicher Austausch auf Augenhöhe zwischen Einheimischen und Geflüchteten:* Das Patenschaftsprogramm „Start with a Friend“ wurde Ende 2015 ge-

gründet, um durch die Förderung von persönlichen Begegnungen zwischen Einheimischen und Geflüchteten zum Abbau von Vorurteilen und zur Stärkung sozialer Netzwerke beizutragen. „Start with a Friend“ verfügt über 20 Standorte in Deutschland und eine Koordinierungsstelle in Berlin. Das Programm vermittelt zwar keine Minderjährigen unter 18 Jahren, aber geflüchtete Kinder und Jugendliche werden über ihre Familien bzw. ihre Mütter und Väter erreicht.

3. Herausforderungen und Gelingensbedingungen

Pat:innen und Mentees müssen je nach Charakter, Form und Zielsetzung der Patenschaft vielfältige Aufgaben und Schwierigkeiten bearbeiten, die mit Bedarfen, Kompetenzen und Potenzialen, dem Grad der „Passung“ der Tandempartner:innen und der Interaktionsqualität in der Patenschaft zusammenhängen. Zudem gilt es, Herausforderungen zu meistern, die aus der Lebenslage der Mentees (Fluchtgeschichte, Familienkonstellation, aufenthaltsrechtlicher Status) resultieren. Patenschaften mit geflüchteten jungen Menschen stellen zudem besondere Anforderungen an die Pat:innen, da eine Vielzahl von Aufgaben über einen längeren Zeitraum bewältigt werden muss: Hierzu gehören die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen, die Überbrückung sozialer und kultureller Distanzen, die Vermittlung von Orientierungswissen und Handlungskompetenzen, die Verarbeitung von Flucht- und Verlusterfahrungen („Traumata“), Belastungen durch die Unterbringungssituation sowie die Entwicklung von Perspektiven in der Aufnahmegesellschaft.

Zu den Herausforderungen von Patenschaften mit jungen Geflüchteten gehören aus der Perspektive von Pat:innen (und Mentees) vor allem ein Mangel an Zeit für die Patenschaft im Alltag und Schwierigkeiten, Termine für Treffen zu finden. Deutlich seltener genannt werden weite Wege aufgrund großer Entfernungen zwischen den Wohnorten von Pat:innen und Mentees, Probleme mit der sprachlichen Verständigung, ein Mangel an Gemeinsamkeiten in der Patenschaft, kulturelle Differenzen und Missverständnisse oder eine Überforderung durch die Patenschaft.⁴ Insgesamt deuten die wenig verbreiteten Schwierigkeiten auf eine gute Passung von Pat:innen und Mentees und ein gelungenes Matching durch die lokalen Projektträger hin. Dafür spricht auch, dass die Herausforderungen nach Angaben der Mentees in mehr als der Hälfte der Fälle gemeinsam bewältigt werden konnten.

4 Die Pat:innen wurden im Rahmen der Wirkungsanalyse des Bundespatenschaftsprogramms „Menschen stärken Menschen“ im Herbst 2019 befragt. Die Angaben basieren auf einer Sonderauswertung des Autors zu Patenschaften mit jungen Geflüchteten (n=127) (vgl. Gesemann 2023).

Ob Patenschaften mit jungen Geflüchteten gelingen, wird aus Sicht von Pat:innen durch eine Reihe von Schlüsselfaktoren beeinflusst (vgl. Gesemann 2022). Es sind vor allem individuelle Merkmale von Pat:innen und Mentees, die Passung der Tandempartner:innen und die Interaktionsqualität in der Patenschaftsbeziehung, die das Gelingen von Patenschaften beeinflussen. Als Erfolgsfaktoren am häufigsten genannt werden – mit deutlichem Abstand – Vertrauen und Offenheit, gefolgt von Respekt, Zuverlässigkeit und Begegnung auf Augenhöhe. Eine gute Passung zwischen den Tandempartner:innen („persönliche Chemie“, „gleiche Wellenlänge“) sowie individuelle Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen (insbesondere Motivation, Interesse, Empathie und Toleranz) bieten günstige Voraussetzungen für eine gute Interaktionsqualität, die sich in wechselseitigem Vertrauen, regelmäßigem Kontakt, Kommunikation, Sympathie, emotionaler Nähe und Verständnis sowie Zuverlässigkeit auf beiden Seiten und Freude an Treffen ausdrückt (vgl. ebd.).

Die im Rahmen der Wirkungsanalyse des bundesweiten Patenschaftsprogramms „Menschen stärken Menschen“ befragten Pat:innen und ihre jungen, geflüchteten Mentees erleben die Patenschaft zumeist als eine ausgesprochen positive soziale Beziehung, die von beiden Seiten als freundschaftlich, beglückend und bereichernd bewertet wird.⁵ Mentees bewerten ihre Patenschaft im Mittel sogar deutlich positiver als Pat:innen und empfinden sie stärker als entspannt und dauerhaft. Der freundschaftliche Charakter der Patenschaft wird sowohl von Pat:innen als auch Mentees am höchsten bewertet – es ist das gemeinsame und verbindende Element der beiden Gruppen. Die emotionale Bindung an kompetente, fürsorgliche und zugewandte Pat:innen, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als Vorbilder dienen, stärkt die sozialen Ressourcen junger Geflüchtete, kompensiert fluchtbedingte Verluste sozialer Kontakte und wirkt als Schutzfaktor im Sinne des Resilienzkonzepts (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2022, S. 28 ff.).

4. Wirkungen von Patenschaften

Unsere empirischen Studien zeigen, dass Patenschaften und Mentoringbeziehungen die soziale Integration von geflüchteten Menschen positiv beeinflussen. Diese helfen den Menschen, sprachliche und kommunikative Kompetenzen zu

5 Um den Charakter von Patenschaften zu erfassen, wurden Pat:innen und Mentees im Rahmen der Wirkungsanalyse des Bundesprogramms gebeten, ihre Patenschaft mit Hilfe von Wortgegensatzpaaren („semantisches Differenzial“) zu bewerten. Das Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass das subjektive Erleben von Patenschaften differenziert erfasst wird und die Ergebnisse der Befragungen von Pat:innen und Mentees gut miteinander verglichen werden können (vgl. Gesemann/Höfler/Schwarze 2021, S. 86 ff.).

erwerben, die Herausforderungen im Umgang mit Behörden, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, Unternehmen und Wohnungsanbietenden zu meistern, den Verlust sozialer Beziehungen zu kompensieren, Kontakte zur einheimischen Bevölkerung zu suchen und positiv zu gestalten, ein Gefühl des Angenommen- und Willkommenseins zu entwickeln und sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen (vgl. Gesemann et al. 2021; Gesemann/Höfler/Schwarze 2021). Auch Han-Broich (2015) kommt in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass freiwillig Engagierte aufgrund ihrer besonderen Motivation und Beziehungsfähigkeit eine persönliche und ganzheitliche Beziehung zu ihren Mentees aufbauen können, die zur seelisch-emotionalen Stabilisierung und Integration der Geflüchteten beiträgt. Patenschaften verbessern nicht nur die individuellen Kompetenzen und Teilhabechancen von Geflüchteten, sondern bereichern auch die freiwillig Engagierten. Sie tragen zudem zur Stärkung lokaler Engagementstrukturen und zu gesellschaftlichem Zusammenhalt bei (vgl. hierzu ausführlich Gesemann/Höfler/Schwarze 2021, S. 184–199).

Die Wirkungen von Patenschaften auf geflüchtete Kinder und Jugendliche hängen von den individuellen Kompetenzen von Pat:innen und Mentees, der biografischen Passung der Tandempartner:innen, der Interaktionsqualität in der Tandembeziehung sowie den Aktivitäten und Themen in der Patenschaft ab. Die Effekte zeigen sich vor allem auf drei Ebenen: Erstens auf der Ebene der emotional-psychischen Entwicklung (Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung, Stärkung von Selbstbewusstsein und Frustrationstoleranz, Zunahme von Aufgeschlossenheit und Fröhlichkeit), zweitens auf der Ebene der aktiven Bewältigungskompetenzen (Selbsthilfekompetenzen, soziale Kompetenzen, Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen) und drittens auf der Ebene der Bildungsbeteiligung (sprachliche und kommunikative Kompetenzen, Freude am Lernen, schulische Leistungen, Schulabschlüsse, Ausbildungsbeteiligung) (vgl. ebd., S. 163 ff.).

Die Sonderauswertung von Daten, die im Rahmen der Wirkungsanalyse des Bundespatenschaftsprogramms „Menschen stärken Menschen“ erhoben wurden, zeigt, dass sich bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen – aus Sicht der Pat:innen – eine Reihe positiver Veränderungen beobachten lassen, von denen die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse, ein besseres Verständnis der kulturellen Grundlagen der Gesellschaft und ein besseres Verständnis für andere Lebensweisen am stärksten hervorstechen, denen jeweils drei Viertel oder mehr der Befragten zustimmen („stimme voll zu“/„stimme eher zu“). Etwa sechs von zehn Befragten geben an, dass ihr Mentee durch die Patenschaft mehr Freude am Lernen und bessere Bildungserfolge sowie ein besseres Verständnis des Bildungssystems gewonnen hat. Ebenso häufig wird die Gewinnung neuer Kontakte und die Fähigkeit, sich selbst zu helfen, genannt. Immerhin ein Drittel der Befragten ist der Meinung, dass ihre minderjährigen Mentees durch die Patenschaft Anregungen bekommen haben, sich selbst für Andere einzusetzen. Und

jede:r Dritte bzw. Vierte berichtet, dass sein:ihr Mentee durch die Patenschaft einen Praktikums-, Ausbildungs- oder Arbeitsplatz gefunden hat (vgl. Gesemann 2023).

Diese Wirkungen werden durch die Ergebnisse einer parallel durchgeführten Sonderbefragung von Mentees im Wesentlichen bestätigt, auch wenn abgefragte Items und Gewichtungsmöglichkeiten von der Befragung der Pat:innen abweichen (vgl. Gesemann/Höfler/Schwarze 2021, S. 158 f.). Bemerkenswert ist aber vor allem, dass die befragten Mentees am zweithäufigsten (nach der Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse) angeben, dass sie durch die Patenschaft „einen Menschen gefunden [haben], der mich unterstützt“ (71 Prozent) (Gesemann 2023, S. 9). Dieses Ergebnis unterstreicht noch einmal die Bedeutung einer emotionalen Bindung an die Pat:innen, denen als Begleiter:innen, Motivator:innen und Vorbilder eine hohe Bedeutung bei der Bewältigung allgemeiner und fluchtbedingter Herausforderungen im Kindes- und Jugendalter zukommt.

Engagierte Pat:innen, lokale Organisationen und Programmträger:innen sind sich aber auch der Grenzen von Patenschaften bewusst. Während Pat:innen die Wirkungen ihres Engagements auf ihr persönliches Umfeld, die Integration und Teilhabe der einzelnen Zielgruppen, den Abbau von Vorurteilen und das zivilgesellschaftliche Engagement vor Ort sehr hoch bewerten, schätzen sie die Wirkungen auf Behörden, Bildungseinrichtungen und Flüchtlingsunterkünfte sowie das Miteinander vor Ort deutlich zurückhaltender ein (Gesemann 2022, S. 23). Sie erleben zuweilen auch eine mangelnde Offenheit und Transparenz in Behörden, fehlende Zugänge zu Bildungseinrichtungen und Flüchtlingsunterkünften, die Spaltung der Gesellschaft in migrationspolitischen Fragen und Abschiebungen von gut integrierten Geflüchteten. Es bedarf daher geeigneter Rahmenbedingungen und Reformen, die Chancengleichheit gewährleisten und Diskriminierungen entgegenwirken, damit zivilgesellschaftliches Engagement seine Potenziale voll entfalten kann.

5. Fazit und Empfehlungen

Junge Geflüchtete sind mit Herausforderungen konfrontiert, die sie aufgrund unterschiedlicher Biografien, Migrationsverläufe und Lebenslagen bewältigen müssen. Patenschafts- und Mentoringbeziehungen können einen bedeutsamen Unterschied machen, wenn sie die allgemeinen Herausforderungen im Kindes- und Jugendalter, die individuellen Erfahrungen und Perspektiven junger Geflüchteter sowie die ausgeprägte Heterogenität dieser Gruppe im Blick behalten. Unterschiedliche Sprachkenntnisse, Schulbildung, Kriegs- und Fluchterfahrungen, familiäre Bedingungen und Konstellationen, Wohnsituationen, ausländerrechtliche Bestimmungen, Zukunftsperspektiven und Teilhabechancen korrespondie-

ren mit individuellen Unterstützungsbedarfen, die sich zudem mit zunehmendem Alter und längerer Aufenthaltsdauer in Deutschland verändern.

Vorliegende Studien belegen, dass zivilgesellschaftliches Engagement für Geflüchtete einen erheblichen Beitrag zur sozialen Integration von Geflüchteten leistet. Die Wirkungen lassen sich mit den folgenden Stichworten umschreiben: bessere Deutschkenntnisse, häufigerer Kontakt zu Deutschen, höhere Lebenszufriedenheit, besserer Zugang zu staatlichen Unterstützungsleistungen (vgl. Berbée et al. 2021). Auch wenn altersdifferenzierte Daten fehlen, profitieren hiervon direkt oder mittelbar auch geflüchtete Kinder und Jugendliche. Eine schulbezogene Studie zeigt, dass die Kooperation von Schulen mit Flüchtlingsinitiativen, Peer-to-Peer-Mentoring und die Beteiligung der Eltern die Sozialintegration der neu zugewanderten Schüler:innen unterstützen. Freiwillig Engagierte aus Flüchtlingsinitiativen können die Integrations- und Lernverläufe der neu zugewanderten Schüler:innen positiv beeinflussen (vgl. Steiner/Tillmann/Reißig 2020).

Für die Etablierung wirkungsorientierter Patenschafts- und Mentoringprojekte wird eine hauptberufliche Struktur mit qualifiziertem Personal benötigt, welche eine wohlüberlegte Zusammenführung der Tandems vornimmt, eine gute Begleitung und Unterstützung sicherstellt, Möglichkeiten für Austausch, Reflexion und Weiterbildung bietet und Patenschaften bei bürokratischen und rechtlichen Angelegenheiten entlastet. Erforderlich sind hierfür eine bessere Finanzierung und Planungssicherheit sowie Ressourcen für Koordination und Vernetzung, um Patenschaften und Mentoringbeziehungen mit (jungen) Geflüchteten fachlich gut begleiten und unterstützen zu können. Bildungseinrichtungen, Familien- und Stadtteilzentren sollten sich für die Kooperation mit freiwillig Engagierten stärker öffnen. Die Politik sollte die Etablierung von Patenschafts- und Mentoringprojekten durch geeignete Förderprogramme oder langfristige Finanzierungsmöglichkeiten unterstützen.

Der Boom von Patenschafts- und Mentoringprojekten verweist aber auch auf strukturelle Defizite bei der wenig wirksamen Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Lebensverhältnissen und der mangelnden Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungssystem sowie bei der restriktiven Politik zur Aufnahme, Integration und Teilhabe geflüchteter Menschen (vgl. Gesemann 2022). Trotz vieler positiver Erfahrungen erleben Pat:innen und Mentor:innen nicht selten auch eine mangelnde Offenheit und Transparenz in Behörden, schwierige Zugänge zu Bildungseinrichtungen und Flüchtlingsunterkünften, Gleichgültigkeit, Vorurteile und Feindseligkeit gegenüber Geflüchteten in Teilen der Gesellschaft sowie Abschiebungen von gut integrierten Geflüchteten. Es bedarf daher geeigneter Rahmenbedingungen und politischer Reformen, die Chancengleichheit gewährleisten und Diskriminierungen entgegenwirken, damit die Potenziale junger Geflüchteter vollständig erschlossen werden können.

Literaturverzeichnis

- Berbée, Paul/ Gallegos Torres, Katia/ Barreto, César/ Lange, Martin/ Sommerfeld, Katrin (2021): Wir schaffen das! Zivilgesellschaftliches Engagement und die soziale Integration von Geflüchteten. Eine empirische Analyse für die Jahre 2016 bis 2019. ZEW-Kurzexpertise II. Mannheim: ZEW – Leibniz-Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung. https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/ZEWKurzexpertisen/ZEW_Kurzexpertise2111.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2022): Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Abfrage: 02.03.2023).
- de Paiva Lareiro, Cristina (2019a): Ankommen im deutschen Bildungssystem. Bildungsbeteiligung von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Ausgabe 02/2019 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2019-ankommen-im-deutschen-bildungssystem.pdf?__blob=publication-File&v=12 (Abfrage: 02.03.2023).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Rönneu-Böse, Maike (2022): Resilienz. 6. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Gambaro, Ludovica/ Kempfner, Daniel/ Pagel, Lisa/ Schmitz, Laura/ Spieß, C. Katherina (2020): Erfolge, aber auch weiteres Potential bei der schulischen und außerschulischen Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher. In: DIW Wochenbericht 34, S. 580–589. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.797223.de/20-34.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Gesemann, Frank (2022): Gelingensbedingungen und Wirkungspotenziale von Patenschaften. Engagement zwischen individueller Teilhabe und gesellschaftlichem Zusammenhalt. In: *Voluntaris – Zeitschrift für Freiwilligendienste und zivilgesellschaftliches Engagement* 10, H. 1, S. 9–26.
- Gesemann, Frank (2023): Patenschaften mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen: Mehr Chancen für Bildung, Integration und Teilhabe? In: *BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation* Nr. 1. https://www.b-b-e.de/fileadmin/Redaktion/05_Newsletter/01_BBE_Newsletter/2023/01/newsletter-1-gesemann.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Gesemann, Frank/ Höfler, Leif Jannis/ Schwarze, Kristin (2021): Wirkungsanalyse zum Patenschaftsprogramm „Menschen stärken Menschen“ – Abschlussbericht. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/186990/6ca1fd937a2d0a32b8c55cb81913cd1b/wirkungsanalyse-menschen-staerken-menschen-data.pdf> (Abfrage: 02.03.2023).
- Gesemann, Frank/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Seidel, Alexander/ Walther, Bastian (2021): Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte: Systematisierungen – Wirkungen – forschungsmethodische Zugänge. Eine Einführung. In: Gesemann, Frank/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Seidel, Alexander/ Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–25.
- Han-Broich, Misun (2015): Engagement in der Flüchtlingshilfe. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65, H. 14–15, S. 43–48.
- Holthusen, Bernd/ Lüders, Christian (2021): Junge Geflüchtete – aus dem Blick geraten? Eine Zwischenbilanz: fünf Jahre danach. In: *Migration und Soziale Arbeit* 43, H. 3, S. 226–234.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2017): Engagement in der Flüchtlingshilfe. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/122010/d35ec9bf4a940ea49283485db4625aaf/engagement-in-der-fluechtlingshilfe-data.pdf> (Abfrage: 02.03.2023).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2022): Geflüchtete Kinder/ Jugendliche aus der Ukraine an deutschen Schulen, 50. Kalenderwoche. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Ukraine/AW_Ukraine_KW_50.pdf (Abfrage: 14.01.2023).

- Liljeberg, Holger/Krambeer, Sindy/Blunck, Yvonne (2022): Geflüchtete aus der Ukraine. IN-FO GmbH Markt- und Meinungsforschung/Bundesministerium des Innern und für Heimat. PowerPoint-Präsentation zum Pressegespräch am 4. April 2022. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/nachrichten/2022/umfrage-ukraine-fluechtlinge.pdf;jsessionid=OCAC3B0DF6F1519FE19060E2963F252F.1_cid340?__blob=publicationFile&v=3 (Abfrage: 05.12.2022).
- Mediendienst Integration (2023): Flüchtlinge aus der Ukraine. Unter: <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html> (Abfrage: 14.01.2023).
- Schmidt, Katja/Jacobsen, Jannes/Krieger, Magdalena (2020): Soziale Integration Geflüchteter macht Fortschritte. In: DIW Wochenbericht 34, S. 591–599. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.797263.de/20-34-5.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Steiner, Christine/Tillmann, Frank/Reißig, Birgit (2020): Zur Relevanz ehrenamtlicher Flüchtlings- und Migrationsarbeit für schulische Integrationsstrukturen neu zugewanderter Schüler_innen. In: Österreichisches Jahrbuch der Sozialen Arbeit 2, H. 1, S. 24–50.

E-Mentoring: Ein vielversprechendes Format für die Interessens- und Talentförderung junger Menschen

Kathrin Emmerdinger, Katharina Heyna, Heidrun Stöger

E-Mentoring, auch Online-Mentoring, digitales Mentoring oder virtuelles Mentoring, ist eine spezielle Form des Mentorings, bei der die Interaktion hauptsächlich oder ausschließlich über digitale Technologien erfolgt (vgl. Neely/Cotton/Neely 2017, S. 223). Diese weit gefasste Definition spiegelt die große Bandbreite an E-Mentoring-Formaten wider. Häufig erfolgt eine Unterscheidung zwischen Blended-Mentoring-Formaten, die eine Kombination aus Offline-Mentoring und E-Mentoring nutzen, und E-Mentoring-Formaten, die ausschließlich digital vermittelt ablaufen (vgl. Neely/Cotton/Neely 2017). Auch können E-Mentoring-Programme, ähnlich wie Offline-Mentoring-Programme, sowohl als 1:1-Mentoring als auch in verschiedenen Formen von Gruppen-Mentoring durchgeführt werden. Die Kommunikation im E-Mentoring kann sowohl synchron als auch asynchron erfolgen. Während synchrone Kommunikation die zeitgleiche Anwesenheit beider Gesprächspartner:innen erfordert, ist asynchrone Kommunikation durch ein zeitliches Nacheinander gekennzeichnet. Beispiele für synchrone Kommunikationstools sind Videokonferenzsysteme, Instant Messaging und Chat. Asynchrone Kommunikation kann über E-Mails, Newsgroups oder Foren stattfinden (vgl. Stöger 2009, S. 229).

1. Wann eignet sich E-Mentoring?

Die Entscheidung, ob E-Mentoring oder Offline-Mentoring als geeigneter erscheint, hängt stark von den Programmzielen und den teilnehmenden Mentor:innen und Mentees ab. Beispielsweise ist E-Mentoring in klassischen Jugend-Mentoring-Programmen (vgl. z. B. Raposa et al. 2019), welche die Prävention von Risikoverhalten zum Ziel haben, weniger geeignet. Zum einen sind in diesem Kontext persönliche Treffen und der Einbezug anderer Personen von besonderer Bedeutung für den Erfolg, zum anderen eignen sich ehrenamtliche Helfer:innen und Sozialarbeiter:innen als Mentor:innen, die aus dem näheren Umfeld der Mentees rekrutiert werden. E-Mentoring ist vor allem dann sinnvoll, wenn passende Mentor:innen nicht im unmittelbaren Umfeld der Mentees zu finden oder aufgrund ihrer Berufstätigkeit zeitlich weniger flexibel sind, beispielsweise weil

es sich um stark spezialisierte Mentor:innen oder um unterrepräsentierte Gruppen handelt. Ein Beispiel stellt die Förderung von Mädchen und Frauen in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) dar. Im MINT-Bereich berufstätige Frauen sind in diesem Kontext besonders erfolgreich als Mentorinnen, da sie gleichzeitig als Rollenmodelle agieren. Aufgrund der wenigen Frauen in MINT-Berufen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2021) ist es allerdings schwierig, geeignete Mentorinnen im direkten Umfeld der Mentees zu finden. E-Mentoring vergrößert den potenziellen Personenkreis an Mentorinnen um ein Vielfaches. Gleichzeitig bietet es verschiedene andere Vorteile, wie große zeitliche Flexibilität. Dies ist vor allem bei akademischen Mentoringprogrammen wichtig, da hier häufig Personen als Mentor:innen fungieren, die in Vollzeit berufstätig sind und sich in ihrer Freizeit für das Mentoring engagieren (für den MINT-Bereich: vgl. Stout et al. 2011). Der asynchrone Austausch via E-Mail oder Forum ermöglicht es, dass die Mentoringpaare regelmäßig miteinander kommunizieren können, auch wenn ihre Zeitpläne sehr unterschiedlich sind oder sogar Zeitverschiebungen eine Rolle spielen.

Ein weiterer Vorteil von E-Mentoring besteht darin, dass neben dem Austausch in der Mentoringdyade der Aufbau sozialer Netzwerke begünstigt werden kann. Dies ist vor allem bei der Förderung unterrepräsentierter Gruppen, wie Frauen im MINT-Bereich, zentral (vgl. Griffin et al. 2018). So zeigen Befunde aus der Forschung, dass für eine nachhaltige MINT-Mädchenförderung sowohl der Austausch mit statushöheren als auch statusgleichen Rollenmodellen wichtig ist (vgl. Dasgupta/Stout 2014).

Ein Praxisbeispiel, bei dem diese Vorteile von E-Mentoring genutzt werden und das viele seiner Facetten illustriert, ist das Programm „CyberMentor“¹ (siehe Praxisbeispiel 1), das darauf zielt, Mädchen für MINT zu begeistern und langfristig die Partizipationsraten von Mädchen und Frauen in MINT zu steigern. Hierbei fungieren Frauen, die im MINT-Bereich tätig sind, für mindestens ein Jahr als Mentorinnen für Schülerinnen der 5. bis 13. Jahrgangsstufe. Aufgrund der räumlichen und zeitlichen Flexibilität von E-Mentoring ist es möglich, für jede Schülerin eine geeignete Mentorin zu finden, die in genau dem MINT-Bereich arbeitet, für den sich die Schülerin besonders interessiert. Die programmeigene Onlineplattform bietet teilnehmenden Mädchen die Möglichkeit, sowohl mit bis zu 800 Mentorinnen in Kontakt zu treten als auch mit bis zu 800 anderen Mentees, gleichaltrigen MINT-interessierten Mädchen, zu interagieren.

1 „Cybermentor“ ist ein Kooperationsprojekt der Universität Regensburg (Prof. Dr. Heidrun Stöger) und der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler).

Praxisbeispiel 1

„CyberMentor“: Ein E-Mentoring-Programm zur Förderung von Mädchen in MINT

Die 14-jährige Karla besucht die 9. Klasse eines Gymnasiums und interessiert sich für Chemie und Informatik. Sie nimmt am deutschlandweiten E-Mentoring-Programm „CyberMentor“ teil. Im Austausch mit ihrer Mentorin Judith, die als Softwareentwicklerin arbeitet und Karla ehrenamtlich für mindestens ein Jahr begleitet, bekommt die Schülerin nicht nur Einblicke in deren Berufsalltag, sondern baut auch eine persönliche Beziehung zu ihr auf. Für die Kommunikation auf der geschützten „CyberMentor“-Onlineplattform (via internem Mailing- und Chatsystem sowie Foren und Wikis) nehmen sich Karla und Judith wöchentlich mindestens 30 Minuten Zeit. Neben dem Austausch über persönliche Erfahrungen regt Judith ihre Mentee regelmäßig zu (gemeinsamen) MINT-Aktivitäten an. So erarbeitete sich Karla im Zuge ihres Interesses an Kryptoprogrammen immer komplexere Chiffrierungstechniken und programmierte schließlich unter Anleitung ihrer Mentorin einen RSA-Code. Karla steht nicht nur in Kontakt mit ihrer eigenen Mentorin, sondern auch mit einem weiteren Mentoringpaar. Denn auf der „CyberMentor“-Plattform werden jeweils zwei Dyaden mit ähnlichen MINT-Interessen zu einer so genannten Community zusammengeschlossen. Aufgrund der Faszination beider Mentees für chemische Prozesse beim Kochen und Backen verfassten sie zusammen einen Artikel zur Thematik. Der Artikel mit dem Titel „Chemie in der Küche“ wurde in der regelmäßig erscheinenden plattforminternen Onlinezeitschrift veröffentlicht. Gerne stöbert Karla auch im MINT-Forum, im MINT-Wiki oder der MINT'oThek, einer Linksammlung, nach interessanten Anregungen. Erst vor Kurzem nahm sie an einem Chat zum Thema „Künstliche Intelligenz“ teil. Besonders gefällt Karla, dass sie auf der Plattform Kontakte zu vielen gleichgesinnten Mentees und Mentorinnen aus ganz Deutschland knüpfen kann.

Die örtliche und zeitliche Flexibilität von E-Mentoring erweist sich aber nicht nur für die MINT-Mädchenförderung als besonders positiv. Es ermöglicht auch anderen Zielgruppen eine Teilnahme an Mentoringprogrammen. Dieser Aspekt trifft vor allem auf Mentees zu, die in abgelegenen oder sozial benachteiligten Regionen leben oder die aufgrund körperlicher Beeinträchtigungen in ihrer Mobilität eingeschränkt sind. Auch für Programme mit dem Anliegen, Mentoringpaare aus unterschiedlichen Herkunftsländern und Kulturen miteinander zu vernetzen, ist E-Mentoring die beste und in vielen Fällen einzige Alternative. Ein Beispiel für ein solches internationales Mentoringprogramm ist „Global Talent Mentoring“² (siehe Praxisbeispiel 2), das darauf abzielt, außergewöhnlich begabte Jugendliche weltweit bei der Exzellenzentwicklung im MINT-Bereich zu unterstützen. Dazu erhalten die Jugendlichen hochspezialisierte Expert:innen als Mentor:innen – über Landesgrenzen hinweg. Dies bietet gerade auch herausragenden Jugend-

2 „Global Talent Mentoring“ ist ein Programm der Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Foundation for Distinguished Academic Performance in Dubai, Vereinigte Arabische Emirate, in Zusammenarbeit mit der Universität Regensburg (Prof. Dr. Heidrun Stöger).

lichen aus ressourcenschwächeren Ländern die Möglichkeit, mit renommierten Expert:innen auf ihrem Gebiet zusammenzuarbeiten. Damit kann E-Mentoring einen Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und zum interkulturellen Austausch leisten.

Praxisbeispiel 2

„Global Talent Mentoring“: Ein internationales E-Mentoring-Programm zur MINT-Exzellenzförderung

Der 18-jährige Navin aus Indien zeichnete sich bereits in seiner Schulzeit durch hervorragende Leistungen in Mathematik und Physik aus und gewann mehrere landesweite Physik-Wettbewerbe. Sein Traum ist es, mit einem innovativen Forschungsprojekt für den Nobelpreis vorgeschlagen zu werden. Über das weltweite E-Mentoring-Programm „Global Talent Mentoring“ (GTM) kam Navin in Kontakt mit seinem Mentor Dr. Davies, der den Lehrstuhl für Electrical and Computer Engineering an einer renommierten US-amerikanischen Universität innehat und an der Entwicklung zahlreicher Patente beteiligt war. Navin und Dr. Davies definieren zusammen Meilensteine auf dem Weg zu Navins großem Traum und unterhalten sich regelmäßig per Videocall über supraleitende Stromgeneratoren und Tieftemperaturphysik. Zusammen mit zwei anderen Mentees aus Irland und Hong Kong arbeitet Navin an einem Bauplan für eine magnetisch schwebende Drohne. Sie werden von einer ebenfalls bei GTM engagierten Professorin aus Deutschland unterstützt, die dem jungen Forscherteam interessante Publikationen weiterleitet sowie Kontakte innerhalb der Wissenschaftscommunity vermittelt. Die Kommunikation läuft über eine maßgeschneiderte Onlineplattform, die eine Reihe von Kommunikationstools, einen Raum für die Zusammenarbeit sowie zahlreiche Communityfunktionen (z. B. Foren, Kanäle für Gruppendiskussionen) bietet. Bei Fragen zum Mentoring können sich Navin und Dr. Davies an Irma, ihre persönliche Programmansprechpartnerin, wenden, die nicht nur Onlineschulungen und Anleitungen zum Mentoringprozess zur Verfügung stellt, sondern auch regelmäßige Check-Ins mit der Dyade durchführt, um sie optimal zu unterstützen.

2. Wie gelingt E-Mentoring?

Die Befundlage zur Effektivität von Mentoring erweist sich als erstaunlich heterogen. Während Mentoring einerseits äußerst effektiv sein kann (vgl. z. B. Bloom 1984; Subotnik et al. 2021), verdeutlichen lediglich moderate bis kleine Effekte in Metaanalysen (vgl. z. B. Christensen et al. 2020; DuBois et al. 2002; DuBois et al. 2011; Raposa et al. 2019) sowie sogar gelegentlich negative Effekte (vgl. z. B. Wheeler/Keller/DuBois 2010), dass Mentoring nicht immer zum erwünschten Erfolg führt. Dieser scheinbare Widerspruch reflektiert den Umstand, dass Mentoringprogramme oft nicht ausreichend professionalisiert sind (vgl. Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021, S. 6). Die Grundlage für eine professionelle Konzipierung von

Mentoringprogrammen – und damit auch von E-Mentoring-Programmen – bildet die Orientierung am aktuellen Forschungsstand, mindestens aber an praxisorientierten Leitlinien, die darauf basieren (vgl. z. B. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2019; Garringer et al. 2015).

