

2015/16

Evaluation Mentoringprojekt „Mannheimer Cleverlinge²“



KinderHelden gGmbH

„Mannheimer Cleverlinge²“ – Evaluationsbericht 2015/16

Zusammenfassung

Im Projekt „Mannheimer Cleverlinge²“, einem Kooperationsprojekt zwischen KinderHelden und der Stadt Mannheim, Fachbereich Bildung, Abteilung Bildungsplanung/Schulentwicklung, erhielten 40 Kinder zweier Mannheimer Grundschulen, der „Astrid-Lindgren-Schule“ (Hochstätt) und der „Friedrich-Ebert-Schule“ (Waldhof) für ein Jahr von November 2015 bis Oktober 2016 einen Mentor oder eine Mentorin.

Die MentorInnen des „Mannheimer Cleverlinge²“ Projekts haben eine besondere Rolle: Sie stehen zwischen der familiären Situation der Kinder und der Schule, müssen aber – anders als LehrerInnen – keine Bewertung vornehmen. Sie können so den Kindern ungeteilte Aufmerksamkeit schenken.

Diese individuelle Betreuung hatte das Ziel, Jungen und Mädchen der vierten Klasse mit erschwerten Startbedingungen (Migrationshintergrund, alleinerziehende Elternteile, schlechte fachliche Leistungen) während des laufenden Schuljahres und beim Übergang auf die weiterführende Schule zu unterstützen. Zu Beginn und am Ende des Projekts wurden verschiedene Beteiligte – Kinder, Schule, Lehrkräfte und MentorInnen – um Einschätzung zur Situation und zum Leistungsstand der Kinder mittels Fragenbögen, Schulnoten und Interviews befragt. In diesem Bericht werden diese Einschätzungen hinsichtlich zweier Fragen analysiert:

- **Veränderungen:** Wie haben sich die sozialen und fachlichen Fähigkeiten der Kinder während des Mentoringprojekts aus Sicht verschiedener Beteiligter verändert?
- **Wirkungen:** Welche Veränderungen hängen mit den MentorInnen zusammen?

Kinder, Mentorinnen und LehrerInnen berichten, dass sich die Sprachkompetenz und das Selbstbild der Kinder innerhalb der Projektphase deutlich verbessert haben. Damit einher geht auch eine Ausweitung der Lernkompetenzen zur eigenständigen Erarbeitung neuer Inhalte. Die Schulnoten in Deutsch und Mathematik konnten bei einigen Kindern verbessert und insgesamt stabilisiert werden. Mittelfristig ist zu erwarten, dass die besseren Sprach- und Lernkompetenzen die Integration in Schule und Gemeinschaft erleichtern. Die temporäre aber ungeteilte Aufmerksamkeit der MentorInnen hilft den Kindern in einer entscheidenden Phase am Ende der Grundschule.

Inhalt

| | |
|----------------------------------------------------------------|----|
| 1. Das Projekt „Mannheimer Cleverlinge ² “ | 3 |
| 2. Durchführung des Projekts | 4 |
| 2.1 Auswahl und Vorbereitung der ProgrammteilnehmerInnen | 4 |
| 2.2 Durchführung der Tandembegleitung | 5 |
| 2.3 Durchführung an den Schulen | 6 |
| 2.4 Die Beteiligten – Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen | 8 |
| 2.5 Typischer Ablauf des Mentorings | 10 |
| 3. Wirkungsmodell | 12 |
| 4. Evaluationsdesign | 15 |
| 4.1 Datenerhebung | 15 |
| 4.2 Analyse der Daten | 17 |
| 5. Analyse | 19 |
| 5.1 Einschätzung der Kinder | 19 |
| 5.2 Einschätzung der Schule | 25 |
| 5.3 Einschätzung der Lehrkräfte | 29 |
| 5.4 Einschätzung der MentorInnen | 40 |
| 6. Veränderungen und ihre Wirkungen | 47 |
| 6.1 Unterschiede in den Einschätzungen der Steigerungen | 48 |
| 6.2 Beobachtete Wirkungen | 50 |
| 6.3 Mögliche Steigerung der Wirkung | 52 |
| 6.4 Verbesserung der Messung | 55 |
| 7. Fazit | 56 |
| Abbildungsverzeichnis | 58 |
| Literaturverzeichnis | 60 |
| Anhang | 61 |
| Anhang A – KINDL | 62 |
| Anhang B - Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L) | 65 |
| Anhang C –Wirkungserhebungsbogen MentorInnen (WEB-M) | 67 |

1. Das Projekt „Mannheimer Cleverlinge²“

KinderHelden bietet qualitativ hochwertige Mentoring-Programme mit professioneller Begleitung für Kinder und Jugendliche an. Die gemeinnützige Organisation ist in den Regionen Rhein-Neckar, Stuttgart und Rhein-Main sowie Hamburg tätig. Kinder mit Startschwierigkeiten erhalten durch einen ehrenamtlichen Mentor oder eine Mentorin eine ganzheitliche Förderung mit Herz und Verstand, dessen Fokus im 1:1 Mentoring liegt. Das Kind und der jeweilige Erwachsene bilden ein „Tandem“ und lernen gemeinsam, spielen, erkunden die Stadt und nehmen an Gruppenveranstaltungen teil. Durch einen individuell abgestimmten Bildungsplan ermöglicht KinderHelden eine zielgerichtete Stärkung der einzelnen Kinder – sowohl im schulischen als auch im persönlichen Bereich.

Bei dem Projekt „Mannheimer Cleverlinge²“, einem Kooperationsprojekt mit der Stadt Mannheim, Fachbereich Bildung, Abteilung Bildungsplanung/Schulentwicklung erhielten 40 Kinder der beiden Mannheimer Grundschulen, der „Astrid-Lindgren-Schule“ (Hochstätt) und der „Friedrich-Ebert-Schule“ (Waldhof), für ein Kalenderjahr einen Mentor oder eine Mentorin. Diese individuelle Betreuung hatte das Ziel, die Jungen und Mädchen mit erschwerten Startbedingungen während des laufenden Schuljahres und beim Übergang auf die weiterführende Schule zu unterstützen. Die MentorInnen sollten den Kindern helfen, sich schulisch zu verbessern, motivierter zu lernen, Spaß am Sprachgebrauch zu bekommen und selbstbewusster zu werden. Außerdem sollten sie im Übergang von der vierten in die fünfte Klasse positiv auf die Entwicklung der Kinder Einfluss nehmen, damit dieser für viele Kinder schwierige Übergang besser gelingt. Ein weiteres wichtiges Förderziel war das Aufzeigen von alternativen Freizeitmöglichkeiten. Dies verhilft den Kindern zu einer größeren Selbständigkeit sowie zur Verortung im eigenen Stadtteil und erweitert den Lern- und Erfahrungshorizont der Kinder. Durch die regelmäßigen Treffen und Unternehmungen mit ihren MentorInnen erfuhren die Kinder, welche Lern- und Freizeitmöglichkeiten die Stadt Mannheim und deren Umgebung bietet, entdeckten ihren eigenen Stadtteil neu und konnten zudem weitere, ihnen bisher unbekannte Stadtteile kennenlernen. Ein wichtiger erhoffter Effekt für die Kinder war, dass sie in der Schulgemeinschaft mehr zu erzählen hatten, sich mehr an Gesprächen beteiligten und sich dadurch schneller integrierten.

2. Durchführung des Projekts

Das Projekt wurde im engen Austausch mit der Stadt Mannheim, Fachbereich Bildung, durchgeführt und der intensive Austausch mit den Schulen gesucht. Die Projektmeilensteine und -inhalte wurden den Lehrkräften und Eltern jeweils zielgruppengerecht vermittelt und auch die Kinder wurden praxisorientiert auf das Projekt eingestimmt.

Zur Gewinnung von Ehrenamtlichen führte KinderHelden verschiedenste Maßnahmen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit durch. Dabei handelte es sich immer um einen abgestimmten Kommunikations-Mix wie z.B. Handzettel vor Ort, Vorstellung des Projekts auf der KinderHelden Website, Presseaktivitäten und Weiterempfehlungen von bereits aktiven Mentoren und Mentorinnen aus anderen Mentoring-Projekten der Organisation. KinderHelden ist auch sehr aktiv bei Unternehmen vor Ort und weist in deren Intranet und Unternehmens-Newsletter Mitarbeitende auf die Möglichkeiten zum Engagement hin. Außerdem hat KinderHelden ein gutes Netzwerk an den Hochschulen, und viele PH StudentInnen aus Heidelberg und Studierende der Universität Mannheim engagieren sich in diesem Projekt.

2.1 Auswahl und Vorbereitung der ProgrammteilnehmerInnen

Danach begann der strukturierte Aufnahmeprozess der ProgrammteilnehmerInnen. Schulleitung und Lehrkräfte der vierten Klassen waren von Anfang an in die Planung und Durchführung einbezogen. Sie identifizierten, welche SchülerInnen für eine Teilnahme gezielt angesprochen werden konnten. Die KlassenlehrerInnen wandten sich dann gemeinsam mit KinderHelden an die Eltern, deren schriftliches Einverständnis eine Voraussetzung für die Projektteilnahme war.

Mit jedem Kind, das auf Lehrerempfehlung und mit Zustimmung der Eltern angemeldet wurde, führte KinderHelden ein Gespräch, um die Jungen und Mädchen kennen zu lernen. Zudem wurde gemeinsam mit den LehrerInnen für jedes Kind ein individueller Bildungsplan erstellt. Darin wurden Förderschwerpunkte erfasst, in denen die Kinder Förderbedarf haben und die von den MentorInnen im Jahresverlauf konkret unterstützt werden konnten. Diese waren Sprachkompetenzen/Deutsch, Mathematik, Selbstbewusstsein und Lern- und Arbeitsverhalten.

Neben den Aufnahmegesprächen mit den Kindern durchliefen die Ehrenamtlichen einen Aufnahmeprozess bestehend aus: erweitertem, polizeilichen Führungszeugnis, Referenzen, persönlichem Gespräch mit einer Fachkraft von KinderHelden und einem Einführungs-Workshop. Dieser Prozess hat sich in unterschiedlichen Projekten sehr bewährt. Bei dem Einführungs-Workshop handelt es sich um eine Schulung, die die MentorInnen auf ihre Aufgabe vorbereitet und Themen wie z.B. die Rolle eines Mentors oder Mentorin, motivierende Kommunikation, Regeln für Mentoren und

Kinder, grundlegende Fördermöglichkeiten (u.a. Lernmethoden, -tipps und -materialien) sowie die Bearbeitung von Fallbeispielen beinhaltet.

Zur zielgerichteten Unterstützung ihres Mentees erhielten die MentorInnen außerdem eine Themenschulung zu den Förderschwerpunkten „Sprachförderung/Deutsch“ und „Mathematik“. Dabei wurden die MentorInnen mit den Lerninhalten der Grundschule bzw. dem Bildungsplan vertraut gemacht und ihnen wurden Grundlagen gelingenden Lernens wie Motivation und Konzentration vermittelt. Darüber hinaus wurden Ideen für spielerisches Lernen und zur Gestaltung lernförderlicher Rahmenbedingungen erarbeitet. Diese Schulung sollte den MentorInnen die notwendige Basis für eine nachhaltige Förderung bieten.

Vor diesem Hintergrund konnte KinderHelden die Tandems an der Astrid-Lindgren-Schule und Friedrich-Ebert-Schule bilden. Das passende Zusammenstellen der Kinder und MentorInnen wurde, genauso wie die Aufnahme der Kinder und MentorInnen, unter einem bestimmten Vier-Augen-Prinzip vorgenommen, da dies ein wesentlicher Erfolgsfeiler für die zukünftige Tandemzeit ist.

2.2 Durchführung der Tandembegleitung

Nach gemeinsamen Tandemstarts an den jeweiligen Schulen und einer großen Auftaktveranstaltung an der Friedrich-Ebert-Schule begann die Phase der laufenden Tandembegleitung. In dieser Zeit sprach KinderHelden regelmäßig mit den Kindern in der Schule. Bei diesen Gesprächen ging es darum herauszufinden, wie es den Kindern im Tandem geht, wie sie die Tandemzeit empfinden, was sie mit ihren MentorInnen unternehmen, wie und was gelernt wird, und was dies dem Kind aus seiner Sicht bringt, um sicherzustellen, dass das Tandem gut zusammen unterwegs ist. Parallel dazu blieb KinderHelden über das „eTagebuch“, ein monatlicher, kurzer Bericht, der von den MentorInnen erstellt wird, im regelmäßigen Austausch mit den MentorInnen. KinderHelden prüfte dieses Tagebuch aus fachlicher Sicht und gab daraufhin Rückmeldung. Hierbei handelte es sich um motivierenden Input, um Hilfe beim Umgang mit Konflikten, um pädagogische Tipps aber auch positive Verstärkung des momentanen Engagements. KinderHelden nahm auf diese Weise einen wichtigen Einfluss auf den Verlauf des Tandems und die Förderung der Kinder. Je nach Situation und Bedarf kam es auch zu persönlichen Gesprächen oder Telefonaten mit der jeweiligen Mentoringberaterin. Diese fachliche Begleitung ist essentiell, um den Tandemerfolg zu ermöglichen. Tandems brauchen, insbesondere zu Beginn ihrer Tandemzeit oder bei „Durststrecken“, eine moderierende Unterstützung und eine Begleitung mit Erfahrung und Expertise in diesem Bereich.

Zur Unterstützung der MentorInnen bei der Ideenfindung für Tandem-Aktivitäten und weiteren Förderungsmöglichkeiten für die Kinder im schulischen und außerschulischen Bereich, stellte KinderHelden sowohl speziell entwickeltes Lernmaterial als auch Aktivitätentipps allen

TeilnehmerInnen während der gesamten Tandemzeit zur Verfügung. Zudem konnten alle Tandems an den regelmäßigen Veranstaltungen teilnehmen, die in Kooperation mit dem Mentorenverein „Mentoren für Kinder e.V.“ angeboten wurden (bspw. Kochkurse, Sportveranstaltungen).

Wichtig und sehr notwendig war ebenfalls ein guter, regelmäßiger Austausch mit den LehrerInnen und Eltern bei verschiedensten Gelegenheiten wie Infoabenden, Elterncafes oder Elternabenden. Zudem stellten die Lehrkräfte immer wieder die Schnittstelle zwischen Kind und MentorIn dar. Sie unterstützten beispielsweise die Kinder, die nicht zuverlässig die Treffen mit dem Mentor oder der MentorIn einhalten konnten, durch entsprechende Erinnerungen zur Aufrechterhaltung der regelmäßigen Treffen. Ferner ermutigten die LehrerInnen ihre SchülerInnen dazu, schwierige Themen aus dem Unterricht nochmals mit ihren MentorInnen zu besprechen oder auf die anstehende Klassenarbeit gemeinsam zu lernen.

Am Ende des Projektes im Oktober 2016 wurden alle Tandems eingeladen, sich auch noch nach dem Projektende weiter zu treffen. Dies ist im Rahmen des „StarkMacher“ Projektes von KinderHelden möglich. Damit sorgt KinderHelden für eine nachhaltige Förderung der Kinder inklusive Versicherungsschutz und fachlicher Begleitung.

2.3 Durchführung an den Schulen

Durchgeführt wurde das Projekt „Mannheimer Cleverlinge²“ an den beiden Mannheimer Grundschulen, der „Astrid-Lindgren-Schule“ (Hochstätt) und der „Friedrich-Ebert-Schule“ (Waldhof).

2.3.1 Astrid-Lindgren-Schule

Die Astrid-Lindgren-Schule ist die einzige Grundschule in Hochstätt und nimmt somit eine Schlüsselposition ein. Seit dem Umbau zur Ganztageschule 2003/2004 ist sie ein bedeutender Gewinn für den Stadtteil, da es nun ein intensiveres Betreuungsprogramm für die Kinder gibt. Die Startsituation vieler Kinder in Hochstätt ist im Allgemeinen oft problematisch, da viele keinen Kindergarten besuchen. Bei einigen Kindern zeigen sich auch deutliche sprachliche Defizite. Bei den schulischen Erstuntersuchungen stellte sich zudem heraus, dass Impfungen und gesundheitliche Vorsorgen häufig nicht in Anspruch genommen wurden. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund an der Astrid-Lindgren-Schule ist mit ca. 70% extrem hoch. In Mannheim ist dies laut Bildungsbericht Mannheim 2015 der höchste Ausländeranteil an einer Schule.

Das Projekt sehr wurde positiv begrüßt und Mentoring in den Schulalltag integriert. Zwei Lehrerinnen begleiteten das Projekt. Zudem setzte sich der Schulleiter selbst sehr für das Projekt ein und übersetzte beispielsweise bei einem Elternabend alles in seine eigene Muttersprache, das Türkische. Die Lehrerinnen sahen in den MentorInnen eine große Bereicherung für die Kinder und kamen zum

Teil regelmäßig auf die Ehrenamtlichen zu. So wandten sich die Lehrerinnen zum Teil direkt an die MentorInnen für eine individuellere Schulunterstützung der teilnehmenden Jungen und Mädchen.

Das Projekt startete mit 21 Kindern. Ein Kind hatte sich unter der Zeit mit ihrer Mentorin etwas anderes vorgestellt, so dass dieses Tandem nach kurzer Zeit beendet werden musste. Ihr freigewordener Platz wurde von einem anderen Kind übernommen. Die Nachfrage an der Schule war während der gesamten Projektphase immens hoch. Im Frühjahr 2016 kamen fünf weitere Kinder in das Projekt, da fünf Kinder der Friedrich-Ebert-Schule abgesprungen waren und KinderHelden in Absprache mit der Stadt Mannheim beschlossen hatte, aufgrund der großen Nachfrage, die Plätze auf die Astrid-Lindgren-Schule zu übertragen. Am Ende der Projektphase nahmen somit 8 Jungen und 18 Mädchen der Schule am Programm teil. 73% der teilnehmenden Kinder hatte einen Migrationshintergrund.

2.3.2 Friedrich-Ebert-Schule

Die Friedrich-Ebert-Schule liegt zentral im Stadtteil Waldhof, einem Stadtteil, der vor allem als traditionelles Arbeiterviertel in Mannheim bekannt ist. Die Friedrich-Ebert-Schule ist eine Grund- und Werkrealschule. Auf die Grundschule gehen insgesamt 263 Kinder, auf die Werkrealschule 90 Kinder.

Zu einem Großteil zeichnet sich die Lebenswelt der Kinder der Schule durch sehr schwierige Rahmenbedingungen aus. Häufig ist sie von finanziellen Unsicherheiten, von einer bedenklichen Wohn- und Familiensituation, Überforderung in der Erziehungs- und Sorgepflicht, von Sprach- und Lernschwierigkeiten aber auch z. T. von Gewalt und Gefährdung verschiedenster Art geprägt. Unterschiedliche Herausforderungen für Jungen und Mädchen ergeben sich aus dieser Bildungsbiographie. Der Bildungsstand der Eltern ist größtenteils niedrig angesiedelt. 44% der Kinder der Schule haben einen Migrationshintergrund (Angaben beziehen sich auf den Bildungsbericht Mannheim 2015).

Die Schulleitung nahm das Projekt sehr freudig auf und begleitet es auch während der gesamten Projektphase engagiert. Drei KlassenlehrerInnen begleiteten das Projekt, aber nutzten es weniger als die Lehrerinnen an der Astrid-Lindgren-Schule für eine gezielte Unterstützung außerhalb des Unterrichts für die Kinder.

19 Kinder starteten zu Beginn des Projektes an der Schule. 5 Kindern sprangen in der Anfangsphase ab, so dass letztendlich 7 Jungen und 7 Mädchen am Projekt teilnahmen. 46% der teilnehmenden Kinder hatte einen Migrationshintergrund.