Ferner muss die Programmkonzeption auf die jeweilige Zielsetzung abgestimmt werden (vgl. Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021). So erfordern die spezifischen Anliegen der dargestellten Praxisbeispiele, obwohl es sich bei beiden um akademische E-Mentoring-Programme im MINT-Bereich handelt, je andere Herangehensweisen. Beispielsweise werden hinsichtlich der Rekrutierung und Auswahl der Mentees bei „CyberMentor“, entsprechend dem Anliegen der MINT-Interessensförderung, möglichst breit Mädchen der Jahrgangsstufen 5 bis 13 angesprochen. Dagegen durchlaufen Mentees bei „Global Talent Mentoring“ ein mehrstufiges Bewerbungsverfahren, um, entsprechend dem Anliegen der MINT-Exzellenzförderung, sicherzustellen, dass die Mentees herausragendes Interesse und Vorwissen in Bezug auf ihren MINT-Bereich aufweisen und hochmotiviert für ein mehrjähriges Mentoring sind. Auch welche Programmdauer angemessen ist, variiert je nach Zielsetzung. Während meist eine Mindestdauer von einem Jahr empfohlen wird (vgl. Grossman/Rhodes 2002), erfordert eine Exzellenzförderung, wie sie in „Global Talent Mentoring“ angestrebt wird, einen weit längeren Zeitraum, so dass bis zu zehn Jahre angesetzt werden.

Die Wahl der geeigneten Kommunikationsinfrastruktur nimmt bei E-Mentoring-Programmen einen besonderen Stellenwert ein. Neben synchronen sollten auch asynchrone Kommunikationstools zur Verfügung gestellt werden. Auch sollten Kommunikationstools gewählt werden, die eine umfangreiche Vernetzung zulassen. Diese Aspekte werden bei „CyberMentor“ beispielsweise durch eigene Foren und Chatmöglichkeiten für die Communities aus jeweils zwei Mentoringpaaren sowie durch vielfältige Vernetzungsmöglichkeiten aller Teilnehmerinnen, z. B. über Foren, Themenchats und MINT-Wikis, gewährleistet.

Einen weiteren wichtigen Erfolgsfaktor für gelingendes (E-)Mentoring bildet die Fokussierung der Kommunikation auf die Programminhalte (vgl. Stoeger et al. 2016; Stoeger et al. 2021). Im E-Mentoring kann dies durch die Bereitstellung entsprechender Inhalte und Kollaborationsbereiche in der Onlineumgebung unterstützt werden. Zudem sollte ein E-Mentoring-Programm eine klare Struktur bereitstellen, an der sich die Teilnehmer:innen orientieren können. So ist das Mentoringjahr bei „CyberMentor“ in vier aufeinander aufbauende Phasen strukturiert, die jeweils drei Monate umfassen und je unterschiedliche Anregungen für MINT-Aktivitäten bieten. Bei „Global Talent Mentoring“ erfordert die spezifische Zielsetzung dagegen einen anderen Zugang hinsichtlich der Gestaltung der Onlineumgebung und der Kollaborationsbereiche. Die intensive Auseinandersetzung mit ihrem spezifischen MINT-Bereich wird auf der programmeigenen Plattform durch einen nur der Mentoringdyade zugänglichen Arbeitsbereich unterstützt, in der sich die Mentees Ziele setzen und die Mentor:innen dazu

wichtige Meilensteine vorschlagen sowie Hinweise zu wesentlichen inhaltlichen Kompetenzen geben. In fachspezifischen Kollaborationsbereichen finden sich Arbeitsgruppen zusammen, um gemeinsam an Projekten oder Manuskripten zu arbeiten. Dabei werden sie einerseits durch Programmverantwortliche, andererseits durch Mentor:innen begleitet, welche sowohl die Projektvorschläge als auch die Endprodukte im Sinne einer wissenschaftlichen Peer-Review mit konstruktiven Kommentaren versehen.

Eine adäquate Vorbereitung der Programmteilnehmenden bildet einen weiteren wichtigen Erfolgsfaktor. Zunächst sollte geklärt werden, von wem die Initiative für den ersten Kontakt ausgeht. Es sollten Leitfäden für das erste Kennenlernen bereitgestellt und Teilnehmer:innen dafür sensibilisiert werden, welche verschiedenen Rollen Mentor:innen einnehmen und wie sich Rollen im Verlauf des Mentorings verändern (vgl. Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021). Schulungen sollten domänen- und programmspezifische Inhalte wie eine Einführung in Programmziele und -ablauf sowie in die verwendete Infrastruktur vermitteln, aber auch Aspekte zu erfolgreichem Mentoring (vgl. Stelter/Kupersmidt/Stump 2021). Da im E-Mentoring textbasierte Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, bei der soziale Hinweisreize fehlen, sollten Schulungen in diesem Bereich zudem gelingende Onlinekommunikation thematisieren. Dazu gehört es u. a., aktives Zuhören und nonverbale Reaktionen auf das Gelesene textbasiert zu vermitteln (z. B. „Als du mir deine Erfahrungen mit xy geschildert hast, musste ich schmunzeln“) (vgl. Mallen/Vogel/Rochlen 2005).

Neben einer adäquaten Vorbereitung sind auch begleitende Schulungen von Bedeutung (vgl. DuBois et al. 2002), z. B. indem Just-in-Time Trainings in der Onlineumgebung freigeschaltet werden. Zudem muss während des Mentorings die kontinuierliche Begleitung der Teilnehmer:innen durch Programmverantwortliche gewährleistet werden. So sollten den Teilnehmer:innen feste Ansprechpersonen geboten werden, an die sie sich jederzeit wenden können. Darüber hinaus empfehlen sich regelmäßige Check-Ins bei Mentees und Mentor:innen, um Problemen rechtzeitig vorzubeugen und ein optimales Mentoring zu ermöglichen (vgl. Garringer et al. 2015).

Ein weiterer wesentlicher Kernaspekt professionell durchgeführter Mentorings ist eine systematische Programmevaluation, die wissenschaftlichen Kriterien entspricht (vgl. Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021). Dazu gehört es, vorab Indikatoren für die erwarteten Effekte festzulegen und diese längsschnittlich über mehrere Messzeitpunkte hinweg zu erfassen. Um sicherzustellen, dass beobachtete Veränderungen auf das Mentoring zurückzuführen sind (und nicht etwa auf individuelle Merkmale der Teilnehmenden wie beispielsweise ein überdurchschnittliches Interesse bereits vor Programmbeginn), ist der Einbezug geeigneter Kontrollgruppen entscheidend. So wurden für „CyberMentor“ positive Entwicklungen der Mentees im Vergleich zu einer per Losverfahren gebildeten Wartekontrollgruppe (Mädchen, die sich ebenfalls für das Programm registriert

hatten, jedoch erst im Folgejahr starteten) festgestellt (vgl. Stoeger et al. 2013; Stoeger et al. 2016). Evaluationen von Mentoringprogrammen sollten zudem Faktoren identifizieren, die interindividuelle Varianzen in der Wirksamkeit aufklären, also erklären, warum das Mentoring nicht für alle Teilnehmerinnen in der gleichen Weise wirkt. Entsprechende Befunde fließen wiederum in Programmadaptionen ein. Beispielsweise konnte in „CyberMentor“ gezeigt werden, dass das Ausmaß der MINT-Kommunikation den Mentoringerfolg beeinflusst und dass das Kommunikationsverhalten wiederum durch Aspekte der Programmgestaltung, wie z. B. das Mentoringformat, mitbestimmt wird (vgl. Stoeger et al. 2016; Stoeger et al. 2021).

3. Fazit und Implikationen für die Praxis

Formelle Mentoringprogramme sind in der Bildungs- und Jugendbetreuungslandschaft allgegenwärtig (vgl. Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021). Die äußerst heterogene Befundlage hinsichtlich der Effektivität von Mentoringprogrammen macht jedoch deutlich, dass es sich bei Mentoring keineswegs um einen Selbstläufer handelt, sondern vielmehr eine genaue Kenntnis des Forschungsstandes und eine sorgfältige Planung, Umsetzung und Betreuung wichtige Voraussetzungen dafür sind, dass Mentoringprogramme gelingen. Die möglichst konkrete Eingrenzung der Zielgruppe und der anvisierten Ziele ist für eine bedarfsgerechte Konzipierung von entscheidender Bedeutung. So eignet sich E-Mentoring nicht in allen Kontexten gleichermaßen. Bei adäquater Planung und Umsetzung kann es jedoch bestimmten Zielgruppen den Zugang zu Mentoringangeboten erleichtern und ein vielversprechendes Angebot darstellen, wenn geeignete Mentor:innen im direkten Umfeld fehlen. Die Umsetzung von E-Mentorings erfordert eine geeignete, auf die Zielsetzung des Programms und die Zielgruppe zugeschnittene Gestaltung der Kommunikationsinfrastruktur und Onlineumgebung. Darüber hinaus müssen, ähnlich wie in Offlineprogrammen, Aspekte wie die Auswahl der Mentoringpaare, die Strukturierung des Mentorings und die Schulung der Teilnehmer:innen geeignet gestaltet und auf die Zielsetzung des Programms zugeschnitten werden. Schließlich sollten Teilnehmer:innen durch feste Ansprechpersonen und regelmäßige Check-Ins der Programmverantwortlichen begleitet und unterstützt werden. Eine systematische Programmevaluation sichert die Qualität und ermöglicht fortlaufende Programmoptimierungen. Insgesamt betrachtet handelt es sich bei E-Mentoring somit um ein Format, das in Abhängigkeit der jeweiligen Zielsetzung sehr vielversprechend ist, jedoch bei professioneller Umsetzung auch beträchtliche Ressourcen in Anspruch nimmt.

Literaturverzeichnis

- 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* 13, H. 6, S. 4–16.
- Bundesagentur für Arbeit (2021): „Berufe auf einen Blick: MINT“. <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Berufe-auf-einen-Blick/Berufe-auf-einen-Blick-Anwendung-Nav.html> (Abfrage: 14.12.2022).
- Christensen, Kirsten M. / Hagler, Matthew A. / Stams, Geert-Jan / Raposa, Elizabeth B. / Burton, Samantha / Rhodes, Jean E. (2020): Non-Specific versus Targeted Approaches to Youth Mentoring: A Follow-up Meta-analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence* 49, H. 5, S. 959–972. CyberMentor: www.cybermentor.de (Abfrage: 14.12.2022).
- Dasgupta, Nilanjana / Stout, Jane G. (2014): Girls and Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 1, H. 1, S. 21–29.
- DuBois, David L. / Holloway, Bruce E. / Valentine, Jeffrey C. / Cooper, Harris (2002): Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. In: *American journal of community psychology* 30, H. 2, S. 157–197.
- 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, H. 2, S. 57–91.
- Garringer, Michael / Kupersmidt, Janis / Rhodes, Jean / Stelter, Rebecca / Tai, Tammy (2015): Elements of effective practice for mentoringTM: Research-informed and practitioner-approved best practices for creating and sustaining impactful mentoring relationships and strong program services. 4. Ausgabe. www.mentoring.org/wp-content/uploads/2019/11/Final_Elements_Publication_Fourth.pdf (Abfrage: 14.12.2022).
- Global Talent Mentoring: www.globaltalentmentoring.org (Abfrage: 14.12.2022).
- Griffin, Kimberly / Baker, Vicki / O'Meara, KerryAnn / Nyunt, Gudrun / Robinson, Tykeia / Staples, Candice (2018): Supporting scientists from underrepresented minority backgrounds: Mapping developmental networks. In: *Studies in Graduate and Postdoctoral Education* 9, H. 1, S. 19–37.
- Grossman, Jean Baldwin / Rhodes, Jean E. (2002): The test of time: predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 199–219.
- Mallen, Michael J. / Vogel, David L. / Rochlen, Aaron B. (2005): The Practical Aspects of Online Counseling. In: *The Counseling Psychologist* 33, H. 6, S. 776–818.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (Hrsg.) (2019): *The Science of Effective Mentorship in STEM*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Neely, Andrea Rae / Cotton, John / Neely, Anthony David (2017): E-mentoring: A Model and Review of the Literature. In: *AIS Transactions on Human-Computer Interaction* 9, H. 3, S. 220–242.
- Raposa, Elizabeth B. / Rhodes, Jean / Stams, Geert Jan J. M. / Card, Noel / Burton, Samantha / Schwartz, Sarah / Sykes, Laura A. / Yoviene / Kanchewa, Stella / Kupersmidt, Janis / Hussain, Saida (2019): The effects of youth mentoring programs: A meta-analysis of outcome studies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48, H. 3, S. 423–443.
- Stelter, Rebecca L. / Kupersmidt, Janis B. / Stump, Kathryn N. (2021): Establishing effective STEM mentoring relationships through mentor training. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 224–243.
- Stöger, Heidrun (2009): E-Mentoring: eine spezielle Form des Mentorings. In: Stöger, Heidrun / Ziegler, Albert / Schimke, Diana (Hrsg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. 1. Auflage. Lengerich u. a.: Pabst, S. 227–243.
- Stoeger, Heidrun / Duan, Xiaoju / Schirner, Sigrun / Greindl, Teresa / Ziegler, Albert (2013): The effectiveness of a one-year online mentoring program for girls in STEM. In: *Computers & Education* 69, S. 408–418.
- Stoeger, Heidrun / Schirner, Sigrun / Laemmle, Lena / Obergriesser, Stefanie / Heilemann, Michael / Ziegler, Albert (2016): A contextual perspective on talented female participants and their devel-

- opment in extracurricular STEM programs. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1377, H. 1, S. 53–66.
- Stoeger, Heidrun/Balestrini, Daniel Patrick/Ziegler, Albert (2021): Key issues in professionalizing mentoring practices. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 5–18.
- Stoeger, Heidrun/Heilemann, Michael/Debatin, Tobias/Hopp, Manuel D. S./Schirner, Sigrun/Ziegler, Albert (2021): Nine years of online mentoring for secondary school girls in STEM: an empirical comparison of three mentoring formats. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 153–173.
- Stout, Jane G./Dasgupta, Nilanjana/Hunsinger, Matthew/McManus, Melissa A. (2011): STEMing the tide: using ingroup experts to inoculate women's self-concept in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). In: *Journal of Personality and Social Psychology* 100, H. 2, S. 255–270.
- Subotnik, Rena F./Olszewski-Kubilius, Paula/Khalid, Maha/Finster, Heather (2021): A developmental view of mentoring talented students in academic and nonacademic domains. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 199–207.
- Wheeler, Marc E./Keller, Thomas E./DuBois, David L. (2010): Review of Three Recent Randomized Trials of School-Based Mentoring and commentaries. In: *Social Policy Report* 24, H. 3, S. 1–27.

III Qualitative Analysen von Erfahrungen in Patenschaften und Mentoringbeziehungen

Entfaltung, Wirkung und Umgang mit Übertragungen: Ausgewählte Ergebnisse einer rekonstruktiven Untersuchung von ehrenamtlichen Patenschaften

Hannah Schott-Leser

Die folgenden Ausführungen basieren auf Ergebnissen meiner 2018 publizierten Dissertation, in der ich spezifische strukturelle Risiken herausgearbeitet habe, die sich im Rahmen von Patenschaftskonstellationen ergeben (Schott-Leser 2018). Diese Risiken verweisen auf allgemeine Strukturprobleme, die daraus resultieren, dass pädagogische Lai:innen mit einer genuin pädagogischen Aufgabe betraut sind und dabei auf individuelle, nicht immer gradlinig verlaufende Biografien treffen. Ich habe gleichzeitig ein grundsätzliches pädagogisches Potenzial ehrenamtlicher Patenschaften gefunden, das dann zur Entfaltung gelangen kann, wenn diese Risiken ernst genommen werden. Mein folgender Beitrag will diese strukturelle Risikokonstellation veranschaulichen sowie ausloten, wie sie sich bearbeiten lässt, damit das pädagogische Potenzial wirken kann. Dem liegt die zentrale Frage zugrunde, was aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erforderlich ist, um eine Patenschaftstätigkeit, die auf die Bearbeitung zentraler pädagogischer Inhalte gerichtet ist, pädagogisch zu füllen und legitimierbar zu machen. Bevor ich zu ausgewählten Untersuchungsergebnissen komme, zunächst einige Ausführungen zur Struktur ehrenamtlicher Patenschaft.

1. Zur Struktur der ehrenamtlichen Patenschaft

Das Patenamnt ist ursprünglich von der christlichen Taufpatenschaft abgeleitet und hat sich heute in vielseitige Bedeutungen differenziert. Mit einer Patenschaft geht zunächst die meist ehrenamtliche Übernahme einer Fürsorgeaufgabe einher. Ein erstes zentrales Strukturmerkmal ist damit eine grundsätzliche Asymmetrie innerhalb des Patentandems. Der Bereich, mit dem ich mich beschäftige, kann in einem erweiterten Verständnis einer Lernpatenschaft zugeordnet werden, die darauf zielt, einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu erbringen. In Lernpatenschaften werden Kinder regelmäßig in verschiedenen Bildungsbereichen unterstützt. Klassischerweise handelt es sich hier um abgrenzbare Bildungsbereiche wie etwa Lese- und Sprachpatenschaften. Es sind aber auch

weiter gefasste Bildungsziele des sozialen und emotionalen Lernens anzutreffen, wie dies etwa für das bundesweite Mentoringprogramm „Balu und Du“ und auch für das kleinere Projekt „PrävMent“ gilt, auf das hier Bezug genommen wird. Als Präventionsprojekt richtete sich „PrävMent“ an Jugendliche in schwierigen Lebenslagen im Alter von zwölf bis 21 Jahren (vgl. Schott-Leser 2018, S. 22).

Projekte in diesem Bereich sind dadurch gekennzeichnet, dass sie – als zweites Strukturmerkmal – über einen geringeren Grad an Formalisierung verfügen und damit den Pat:innen einen größeren Gestaltungsspielraum ermöglichen. Dies eröffnet Lern- und Erfahrungsräume, in denen vor allem informelles Lernen stattfinden kann.

Wir dürfen solchen Patenschaftsprojekten inzwischen eine erhebliche gesellschaftliche Bedeutung zusprechen, übernehmen sie doch wichtige Aufgaben bei der Bearbeitung von sozialer Ungleichheit und von Integrationsbedarfen. Umso größer ist die pädagogische Verantwortung, wenn Pat:innen sich um solche Aufgaben kümmern. Damit ist das dritte Strukturmerkmal von Patenschaften angesprochen: Wir treffen hier auf die Konstellation von im Kern pädagogischen Aufgaben, die durch „pädagogische Laien“ zu bewältigen sind.

2. Pädagogisches Potenzial und dessen Bedrohung durch Risiken

Die nachfolgenden Ergebnisse basieren auf einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion von Interviews mit Pat:innen und den von ihnen begleiteten Jugendlichen. Patenschaftsbeziehungen verfügen über ein grundsätzliches pädagogisches Potenzial. Als ein Ergebnis meiner Untersuchung lässt sich festhalten, dass dieses Potenzial stark gefährdet ist, weil es nur unter sehr günstigen Bedingungen zur Entfaltung gelangt.

Als zentrales Merkmal gelingender Patenschaft erweist sich zunächst die Erfahrung der begleiteten Jugendlichen, uneingeschränkte Solidarität zu erleben. Dies sehen wir eindrucksvoll an einem Fall, in dem sich ein Jugendlicher, nachdem er diverse professionelle Hilfeangebote abgebrochen hatte, aus freien Stücken für eine Patenschaft entscheidet, die sich durch eine bemerkenswerte Kontaktdichte und Dauer auszeichnet (vgl. Schott-Leser 2018, S. 106 ff.). Zugleich wird deutlich, dass die Solidarität nicht grenzenlos ist. Der hier zitierte Fall zeigt, wie auch Momente der Auseinandersetzung mit dem Paten möglich sind, die einen Raum für Entwicklung bilden und damit pädagogisches Gelingen ermöglichen.

Verbunden mit dem Erleben von Solidarität, erhält eine freundschaftliche Deutung der Patenschaftsbeziehung durch den begleiteten Jugendlichen zentrale Relevanz. Diese Deutung erscheint dann als Gelingensbedingung, wenn gleichzeitig der Projektrahmen klar und die Beziehung damit auch rollenförmig

ist. Die Verortung der Patenschaftsbeziehung in den Projektrahmen entsteht nicht einfach von selbst. Jugendliche tendieren vielmehr dazu, die Patenschaftsbeziehung als eine rein persönliche und freundschaftliche Beziehung zu deuten. Die Einordnung in den Projektrahmen gelingt deshalb nur, wenn der Pate den Rahmen immer wieder transparent macht und bespricht. Nur unter der Voraussetzung der Klarheit über den Rahmen kann der Aspekt der Freundschaftlichkeit als Potenzial bewertet werden. Ich komme an späterer Stelle darauf zurück.

Freundschaftlichkeit bei gleichzeitiger Rollentransparenz und das Schaffen von Entwicklungsraum bei größtmöglicher Solidarität sind nach meiner Untersuchung die zentralen Größen einer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gelingenden Patenschaft. Eine pädagogisch gelingende Patenschaft zeichnet sich also nicht dadurch aus, alles fachlich richtig zu machen oder eine besondere Expertise vorweisen zu können. Vielmehr kommt es aus pädagogischer Perspektive darauf an, angesichts von Unregelmäßigkeiten und Stolpersteinen einen Raum für Entwicklung zu ermöglichen.

In dieser Art werden pädagogisch gelingende Patenschaften, die ich untersucht habe, intuitiv durch die Pat:innen geformt. Vieles verweist dabei auf eine Grundstruktur, die auch die Basis professioneller pädagogischer Beziehungen bildet: die Arbeitsbündnisstruktur (vgl. Oevermann 1996), die im vorliegenden Fall des Jugendlichen und seines Paten eine *laienhafte Arbeitsbündnisstruktur* ist. Arbeitsbündnisse sichern in professionellen pädagogischen Beziehungen die Autonomie des:der Klient:in und setzen das beidseitige Einverständnis in eine professionell gerahmte Beziehungsstruktur voraus. Über diese Rahmung wird die pädagogische Aufgabe definiert, um die es in der Beziehung geht. Im Kontext offenen strukturierter Arrangements stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da die pädagogische Aufgabe unklarer ist, stärker verhandelt und gegebenenfalls revidiert werden muss.

Kommen wir nun zu den strukturellen Risiken, die dieses pädagogische Potenzial gefährden. In der vorliegenden Studie, aber auch in anderen Untersuchungen (vgl. Kratz/Schott-Leser 2016) stieß ich – besonders einprägsam im Kontext der Biografie eines unbegleitet geflüchteten jungen Mannes – auf ein Phänomen, das aus der Psychoanalyse und aus der Tiefenpsychologie als *Übertragung* bzw. *Reinszenierung* bekannt ist (vgl. dazu erstmals Freud 1912/2000; zusammenfassend Wahner 1993; Oevermann 2009, S. 124). Diesen theoretischen Annahmen zufolge entfalten sich Übertragungen in aktuellen privaten und professionellen Beziehungen insbesondere dann unkontrolliert, wenn in der Biografie eines:r Beteiligten traumatische Erfahrungen vorliegen. Im Zuge der *Reinszenierung* werden hier traumatische biografische Konstellationen reaktiviert. Die traumatisierte Person schafft sich sozusagen unbewusst Bedingungen, die an die traumatische Ursprungssituation erinnern bzw. diese wiederholen.

Aus einer psychoanalytischen Perspektive ist dieser Mechanismus als ein Versuch der Traumabewältigung zu verstehen, mit dem die unbewusste Hoffnung

verbunden ist, die traumatische Konstellation im Sinne eines anderen Ausgangs zu bearbeiten. Unter pädagogischer Perspektive ist besonders riskant, dass in der Reinszenierung der Mechanismus von *Übertragung* und *Gegenübertragung* greift. Dieser beschreibt eine reziproke Beziehungsstruktur, in der nicht nur alte Affekte und Erwartungen auf die aktuelle Beziehung *übertragen*, sondern auch vom Gegenüber *angeeignet* werden. Das Gegenüber wird auf diese Weise unbewusst durch die traumatisierte Person dazu veranlasst, sich entsprechend deren Erwartung zu verhalten. Die Kontrolle der Gegenübertragung ist daher traditionell das zentrale Moment, das die:den professionalisierte:n Psychoanalytiker:in ausmacht.

Ich möchte diese kritische Konstellation anhand der Fallvignette einer Patenschaftsbeziehung zeigen, in deren Rahmen eine Übertragungsstruktur mithilfe einer objektiv-hermeneutische Rekonstruktion eindrucksvoll sichtbar gemacht werden konnte. Der hier ausgewählte Fall erscheint als lehrreich, weil die Patenschaft während ihres Bestehens aufgrund ihrer Länge und Intensität immer wieder als ein vermeintlich gelingender Fall aufgefallen war. Weder im Rahmen einer regelmäßigen Reflexionsgruppe noch von der begleitenden Projektkoordinatorin konnte die Übertragungsstruktur erkannt werden, sondern erst in der nachträglichen Rekonstruktion verschrifteter Gruppendiskussionen und Interviews.

3. Übertragung und Gegenübertragung am Beispiel eines Falles

Das Tandem Hakim – Patin fällt also in den projektbegleitenden Reflexionen zunächst positiv auf: Der Jugendliche Hakim, der über eine Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Geflüchtete vermittelt wird, hat großes Interesse an zeitnahen Kontakten mit seiner Patin, was im gegebenen Projektkontext keineswegs immer vorausgesetzt werden kann. Der Patin fällt dabei auf, dass der Jugendliche solche Angebote, die unmittelbar unterstützenden und helfenden Charakter haben, kategorisch aus der Beziehung ausschließt und nicht einmal darüber kommunizieren möchte. Hakim wünscht ausschließlich eine freundschaftliche Form der Gestaltung gemeinsamer Zeit, was die Patin auch gewährt und als eine Form informellen Lernens versteht. Es entsteht eine Dynamik, in der die Beziehungsverantwortung an Hakim übergeben bzw. von diesem angeeignet wird. Dass der Jugendliche offensichtlich keinen unmittelbaren Hilfebedarf für sich sieht, wird auch in der Reflexionsgruppe als Ressource gedeutet und muss im Rahmen eines Präventionsprojekts auch nicht weiter hinterfragt werden. Vielmehr zeigen sich die Patin wie auch die Reflexionsgruppe beeindruckt von der offensichtlichen Stärke und Stabilität Hakims, der diese etwa damit demonstriert, dass er die Patin einlädt oder bekocht. Im Verlauf der Patenschaft kommt es zu einer sehr persönlichen Verbindung, deren Freundschaftlichkeit bis zu dem Zeitpunkt positiv

gedeutet wird, an dem Hakim der Patin seine Liebe gesteht. Von da an wird die Rollenkonfusion als eine solche benannt, sie lässt sich aber nicht mehr kontrollieren und führt nach einigen heftigen Auseinandersetzungen dazu, dass die Patin die Patenschaft abbricht.

In einem retrospektiven Interview mit Hakim fällt auf, dass er die Patenschaft kaum thematisiert, obgleich die Interviewerin immer wieder danach fragt. Stattdessen verfällt Hakim immer wieder in eine biografische Erzählung, in der es um seine Flucht geht. Es zeigt sich dabei wiederholt eine Stärke-Schwäche-Thematik, die den ausschließlichen Hintergrund bildet, vor dem Hakim die eigene Biografie beurteilt.

Diese Struktur kommt in der nachfolgenden Sequenz zum Ausdruck:

„Ich bin da geboren, wo Krieg war. ((mhm)) Da aufgewachsen wo Krieg war. ((mhm)) Und das ist (*starkes Einatmen*) anderes. Man muss sich versuchen irgendwie (.) überleben, oder ((mhm)) irgendwie zu schaffen (...) ((mhm)) Ich war noch Junge, in diese Zeit, dass ich unterwegs war. Ich hab so viel schlimm Sache gesehn oder erlebt, hab ich auch selbst gemacht. ((mhm)) Und heute kann ich mich nicht vorstellen, ob ich heute schaffen so. ((mhm)) Ja. Ich war mit mehreren Mensch unterwegs und auch, äh, immer fast Lebengefahr, ähm, mein Leben war in Gefahr und hab ich mit ganz, ganz böse Mensche ((mhm)) war ich in Kontakt oder ((mhm)) unterwegs. Ja. Hab ich geschafft. Viele haben auch ihr Leben da verlor. Ich war sehr, sehr in der Zeit stark. ((Ja.)) Ich fühl mich jetzt schwach als, (@) acht Jahre, fünf Jahre vorher. ((mhm)) Ja.“

Ich gehe an dieser Stelle ab dem Begriff „unterwegs“ detaillierter in die objektiv-hermeneutische Analyse (vgl. Wernet 2009; Oevermann 1979) und berücksichtige die latente Sinnebene.

„Unterwegs“ bezeichnet die Zeitspanne der Flucht Hakims aus einem von Krieg gezeichneten Herkunftsland. Hakim verweist auf den Umstand, dass er in dieser Zeit noch ein Junge ist, also in einer Phase potenzieller Schutzbedürftigkeit. Dass er sich in diesem Entwicklungsstadium befindet, ist retrospektiv zentral für diese Lebensphase. Als Junge erlebt er also schlimme Sachen. Während die Beschreibung der ersten Lebensphase (Krieg) wertfrei bleibt, betont Hakim für den Zeitraum der Flucht die Konfrontation mit Erfahrungen, die selbst vor dem Hintergrund des Aufwachsens in einem vom Krieg gezeichneten Land herausragend negative Bedeutung haben. Der Einschub „Und heute“ – der den Erzählstrang unterbricht und in dem Hakim zu der Einschätzung kommt, dass er dies heute nicht mehr schaffen würde – enthält latent die Botschaft, dass die Flucht eine Belastung solchen Ausmaßes darstellt, dass man sie nur einmal im Leben überwinden kann. Aus seiner Sicht hat Hakim nicht einfach Glück gehabt, vielmehr hat er es geschafft. Das Potenzial zur Bewältigung schreibt Hakim nicht den Umständen, sondern sich selbst zu, was durch die Tatsache erhärtet wird, dass andere unter den gleichen Umständen mit dem Leben bezahlten. Dass er

den „Weg“ bewältigen konnte, schreibt Hakim der „sehr, sehr“ großen eigenen Stärke zu. Weil er stärker ist als andere, die es nicht geschafft haben, geht er gewissermaßen als Held hervor, als Meister eines schweren Schicksals aus eigener Kraft. Dass es Hakim unter der Bedingung seines Entwicklungsstadiums der Bedürftigkeit dennoch gelang, den „Weg“ allein zu bezwingen, verweist auf ein Spannungsverhältnis hinsichtlich der gleichzeitig bestehenden Schutzbedürftigkeit und der Heldenhaftigkeit. Die eigene Stärke, der Hakim das Leben verdankt, bedeutet nämlich zugleich die Aufgabe der noch vorhandenen Bedürftigkeit als Junge – auf der latenten Ebene die Grenzerfahrung, die man nur einmal im Leben bewältigen kann. Weil Hakim nur überleben kann, wenn er stark ist, ist er gezwungen, die Grenzen der Bedürftigkeit zu überwinden.

Indem Hakim die Stärke-Schwäche-Thematik fortführt, wird die Überwindung von Bedürftigkeit als eine bestimmende traumatische Erfahrung sichtbar, zu deren Reinszenierung es über den kategorialen Ausschluss der Unterstützungsbedürftigkeit im Rahmen der Patenschaftsbeziehung kommt: Hakim macht hier das der Überlebenslogik entsprungene Prinzip der absoluten Stärke wirksam und wiederholt damit auf Beziehungsebene die Erfahrung, als Junge unter den Bedingungen der Lebensbedrohung heldenhafte Stärke beweisen zu müssen. Da der Ausschluss von Unterstützungsbedarf aber gleichzeitig den Ausschluss des pädagogischen Inhalts aus der Patenschaftsbeziehung bedeutet, begünstigt er als Folge die Rollenkonfusion. Indem Hakim seine Deutung der Patenschaftsbeziehung als persönliche Beziehung einseitig durchsetzt, werden alle Rollengrenzen durchbrochen, was nur noch durch Abbruch der Beziehung gelöst werden kann.

Eine pädagogisch fruchtbare Reaktion auf die Erkenntnis der Übertragungsdynamik wäre gewesen, Möglichkeiten zu erarbeiten, wie Hakim Schwäche zulassen kann. Dass diese Patenschaft stattdessen konflikthaft aufgelöst wird, ist besonders tragisch unter dem Gesichtspunkt der Traumapädagogik, die insbesondere vorsieht, sichere Orte zu schaffen – und dazu gehört auch der soziale Ort Beziehung (vgl. Zimmermann 2016).