Als Erklärung für die ungewöhnlich - und bisher nicht vorgekommene - hohe Abbruchrate wurde letztendlich die Kombination der fehlenden Motivation und aktuellen Familiensituation der Kinder

sowie die zu geringe Unterstützung durch die Lehrkräfte identifiziert. So wurden beispielsweise Kinder zum Projekt angemeldet, deren Bedarf den Handlungsspielraum von MentorInnen überstieg. Aufgrund von instabilen Familienverhältnissen (Überbelastung, alleinerziehende Mutter, Jugendamt in Familie etc.) konnten zudem einige Eltern ihre Kinder nicht unterstützen, regelmäßig am gleichen Wochentag zur gleichen Zeit am vereinbarten Treffpunkt zu sein. Hier, ebenso wie bei Kindern, die es gewohnt sind schnell aufzugeben, hätte gezielte Unterstützung der LehrerInnen einen großen Unterschied machen können.

2.4 Die Beteiligten – Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen

2.4.1 Kinder

25 Mädchen und 15 Jungen nahmen am Projekt der „Mannheimer Cleverlinge²“ teil. Alle Kinder waren zu dem Beginn des Projektes in der vierten Klasse und wurden von ihren KlassenlehrerInnen zur Teilnahme an dem Projekt identifiziert. Hier standen der schulische Bedarf und die Notwendigkeit einer weiteren, unterstützenden Person außerhalb der Familie und Schule im Vordergrund. Bei Kindern mit Migrationshintergrund war es häufig der Wunsch, dass die Kinder einen Ansprechpartner haben, der mit ihnen Alltagsdeutsch spricht und ihnen bei ihren Deutschhausaufgaben helfen kann. Bei Kindern von alleinerziehenden Elternteilen war der Wunsch nach meist einem männlichen Rollenvorbild groß und bei Familien mit Überforderungen in der Erziehungs- und Sorgepflicht überwog der Wunsch, dem Kind durch die ungeteilte Aufmerksamkeit Struktur und Perspektiven geben zu können. Die Gruppe der Kinder setzte sich wie folgt zusammen:

- **Geschlecht:** 62,5% der Kinder waren weiblich, 37,5% waren männlich.
- **Alter:** Die Kinder waren zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 9 und 11 Jahren alt. Der Altersdurchschnitt betrug 9,5 Jahre.
- **Migrationshintergrund:** Für 62,5% der Kinder insgesamt wurde ein Migrationshintergrund angegeben.
- **Anteil alleinerziehender Eltern:** Für 25% der Kinder wurde angegeben, dass sie in einem Haushalt eines alleinerziehenden Elternteils lebten.
- **Sozioökonomischer Status:** Für 38,5% der Kinder wurde ein niedriger sozioökonomischer Status angegeben, für 48,7% wurde er als „eher niedrig“ beschrieben und für 5,1% als „eher hoch“. Für 7,7% der Kinder wurde keine Angabe gemacht.

Für einige Kinder waren die neuen Lerninhalte der vierten Klasse nicht die einzige Herausforderung, die sie während der Projektzeit zu meistern hatten. Einige erlebten große familiäre Umbrüche, die die schulische Situation erschwerten. So musste ein Mädchen zu den Großeltern ziehen, da die Mutter psychisch erkrankte und stationär behandelt werden musste. Ein Mädchen musste selbst für

ein paar Monate zur stationären Behandlung in das Zentralinstitut für Seelische Gesundheit und konnte in dieser Zeit die Schule nicht besuchen. Ein Junge hatte eine große Umbruchsituation, da seine Geschwister zu Pflegefamilien kamen und er zunächst zu Hause wohnen bleiben konnte, aber seine zukünftige Situation noch ungewiss war. Zudem hatten 15 Kinder Lernschwierigkeiten (LRS, Dyskalkulie, ADHS, etc.), die ihnen den schulischen Alltag sehr erschwerten.

2.4.2 Lehrkräfte

Die Kinder der Astrid-Lindgren-Schule waren auf zwei Klassen aufgeteilt, die jeweils von zwei Klassenlehrerinnen betreut wurden. Die Klassenlehrerin der 4a hatte 16 Kinder in dem Projekt und hatte die Klasse neu übernommen. Sie unterrichtete jedoch schon länger an der Schule und war mit der Struktur und dem Bedarf der Kinder vertraut. Die Klassenlehrerin der 4b betreute 8 Kinder aus dem Projekt. Sie selbst war neu an der Schule und somit auch in der Klasse. Beide Lehrerinnen waren mittleren Alters.

Die 14 SchülerInnen der Friedrich-Ebert-Schule waren auf zwei Klassenlehrerinnen und einen Klassenlehrer aufgeteilt: in der 4a und 4b waren 4 Kinder und in der 4c 6 Kinder. Alle Lehrkräfte waren ungefähr Mitte 30 und seit ca. 5 Jahren an der Schule. Sie wussten um den Bedarf der Kinder und waren sich der Schwierigkeit von Elternarbeit an der Schule bewusst.

2.4.3 MentorInnen

40 MentorInnen, die an dem Projekt teilnahmen, wurden über ganz unterschiedliche Kanäle auf das Projekt aufmerksam und bildeten somit auch eine heterogene Gruppe. Dies ist für die Mentoringarbeit erfreulich, da die Kinder sehr unterschiedlich sind und unterschiedliche Förderungen benötigen. KinderHelden konnte so ganz gezielt die Stärken eines jeden Mentors einsetzen. Mädchen bekamen nur Mentorinnen an die Seite gestellt, Jungen konnten sowohl von Mentorinnen als auch Mentoren unterstützt werden. Die Gruppe der MentorInnen setzte sich wie folgt zusammen:

- **Geschlecht:** 77,5 % waren weiblich und 22,5% männlich
- **Beruflicher Hintergrund:**
 - 32,5 % waren StudentInnen
 - 52,5 % sind berufstätig
 - 15 % sind in Rente
- **Alter:**
 - 21% - 18-25 Jahre
 - 41% - 26-40 Jahre
 - 26% - 41-60 Jahre

- 13% - 61-75 Jahre
- **Migrationshintergrund:** 22,5% der MentorInnen hatten einen Migrationshintergrund

Aufgrund der geographischen Lage nahmen für die Astrid-Lindgren-Schule zahlreiche Studierende der PH Heidelberg und Universität Heidelberg teil. Sie hatten die Schule selbst noch nicht lange hinter sich gelassen und waren hoch motiviert, ihren Schützlingen die Freude am Lernen (zurück) zu bringen. Eine Studentin beispielsweise hatte selbst einen Migrationshintergrund und hätte sich als Kind auch sehr eine Mentorin gewünscht. Sie wollte nun ihre eigene, positiv verlaufene Biographie dem Kind als Motivation mitgeben und konnte sich besonders gut auf ihren Schützling einlassen und Ratschläge geben.

Für die Kinder der Friedrich-Ebert-Schule bewarben sich zahlreiche MitarbeiterInnen von Unternehmen aus der Umgebung. Die berufstätigen MentorInnen konnten sich so in unmittelbarer Umgebung ihres Arbeitsplatzes ehrenamtlich einbringen und vermittelten den Kindern vor allem auch neue Perspektiven. Die RentnerInnen, die am Projekt teilnahmen, waren zeitlich sehr flexibel und konnten so die Kinder mit viel Ruhe und Ausdauer unterstützen.

2.5 Typischer Ablauf des Mentorings

Die Treffen der Kinder und ihren MentorInnen fanden in der Regel wöchentlich für zwei bis drei Stunden statt. Häufig trafen sie sich direkt im Anschluss an die letzte Stunde des Unterrichts, da auf diese Weise die KlassenlehrerInnen sicher gehen konnten, dass das Treffen auch stattfand und das Kind den Termin nicht vergaß. Meist trafen sich die Tandems für zwei bis drei Stunden.

Die Rolle der MentorInnen war klar definiert: Zum einen sollten sie in schulischen Themen unterstützen, zum anderen mit dem jeweiligen Schützling sinnvolle Freizeitaktivitäten unternehmen. Aufgrund des Bildungsplans, den KinderHelden zusammen mit den Klassenlehrkräften erstellt hatte, wussten die MentorInnen genau, in welchem Bereich sie ihr Mentee gezielt fördern konnten. So machten sie mit den Kindern Hausaufgaben, lernten mit ihnen auf die nächsten Klassenarbeiten, übten Diktate oder gingen ganz spielerisch an schulischen Themen heran, bspw. mit Lernmemories. Nicht selten wandten sich auch die Lehrkräfte mit gezielten Aufgaben für die Kinder an die MentorInnen, wenn ein Kind dem Unterricht nicht folgen konnte.

Die Treffen fanden meist an den Schulen selbst oder an Kooperationsorten, wie bspw. ein Besprechungsraum eines Seniorenheims, Stadtbibliotheken, etc. statt. Wichtig waren hier ruhige Lernorte, an denen die Kinder nicht leicht abgelenkt werden konnten. Bei den Freizeitaktivitäten ging es dann häufig auf den Sportplatz der Schule oder eines Vereins, in die Nachbarschaft oder auf zu

ganz neuen Ufern: Viele Kinder gingen mit ihren MentorInnen ins Technomuseum oder in die Kunsthalle, in den Luisenpark oder zum Rhein, zur EXPLO nach Heidelberg oder lernten Radfahren. Auch gab es je nach Tandem unterschiedliche Projekte an denen die beiden während ihrer Tandemzeit arbeiteten: Ein Mädchen wollte unbedingt beim sogenannten „Dämmerungslauf“ mitmachen und trainierte hierfür mit ihrer Mentorin, ein Junge wollte einen Geländewagen selbst basteln und ein anders Mädchen wollte stricken lernen. Im Vordergrund stand bei allem, dass die Kinder ihre MentorInnen als Rollenvorbild erleben und somit neben all dem bewussten, kognitiven Lernen auch vieles über diese unterbewusste Ebene aufnehmen können. So lebte der Mentor oder die Mentorin einfach vor, wie wichtig es ist, zuverlässig zu sein, Regeln einzuhalten, einen Schulabschluss zu haben oder einer geregelten Arbeit nachzugehen.

3. Wirkungsmodell

Kinder sind in zwei soziale Systeme eingebettet: In ein privates Umfeld bestehend aus ihrer Familie, der erweiterten Familie, Freunden und Bekannten und in das Schulsystem bestehend aus Schulklassen und LehrerInnen. Beide Systeme beeinflussen den Alltag der Kinder vom Aufstehen (Familie), über den Vormittag (Schule), über den Nachmittag (Freunde) bis zum Schlafgehen (Familie).

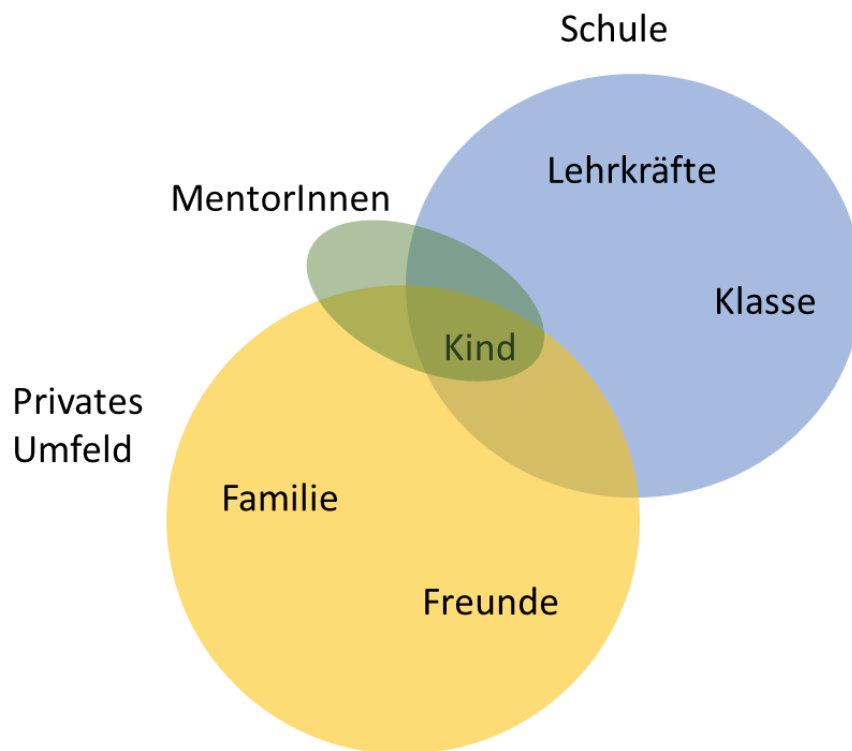


Abbildung 1: Mentoring in der Schule und im außerschulischen Bereich

Die MentorInnen treffen sich mit den Kindern nach der Schule meist in der Schule (oder an anderen öffentlichen Lernorten). Zeitlich ist es daher eher die Phase, in der sich Kinder mit Freunden oder Familienmitgliedern treffen, aber räumlich ist es häufig das Schulumfeld. Die MentorInnen sind nicht nur zeitlich und räumlich zwischen Schule und Familie angesiedelt. Auch ihre soziale Rolle hat eigenständige Qualitäten: Sie sind einerseits, ähnlich wie Lehrkräfte, „Fremde“, die mit ihnen Aufgaben bearbeiten, und andererseits phasenweise wie eigene Freunde und Bekannte der Familie, die mit ihnen spielen oder etwas Neues unternehmen.

Diese vermittelnde Position zwischen Schule und privatem Umfeld spiegelt sich in den angestrebten Zielsetzungen wieder:

1. Steigerung des Sprach- und Ausdrucksvermögens: Im Tandem müssen die Kinder über die gesamte Zeit Deutsch sprechen. Auch ist es die Zeit, um gemeinsam zu lesen, was weder in der Schule noch in vielen Fällen im privaten Umfeld individuell möglich ist.

2. Vermittlung von Fachwissen/Mathematik: Die MentorInnen sollen durch Bearbeiten von Aufgaben das Fachwissen der Mentees stärken. Die Aufgaben sind häufig eine Nachbereitung des Unterrichts, teilweise mit den Lehrkräften abgestimmt, oder auch ganz gezielte Förderung von neuem Wissen.

3. Selbstvertrauen: Die Kinder kennen typische Interaktionsmuster in der Schule und in ihrem privaten Umfeld. Mit den MentorInnen lernen sie neue Bezugspersonen in einer neuen Rolle kennen. Sie sollen so ihr sozialen Kompetenzen und damit auch ihr Selbstbild positiv weiterentwickeln. Gleichzeitig signalisiert die intensive Betreuung den Kindern, dass sie wertvoll sind. Ein gesteigertes Selbstvertrauen und eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung motivieren die Kinder, etwas Neues auszuprobieren.

4. Vermittlung von Lernkompetenzen: Durch die intensive Betreuung sollen die Kinder auch ihre grundsätzlichen Kompetenzen in Bezug auf das Lernen (wie Fleiß und Ausdauer) weiter ausbauen. So wird z.B. das Lernen von Vokabeln spielerisch geübt oder an gemeinsamen Projekten gearbeitet, z.B. das Basteln eines Sprachmemorys, den Kauf von Eiskugeln mit unterschiedlichen Preisen oder das Erstellen eines Kalenders.

5. Integration: Über die MentorInnen soll insgesamt sowohl eine bessere Integration in das Schulsystem (z.B. Verbesserung der Empfehlung auf weiterführende Schulen, leichteres Finden in der neuen Schule) und in den eigenen Stadtteil als auch bessere Interaktion mit Dritten erreicht werden. Schon allein das Aufzeigen von alternativen Freizeitmöglichkeiten in der Tandemzeit verhilft den Kindern zu einer größeren Selbstständigkeit sowie zur Verortung im eigenen Stadtteil und erweitert ihren Lern- und Erfahrungshorizont. Zudem hat das Kind mehr zu berichten auf das es stolz sein kann und kommt somit in den besseren Austausch mit anderen.

Erfolge in einzelnen dieser vier Bereiche beeinflussen auch andere Bereiche:

- Je besser das Sprach- und Ausdrucksvermögen, desto leichter kann Fachwissen vermittelt und gelernt werden.
- Je besser die Lernkompetenzen, desto leichter können Kinder eigenständig lernen und Hausaufgaben erledigen.
- Je mehr Selbstvertrauen aufgebaut wird, desto mehr Lernkompetenzen können entwickelt werden.

- Je mehr Selbstvertrauen, umso leichter gelingt die Integration.
- Je besser das Fachwissen und die Lernkompetenzen, desto besser gelingt die Integration.
- Je besser die Sprachkompetenzen, umso leichter gelingt Integration.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgendes, vereinfacht dargestelltes Wirkungsmodell:

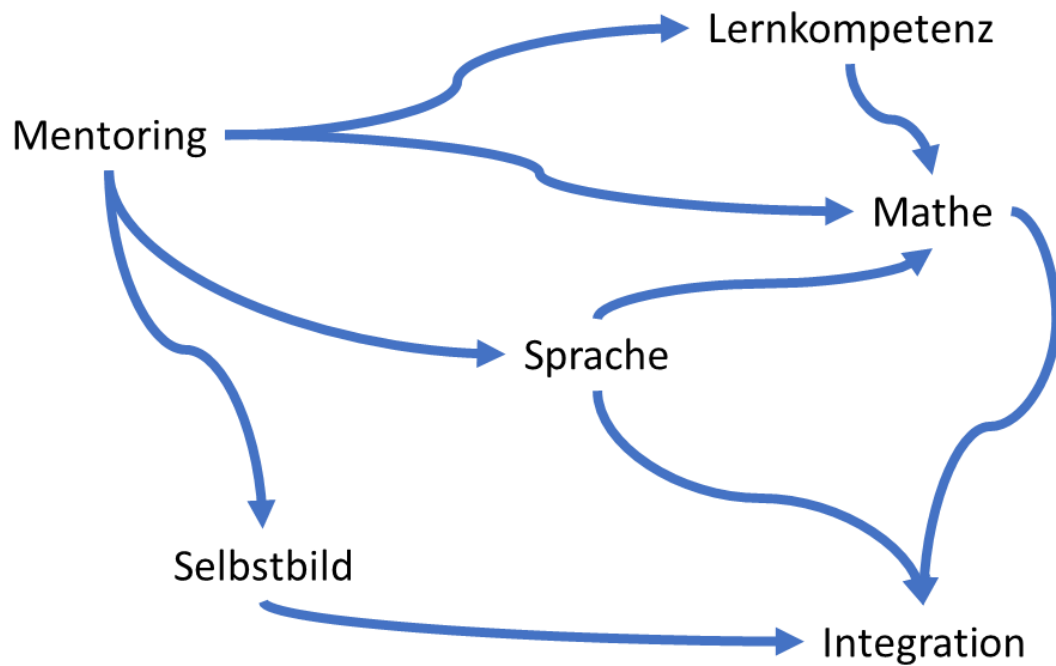


Abbildung 2: Wirkungsmodell Mentoring

4. Evaluationsdesign

Um im Rahmen des Projektes die Entwicklung der Kinder beobachten und letztlich beurteilen zu können, wurde ein Ansatz gewählt, der versucht die Entwicklungen aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven beurteilen zu können. Folgende Informationen wurden daher im Laufe des Projekts gesammelt:

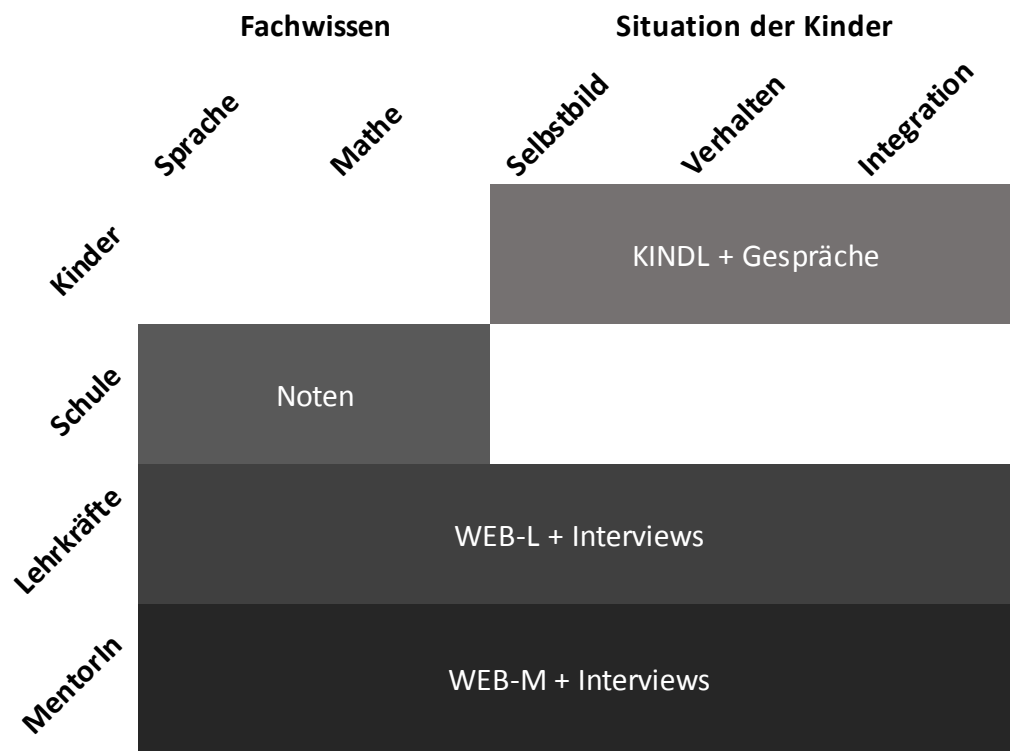


Abbildung 3: Evaluationsdesign

Um über die qualitativen Informationen aus den Gesprächen von LehrerInnen, MentorInnen und Kindern hinaus auch quantitativere Informationen über die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder zu erhalten, wurden Fragebögen an beteiligte Personen (siehe Anhang) am Beginn und Ende des Projekts verteilt.

4.1 Datenerhebung

4.1.1 Kinder

Den Kindern wurde der standardisierter Fragebogen Kid-KINDL von Ravens-Sieberger und Bullinger (2000) zu Beginn der Tandemzeit im Rahmen des Aufnahmegesprächs sowie am Ende des Schuljahres der vierten Klasse vorgelegt. KINDL ist ein international standardisiertes und geprüfetes Fragebogeninstrument zur Erfassung der Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen. Es beinhaltet insbesondere die Bereiche körperliches und psychisches Wohlbefinden, Selbstwert, Familie, Freunde

und Schule. Die Nutzungserlaubnis für den KINDL hatte Big Brothers Big Sisters Deutschland im Dezember 2012 erhalten. Sie wurde auf KinderHelden übertragen.

Es wurden Fragebögen an alle 40 Kinder verteilt. Da nicht alle Fragebögen vollständig waren, konnten letztendlich 32 Bögen ausgewertet werden.

4.1.2 Schule

Um die systemische Sicht der Schulen zu berücksichtigen, wurden die Schulnoten der Grundschulen zu zwei Zeitpunkten erbeten:

- Notenstand zum Zeitpunkt der Anmeldung im Oktober 2015
- Note Ende Klasse 4 im Juli 2016

Zusätzlich wurde zu beiden Zeitpunkten die Empfehlung zur weiterführenden Schule abgefragt.

4.1.3 Lehrkräfte

Der Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L) ist eine mit dem Institut für empirische Forschung der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg abgestimmte Messmethode zur Erhebung der Entwicklung der Kinder während der Tandemzeit. Erhoben werden Kompetenzen im schulischen Bereich (Sprachkompetenz und mathematische Kompetenz) als auch im persönlichkeitspezifischen Bereich (Selbstbewusstsein und Lern- und Arbeitsverhalten). Auf Wunsch der Stadt Mannheim wurde es um einen weiteren Bereich ergänzt, den der „Integration“.

Alle Kompetenzen werden einzelne Items untergeordnet (siehe auch Fragebogen im Anhang), die aufgrund von Ideen im Bildungsplan Baden-Württemberg für die Grundschule entwickelt worden sind.

Der WEB-L wurde von der jeweiligen aktuellen Lehrkraft im Rahmen des Anmeldeverfahrens für das Projekt der „Mannheimer Cleverlinge²“ ausgefüllt. Die Erhebung der Baseline (t1) fand somit zum Anmeldezeitpunkt statt. Dieser lag in der Regel zwischen September und Oktober 2015. Die Ausnahme bildeten 5 Fragebögen von Kindern, die die frei gewordenen Plätze der Friedrich-Ebert-Schule an der Astrid-Lindgren-Schule besetzten. Diese wurden im Frühjahr 2016 ausgefüllt.

Die Wiederholungsmessung (t2) fand am Ende der vierten Klasse statt. Hierbei wurde der gleiche Bogen wieder von der jeweiligen aktuellen Lehrkraft ausgefüllt.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen und Lehrkräften war gut. Alle Bögen kamen zurück und nur ein Bogen konnte aufgrund mangelnder Daten nicht ausgewertet werden.

4.1.4 MentorInnen

Der Wirkungserhebungsbogen MentorIn (WEB-M) wurde in Anlehnung an den WEB-L aufgesetzt und angepasst, damit Einschätzungen über die Entwicklung nach dem Übergang zur weiterführenden Schule gegeben werden konnte. Dies hätten die neuen Lehrkräfte der weiterführenden Schulen nicht leisten können. Die Erhebung fand im Oktober 2016 am Ende der Tandemzeit statt.

Es gab einen Rücklauf von 21 WEB-M. Dieser fiel so gering aus, da 19 Tandems sich nach den Sommerferien nicht mehr oder nur noch gelegentlich getroffen haben. Es zeigte sich, dass die Kinder und Eltern das Ende der Schulzeit auf der Grundschule als natürlichen Tandem-Schnitt erlebt haben, da für sie der Mentor und die Mentorin in diesen Lebensabschnitt zugeordnet wurde.

Zum anderen wurde dieser Fragebogen um den Bereich der weiterführenden Schule ergänzt. Hier ging es darum, dass die MentorInnen eine Aussage geben sollten, in wie weit die weiterführende Schule eine Herausforderung für die Kinder darstellt und in wie weit sie als MentorIn positiv auf diese Herausforderung einwirken können.

4.2 Analyse der Daten

Im Folgenden werden die einzelnen Veränderungen der abgefragten Bereiche der jeweiligen Fragebögen näher betrachtet, damit die Entwicklungen des Kindes während seiner Tandemzeit eingeschätzt werden kann. Die Niveaus der Kinder zu den Zeitpunkten t1 und t2 wurden verglichen, um so festzustellen, ob ein Kind sich in einem (Teil-)Bereich verbessert, das Niveau gehalten oder verschlechtert hat.

Beim **KINDL** konnten die Kinder anhand einer fünf-Punkte Abfrage (nie, selten, manchmal, oft, immer) Aussagen über ihre „Lebensqualität“, aufgliedert nach sechs Unterpunkten (körperliches und psychisches Wohlbefinden, Selbstwert, Familie, Freunde und Schule), geben.

Beim **WEB-L** konnten die LehrerInnen anhand einer zehn-Punkte-Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 10 = trifft voll und ganz zu) eine Aussage über den jetzigen Standpunkt (t1 oder t2) des Kindes bezüglich der unterschiedlichen Items treffen.

Beim **WEB-M** wird die Entwicklung des Kindes anhand einer sieben-Punkte-Skala (-3 = stark verschlechtert, 0 = gleich geblieben, +3 stark verbessert) für die verschiedenen Kompetenzbereiche abgefragt. Bei den Fragen zur weiterführenden Schule finden die Aussagen anhand der zehn-Punkt Skala (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 10 = trifft voll und ganz zu) statt.

Beispiel aus WEB-L:

| KT-NR | Liest flüssig vor(t1) | Liest flüssig vor(t2) | Liest flüssig vor (t2 – t1) | Bewertung |
|-------|-----------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 22 | 5 | 7 | +2 | Verbesserung |
| 23 | 4 | 4 | 0 | gleich geblieben/stabil |
| 24 | 6 | 5 | -1 | Verschlechterung |

Die Ergebnisse werden deskriptiv ausgewertet. Eine weitergehende hypothesentestende statistische Analyse ist aus drei Gründen nicht sinnvoll:

(a) Vergleichsdaten innerhalb der Klasse fehlen: Um Hypothesen zur Wirkung mit statistischen Mitteln zu überprüfen, benötigt man Vergleichsdaten anderer Kinder der gleichen Klasse, um zu schauen, ob sich die betreuten Kinder ähnlich oder besser als Kinder der gleichen Klasse ohne Betreuung entwickelt haben.

(b) Vergleichszahlen ähnlicher Kinder anderer Schulen fehlen: Der Vergleich mit Kindern der gleichen Klasse unterliegt dabei der Verzerrung, die durch die Auswahl der Kinder entstanden ist. Die Kinder wurden von den Lehrkräften nach Bedürftigkeit ausgewählt. Um diese Sondersituation berücksichtigen zu können, müssten die betreuten Kinder mit Kindern ähnlicher Situationen in anderen Klassen oder anderen Schulen verglichen werden.

(c) Geringe Zahl auswertbarer Fälle: Nur bei 21 der 40 Kinder liegen alle Unterlagen vollständig vor, da in den anderen Fällen mal die Kinder, mal die Lehrkräfte und mal die MentorInnen trotz mehrmaligem Nachfragen keine oder unvollständige Fragebögen abgegeben haben. Die geringe Zahl von 40 Kindern hätte eine hypothesentestende Statistik bereits schwierig gemacht, aber eine Zahl von 21 Kindern lässt es nicht zu, Hypothesen stochastisch zu falsifizieren.

Trotz dieser Einschränkungen bei der Datenbasis können die vorliegenden Einschätzungen von Kindern, Schule, Lehrkräften und MentorInnen systematisch analysiert und vergleichend interpretiert werden.

5. Analyse

Wie haben nun die vier Gruppen – Kinder, Schule, Lehrkräfte und MentorInnen – die Entwicklung der Kinder eingeschätzt? Wir starten mit den Einschätzungen der Kinder, verbinden diese mit den Schulnoten und der weiterführenden Schule und stellen dann die Einschätzungen der Lehrkräfte und MentorInnen dar.

5.1 Einschätzung der Kinder

Mit dem KINDL treffen die Kinder eine Aussage über ihre wahrgenommene Lebensqualität zu zwei Zeitpunkten, t1 und t2. Im Rahmen ihrer Anmeldung (t1) und in der Tandemberatung am Ende der Klasse 4 (t2) wurde den Kindern der Fragebogen vorgelegt. Da nicht alle Fragebögen vollständig waren konnten nur 32 ausgewertet werden.

Die Daten der 32 Kinder, die in die Auswertung eingingen, zeigen, dass sich 28 Kinder (88%) insgesamt gestärkter und stabiler erleben (allgemeinen Lebensqualität) als vor der Zeit mit ihren MentorInnen. Lediglich 4 Kinder berichten hier von einer Verschlechterung.

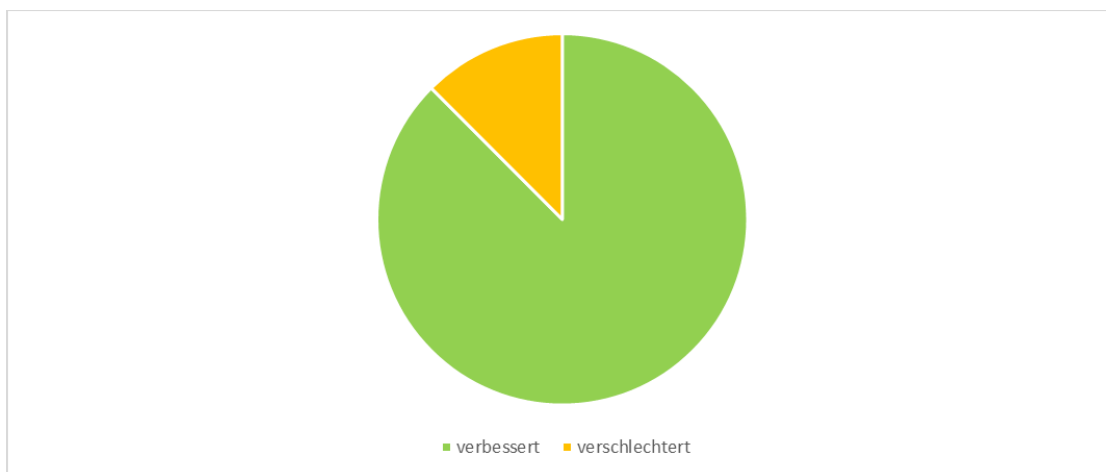


Abbildung 4: KINDL – Allgemeine Lebensqualität

Um dieses sehr positive Gesamtbild der allgemeinen Lebensqualität besser verstehen zu können, werden im Folgenden einzelne Bereiche des KINDLs genauer betrachtet.

5.1.1 Selbstbild

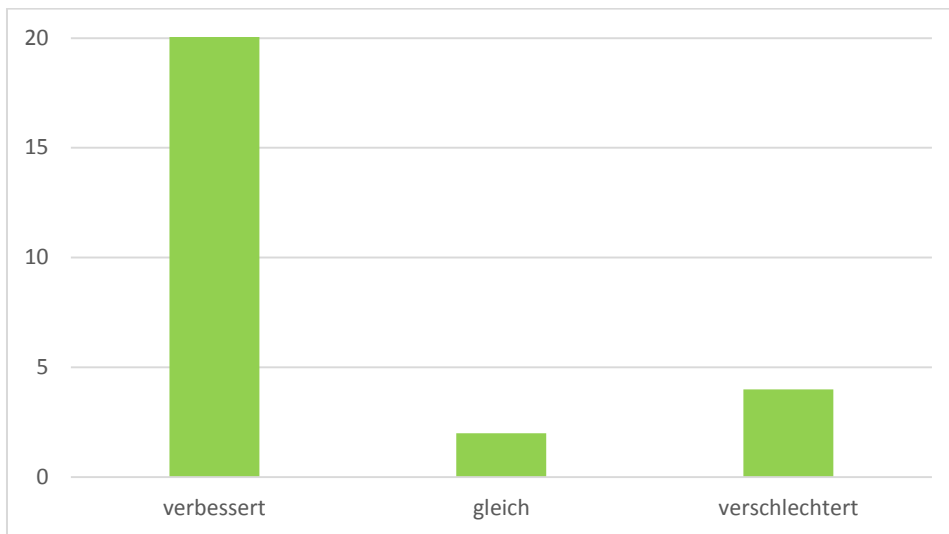


Abbildung 5: KINDL - Körperliches Wohlbefinden

In den Bereich des körperlichen Wohlbefinden geben fast alle Kinder eine Verbesserung an: 26 (81%) Kinder fühlen sich körperlich fitter, haben mehr Ausdauer und sind weniger müde. Bei 2 Kindern ergab sich keine Änderung und 4 Kinder fühlten sich körperlich schwächer.

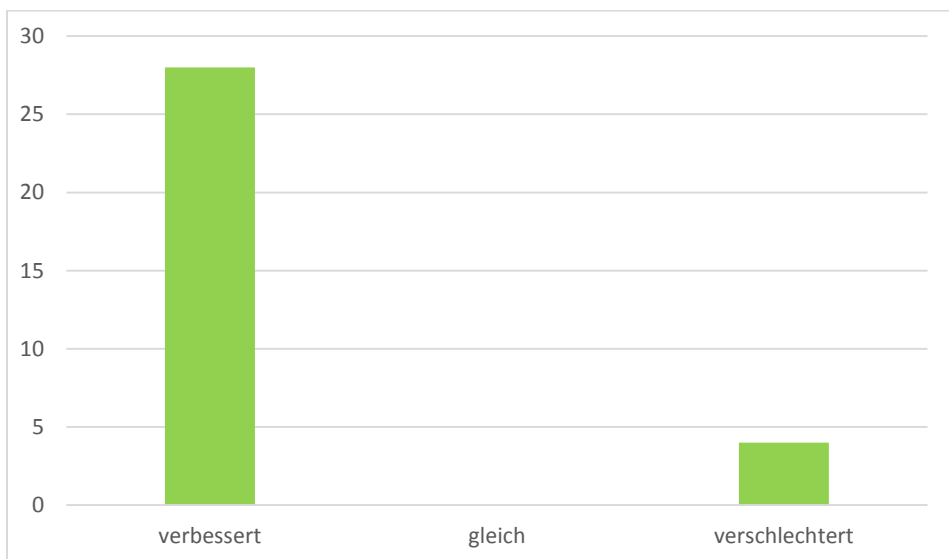


Abbildung 6: KINDL - Psychisches Wohlbefinden

Beim psychischen Wohlbefinden verhält es sich sogar noch positiver: 28 Kinder (88%) gehen psychisch stabiler aus der Mentoringzeit hervor. Sie fühlen sich nun weniger einsam, haben mehr Spaß und vor allem auch weniger Angst. Nur 4 Kinder nehmen hier eine Verschlechterung wahr.

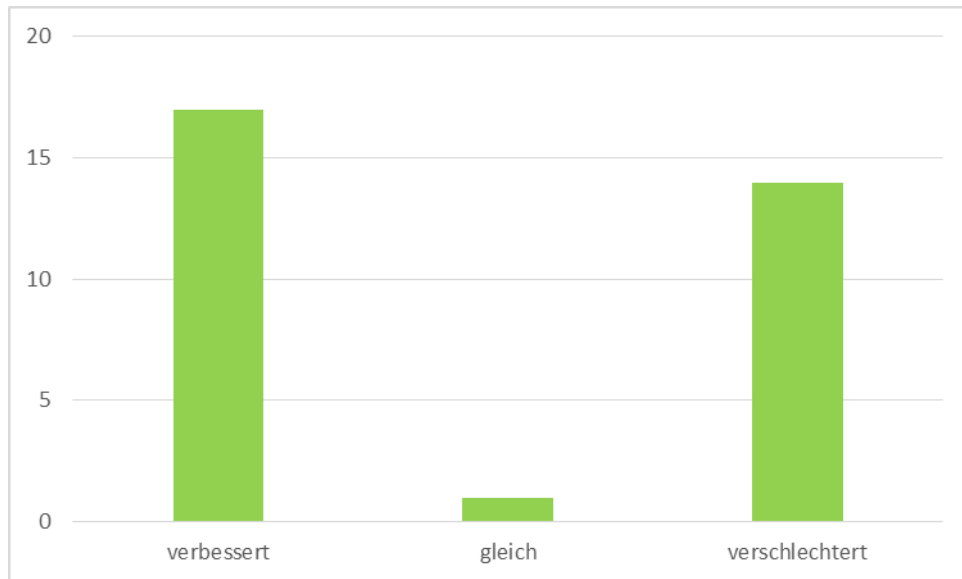


Abbildung 7: KINDL - Selbstwert

Über sich selbst eine Aussage treffen zu können fällt vielen Grundschulkindern sehr schwer. Deshalb ist es erfreulich, dass 17 Kinder (53%) sich selbst nach der Zeit im Tandem positiver erleben als zuvor und auch davon berichten. Sie sind stolz auf sich, finden sich gut und mögen sich selbst lieber als zuvor. Ein Kind erlebte in diesem Bereich keine Änderung und 14 Kinder berichten von einer Verschlechterung.