Übertragungsphänomene liegen nicht immer in der Ausprägung und Tragik so vor wie in diesem Fall. Stets sind sie aber nicht ohne weiteres erkennbar, womit das Risiko des Mitagierens im Sinne einer Gegenübertragung durch das Gegenüber besteht, das dann zur Reproduktion der Kernerfahrung führen kann. Das führt zu einem zweiten zentralen Risiko, das ich in allen untersuchten Fällen in unterschiedlicher Ausprägung vorgefunden habe: eine Struktur, die ich als „laienhaftes Verständnis von Hilfe“ gefasst habe. Sie ist in der Laientätigkeit nicht unerwartet, lag in unserer Untersuchung auch bei Student:innen pädagogischer Studiengänge in sehr markanter Ausprägung vor und zeigte sich im Kontext von Übertragungen als besonders riskant. Ein laienhaftes Verständnis begreift Hilfe nicht als Hilfe zur Selbsthilfe, sondern fördert eine Orientierung an aktueller Bedürfniserfüllung. Vorwiegend an Bedürfnisäußerungen ausgerichtet, verliert

eine solche Orientierung die potenziellen Entwicklungsmöglichkeiten aus dem Blick. Das laienhafte Verständnis von Hilfe ging einher mit einer Struktur, die ich als *Prinzip der Kundenbindung* beschrieben habe und die dem (begründeten) Bedenken der Pat:innen geschuldet war, die von ihnen begleiteten Jugendlichen könnten die Patenschaft abbrechen.

4. Implikationen für die Praxis von Patenschaftsprojekten

Als Konsequenz aus meiner Untersuchung ergibt sich ein Unterstützungsbedarf für pädagogische Lai:innen, die sich für ein Patenamts entscheiden, und zwar auf zwei Ebenen. Die erste Ebene bezieht sich auf die Vorbereitung der Patenschaftstätigkeit und ist wissensbasierter Art. Mein Vorschlag ist hier, zwei Aspekte thematisch aufzugreifen, die über die Professionalisierungstheorie von Oevermann (1996) sichtbar gemacht werden können: zum einen das Wissen über Arbeitsbündnisstrukturen und zum anderen die damit zusammenhängende Verflechtung persönlicher und rollenförmiger Anteile innerhalb professioneller Beziehungen.

Das aus der Psychoanalyse entlehnte Arbeitsbündnismodell nach Oevermann ist Grundlage aller professionellen pädagogischen Beziehungen und bezieht sich auf das Verhältnis von Hilfe und Abhängigkeit. Es hat zum Ziel, Hilfe nur insofern zu gewähren, als dabei zugleich ein Maximum an Selbsthilfe ermöglicht wird (vgl. Oevermann 2009, S. 63 ff.), denn Ziel einer jeden pädagogischen Beziehung ist die Orientierung am Entwicklungspotenzial der Klient:innen. Dies steht als Maxime über allen pädagogischen Beziehungen, ganz gleich, ob sie von Lai:innen oder professionellen Pädagog:innen gebildet werden. Entscheidende Voraussetzung des Arbeitsbündnisses ist damit – wie Oevermann aus dem therapeutischen Kontext ableitet – ein gewisses Maß an Leidensdruck auf Seiten der:des Klient:in. Im Kontext einschlägiger Patenschaftsprojekte könnte man die hier umschriebene Voraussetzung als Anerkennung von Unterstützungsbedarf umschreiben. Im Arbeitsbündnis verpflichten sich beide Parteien – hier Pat:in und „Patenkind“ –, eine Sache gemeinsam zu bearbeiten. Pat:innen kommt analog zur Rolle von Professionellen die Funktion zu, in gewisser Weise stellvertretend an dem Bereich von Entwicklung und Lernen mitzuwirken, den der Rahmen des Patenschaftsprojektes vorgibt und der durch das „Patenkind“ (bzw. stellvertretend durch dessen Eltern oder Erziehungsberechtigte) als Bedarf anerkannt wird.

Im Arbeitsbündnis vermischen sich dann – und dies ist die zweite Ebene – zwei Formen von Beziehungslogiken, welche Oevermann als *diffuse* und als *spezifische Beziehungsdimension* umschreibt; man kann sie als persönliche gegenüber der rollenförmigen Beziehungslogik übersetzen. Spezifische und diffuse Beziehungsmomente sind in pädagogischen Beziehungen konflikthaft aufeinander bezogen und bilden in diesem Sinne eine „widersprüchliche Einheit“. Da in Paten-

schaften das Risiko des Abdriftens in die diffuse Beziehungsdimension besteht, bedarf es zur Aufrechterhaltung der Einheit diffuser *und* spezifischer Momente der Klärung der Sache, um die es in der Patenschaft geht. Damit einhergehend, bedarf es zudem der Transparenz über die Anbindung an einen professionellen Rahmen, der vor einer Verselbständigung der diffusen Anteile schützt. Mein Plädoyer besteht darin, diesen Wissensbestand bereits in die Vorbereitung auf eine Patenschaft zu implementieren.

Ebenso wichtig wie die Vorbereitung ist meiner Ansicht nach eine engmaschige Begleitung von Patenschaften. Inhaltlich wäre diese durch eine zeitnahe, verpflichtende und unabhängige Form der Supervision zu realisieren, mit der das Strukturproblem des Übertragungsrisikos bearbeitet werden kann. Im Kontext von Zielgruppen, in denen prekäre Biografien vorliegen können, wie etwa in der ehrenamtlichen Arbeit mit Geflüchteten, sind Supervisionen erforderlich, die erlauben, Übertragungsphänomene zu erkennen. Das zentrale Argument für eine professionelle und unabhängige Form der Supervision liegt darin, dass der:die Supervisor:in qua seiner:ihrer Ausbildung über Möglichkeiten verfügt, die innere (latente) Bedeutung dessen freizulegen, was von den Supervisand:innen als zunächst manifester Inhalt angeboten wird. Wie die Rekonstruktion meiner Fälle gezeigt hat, ist die latente Bedeutung nicht immer identisch mit dem, was manifest gesagt wird, sondern kann vielmehr gegensätzlich dazu verlaufen.

Die Aufgabe der Supervision einer Projektleitung / Koordinator:in zu übertragen ist dabei keine sinnvolle Option. Koordinierende eines Projekts sind keine unabhängigen Supervisor:innen. Selbst wenn sie aufgrund einer spezifischen Ausbildung diesen analytischen Anspruch erfüllen könnten, stecken sie noch in der Rolle, einen reibungslosen Projektverlauf erfüllen zu sollen. Reibungslose Abläufe aber können der Erhaltung der pädagogischen Qualität entgegenstehen und Befangenheiten erzeugen, wenn Beziehungsdynamiken zu deuten sind. Eine gute Lösung könnten Gruppensupervisionen sein, da sie den Beteiligten die Möglichkeit bieten, frei vom Handlungsdruck der Praxis auch an anderen Fällen mitzulernten und auf diese Weise ein stärker analytisches Verständnis von Fallreflexion zu entwickeln. Ein Gruppensetting birgt allerdings das Risiko eines selektiven Vorgehens insofern, als die Tendenz bestehen kann, vorwiegend manifest konflikt-hafte Fälle zur Besprechung auszuwählen, während aus einer pädagogischen Perspektive gerade die zunächst unauffälligen oder reibungslos erscheinenden Fälle und Beziehungsmomente tückisch sein können.

Supervision in einer solchen Form könnte nicht nur einen Beitrag zur pädagogischen Qualität leisten, sondern auch zum Schutz der Pat:innen, dessen sie in ihren pädagogischen Aufträgen als Lai:innen in besonderer Weise bedürfen. Inwieweit und unter welchen Bedingungen die Empfehlungen zur Vorbereitung und Begleitung in der hier vorgeschlagenen Weise aber tatsächlich hilfreich sein können, müsste Gegenstand weiterer systematischer und einzelfallbasierter Forschung sein.

Literaturverzeichnis

- Freud, Sigmund (1912/2000) Zur Dynamik der Übertragung. In: *Behandlungstechnische Schriften*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer, S. 157–168.
- Kratz, Marian/Schott-Leser, Hannah (2016): Zum Risiko unbewusster Beziehungsdynamiken im Ehrenamt. Eine professionalisierungstheoretische Analyse zum spontanen Bürgerengagement im Kontext Unbegleiteter Minderjähriger Flüchtlinge. In: Dammasch, Frank/Burkhardt-Mußmann, Claudia (Hrsg.): *Migration, Flucht, Kindesentwicklung*. Frankfurt am Main: Apfel, S. 251–270.
- Oevermann, Ulrich (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 352–434.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Oevermann, Ulrich (2009): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/Ehlert, Gudrun/Müller, Silke (Hrsg.): *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 113–142.
- Schott-Leser, Hannah (2018): *Ehrenamt im Kontext von Flucht und Marginalisierung. Eine Untersuchung pädagogischer Laientätigkeit auf Basis von Patenschaftsbeziehungen mit Jugendlichen in prekären Lebenslagen*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Wahner, Ute (1993): *Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse in Psychotherapien. Eine Spezialbibliographie deutschsprachiger psychologischer Literatur*. Reihe: *Bibliographien zur Psychologie*, Nr. 90/1993. Trier: Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation.
- Wernet, Andreas (2009): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, David (2016): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. 4. Auflage. Gießen: Psychosozial.

Brüche und Widersprüche in ethischen Selbstentwürfen von Pat:innen: Einsichten aus einem Projekt für Kinder psychisch erkrankter Eltern

Laura Gozzer

1. Der Zugang: Ethische Selbstentwürfe von Pat:innen

Länger als ein Jahr hat sich Veronika¹ mit der Entscheidung auseinandergesetzt, ob sie Patin für ein Kind werden will, das mit einer psychisch erkrankten, allein-erziehenden Mutter aufwächst: „Bewerbe ich mich als Patin oder lasse ich es doch lieber? Das ist schon eine große Verantwortung.“ (Interview Veronika) Sie entscheidet sich dafür. Damals wie heute, nach sechs Jahren Patenschaft, bedeutet das Engagement für die 35-Jährige eine langfristige Verpflichtung:

„[...] Es gibt ja wohl auch andere Patenschaften, wo das dann nach einer Zeit wieder auseinander geht. Das gibt es bei mir einfach nicht, außer die Lena [Veronikas Patenkind, Anm. d. Autorin] sagt irgendwann: ‚Jetzt kann ich die Veronika überhaupt nicht mehr sehen.‘ Dann werde ich das akzeptieren (lacht).“ (ebd.)

Diese wenigen Sätze veranschaulichen zwei zentrale Ansprüche, die Veronika an sich selbst als Patin stellt: erstens die Patenschaft langfristig aufrechtzuerhalten; und zweitens Lenas Bedürfnisse über die eigenen zu stellen. Sollte das Mädchen die Beziehung einmal nicht weiterführen wollen, würde Veronika das – entgegen ihrem eigenen Wunsch – akzeptieren. Welche ethischen Prämissen legen Akteur:innen ihrem Pat:innen-Sein zugrunde – und wie gehen sie damit um, wenn sie diese nicht erfüllen? Das sind Fragen, denen ich in meiner kulturwissenschaftlichen, ethnografisch-qualitativen Studie zu ethischen Selbstentwürfen ehrenamtlicher Pat:innen nachgegangen bin.²

-
- 1 Alle im folgenden genannten Personen, die ich interviewt habe, wurden anonymisiert.
 - 2 Die Promotionsforschung im Fach Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie fand zwischen 2018 und 2020 statt und stellte die Erfahrungen von knapp 20 Pat:innen in zwei Patenschaftsprogrammen in München in den Fokus: ein Programm für geflüchtete Menschen und ein Programm für Kinder psychisch erkrankter Eltern. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen Fallbeispiele aus dem letztgenannten Programm (ausführlicher zu den Ergebnissen vgl. Gozzer 2022).

Darin widme ich mich aus ethikanthropologischer Perspektive³ den Prozessen, wie sich Freiwillige im Rahmen ihres Engagements als ethische Subjekte entwerfen, und beziehe mich dabei auf philosophische Theorien zu Ethik (vgl. Foucault 1993; 2010; Butler 2018; Critchley 2008), die ich an dieser Stelle kurz einordnen will: Ethik meint bei Foucault eine reflektierte, an bestimmten Idealen ausgerichtete Praxis der Selbstkonstitution (vgl. Foucault 1993, S. 315). Um sich als ethisches Subjekt zu entwerfen, wenden Menschen Selbsttechniken an: Als Individuum wirkt man „[...] auf sich selber ein, geht [...] daran, sich zu erkennen, kontrolliert sich, erprobt sich, vervollkommnet sich, transformiert sich“ (Foucault 2010, S. 39 f.). Pat:innen stellen sich dieser Arbeit am Selbst in ihrem Engagement ganz konkret und fragen sich, angeleitet durch Programme: Wie möchte ich als Pat:in sein? Welche Rolle will ich einnehmen, um die Patenschaft „gut“ zu führen? Was muss ich mit mir selbst tun, wie muss ich an mir selbst arbeiten, um diesen ethischen Ambitionen zu entsprechen? Das Ziel meiner Forschung ist es nicht, Wirksamkeiten zu ermitteln oder zu prüfen, inwiefern die Pat:innen ihre Beziehungen zu den Kindern „gut“ im Sinne von gelungen gestalten. Vielmehr steht im Fokus, wie die Pat:innen selbst mit jeweils spezifischen Ansprüchen umgehen und welche Reparatur- und Anpassungsleistungen sie dafür in ihrer Praxis permanent vollbringen.

Im Falle von zivilgesellschaftlichem Engagement sind solche ethischen Selbsttechniken besonders präsent, weil das Feld verspricht, dass sich Engagierte entsprechend ihren ethischen Prämissen verwirklichen – eben „Gutes“ tun – können. Wie die Pat:innen sich zu diesen Ansprüchen dann konkret verhalten, auch wenn sie davon abweichen, das ist kulturwissenschaftlich interessant, umfasst doch der Umgang damit nicht nur individuelle Prozesse, sondern ist in erheblichem Ausmaß gesellschaftlich und kulturell geprägt. Was wann und in welchen Kontexten als „gutes“ Engagement gilt, ist historisch wandelbar und prozesshaft. Wer die ethischen Selbstentwürfe von Pat:innen für Kinder psychisch erkrankter Eltern untersucht, muss daher diverse gesellschaftliche Entwicklungen im Blick haben. Denn Diskurse etwa um Ehrenamt, die staatliche Aktivierungspolitik hin zur Bürgergesellschaft, Debatten um soziale Spaltung und Bildungsungleichheit sowie die Tendenz zur gesellschaftlichen Entstigmatisierung von psychischen Erkrankungen sind ebenso prägend wie die biografischen Dispositionen und Erfahrungen sowie Klassen- bzw. Milieuzugehörigkeiten der Engagierten.

Im Folgenden stehen Selbstbeschreibungen, Erfahrungen und Reflexionen einzelner Pat:innen im Fokus. Nachdem ich kurz auf das Fallbeispiel eingehe, präsentiere ich im Hauptteil aus meinem Material vier Schlaglichter zum Um-

3 Die Forschung war Teil der DFG-geförderten Forschungsgruppe „Urbane Ethiken. Konflikte um gute städtische Lebensführung im 20. und 21. Jahrhundert“ (FOR 2101) an der LMU München, in der ein interdisziplinäres Team untersuchte, wie Debatten und Konflikte in Städten weltweit ethisch ausgehandelt werden (vgl. Ege/Moser 2020; zum Teilprojekt vgl. Gozzer/Moser 2022).

gang mit ethischen Ansprüchen. Im Anschluss fasse ich die wichtigsten Punkte zusammen und wage weiterführende Überlegungen für die Praxis.

2. Das Fallbeispiel: Patenschaften für Kinder psychisch erkrankter Eltern

Für meine ethnografische Forschung diente der „Fachdienst Patenschaften für Kinder psychisch erkrankter Eltern“ des Sozialdienstes katholischer Frauen München e. V. (im Folgenden: SkF) als eine von zwei Fallstudien. Durch qualitative Interviews mit sechs Pat:innen und der Fachdienstleiterin sowie teilnehmenden Beobachtungen bei Pat:innen-Austauschtreffen war es mir möglich, einen Einblick in den Umgang mit ethischen Ansprüchen einzelner Pat:innen zu erhalten. Das seit 2008 bestehende Programm setzt sich zum Ziel, Kindern psychisch erkrankter Eltern erwachsene Bezugspersonen jenseits der Familie zur Seite zu stellen. Da der Trägerverein Angebote für Frauen organisiert, nehmen vor allem alleinerziehende Mütter und ihre Kinder am Programm teil. Einem resilienzorientierten Ansatz folgend, geht das Programm davon aus, dass die Familien bereits über viele Ressourcen verfügen, diese aber z. B. durch stabile und verlässliche soziale Kontakte erweitert werden können. Im Zentrum steht der Anspruch, die Isolation der Kinder (sowie ihrer Mütter) ein Stück weit durch beständigen Austausch mit Pat:innen zu durchbrechen. Die Pat:innen werden entsprechend nicht für pädagogische Ziele oder zur Klärung bürokratischer Fragen eingesetzt, sondern sollen vielmehr einen regelmäßigen Alltagskontakt für die Kinder herstellen. Freiwillige und Kinder sollen sich einmal wöchentlich außerhalb des familiären Umfelds treffen und etwas gemeinsam unternehmen. Die Pat:innen werden eng vom SkF betreut: Sozialpädagogische Fachkräfte wählen die Engagierten sorgfältig aus, bereiten sie auf die neue Rolle vor und begleiten den Matching-Prozess mit den Familien. Auch während der Patenschaften sind sie weiterhin Ansprechpartner:innen und bieten jährliche Austauschtreffen sowie gemeinsame Ausflüge an (vgl. ausführlicher zum Konzept: Perzлмаier/Sonnenberg 2013).

Die Freiwilligen werden häufig erst mit der ihnen anvertrauten Rolle bekannt gemacht und für mögliche Fallstricke sensibilisiert, wenn sie sich für die Teilnahme entschlossen haben. Zugleich bringen die (angehenden) Pat:innen selbst spezifische Motivationen ein: die Entstigmatisierung psychischer Erkrankungen, die Überwindung der Kluft zwischen Arm und Reich oder aber auch die Etablierung eines Kontakts mit Kindern als Bereicherung für das eigene Leben. In meiner Analyse haben sich folgende Ansprüche herauskristallisiert, die Pat:innen für Kinder psychisch erkrankter Eltern konkret für ihre Praxis nennen: eine langjährige, kontinuierliche Bezugsperson für das Kind darstellen, verlässlich sein, Un-

terstützung bieten, ohne übergreifend gegenüber den erkrankten Eltern zu sein, im Engagement bleiben, auch wenn es mal schwierig oder konfliktgeladen wird, Entlastung schaffen, die Kinder fördern.⁴

Die Freiwilligen orientieren sich in ihren Selbstentwürfen als Pat:innen stark an der Idee von Patenschaft, wie sie die Sozialarbeiterinnen des SkF ihnen vermitteln. Christiane Perzlmaier und Brigit Sonnenberg (2013), die Initiatorinnen des Programms, fassen den idealtypischen Fall so zusammen: Pat:innen können im Leben der Kinder eine „Goldspur“ legen, indem sie kontinuierlich und verlässlich den Kontakt zu den Kindern halten und ihnen eine Auszeit von dem ansonsten teils belastenden familiären Alltag bieten. Doch was geschieht, wenn diese programmatischen Anforderungen und/oder subjektiven ethischen Ansprüche der Pat:innen nicht einlösbar sind? Die vier folgenden, kurzen Sequenzen aus meinem Interviewmaterial sollen eine Annäherung an diese Frage bieten.

3. Brüche mit ethischen Ambitionen und Reparaturen

3.1 Schwankende Verlässlichkeit: Eine Beziehungspause rechtfertigen

Zuerst komme ich auf das Eingangsbeispiel von Veronika zurück. Wie im Zitat am Beginn dieses Textes bereits deutlich geworden ist, stehen Verlässlichkeit und Kontinuität im Zentrum ihres ethischen Selbstentwurfs als Patin. Als sie die Pflege eines schwer kranken Familienmitglieds übernimmt und gleichzeitig beruflich stark gefordert ist, erreicht sie einen Punkt, an dem sie diesen Anspruch nicht voll erfüllen kann. Sie erinnert sich:

„Am Anfang habe ich mich total unter Druck gesetzt, Lena jetzt unbedingt noch abzuholen. Und dann war es ein, zwei Mal so, dass ich hingekommen bin, und die hatten mich vergessen, weil ich nicht vorher nochmal daran erinnert habe, dass ich jetzt komme. Weil ich es einfach vergessen habe in dem Trubel. Ja und da war es dann irgendwann so, dass ich gesagt habe, ich schaffe es einfach nicht mehr, sie soll mir nicht böse sein. Ich melde mich, sobald ich weiß, wie es weitergeht.“ (Interview Veronika)

In dieser Passage wird deutlich, wie Veronika den Bruch mit ihrem eigenen Anspruch, die Beziehung zu Lena verlässlich zu halten, verarbeitet. Dabei setzt sie zunächst ihr Verpflichtungsgefühl und den daraus resultierenden Stress in Kontrast zur Unzuverlässigkeit der Patenfamilie, die vereinbarte Treffen teilweise vergessen hat. Außerdem beschreibt sie, wie sie gegenüber Mutter und Tochter offen

4 Eine ausführliche Analyse der Ansprüche und Erwartungen des Pat:innen-Seins ist zu finden in Gozzer 2022, S. 131–204.

kommuniziert hat, dass sie die Beziehung vorübergehend pausieren muss. Dass sie dabei in Aussicht gestellt hat, sich wieder zu melden, sobald es möglich ist, zeigt ihren Anspruch der Verlässlichkeit.

Veronika betont im weiteren Verlauf des Interviews, Mutter und Tochter hätten Verständnis für ihre Situation gezeigt und ihr keine Vorwürfe gemacht. Einige Wochen später nahm Veronika den Kontakt auf offiziellem Weg erneut auf. Es folgte ein Gespräch aller Beteiligten mit dem SkF, die Patenschaft wurde wieder aufgenommen. Diese Geschichte der kurzen Unterbrechung präsentiert Veronika im Interview bereits in einer überarbeiteten Version. Sie hebt hervor, dass sie sich auch in dieser schwierigen Phase berechenbar und verlässlich gezeigt hat, und kann so die Beziehungspause in ihr ethisches Selbstbild integrieren. Die einzelnen Schritte der Patin – nämlich die Lage offen darzulegen, die Fortsetzung der Beziehung erst in Aussicht zu stellen, dann zu realisieren – stellen Selbsttechniken dar, die sie anwendete, um weiterhin ihren Ansprüchen gerecht zu werden.

3.2 Wandelbare Selbstentwürfe: Sich vom „Pädagogen“ zum „Ferienonkel“ entwickeln

Der 38-jährige Lukas erinnert sich an den Beginn seiner Patenschaft für den heute zwölfjährigen Dennis: „Weil er am Anfang ziemlich schlecht gelesen hat, hab ich so Bücher für Erstleser gekauft und hab dann halt gedacht: Komm, wir lesen zusammen.“ (Interview Lukas) Der Pate versucht, den Jungen auch für Museumsbesuche zu motivieren, doch in beiden Fällen stößt er auf Ablehnung. Nach und nach folgt Lukas mehr Dennis' Bedürfnissen als seinen eigenen Ambitionen, ihn zu fördern.

„Es hat ganz lang gedauert, bis ich überhaupt mit ihm ins Kino bin, weil ich dachte, fernsehen tut der genug. Bis ich dann auch mal so gemerkt hab so. Das musste ich halt auch lernen, der wünscht sich halt ins Kino zu gehen. Also geh ich dann auch mit ihm ins Kino, weil ich kann mir jetzt nicht nur denken: Ah, pädagogisch wertvoll.“ (Interview Lukas)

Die Kritik am alltäglichen Fernsehen verweist hier auf Lukas' milieuspezifische Vorstellungen guter Kindheit. Nimmt er sich anfangs noch vor, einen Gegenpol zu setzen, verwirft er diesen erzieherischen Anspruch zunehmend. Wichtiger wird ihm, dass Dennis die Zeit mit ihm genießt. Diese Prioritätenverschiebung ergibt sich auch aus einer Phase, in der Dennis häufig wenig Lust hatte, etwas mit Lukas zu unternehmen. In dieser Zeit suchte der Pate aktiv das Gespräch mit der Mutter und dem SkF und erfuhr, dass seine Hilfe dennoch weiterhin gewollt ist. Die Mutter betonte, wie viel Freude es ihrem Sohn mache, mit Lukas zusammen zu sein. Der Pate war also phasenweise verunsichert, ob Dennis die Beziehung über-

haupt noch wünschte. Nur so ist zu verstehen, dass sich Lukas vermehrt an den Wünschen des Jungen zur Freizeitgestaltung orientiert und sein Selbstverständnis ändert: „Ich denke jetzt mehr, was ich früher eher abgetan hab: Ja, und wenn ich ein bisschen der Ferienonkel bin [...], dann ist es auch gut. Weil, dann braucht er das halt auch. Einfach hier den Spaß.“ (ebd.)

Dennoch scheint im Interview durch, wie wichtig es für Lukas nach wie vor ist, seine Patenschaft als wirkungsvoll zu erleben. So erzählt er: „Man holt ihn [Dennis, Anm. d. Autorin] ab. Dann ist er so ganz blass und wenn ich ihn dann zurückbringe, dann hat er so rote Backen. Dann war das immer so: Ach cool, das hat ihm jetzt was gebracht.“ (ebd.)

An Lukas' Metamorphose vom „Pädagogen“ zum „Ferienonkel“ wird deutlich, dass die ethischen Selbstentwürfe von Pat:innen erstens wandelbar sind und zweitens vom Gegenüber abhängen: Dennis bestimmt mit, wie Lukas sich als ethisch handelnder Pate selbst verstehen kann. Hier erscheint der relationale Aspekt ethischer Subjektivierung: Sich als ethisches Subjekt zu entwerfen ist eben kein rein eigenbezüglicher, selbstreflexiver Prozess, sondern stark von Interaktionen und Beziehungen zu anderen geprägt (vgl. Butler 2007/2018).

3.3 Umgang mit Ablehnung: Am emotionalen Selbst arbeiten

Die Patenschaft von Lisa und Rudolf für den heute 15-jährigen Jonas gehört zu den ersten Patenschaften, die beim SkF überhaupt vermittelt wurden. Die 49-jährige Pädagogin Lisa spricht im Interview auch über zermürbende Momente in der Patenschaft. So erinnert sie sich etwa daran, wie Jonas bei einem gemeinsamen Ausflug wiederholt betonte, dass er mit seiner Mutter viel tollere Unternehmungen mache. Lisa reflektiert ihre eigene Haltung zu dieser Erfahrung:

„Das sind so Sachen, wo ich merke, also das tut auch weh. Du gibst dem Kind was und schlägst was vor und dann wertet er es ab. Natürlich, es ist nicht okay, das persönlich zu nehmen, weil das Kind da in einem Loyalitätskonflikt ist. Das ist klar. Aber eine Sache ist, dass man abschaltet und sagt: Okay, nimm es nicht persönlich, eigentlich mag er euch und er macht gerne Sachen mit euch, und jetzt im Moment ist es so, dass er auch gern mit der Mama das machen würde, und heute klappt es nicht und er ist frustriert und deswegen sagt er, das ist langweilig, was ich mit euch mache. Eine Sache ist, so fachlich damit umzugehen, und eine andere Sache ist [es], Pflegeeltern⁵ [zu sein].“ (Interview Lisa)

5 Lisa verwendet hier den Begriff Pflegeeltern, da das Paar für Jonas eine Kurzzeitpflegeelternschaft übernahm, als dessen Mutter nicht für ihn sorgen konnte.

In Lisas Reflexion scheint zunächst ein ethischer Selbstentwurf durch, wie ihn auch die Fachkräfte des Programms fördern. Die Pat:innen werden dazu aufgerufen, die Kinder im Kontext ihrer belastenden familiären Situation zu verstehen, wobei psychologische Deutungen eine große Rolle spielen. Prozesse der Parentifizierung und Loyalitätskonflikte werden herangezogen, um das manchmal auch abweisende Verhalten der Kinder zu erklären.

Auch wenn es Lisas oberste Maxime ist, Verständnis für Jonas aufzubringen, und sie dies zudem durch eigenes fachliches Wissen stützen kann, fällt es der Patin ob der eigenen Verletzbarkeit schwer, hier nicht emotional zu reagieren und gekränkt zu sein. Den eigenen Gefühlen freien Lauf zu lassen, sei „nicht okay“, wie Lisa betont. Ihre emotionale Reaktion – „das tut auch weh“ – muss sie mit rationalen Begründungsmustern und fachlicher Expertise bearbeiten. An diesem Beispiel zeigt sich, wie stark ethische Subjektivierung mit der Arbeit an den eigenen Emotionen verbunden ist.

3.4 Grenzen der Wirksamkeit: Realitäten aushalten und annehmen

Den eigenen Verantwortungsbereich abzugrenzen ist einer der zentralen Punkte in der Vorbereitung von Pat:innen. Keinesfalls sollen sie die Eltern/Mütter als Erziehungspersonen infrage stellen. Probleme in den Familien, die ihre Kompetenzen übersteigen, teilen sie im Zweifelsfall den Fachkräften mit.⁶ Ein Pate beschreibt die Situation wie folgt: „Wir haben eine limitierte Funktion, eine begrenzte Rolle, die wir übernehmen können, und wir sind nicht die Heilsbringer. [...] Das ist auch manchmal schmerzhaft.“ (Interview Clemens) Dass die begrenzte eigene Wirksamkeit im Leben der Kinder für einige Pat:innen zu einer emotionalen Herausforderung wird, weiß auch die Fachdienstleiterin:

„Wenn einem da ein Kind schnell an's Herz wächst, dann wünscht man sich natürlich auch häufig ein anderes Aufwachsen für dieses Kind und vielleicht einen anderen elterlichen Umgang für das Kind. Aber da Einfluss zu nehmen, ist einfach nicht möglich für die Paten. Das ist schon ein Aushalten manchmal.“ (Interview Fachdienstleiterin)

6 Hier sorgt der SkF klar für eine Verantwortungsentlastung der Pat:innen: Die Mütter bzw. Eltern, die in das Programm aufgenommen werden, müssen bereits in psychosozialer Betreuung sein. Auch das Vorgehen bei potenzieller Kindeswohlgefährdung ist im Rahmen des SkF-Programms klar geregelt. Die Fachkräfte rufen die Pat:innen auf, sich jederzeit bei ihnen zu melden, sobald sie sich um das Wohl der Kinder sorgen. Die weiteren Schritte und Entscheidungen übernimmt dann das Fachpersonal. Hier wird eindeutig zwischen der Verantwortung von Fachkräften und der Laienperspektive der Pat:innen unterschieden.

Gerade in Bezug auf die psychische Erkrankung der Eltern/Mütter nehmen sich die Pat:innen als nur eingeschränkt wirksam wahr. Eine weitere Engagierte beschreibt diese Grenze der eigenen Wirksamkeit wie folgt: „Aber es wird halt nicht so sein: Wir sind da und die Mutter wird gesund und die Kinder wachsen mit einer psychisch gesunden Mutter auf. Das muss man einfach akzeptieren, diesen Faktor.“ (Interview Felicitas)

Vom „Aushalten“ oder „Akzeptieren“ sprechen die Pat:innen mit Bezug auf Situationen, in denen sie Kinder wieder zurück zur Mutter bringen müssen, während diese eine akute psychische Krise erlebt, oder wenn sie erkennen, dass ein Übertritt auf das Gymnasium aufgrund fehlender Unterstützung für das Kind unmöglich sein wird. So werden die Pat:innen einerseits Zuschauer:innen eines kindlichen Aufwachsens, das sie nicht mit ihren milieuspezifischen Idealen in Einklang bringen können, andererseits aber auch Zeug:innen struktureller Ungleichheit.

In welche Dilemmata die Pat:innen geraten können, zeigt das Beispiel der 33-jährigen Felicitas. Sie begleitet Michaela bereits seit mehreren Jahren und erlebt so auch den Prozess mit, als Michaela mit 17 Jahren in eine eigene Wohnung zieht. Zunächst erinnert sich die Patin an ihren eigenen Auszug aus ihrem Elternhaus und welche elterliche Unterstützung sie dabei erfahren hat. Felicitas sieht im Gegensatz dazu, dass Michaela kaum eigene Möbel anschaffen kann und die staatliche Unterstützung schlussendlich nicht reicht, um die Küche auszustatten.

Eine finanzielle Unterstützung der Patenkinder lehnt der SkF ab, da sich keine materiellen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Freiwilligen und Kindern entwickeln sollen. Felicitas nutzt bestimmte Anlässe, um Michaela mit „Geschenken“ materiell auszuhelfen. Zum Umzug schenkt sie ihr ein Topfset, zum Geburtstag Geld, damit sie ein Konzert besuchen kann. Zudem kauft Felicitas Michaela regelmäßig Guthaben für deren Handy. Im Interview wird klar, dass die Patin sich gerne stärker finanziell engagieren würde. Einmal überlegte sie, Schulgeld zu bezahlen, um Michaela den Besuch einer Schule zu ermöglichen, in der sie stärkere Förderung erfahren würde, verwarf die Idee aber aus Sorge, die Beziehung zwischen ihnen zu gefährden. Sie will an den Prinzipien des Patenschaftsmodells festhalten. Den grundlegenden Problemen in Michaelas Leben – Bildungsungleichheit und Armut – kann Felicitas als Patin erstmal nichts entgegensetzen. Felicitas fokussiert ihre ethisches Selbstbild somit stärker auf der Beziehungsebene und betont, welch starkes Vertrauensverhältnis sie und Michaela über die Jahre aufbauen konnten.