5.1.2 Verhalten

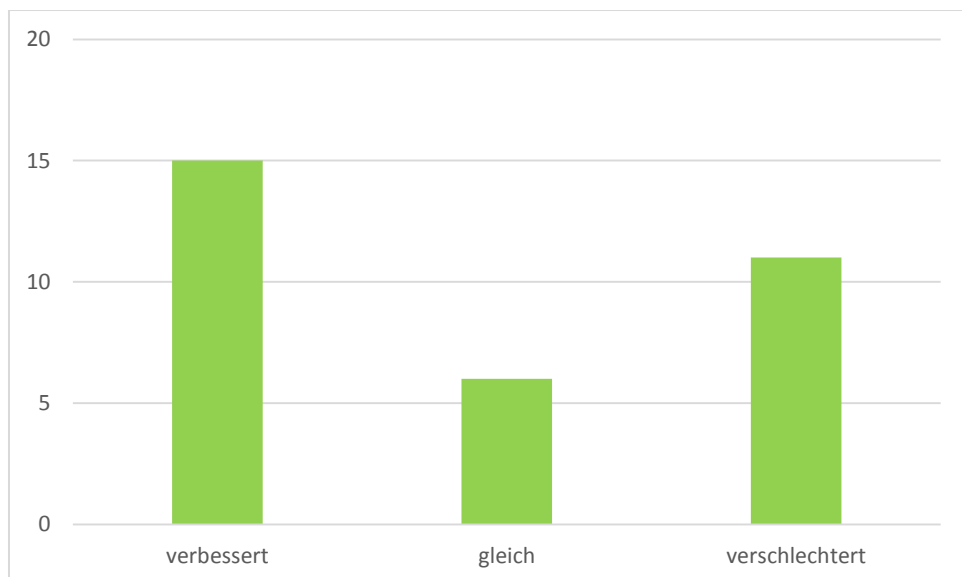


Abbildung 8: KINDL - Schule

Schulisch tun sich viele Kinder des Projekts sehr schwer. Deshalb ist eine Verbesserung im schulischen Bereich von 15 Kindern (47%) bereits ein großer Schritt. Vor allem die Zukunftsängste und die Sorge vor schlechten Noten werden nicht mehr so bedrohlich wahrgenommen als vor der

Zeit im Tandem. Auch schaffen die Kinder ihre Schulaufgaben besser. Bei 6 Kindern hat sich in diesem Bereich keine Änderung ergeben und 11 Kinder erleben sich hier vor allem in Bezug auf die Freude am Unterricht schlechter.

Dass diese Verbesserungen im schulischen Bereich und auch das Halten des Niveaus (bei 66% der Kinder ist dies der Fall) nicht selbstverständlich sind, sondern für viele Kinder bereits mit großen Mühen verbunden ist, wird anhand der untenstehenden Aussagen der Kinder deutlich. Alle qualitativen Daten wurden während der Tandemberatung erhoben. Aus Datenschutzgründen werden sie hier anonymisiert dargestellt.

Junge 1, 9 Jahre: „Mathe ist mein Schwachpunkt, in Textaufgaben bin ich schon besser geworden.“

Mädchen 1, 9 Jahre: „In Deutsch bin ich besser geworden weil sie mir geholfen hat, Adjektiv und Verb hat sie mir erklärt, hat alles aufgeschrieben und dann schaue ich es an und dann werde ich besser.“

Mädchen 2, 10 Jahre: „Ich bin 10 Jahre alt und ich habe eine Mentorin. Sie ist so nett, weil sie immer mich daheim fährt und wir lernen so viel. Zum Beispiel Deutsch, Satz über Präteritum schreiben oder Mathe geteilt durch oder Sachaufgaben. Und Englisch, Wörter schreiben, den ich manchmal kann.“

Junge 3, 9 Jahre: „Wir lernen immer fleißig und ich schreib auch, wenn ich aber mehr als fünf Fehler habe, dann können wir nicht spielen, aber wenn ich weniger als fünf Fehler habe, dann spielen wir halt. Aber wenn ich mehr als fünf Fehler habe, dann gibt er mir fünf Malaufgaben und ich muss die rechnen, dann können wir immer noch spielen. Also wenn ich sie richtig habe. Und das klappt bei mir gut.“

5.1.3 Integration

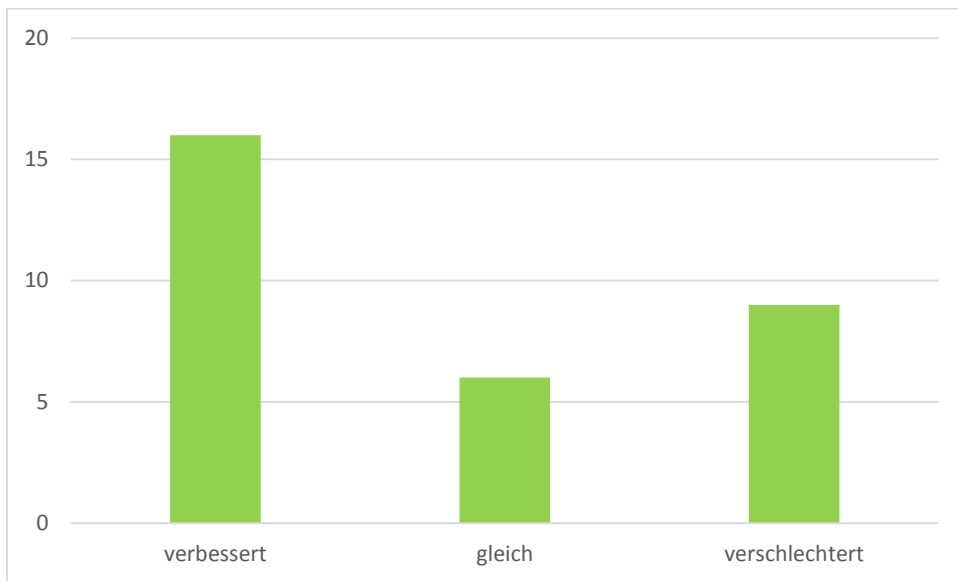


Abbildung 9: KINDL - Familie

Das Thema Familie ist für alle Kinder ein ganz Wesentliches, da der Bezug zu den Eltern sie im großen Maß definiert. Eine wahrgenommene Verbesserung zum Elternhaus bei 16 Kinder (52%) ist insofern sehr erfreulich. Sie verstanden sich besser mit den Eltern, fühlten sich zu Hause wohler und hatten weniger Streit. Bei 6 Kindern blieb dieses Verhältnis gleich und 9 Kinder erlebten hier eine Verschlechterung. Ein Fragebogen konnte hier nicht ausgewertet werden aufgrund von fehlenden Angaben.

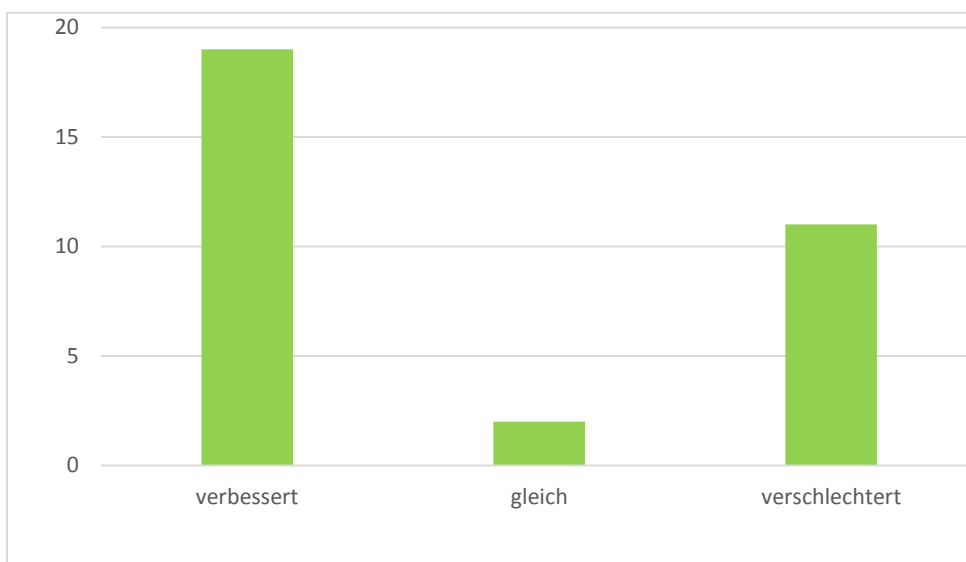


Abbildung 10: KINDL - Freunde

Freunde spielen eine wichtige Rolle in der Grundschulzeit. Für die Kinder war es nicht nur wichtig, einen neuen, großen Freund zu haben (MentorIn), sondern auch den Kontakt zur Peergroup

aufzubauen oder zu verbessern. 19 Kinder (60%) berichteten in diesem Bereich von einer Verbesserung. Sie hatten mehr Kontakt zu ihren Freunden und verstanden sich mit ihnen besser als zuvor. 2 Kinder bemerkten keine Veränderung und bei 11 Kindern kam es hier zu einer Verschlechterung.

5.1.4 Zusammenfassung Einschätzung der Kinder

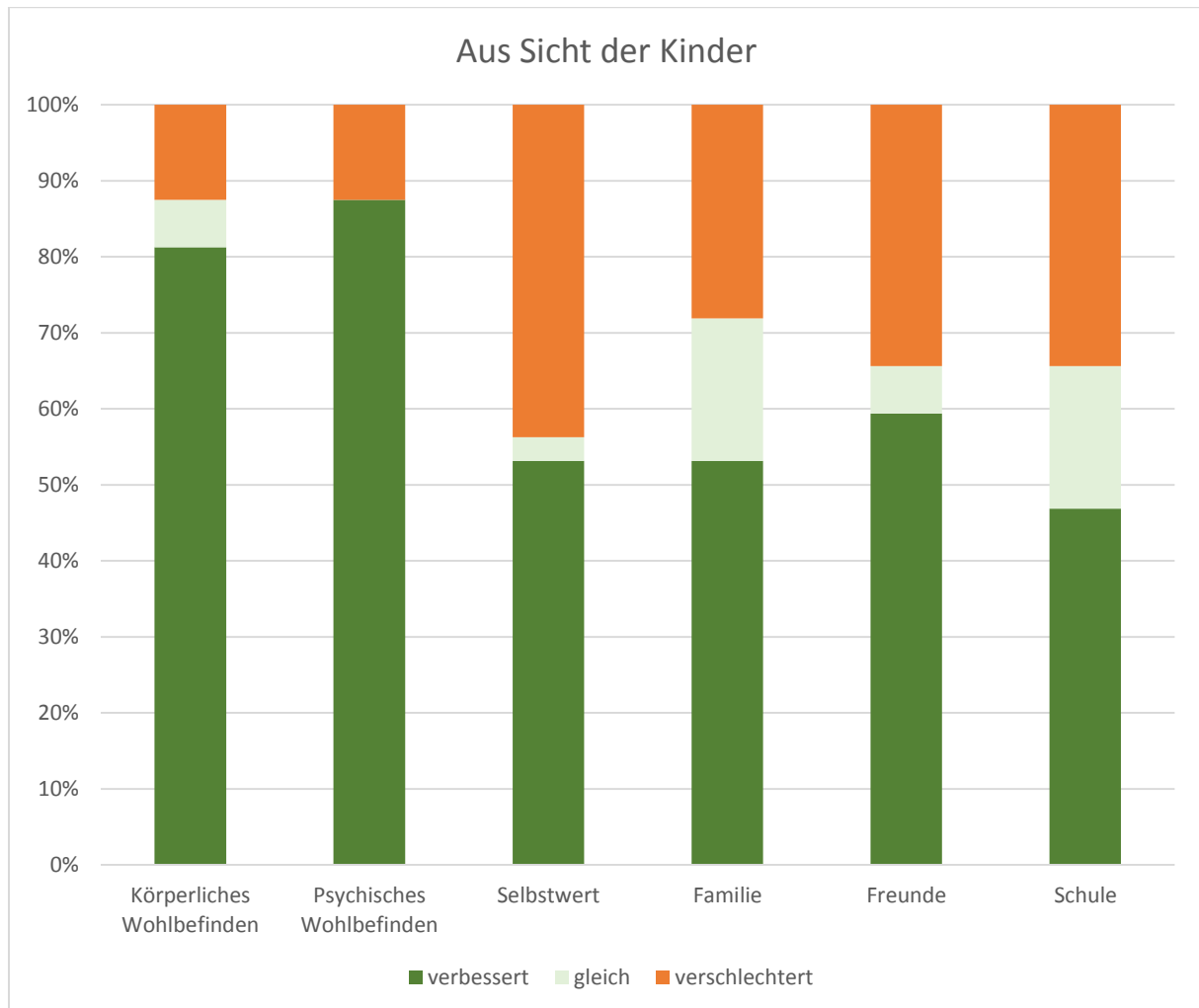


Abbildung 11: KINDL – Einschätzung der Kinder

88% der Kinder berichteten von einer Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität. Gegliedert nach den einzelnen Bereichen lässt sich feststellen, dass sich insbesondere die Bereiche „Körperliches Wohlbefinden“ und „Psychisches Wohlbefinden“ während der Tandemzeit deutlich verbessert haben. Die Kinder gehen physisch und psychisch gestärkt aus der Zeit mit ihren MentorInnen heraus. Zudem erleben sich über die Hälfte der Kinder selbst positiver und haben einen besseren Kontakt zu ihren Eltern und zu ihren Freunden.

5.2 Einschätzung der Schule

Um die Entwicklung der Kinder aus Sicht des Schulsystems zu erfassen, wurden die Lehrkräfte gebeten, die Schulnoten zu Beginn des Projekts im Herbst 2015 sowie zum Ende des Schuljahres im Sommers 2016 anzugeben. Zusätzlich wurde abgefragt, welche weiterführende Schule empfohlen wurde.

5.2.1 Sprache

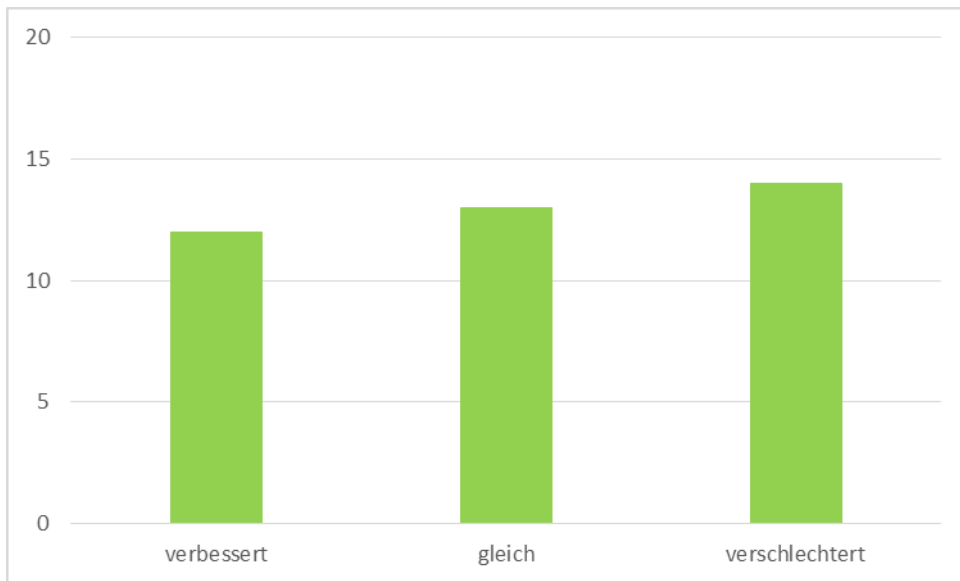


Abbildung 12: Noten Deutsch

Innerhalb des Beobachtungszeitraums verbesserten sich 12 Kinder in ihrer Deutsch-Note. Bei 13 Kindern gab es keine Veränderung und 14 Kinder verschlechterten sich. Im Beobachtungszeitraum hat sich die durchschnittliche Note in Deutsch von 3,6 auf 3,4 verbessert. Diese Verbesserung im Durchschnitt ergibt sich, weil die Verbesserungen einzelner Kinder stärker waren als die Verschlechterungen der anderen Kinder.

Die leichte Verbesserung ist bemerkenswert, da sich im gleichen Zeitraum die Art der Benotung zum Teil auch verändert hat. So hat eine der Klassenlehrerinnen darauf hingewiesen, dass das erwartete Leistungsniveau am Ende der vierten Klasse deutlich höher ist als am Ende der dritten Klasse oder zu Beginn der vierten Klasse. Laut dieser Lehrkraft ist somit ein Halten der Note bei Kindern in schwierigen Lebenssituationen bereits ein großer Erfolg. Hinzu kommt noch, dass in manchen Klassen zu Beginn der vierten Klasse geschönte Noten vergeben wurden, um Kinder nicht zu frustrieren. Eine Lehrerin gab dazu das Beispiel eines Diktates, das zu Beginn des Schuljahres der vierten Klasse nur aus Worten bestand und trotzdem benotet wurde. Am Ende des Schuljahres waren die Kinder in der Lage, auch Sätze diktiert zu bekommen. Erst dann wurden realistischere Note

in Deutsch vergeben. Aufgrund der anfangs geschönten Noten werden die Verbesserungen jedoch nicht sichtbar:

Anja Silberzahn, Klassenlehrerin Astrid Lindgren Schule: „Viele der Kinder haben sich um eine halbe oder ganze Note verbessert. Dies wird jedoch nicht sichtbar, da sie die Note durch die Verbesserung halten konnten. Die Kinder wären ohne KinderHelden meist um eine Note abgesackt. Das Niveau in Mathe und Deutsch zieht sehr an. Zu Beginn des Schuljahres konnten die Kinder nur Worte als Diktat schreiben, keine Sätze. Auch diese mussten benotet werden und wurden verschönt benotet, da man nicht allen Kindern eine 6 geben konnte. Am Ende des Schuljahres konnten sie ganze Sätze schreiben, die dann realistisch benotet worden sind. Allein das Halten der Noten in Mathe und Deutsch ist somit die Verbesserung.“

5.2.1 Mathematik

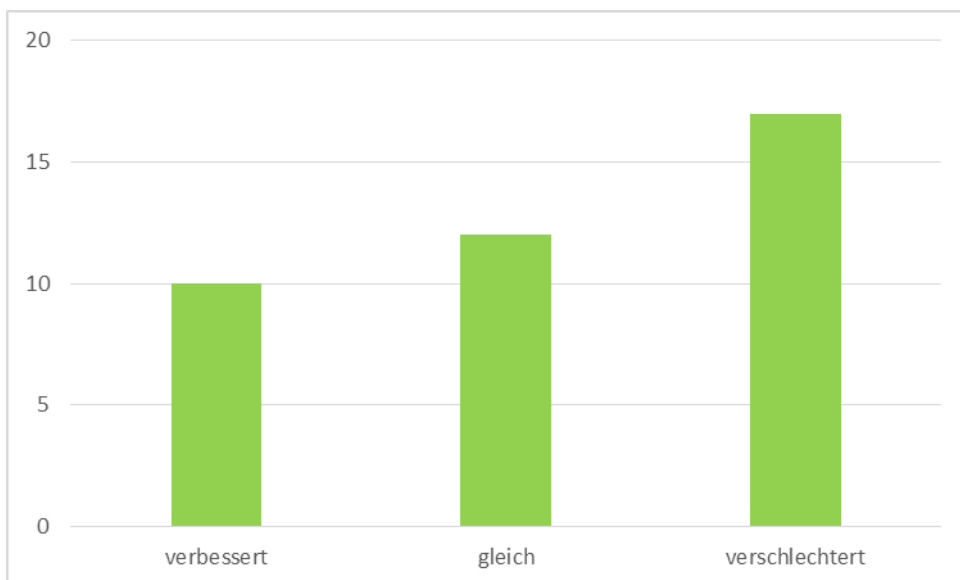


Abbildung 13: Noten Mathematik

Vom Beginn der vierten Klasse bis zum Ende haben sich 10 Kinder in Mathematik verbessert, während 12 Kinder gleich benotet wurden. Diesen 22 Kindern mit stabilen oder besseren Leistungen stehen 17 Kinder gegenüber, die ihre Noten nicht halten konnten. Die durchschnittliche Mathematiknote ist von 3,4 auf 3,5 leicht gesunken.