4. Resümee

Ein Resümee auf theoretischer Ebene lautet: Pat:innen erfahren ethische Subjektivierung als ständiges Ringen mit sich selbst und den Umständen ihrer Engage-

mentpraxis. Der Anspruch zu helfen wird brüchig, wenn die Pat:innen sich mit Strukturen konfrontiert sehen, auf die sie keinen Einfluss nehmen können. Sie müssen sich neu orientieren, wenn das Kind die Beziehung auch mitbestimmen will, und sie bearbeiten ihre Emotionen, um ihren ethischen Prämissen weiter zu folgen. Wenn Pat:innen dann Reparaturen vornehmen, indem sie Ansprüche ändern und Selbstentwürfe abwandeln, offenbaren sich unterschiedliche Facetten ethischer Subjektivierung.

Stimmt der Selbstentwurf nicht mit den Erfahrungen im Engagement überein, schreiben sich Pat:innen häufig ein individuelles Scheitern zu oder erkennen eine fehlende Passung zwischen ihnen und dem Kind/der Familie. In den Interviews zeichnet sich ab, dass Adaptionen, Reparaturen und auch schmerzhaft Arbeit an den eigenen Emotionen zum Pat:innen-Sein dazu gehören. Die Ergebnisse meiner Forschung zeigen, wie Pat:innen auch Brüche, wie das Pausieren einer Patenschaft, die auf Stabilität ausgerichtet ist, oder eine eigene, auch nicht durch Verständnis zu mildernde Kränkung mit ihrem Selbstbild in Einklang (zu) bringen (versuchen). Entsprechend deuten viele meiner Interviewpartner:innen das Pat:innen-Sein als Lernprozess um, der vor allem dann gelingt, wenn man dabei bleibt. Sie akzeptieren, dass vorab imaginierte Idealvorstellungen und Ambitionen nicht immer zu erfüllen sind, und sehen ihre Aufgabe darin, trotzdem weiterhin Pat:in zu bleiben.

5. Reflexionen für die Praxis

Und was folgt daraus für die praktische Ebene? Wer die Fragilität und Brüchigkeit ethischer Subjektivierung in den Patenschaften wahrnimmt, könnte eine stärkere Politisierung sowohl der Patenschaftsprogramme als auch der Engagierten anregen. Die Begegnung mit ihrem Patenkind stellt für einige der Pat:innen, mit denen ich gesprochen habe, die erste direkte Konfrontation mit Prekarität und/oder psychischer Erkrankung dar.⁷ Einige begründen ihre ethischen Selbstentwürfe auch, indem sie sich auf Debatten um eine auseinanderdriftende Gesellschaft beziehen und auf die Kritik, die Mittelklasse würde sich in homogene Freundeskreise, Nachbarschaften und Deutungswelten zurückzuziehen. Viele Pat:innen nehmen sich vor, die sozialstrukturell vorhandenen Ausschlüsse anderer Lebenswelten nicht zu reproduzieren. Doch in ihrer Praxis erleben die Pat:innen gerade dann die Grenzen ihres Engagements, wenn sie sich mit unüberwindbar scheinenden Strukturen wie Armut, Prekarisierung psychisch erkrankter Menschen oder Bildungsungleichheit konfrontiert sehen. Und hier stößt man auf eine be-

7 Die Freiwilligen in meiner Erhebung entstammen zum Großteil einem ökonomisch etablierten, akademischen Milieu. Ihre Zugehörigkeit zur Mittelklasse ist in meiner Analyse der ethischen Subjektivierung zentral, kann hier aber nur am Rande thematisiert werden.

sondere Lage: So sehr Pat:innen aufgrund ihres Engagements politische Haltungen bestätigt finden oder erst herausbilden, etwa wenn sie konkret erleben, was aus Hartz IV-Politik folgt – so verarbeiten sie dies nur in einem privaten Rahmen.⁸ In diesem erleben sie sich selbst mitunter als machtlos und sind frustriert angesichts unveränderbar scheinender Strukturen.

Für einige Pat:innen, die mit Selbstzweifeln hadern, könnte es entlastend sein, ihre (scheinbar individuellen) Erfahrungen mit einzelnen Kindern stärker vor dem Hintergrund sozialpolitischer Strukturen zu verstehen. Erfahrungen, wenn sie ihre ethischen Ansprüche aufgeben müssen oder mit der eigenen Praxis hadern, würden vielleicht weniger als individuell-psychologisches Problem oder als fehlende Passung zwischen Kind und Freiwilliger gedeutet. Vielmehr wären diese Widersprüche zwischen Anspruch und Realität deutlich als Resultate struktureller Ungleichheit erkennbar, welche die Patenschaftsbeziehungen als karitative Modelle eben maßgeblich prägt. Hier könnte eine Verbindung der Patenschaftsprogramme zu weiteren sozialpolitisch engagierten Vereinen ebenso helfen wie das Angebot, gemeinsam mit den Pat:innen und den betroffenen Familien Demonstrationen zu besuchen oder politische Bildungsangebote für die Teilnehmer:innen des Programms zu schaffen. All das wäre allerdings nur mit einer zusätzlichen Finanzierung des bereits stark belasteten Fachpersonals machbar.

Eine weitere praktische Schlussfolgerung: Programme könnten die Prozesse der Selbstreflexion noch stärker unterstützen, indem sie dabei beispielsweise Milieuzugehörigkeit, Vorerfahrungen mit Armut und Ausschluss sowie psychischer Erkrankung thematisieren, etwa in einem jährlich stattfindenden Workshop. Erfahrungen aus der machtkritischen Bildungsarbeit, z. B. zu Antiklassismus oder Antirassismus, könnten hier zusätzliche Impulse zur Selbstreflexion bieten, die über das hinausgehen, was gute Angebote, wie z. B. Inputs aus der Interkulturellen Kommunikation im Falle des SkF, schon organisieren. Der gesellschaftspolitische Kontext, in dem Patenschaften stattfinden, könnte so stärker in den Fokus rücken. Die Notwendigkeit von Reparaturen und Adaptionen würden die Pat:innen dann weniger individualisieren und wahlweise sich oder den Kindern zuschieben, sondern als Resultat gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstehen.

Wer das Engagement der Pat:innen nach Prozessen ethischer Subjektivierungen durchleuchtet, sieht die Kämpfe der Pat:innen mit sich und ihren eigenen Prägungen und kann ihre immer ambivalenten Versuche nachzeichnen, es – orientiert an spezifischen Idealen – „richtig“ oder „gut“ zu machen. Dass

8 Die Unterscheidung zwischen einem unpolitischen, fürsorgenden Engagement in der Patenschaft und politischem Engagement ist angesichts vielfältiger Überschneidungen und den politischen Dimensionen von Fürsorge/Care nicht aufrechtzuerhalten. Dennoch sehe ich in Patenschaften eine stärker individualisierte Form des Engagements, das bei einer konkreten Familie ansetzt, statt eine stärker kollektivierende politische Aktivität.

bei manchen Pat:innen das Gefühl zurückbleibt, weder den Kindern noch sich selbst abschließend gerecht zu werden, ist kein Makel und kein Versagen der Engagierten, sondern inhärenter Teil des Engagements. Patenschaften nicht einzig als Erfolgsgeschichten zu erzählen, die harmonisch und deshalb wirksam und produktiv sind, könnte hier zu einer Perspektivenverschiebung beitragen. Gerade in den Brüchen und Widersprüchen entfalten sich vielleicht die produktiven Aspekte von Patenschaften: Kinder und Ehrenamtliche begegnen sich, auch über schwierige, konfliktreiche Phasen hinweg, sie arbeiten an sich, ringen mit dem jeweiligen Gegenüber und zeigen so, wie man Beziehungen schaffen kann – so eng und belastet die Spielräume auch sind, die die gesellschaftlichen Bedingungen dafür lassen.

Literaturverzeichnis

- Butler, Judith (2007/2018): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. 5. Auflage, erweiterte Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Critchley, Simon (2008): Unendlich fordernd. Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands. Berlin: Diaphanes.
- Ege, Moritz/Moser, Johannes (2020): Introduction. Urban ethics – conflicts over the good and proper life in cities. In: Dies. (Hrsg.): Urban ethics. Conflict over the good and proper life in cities. Routledge studies in urbanism and the city. Abingdon, Oxon, New York: Routledge, S. 3–27.
- Foucault, Michel (1986/1993): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit, Band 2. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. Gespräch mit Helmut Becker, Raúl Fornet-Betancourt, Alfred Gomez-Müller, 20. Januar 1984. In: Defert, Daniel/Foucault, Michel (Hrsg.): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV: 1980–1988. 1. Auflage (Nachdruck). Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 875–902.
- Gozzer, Laura (2022): Sich und anderen gerecht werden. Ethische Selbstentwürfe ehrenamtlicher Patinnen und Paten. Frankfurt, New York: Campus.
- Gozzer, Laura/Moser, Johannes (2022): Nähe, Leistung und Kontinuität. Beziehungsideale und Hilfepraxen am Beispiel ehrenamtlicher Pat_innen. In: Böhringer, Daniela/Hitzler, Sarah/Richter, Martina (Hrsg.): Helfen. Situative und organisationale Ausprägungen einer unterbestimmten Praxis. Bielefeld: transcript, S. 223–244.
- Perzлмаier, Christiane/Sonnenberg, Brigit (2013): Patenschaften praxisnah. Soziale Arbeit. Weinheim, Basel: Beltz.

„Auch wie 'ne Freundschaft ... ein bisschen“: Herausforderungen der Rollenabgrenzung und -aushandlung in Patenschaften

Franziska Seise

Patenschaften schaffen einen besonderen Raum der Begegnung, in dem sich eine Beziehung formiert. In der Gestaltung dieser Beziehung nehmen Pat:innen unterschiedliche Rollen ein, die, folgt man einem Modell zweier israelischer Forscherinnen, denen von Eltern, Therapeut:innen, Freund:innen und Lehrer:innen ähneln (vgl. Goldner/Mayseless 2008). Anhand dieser Rollen tarieren Pat:innen die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erwartungshaltungen der beteiligten Akteur:innen aus. Flexibilität und Anpassungsvermögen gelten dabei als besondere Stärke von Patenschaften.

„Obwohl jede Rolle eine spezifische Mentoringerfahrung widerspiegeln kann, wird angenommen, dass die Einzigartigkeit der Mentoringbeziehung in der Fähigkeit des Mentors verankert ist, sich frei in und zwischen diesen Rollen zu bewegen, ohne eine von ihnen zu verkörpern, sowie mit den verschiedenen emotionalen Bedürfnissen des Schützlings oder den Phasen der Mentoringbeziehung zu jonglieren.“ (Goldner/Mayseless 2008, S. 423, Übersetzung der Verfasserin)

Mein Forschungsinteresse zielt auf Patenschaften mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Aufgrund der damit einhergehenden soziokulturellen Diversität ist diesen Patenschaften eine besondere Komplexität von Beziehungsdynamiken und Prozessen der Wissensvermittlung eingeschrieben. Ziel dieses Beitrags ist es, die Voraussetzungen der Beziehungsgestaltung und Rollenflexibilität von Pat:innen näher zu beleuchten. Ausgehend von empirischen Einblicken aus meiner Forschung in einem Berliner Verein, nehme ich dabei zwei Dimensionen verstärkt in den Blick: die Erwartung emotionaler Nähe und Reziprozität sowie die Verhandlung kulturspezifischer Wertvorstellungen, die Augenhöhe und Autorität betreffen. Dabei soll hervorgehoben werden, was bislang nur wenig Beachtung gefunden hat: die emotionale Erfahrung der Pat:innen.

1. Eine sozial- und kulturanthropologische Perspektive auf Patenschaften

Die Forschungslandschaft über Mentoring und Patenschaften, die vor allem in den USA eine lange Tradition aufweist, jedoch auch zunehmend in Europa und Deutschland wächst, wird überwiegend von psychologischen Disziplinen bestimmt, die vornehmlich quantitative Forschungsansätze verfolgen und sich vielfach der Frage der Wirkung von Patenschaften widmen (vgl. Schüler 2021). Das methodologische Flaggschiff der Sozial- und Kulturanthropologie ist demgegenüber die teilnehmende Beobachtung, bei der Forschende über einen längeren Zeitraum selbst in das Forschungsfeld eintauchen. Anders als bei quantitativen Zugängen geht es dabei insbesondere um die Beschreibung und Analyse einzelner Fälle, und die Erfahrungen und Interaktionen von Akteur:innen stehen im Mittelpunkt. Ein solcher Ansatz nimmt Ambivalenzen, Spannungen und Vielstimmigkeit, wie sie aus den Daten hervorgehen, als Stärke wahr, da diese Phänomene die Komplexität menschlichen Handelns, individueller Erfahrung und zwischenmenschlicher Beziehungen abbilden. Vereinfacht ließe sich sagen, die Sozial- und Kulturanthropologie erforscht ein Feld eher in der Tiefe als in der Breite.

Ich begleitete 18 Monate lang einen Berliner Verein, der sich in diesem Zeitraum schwerpunktmäßig der Vermittlung von Patenschaften an geflüchtete Kinder und Jugendliche widmete. Selbst Patin geworden für ein damals 15-jähriges Mädchen, das ich noch immer treffe, erhielt ich Möglichkeiten, an den Tätigkeiten des Vereins sowie des Berliner Trägernetzwerkes teilzunehmen, was mir Zugänge zu der Perspektive anderer Pat:innen, Patenkinder und deren Eltern eröffnete. Neben teilnehmenden Beobachtungen an den vielfältigen Vereinsaktivitäten, an den Stufen des Vermittlungsprozesses von Patenschaften, an Weiterbildungs- und Workshopangeboten, Patenstammtischen und Netzwerktreffen, führte ich leitfadengestützte Interviews, zahlreiche informelle Gespräche mit Pat:innen, Patenfamilien und Koordinator:innen sowie Fokusgruppengespräche.

2. Erwartungen zwischenmenschlicher Nähe

Patenschaftsansätze lassen sich grob danach unterscheiden, ob sie eher *beziehungs- und auf Entwicklung orientiert* oder eher *instrumentell und zielorientiert* ausgerichtet sind (vgl. Schüler 2021, S. 81 f.). Während bei ersterem Ansatz besonders die zwischenmenschliche Begegnung und Bindung sowie gegenseitige Wertschätzung im Mittelpunkt stehen, geht es beim zweiten um das Erreichen fix definierter Ziele. Wie bei jeder Kategorienbildung ist deren Nutzen vor allem analytischer Natur, während in der Praxis die Grenzen häufig verwischen. Bezogen auf die Wirkweise von Patenschaften wird ein Gleichgewicht zwischen

beiden Ansätzen als besonders vielversprechend gesehen (vgl. Keller / Pryce 2010, S. 34, 46).

Das Ziel der Patenschaften des Berliner Vereins, bei dem ich meine Forschung durchführte, ist dem beziehungsorientierten Ansatz zuzuordnen: Zwar sollen das Ankommen in Deutschland erleichtert, Kompetenzen des Patenkindes entwickelt und gestärkt und besonders auch Deutschkenntnisse vermittelt werden, um so insgesamt strukturellen Ungleichheiten, die sich bei den Patenkindern besonders im Bildungsbereich eklatant äußern, entgegenzuwirken. Die Grundlage hierfür ist jedoch die Beziehung: „Dass es tatsächlich darum geht, den anderen zu akzeptieren und zu tolerieren, weil ich ihn kenne und weil ich ihn mag. Das ist [...] das Herzstück einer Patenschaft.“ (Interview mit Koordinatorin am 10.05.2019) Entsprechend sollten die Patentandems miteinander die Freizeit gestalten. Schulische Unterstützung galt es demnach immer in einer Balance hierzu zu leisten und dafür alternative Lernformen einzusetzen. Im Vermittlungsprozess wurden die Beteiligten wiederholt für die zentrale Bedeutung der freizeithlichen Gestaltung in der Patenschaft sensibilisiert. Ich konnte beobachten, dass Pat:innen und Verein eine positive emotionale Bindung häufig als Basis der Beziehung und der Entwicklung von Patenkind und Pat:in wahrnahmen. Mitunter ist der Wunsch nach einer guten Beziehung sogar das Hauptmovers für ehrenamtliche Pat:innen (vgl. Jungk/Morrin 2021, S. 278). Insofern ist nachvollziehbar, wenn Pat:innen vielfach eine emotionale Resonanz in ihren Beziehungen zu den Patenkindern erwarten.

Um das an einem konkreten Fall darzustellen: Maria¹ definierte ihre Patenschaft im Interview als Freundschaft und Begleitung. Zu diesem Zeitpunkt bestand die Patenschaft seit etwa fünf Monaten. Das Patenkind war neun Jahre alt. Die Patin erklärte, sich als große Schwester zu verstehen und als solche auch eine beschützende Funktion einzunehmen. „Das ist das Schöne an so einer Patenschaft, dass es dann auch irgendwann deine Kinder werden.“ (Interview mit Patin am 28.03.2019) Maria benennt auch politische Motive, etwa wenn sie sich angesichts zunehmender Rassismen positionieren will, sowie den Wunsch, die Entwicklung ihres Patenmädchens mittels kreativer Lernmethoden zu fördern. Dennoch wird deutlich, dass ihr die zwischenmenschliche Bindung besonders wichtig ist. Im Verlauf der kommenden Monate beklagte Maria in informellen Gesprächen jedoch vermehrt, ihr Gegenüber erscheine zu den Treffen häufig lustlos. Dass das Patenkind Zuneigung bekundete, kam zwar vor, jedoch blieben solche Momente wechselseitiger Verbundenheit selten. Sie befürchtete, dem Mädchen seien die Treffen nicht wichtig, ohne aber die Thematik offen anzusprechen. Vielleicht, so überlegte die Patin, keime der Samen, den sie säe, auch erst später, was sich auch in ihrer Vorstellung ausdrückt, irgendwann einmal zu der Hochzeit des Mädchens eingeladen zu werden und „Danke“ gesagt zu be-

1 Alle Namen sind Pseudonyme, um die Anonymität meiner Gesprächspartner:innen zu wahren.

kommen. Der Patin fehlte eine emotionale Resonanz. In den folgenden Monaten konnte ich beobachten, dass sie sich zunehmend aus der Beziehung zurückzog. Die Abstände der Treffen wurden immer größer.² Etwa ein Jahr nachdem ihre Patenschaft gestartet war, begann sich Maria mit dem Gedanken zu tragen, die Beziehung zu beenden.

Ein weiterer Pate thematisierte ebenfalls seine momentane Angst,

„dass es so von der Energie, die ich investiere, dass sich das so ein bisschen tot läuft. Dadurch, dass ich mehr die Initiative ergreife und wenn dann von ihm so wenig zurückkommt, auf Dauer, würde es, glaube ich, Gefahr laufen, dass ich dann sage, ich habe nicht das Gefühl, dass es so viel Sinn macht [...], weil ich ihm hinterherlaufe und er das eher so aus einem Pflichtgefühl seiner Mutter gegenüber macht.“ (Interview mit einem Paten am 23.08.2019)

Diese Patenschaft bestand circa drei Jahre. Im Abschlussgespräch mit der Koordinatorin zogen beide Parteien eine positive Bilanz und gaben an, die Beziehung nun inoffiziell weiter pflegen zu wollen. Nachdem sich der Pate also im Verlauf der Patenschaft mit der einseitigen Kontaktaufnahme abfind, machte er es von nun ab zur Bedingung, dass sich dies ändern müsste, wenn die Beziehung auch außerhalb des formellen Rahmens Bestand haben sollte.

Als Patin kann ich die Gedanken der hier vorgestellten Gesprächspartner:innen sehr gut nachvollziehen: Viele meiner Feldnotizen thematisieren ebenfalls mein Unverständnis, meine Genervtheit und mitunter auch Verletzung und Enttäuschung angesichts meiner einseitigen Initiative. Letztere interpretierte ich lange Zeit als Gleichgültigkeit, Lustlosigkeit und fehlendes Interesse von Seiten meiner Patenjugendlichen – eine Auslegung, die meinen Beobachtungen nach viele weitere Pat:innen teilen. Insofern geht es um mehr als die profane Erwartung, Patenkinder sollten ebenfalls von Zeit zu Zeit die Initiative ergreifen. Vielmehr wird diese Initiative als ein Ausdruck für die Wertschätzung der Patenschaftsbeziehung sowie der Bemühungen und der Zeit, die Pat:innen hierfür aufbringen, interpretiert – sie steht für eine Form der emotionalen Resonanz und Reziprozität.

Aus der Wissenschaft gibt es Kritik an einer solchen Erwartung emotionaler Reziprozität. Roß etwa verlangt, an deren Stelle müsse der Wert der *Solidarität* treten. Patenschaften sollten entsprechend als *gesellschaftspolitisches Projekt* verstanden werden (vgl. Roß 2021, S. 281 f.) Pat:innen müssten in der Lage sein,

„eine gewisse Distanz zu ihren Adressat*innen wahren zu können: also keine unreflektierten Erwartungen hinsichtlich Dankbarkeit, emotionaler Nähe, langfristiger

2 Von Bedeutung waren in diesem Abkopplungsprozess auch neue Herausforderungen im Berufs- und Privatleben.

Dauer oder wechselseitiger Unterstützung aufzubauen, sondern nüchtern beispielsweise mit Konflikten, Zurückweisung, Beziehungsabbrüchen oder fehlender Dankbarkeit zu rechnen“ (Roß 2021, S. 382 f.).

Eine solche Distanz steht jedoch in einem Spannungsverhältnis zu dem Ziel und dem Wunsch nach einer engen zwischenmenschlichen Bindung von Pat:in und Patenkind, die auf gegenseitiger Sympathie und emotionaler Nähe beruht und die Beziehung ins Zentrum stellt. Insofern unterschätzt diese Forderung die Bedürfnisse und Erwartungen, welche Pat:innen in die Beziehung auch im Hinblick auf Nähe und Distanz einbringen. Die Erwartungen der Pat:innen erweisen sich häufig als schwer verhandelbar und lassen sich nicht ohne weiteres flexibel an andere Rollenverhältnisse anpassen. Obwohl ich immer wieder beobachten konnte, dass der Verein Pat:innen dafür sensibilisiert, ihre eigenen Bedürfnisse und Grenzen zu respektieren, werden diese selten konkreter adressiert und verbleiben somit vielfach unausgesprochen und damit unreflektiert. Dadurch werden die ohnehin herausfordernden, jedoch notwendigen Anpassungsleistungen einer institutionalisierten Patenschaftsbeziehung mit Kindern – die Einhegung von Erwartungen und die damit verbundenen emotionalen Anstrengungen – weiter erschwert.

3. „Keiner ist höher!“³ – Augenhöhe und Autorität

Ein bedeutsames Ideal, das die Beziehungsgestaltung und Rollenaushandlung in Patenschaften begleitet, ist Augenhöhe. Diese steht vor allem für die Wichtigkeit, die Grenzen des Gegenübers zu respektieren und individuellen Bedürfnissen Raum zu geben. Die Bedürfnisse des Einzelnen zu achten stellt in einer hoch individualisierten Gesellschaft wie der deutschen, zu der im Grundgesetz verankerte Grundwerte von Gleichheit, Autonomie und Entscheidungsfreiheit sowie die individuelle Persönlichkeitsentfaltung gehören, einen zentralen Wert dar. Das Ideal einer zwischenmenschlichen Nahbeziehung auf Augenhöhe verstehen viele Pat:innen zudem als Korrektiv zu der grundsätzlich vorhandenen Matrix der Asymmetrie, wie sie zwischen ehrenamtlich gebenden Pat:innen und „bedürftig“ empfangenden Patenkindern und -familien angelegt ist. Diese Asymmetrie ist dabei vielschichtig, bedingt etwa durch den höheren Grad formaler Bildung von Pat:innen, ihre sozioökonomischen Privilegien, den Altersunterschied, Sprachkenntnisse und spezifisches kulturelles Wissen der Mehrheitsgesellschaft. Obwohl in dieser Ungleichheit auch das vielversprechende Potenzial der Vermittlung von Wissen an die Patenkinder wurzelt, ist sie für viele Ehrenamtliche unbequem, ja vielfach unethisch, denn sie verbinden das hierin angelegte Machtgefälle mit

3 Koordinatorin während einer Einführungsveranstaltung am 24.10.2019.

einem problematischen paternalistischen Helferkomplex, dem sie eine freundschaftliche Beziehung auf Augenhöhe entgegensetzen (möchten). Insofern kann das Streben nach Augenhöhe auch eine kritische Reflexion eben dieses Machtgefälles enthalten.

Die prinzipielle Ambivalenz zwischen Asymmetrie und Augenhöhe gewinnt durch vorherrschende Verhaltensnormen in den Patenfamilien zusätzlich an Komplexität: So werden neue Ehrenamtliche in der Einführungsveranstaltung des Berliner Vereins darauf vorbereitet, dass Pat:innen von den Patenfamilien oftmals ungewollt auf einen Thron gehoben werden und ihnen eine Autoritätsrolle zugeschrieben wird. Derlei Autoritätszuschreibungen werden auf die Unterscheidung in individualistische und kollektivistische Gesellschaften⁴ und auf entsprechend divergierende Erziehungsideale und -praktiken zurückgeführt (vgl. Schüler 2021, S. 95; Goldner/Scharf 2014). Eine damit zusammenhängende Beobachtung, die ich bei vielen Patentandems machen konnte, war, dass Patenkinder ihre Pat:innen auch nach vielen Monaten noch siezten. Danach befragt, warum das so sei, erklärten die Patenkinder, das sei höflicher und respektvoller.

Ein Beispiel: Katja wurde von der Mutter wiederholt zu Strenge gegenüber dem achtjährigen Patenkind und dessen Bruder angehalten. Die Patin findet diese Rollenzuweisung jedoch äußerst schwierig und erklärt: „Ich will nicht so von oben herab [handeln], sondern auch wie 'ne Freundschaft ... ein bisschen.“ (Fokusgruppe vom 17.12.2019) Sie strebt an, ihre Rolle explizit von der der Mutter abzugrenzen. Doch damit stößt sie mitunter an Grenzen, wie die nachfolgende Situation verdeutlicht: Nach einem mehrstündigen Treffen mit ihrem Patenkind und dessen Bruder sind die drei auf dem langen Weg zu der Großmutter der Jungen. Die beiden verhalten sich laut, Katja spürt zunehmend die Blicke der sie umgebenden Menschen. Sie bittet die Jungen diskret um Zurückhaltung, allerdings wenig erfolgreich, denn ein weiterer Fahrgast schaltet sich ein und weist die Kinder zurecht: „*Tamam!* Jetzt hört auf sie!“ Der Patin ist das äußerst unangenehm, sie fühlt sich in ihrer Rolle als Aufsichtsperson von dem fremden Mann verkannt. Als es ihr schließlich zu viel wird, hebt sie gegenüber den Jungen die Stimme und droht ihnen, die Eltern anzurufen.

In der Reflexion hierüber äußert sie sich verunsichert: „Zum ersten Mal stehe ich wirklich im Konflikt. Bin ich Autoritätsperson oder Freundin?“ Ihrem Patenkind fällt der Wechsel in ihrem Verhalten ebenfalls auf, es kommentiert ihr Schimpfen, was ihre Unsicherheit weiter verstärkt. Die Vorstellung eines flexiblen Wechsels zwischen autoritären und egalitären Rollen ist für Katja nur schwer umsetzbar. Sie fühlt sich unwohl, gegenüber den Jungen durchzugreifen – stellt es doch ihre freundschaftliche Positionierung in Frage. Gleichzeitig hat sie jedoch

4 Diese Unterscheidung geht auf die Arbeiten von Geert Hofstede (1980) zurück, der damit unterschiedliche Wertesysteme von Kulturen beschrieb, in denen das Individuum respektive die Gruppe den zentralen Bezugsrahmen stellen.

das Gefühl, dass das äußere Umfeld und nicht zuletzt auch die Mutter des Jungen genau das von ihr verlangen. Die Vorstellung, Dritte würden ihre Rolle als Aufsichtsperson gegenüber den Jungen nicht ernst nehmen, verletzt sie. Sie schafft es nicht, dieses Spannungsverhältnis für sich aufzulösen, und verbleibt, so mein Eindruck, in der Reflexion hierüber irritiert. Diese Irritation und Unsicherheit werden hervorgerufen durch die Spannung zwischen gewünschter Augenhöhe und geforderter Autorität. Da diese widerstreitenden Ideale eng mit Normen und Werten verknüpft sind, entfaltet sich für Katja der Konflikt hauptsächlich auf einer affektiv-emotionalen Ebene.

4. Die Anforderung zur Emotionsarbeit in Patenschaften

Divergierende Erwartungshaltungen und Zielsetzungen von Seiten der Trägervereine, Pat:innen, Patenfamilien und Patenkinder stellen Ehrenamtliche vor die Herausforderung, unterschiedliche Bedürfnisse und Anforderungen in der Patenschaft miteinander zu vereinbaren. Als besonders erfolgreiche Patenschaften gelten jene, in denen Pat:innen diese möglichst flexibel anhand unterschiedlicher Rollen aushandeln und an den Patenkindern ausrichten. In dem vorliegenden Beitrag habe ich die Erwartung einer emotionalen Resonanz und Reziprozität sowie die Gratwanderung zwischen Augenhöhe und Autorität in diesem komplexen Aushandlungsfeld anhand zweier Fälle aus meiner Forschung exemplarisch beleuchtet. Die dargestellten Momentaufnahmen verdeutlichen die emotionalen Anstrengungen, die Pat:innen in Situationen von Rollenflexibilität erfahren können.⁵ Eine Aushandlung dieser Anstrengungen lässt sich als *Emotionsarbeit* beschreiben. Dieses Konzept geht auf die amerikanische Soziologin Arlie Russell Hochschild (1979, S. 561, 563 f.) zurück und meint den Versuch von Akteur:innen, das Ausmaß beziehungsweise die Qualität eines Gefühls oder einer Emotion zu verändern, um den Erwartungen an die eigenen sozialen Rollen gerecht zu werden. Orientierungsrahmen hierfür sind Gefühlsregeln, die bis zu einem gewissen Grad von einer Gruppe von Individuen geteilt werden. Fehlt ein einheitliches Konzept für die Patenschaftsbeziehung – besonders in interkulturellen Konstellationen –, erschwert das eine solche Synchronisierung und Abstimmung entlang geteilter Gefühlsregeln. Gerade darum sollte Emotionsarbeit in Patenschaftsformaten unbedingt adressiert werden. Denn sind Akteur:innen nicht in der Lage, herausfordernde Emotionen einzuordnen und zu regulieren oder zu verändern, kann dies zu konfliktiven Momenten im Miteinander, zu emotionaler

5 Die Dynamiken und Aushandlungen in Patenschaften sind von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Projekte sowie den diversen Hintergründen der beteiligten Akteur:innen geprägt. Mit den dargestellten Fallbeispielen möchte ich keineswegs nahelegen, dass derlei Herausforderungen in allen Patenschaftskonstellationen auftreten müssen.

Überforderung und im schlimmsten Fall zum Abbruch der Beziehung führen. Sieht man von den Arbeiten von Colley (2003) ab, hat die Mentoringforschung diese Thematik bislang noch wenig in Betracht gezogen.

5. Hinweise für die Gestaltung von Patenschaften in der Praxis

Pat:innen sollten auf emotionale Anstrengungen vermehrt vorbereitet werden, beispielsweise durch das Teilen von Erfahrungsberichten, die die emotionale Dimension in Patenschaften fokussieren und Umgangsstrategien damit ausloten. Des Weiteren ist der Austausch mit Menschen, die eine vergleichbare Erfahrung teilen, unerlässlich. Viele Projekte organisieren ihn bereits in Form von Stammtischen oder moderierten Gruppengesprächen. Obwohl Pat:innen diese Austauschformate sehr schätzen, können viele von ihnen eine regelmäßige Teilnahme nicht einrichten. Sinnvoll könnte darum ein ergänzendes Buddysystem sein: Pat:innen könnten in festen Zweierkonstellationen miteinander eine niedrigschwellige, informelle und somit auch flexiblere Austauschmöglichkeit wahrnehmen und sich in einem längerfristigen und vertrauensvollen Verhältnis gegenseitig stärken, sozusagen als Tandem (unter Pat:innen) für das (Patenschafts-)Tandem.

Besonders bedeutend erscheint mir, die Bedürfnisse, Erwartungshaltungen und Wertvorstellungen aller Beteiligten so transparent wie möglich zu kommunizieren. Hierin liegt meines Erachtens der Schlüssel für den Umgang mit etwaigen, daraus resultierenden Spannungen. Auch das Streben nach einer zwischenmenschlichen Nahbeziehung auf Augenhöhe sowie die Bedeutung von Autoritätspersonen wären zu thematisieren. Stets sind dafür komplexe Übersetzungsleistungen notwendig, die nicht nur sprachlich eine Brücke zwischen den Beteiligten schlagen, sondern auch geeignet sind, sensibel und reflektiert auch implizite, soziokulturell verankerte Norm- und Wertvorstellungen der verschiedenen Parteien anzusprechen und zu moderieren. Damit dies zielgruppenorientiert geschieht, könnte man dafür auch Berater:innen aus den Communities der jeweiligen Patenfamilien anfragen (vgl. Sánchez et al. 2014, S. 154).

Pat:innen verhandeln anhand ihrer Rollen weit mehr, als auf den ersten Blick sichtbar ist: Sie tariieren eine interkulturelle Begegnung aus, wobei sich *kulturell* hier nicht nur auf ethnische Zugehörigkeiten bezieht, sondern auch andere Dimensionen wie Gender, sozioökonomische Prägung, Alter etc. berücksichtigen muss. In diesem Sinne legen die beschriebenen Spannungsverhältnisse den Blick frei auf den Rahmen von Begegnungen in einer sich zunehmend diversifizierenden Einwanderungsgesellschaft. Insofern scheinen in den Erkenntnissen nicht nur Fragen auf, die auf Patenschaften beschränkt wären: Wie wollen wir das Miteinander gestalten? Wer entscheidet über die Voraussetzungen der Begegnungen? Welche Werte sind für wen zentral, und wie können diese offen und sensibel

adressiert werden? Wer kann und muss wie mit den Herausforderungen und Anstrengungen umgehen, die sich aus einer Pluralität von Werten und Verhaltensnormen ergeben? (Vgl. Warstat/Dilger 2021)

Eine kultursensible Auslotung und Vermittlung diverser Bedürfnisse und Erwartungshaltungen geschieht nicht von selbst. Dafür sind zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendig, über die die meisten Trägervereine in Berlin bislang nicht verfügen. Von daher benötigt es von politischer Seite den Willen, das Potenzial von Patenschaftsprojekten – für die Einzelnen, aber auch für unsere Gesellschaft als Ganzes – finanziell anzuerkennen, um dieses auch voll auszuschöpfen.

Literaturverzeichnis

- Colley, Helen (2003): *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Goldner, Limor/Maysseless, Ofra (2008): Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16, H. 4, S. 412–428.
- Goldner, Limor/Scharf, Miri (2014): *International and Cross Cultural Aspects in Youth Mentoring*. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 189–199.
- Hochschild, Arlie Russel (1979): *Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure*. In: *American Journal of Sociology* 85, H. 3, S. 551–575.
- Hofstede, Geert (1980): *Culture and Organizations*. In: *International Studies of Management & Organization* 10, H. 4, S. 15–41.
- Jungk, Sabine/Morrin, Serafina (2021): „Und dann sitzt man selber erstmal da und denkt: Will ich jetzt nicht helfen?“ Herausforderungen und normative Konflikte in Patenschaften mit Geflüchteten. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 273–286.
- Keller, Thomas E./Pryce, Julia M. (2010): *Mutual but unequal: mentoring as a hybrid of familiar relationship roles*. In: *New directions for youth development* 126, S. 33–50.
- Roß, Paul-Stefan (2021): *Engagement in Patenschaftsprojekten zwischen persönlicher Beziehung und Öffentlichkeit. Ein kritischer Zwischenruf aus zivilgesellschaftlicher Perspektive*. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 373–386.
- Sánchez, Bernadette/Colón-Torres, Yari/Feuer, Rachel/Roundfield, Katrina E./Berardi, Luciano (2014): *Race, Ethnicity, and Culture in Mentoring Relationships*. In: DuBois, David L./Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 145–158.
- Schüler, Bernd (2021): *Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung. Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche im Spiegel von Forschungsergebnissen aus 25 Jahren*. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 77–108.
- Warstat, Matthias/Dilger, Hansjörg (Hrsg.) (2021): *Umkämpfte Vielfalt. Affektive Dynamiken institutioneller Diversifizierung*. Frankfurt, New York: Campus.

IV Herausforderungen für Forschung und Praxis

Die vielfältigen Effekte erfassen: Herausforderungen bei der Wirksamkeitsmessung von Jugend-Mentoring

Tina Braun

Mentoring, Patenschaft, Buddying – im deutschen Sprachraum gibt es viele Bezeichnungen dafür, wenn eine zumeist ältere und nicht verwandte Person Verantwortung für ein Kind oder einen Jugendlichen übernimmt. Während die jeweiligen Programme sich in der Intensität der Beziehung, der Dauer und anderen Details unterscheiden, vereint sie ihr Ziel, einen Ausgleich für benachteiligte Minderjährige zu schaffen. Die Forschung konnte zeigen, dass Mentoringprogramme wirksam sind und positive Effekte für die Mentees erzielen (vgl. DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019). Mit einer mittleren Effektstärke von 0,2 wird der Effekt jedoch als klein eingeordnet. Im folgenden Beitrag wird es darum gehen, die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit von Jugend-Mentoring-Programmen genauer zu betrachten: In welchen Bereichen können positive Effekte erzielt werden? Unter welchen Bedingungen zeigt sich eine größere Wirksamkeit? Anschließend werden die Grenzen der bisherigen Forschung betrachtet. Als letztes wird ein Ausblick gegeben, wie zukünftige Forschung zur Wirksamkeit von Jugend-Mentoring aussehen könnte bzw. sollte.

1. Die Wirksamkeit von Jugend-Mentoring

Die Effekte von Jugend-Mentoring-Programmen wurden in einer Vielzahl von Studien untersucht und in regelmäßigen Abständen in Metaanalysen zusammengefasst (vgl. DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019). Diese Studien kommen zu dem Ergebnis eines Effekts von 0,2. Das bedeutet, wenn man einen beliebigen möglichen Wert auswählt, auf dem man sich durch Mentoring verbessern könnte, gewinnen die Mentees im Mittel ein Fünftel der Größenordnung, in der sich Menschen auf diesem Wert unterscheiden. Der Großteil der Menschen hat z. B. einen IQ im Bereich 100 ± 15 (also zwischen 85 und 115). Nehmen wir an, Mentoring würde den IQ steigern mit einem Effekt von 0,2, so würde es den IQ um drei Punkte ($15 \times 0,2$) erhöhen. Bemerkenswert daran ist, dass sich dieser Wert in den zahlreichen Forschungsarbeiten und Studien zur Wirksam-

keit von Mentoringprogrammen in den vergangenen 20 Jahren kaum verändert hat (vgl. Fernandes-Alcantara 2018). Allerdings ist unser Verständnis davon, in welchen Entwicklungsbereichen sich vor allem die Effekte von Mentoring zeigen, gewachsen.

1.1 Effekte von Jugend-Mentoring

In den meisten Metaanalysen zur Wirksamkeit von Jugend-Mentoring werden Effekte in den Bereichen der schulischen, sozialen, gesundheitlichen, kognitiven und psychologischen Entwicklung betrachtet (vgl. z. B. Christensen et al. 2020; DuBois et al. 2011; Raposa et al. 2019). Die ersten Metaanalysen fanden noch Unterschiede im Effekt für die verschiedenen Wirkungsbereiche (vgl. DuBois et al. 2002; 2011). Mit der Hinzunahme neuerer Evidenz konnten Forscher jedoch zeigen, dass diese Unterschiede statistisch zu vernachlässigen sind (vgl. Raposa et al. 2019). Mentees profitieren ungefähr gleichmäßig über die genannten Entwicklungsbereiche. Damit sind Mentoringprogramme ein sehr vielseitig einsetzbares Instrument, um einen Nachteilsausgleich für Minderjährige zu erzielen.

Außerdem setzt dieser Befund den an sich kleinen mittleren Effekt von Mentoring noch einmal in ein anderes Licht. Mithilfe ihrer Mentor:innen können die Mentees Fortschritte in einer Vielzahl von Entwicklungsbereichen machen. Damit können die einzelnen kleinen Effekte in ihrer Summe eine große Bedeutung im Leben der Minderjährigen haben. Mentoring ist eher nicht dazu geeignet, ein versetzungsgefährdetes Mädchen zur Klassenbesten zu machen. Stattdessen kann Mentoring aber dazu beitragen, ihre Noten über die Bestehensgrenze anzuheben, ihre sozialen Fähigkeiten zu stärken, ihr mehr Selbstvertrauen zu geben und ihre Selbstständigkeit im Alltag zu stärken.

1.2 Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit von Jugend-Mentoring

Neben der Frage danach, welche Effekte Jugend-Mentoring erzielt, beschäftigt sich eine Vielzahl an Studien auch damit, welche Eigenschaften der Programme diese Effekte erhöhen können. Grob lassen sich diese Prädiktoren für die Wirksamkeit einteilen in Eigenschaften der Mentees, der Mentor:innen und der Programme selbst. Während das Alter der Mentees keine Auswirkungen auf die Wirksamkeit des Mentorings hat, zeigen sich stärkere Effekte für männliche Mentees (vgl. DuBois et al. 2011; Raposa et al. 2019). Es wurde ursprünglich davon ausgegangen, dass Minderjährige aus einem risikoreicheren Umfeld stärker profitieren (vgl. DuBois et al. 2002; 2011). Dieser Effekt zeigt sich jedoch nicht mehr in einer neueren Metaanalyse, welche die Ergebnisse von 70 einzelnen Studien mit einer Gesamtstichprobe von über 25.000 Mentees zusammenfasst (vgl. Raposa et

al. 2019). Parallel zu den Mentees zeigen sich auch stärkere Effekte für Programme, die einen höheren Anteil männlicher Mentoren haben (ebd.). Es hat hingegen keinen Einfluss, ob die Mentor:innen sich selbst noch in der Ausbildung befinden und vergleichsweise jung sind. Unterschiede zwischen Programmen bezüglich der Dauer des Mentorings, der Kontakthäufigkeit und der Anzahl der Trainingsstunden für Mentor:innen vor Beginn der Mentoringbeziehung haben keinen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit (vgl. DuBois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019).

1.3 Die Wirksamkeit von Spezialformen des Jugend-Mentorings

Die Vielzahl an Studien zur Wirksamkeit von Jugend-Mentoring ermöglicht es darüber hinaus, Metaanalysen bezüglich spezifischer Ansätze des Mentorings durchzuführen. So verglichen Christensen et al. (2020) z. B. zielgerichtete Mentoringprogramme mit allgemeinen Programmen. Unter allgemeinen Programmen verstehen sie solche, in denen Mentor:innen vorrangig angehalten sind, eine gute Beziehung zum Mentee aufzubauen und gemeinsam Freizeit attraktiv zu gestalten. Als zielgerichtete Programme wurden solche kodiert, die sich einer konkreten Zielgruppe von Mentees zuwenden (z. B. Kinder mit Traumaerfahrungen) und die Schulung der Mentor:innen spezifisch auf die Bedürfnisse der Mentees auslegen. Die Forscher:innen fanden dabei, dass mit einer Effektstärke von 0,25 spezifische Mentoringprogramme mehr als doppelt so wirksam waren wie allgemeine Programme, die in dieser Untersuchung nur eine Effektstärke von 0,11 zeigten.

Van Dam et al. (2018) konnten zeigen, dass natürliches Mentoring mit einem mittleren Effekt von 0,22 dem formellen Mentoring in der Wirksamkeit nicht nachsteht. Unter natürlichem oder informellem Mentoring werden Beziehungen verstanden, die sich zwischen jüngeren und älteren Personen innerhalb eines existierenden sozialen Netzwerks bilden. Eine weitere Sonderform stellt das von den Jugendlichen initiierte Mentoring dar. Hier helfen formale Organisator:innen den Jugendlichen dabei, geeignete Personen in ihrem sozialen Umfeld zu identifizieren und auf diese explizit zuzugehen. Die Mentoringbeziehung wird formalisiert, wenn die angesprochene Person zustimmt. Eine Metaanalyse, basierend auf elf unabhängigen Studien mit einer Gesamtstichprobengröße von knapp 2.500 Mentees, konnte für diese Form des Mentorings eine leicht höhere Wirksamkeit mit einer mittleren Effektstärke von 0,3 zeigen (vgl. van Dam et al. 2021).

Als letzte Sonderform soll noch das altersübergreifende Peer-Mentoring genannt werden. Hier werden Mentees mit Mentor:innen zusammengebracht, die zwar älter als die Mentees selbst sind, aber trotzdem noch zur Altersgruppe der Mentees gehören. Die Altersunterschiede zwischen Mentor:innen und Mentees

sind hier entsprechend kleiner. Zu dieser Form des Mentorings gibt es bisher weniger Studien als zu den anderen, aber zumindest sechs unabhängige Studien mit einer Gesamtstichprobengröße von knapp 700 Mentees konnten in einer Metaanalyse zusammengefasst werden (vgl. Burton et al. 2021). Peer-Mentoring könnte zukünftig an Bedeutung gewinnen, da sich in dieser ersten Übersichtsarbeit mit einer Effektstärke von 0,45 eine mehr als doppelte Wirksamkeit im Vergleich zu klassischen Formen des formellen Mentorings zeigt.

Auch für diese Sonderformen des Mentorings lassen sich keine Unterschiede im Effekt für die verschiedenen Entwicklungsbereiche feststellen, sondern sie haben jeweils positive Auswirkungen im schulischen, sozialen, gesundheitlichen, kognitiven und psychologischen Bereich (vgl. Burton et al. 2021; van Dam et al. 2021). Eine Ausnahme betrifft das natürliche Mentoring. Während in allen untersuchten Entwicklungsbereichen mindestens kleine Effekte nachgewiesen werden konnten, zeigten sich beim natürlichen Mentoring mittelstarke Effekte im sozial-emotionalen Bereich, wozu z. B. prosoziales Verhalten und subjektives Wohlbefinden zählen.

2. Grenzen der bisherigen Forschung

Trotz der Vielzahl an Studien, die sich mit der Wirksamkeit von Mentoringprogrammen beschäftigen, hat unser diesbezügliches Wissen weiterhin Grenzen. Im Folgenden werden fünf Aspekte herausgearbeitet, die auf Lücken in der bisherigen Forschung aufmerksam machen.

2.1 Mentoringforschung ist nordamerikanische Forschung

Auch wenn die Anzahl von Studien zur Wirksamkeit von Mentoring in Europa (vgl. z. B. Kosse et al. 2020), Afrika (vgl. z. B. Brown et al. 2009) und Asien (vgl. z. B. Choi/Lemberger 2010) zunimmt, basiert der Großteil der Forschung weiterhin auf US-amerikanischen Stichproben. So bezieht z. B. die Metaanalyse zu spezifischen Mentoringprogrammen Daten von 48 verschiedenen Studien mit ein, aber nur zwei davon wurden außerhalb Nordamerikas durchgeführt (vgl. Christensen et al. 2020). Von den 70 Studien der neuesten allgemeinen Metaanalyse wurden nur vier außerhalb von Nordamerika durchgeführt (vgl. Raposa et al. 2019). Ein gewisser Anteil der Studien wurde zwar auch in Kanada erstellt; allerdings waren dies nur drei von 70 Studien.

Diese Dominanz US-amerikanischer Forschung im Bereich des Mentorings schränkt die Verallgemeinerbarkeit der Befunde deutlich ein. Auch wenn Europa und Nordamerika sich kulturell ähnlich sind, unterscheiden sich die bestehenden Sozialsysteme doch erheblich. So gibt es in den USA z. B. keine

allgemeine Krankenversicherung. Vor allem für marginalisierte Gruppen wird Mentoring daher oft als eine kostengünstige, weniger stigmatisierende Alternative zu professioneller psychologischer Versorgung betrachtet (vgl. Cook et al. 2013; Vázquez/Villodas 2019). Allgemein handelt es sich bei den USA um einen wenig ausgeprägten Sozialstaat, wodurch viele professionelle Hilfen häufiger fehlen. Mentoringprogramme sind beliebt, um diese Lücken im System zu kompensieren. Dies wirft die Frage auf, ob Kinder in amerikanischen Mentoringprogrammen stärker belastet sind als Kinder in europäischen. Falls dies der Fall sein sollte, schließt sich die Frage an, welche Folgen damit für die Wirksamkeit der Programme verbunden sind. Bisher fehlen jedoch vergleichende Studien, um diese Frage beantworten zu können. Es lässt sich damit nicht sicher sagen, ob und in welchen Aspekten die bisherigen Befunde US-amerikanischer Untersuchungen auch für Mentoringprogramme in Europa uneingeschränkt übertragbar sind.

2.2 Mentoringforschung beschreibt die Forscherperspektive

Eine der Stärken der US-amerikanischen Mentoringforschung besteht darin, dass sie zu großen Teilen in einer Theorie verankert ist. Das theoretische Modell des Mentorings von Rhodes (2005) bietet Erklärungen, mittels welcher Wirkmechanismen Mentoring einen Effekt haben kann. Dies stellt einen guten Rahmen dar, an dem sich die Forschung orientieren kann.

Eine daraus resultierende Schwäche ist der zu großen Teilen ausschließliche Bezug auf diese theoriegeleitete Perspektive der Forscher:innen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. Spencer et al. 2011; Spencer/Basualdo-Delmonico 2014; Koper et al. 2021), bezieht die Forschung weder die Perspektive von Praktiker:innen noch von Eltern oder den jungen Menschen selbst mit ein. Es ist deshalb möglich, dass relevante Aspekte für das Gelingen der Mentoringbeziehung sowie Anteile des Effekts von Mentoring übersehen wurden. Außerdem gibt es nur sehr wenige Untersuchungen dazu, was Mentees, Mentor:innen und Eltern sich von dem jeweiligen Programm erhoffen. Bisher gingen Bestrebungen jeweils in die Richtung, den allgemeinen Effekt des Mentorings zu maximieren, was bedeutet, dass alle Entwicklungsbereiche gleich relevant dafür erschienen. Zum aktuellen Zeitpunkt können wir nicht sagen, ob Beteiligte sich vor allem Erfolge in einzelnen Entwicklungsbereichen wünschen, während andere für sie eher irrelevant sind. Wäre dies der Fall, müsste die Forschung zur Erhöhung des Effekts von Mentoring dies berücksichtigen. Wären die Programmteilnehmer:innen z. B. hauptsächlich daran interessiert, dass das subjektive Wohlbefinden der Mentees steigt, ginge Forschung zur Steigerung des Effekts auf schulische Leistungen an den Bedürfnissen vorbei.

2.3 Mentoringforschung ignoriert Unterschiede zwischen Mentoringdyaden

Ein Großteil der Mentoringprogramme verfolgt einen allgemeinen und keinen spezifischen Ansatz. Das bedeutet, das jeweilige Programm hat kein spezifisches Ziel für alle Mentees im Programm, sondern jede Mentoringdyade kann ihre eigenen Ziele wählen. Wie oben erwähnt, deuten die Ergebnisse aus einer Metaanalyse darauf hin, dass spezifische Programme größere Effekte erzielen (vgl. Christensen et al. 2020). Die Autoren selbst weisen in ihrer Studie jedoch darauf hin, dass ein Teil dieses Effekts darauf zurückzuführen sein könnte, dass es für spezifische Programme einfacher ist, den Effekt zu messen. Hat das Mentoringprogramm zum Ziel, Aggressionen zu reduzieren, und handelt es sich bei den Mentees ausschließlich um Kinder mit Aggressionsproblemen, dann kann für die Messung des Erfolgs das Ausmaß des aggressiven Verhaltens erhoben werden. Würden wir jedoch die Wirkung auf Aggressivität bei einem allgemeinen Projekt messen, dann würden nur wenige Mentees eine Verbesserung zeigen, da es für den Großteil zu Beginn gar kein Problem darstellte. Damit wäre der Effekt im Mittel kleiner, obwohl potentiell jedes Gespann ihr Ziel erreicht haben könnte. Von allen Mentees in diesem Programm hatte nur ein sehr geringer Anteil zu Beginn relevante Probleme mit aggressivem Verhalten und damit die Möglichkeit für eine Verbesserung. Selbst wenn sich für diese betreffenden Mentees große Erfolge im Bereich der Aggressivität zeigen, wären die gemittelten Effekte für das ganze Programm deutlich geringer.

Für allgemeine Mentoringprogramme wird es nie den einen Entwicklungsbereich geben, in dem sich Effekte deutlich zeigen. Stattdessen wählt jede Dyade ihre eigenen Ziele in für sie passenden Entwicklungsbereichen. Das ist eine Stärke allgemeiner Mentoringprogramme, womit sie einer Vielzahl von unterschiedlichen Kindern gerecht werden können. Diese Flexibilität wird in der Wirksamkeitsmessung von Mentoring bisher jedoch in keiner Weise berücksichtigt. Entsprechend ist es möglich, dass die bisherige Forschung die Wirksamkeit von allgemeinen Mentoringprogrammen unterschätzt, weil die Effekte nicht ausreichend differenziert erfasst werden können.

2.4 Mentoringforschung betrachtet kurzfristige Effekte

Studien zum Mentoring erfassen oft nur einen Zeitpunkt oder die Veränderung vom Projektstart bis unmittelbar nach Projektende. Von den 70 Studien in der Metaanalyse von Raposa et al. (2019) beinhalteten nur elf eine weitere Erhebung zu einem späteren Zeitpunkt. Selbst diese Studien betrachteten Zeiträume, die eher in Monaten als in Jahren gemessen wurden. Studien über einen Zeitraum von bis zu 18 Monaten sind eher die Ausnahme (z. B. Grossman / Rhodes 2002 und Herre-

ra et al. 2011 für Bereiche von 15 bzw. 18 Monaten). Wenige Studien gehen darüber hinaus und erheben die Effekte des Mentorings wiederholt in einem Zeitraum von bis zu 30 Monaten (vgl. DeWit et al. 2016; Larose et al. 2018). Damit können wir zum aktuellen Zeitpunkt nicht mit Sicherheit sagen, wie beständig die Effekte des Mentorings sind. Es ist sowohl möglich, dass sich Effekte mit der Zeit abschwächen, als auch, dass die Mentoringbeziehung dynamisch den Grundstein für langfristige größere Veränderungen legt.

Es gibt bereits einzelne Bestrebungen, die langfristigen Effekte des Mentorings zu dokumentieren. Kosse et al. (2020) begannen die Evaluation eines einjährigen Mentoringprojekts. In dieser ersten Studie konnten sie positive Effekte des Mentorings auf die Prosozialität nachweisen, die auch zwei Jahre nach Ende des Mentorings noch Bestand hatten. Die Kohorte wird weiterhin begleitet, und die Autor:innen konnten bereits Auswirkungen des Mentorings auch noch sechs Jahre nach Ende der Mentoringbeziehung nachweisen (vgl. Boneva et al. 2021). Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass die Effekte des Mentorings langfristig Bestand haben können. Es sind jedoch weitere Studien dieser Art notwendig, um die Schlussfolgerung abzusichern.

2.5 Mentoringforschung hat keine einheitlichen Maße

Um verlässliche Aussagen bezüglich der Wirksamkeit von Jugend-Mentoring zu machen, ist es notwendig, die Ergebnisse einzelner Studien in Metaanalysen zusammengefasst zu betrachten. Um zudem Aussagen darüber treffen zu können, in welchen Bereichen Mentoring effektiv oder auch nicht effektiv ist, werden die verschiedenen Maße der Einzelstudien in Entwicklungsbereiche gruppiert. Da die Wirksamkeitsforschung im Jugend-Mentoring sehr breit gefächert ist, ist diese Eingruppierung oft nicht eindeutig. So sollten z. B. in einer Metaanalyse lediglich die Auswirkungen des Mentorings auf das subjektive Wohlbefinden betrachtet werden (vgl. Claro/Perelmiter 2021). Selbst für diese bereits eng umfasste Fragestellung gab es Schwierigkeiten sicherzustellen, dass die Maße das gleiche oder zumindest ein ähnliches Konstrukt erfassen.

In breiter gefassten Fragestellungen tritt dieses Problem noch häufiger auf. Hier ist es auch üblich, Einzelstudien, deren erfasste Maße nicht in die gewählten Kategorien eingruppiert werden können, aus den weiteren Betrachtungen auszuschließen (vgl. Raposa et al. 2019). Die Ergebnisse einer Metaanalyse hängen demnach auch davon ab, welche Entwicklungsbereiche gewählt und wie diese definiert werden. Entsprechend ist es möglich, dass spezifische Effekte des Mentorings bisher übersehen wurden. Auch ist denkbar, dass sich für einen Entwicklungsbereich, wie z. B. dem subjektiven Wohlbefinden, insgesamt lediglich kleine Effekte zeigen, in einem spezifischen Aspekt, wie z. B. dem negativen Affekt, davon aber stets große Effekte vorliegen.

Dieses Fehlen einheitlicher Maße macht auch den Vergleich zwischen Studien schwieriger. Wenn unterschiedliche Maße zur Erfassung eines Konstrukts genutzt werden, kann man nicht mit Sicherheit sagen, ob Unterschiede in der Wirksamkeit auf Unterschiede zwischen den untersuchten Mentoringprogrammen zurückzuführen sind oder aus Unterschieden in der Sensitivität der Maße resultieren. Dieses Problem wird durch die breite Altersspanne der Mentees verstärkt. Für Mentees im Grundschulalter müssen altersentsprechende Fragebögen für Kinder verwendet werden, während etwa für 16-jährige Mentees bereits die Maße für Erwachsene Anwendung finden.

3. Empfehlungen für zukünftige Forschung

Die Forschung der letzten Jahrzehnte hat bereits viele Fragen zur Wirksamkeit von Mentoringprogrammen beantworten können. Für zukünftige Studien ist es wichtig, dass diese sich mit Themen beschäftigen, die darüber hinausgehen. Dafür sollte sich neuen Perspektiven zugewandt werden, um die Verallgemeinerbarkeit bisheriger Befunde erweitern zu können. Ein Ansatz dafür wären kulturelle Vergleiche zwischen Programmen in den USA und denen in europäischen Ländern. Auch die Einbeziehung der Perspektiven von Eltern und Praktiker:innen wie Mentoringkoordinierende wäre erstrebenswert. Außerdem sollten Studien längerfristig angelegt werden und über eine Erhebung vor und eine nach dem Mentoring hinausgehen. Dies würde größere Forschungsprojekte als die aktuell üblichen Untersuchungen erfordern. Die Studien wären aufwändiger und benötigten mehr Zeit und mehr Personal. Entsprechend lautete eine allgemeine Empfehlung für zukünftige Wirksamkeitsforschung, sich stärker in Kooperationsprojekten zu engagieren. Dies können nationale und internationale Kooperationen zwischen Forscher:innen sein, aber auch eine stärkere Zusammenarbeit auf Augenhöhe mit Praktiker:innen. Die Vielzahl an Einzelstudien kleiner Forschungsgruppen konnte zeigen, dass Mentoring wirksam ist. Doch zur Beantwortung der verbliebenen Fragestellungen werden große Verbundprojekte nötig sein, die über mehrere Jahre laufen.

Literaturverzeichnis

- Boneva, Teodora / Buser, Thomas / Falk, Armin / Kosse, Fabian (2021): The Origins of Gender Differences in Competitiveness and Earnings Expectations: Causal Evidence from a Mentoring Intervention. In: IZA Discussion paper No. 14800. <https://www.iza.org/publications/dp/14800/the-origins-of-gender-differences-in-competitiveness-and-earnings-expectations-causal-evidence-from-a-mentoring-intervention> (Abfrage: 13.07.2023).
- Brown, Lisanna / Thurman, Tonya R. / Rice, Janet / Boris, Neil W. / Ntaganira, Joseph / Nyirazinyoye, Laetitia / De Dieu, Jean / Snider, Leslie (2009): Impact of a mentoring program on psychosocial

- wellbeing of youth in Rwanda: Results of a quasi-experimental study. In: *Vulnerable Children and Youth Studies* 4, H. 4, S. 288–299.
- Burton, Samantha/Raposa, Elizabeth B./Poon, Cyanea Y. S./Stams, Geert-Jan J. M./Rhodes, Jean E. (2021): Cross-age peer mentoring for youth: A meta-analysis. In: *American Journal of Community Psychology* 70, H. 1–2, S. 1–17.
- Choi, Sumi/Lemberger, Matthew E. (2010): Influence of a Supervised Mentoring Program on the Achievement of Low-Income South Korean Students. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 18, H. 3, S. 233–248.
- Christensen, Kirsten M./Hagler, Matthew A./Stams, Geert-Jan/Raposa, Elizabeth B./Burton, Samantha/Rhodes, Jean. E. (2020): Non-Specific versus Targeted Approaches to Youth Mentoring: A Follow-up Meta-analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence* 49, H. 5, S. 959–972.
- Claro, Anthony/Perelmiter, Taryn (2021): The Effects of Mentoring Programs on Emotional Well-Being in Youth: A Meta-analysis. In: *Contemporary School Psychology* 26/2022, S. 545–557.
- Cook, Benjamin L./Barry, Colleen L./Busch, Susan H. (2013): Racial/ethnic disparity trends in children's mental health care access and expenditures from 2002 to 2007. In: *Health services research* 48, H. 1, S. 129–149.
- DeWit, David J./DuBois, David L./Erdem, Gizem/Larose, Simon/Lipman, Ellen L. (2016): The Role of Program-Supported Mentoring Relationships in Promoting Youth Mental Health, Behavioral and Developmental Outcomes. In: *Prevention Science* 17, H. 5, S. 646–657.
- DuBois, David. L./Holloway, Bruce E./Valentine, Jeffrey C./Cooper, Harris (2002): Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 157–197.
- 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, H. 2, S. 57–91.
- Fernandes-Alcantara, Adrienne L. (2018): Vulnerable youth: Federal mentoring programs and issues. Congressional Research Service. <https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/79284> (Abfrage: 13.07.2023).
- Grossman, Jean B./Rhodes, Jean E. (2002): The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 199–219.
- Herrera, Carla/Grossman, Jean B./Kauh, Tina J./McMaken, Jennifer (2011): Mentoring in Schools: An Impact Study of Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring: School-Based Mentoring. In: *Child Development* 82, H. 1, S. 346–361.
- Koper, Natasha/Creemers, Hanneke E./van Dam, Levi/Stams, Geert-Jan/Branje, Susan (2021): Needs of Youth and Parents from Multi-Problem Families in the Search for Youth-Initiated Mentors. In: *Youth & Society* 55, H. 3. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0044118X211058217> (Abfrage: 13.07.2023).
- Kosse, Fabian/Deckers, Thomas/Pinger, Pia/Schildberg-Hoerisch, Hannah/Falk, Armin (2020): The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. In: *Journal of Political Economy* 128, H. 2, S. 434–467.
- Larose, Simon/Boisclair-Châteauvert, Geneviève/De Wit, David J./DuBois, David/Erdem, Gizem/Lipman, Ellen L. (2018): How Mentor Support Interacts With Mother and Teacher Support in Predicting Youth Academic Adjustment: An Investigation Among Youth Exposed to Big Brothers Big Sisters of Canada Programs. In: *The Journal of Primary Prevention* 39, H. 3, S. 205–228.
- Raposa, Elizabeth B./Rhodes, Jean E./Stams, Geert-Jan J. M./Card, Noel/Burton, Samantha/Schwartz, Sarah/Sykes, Laura A. Y./Kanchewa, Stella/Kupersmidt, Janis/Hussain, Saida (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48, H. 3, S. 423–443.

- Spencer, Renée/Basualdo-Delmonico, Antoinette/Lewis, Terrence O. (2011): Working to make it work: The role of parents in the youth mentoring process. In: *Journal of Community Psychology* 39, H. 1, S. 51–59.
- Spencer, Renée/Basualdo-Delmonico, Antoinette (2014): Family involvement in the youth mentoring process: A focus group study with program staff. In: *Children and Youth Services Review* 41, H. C, S. 75–82.
- van Dam, Levi/Smit, Daniël/Wildschut, B./Branje, Susan J. T./Rhodes, Jean E./Assink, M./Stams, Geert-Jan (2018): Does Natural Mentoring Matter? A Multilevel Meta-analysis on the Association Between Natural Mentoring and Youth Outcomes. In: *American Journal of Community Psychology* 62, H. 1–2, S. 203–220.
- van Dam, Levi/Blom, Danielle/Kara, Esma/Assink, Mark/Stams, Geert-Jan/Schwartz, Sarah/Rhodes, Jean E. (2021): Youth Initiated Mentoring: A Meta-analytic Study of a Hybrid Approach to Youth Mentoring. In: *Journal of Youth and Adolescence* 50, H. 2, S. 219–230.
- Vázquez, Alejandro L./Villodas, Miguel T. (2019): Racial/ethnic differences in caregivers' perceptions of the need for and utilization of adolescent psychological counseling and support services. In: *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology* 25, H. 3, S. 323–330.