Es fällt auf, dass weniger Kinder ihre Mathematiknote verbessern konnten als im Fach Deutsch und auch die Durchschnittsnote sich nicht leicht verbessert, sondern minimal verschlechtert hat. Die Ursache hierfür kann beim Förderschwerpunkt der Kinder liegen. Nur 21% der Kinder hatten den Förderschwerpunkt „Mathematik“ und haben gezielt mit den MentorInnen Mathematik geübt. Zudem steigt auch im Fach Mathematik das Leistungsniveau innerhalb des vierten Schuljahres stark

an, so dass es für viele Kinder schon eine bedeutende Leistung ist, das Niveau überhaupt halten zu können.

5.2.2 Weiterführende Schule

Die Lehrkräfte wurden gebeten, zu Beginn und Ende des Mentoring-Projekts Aussage über die Empfehlung auf die weiterführende Schule zu geben. Zum ersten Zeitpunkt wollten sich die KlassenlehrerInnen jedoch vor der Halbjahresinformation noch nicht festlegen und gaben bei 75% der Kinder hierzu keine Angabe. Damit ist leider keine Abschätzung der Veränderung der Einschätzung möglich. Doch auch die Auswertung am Ende der Untersuchungsperiode ist interessant:

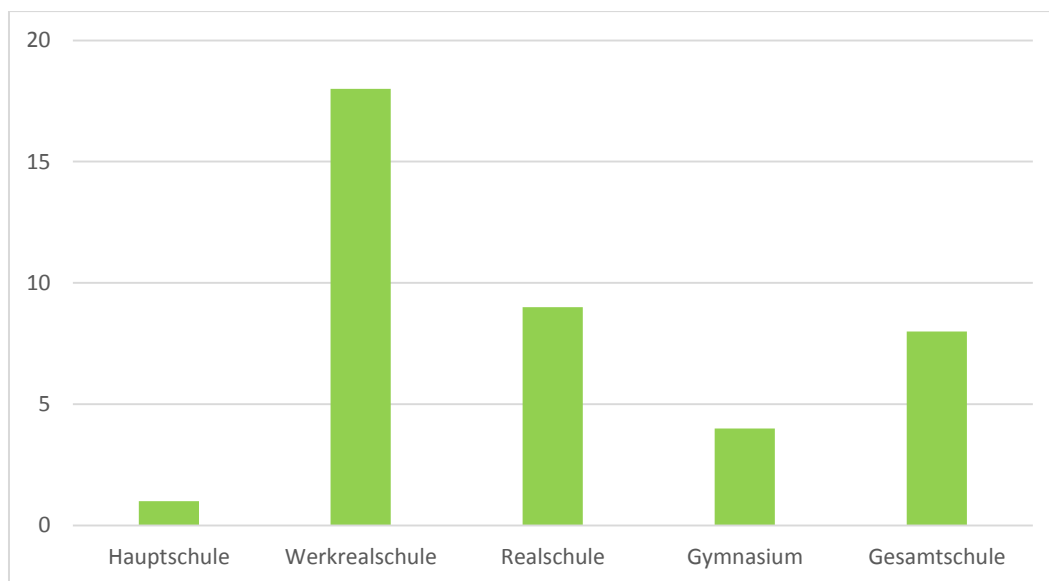


Abbildung 14: Empfehlungen weiterführende Schule

Am Ende wurde für ein Kind als voraussichtlich weiterführende Schulform eine Hauptschule angegeben, für 18 Kinder eine Werkrealschule, für 9 Kinder eine Realschule, für 4 Kinder ein Gymnasium, sowie für die verbleibenden 8 Kinder eine Gesamtschule oder Gemeinschaftsschule.

Es ist erfreulich, dass über die Hälfte der Kinder eine Empfehlung für Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien erhalten haben.

5.2.3 Zusammenfassung aus Sicht der Schule

Die Schulnoten zeigen, dass sich 20-30% der Kinder in Deutsch und Mathematik verbessert haben. Weitere 30-40% der Kinder konnten ihre Note stabilisieren. Bedenkt man, dass primär Kinder betreut wurden, die erschwerte Bedingungen (Migrationshintergrund, Lernprobleme oder schwierige Familienverhältnisse) hatten, ist die Verbesserung und Stabilisierung von ca. 60% der Kinder erfreulich. Da sich allerdings auch 30-40% der Kinder verschlechtert haben, konnte der Durchschnitt der Noten für alle Kinder lediglich stabilisiert und nicht verbessert werden.

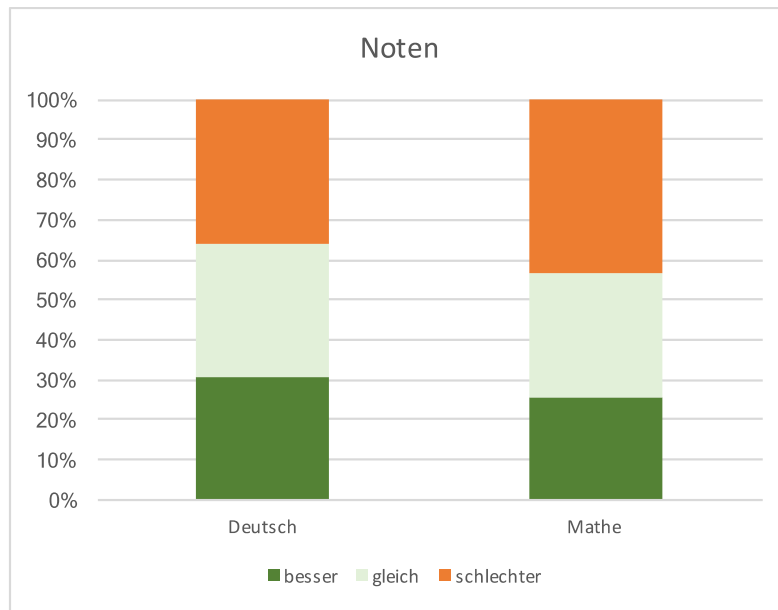


Abbildung 15: Veränderung der Noten

5.3 Einschätzung der Lehrkräfte

Mit dem Wirkungserhebungsbogen der Lehrkräfte (WEB-L) wurde überprüft, ob die von den Kindern empfundenen Verbesserungen in der allgemeinen Lebensqualität auch von den LehrerInnen in schulnahen Bereichen wahrgenommen wurden. In den WEB-L fließen die Daten von 39 Kindern ein.

Hierzu werden im Folgenden die einzelnen Kompetenzbereiche näher betrachtet. Zu diesen zählen Sprachkompetenz/Deutsch, Mathematische Kompetenz, Selbstbewusstsein/Stärken, Lern- und Arbeitsverhalten und Integration.

5.3.1 Sprachkompetenz/Deutsch

Im Kompetenzbereich „Sprachkompetenz/Deutsch“ geht es darum die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder vor und nach der Mentoringzeit durch die Lehrkräfte zu beurteilen. Da die Verbesserung des Schriftbildes kein zentrales Ziel des Mentoringprojekts ist, wurde dieses Item in der Auswertung nicht berücksichtigt.

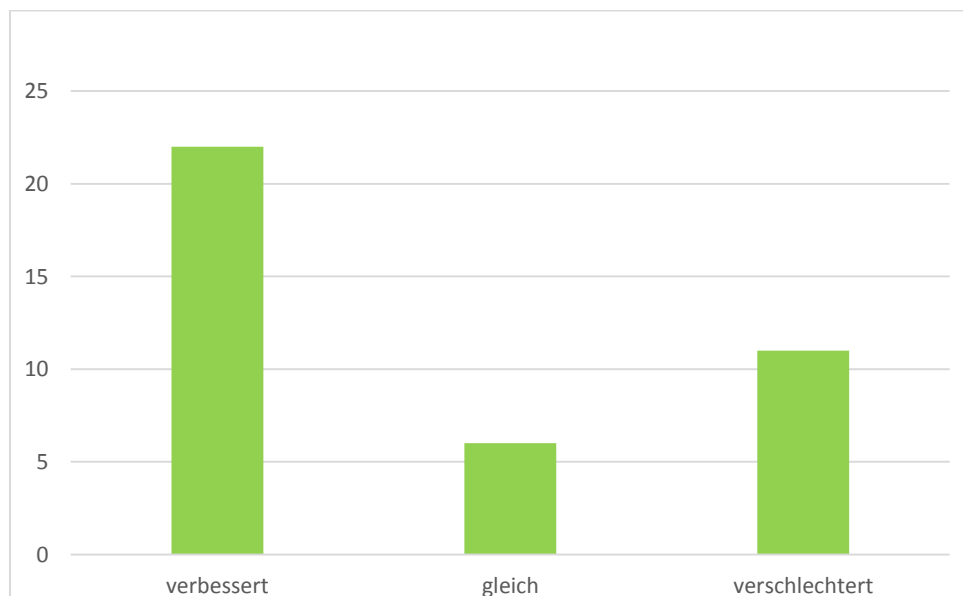


Abbildung 16: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch

- Über alle bewerteten Items hinweg fand bei 22 Jungen und Mädchen (56,4%) eine positive Veränderung statt. Die Kinder konnten sich sprachlich besser ausdrücken, flüssiger vorlesen und besser verstehen was sie lesen. Zudem konnten sie ihren Wortschatz erweitern. Bei 6 Kindern blieb dieser sprachliche Bereich stabil und bei 11 Kindern gab es hier eine Verschlechterung.
- Insbesondere Kinder mit Förderschwerpunkt „Deutsch“ (n=25) konnten sich in dieser Kompetenz deutlich verbessern: 18 Kinder (72%) erweiterten ihre sprachlichen Fähigkeiten, 3 hielten ihr Level und nur bei 4 Kindern gab es eine Verschlechterung. Diese Kinder erhielten

gezielt Unterstützung im Bereich Sprache/Deutsch von ihren MentorInnen während der Tandemzeit.

- Auffallend ist auch, dass sich proportional mehr Jungen in diesem Bereich verbessern als Mädchen (66% im Vergleich zu 50%).

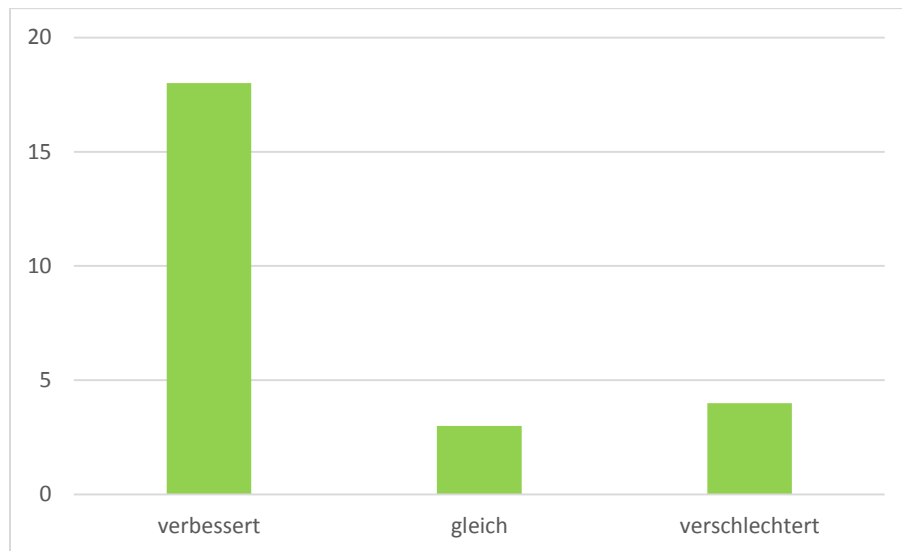


Abbildung 17: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch - Kinder mit Förderschwerpunkt Deutsch (n=25)

Zur differenzierten Prüfung von Veränderungen in der Sprachkompetenz wurden die Veränderungen in den einzelnen Items untersucht.

- Das Item „...kann sich sehr gut ausdrücken“ erfuhr eine Verbesserung bei 15 Kindern (38%) und genauso viele Kinder konnten das Level halten. 9 Kinder verschlechterten sich hier.
- Das Item „... liest flüssig vor“ verbesserte sich bei 17 Kindern (44%), 17 Kinder konnten das Niveau halten und nur 5 Kinder verschlechterten sich.
- Das Item „...versteht immer was es liest“ verbesserte sich bei 18 Kindern (46%). 11 Kinder hielten ihren Level und 10 verschlechterten sich.

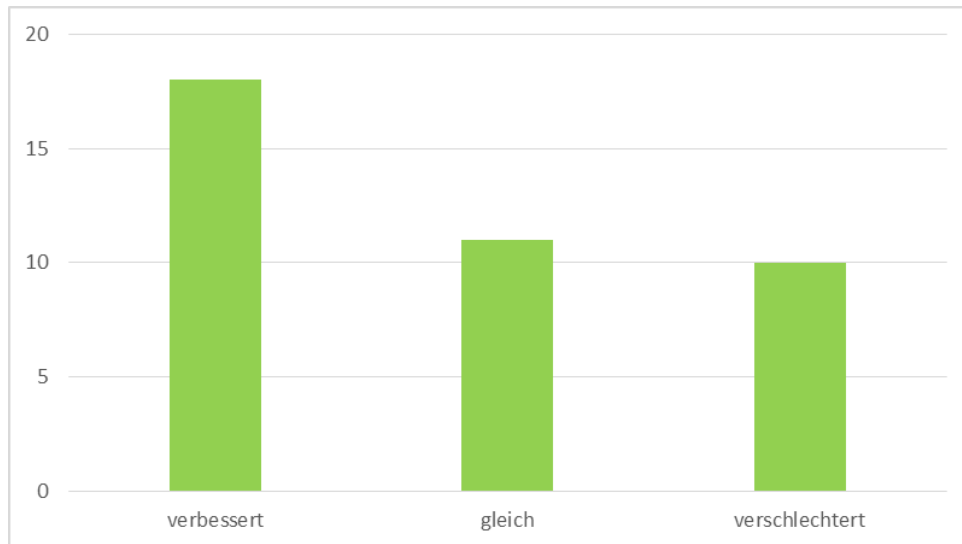


Abbildung 18: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch - Item „Das Kind versteht immer was es liest.“

- Bei dem Item „...hat einen sehr guten Wortschatz“ konnten sich 13 Kinder (33%) verbessern und 14 (35%) ihr Basisniveau halten. 12 Kinder verschlechterten sich in dem Bereich.
- Bei dem Item „... ist grammatikalisch sicher“ konnten 16 Kinder (41 Prozent%) sich verbessern und genauso viele ihr Level halten. 7 Kinder verschlechterten sich in dem Bereich.

Nach Rückmeldung der Lehrkräfte zeigten die Kinder am Ende des Schuljahres eine deutliche Verbesserung in dem Bereich „Sprachkompetenz/Deutsch“. Insbesondere in Fällen in denen die Kinder diesen Bereich auch als Förderschwerpunkt hatten und somit gezielte Unterstützung durch die MentorInnen erfuhren, verbesserten sich 72% der Kinder. Zudem fiel positiv auf, dass vor allem die Jungen sich in diesem Bereich verbesserten (66%). Eine weitere, wichtige Beobachtung stellt die Verbesserung der Lesekompetenz dar. Bei den Items „...liest flüssig vor“ und „...versteht immer was es liest“ verbesserte sich fast die Hälfte der Kinder.

5.3.2 Mathematische Kompetenz

Im Folgenden wird der Kompetenzbereich „Mathematische Kompetenz“ näher betrachtet. Hier geht es vor allem um das Zahlenbegriffsverständnis, wie gut ein Kind rechnen kann, das Lösen von Sachaufgaben und das Verständnis von Größen und Mengen.

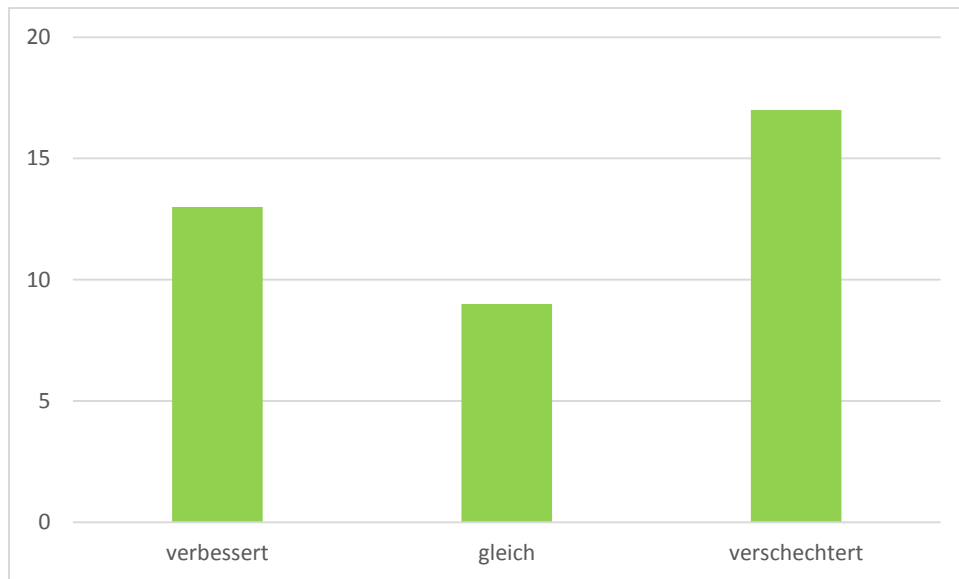


Abbildung 19: WEB-L - Mathematische Kompetenz

- 13 Kinder (33%) konnten ihre Kompetenzen im mathematischen Bereich verbessern, 9 hielten ihr Level und 17 verschlechterten sich.
- Durch gezielte Unterstützung von Seiten der MentorInnen konnte bei den Kindern mit dem Förderschwerpunkt „Mathematik“ (n=8) eine Verbesserung bei 4 dieser Kinder (50%) erreicht werden.

Zur differenzierten Prüfung von Veränderungen in der mathematischen Kompetenz wurden die Veränderungen in den einzelnen Items untersucht.

- Bei dem Item „Das Kind hat ein sehr gutes Zahlenbegriffsverständnis“ verbesserten sich 9 Kinder (23%), 16 konnten ihr Niveau halten und 14 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...kann sehr gut rechnen“ verbesserten sich 11 der Kinder (28%), 17 hielten ihr Level und 11 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...kann aus Sachaufgaben mathematische Rechnungen sicher ableiten.“ verbesserten sich 13 der Kinder (33%), 14 hielten ihr Niveau und 12 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...hat ein sehr gutes räumliches Vorstellungsvermögen“ verbesserten sich 12 der Kinder (31%), 17 hielten ihr Niveau und 10 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...hat ein sehr gutes Verständnis von Größen und Mengen“ verbesserten sich 7 der Kinder (18%), 16 hielten ihr Niveau und 16 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...kann sehr gut Zeichnungen und Messungen vornehmen“ verbesserten sich 9 der Kinder (23%), 17 hielten ihr Niveau und 13 verschlechterten sich.