Qualitätskonzepte und -standards von Jugend-Mentoring-Programmen: Erfahrungen aus den USA und Kanada¹

Michael Garringer, Nicki Patnaude,
Véronique Church-Duplessis, Tracy Luca-Huger

1. Qualität definieren

Seit den Anfängen der modernen Jugend-Mentoring-Bewegung in Nordamerika wurde großer Wert auf die Idee der Programmqualität gelegt. Dem lag der Wunsch zugrunde, die Umsetzung von Mentoring möge nicht nur auf sichere Weise erfolgen, sondern auch auf dem neuesten Forschungsstand aufbauen und unter Berücksichtigung des Erfahrungswissens der Praktiker:innen, um so die größtmögliche Wirksamkeit der Programme zu erzielen. Bevor wir uns mit der beachtlichen Arbeit befassen, die in den Vereinigten Staaten und Kanada geleistet wurde, um qualitativ hochwertige Mentoringprogramme zu entwickeln, halten wir es für nützlich, zunächst unterschiedliche Dimensionen von Qualität zu erörtern. Denn die Frage „Ist das ein qualitativ gutes Mentoring?“ ist schwieriger zu beantworten, als man zunächst meint.

Wer an ein „qualitativ gutes“ Mentoringprogramm denkt, dem:der fallen schnell Adjektive ein, die die Teilnahme daran beschreiben könnten: angenehm, wirkungsvoll, sinnvoll, professionell, lohnenswert etc. Auch wenn all diese Bezeichnungen potenziell zutreffen, so ist es dennoch hilfreich, die Qualität von Mentoringprogrammen aus einer mehrdimensionalen Perspektive zu verstehen. Um zu bestimmen, ob ein Mentoringprogramm oder eine Mentoringerfahrung als „qualitativ gut“ zu beurteilen ist, müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden:

- *Evidenzbasierte Praktiken oder Erfahrungswissen und Übereinkunft der Praktiker:innen?* – Basiert das Programm auf dem Einsatz von Verfahren, die von der Forschung überprüft worden sind? Falls ja, ist dies ein Zeichen für Qualität. Leider sind die wissenschaftlichen Grundlagen der Mentoringliteratur recht dünn, so dass ein Programm, das stattdessen die Erfahrungswerte der Praktiker:innen, das Know-how vor Ort und die Bedürfnisse der Teilnehmenden zum Maßstab nimmt, ebenfalls als qualitativvoll gelten könnte.

1 Übersetzung aus dem Englischen von Bernd Schüler.

- *Mentoringpraktiken oder Verfahren zur Umsetzung des Projekts?* – Mentoringprogramme sind in der Regel recht gut darin, den Anteil der Arbeit zu konzipieren und umzusetzen, den das Mentoring betrifft. Viele haben jedoch Schwierigkeiten mit der „geschäftlichen“ Seite des Betriebs. Dies wirft die Frage auf: Ist ein Programm von hoher Qualität, wenn es finanziell kämpfen muss oder seine Mitarbeiter:innen nicht halten kann?
- *Praktiken der Mitarbeiter:innen oder Praktiken der Mentor:innen?* – Qualität kann sich sowohl darauf beziehen, wie das Personal das Angebot organisiert, als auch darauf, wie die ehrenamtlichen Mentor:innen mit den jungen Menschen umgehen – und es ist nicht ungewöhnlich, wenn sich zwischen diesen beiden Aspekten erhebliche Qualitätsunterschiede auftun. Ein Programm kann auf dem Papier gut aussehen, aber unwirksam sein, wenn die Mentor:innen keine guten Beziehungen zu den jungen Menschen aufbauen oder von den vorgesehenen Aktivitäten abweichen.
- *Umsetzung des Programms oder Ergebnisse?* – Selbst wenn Programme bei der Implementierung alles richtig machen, kann es aus unterschiedlichen Gründen oft schwierig sein, die erforderliche Wirksamkeit nachzuweisen. Wird die Qualität eines Programms hauptsächlich durch die angemessene Umsetzung des Programmmodells definiert, oder wird ein Programm nur dann als „hochwertig“ angesehen, wenn es gute Ergebnisse erzielt?
- *Die Perspektive der Evaluierenden oder die Perspektive der Programmteilnehmenden?* – Die Forschung legt nahe, dass Mentoringprogramme im Allgemeinen in vielen Bereichen positive Auswirkungen auf junge Menschen haben (vgl. z. B. Raposa et al. 2019). Jedoch sind die gemessenen Verbesserungen eher bescheiden und uneinheitlich sowie schwer auf gleiche Weise auch in anderen Studien nachzuweisen. Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl von Berichten von jungen Menschen und ihren Mentor:innen, die bestätigen, dass ihre Erfahrung des Mentorings sehr bedeutsam und oft lebensverändernd ist. Wer bestimmt die Qualität eines Programms: die Gutachter:innen und ihre Datensätze oder die Menschen, die die Erfahrung gemacht und den Wert des Angebots erlebt haben?

Offensichtlich gibt es auf jede der oben diskutierten Dichotomien nicht die eine richtige Antwort, aber wir führen diese Fragen an, um zu verdeutlichen: Ein Programm mit einem „Qualitätssiegel“ zu versehen ist oft viel komplizierter, als man denkt. Einfache Definitionen nach Schema F lassen wahrscheinlich viele relevante Perspektiven außer Acht.

Vor diesem Hintergrund beschreiben wir im Folgenden die Bemühungen, die in den letzten 30 Jahren in den Vereinigten Staaten und Kanada unternommen wurden, um die Entwicklung von Konzepten zur Programmqualität zu fördern und die Anbieter:innen von Jugend-Mentoring in die harte Arbeit einer kontinu-

ierlichen Überprüfung und Verbesserung des jeweiligen Programms einzubeziehen.

2. Die Entwicklung von Qualitätsstandards im Jugend-Mentoring

2.1 Zur Entstehung von „MENTOR“ als Infrastruktur zur Förderung von Mentoring

Die Organisation „MENTOR“ wurde Anfang der 1990er Jahre unter dem Namen „One to One“ ins Leben gerufen. Der Titel spiegelt die damals übliche Struktur der meisten Mentoringangebote wider, in denen ein Kind von einem:r Erwachsenen begleitet wird. Diese erste Version der Organisation, gegründet von zwei führenden amerikanischen Finanz- und Philanthropieexperten, Ray Chambers und Geoff Boisi, beruhte auf der festen Überzeugung, dass Mentor:innen eine wichtige Stütze für junge Menschen sind und sie auf ihrem Weg zu einem gelungenen Leben unterstützen können. Um die Verfügbarkeit und Qualität dieser Beziehungen für US-amerikanische Kinder zu verbessern, griffen die Gründer auf ein Schlüsselkonzept aus Marc Freedmans Buch „The Kindness of Strangers“ („Die Freundlichkeit von Fremden“) zurück. Darin wies der Autor darauf hin, dass die rasch expandierende Mentoringbewegung Gefahr lief, einem „Eifer ohne Infrastruktur“ (Freedman 1993, S. 93) zu folgen. Daher war es ein Grundgedanke von MENTOR, eine Infrastruktur zur Unterstützung der Basisarbeit bereitzustellen, die sowohl Quantität als auch Qualität berücksichtigt. Eine frühe Aufgabe von MENTOR bestand dementsprechend darin, führende Köpfe aus der Mentoringszene zusammenzubringen, um die Praktiken und Standards zu bestimmen, die die Entwicklung qualitativ hochwertiger Mentoringprogramme unterstützen können.

2.2 Die Entwicklung der „Elements of Effective Practice for Mentoring™“

Eine erste Arbeitsgruppe wurde 1990 in den USA ins Leben gerufen, als sich ein Zusammenschluss von Jugendhilfeorganisationen traf, darunter „United Way of America“ und mehrere kirchliche Träger, um zu erörtern, wie sie ihre Mentoringarbeit betreiben und wie sich ein gemeinsamer Grundkonsens zur „best practice“ von Mentoring finden lässt. Dabei ging es nicht nur um die Qualität der Programme, sondern auch um die Frage, wie sich deren Umsetzung so gestalten lässt, dass junge Menschen vor Schaden bewahrt werden können, verursacht etwa durch womöglich zweifelhaft motivierte oder unzureichend engagierte Erwachsene. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, formulierten die besagten Organisationen diverse Leitlinien, die die Entwicklung von qualitativ hochwertigen Men-

toringprogrammen im ganzen Land fördern sollten – die erste Version der „Elements of Effective Practice for MentoringTM“ (EPPM) war geboren.

Die dritte Ausgabe der EPPM, 2009 veröffentlicht, vertiefte den Qualitätsbegriff, indem sie sich eingehend mit der bisherigen Forschung zum Jugend-Mentoring befasste. Dies zielte darauf, Hinweise und Belege für Programmpraktiken zu identifizieren, die sinnvolle Mentoringbeziehungen und positive Ergebnisse für junge Menschen ermöglichen. In dieser dritten Version wurden die Leitlinien auch in einem Geist und einer Sprache verfasst, die sich daran orientieren, wie medizinische und andere klinische Fachliteratur bewährte Praktiken beschreibt. Angeführt werden zunächst „Standards“ der Praxis, die die allgemeinen Kompetenzen bei der Durchführung eines Programms darstellen. Zu jedem einzelnen Standard werden anschließend spezifischere „Eckpunkte/Benchmarks“ der Praxis, die sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse stützen, ausgearbeitet. In dieser dritten Ausgabe wurden die Konzepte der Qualität vollständig mit der Welt der empirischen Forschung verbunden, und in vielen Fällen stellte man die wissenschaftliche Erkenntnis über den Konsens der Praktiker:innen, der die vorherigen Versionen geprägt hatte.

Die aktuelle vierte Ausgabe der EPPM (Garringer et al. 2015) setzt weiter auf einen Ansatz des Wissenstransfers, der Forschungseinsichten in die Praxis bringen will. Dafür haben die Autor:innen mehr als 200 von Fachleuten begutachtete Zeitschriftenartikel und Forschungsberichte ausgewertet und die Empfehlungen für Programme erweitert. Im Unterschied zur vorherigen Ausgabe stützt sich diese vierte Version der EPPM auch auf die Erfahrungswerte und Einsichten von Dutzenden sachkundiger Praktiker:innen.

Als Erweiterung des allgemeinen Leitfadens der EPPM hat MENTOR eine Reihe von „Ergänzungen“ herausgegeben. Darin geht es um die Förderung bestimmter Zielgruppen (LGBTQ+, junge Menschen mit Behinderungen), die Durchführung unterschiedlicher Programmmodelle (Gruppen-Mentoring, altersübergreifendes Peer-Mentoring, E-Mentoring) und die Entwicklung von Programmen, die auf spezifische Ziele ausgerichtet sind (Mentoring für MINT-Karrieren, Mentoring für berufliche Entwicklung, „Critical Mentoring“²).

2 Anm. d. Übers.: „Critical Mentoring“ bezeichnet einen in den USA entwickelten Ansatz, der dazu beitragen will, dass sich junge Menschen nicht einfach an eine schwierige Welt anpassen. Ermutigt und angeleitet von Mentor:innen, setzen sie sich kritisch mit sozialen Verhältnissen auseinander. Dabei können sie Wege suchen, wie sie Gesellschaft gestalten und Zukunft verbessern können.

3. Die Entwicklung von Qualitätsunterstützungssystemen

Während die EEPM-Publikationen den Programmen eine Sammlung allgemeiner praktischer Vorgehensweisen an die Hand geben, benötigen die Fachkräfte im Mentoring auch Hinweise dazu, wie sie diese Verfahren in ihrem jeweiligen Kontext am besten umsetzen können. Daher haben sowohl MENTOR als auch Mentor Canada Beratungsmodelle entwickelt, die es den Mitarbeiter:innen der lokalen Programme ermöglichen, zunächst deren Stärken und Schwächen zu bewerten, bevor sie anschließend Unterstützung erhalten, um die Qualität der Programme sinnvoll zu verbessern.

3.1 Das „National Quality Mentoring System“ (USA)

MENTOR hat sein „National Quality Mentoring System“ (NQMS) entwickelt, um ein landesweit anerkanntes Verfahren zu schaffen, mit dem sich die Arbeit von Mentoringprogrammen einschätzen und verbessern lässt. Ausgehend von den EEPM, ermittelt dieses System derzeit anhand von 92 Fragen eine Selbsteinschätzung der Mentoringprogramme, die dann von MENTOR-Mitarbeiter:innen im Rahmen eines Beratungs- und Coachingmodells genutzt wird. Dieser Prozess hilft den Programmverantwortlichen, die eigenen Stärken zu würdigen, Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen und im Laufe eines Jahres einen Plan zur Weiterentwicklung zu erstellen und umzusetzen.

Die Entwicklung des Qualitätssicherungssystems erfolgte unter Rückgriff auf erfolgreiche Ansätze, wie sie zuvor schon einzelne MENTOR-Mitgliedsorganisationen in Minnesota und Massachusetts erarbeitet hatten. Im Jahr 2012 hatte MENTOR ein Pilotprojekt gestartet, bei dem sechs andere Mitgliedsorganisationen des Netzwerks die schon bestehenden Qualitätssysteme übernahmen und erprobten. Zur Evaluierung wurde eine randomisierte, kontrollierte Studie durchgeführt. Dabei wurden Programme, die die Qualitätssysteme durchliefen, mit Programmen verglichen, die auf der Warteliste standen. So ließ sich feststellen, welche der Programme im Laufe der Zeit eine höhere Qualität erreichten.

Die Ergebnisse zeigten: Mentor:innen, die auf Grundlage solcher Programmpraktiken begleitet wurden, wie sie die Qualitätsstandards der EEPM vorsehen, äußerten sich deutlich zufriedener mit ihrer Mentoringbeziehung und zeigten ein höheres Engagement. Die Freiwilligen berichteten außerdem über mehr positive Interaktionen mit ihren Mentees. Auch führte die Anwendung der EEPM-Standards zu engeren Beziehungen zwischen Mentor:in und Personal, ein Ergebnis, das anderen Befunden zufolge ebenfalls mit einer höheren Qualität von Mentoringbeziehungen einhergeht (vgl. Keller et al. 2023). Darüber hinaus meldeten die Programmverantwortlichen zurück, dass dieser Prozess – erst die eingehende Analyse der Umsetzungslücken, dann die Arbeit an der Verbesse-

rung – ihre Organisationen konkurrenzfähiger gemacht und ihr Ansehen in der Gesellschaft gestärkt habe. Sie fühlten sich als Organisation in Bezug auf ihre Qualität bestätigt, während sie zugleich auf Bereiche hingewiesen wurden, wo sie sich weiterentwickeln und verbessern konnten (vgl. Keller et al. 2019).

Auf der Grundlage dieser positiven Ergebnisse hat MENTOR im Jahr 2017 das noch heute gültige „National Quality Mentoring System“ entwickelt und eingeführt. Die vorherigen, in einzelnen Bundesstaaten eingesetzten Qualitätssicherungssysteme wurden kombiniert und zum aktuellen „Hauptsystem“ erweitert, das folgende Elemente enthält:

- Eine angeleitete Selbsteinschätzung des Mentoringprogramms, die von den Mitarbeiter:innen erstellt wird, indem sie Fragen zu Programmabläufen, Umsetzung und Evaluation beantworten.
- Eine Überprüfung und Zusammenfassung der Antworten durch die zuständige regionale MENTOR-Vertretung, gefolgt von einem Auswertungsgespräch.
- Die Entwicklung von Zielen und eines Arbeitsplans für die Durchführung des Programms, damit mit Hilfe von Schulungen und durch die Begleitung der regionalen Vertretung von MENTOR die Qualität verbessert werden kann.
- Eine nationale und/oder lokale Anerkennung des Programms, wenn seine Teilnahme am Qualitätsbewertungs- und Verbesserungsprozess zufriedenstellend ausgefallen ist.

Bis heute wurden 321 NQMS-Bewertungen von 271 Mentoringprogrammen durchgeführt (die Programme werden alle drei bis vier Jahre neu begutachtet). Die am häufigsten genannten Stärken sind das Leitbild des Programms („mission statement“) und die Einhaltung ethischer und rechtlicher Standards beim Fundraising, während die Bereiche Marketing und Kommunikation sowie Evaluation und Datenerhebung am häufigsten als Schwächen genannt werden. Wir stellen fest, dass die meisten Programme den größten Teil ihres Aktionsplans erfolgreich angehen, wobei die Anforderungen in Bezug auf die Evaluation und die infrastrukturelle Ausstattung für die Programme kurzfristig am schwierigsten zu erfüllen sind. Derzeit wird eine Datenanalyse durchgeführt, die dazu dienen soll, sowohl die Begutachtung selbst zu verbessern als auch eine weitere Evaluierung der Programmverbesserungen innerhalb der nächsten paar Jahre vorzubereiten.

3.2 „Principles of Quality Mentoring“: Ein Rahmen für die Praxis (Kanada)

„Mentor Canada“ wurde 2019 als „Canadian Mentoring Partnership“ (CMP) von „Big Brothers Big Sisters of Canada“, der „Alberta Mentoring Partnership“ und der „Ontario Mentoring Coalition“ ins Leben gerufen. Die Initiative dazu ging von Führungspersonlichkeiten aus unterschiedlichen Sektoren aus, die gemeinsam daran arbeiten wollten, die Lücken zu schließen, die das kanadische Mentoring-

angebot für die am meisten gefährdeten jungen Menschen aufwies. Die Rolle der CMP bestand darin, „die Flut zu sein, die alle Boote hebt“, um den Jugend-Mentoring-Sektor in Kanada voranzubringen. Im Jahr 2020 arbeitete die Initiative eng mit MENTOR aus den USA zusammen und wurde zu Mentor Canada.

Als Mentor Canada kurz nach seiner Gründung damit begann, ein „Qualitäts-Mentoring-System“ zu entwickeln, tauchte ein grundlegendes Problem auf: Die Kontexte der Mentoringprogramme sind so unterschiedlich, dass nur wenige „bewährte Praktiken“ („best practices“) in allen Fällen anwendbar sind. Darüber hinaus erwies sich das Konzept zur Identifizierung solcher bewährter Verfahren selbst als Herausforderung. Zwar wird der Begriff „best practices“ überall verwendet, doch gibt es nur wenige Praktiken, bei denen wissenschaftlich eindeutig erwiesen ist, dass sie unabhängig vom Kontext zu vorhersagbaren Ergebnissen führen. Der Missbrauch des Begriffs „best practices“ verdeckt die Grenzen unseres Wissens darüber, welche Praktiken nachweislich funktionieren und welche sich eher auf Überzeugungen als auf gesicherte Erkenntnisse stützen. Überdies kann der weit verbreitete Enthusiasmus für solche Praktiken, oft unterstützt von Menschen in Machtpositionen, zu einer Mentalität führen, in der standardisierte Vorgaben als möglich und erwünscht angesehen werden (vgl. Patton 2017, S. 215–218). Doch in der vielfältigen Welt des Mentorings spielt der jeweilige Kontext eine erhebliche Rolle, Standardisierung ist schwierig und in einigen Fällen auch nicht erstrebenswert.

Um aus dieser Sackgasse herauszukommen, hat Mentor Canada zwei entscheidende Änderungen vorgenommen: zum einen die Formulierung eines prinzipienbasierten Ansatzes und zum anderen die Einführung eines bilateralen Rahmens, der es ermöglicht, nach dem Zweck des Programms zu unterscheiden. Der prinzipienbasierte Qualitätsansatz von Mentor Canada erkennt an, dass der Kontext des jeweiligen Programms an erster Stelle steht. Ausgehend von wissenschaftlichen Befunden, aber auch von Expertise, Erfahrung und Werten der Praxis, bieten die Prinzipien eine Anleitung, wie man auf ein gewünschtes Ziel hinarbeitet. Grundsätze bieten kein Rezept, sondern eine Orientierung, die kontextbezogen interpretiert und angewendet werden muss (vgl. Patton 2017). Die erste Version der „Principles of Quality Mentoring“ enthält fünf Prinzipien, die den Programmen als Richtschnur dienen sollen:

- *Entschlossen sein*: Definiere die Art und den Zweck der Mentoringbeziehung.
- *Am Kontext orientieren*: Gestalte das Programm so, dass es dem Umfeld der begleiteten jungen Menschen und den Communities gerecht wird.
- *Ergebnisorientiert sein*: Ermittle realistische Ziele und konzipiere das Programm so, dass es die optimalen Bedingungen schafft, um die Ziele zu erreichen.
- *Umsichtig sein und das Wohlergehen sicherstellen*: Entwickle und implementiere Programmrichtlinien, -prozesse und -praktiken, die die Sicherheit und das Wohlbefinden der jungen Menschen in den Mittelpunkt stellen.

- *Realistisch und verantwortungsbewusst sein*: Sorge für angemessene Ressourcen und baue genügend Kompetenzen auf, um das Programm effektiv und konsequent umzusetzen.

Jedes Prinzip enthält eine Reihe von Fragen zur Selbsteinschätzung, die den Programmverantwortlichen helfen sollen, über Praktiken, Prozesse und Richtlinien nachzudenken und den jeweiligen Grundsatz so zu befolgen, dass der besondere Kontext des Programms berücksichtigt wird.

Die zweite Veränderung, die für die Ausarbeitung der „Principles of Quality Mentoring“ ausschlaggebend war, war die Einführung eines bilateralen Rahmens, der für Wissenschaft und Praxis des Mentorings handlungsleitend sein soll. In der Vergangenheit beruhten Mentoringprogramme auf der Idee, dass bereits die unterstützende, entwicklungsfördernde Beziehung einen umfassenden Schutzfaktor für ein Kind darstellen kann. In jüngerer Zeit haben Mentoringprogramme stattdessen die Beziehung als Instrument genutzt, um Interventionen zu ermöglichen, die auf die spezifischen Bedarfe oder Ziele der jungen Menschen eingehen. Da die Beziehung ein entscheidender Bestandteil der beiden skizzierten Ansätze ist, handelt es sich bei beiden um Mentoring, aber viele ihrer Praktiken und Funktionen können (und sollten) recht unterschiedlich sein.

Um diesen unterschiedlichen „Gebrauchsweisen“ von Mentoring gerecht zu werden, haben Cavell, Spencer und McQuillin (2021) einen bilateralen Rahmen entwickelt, der Mentoringangebote abhängig von ihrem primären Zweck in zwei Kategorien unterteilt: Im einen Fall wird die Mentoringbeziehung als das Ziel selbst gesehen und im anderen als ein Mittel zum Zweck. Ist Mentoring der Zweck, ist die Beziehung selbst das primäre Ziel, wobei die Programme dann versuchen, für die optimalen Bedingungen zu sorgen, die den Aufbau einer unterstützenden, entwicklungsfördernden Beziehung ermöglichen. Ist Mentoring ein Mittel zum Zweck, dient die Beziehung in erster Linie als Kontext oder Werkzeug, um eine Intervention umzusetzen und spezifischere Ergebnisse zu erzielen.

Die praktischen Folgen dieses Rahmens führten dazu, den folgenden Grundsatz zu formulieren: Programme sollten die Art und den Zweck der Mentoringbeziehung ebenso bewusst und explizit darstellen sowie den Weg, der aufzeigt, wie die Beziehung das Erreichen von realistischen Ergebnissen unterstützt. Der Rahmen bot auch ein konzeptionelles Werkzeug, um die verschiedenen Entscheidungen zu erklären, die Programme treffen sollten, wenn es darum geht, Praktiken, Prozesse und Richtlinien für jedes der anderen vier Prinzipien festzulegen. So werden z. B. die Schulungsinhalte für Mentor:innen in einem unterstützenden Mentoringprogramm (Mentoring als Ziel) wahrscheinlich ganz andere sein als für Mentor:innen in einem zielgerichteten Angebot (Mentoring als Mittel zum Zweck), in dem Mentor:innen möglicherweise ein bestimmtes Lernprogramm absolvieren müssen.

Kontextübergreifend anpassbar zu sein ist eine wichtige Stärke der „Principles of Quality Mentoring“. Das Rahmenwerk überlässt die Verantwortung den Programmen, sorgfältig zu entscheiden, wie sie die wesentlichen Qualitätsprinzipien erfüllen und gleichzeitig auf ihren jeweiligen Kontext abstimmen können. Darüber hinaus ist der Rahmen wissenschaftlich untermauert, bezieht aber auch andere Formen der Erkenntnis mit ein, etwa das Erfahrungswissen von Praktiker:innen und das Wissen der Communities. Und um eine letzte Stärke der Grundsätze zu nennen: Sie beruhen ganz eindeutig auf Werten und ethischen Prämissen. Ihr Ziel ist es, Programmen dabei zu helfen, „die Dinge richtig zu tun“, ihnen aber auch Hinweise zu geben, „die richtigen Dinge zu tun“ (vgl. Patton 2017). Zu den Werten, die den Grundsätzen zugrunde liegen, gehören die Wertschätzung von Beziehungen, die Konzentration auf die jungen Menschen, ihre Familien und ihre Communities als Fixpunkte der Arbeit und die Umsetzung eines auf Stärken und Würde gestützten Ansatzes, der nicht nur die positive Entwicklung junger Menschen, sondern auch Gerechtigkeit für sie fördert.

Ein prinzipienbasierter Ansatz hat jedoch auch einige potenzielle Schwachstellen. Da die dargestellten Prinzipien keine direkten Vorgaben enthalten und anpassungsfähig sind, können sie unterschiedlich interpretiert werden. Wie wirksam die Grundsätze sind, hängt bis zu einem gewissen Grad von der Qualität der Entscheidungsfindung und dem Urteilsvermögen der Programmverantwortlichen ab, die die Grundsätze interpretieren und auf ihren Kontext anwenden. Schließlich ist der Rahmen der Prinzipien ein Instrument zur Selbstbeurteilung, dessen Leistungsfähigkeit von den Fähigkeiten, der Bewusstheit und der Ehrlichkeit der Mitarbeiter:innen abhängt.

Bei der Entwicklung der „Principles of Quality Mentoring“ arbeitete Mentor Canada mit den Wissenschaftler:innen Cavell, Spencer und McQuillin zusammen. Außerdem testete man eine frühere Version des Rahmenwerks in einer Arbeitsgruppe mit Praktiker:innen aus elf verschiedenen Mentoringprogrammen in ganz Kanada. Weitere Fachleute, darunter Michael Garringer und Nicki Patnaude von MENTOR, wurden hinzugezogen. Ein wesentlicher Teil der Selbstbewertung wurde von den oben erwähnten „Elements of Effective Practice for Mentoring™“ (Garringer 2015 et al.) inspiriert. Der Rahmen für die Prinzipien wurde in einer Pilotphase im Sommer 2022 in Kanada weiter getestet, bevor er im Herbst 2022 der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde. Mentor Canada wird fachliche Unterstützung anbieten, um die Programme bei der Selbstbeurteilung zu unterstützen, Prioritäten für die Qualitätsverbesserung zu identifizieren und Kapazitäten aufzubauen. Die Prinzipien enthalten auch eine umfassende Liste von Instrumenten und Ressourcen, die den Programmverantwortlichen helfen können, bestimmte Praktiken oder Themen von besonderem Interesse zu vertiefen.

4. Die Implementierung von unterstützenden Strukturen zur Verbesserung der Qualität in der Praxis

Es lohnt sich, kurz darauf hinzuweisen, dass es viele weitere Unterstützungsmaßnahmen gibt, die in beiden Ländern zur Verbesserung der Programmqualität beitragen. Wir erwähnen hier zwei, die wir als besonders wirksam empfunden haben:

- Schulung und technische Unterstützung auf lokaler Ebene: Um die Programme zu verbessern, nutzen die 24 bundesstaatlichen und regionalen Vertretungen von MENTOR in erheblichem Umfang das „National Mentoring Resource Center“, ein vom Gesamtstaat finanziertes Zentrum für Schulung und technische Unterstützung. Allein in den letzten vier Jahren gab es mehr als 1.500 Anfragen, in denen lokale Programme aus den USA MENTOR darum baten, sie bei einer Vielzahl von Fragen zur Programmgestaltung und -durchführung zu unterstützen. Wie kürzlich durchgeführte Evaluierungen der geleisteten Unterstützung zeigten, meldeten die Programmmitarbeiter:innen eine statistisch signifikante Zunahme sowohl ihres Wissens über „bewährte Praktiken“ als auch ihres Gefühls der Selbstwirksamkeit, was die Umsetzung dieser Praktiken anbelangt. Bei beiden genannten Aspekten betrug der Zuwachs nach einem einzigen professionellen Coaching etwa 15 Prozent (vgl. Anderson/DuBois 2022).
- Bildungsveranstaltungen für Praktiker:innen: Außerdem gibt es Bemühungen, Mentoringfachleute sowohl über bewährte Vorgehensweisen als auch über neue Innovationen zu informieren, z. B. durch Veranstaltungen wie dem „National Mentoring Summit“, eine jährliche Veranstaltung von MENTOR, an der regelmäßig über 1.200 Personen in Washington, DC, teilnehmen (in den beiden Jahren, in denen die Veranstaltung während der COVID-19-Pandemie virtuell stattfand, überstieg die Teilnehmerzahl jeweils 2.000). In kleinerem Rahmen wurde das „Summer Institute on Youth Mentoring“ bereits über ein Dutzend Mal an der Portland State University abgehalten, wo es insgesamt Hunderte von Forscher:innen und Programmverantwortliche zusammenbrachte, um neue Forschungsergebnisse und deren Bedeutung für die Praxis zu diskutieren. Häufig nehmen Philanthrop:innen und politische Entscheidungsträger:innen an dieser Veranstaltung teil, damit sie die neuesten Erkenntnisse in ihre Förderprogramme einbeziehen und den Mentoringorganisationen einen finanziellen Anreiz bieten können, wenn diese ihre Qualität verbessern. Im Januar 2022 fand das erste „Canadian Institute on Youth Mentoring“ statt, das diese einzigartige Weiterbildungsmöglichkeit auch einem kanadischen Publikum zugänglich machte.

5. Einige Lehren aus der Förderung der Qualität von Mentoring

Nun gibt es mehrere Lektionen, die sich aus der geschilderten Arbeit ableiten lassen, sowie einige sich abzeichnende Trends, auf die wir aufmerksam machen möchten:

- *Ein Hunger nach Beratung in Sachen Qualität, aber auch ein Wunsch nach einfachen Lösungen:* Unserer Erfahrung nach besteht in der Szene ein großer Bedarf an Informationen darüber, wie Mentoringangebote qualitativ hochwertig realisiert werden können. Der Wunsch nach einfachen und „idiotensicheren“ Konzepten führt jedoch dazu, dass deren Entwicklung schablonenhaft erfolgt, womit man den lokalen Bedarfen nicht immer gerecht wird. Praktiker:innen sträuben sich oft, wenn sie etwas anpassen und herumtüfteln müssen, was nötig sein kann, um am Ende zu einem qualitativ hochwertigen Angebot zu gelangen. Dies ist einer der Gründe, warum das „National Quality Mentoring System“ die Haltung der kontinuierlichen Verbesserung so stark betont, im Bewusstsein, dass der Prozess hin zu mehr Qualität einige Zeit sowie Versuch und Irrtum erfordern.
- *Die Bedeutung der Verbindung von Forschung, Erfahrungswissen und Innovation:* Es ist nicht immer einfach für die Forschung, mit der Praxis Schritt zu halten. Bis die Forscher:innen auftauchen und bestätigen, dass neue Ansätze tatsächlich wirksam sind, können diese Ansätze von erfahrenen Praktiker:innen bereits als „Schnee von gestern“ betrachtet werden. Wer die Qualität von Mentoringinitiativen verbessern will, muss daher sowohl den Erkenntnissen der Forschung als auch dem Wissen und den Innovationen der Praktiker:innen genügend Raum geben.
- *Die Qualität von Mentoringprogrammen muss von Fall zu Fall definiert werden:* Rahmenwerke wie die EEPM sollten vor allem als hilfreiche erste Wegweiser zur Qualität betrachtet werden. Instrumente wie die kanadischen „Principles of Quality Mentoring“ stellen eine wichtige Weiterentwicklung unseres Verständnisses von Programmqualität dar, da sie den:die Programmentwickler:in in die Pflicht nehmen, seine:ihre Entscheidungen zu begründen und sein:ihr Programm in einem Rahmen zu verorten, der Qualität genauer definiert. Wir glauben, dass ein solcher flexibler, aber zugleich faktengestützter Ansatz in den kommenden Jahren ein zentraler Ausgangspunkt sein wird, um die Programmqualität zu verbessern.
- *Qualität muss sich auch mit Fragen der Vielfalt, Gleichberechtigung und Inklusion auseinandersetzen:* Auch wenn dieser Artikel nur wenig darauf eingeht, ist es doch erwähnenswert, dass das Feld des Jugend-Mentorings, zumindest in den USA und in Kanada, historisch von Haltungen des „Rettertums“ und, um noch direkter zu sein, der weißen Vorherrschaft und des Kolonialismus beeinflusst war. Indem weiße Werte und kapitalistische Maßstäbe (wie z. B. kontinuierli-

ches Wachstum) für den Programmiererfolg in den Mittelpunkt gerückt wurden, hat dies sicherlich die Auffassungen darüber beeinflusst, was Qualität ausmacht. Glücklicherweise wird diese Geschichte in den letzten Jahren gründlich hinterfragt, und wir sind zuversichtlich, dass die Mentoringprogramme der kommenden Jahrzehnte zunehmend von Menschen geleitet werden, die die Zielgruppen repräsentieren, und die Mitsprache der jungen Menschen immer stärker die Art und Weise bestimmt, wie die Angebote gestaltet werden. Außerdem sollte Mentoring mehr und mehr dazu genutzt werden, repressive Strukturen aufzubrechen, anstatt sie zu stärken oder zu rechtfertigen.

6. Schlussfolgerungen

Abschließend stellen wir fest: Sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in Kanada wünschen und schätzen es Geldgeber:innen und Praktiker:innen, wenn Leitlinien für eine effektive Praxis und Instrumente zur Bewertung der Programmqualität vorliegen. In Zukunft wird diese Arbeit idealerweise mehr die Stimmen der jungen Menschen und des Gemeinwesens mit einbeziehen, womit man sich stärker auf ihre Bedarfe konzentrieren und ihnen ermöglichen könnte, das letzte Wort bei der Beurteilung der Programmqualität zu haben. Keine andere Meinung darüber, ob Mentoring mit Qualität durchgeführt wurde, ist wichtiger als die der jungen Menschen.

Die Autor:innen ermutigen das Feld auch, weiterhin sowohl in neue Forschung als auch in die Einbindung von Forschungsergebnissen in die Praxis zu investieren, damit Informationen über effektive Programmkonzepte und wirksame Strategien, wie Mentor:innen am besten vorgehen, weiter verbreitet werden können. Dazu wäre es hilfreich, wenn sich die Forscher:innen genauso sehr auf die Feinheiten der Umsetzung von Programmen und den Vergleich von unterschiedlichen Praktiken einlassen würden, wie auf die Frage nach der Wirksamkeit von Programmen und den Folgen für die jungen Menschen.

Und schließlich regen wir an, bei der Konzipierung der Programmqualität nicht nur darauf zu achten, wie genau das Programm umgesetzt wird und welchen unmittelbaren Nutzen die jungen Teilnehmer:innen daraus ziehen. Im Idealfall hat ein qualitativ hochwertiges Mentoringprogramm eine Wirkung, die über den individuellen Erfolg hinausgeht; es sollte auch dazu beitragen, dass die jungen Menschen ihrerseits ihr soziales Umfeld und die Welt um sie herum positiv verändern. Wir hoffen, dass künftige Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung solche Programme belohnen, die junge Menschen als Träger:innen des sozialen Fortschritts begreifen und die deren Aktivitäten als Triebkräfte des Wandels in einer Welt ansehen, die zweifellos an vielen Stellen verbessert werden muss.

Literaturverzeichnis

- Anderson, Amy/DuBois, David (2022): National Mentoring Resource Center technical assistance evaluation. Report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Cavell, Tim/Spencer, Renée/McQuillin, Samuel (2021): Back to the Future: Mentoring as Means and End Promoting Child Mental Health. In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 50, H. 2, S. 281–299.
- Freedman, Marc (1993): *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Volunteerism*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garringer, Michael/Kupersmidt, Janis/Rhodes, Jean/Stelter, Rebecca/Tai, Tammy (2015): Elements of Effective Practice for Mentoring. 4. Ausgabe. Boston, MA: MENTOR/The National Mentoring Partnership.
- Keller, Thomas/Spencer, Renée/Herrera, Carla/McBeath, Bowen/Drew, Alison/Clark-Shim, Hyuny (2019): Research brief: Evaluation of the Pilot Implementation of the Quality Mentoring System.
- Keller, Thomas/Drew, Alison/Herrera, Carla/Clark-Shim, Hyuny/Spencer, Renée (2023): Do program practices matter for mentors? How implementation of empirically supported program practices is associated with youth mentoring relationship quality. In: *Journal of Community Psychology*, Februar 2023. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/jcop.23019> (Abfrage: 10.07.2023).
- Patton, Michael Quinn (2017): *Principles-focused evaluation: The guide*. New York: Guilford Press.
- Raposa, Elizabeth/Rhodes, Jean/Stams, Geert-Jan/Card, Noel/Burton, Samantha/Schwartz, Sarah/Sykes, Laura/Kanchewa, Stella/Kupersmidt, Janice/Hussain, Saida (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-Analysis of Outcome Studies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48, H. 3, S. 423–443.

Vieles in einem: Zentrale Befunde und Trends der Forschung sowie offene Fragen für die weitere Gestaltung von Mentoring für junge Menschen

Bernd Schüler

Vor 30 Jahren noch ein Nischenthema, ist Mentoring für junge Menschen mehr und mehr in den Fokus der Wissenschaft geraten. Was die internationale und in vielen Fachdisziplinen stattfindende Forschung beschäftigt, welche Konzepte und Befunde erarbeitet und welche Vorschläge für die Zukunft des Mentorings gemacht wurden, das versucht dieser Beitrag in einer Zusammenschau darzustellen. Unterschiedliche Verständnisse des Mentorings, Befunde zu Wirkungen und Rahmenbedingungen und neuere Entwicklungen werden dabei kompakt unter den folgenden sechs Stichpunkten abgehandelt: Differenzierung der Ansätze, Messung der Wirksamkeit, Orientierung auf Qualität sowie die „Entzauberung“, Politisierung und Digitalisierung des Mentorings. Dann werden drei offene Fragen aufgeworfen, auf die Praxis und Wissenschaft noch Antworten finden müssen. Bei alledem verarbeite ich Einsichten aus den Beiträgen in diesem Band, aber auch ausgewählte Erkenntnisse, die ich als Autor von 30 Ausgaben des „Telemachos“ gewonnen habe, einem deutschsprachigen Fachbrief, der versucht, wissenschaftliches Wissen über Mentoring für die Praxis zugänglich zu machen.

1. Befunde und Trends in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mentoring für junge Menschen

Mittlerweile ist die Produktion wissenschaftlichen Wissens international so angestiegen, dass es schwerfällt, alle Publikationen zu verfolgen. Das Folgende verweist nur auf wenige Quellen, um sich auf wesentliche Aspekte zu konzentrieren.

1.1 Die Differenzierung des Mentorings: Ansätze variieren

Was macht Jugend-Mentoring eigentlich aus? Seit das Phänomen erforscht wird, gab es dazu diverse wissenschaftliche Debatten (vgl. Schüler 2021) – und inzwischen auch spektakuläre Wendungen. Das betrifft insbesondere ein Modell, das

seit 20 Jahren einen zentralen Bezugspunkt bildet. Grob gesagt, ist Mentoring demnach eine freundschaftsartige Beziehung, aufgebaut von etwas qualifizierten Freiwilligen, die sich wöchentlich mit einem Kind oder Jugendlichen vor allem für gemeinsame Freizeitaktivitäten treffen. Ohne besondere Ziele zu verfolgen, sind das Vertrauen, die Nähe und die Bindung, die sich dabei entwickeln, für junge Menschen eine wertvolle, mitunter lebensverändernde Erfahrung (vgl. Rhodes 2005; Brady und Brumovská in diesem Band).

Prägend für dieses Konzept war eine aufwändige Evaluation, die einen ersten sicheren Beweis für die Wirksamkeit des Jugend-Mentorings lieferte (vgl. Tierney/Grossman/Resch 1995). Untersucht worden war dabei das in den USA gegründete, später auch in Europa verbreitete Programm „Big Brothers Big Sisters“. Dessen Mentoringansatz wurde so zum Vorbild des so genannten Freundschaftsmodells, an dem sich viele Forscher:innen und viele Praktiker:innen weltweit orientierten.

Zugleich gab es aber in den USA schon andere, konträre Ansätze. Mentoring sollte demnach eher zielorientiert eingesetzt werden, um konkrete Herausforderungen im Leben junger Menschen anzugehen (vgl. Hamilton/Hamilton 1992). Die gemeinsamen Aktivitäten sollten sich danach richten, dass Mentees bestimmte Fähigkeiten ausbilden und ihre Lage verbessern können. Umrissen ist damit ein eher pädagogisches Verständnis, wie es auch in der Praxis vorhanden war, in Deutschland etwa bei Projekten, die den Übergang Schule-Ausbildung begleiten wollten.

Ein Arbeitsmodell zweier israelischer Forscherinnen konnte diese beiden skizzierten Ansätze verbinden, indem sie davon ausgingen, dass sich Mentoring stets Aspekte von Elternschaft, Freundschaft, Therapie und Lehre finden. Mal agieren Mentor:innen wie Eltern, wenn sie etwa eine sichere, verlässliche Basis bieten, mal wie Freund:innen, wenn man ausgelassen spielt, mal wie Therapeut:innen, wenn sie aktiv zuhören, mal wie Lehrkräfte, wenn sie Wissen vermitteln. Innerhalb eines Treffens jonglieren und gewichten sie all diese Rollen, ohne auf eine davon festgelegt zu sein und sie zu ersetzen (vgl. Mayseless/Goldner 2008).

Dieses Modell versteht Mentoring offener und vielförmiger, indem es die konkrete Ausgestaltung davon abhängig machen will, was die wichtigsten Bedarfe und die spezifische Situation eines:r Mentees sind. Es orientiert sich an der persönlichen Angemessenheit – eine Bewegung weg von der standardisierten Lösung und hin zur auf den Einzelfall angepassten Maßnahme. Ein Kind etwa, das im Heim aufwächst, ohne Beziehung zu den Eltern, könnte demnach womöglich eher von einer:m Mentor:in profitieren, die:der viele Facetten einer elterlichen Rolle bieten kann. Demgegenüber dürfte für eine mit ihrer Familie geflüchtete, lernbegierige Jugendliche ein Gegenüber geeigneter sein, das größere Anteile einer Lehrkraft aufweist. Mentoringprogramme können so nicht nur jungen Menschen eher gerecht werden, sondern auch den freiwillig engagierten Mentor:in-

nen, die so eine Mentoringbeziehung finden, die ihrer Persönlichkeit und ihren Vorerfahrungen eher entspricht (vgl. Jakob in diesem Band).

Seit einigen Jahren wird aber wieder versucht, die eine große Lösung zu finden. Auslöser dafür war nicht zuletzt die Erkenntnis von Jean Rhodes, der bekanntesten US-amerikanischen Mentoringforscherin, dass das von ihr bislang geförderte Freundschaftsmodell nicht effektiv genug sei, die massiven Problemlagen vieler junger Menschen in ihrem Land zu mildern. Auch nachdem eine Metaanalyse ergab, dass zielgerichtete Mentoringansätze wirksamer sind als unspezifische, freundschaftsorientierte Varianten (vgl. Christensen 2020 et al.), kam eine einschneidende Wende, eingeläutet auch mit einer Buchpublikation unter dem Titel „Older and wiser“ (Rhodes 2020), der die Lernprozess der Forscherin anzeigt. Zwar gilt ihr die Beziehung von Mentor:in und Mentee weiterhin als wichtiger Faktor für gelingendes Mentoring, doch soll die Beziehung jetzt besser einem therapeutischen Setting ähnlicher sein, in dem die:der Mentor:in fokussierter und mit bewährten Techniken an konkreten Problemen des:r Mentee:s arbeitet (vgl. ebd.).

So stehen zwei Modelle recht polarisiert gegeneinander. Niemand muss jedoch das eine gegen das andere ausspielen, denn, so lautet eine Schlussfolgerung: Es gilt zu schauen, was besser zum jeweiligen Kontext und Bedarf passt (vgl. Cavell/Spencer/McQuillin 2021; Brady und Garringer et al. in diesem Band). Die Debatte dürfte nicht die letzte gewesen sein, die zeigt, wie wandlungsfähig das Instrument Mentoring ist, flexibel anpassbar auf unterschiedliche Vorgaben und Problemfelder.

1.2 Die Vermessung des Mentorings: Wirkungen dokumentieren

Was an Wirkungen erforscht wurde, spiegelt weit überwiegend die Lage in den USA (vgl. Braun in diesem Band). Seit dort zumal der Staat umfangreich in Jugend-Mentoring investierte, machten sich Forscher:innen daran, die Effekte der Intervention zu messen. So gibt es mittlerweile neben zahllosen sorgfältigen quantitativen Studien auch einige Metaanalysen, die Daten von vielen Tausend Mentees aus Einzelstudien nochmals vergleichend auswerten. So weiß man viel, aber nicht immer, was genau daraus folgt, zumal für die Mentoringszene in Europa.

Geht es nach diesen Metaanalysen (vgl. Dubois et al. 2002; 2011; Raposa et al. 2019), gilt u. a. als gesichert: Mentoring kann die Entstehung von Problemen nicht nur vermeiden (Prävention), sondern auch bestehende Probleme verringern helfen (Kompensation) – bei manchen Zielgruppen mehr, bei anderen weniger. Positive Wirkungen sind in allen Entwicklungsbereichen nachgewiesen, von schulischer Leistung bis zur Persönlichkeitsentwicklung. Insgesamt erweist sich Jugend-Mentoring aber als mäßig wirksame Methode.

Dass man einen bescheidenen durchschnittlichen Effekt misst, sorgte oft für Verwunderung. Mögliche Gründe dafür könnten sein: eine mangelnde Umsetzungsqualität und eine geringere Versorgung mit professionellen Hilfen für US-amerikanische Kinder (vgl. Braun in diesem Band). Wer keinen Zugang zu Therapie oder dergleichen hat, nutzt dort mutmaßlich eher Mentoring als Abhilfe. Bei höherer Problemlast sind dann weniger starke Effekte zu erwarten. Prinzipiell dürfte viel davon abhängen, wer die Mentees sind, wie alt sie sind, wie ihr familiäres und soziales Umfeld aussieht.

Inzwischen kommen auch aus Deutschland erste quantitative, randomisierte Untersuchungen, die am Beispiel des Programms „Balu und Du“ eindeutige Effekte des Mentorings belegen (vgl. u. a. Kosse et al. 2020; Jakob/Schüler in diesem Band). Manche der aufgrund von Selbstauskünften und in Experimenten ermittelten Wirkungen zeigen sich sogar noch viele Jahre nach dem ein Jahr dauernden Mentoring; eine Langzeitwirkung, wie sie so gründlich andernorts noch gar nicht untersucht worden ist. Man kann und darf sich also nicht mehr nur an Wirksamkeitsstudien aus den USA orientieren.

Manches forschungsmethodische Vorgehen kann dazu führen, dass Wirkungen unterschätzt oder übersehen werden (vgl. Braun in diesem Band). Am Beispiel einer deutschen Studie illustriert: Wenn Kinder Schwierigkeiten mit ihrer Konzentrationsfähigkeit haben, kann Mentoring das verbessern. In nur einigen Fällen festgestellt, kann dieser Effekt jedoch in quantitativen Studien untergehen. Das passiert, wenn man die Daten dieser Mentees zusammen mit denen von anderen auswertet, die mit Konzentration gar keine Probleme hatten (und sich deshalb auch nicht verbessern konnten) (vgl. Müller-Kohlenberg 2016). Wichtig ist daher, bei den Ergebnissen zu fokussieren, wer sich wo wie entwickeln kann.

Nun kann man prinzipiell fragen, ob eine solche Fixierung auf Effektivität, wie sie in den quantitativen Studien praktiziert wird, sinnvoll ist (vgl. Röbbke in diesem Band). Erkennen wir Mentoring erst dann an, wenn es etwa Chancengleichheit fördert? Oder kann sich aller Aufwand nicht auch bereits lohnen, wenn es die soziale und kulturelle Teilhabe oder das Wohlbefinden junger Menschen erhöht, ohne dass sich gleich die schulischen Leistungen verbessern? Statt nur die Entwicklung des Mentees zu vermessen, könnte man zudem noch erfassen, wie sich Mentor:innen verändern (vgl. etwa Goldner/Golan 2017) oder Eltern unterstützt fühlen (vgl. Braun et al. 2020) – und damit die positiven Wirkungen bei weiteren Beteiligten einpreisen. Auch ließen sich die Potenziale für Gemein Sinn und Zusammenhalt ausloten, was in den USA kaum, in Europa eher gemacht wird (vgl. Preston/Prietro Flores/Rhodes 2019).

Zugleich bleiben Metaanalysen spannend, auch weil sie zeigen können, wann Mentoring mehr oder weniger wirkt. Lange dachte man, längere Mentoringbeziehungen würden stets stärker wirken, doch wurde das widerlegt. Nicht mehr die Dauer scheint entscheidend, sondern u. a. die Qualität der Interaktion und

die Passung der Aktivitäten (vgl. Raposa et al. 2019; Brumovská und Gesemann in diesem Band).

Etlche Programme in den USA haben, als Reaktion auf einzelne Forschungsergebnisse, das eigene Angebot umgestaltet. Dass das nur bedingt sinnvoll ist, lässt sich an einem besonderen Befund einer Metaanalyse demonstrieren (vgl. DuBois et al. 2011). Wie der für Forschung zuständige Mitarbeiter des US-Dachverbands „MENTOR“ berichtet (vgl. Garringer 2020), lieferten dieser Metaanalyse zufolge diejenigen Programme bessere Ergebnisse, die mehr Mentor:innen in ihren Reihen hatten, die die Rolle einer Lehrkraft oder eines Fürsprecher:innen übernahmen. Vielerorts begann man daraufhin, Freiwillige als Fürsprecher:innen zu qualifizieren oder vor allem ehemalige Lehrkräfte als Mentor:innen zu gewinnen. Der Erfolg davon: gering. Die spätere Evaluation deckte auf: Man war einer fixen Idee nachgejagt. Nicht nur war es schwierig, genügend entsprechende Mentor:innen zu finden. Vor allem brachten die auf die Rolle von Fürsprecher:innen qualifizierten Mentor:innen keine besseren Effekte als „normale“ Mentor:innen in anderen Programmen ohne entsprechende Schulung. Eine Lektion, die praktische Vernunft nicht zu vernachlässigen. Heute, heißt es, lasse sich in den USA niemand mehr so schnell von Forschung beeinflussen. Es gelte, sich zu vergewissern, welche Befunde für die eigene Arbeit relevant sind (vgl. ebd.).

1.3 Die Fokussierung auf die Qualität des Mentorings: Besser implementieren

Ein besonders wichtiger Befund lautet: Schlecht umgesetztes Mentoring kann schaden, gerade bei jungen Menschen, die schon besonders belastet sind (vgl. DuBois et al. 2011). Mentoring gut zu gestalten lohnt dagegen: Je besser die Umsetzung ist, umso stärker fallen die positiven Effekte aus (vgl. z. B. Rhodes/DuBois 2008; Kupersmidt et al. 2017; Stoeger/Balestrini/Ziegler 2021; Garringer et al. in diesem Band).

Dachverbände wurden dadurch bestärkt, Qualitätsstandards zu formulieren. Die „Elements of Effective PracticeTM“ des US-Verbands „MENTOR“ verbinden dabei Einsichten aus Studien mit Erfahrungswissen von Praktiker:innen (vgl. Garringer et al. 2015). Wer diese Standards beachtet, erzielt demnach nicht nur bessere Ergebnisse – Mentoringbeziehungen werden auch langlebiger, die Beteiligten sind eher zufrieden (vgl. Kupersmidt et al. 2017). Wie man vorbereitet und begleitet oder nach welchen Kriterien man Tandems bildet, entscheidet mit über den Verlauf und den Erfolg.

Bedeutsam ist außerdem, wie Programmpraktiken und Personal zusammenwirken. Wo mit Qualitätsstandards gearbeitet wird, können Mentor:innen und Programmmitarbeiter:innen ein gutes Arbeitsbündnis aufbauen – was wiederum mit einer guten Beziehung von Mentee und Mentor:in einhergeht. Das Personal

und seine Haltung erweisen sich als eigenständig relevanter Faktor: Wo Koordinierende mit Enthusiasmus und Hingabe arbeiten, berichten Mentees später eher von positiven Mentoringbeziehungen (vgl. Keller/Dubois 2021). Eine Schlussfolgerung lautet: „Mentoringprogramme müssen über eine solide Infrastruktur mit empfohlenen Praktiken verfügen, die von qualifizierten und engagierten Mitarbeitern durchgeführt werden. Um Mentoringbeziehungen wirksam zu unterstützen, sollten die Programme der Anwerbung, Ausbildung und Bindung von gut qualifizierten Fachkräften Priorität einräumen.“ (Keller 2022, o. S.) Nicht zu vergessen: Das Personal muss professionell vorgehen können, was nicht zuletzt bedeutet, genügend Zeit für Gespräche zu haben. Tandems, die schon lange zusammenarbeiten und gute Resultate erbringen, finden sich einer Studie zufolge eher dort, wo Programmmitarbeiter:innen möglichst viel face-to-face mit den Mentor:innen kommunizieren (vgl. Stukey 2016).

Wenn bisher selbstverständlich von „Qualitätsstandards“ die Rede war, muss das noch problematisiert werden. Denn kann es überhaupt standardisierte Vorgehensweisen geben, die immer und überall gelten? Unabhängig davon, mit welchen Ansätzen, Gruppen, Zielen, Ressourcen und in welchem Land man arbeitet? Ist die Mentoringlandschaft dafür nicht zu vielfältig? Und sind diese „best practices“, wie sie die Forschung als „evidenzbasiert“, also als wissenschaftlich abgesichert, ausgibt, wirklich stets praktisch plausibel?

Folgt man den Darstellungen zu Qualitätsmanagement in den USA und Kanada (vgl. Garringer et al. in diesem Band), finden sich darauf konträre Antworten. So hinterfragt der kanadische Dachverband die in den USA eingeführte Standardisierung. Stattdessen formuliert man lieber handlungsleitende Prinzipien. Daran orientiert, sollen die Programme selbst Standards für ihre Praxis ermitteln – passend zu ihrem jeweiligen Kontext und Zweck des Mentorings. Obwohl der Wunsch oft groß sei, nach einem fertigen Rezept zu verfahren, müssten Programme, so der Tenor, ihren eigenen Weg finden.

Dies kann auch für die Programme in Europa ein Auftrag sein. Vieles ist ähnlich, und die erwähnten „Standards“ von „MENTOR“ werden in Deutschland schon lange als Orientierung genutzt. Wichtig wäre dabei zu fragen, wessen Kriterien gelten sollen, um Qualität zu bestimmen – die der Förderer:innen, der Programme, der Freiwilligen und/oder die der jungen Menschen selbst? Die subjektiv bewerteten Erfahrungen der Beteiligten haben bislang wenig Einfluss auf die Gestaltung und Evaluation von Mentoringprogrammen (vgl. ebd.; Häsel-er-Bestmann et al. 2019).

1.4 Die Entzauberung des Mentorings: Probleme konfrontieren

Mentoring verführt dazu, romantisiert zu werden. Die Programme liefern entsprechende „Erfolgsgeschichten“, so wie von vielen Förderern gewünscht. Doch

übergeht dieses Bild oft die so komplexen wie störanfälligen Prozesse von Mentoring. Wie bei sozialen Beziehungen zwischen Fremden nicht anders zu erwarten, können damit auch schwierige Verläufe, Zumutungen oder gar leidvolle Erfahrungen verbunden sein.

Studien haben entsprechende Phänomene beschrieben und diverse Ursachen identifiziert. In den USA geschah dies vor allem angesichts hoher Abbruchquoten: Bis zu 40 Prozent der Tandembeziehungen enden hier vorzeitig, was bei Mentees auch zu negativen Wirkungen führen kann. Die Zahl der Abbrüche nimmt zu, je umfassender die Risikolagen der Mentees sind. Große Problemlasten bei ihnen und/oder in ihren Familien erschweren die Aufrechterhaltung einer verbindlichen Mentoringbeziehung und können Mentor:innen überfordern (vgl. etwa Kupersmidt et al. 2017).

In Deutschland loteten Wissenschaftler:innen in den letzten Jahren ebenfalls die anspruchsvollen Aspekte des Innenlebens von Mentoringbeziehungen aus, meist anhand von qualitativen Interviews mit Mentor:innen. Dabei stießen die Studien nicht zuletzt auf herausfordernde Dynamiken, die im Verlauf des Mentorings entstehen. Einige Beispiele: Bringt ein Mentee ein Trauma mit, können sich Mentor:innen in einer ausweglosen Konstellation wiederfinden, wenn es reinszeniert und nicht ausreichend reflektiert wird (vgl. Schott-Leser in diesem Band). Pat:innen beginnen mit sich zu hadern, wenn sie nicht so viel für das Patenkind tun können, wie es ihren ethischen Ansprüche entspricht (vgl. Gozzer in diesem Band). Nicht selten müssen Mentor:innen ihre Rollen situativ anpassen und dafür aufwändige Emotionsarbeit leisten (vgl. Seise in diesem Band).

Ob Mentoring gelingt, hängt auch von den Zielsetzungen der jeweiligen Programme ab. Eine qualitative Studie aus England, ein Klassiker der kritischen Forschung (vgl. Colley 2003), zeigte, wie ein überambitioniertes Mentoringkonzept das Scheitern und Leiden der Beteiligten quasi vorprogrammieren kann. Wenn sie es nicht wie verlangt schaffen, für stark benachteiligte Jugendliche in kurzer Zeit eine berufliche Perspektive zu erarbeiten, beschuldigen sich die Mentor:innen am Ende selbst, versagt zu haben. Ein Verlauf, der nicht nur ihre Engagementbereitschaft zerstört, sondern auch die soziale Ausgrenzung der Mentees verschärft. Ohne ein kritisches Bewusstsein dafür, wie junge Menschen marginalisiert werden, so wird angemahnt, läuft Mentoring Gefahr, die Mechanismen von sozialer Benachteiligung und Unterdrückung eher zu stärken als zu überwinden (vgl. Albright / Hurd / Hussain 2017; Gozzer in diesem Band).

Besonders tückisch ist, wenn Programmkonzepte eine diskriminierende oder gar rassistische Darstellung der Zielgruppen beinhalten. In den USA wird kritisch gefragt, inwieweit Mentoring ein „Erbe des Rassismus“ (Sánchez 2021) aufweist und reproduziert. Ein triftiges Beispiel dafür: die weiße Mentorin, die einem Jungen die Dreadlocks abschneidet. Solange entsprechende Einstellungen unreflektiert bleiben, trägt Mentoring dazu bei, dass rassistische und andere abwertende Strukturen erhalten bleiben (vgl. ebd.).

Alle Studien, ganz gleich, welches heikle Phänomen sie beschreiben, stimmen in einem überein: Potenzielle negative Wirkungen lassen sich vermeiden oder stark eingrenzen, indem Mentor:innen vorbereitet und begleitet werden, ausreichend und professionell, je nach Zielgruppe und Problemlast in unterschiedlichen Formaten (vgl. diverse Beiträge in diesem Band). Auch unabhängige Supervision kann dazugehören (vgl. Schott-Leser in diesem Band), um nur ein Beispiel für besondere Vorkehrungen zu nennen.

1.5 Die Politisierung des Mentorings: Gesellschaftlich, nicht nur individuell intervenieren

Mentoring basiert meist auf einem individuumszentrierten Ansatz. Wenn es gelingt, ein Kind so weit zu fördern, dass es kompetenter und schulisch erfolgreicher wird, dann verleitet dieses Konzept zu sagen: alles gut. Was mit den anderen, nicht begleiteten Kindern im gleichen Umfeld ist, die weiter prekären Umständen ausgesetzt sind und davon beeinträchtigt werden: das bleibt außen vor.

Daraus könnte man die Einsicht ableiten: So wertvoll Mentoring als individueller Ansatz ist, so wenig reicht er aus, gesellschaftliche Missstände als Ganzes zu beseitigen (vgl. Raithelhuber in diesem Band). Soziale Probleme lassen sich bestenfalls individuell auffangen und bewältigen, aber letztlich nur lösen, wenn auch ihre systemischen Bedingungen angegangen werden. Deshalb suchen einige Forscher:innen und Praktiker:innen nach Wegen, wie Mentoring zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen kann.

Ein erster Ausgangspunkt dafür ist: Freiwillige:r lernen fremde Lebenswelten kennen und erhalten über die Mentees Einblick in prekäre Lagen. Dadurch sensibilisiert und mobilisiert, erheben sie in Diskussionen eher die Stimme und bringen stellvertretend die Interessen benachteiligter Gruppen ein (vgl. Prietro Flores 2019). Was Mentor:innen erleben, so die Annahme, ist insofern politisch relevant.

Aber wie werden die Freiwilligen zu einflussreichen Stimmen? Mentoringprogramme, so eine Antwort, sollten zunächst dafür sorgen, dass die Freiwilligen mit ihren Erfahrungen nicht allein bleiben, sondern sie auch angemessen reflektieren können. Zudem müssten ihre Einsichten „in die fachliche, politische und gesellschaftliche Öffentlichkeit rückgekoppelt“ (Roß 2021, S. 383) werden. Ähnlich wird vorgeschlagen, Fortbildungen zu organisieren, um die politische Sensibilisierung der Mentor:innen und der Familien zu fördern, auch über Kooperationen mit einschlägigen sozialpolitischen Vereinen (vgl. Gozzer in diesem Band).

Damit angedeutet ist eine neuere Denkrichtung. Politisch wie pädagogisch klopft sie ein besonderes Potenzial ab und fragt: Wie lässt sich mit Mentoring nicht nur für eine Anpassung des Mentees an die bestehende Umwelt sorgen, sondern wie können Mentoringbeteiligte relevante Umwelten und die Lebens- und Lernmöglichkeiten verändern und verbessern, im individuellen wie lokalen und

globalen Rahmen? So fahnden manche danach, wie durch Mentoring neue kollektive Handlungsfähigkeiten entstehen können, die über die Person des Mentee hinausgehen (vgl. Raithelhuber in diesem Band). In den USA wurde bereits ein eigener Ansatz formuliert, der alle Mentoringbeteiligten dazu animiert, sich kritisch mit den sozialen Verhältnissen auseinanderzusetzen und daran etwas zu ändern (zum „Critical Mentoring“ vgl. Weiston-Serdan 2017).

Weitere Stimmen thematisieren, was eigentlich der politische Horizont einer nachhaltigen Entwicklung für Mentoring bedeutet. In Sachen Nachhaltigkeit ist zunächst wichtig zu sehen, dass es schon manche der entsprechenden „Sustainable Development Goals“ einlöst – schließlich fördert Mentoring u. a. „Gesundheit und Wohlergehen“ oder „hochwertige Bildung“ (vgl. Jones/Keller/Ossowski 2013). Nachhaltigkeit, so eine Forderung, sollte ein normativer Bezugspunkt für Mentoring und seine Ziele sein. Demnach gelte es, Werte guten Lebens zu vermitteln, ausgehend davon, was förderlich für Mensch und Natur ist (vgl. Saeed et al. 2009). Überlegt wird auch, Mentoringprogramme zu entwerfen, in denen Tandems bewusst gebildet werden, um als kleine Handlungseinheit vor Ort für nachhaltige Entwicklung zu arbeiten.

1.6 Die Digitalisierung des Mentorings: Möglichkeiten integrieren

Corona war ein Booster für Digitalisierung – auch im Mentoring. Zwar wurde schon vor der Pandemie gemailt und gechattet, und erste Programme arbeiteten schon mit Online-Tagebüchern oder mit Apps zum Monitoring. Doch seit Ausbruch der Pandemie gerieten die digitalen Möglichkeiten noch stärker in den Blick. Zunächst wurden Tools für Videocalls etc. zum Notnagel, damit Tandems in Kontakt bleiben konnten. Das gelang offenbar besser als gedacht: Auch virtuell reduziert ließen sich Mentoringbeziehungen aufbauen und erhalten (vgl. Marino et al. 2022).

Unabhängig von Corona zeigte sich, dass manche Zielgruppen erst durch den Einsatz elektronischer Kommunikation Zugänge zum Mentoring erhalten können; man denke etwa an junge Menschen in ländlichen Regionen oder mit schweren körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen. Auch wer spezifische Bildungsprozesse fördern will, muss auf E-Mentoring zurückgreifen (vgl. Emmerdinger/Heyna/Stöger in diesem Band): Um an MINT interessierte und begabte Mädchen durch geeignete Vorbilder zu unterstützen, muss man im ganzen Land nach weiblichen, einschlägig beschäftigten Mentorinnen suchen und kann aufgrund der räumlichen Distanzen nicht auf analoge Treffen setzen. Vorteile bieten sich auch, weil Kommunikation nicht zeitgleich, sondern auch asynchron stattfinden kann.

Beispielhaft zeigt sich hier wieder die beachtliche Flexibilität des Mentorings: Obwohl einige Aspekte gegen die elektronische Form sprechen, kann es je nach

Fokus, Zielgruppe und Ausgestaltung genau der richtige Ansatz sein. Auch kann man analoge und digitale Kommunikation abwechseln. Stets stellen sich spezifische Anforderungen, im Falle von E-Mentoring etwa: Wer sich nur online trifft, braucht eine sichere Infrastruktur und einen anregenden Handlungsraum, der gemeinsame Aktivitäten ermöglicht. Zudem braucht es eine Art „elektronischer Chemie“: Man muss virtuell authentisch und freudvoll agieren können (vgl. Shpigelman/Gill 2013).