Insgesamt verbesserten sich die Kinder in dem Kompetenzbereich der „Mathematik“ weniger als im Kompetenzbereich „Sprache/Deutsch“. Dabei muss in Betracht gezogen werden, dass nur 8 Kinder in

diesem Bereich einen Förderschwerpunkt hatten (im Kompetenzbereich „Sprache/Deutsch“ waren es 32 Kinder) und in diesem gezielte Unterstützung von Seiten der MentorInnen erfuhren. Zudem stieg das Niveau des Unterrichts, und ein Halten des Leistungsniveaus verweist damit auf eine Verbesserung hin. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Kinder (56%) das Schuljahr mit einem positiven Ergebnis beendeten.

Nicht alle Lehrkräfte, die den Fragebogen ausgefüllt haben, haben die Kinder in Mathematik unterrichtet. Hier würde es sicherlich Sinn machen, den Fragebogen bei einer weiteren Erhebung an MathelehrerInnen weiterzugeben oder sich mit ihnen auszutauschen.

5.3.3 Selbstbewusstsein/Stärken

Im Kompetenzbereich „Selbstbewusstsein/Stärken“ wurden zum einen Themen zum Selbstbewusstsein der Kinder (z.B.: „traut sich etwas zu“, „weiß was es gut kann“) aber auch Themen wie Konfliktbewältigung und Empathie abgefragt.

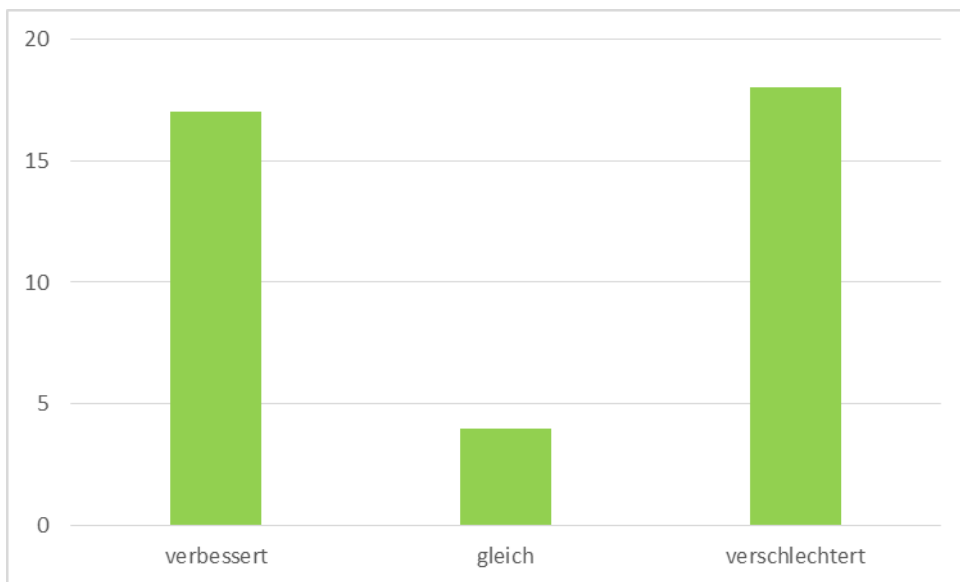


Abbildung 20: WEB-L - Selbstbewusstsein/Stärken

- 17 Kinder (44%) der Kinder erfuhren eine Verbesserung in dem Bereich Selbstbewusstsein/Stärken, 4 Kinder hielten dieses Level und 18 verschlechterten sich in diesem Bereich.
- Da für nur 3 Kinder das Selbstbewusstsein/Stärken als Förderschwerpunkt eingetragen war, konnte hier aufgrund der zu kleinen Stichprobengröße keine valide Berechnung vorgenommen werden.

Zur differenzierten Prüfung von Veränderungen in dem Bereich „Selbstbewusstsein/Stärken“ wurden die Veränderungen in den einzelnen Items untersucht.

- Bei dem Item „...hat im Konfliktfall angemessene Bewältigungsstrategien“ verbesserten sich 7 der Kinder (18%), 10 konnten in diesem Item das Niveau halten und 22 erlebten hier eine Verschlechterung.
- Bei dem Item „...traut sich etwas zu“ verbesserten sich 20 der Kinder (51%), 8 erfuhren keine Veränderung und 11 verschlechterten sich.

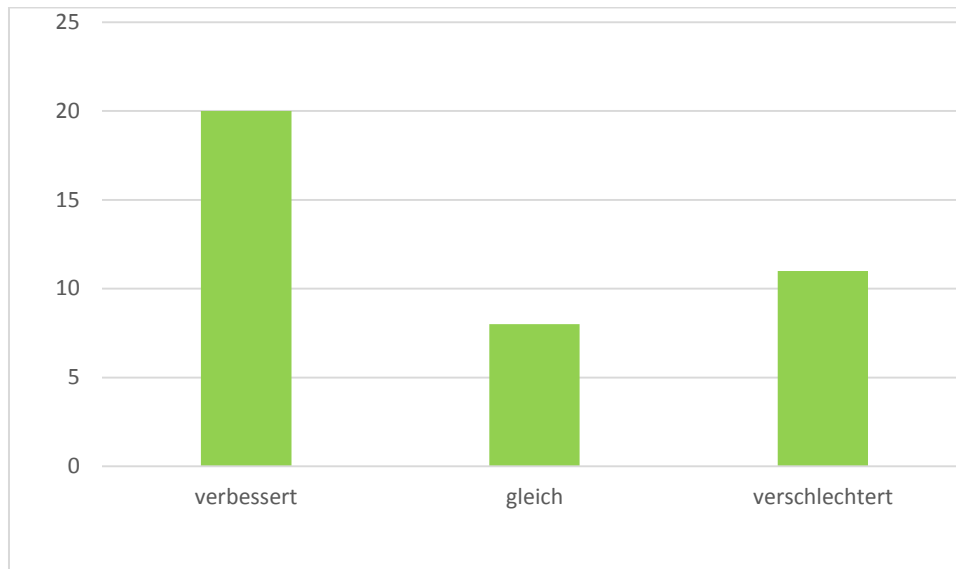


Abbildung 21: WEB-L - Selbstbewusstsein/Stärken - Item „Das Kind traut sich etwas zu.“

- Bei dem Item „...kann sich gut in andere hineinversetzen“ verbesserten sich 8 der Kinder (21%), 17 erfuhren keine Verbesserung und 14 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...weiß, was es gut kann“ erfuhren 14 Kinder (36%) eine Verbesserung, 10 hielten ihr Niveau und 15 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...vertritt seine Meinung“ erfuhren 10 Kinder (26%) eine Verbesserung, 11 erlebten keine Veränderung und 18 verschlechterten sich.
- Bei dem Item „...akzeptiert die Meinung anderer“ verbesserten sich 9 Kinder (23%), 8 erfuhren keine Veränderung und 22 verschlechterten sich.

Eine starke Schwankung wird bei diesem Kompetenzbereich deutlich. Zum einen gibt es Items, in denen sich überdurchschnittlich viele Kinder verbesserten. Hier zählt vor allem das Item „...traut sich etwas zu“, bei dem sich 51% der Kinder steigerten. Auch bei dem Item „...weiß, was es gut kann“ erfuhren 36% der Kinder eine Verbesserung. Dem entgegengesetzt stehen die Items die weniger den Kompetenzbereich „Selbstbewusstsein“ entsprechen, sondern zu dem Bereich „Stärken“ zählen, wie „...hat im Konfliktfall angemessene Bewältigungsstrategien“ und „...akzeptiert die Meinung anderer“. In diesem Bereich fand die Verbesserung in einem kleineren Maß statt als im Bereich des Selbstbewusstseins.

Dass die Kinder durch ihre MentorInnen an Selbstbewusstsein gewonnen haben, wurde auch von Ulrike Hartmann, Schulleiterin der Friedrich-Ebert-Schule, wahrgenommen: „Mentoring bringt den Kindern eine enorme Aufwertung zur eigenen Person. Das Selbstbewusstsein der Kinder wird gestärkt durch die Treffen mit ihren Mentorinnen und Mentoren. Endlich erleben sie auch etwas, auf das sie stolz sein können und von dem sie im Klassenverband berichten können. Das kann allein das Fußballspiel mit dem oder der MentorIn oder aber auch der Besuch im Luisenpark sein. Häufig ist es an sich nichts Besonderes aber für die einzelnen Kinder meiner Schule schon. Zudem werden sie kommunikativer. Ein Junge, der zuvor mir nicht in die Augen blicken konnte, sagt nun plötzlich ‚Guten Morgen‘.“

5.3.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Im Folgenden wird der Kompetenzbereich „Lern- und Arbeitsverhalten“ näher analysiert. Die aktive Teilnahme am Unterricht, das Anwenden von Lernstrategien wird hier genauso thematisiert wie die Auffassungsgabe, die Konzentrationsfähigkeit und die Lernbereitschaft der Kinder.

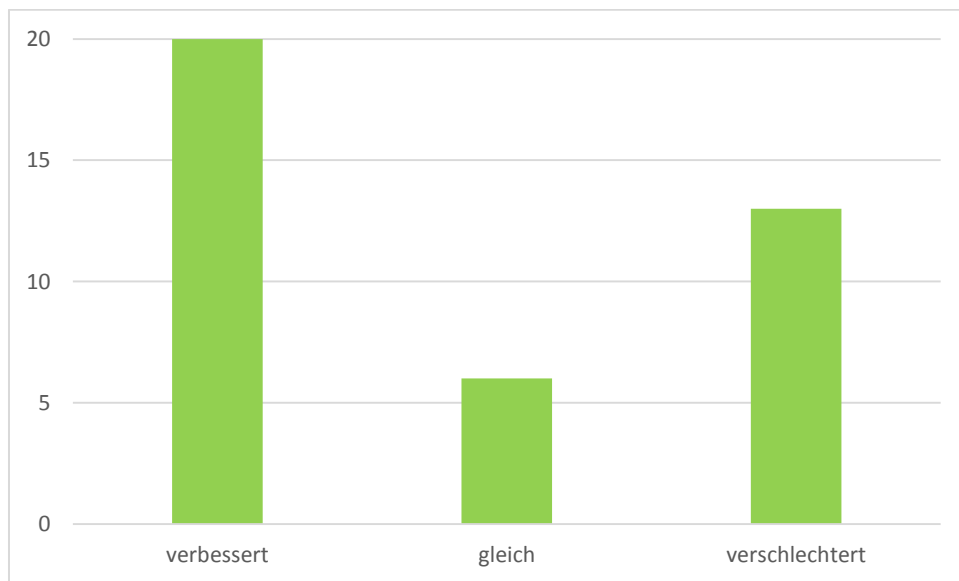


Abbildung 22: WEB-L - Lern- und Arbeitsverhalten

- 20 Kinder (51%) verbesserten ihr Lern- und Arbeitsverhalten, 6 konnten dies halten und 13 verschlechterten sich in dieser Kompetenz.
- Da nur drei Kinder als Förderschwerpunkt das Arbeits- und Lernverhalten erhalten haben, konnte hier keine valide Prüfung vorgenommen werden.

Zur differenzierten Prüfung von Veränderungen in dem Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens wurden die Veränderungen in den einzelnen Items untersucht.

- 18 Kinder (46%) verbesserten das Item „Das Kind beteiligt sich aktiv am Unterricht“ und 13 hielten ihr Level. Nur 8 Kinder waren hier weniger aktiv.
- 10 Kinder (25%) waren laut der LehrerInnen „...ist sehr gut selbstorganisiert“, 11 Kinder konnten ihr Niveau halten und 18 verschlechterten sich in diesem Item.
- 13 Kinder (33%) verbesserten sich im Item „...hat eine hohe Auffassungsgabe“, 15 können sich halten und 11 verschlechterten sich.
- In dem Item „Das Kind kann sich sehr gut konzentrieren“ verbessern sich 17 Kinder (44%), 13 hielten ihr Niveau und 9 wurden schlechter.
- 13 Kinder (33%) verbesserten den Bereich „... will lernen, ist interessiert, neugierig.“, 14 hielten ihr Niveau und 12 wurden schlechter.
- In dem Item „... geht systematisch vor, wendet Strategien an.“ verbesserten sich 17 Jungen und Mädchen (44%), 10 hielten ihr Niveau und 12 verschlechterten sich.

Über die Hälfte der Kinder konnte sich im Bereich des Lern- und Arbeitsverhaltens verbessern. Dies ist ein sehr positives Ergebnis bei Kindern, die sich gerade in diesem Bereich sehr schwer tun und häufig von zu Hause keine Unterstützung diesbezüglich erfahren. Fast die Hälfte der Kinder beteiligte sich aktiver am Unterricht und wendete besser Lernstrategien an.

5.3.5 Integration

Im Kompetenzbereich „Integration“ werden Punkte wie bspw. Kommunikationsfreude, Austausch mit MitschülerInnen und Aktivität in einem Verein abgefragt.



Abbildung 23: WEB-L - Integration

Besonders hervorzuheben ist im Bereich der Integration, dass sich vor allem Kinder mit Migrationshintergrund verbessern konnten.

- 16 Kinder (41%) verbesserten sich im Bereich der Integration, 9 hielten ihr Niveau und 14 wurden schlechter.
- 13 Kinder (52%) mit Migrationshintergrund (n=25) verbesserten sich in diesem Bereich, 6 hielten ihr Niveau und 6 verschlechterten sich.

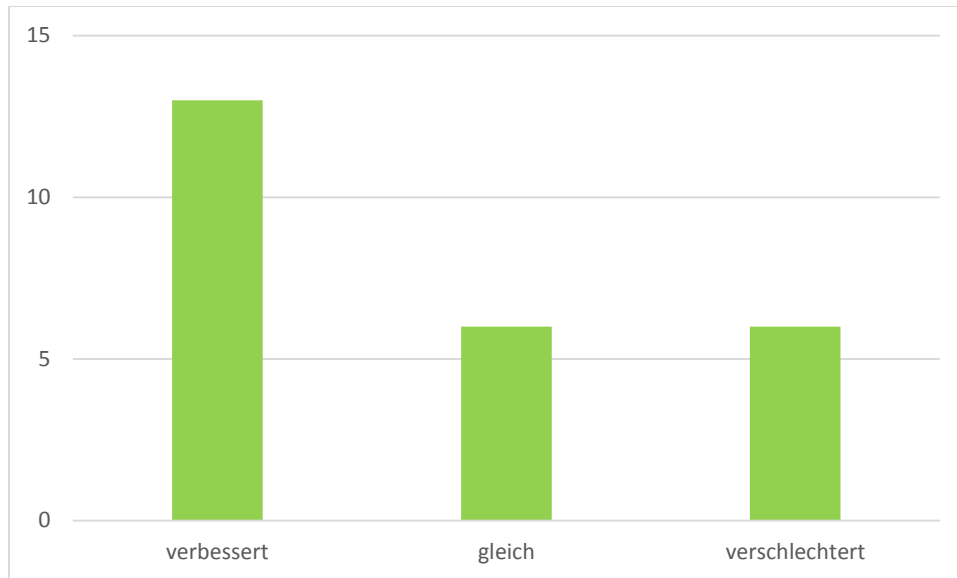


Abbildung 24: WEB-L - Integration: Kinder mit Migrationshintergrund

Zur differenzierten Prüfung von Veränderungen in dem Bereich der Integration wurden die Veränderungen in den einzelnen Items untersucht.

- 15 Kinder (38%) steigerten den Kontakt „...in den Pausen im Austausch mit den MitschülerInnen“, 15 hielten ihr Niveau und 9 wurden schlechter.
- 17 Kinder (44%) steigerten ihre „...verbale Kommunikationsfreude“, 17 hielten ihr Niveau und 5 verschlechterten sich. Hier ist hervorzuheben, dass kein Kind mit Migrationshintergrund sich in diesem Bereich verschlechterte.
- 18 Kinder (46%) pflegten „...mehr Kontakt ins soziale Umfeld außerhalb der Familie“, 11 hielten ihr Niveau und 10 hatten weniger Kontakt.
- 13 Kinder (33%) waren aktiver „... in einem Verein o.ä. aktiv.“, 14 waren genauso aktiv wie zuvor und 12 hatten weniger Kontakt zu Vereinen.

Fast die Hälfte der Kinder hatte mehr Kontakt ins soziale Umfeld außerhalb der Familie und zeigte sich deutlich kommunikationsfreudiger als vor der Zeit mit ihren MentorInnen. Diese Beobachtung deckt sich mit der Verbesserung des Selbstbewusstseins und der Sprachkompetenzen.

So wäre die 10-jährige Schülerin ohne ihre Mentorin nicht beim Mini-Marathon im Mai 2016 mitgelaufen und hätte ihre Begeisterung für diesen Sport nicht entdeckt. Heute sucht das Tandem gemeinsam im StarkMacher-Programm nach einem geeigneten Verein für das Mädchen. Auch ein

anderes Mädchen berichtete von ihrem zukünftigen Wunsch, in einen Verein zu gehen: „Ich liebe Sport und so haben meine Mentorin und ich nach einem Verein für mich gesucht. Wir waren zum Beispiel im Handballtraining, hat voll viel Spaß gemacht – sie hat zugeschaut. Hab jetzt richtig Lust zu trainieren.“

Anzumerken ist, dass Lehrkräfte häufig nicht wissen, ob ein Kind im Verein aktiv ist oder nicht.

5.3.6 Zusammenfassung Einschätzung der LehrerInnen

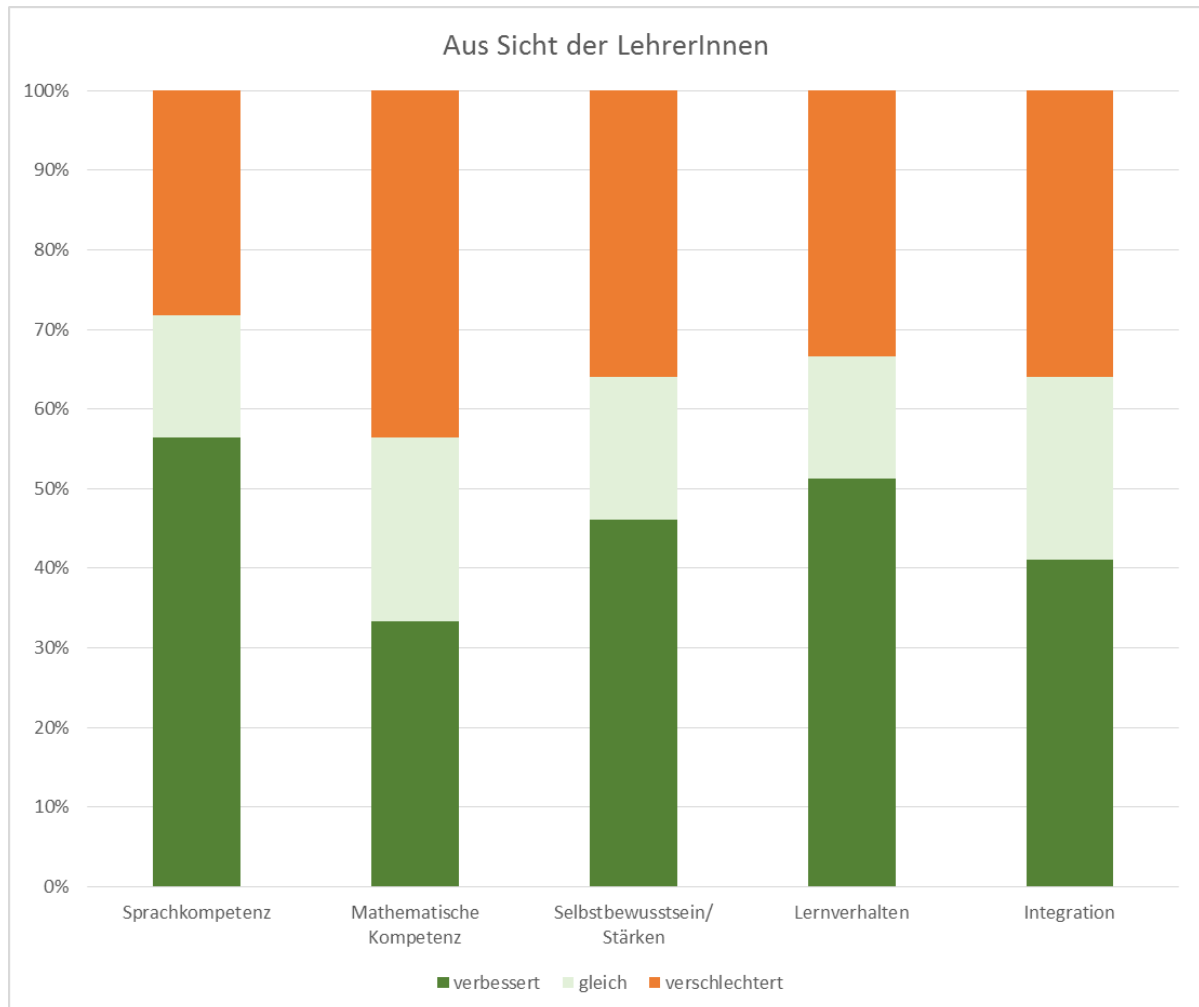


Abbildung 25: Einschätzung aus Sicht der Lehrerinnen

Über die Rückmeldung der Lehrkräfte kann die Entwicklung des Kindes während der Tandemzeit gut sichtbar werden. Insbesondere bei den sprachlichen Kompetenzen zeigte sich bei den Kindern laut der Lehrkräfte während der Tandemzeit eine Verbesserung. Wenn diese Kinder zudem noch den Förderschwerpunkt „Sprache“ hatten, konnten sich fast zwei Drittel der Kinder sprachlich verbessern. Auch sticht der Bereich der Lesekompetenz hervor. Zahlreiche Kinder konnten sich bei den Lesefertigkeiten verbessern, eine sehr wichtige Kompetenz und der Schlüssel zum Erwerb von Bildung.