In den USA wird gerade versucht, am Rad der Digitalisierung noch weiter zu drehen – mit „MentorHub“, einer Software, die Mentor:innen den Zugriff auf das Smartphone ihrer:s Mentee ermöglicht. Mentor:innen sollen dadurch ältere Kinder und Jugendliche animieren, Bildungs- und Gesundheitsapps zu nutzen (vgl. Rhodes 2020, S. 102 ff.). Die Reaktionen dazu fallen gespalten aus, entlang unterschiedlicher Grundverständnisse: Wer Mentoring pragmatisch-technokratisch sieht, dem:der kann das als eher hilfreiches, weiteres erzieherisches Mittel zum Zweck erscheinen. Humanistisch-wertorientiert betrachtet, wird Mentoring so instrumentalisiert, und sein zentraler Wert – mitmenschliche Gegenwart und die Möglichkeit dichter Interaktion als Kern vieler Unterstützungs- und Lernprozesse – droht dadurch verloren zu gehen (vgl. Brady in diesem Band).

Noch ist nicht abzusehen, was der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI), wie er nach Veröffentlichung von Sprachbots wie ChatGPT verstärkt diskutiert wird, für Mentoring für junge Menschen bedeutet. Sicher ist aber, dass zumindest technokratisch konzipiertes Mentoring viele weitergehende Möglichkeiten an die Hand bekommt. Ohne dies hier weiter diskutieren zu können, sei eine Kostprobe gegeben, was aus der Kombination von Mentoring und KI folgen könnte: Ausgehend von einer Analyse der Kommunikation des:der Mentee:s etwa auf dem Smartphone, die deren:dessen aktuelle Lage schnell erfasst – so eine Idee von Rhodes (2023) –, könnten Mentor:innen Handlungsempfehlungen erhalten, wie sie beim nächsten Treffen (noch besser) auf Mentee eingehen können. Es werden deshalb bereits in naher Zukunft viele Entscheidungen auf Mentoringprogramme zukommen, wie sie warum welche solcher und anderer Möglichkeiten nutzen – oder nicht.

2. Offene Fragen bei der weiteren Gestaltung von Patenschaften und Mentoring für junge Menschen

Welche Wege sind einzuschlagen, um welches Mentoring wo, wie und für wen zu verbreiten und zu verankern? Nicht in allen Aspekten und nicht bei allen Fachkundigen herrscht Einigkeit. Einige Debatten, die im Raum stehen, werden nun skizziert. Die jeweiligen Optionen müssen sich nicht ausschließen.

2.1 Mentoring und Patenschaften als Ergänzung professioneller Hilfe und/oder angesichts von Krisenlagen auch als temporärer Ersatz?

Mentoring drängt sich in eine Arbeitsteilung moderner Wohlfahrtsgesellschaften, die da lautet: Um Kinder und Jugendliche kümmern sich entweder Eltern und Familien und/oder der Staat und beauftragte Institutionen. Fürsorge, Erziehung und Bildung wurden so einerseits familialisiert, andererseits professionalisiert. Obwohl in der ganzen Menschheitsgeschichte noch das soziale Umfeld mit beteiligt war, verloren andere „Mit-Erzieher:innen“ an Bedeutung (vgl. Hrdy 2009). Mentoringmodelle wollen hier etwas wiederbeleben, indem sie bürgerschaftliche Verantwortungsrollen einführen, die junge Menschen ergänzend zu familiärer und professioneller Begleitung fördern wollen (vgl. Rübke in diesem Band).

Aber welche Rollen können Mentor:innen sinnvoll ausfüllen? Solange dies nicht gesellschaftlich ausgehandelt und normativ unterlegt ist, sondern nur situativ unter pragmatischem Druck entschieden wird, gerät Mentoring unvermeidlich auf heikles Terrain. Sind Familien und Institutionen überfordert und fehlen Ressourcen für professionelle Hilfe, dauert es nicht lange, bis Mentor:innen als Lückenfüller eingespannt werden. Entsprechend kann es Pat:innen verzweifeln lassen, wenn sie etwa den Eindruck gewinnen, dass es von ihnen abhängt, ob ein Grundschulkind richtig Lesen lernt. Kein Wunder, wenn viele professionelle Helfer:innen finden, Mentor:innen könnten ihnen ihre Arbeit wegnehmen (vgl. Lorenzen/Zifonun 2013).

Um solche Konkurrenzen und Instrumentalisierungen zu vermeiden, lässt sich zunächst feststellen: Mentoring soll und darf keine beruflichen Unterstützungsleistungen verdrängen (vgl. Roß 2021; Häselner und Jakob in diesem Band). Gleichzeitig sollten Professionelle, getreu des Subsidiaritätsprinzips, nicht dort aktiv werden, wo auch Laienkompetenz weiterhilft (vgl. Rübke in diesem Band). In jedem Fall sollten Professionelle und Mentor:innen zusammenwirken und sich abstimmen (vgl. Hurrelmann in diesem Band). Wie das Zusammenspiel dieser beiden Seiten gestaltet wird und was es noch dazu braucht, gilt es weiterhin zu klären.

Doch drängt sich die Frage auf: Müssen die genannten Abgrenzungen nicht aktuell überdacht werden? Angesichts eines Fachkräftemangels in Kitas, Schulen und therapeutischer Versorgung, bei gleichzeitig stark erhöhtem Bedarf aufgrund der Folgen der Coronapandemie, muss man überlegen: Was tun, wenn, wie derzeit der Fall, Zehntausende junge Menschen unversorgt bleiben, obwohl sie akut professionelle Unterstützung benötigen? Um doch auf Notlagen zu reagieren, schlägt Klaus Hurrelmann (in diesem Band) vor, man solle Mentoringangebote kreieren, die beispielsweise helfen, die Wartezeit zu überbrücken, bis ein Therapieplatz frei wird. Aber eignet sich Mentoring zur Bekämpfung individueller Notlagen – und wenn ja, unter welchen Bedingungen? Andererseits: Kann

sich bürgerschaftliches Mentoring in solch einer Krisenlage heraushalten – nur um den Staat nicht aus der Pflicht zu entlassen?

In den USA wurde vor Corona und auf einem anderen Stand wohlfahrtsstaatlicher Leistungen gefordert, Mentor:innen stärker zu professionalisieren. Paraprofessionelle hätten sich in vielen Settings als effektiv erwiesen (vgl. Rhodes 2021). Wenn man Mentor:innen entsprechend schule, etwa zu Gesprächstechniken aus der Verhaltenstherapie, könnten sie für die Mentees einen noch größeren Nutzen haben (vgl. Christensen et al. 2020). Aber welche Nebenfolgen könnte das haben: Nehmen Mentees dann womöglich ihre Mentor:innen eher als Vertreter:innen der Systemwelt wahr, was Distanz in die Beziehungen bringen und das Potenzial emotionaler Zuwendung durch Mentor:innen angreifen würde? Welche weiteren Auswirkungen auf bestimmte Eigenheiten und Potenziale freiwilligen Engagements sind anzunehmen und gegebenenfalls wie zu vermeiden? Und wie sieht es mit der Bereitschaft von wie vielen Freiwilligen aus, sich für eine Semiprofessionalisierung zu entscheiden?

2.2 Mentoring und Patenschaften als ehrenamtlich erbrachte und/oder als bezahlte Tätigkeit?

Viele halten die Unterstützung durch Mentoring für so wertvoll, dass sie möglichst viele junge Menschen erreichen sollte. Um genügend Mentor:innen zu finden, argumentieren manche (vgl. Hurrelmann in diesem Band), sollte die Tätigkeit im Einzelfall nicht nur ehrenamtlich ausgeübt, sondern mit abgestuften Vergütungen, abhängig etwa von Problemlage und Qualifikation, auch bezahlt werden. Sinnvoll könnte eine Entlohnung sein, wenn etwa die kontinuierliche Teilnahme der Mentor:innen abzusichern ist, weil Mentees besonders verletzlich oder mehrjährig zu begleiten sind (vgl. Cavell 2023). Auch lassen sich bestimmte Mentorengruppen wie Studierende durch Anreize besser gewinnen, sei es durch Geld oder Credits für das Studium (vgl. Selle 2016).

Solchen Erwägungen und Praktiken steht eine starke zivilgesellschaftliche Tradition gegenüber, die die Ehrenamtlichkeit der Mentorenrolle voraussetzt (vgl. Jakob/Schüler in diesem Band). Konzipiert als bürgerschaftlicher Beitrag, entscheiden sich Menschen aus freien Stücken dafür, Verantwortung für das Aufwachsen der jungen Generation zu übernehmen und so Solidarität zu leben. Demnach sind es die intrinsischen, wertbezogenen und auch biografischen Quellen, die die besondere Qualität dieser Unterstützung ausmachen (vgl. Jakob und Rübke in diesem Band).

Sobald materielle Anreize eingeführt werden, kann das gemeinnützige Motivationen untergraben (vgl. Stukas 2023). Außerdem ist zu bedenken, dass für Mentees die Unentgeltlichkeit des Einsatzes entscheidend sein kann. Die Zuwendung des:r eigenen Mentor:in bekommt dadurch ein anderes Gewicht, die Tand-

embeziehung eine andere Bedeutung. Auch sind tückische Dynamiken nicht zu unterschätzen: Wenn einige Anbieter beginnen, die Mentorentätigkeit zu vergüten, könnte das anderswo die Bereitschaft verringern, die Rolle freiwillig zu übernehmen („Was die einen bekommen, wollen die anderen auch“) (vgl. ebd.). So oder so ist zu fragen, wie man künftig wertvolles Engagement im Mentoring erhalten und/oder erweitern kann. Ein entscheidender Faktor wird die professionelle Begleitung aller Beteiligten sein und bleiben.

2.3 Mentoring und Patenschaften als Auftrag für einige wenige Anbieter:innen – oder als Aufgabe ganz vieler Akteur:innen?

Angesichts der beachtlichen Ergebnisse der Langzeitstudie zu „Balu und Du“ wurde zuletzt gefordert, solche bundesweit vertretenen Programme weiter auszubauen (vgl. Falk 2022, S. 293). Ohne Zweifel eignen sich überregional tätige, mit viel Erfahrung und qualitätsbewusst arbeitende Akteur:innen, um Mentoring weiter zu verbreiten. Aber wird man so der bestehenden deutschen Mentoringlandschaft und den anstehenden Aufgaben gerecht?

Immerhin gibt es in vielen Städten etablierte lokale Anbieter:innen mit viel Erfahrung und Qualität. Gut vernetzt mit Schulen, Kinder- und Jugendhilfe, mit Anlaufstellen zur Engagementförderung und wirtschaftlichen Akteur:innen, gehören sie zur vertrauten Infrastruktur vor Ort, erreichen und binden unterschiedliche Zielgruppen und halten das Angebot mitunter auch aufrecht, wenn Finanzierungen auslaufen. Zudem bilden sich neue Initiativen, die Mentoring in einem bestimmten Kontext und für besondere Gruppen zugänglich machen. Ihre Professionalisierung treiben sie voran, indem sie etwa in Netzwerken mit anderen zusammenarbeiten und sich gemeinsam fortbilden (vgl. Jakob/Schüler in diesem Band). Noch gibt es dazu keine Forschungsergebnisse, aber aus den genannten Gründen scheint es nicht angemessen, die eingeführten lokalen Programme und die kleinteiligen Strukturen völlig zu übergehen.

Aber unabhängig davon sollte man zudem fragen: Reicht es aus, sich auf das Mentoring zu beschränken, das formal organisiert wird? Wer die Debatte in den USA verfolgt, kann daran zweifeln: Trotz erheblicher Mobilisierung ist es dort nicht gelungen, Mentoring für alle jungen Menschen mit entsprechendem Bedarf zu organisieren. Obschon die Engagementbereitschaft groß ist, engagiert sich jedes Jahr etwa ein Prozent der erwachsenen Bevölkerung als formal vermittelte:r Mentor:in. Manche werteten dieses Mentoring schon früh als „wichtige, aber begrenzte programmatische Lösung“ (Walker 2005, S. 518).

Daher suchen Wissenschaftler:innen nach Wegen, wie man auch jenseits davon fürsorgliche Bezugspersonen in das Leben junger Menschen einbinden kann und wie sich informelles und formal organisiertes Mentoring verbinden lassen. Eine Innovation nennt sich „Youth-initiated Mentoring“ (YiM). Dabei werden Ju-

gendliche befähigt, sich Mentor:innen im eigenen sozialen Umfeld selbst zu suchen. Professionell an- und begleitet, lernen Jugendliche, wie sie potenzielle Erwachsene identifizieren und eine entsprechende Beziehung initiieren, die dann später formalisiert wird; ein Vorgehen, das auch als Empowerment verstanden wird (vgl. Schwartz/Rhodes 2016). Laut einer ersten Metaanalyse nicht weniger wirksam als das formale Mentoring, wird das Modell auch bereits in Europa erprobt (vgl. van Dam et al. 2021).

Da sich YiM eher für Jugendliche eignet, erkunden Forscher:innen aktuell zudem, ob und wie nicht auch ähnlich Eltern angeleitet werden können, fürsorgliche Begleiter:innen für jüngere Kinder zu finden, „Caregiver-initiated Mentoring“ genannt (vgl. Weiler et al. 2021). Bestehende Programme könnten solche Modelle, die anleiten, auf eigene Faust zu suchen, mit umsetzen, auch andere Akteure könnten dies in ihre Angebote einbauen. Dahinter steht eine Perspektive, die Mentoring als eine Leitidee begreift und fragt, ob es nicht sinnvoll ist, das Arrangement von fördernden Beziehungen an vielen Stellen, wo junge Menschen der Unterstützung bedürfen, zu integrieren. Besser nicht allein auf den:die eine:n Mentor:in fixieren, so lautete dann die Maßgabe, sondern für „mentorenrreiche Umwelten“ (Freedman 1993, S. 65) sorgen, wo Kinder und Jugendliche andere Erwachsene finden, die wichtige Impulse geben und Halt bieten können.

3. Abschließende Bemerkungen und Empfehlungen

So vielfältig und facettenreich die wissenschaftliche Auseinandersetzung bislang ausgefallen ist, so finden alle Forscher:innen, ganz gleich welcher fachlicher Disziplin, an einem Punkt zusammen: Mentoring und Patenschaften sind ein wertvolles Instrument, um die Entwicklung, Bildung, Gesundheit, Integration und gesellschaftliche Teilhabe junger Menschen zu fördern. Diese Einschätzung verbinden Wissenschaftler:innen in aller Regel mit einer Bedingung, die alles entscheidet: Es kommt auf die Umsetzung an. Nicht dass Patenschafts- und Mentoringbeziehungen bestehen, ist demnach zentral, sondern wie sie konzipiert, arrangiert, geführt und begleitet werden.

Für alle, die mit dem Mentoringfeld beschäftigt sind, und allen voran für Geldgeber:innen bedeutet dies: Damit Mentoring gelingt, müssen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Es braucht Wissen und Expertise, wie, wo und für und mit wem man das Instrument einsetzt, und es braucht ausreichend finanzielle, zeitliche und personelle Ressourcen, diese Arbeit zu leisten. Wer das ignoriert, riskiert im ungünstigsten Fall eine weitere Verletzung und Benachteiligung junger Menschen, schafft Schuld- und Versagensgefühle und verbrennt womöglich Engagementbereitschaft.

„Mentoring gehört zu den spannendsten, aber auch verwirrendsten Themen der Pädagogik“ (Ziegler 2009, S. 8). Es spricht viel dafür, sich auch weiterhin irri-

tieren zu lassen. Längst ist aber klar: Unterstützung durch Mentoring sollte nicht mehr nur in Form von Projekten erfolgen, sondern zur Infrastruktur für ein gutes Aufwachsen junger Menschen gehören.

Gleichzeitig muss man vor Überfrachtungen des Mentorings warnen. Gerade wegen seiner offenen Struktur und Polyvalenz und zudem anschlussfähig auch an unterschiedliche politische Ideologien, ist es anfällig dafür, (zu) viele Aufträge auf sich zu ziehen. Auch sollte man sich hüten, es als eine Art Allheilmittel zu propagieren. Zu weitgehende, missverständliche Aussagen, wenn etwa Forschungsergebnisse verdichtet werden unter dem Titel „Wie Mentoring soziale Ungleichheit aufhebt“ (Balu und Du o. J.), können unangemessene Erwartungen befördern. Als individuumszentrierte Maßnahme kann Mentoring keine gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse verändern. Alle Praktiker:innen wie Förderer:innen sollten sich zudem gewahr sein, dass Mentoring viel leisten, aber diese Wirkungen, bedingt durch seine fragilen Mechanismen und diversen Voraussetzungen, nicht allein garantieren kann.

Systemisch gesehen läuft Mentoring selten im Alleingang: Es gelingt (noch besser) in Ergänzung und Zusammenspiel mit anderen Beteiligten und professionellen Akteur:innen, ohne dabei den Anspruch auf einen eigenen Zugang aufzugeben oder ausführende Instanz von Aufträgen anderer zu werden.

Eine für Deutschland noch recht neue Aufgabe ist, Wissenschaft und Praxis stärker zu vernetzen, damit beide Seiten voneinander lernen. Forschende sollten sich die Mühe machen, ihre Einsichten zu vermitteln und auf Aspekte unterschiedlicher Kontexte und Ziele einzugehen. Im besten Fall können sie auch Fragen aufgreifen, die die Praxis hat oder die die Beteiligten selbst beschäftigen. Umgekehrt müssen Förderer:innen wie Programmverantwortliche lernen, was wissenschaftliche Erkenntnisse gegebenenfalls für ihre Angebote bedeuten.

Literaturverzeichnis

- Albright, Jamie N. / Hurd, Noelle M. / Hussain, Saida B. (2017): Applying a Social Justice Lens to Youth Mentoring: A Review of the Literature and Recommendations for Practice. In: *American Journal of Community Psychology* 59, H. 3–4, S. 363–381.
- Balu und Du e. V. (o. J.): Factsheet Wirkung: Wie Mentoring soziale Ungleichheit aufhebt. https://26302012.fsl.hubspotusercontent-eu1.net/hubfs/26302012/PDF/BuD_091_Factsheet-Wirkung-1.pdf (Abfrage: 10.07.2023).
- Braun, Tina / Kruse, Joachim / Singleton, Jennifer / Hiemeyer, Rico-Benjamin / von Oertzen, Timo (2020): Effect of Youth Mentoring on Depressive Symptoms of Single Mothers. In: *Global Journal of Community Psychology Practice* 11, H. 3, S. 1–17.
- Cavell, Timothy A. (2023): Sometimes it makes sense to compensate mentors. In: *Chronicle of Evidence-Based Mentoring* vom 18. April 2023. www.evidencebasedmentoring.org/professor-timothy-cavell-sometimes-it-makes-sense-to-compensate-mentors (Abfrage: 08.07.2023).
- Cavell, Timothy A. / Spencer, Renée / McQuillin, Samuel (2021): Back to the Future: Mentoring as Means and End in Promoting Child Mental Health. In: *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 50, H. 1, S. 1–19.

- Christensen, Kirsten M. /Hagler, Matthew A. /Stams, Geert-Jan/ Raposa, Elizabeth B. /Burton, Samantha /Rhodes, Jean E. (2020): Non-Specific versus Targeted Approaches to Youth Mentoring: A Follow-up Meta-analysis. In: *Journal of Youth and Adolescence* 49, H. 5, S. 959–972.
- Colley, Helen (2003): *Mentoring for social inclusion. A critical approach to nurturing mentor relationships*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- DuBois, David. L. /Holloway, Bruce E /Valentine, Jeffrey C. /Cooper, Harris (2002): Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. In: *American Journal of Community Psychology* 30, H. 2, S. 157–197.
- 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, H. 2, S. 57–91.
- Falk, Armin (2022): Warum es so schwer ist, ein guter Mensch zu sein ... und wie wir das ändern können: Antworten eines Verhaltensökonomens. München: Siedler.
- Freedman, Marc (1993): *The Kindness of Strangers. Reflections on the Mentoring Movement*. Philadelphia: Public / Private Ventures.
- Garringer, Michael (2020): „Mentoring ist eine unglaublich flexible Strategie“. In: Fachbrief „Telemachos“ Nr. 22, S. 3–17. <https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1672763914/module/13923772027/name/Telemachos%20Nr.%2022.pdf>.
- Garringer, Michael /Kupersmidt, Janis /Rhodes, Jean /Stelter, Rebecca /Tai, Tammy (2015): *Elements of Effective Practice for Mentoring*. 4. Ausgabe. Boston, MA: MENTOR /The National Mentoring Partnership.
- Goldner, Limor /Mayseless, Ofra (2008): Juggling the roles of parents, therapists, friends and teachers – a working model for an integrative conception of mentoring. In: *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16, H. 4, S. 412–428.
- Goldner, Limor /Golan, Daphna (2017): The long-term effects of youth mentoring on student mentors' civic engagement attitudes and behavior. In: *Journal of Community Psychology* 45, H. 6, S. 601–703.
- Hamilton, Stephen F. /Hamilton, Mary Agnes (1992): Mentoring Programs: Promise and Paradox. In: *Phi Delta Kappan*, H. 7, S. 546–550.
- Häseler-Bestmann, Sarah /Traxl, Bernd /Fritzsche, Elisabeth /Steckhan, Greta M. (2019): PATEN – Patenschaften als Akteure gesellschaftlicher Teilhabe und Entwicklung: Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis. In: Hilsen-Carstensen, Theresa /Meusel, Sandra /Zimmermann, Germa (Hrsg.): *Freiwilliges Engagement und soziale Inklusion. Perspektiven zweier gesellschaftlicher Phänomene in Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: Springer, S. 169–181.
- Hrdy, Sarah Blaffer (2009): *Mütter und andere. Wie die Evolution uns zu sozialen Wesen gemacht hat*. Berlin: Berlin Verlag.
- Jones, Kevin R. /Keller, Thomas /Ossowski, John (2013): Youth Mentoring and the Social Dimension of Sustainability. In: Dujon, Veronica (Hrsg.): *Social Sustainability: A Multilevel Approach to Social Inclusion*. New York: Routledge, S. 262–281.
- Keller, Thomas E. (2022): „Qualifiziertes Personal ist mit entscheidend, wie wirksam Mentoring-Beziehungen sind“. In: *Telemachos* Nr. 30, S. 4–12. <https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1672763941/module/14365783627/name/Telemachos%20Fachbrief%20Nr.%2030.pdf> (Abfrage: 07.07.2023).
- Keller, Thomas E. /DuBois, David L. (2021): Influence of program staff on quality of relationships in a community-based youth mentoring program. In: *Annales of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 112–126.
- Kosse, Fabian /Deckers, Thomas /Pinger, Pia /Schildberg-Hoerisch, Hannah /Falk, Armin (2020): The Formation of Prosociality: Causal Evidence on the Role of Social Environment. In: *Journal of Political Economy* 128, H. 2, S. 434–467.

- Kupersmidt, Janis. B./Stump, Kathryn N./Stelter, Rebecca L./Rhodes, Jean E. (2016): Predictors of premature match closure in youth mentoring relationships. In: *American Journal of Community Psychology* 59, H. 1–2, S. 25–35.
- Lorenzen, Jule-Marie/Zifonun, Dariuš (2013): Wissensdyaden. Mentoring und (De)Professionalisierung im Feld der Sozialen Arbeit. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010*. Wiesbaden: VS. CD-ROM.
- Marino, Claudia/Gaboardi, Marta/Kaufman, Michelle R./Santinello, Massimo (2022): „It is not necessary to organize a trip to the moon“: a mixed method study with mentors in the Italian Mentor-UP program during the COVID-19 pandemic. In: *Mentoring & Tutoring* 30, H. 3, S. 293–311.
- Müller-Kohlenberg, Hildegard (2016): „Die Kinder werden fröhlicher und offener“. In *Telemachos* Nr. 4. https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1559148083/module/12997923227/name/Telemachos_04_11-2016.pdf (Abfrage: 10.07.2023).
- Preston, Justin M./Prieto Flores, Óscar/Rhodes, Jean E. (2019): Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. In: *Youth & Society* 51, H. 7, S. 900–914.
- Prieto Flores, Óscar (2019): „Jede (Mentoring-)Beziehung kann den Ohnmächtigen eine Stimme geben“. In: *Telemachos* Nr. 16, S. 2–7. https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1589046734/module/13783730227/name/Telemachos_16_2019.pdf (Abfrage: 07.07.2023).
- Raposa, Elizabeth B./Rhodes, Jean E./Stams, Geert-Jan J. M./Card, Noel/Burton, Samantha/Schwartz, Sarah/Sykes, Laura A. Y./Kanchewa, Stella./Kupersmidt, Janis/Hussain, Saida (2019): The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. In: *Journal of Youth and Adolescence* 48, H. 3, S. 423–443.
- Rhodes, Jean E. (2005): A model of youth mentoring. In: DuBois, David/Karcher, Michael J. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Sage, S. 30–40.
- Rhodes, Jean E. (2020): *Older and wiser: New ideas for youth mentoring in the 21st century*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Rhodes, Jean E. (2021): The road ahead: The promise of task shifting, stepped care, and paraprofessional mentoring. In: *The Chronicle of Evidence-Based Mentoring* vom 18.08.2023. <https://www.evidencebasedmentoring.org/the-road-ahead-task-shifting-stepped-care-and-paraprofessional-mentoring/> (Abfrage: 07.07.2023).
- Rhodes, Jean E. (2023): Mentor in the loop – Is there a role for AI in mentoring relationships? In: *The Chronicle of Evidence-Based Mentoring* vom 25.05.2023. <https://www.evidencebasedmentoring.org/mentor-in-the-loop-is-there-a-role-for-ai-in-mentoring-relationships> (Abfrage: 07.07.2023).
- Rhodes, Jean E./DuBois, David L. (2008): Mentoring relationships and programs for youth. In: *Current Directions in Psychological Science* 17, H. 4, S. 254–258.
- Rhodes, Jean E./Liang, Belle/Spencer, Renée (2009): First Do No Harm: Ethical Principles of Youth Mentoring. In: *Professional Psychology: Research Practice* 40, H. 5, S. 452–458.
- Roß, Paul-Stefan (2021): *Engagement in Patenschaftsprojekten zwischen persönlicher Beziehung und Öffentlichkeit. Ein kritischer Zwischenruf aus zivilgesellschaftlicher Perspektive*. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian: *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 373–387.
- Saeed, Bilal Bin/Mgbemena, Henry/Wu, Si-Ying/Wang, Ying (2009): *Youth Mentoring: A Strategic Move Towards Sustainability*. Karlskrona. <https://bth.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A829508&dswid=8108> (Abfrage: 08.07.2023).

- Sánchez, Bernadette (2021): „Mentoring hat ein Erbe des Rassismus“. In: *Telemachos* Nr. 25, S. 3–9. <https://s3e526fe9e53cdb73.jimcontent.com/download/version/1672763914/module/13997454827/name/Telemachos%20Fachbrief%20Nr.%2025.pdf> (Abfrage: 10.07.2023).
- Schüler, Bernd (2011): Mentoringprogramme für Kinder und Jugendliche. *Forschungsergebnisse aus den USA und England*. In: *Soziale Arbeit* 60, H. 8, S. 288–297.
- Schüler, Bernd (2021): Jenseits von Enthusiasmus und Ernüchterung. Patenschaften und Mentoring für Kinder und Jugendliche im Spiegel von Forschungsergebnissen aus 25 Jahren. In: Gesemann, Frank/Nentwig-Gesemann, Iris/Seidel, Alexander/Walther, Bastian (Hrsg.): *Engagement für Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 78–108.
- Schwartz, Sarah/Rhodes, Jean/Spencer, Renée/Grossman, James (2013): Youth initiated mentoring: Investigating a new approach to working with vulnerable adolescents. In: *American Journal of Community Psychology* 52, H. 1–2, S. 155–169.
- Schwartz, Sarah/Rhodes, Jean (2016): From treatment to empowerment: New approaches to youth mentoring. In: *American Journal of Community Psychology* 58, H. 1–2, S. 150–157.
- Selle, Ulrich (2016): Patenschaften bei auffälligem Verhalten. Ein Projekt für Risikokinder in der weiterführenden Schule. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Shpigelman, Carmit-Noa/Gill, Carol J. (2013): The characteristics of unsuccessful e-mentoring relationships for youth with disabilities. In: *Qualitative Health Research* 23, H. 4, S. 463–475.
- Stoeger, Heidrun/Balestrini, Daniel P./Ziegler, Albert (2021): Key issues in professionalizing mentoring practices. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 1483, H. 1, S. 5–18.
- Stukas, Art (2023): A risky strategy. In: *Chronicle of Evidence-Based Mentoring* vom 18. April 2023. www.evidencebasedmentoring.org/professor-timothy-cavell-sometimes-it-makes-sense-to-compensate-mentors (Abfrage: 08.07.2023).
- Stukey, Jennifer Kristin (2016): *Predictive Factors of Organizational Support Communication in Volunteer Mentor Retention*. Washington, MN: Walden University.
- Tierney, Joseph B./Grossman, Jean/Resch, Nancy (1995): *Making a difference: An impact study of Big Brothers/Big Sisters*. Philadelphia.
- van Dam, Levi/Blom, Danielle/Kara, Esma/Assink, Mark/Stams, Geert-Jan/Schwartz, Sarah/Rhodes, Jean (2021): Youth Initiated Mentoring: A Meta-analytic Study of a Hybrid Approach to Youth Mentoring. In: *Journal of Youth and Adolescence* 50, H. 2, S. 219–230.
- Walker, Gary (2005): Youth Mentoring and Public Policy. In: DuBois, David L./Karcher, Michael L. (Hrsg.): *Handbook of Youth Mentoring*. New York: Routledge, S. 510–524.
- Weiler, Lindsey M./Scafe, Meredith/Spencer, Renée/Cavell, Timothy A. (2021): Caregiver-Initiated Mentoring: Developing a Working Model to Mitigate Social Isolation. In: *Clinical Social Work Journal* 48, H. 1, S. 6–17.
- Weiston-Serdan, Tory (2017): *Critical mentoring: A practical guide*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Ziegler, Albert (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: Stöger, Heidrun/Ziegler, Albert/Schimke, Diana (Hrsg.): *Mentoring: theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*. Lengerich: Pabst, S. 7–29.

Verzeichnis der Autor:innen

Dr. Bernadine Brady, Senior Lecturer am UNESCO Child and Family Research Centre, School of Political Science & Sociology, University of Galway, Ireland. Kontakt: bernadine.brady@universityofgalway.ie.

Dr. Tina Braun, Vertretungsprofessorin für Psychologische Methodenlehre, Charlotte Fresenius Hochschule, Wiesbaden. Kontakt: tina.braun@charlotte-fresenius-uni.de.

Dr. Tereza Brumovská, Marie Skłodowska-Curie Research Fellow, Lecturer, Faculty of Humanities, Charles University Prague, Tschechien. Kontakt: tereza.brumska@fhs.cuni.cz.

Véronique Church-Duplessis, Ph. D., Director of Research and Evaluation, Mentor Canada. Kontakt: veronique.church-duplessis@mentoringcanada.ca.

Dr. Kathrin Emmerdinger, Akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg. Kontakt: kathrin.emmerdinger@ur.de.

Michael Garringer, Senior Director of Research and Quality, MENTOR National (USA). Kontakt: mgarringer@mentoring.org.

Dr. Frank Gesemann, Geschäftsführer des DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration, Berlin. Kontakt: frank.gesemann@t-online.de.

Dr. Laura Gozzer, Akademische Rätin am Institut für Empirische Kulturwissenschaft und Europäische Ethnologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Kontakt: l.gozzer@lmu.de.

Prof. Dr. Sarah Häsel, Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Kontakt: sarah.haeseler@khsb-berlin.de.

Dr. Katharina Heyna, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Regensburg, Deutschland. Kontakt: katharina.heyna@ur.de.

Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Senior Professor of Public Health and Education, Hertie School – University of Governance, Berlin. Kontakt: hurrelmann@hertie-school.org.

Prof. Dr. Gisela Jakob, Professorin für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit, Hochschule Darmstadt. Kontakt: gisela.jakob@h-da.de.

Tracy Luca-Huger, MA CCC, Executive Director, Mentor Canada. Kontakt: tracy.luca-huger@mentoringcanada.ca.

Dr. Tatiana Matthiesen, Leiterin Bildung und Erziehung bei der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Kontakt: matthiesen@zeit-stiftung.de.

Nicki Patnaude, Director of the National Quality Mentoring System, MENTOR National (USA). Kontakt: npatnaude@mentoring.org.

Prof. Dr. Eberhard Raitelhuber, Professor for Social Intervention and Transformation, Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten, Österreich. Kontakt: eberhard.raitelhuber@suttneruni.at.

Dr. Thomas Röbbke, Geschäftsführer des Landesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement Bayern (bis März 2023). Kontakt: thomas.roebke@posteo.de.

Dr. Hannah Schott-Leser, (zum Zeitpunkt der Einreichung) Goethe Universität Frankfurt am Main, Kontakt: schott-leser@kinderheimat-reinhardshof.de.

Bernd Schüler, M. A., Autor des Mentoring-Fachbriefs „Telemachos“. Kontakt: bernd_schueler@web.de.

Franziska Seise, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Kulturanthropologie, Freie Universität Berlin. Kontakt: f.seise@fu-berlin.de.

Prof. Dr. Heidrun Stöger, Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Regensburg. Kontakt: heidrun.stoeger@ur.de.