Die ungeteilte Aufmerksamkeit und der enge Kontakt zu den MentorInnen wirkten sich nicht nur positiv auf die Sprache, sondern auch auf das Selbstbewusstsein und Lernverhalten aus. Über die Hälfte der Kinder verbesserten sich im Bereich des Lernverhaltens und trauten sich mehr zu. Das gemischte Gesamtbild im obigen Schaubild beim Selbstbewusstsein ergibt sich aufgrund der Tatsache, dass hier auch die Stärken des Kindes wie bspw. Empathie und Durchhaltevermögen abgefragt wurden und diese nicht so positiv ausfallen wie das Selbstbewusstsein.

Die mathematische Kompetenz erfuhr nicht die gleiche Verbesserung wie die Sprachkompetenz was sich zum Teil darauf zurückführen lässt, dass ein Großteil der Kinder den Förderschwerpunkt Deutsch und nicht Mathematik hatte. Trotzdem zeigten 13 Kinder eine Verbesserung in diesem Bereich.

Sehr erfreulich ist auch zu sehen, dass über die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund nach der Tandemzeit besser integriert waren als zuvor. Die Kinder zeigten eine höhere verbale Kommunikationsfreude und hatten mehr Kontakt ins soziale Umfeld außerhalb der Familie.

5.4 Einschätzung der MentorInnen

Mit dem Wirkungserhebungsbogen der MentorInnen (WEB-M) wurde die Entwicklung des Mentees aus Sicht der MentorInnen erhoben. Wie beim Wirkungserhebungsbogen der Lehrkräfte wurden die Bereiche Sprache/Deutsch, Mathematik, Selbstbild, Verhalten und Integration abgefragt.

Die Ergebnisse beruhen auf den 21 Fragebögen, die zurückgekommen sind.

5.4.1 Sprachkompetenz/Deutsch

Im Folgenden wird der Kompetenzbereich „Sprachkompetenz/Deutsch“ näher betrachtet. Hier wurde sowohl die verbale Ausdrucksfähigkeit als auch der Bereich des Lesens abgefragt.

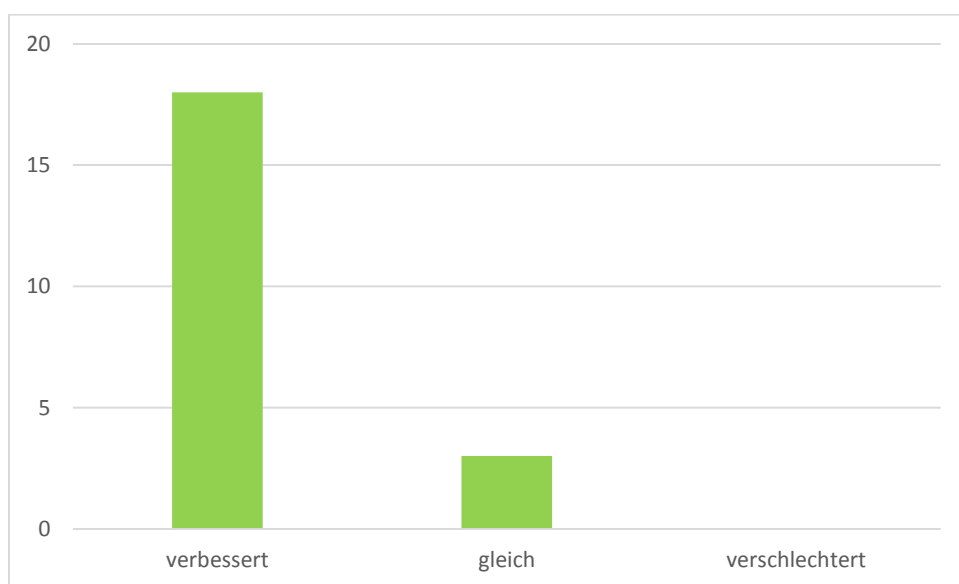


Abbildung 26: WEB-M - Sprachkompetenz/Deutsch

- Laut der Einschätzungen der MentorInnen verbesserten 18 Jungen und Mädchen (86%) sich in ihrer Sprachkompetenz. Die MentorInnen berichten, dass die Kinder sich besser ausdrückten, flüssiger vorlasen und auch besser verstanden was sie lesen. 3 Jungen und Mädchen hielten ihr sprachliches Niveau und kein Kind verschlechterte sich.

Diese sehr positive Beobachtung deckt sich mit der Einschätzung der Lehrkräfte. Die Kinder profitierten sprachlich ungemein von der 1:1 Beziehung zu ihren MentorInnen. Die ungeteilte Aufmerksamkeit ließ es zu, dass vor allem sprachlich viel neuer Input gegeben werden konnte. Somit konnten zum einen Defizite diesbezüglich aufgefangen werden und gleichzeitig neue Sprachimpulse gesetzt werden.

5.4.2 Mathematische Kompetenz

Bei der mathematischen Kompetenz wurde betrachtet, ob die Kinder besser rechnen können und wie sich ihr räumliches Vorstellungsvermögen entwickelt hat.

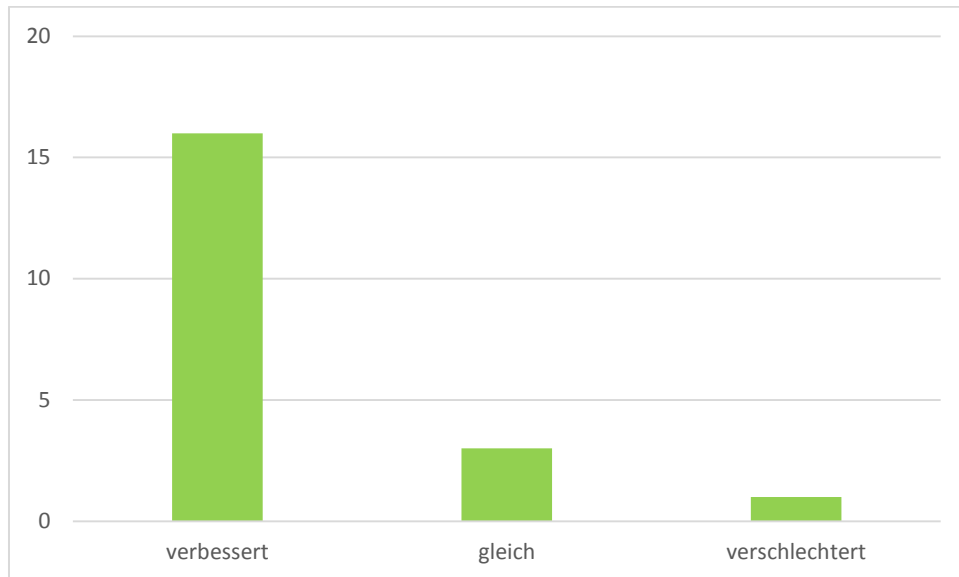


Abbildung 27: WEB-M - Mathematische Kompetenz

- Die Mentorinnen erlebten bei 16 Kinder (76%) in diesem Bereich eine Verbesserung, bei 3 Kindern keine Veränderung und nur bei einem Kind eine Verschlechterung. Ein Mentor gab hier keine Angaben an.

Trotz deutlich wahrnehmbarer Schwierigkeiten in diesem Bereich, unter anderem auch wegen des stark ansteigenden Niveaus des Unterrichts im Laufe der vierten Klasse, erlebten die MentorInnen bei über zwei Drittel der Kinder eine Verbesserung. Gerade deshalb versuchten die MentorInnen auf unterschiedlichste Weise den Kindern hier Motivation und Ausdauer in den Lernalltag zu bringen wie anhand des folgenden Zitats einer Mentorin deutlich wird:

Mentorin 3 von Mädchen 10 Jahre: „Mathematik fällt meinem Mentee sehr schwer und es ist für mich auch jedes Mal eine Herausforderung sie dazu zu motivieren. Schritt für Schritt werden wir das aber gemeinsam schaffen. Spielerisch haben wir die Aufgaben erfolgreich gelöst. Trotz Schwierigkeiten hatten wir Spaß und kleine Erfolgserlebnisse.“

Vor allem wenn der Erfolg dann auch sichtbar wurde war die Freude umso größer:

Mentorin 1 von Mädchen 9 Jahre: „Mein Schützling zeigt mir von selbst eine Mathearbeit, die sie zurückbekommen hat. Sie hat darin eine Eins bekommen!“

5.4.3 Selbstbewusstsein/Stärken

In diesem Bereich konzentriert sich der Fragebogen sowohl auf das Selbstbewusstsein der Kinder, als auch ihr Einfühlungsvermögen und die Akzeptanz von anderen Ansichten.

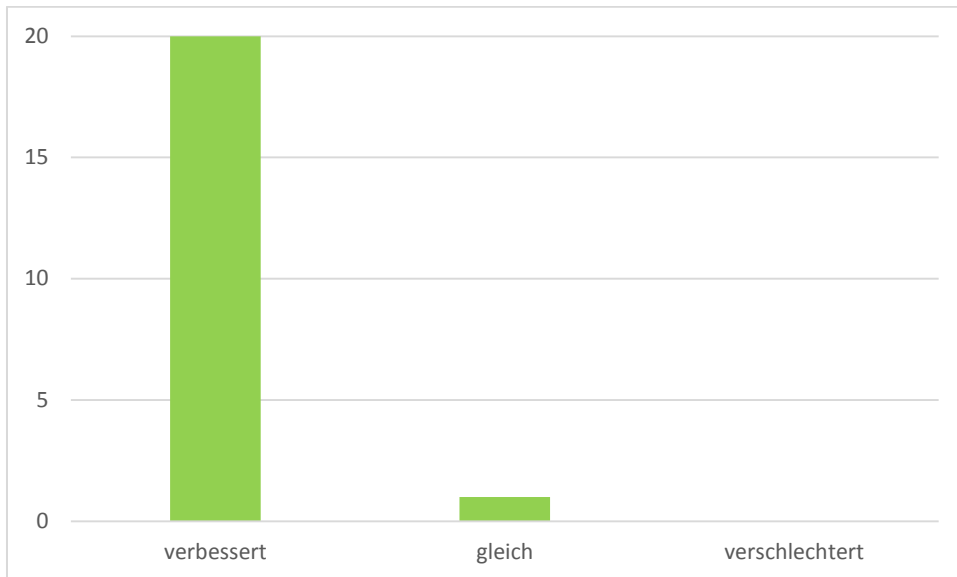


Abbildung 28: WEB-M - Selbstbewusstsein/Stärken

- Fast alle MentorInnen konnten bei ihren Schützlingen in diesem Bereich eine Verbesserung wahrnehmen. Laut der Rückmeldung verbesserten sich 20 Kinder (95%) in diesem Bereich, ein Kind erlebte keine Änderung und kein Kind verschlechterte sich.

Anhand der untenstehenden Zitate lässt sich sehr schön diese Verbesserung des Selbstbewusstseins verdeutlichen:

Mentor 2 von Junge 9 Jahre: „Mein Mentee wird selbständiger und er sagt, was er will, dabei ist er weiterhin neugierig und interessiert.“

Mentorin 4 von Mädchen 10 Jahre: „Auf dem Spielplatz gibt es ein „Wackelbrett“, das hoch und runter und hin und her federt. Als ich mich darauf wage, versucht mein Schützling es auch. Sie wird zusehends mutiger und schließlich springen wir beide auf jeder Seite des Brettes auf und ab.“

Mentorin 5 von Mädchen 9 Jahre: „Mein Mentee wird mir gegenüber immer unbefangener und ist weniger schüchtern.“

5.4.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Beim Lern- und Arbeitsverhalten gaben die MentorInnen Rückmeldung, in wieweit der Schützling sich gut konzentrieren konnte, eine hohe Auffassungsgabe hatte und altersgemäß selbstorganisiert war.

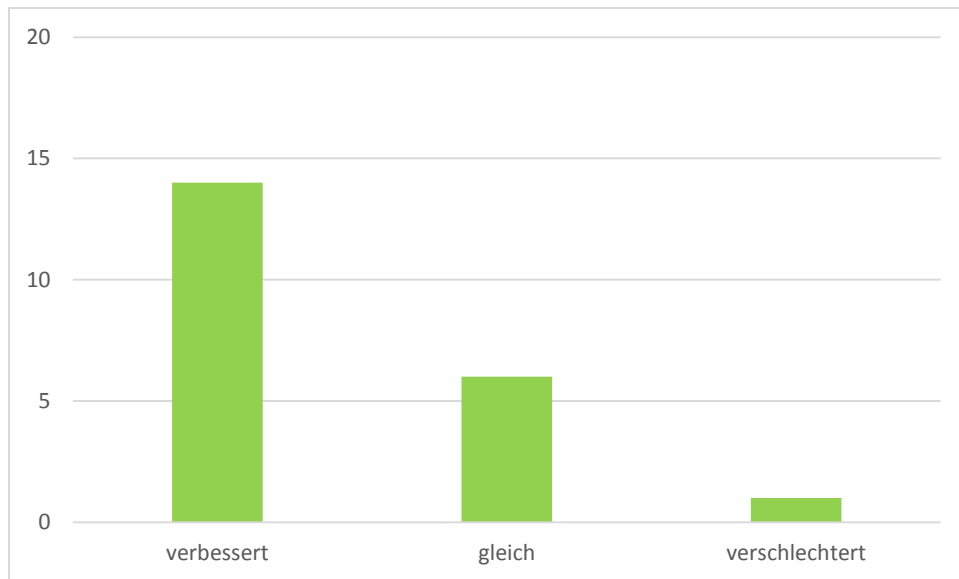


Abbildung 29: WEB-M - Lern- und Arbeitsverhalten

- 14 Kinder (66%) konnten sich in diesem Bereich während der Mentoringzeit verbessern, 6 ihr Niveau halten und nur ein Kind verschlechterte sich hier.

Weit über die Hälfte der Kinder konnte sich in diesem Bereich verbessern. Häufig bedurfte es der Kontinuität und der Kreativität, mit den Kindern spielerisch an Lerninhalte heranzugehen. So konnte es das selbstgebastelte Sprachmemory oder auch das „11-Meter Einmaleins“ sein, das die Kinder motivierte, an den schulischen Themen dran zu bleiben. Dies berichtete auch ein Mentor nach seinem Treffen mit seinem Schützling: „Weiterhin leicht unkonzentriert; aber große Freude und Erfolge beim spielerischen Lernen. Ich werde immer kreativer wenn es darum geht, ihn zum Lernen zu motivieren.“

5.4.5 Integration

Die verbale Kommunikationsfreude, der Kontakt ins soziale Umfeld außerhalb der Familie und die Aktivität in einem Verein waren Punkte, die unter den Begriff „Integration“ zusammengefasst wurden.

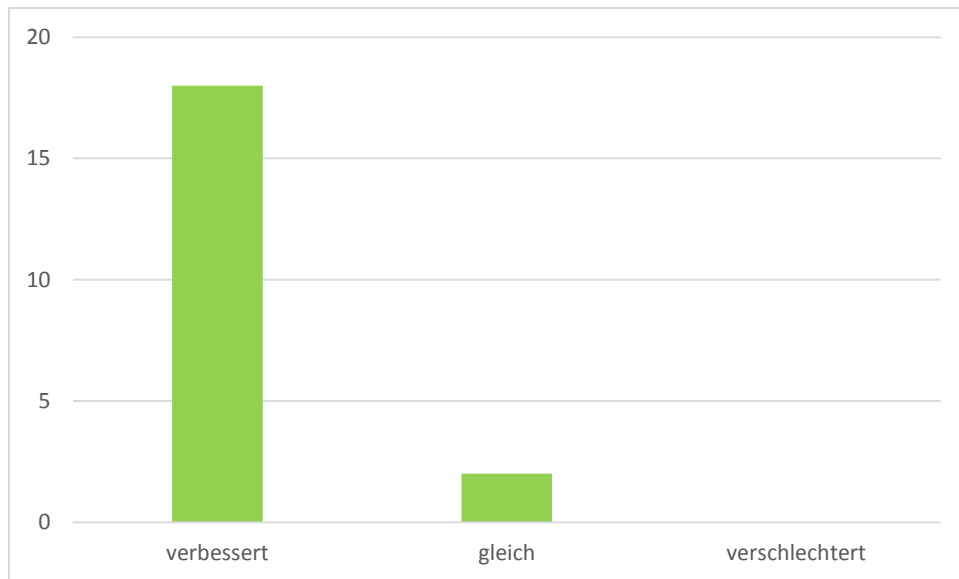


Abbildung 30: WEB-M – Integration

- Bei dem Bereich Integration beobachteten die MentorInnen, dass sich kein Kind in diesem Bereich verschlechtert hat und 18 Kinder (86%) sich verbessern konnten. Die Jungen und Mädchen wiesen eine größere Kommunikationsfreude sowie mehr Aktivitäten außerhalb der Familie auf. Bei 2 Kindern wurde hier keine Veränderung wahrgenommen.

Die Hauptbeobachtung ergab, dass fast alle Kinder sich in diesem Bereich verbessern konnten und sie seit der Zeit mit ihren MentorInnen offener gegenüber Dritten sind und sich aktiver in ihrer Freizeit verhalten.

5.4.6 Zusammenfassung Einschätzung der MentorInnen

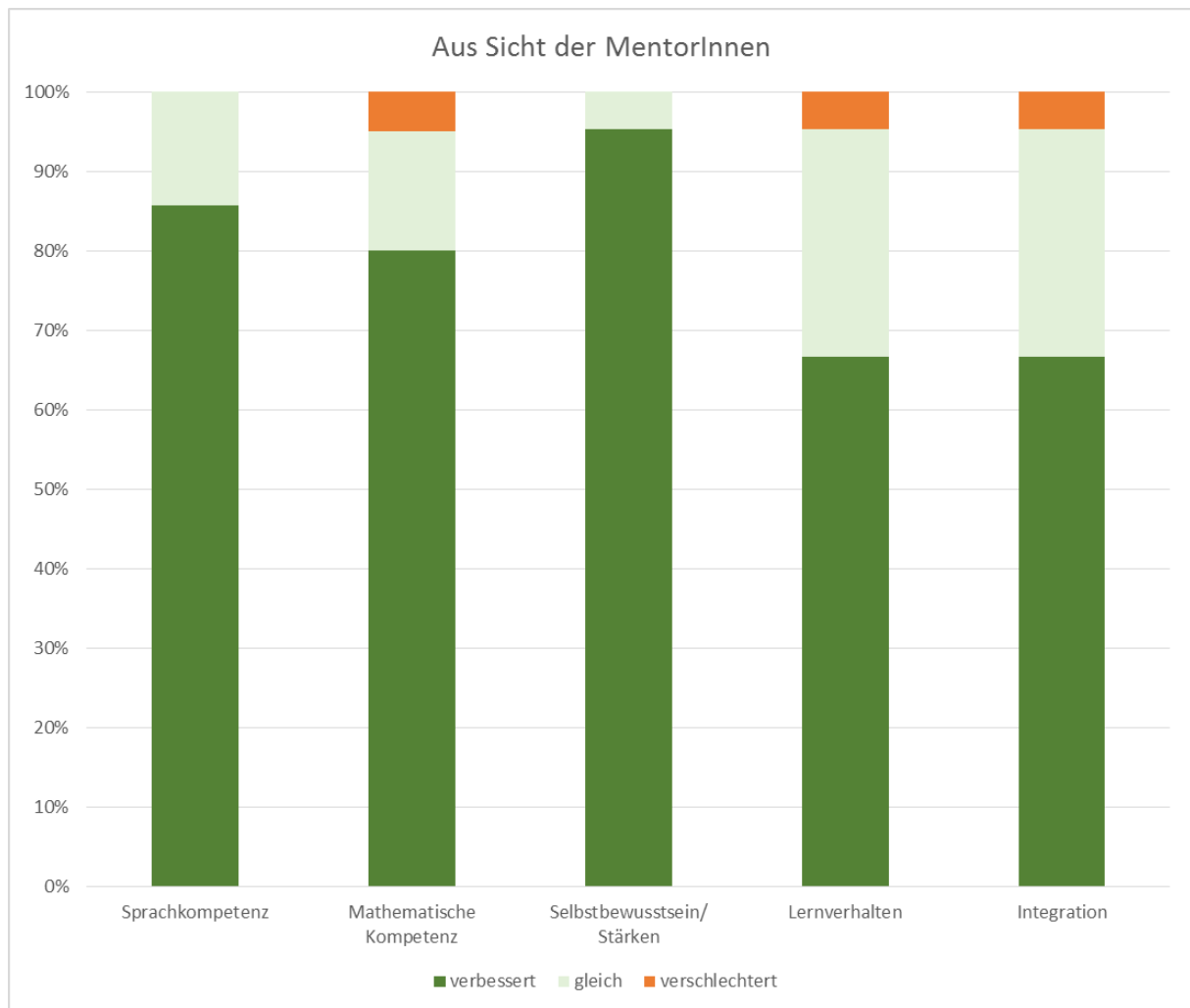


Abbildung 31: Zusammenfassung der Einschätzung der MentorInnen

Die MentorInnen erlebten eine deutliche Verbesserung in allen Kompetenzbereichen in der Entwicklung der Kinder seitdem sie mit ihnen zusammen sind. Besonders hervorzuheben sind folgende Verbesserungen:

- In dem Kompetenzbereich „Sprachkompetenz/Deutsch“ gab es bei 86% der Kinder eine Verbesserung
- In dem Kompetenzbereich „Selbstbewusstsein/Stärken“ verbesserten sich 95% der Kinder
- In dem Kompetenzbereich „Integration“ verbesserten sich 86% der Kinder

Für Kinder, die an sich eher gehemmt und schüchtern waren und von den Lehrkräften identifiziert wurden, da sie zusätzliche Unterstützung dringend benötigen und zudem erschwerte Startbedingungen aufgrund ihrer familiären Situation haben, ist diese positive Rückmeldung von Seiten ihre MentorInnen eine sehr positive Entwicklung.

5.4.7 Weiterführende Schule

Im Rahmen des Fragebogens wurden die MentorInnen um Einschätzungen zur weiterführenden Schule gebeten. Hier wurde die Problematik des Übergangs genauso abgefragt, wie das Einleben in die neuen Schule und in wieweit die MentorInnen den Eindruck hatten, Einfluss auf den Schulwechsel gehabt zu haben.

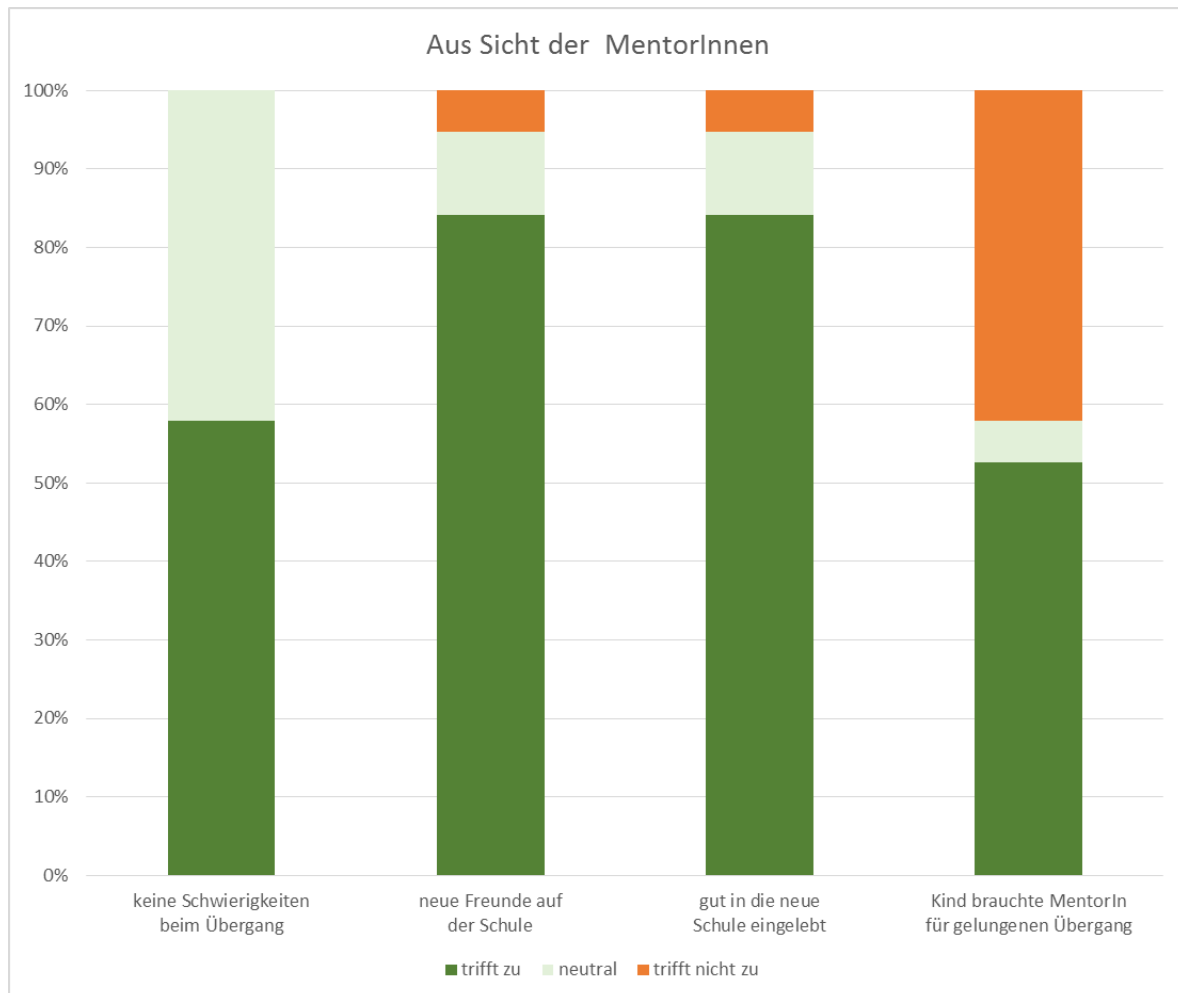


Abbildung 32: WEB-M - weiterführende Schule

Ein sehr positives Bild ist hier zu verzeichnen. Schwierigkeiten beim Übergang auf die weiterführende Schule nahmen die MentorInnen nicht wahr. Über die Hälfte der Kinder (57%) hatten keinerlei Probleme und auch die anderen Kinder scheinen sich nicht schwer getan zu haben. Auch fanden die Kinder schnell neue Freunde (84%), was sich mit den vorherigen Angaben zur Integration deckt. Die Jungen und Mädchen konnten sich schnell in der neuen Umgebung einleben, so dass sich über zwei Drittel (78%) zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits gut in die Schule integriert hatte. Über die Hälfte der MentorInnen erlebte diese positive Entwicklung beim Schulwechsel in enger Verbindung mit ihrem Engagement. 53% vermuten, dass die Schützlinge beim Schulwechsel ohne die regelmäßigen Treffen mit ihnen mehr Schwierigkeiten gehabt hätten.

6. Veränderungen und ihre Wirkungen

Das folgende Schaubild lässt auf einen Blick die Entwicklung der Kinder aus den unterschiedlichen Perspektiven sichtbar werden. Das Schaubild fasst die vorherigen Analysen in den Überschriften nochmals zusammen.

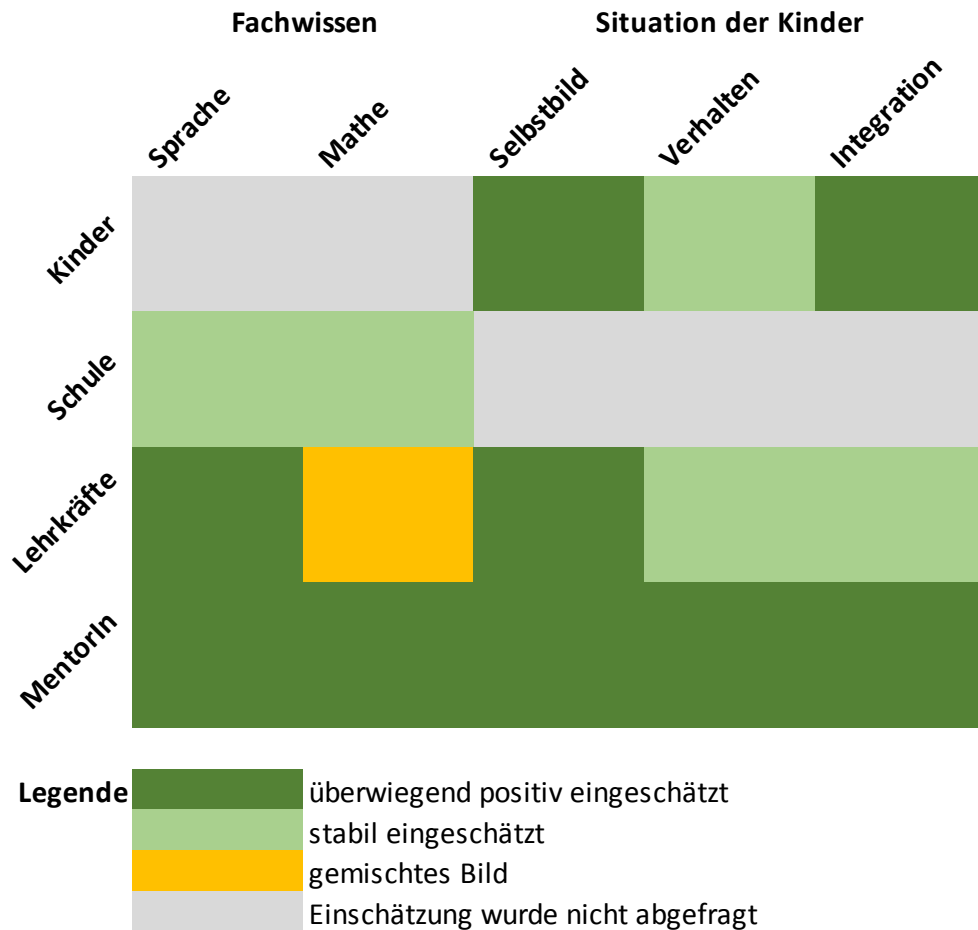


Abbildung 33: Zusammenfassung der Einschätzungen

Zentrale Beobachtungen sind dabei:

- 1. Sprache verbessert:** LehrerInnen und MentorInnen waren sich einig, dass die meisten Kinder Fortschritte in der Sprachentwicklung und der Lesekompetenz gemacht haben.
- 2. Selbstbild verbessert:** Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen berichteten übereinstimmend, dass sich das Selbstbild der Kinder verbessert hat.
- 3. Besser integriert:** Sowohl die MentorInnen als auch die Kinder berichten von einer verbesserten Integration nach der Tandemzeit. Lehrkräfte können hier häufig keine Aussage machen, da sie nicht so sehr den Einblick in den außerschulischen Bereich haben.

4. Abweichungen in der Steigerung der Verbesserung: Zusätzlich fällt auf, dass MentorInnen die Entwicklung deutlich positiver einschätzen als LehrerInnen und dass die Einschätzungen der Lehrkräfte positiver sind als die Veränderungen in den Noten. Bevor die Beobachtungen hinsichtlich der Wirkung des Mentoring diskutiert werden, wird daher zuerst dargestellt, warum sich die Einschätzungen von Kindern, Schule (Noten), Lehrerinnen und MentorInnen teilweise systematisch unterscheiden können.

6.1 Unterschiede in den Einschätzungen der Steigerungen

Man kann die unterschiedlichen Bewertungen von Kindern, Schule, Lehrkräften und MentorInnen teilweise mit „sozialer Erwünschtheit“ beantworten: So kann man z.B. bei den MentorInnen und LehrerInnen vermuten, dass sie den Erfolg ihres eigenen Engagements in der Leistungssteigerung der von ihnen unterstützten Kinder widerspiegeln sehen wollen. Ein anderer Grund für die unterschiedlichen Antworten kann darin liegen, dass sich die Erwartungen und Ansprüche der verschiedenen Gruppen in den Monaten der Projektlaufzeit verändert haben.

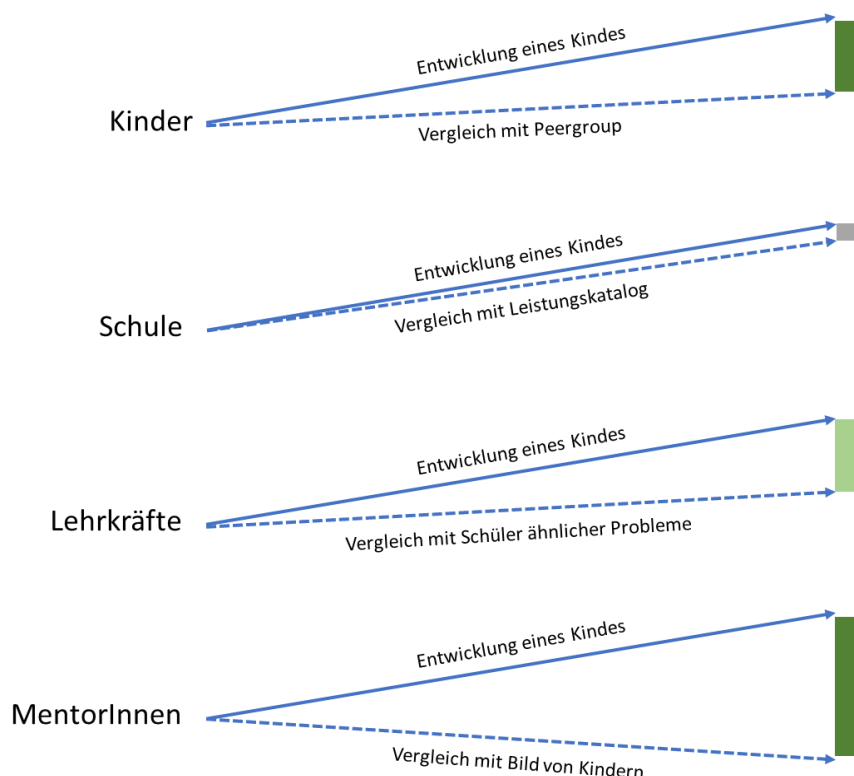


Abbildung 34: Entwicklung der Erwartungsniveaus

Diese sogenannten „Anspruchsniveaus“ von Kindern, Schulsystem, Lehrkräften und MentorInnen orientieren sich an unterschiedlichen Vergleichsmaßstäben: Kinder vergleichen sich primär mit anderen Kindern aus ihrem privaten Umfeld. Sie erleben zwar auch Klassenkameraden, aber letztlich

sind es die Freunde in der Schule oder in der Familie an denen sie sich orientieren. Wenn nun bei Kindern aus schwierigen Verhältnissen die Freunde in ähnlichen Situationen sind, steigt das Anspruchsniveau der Kinder während des Mentorings zwar an, aber eben nur auf das Niveau von Kindern in ähnlicher Situation ohne Mentoring. Wenn die Kinder am Ende der Mentoringphase gebeten werden, ihre Situation einzuschätzen, fließt dieses nur leicht gestiegene Anspruchsniveau orientiert an ihrer Peer-Group mit ein. Entsprechend zufrieden äußern sich die Kinder (siehe erstes Beispiel in obiger Abbildung).

Das Anspruchsniveau im Schulsystem ist dagegen an der idealen Entwicklung eines Kindes entsprechend des vorliegenden Lehrplans orientiert: Um am Ende von Klasse 4 die gleiche Note zu erhalten wie am Ende der Klasse 3, muss ein Kind viele Inhalte des Lehrplans gelernt haben. Diese Steigerung des Anspruchsniveaus orientiert sich nicht an der Situation des jeweiligen Kindes, an seinem sozialen Umfeld in der Peer-Group und berücksichtigt auch nicht den vorherigen Leistungsstand, sondern steigt stark an. Die gleiche positive Entwicklung eines Mentees resultiert daher aufgrund des stark gestiegenen Anspruchsniveaus zur Einschätzung, dass sich die Noten nicht verändert haben (siehe Fall b in obiger Abbildung).

Man könnte denken, dass sich das Anspruchsniveau der Lehrkräfte allein am Anspruchsniveau des Schulsystems orientiert. Tatsächlich zeigen aber die Gespräche mit Lehrkräften, dass diese sich an anderen Kindern in ähnlicher Situation orientieren. Da diese anderen Kinder in der Regel Probleme haben, den Anspruchssteigerungen des Schulsystems gerecht zu werden, freuen sich die Lehrkräfte sehr über Kinder, die trotz dieser Bedingungen eine positive Entwicklung nehmen (siehe Fall c in obiger Abbildung).

Während die Anspruchsniveaus bei Kindern, Schulsystem und LehrerInnen über die Zeit steigen, ist bei einigen MentorInnen zu Beginn des Mentorings ein kleiner „Realitätsschock“ zu beobachten: Ihnen war vorher weder klar, wie schwer es einige Kinder in ihrer familiären und sozialen Umgebung haben, noch hatten sie in Erinnerung, wie stark die Ansprüche des Schulsystems gegen Ende der Grundschulzeit steigen. Eine Mentorin schreibt:

„Mein Schützling hat wirklich ganz viel Nachholbedarf in Deutsch und Mathe. Es reichen die zwei Stunden am Freitag nicht. Wir treffen uns nun immer 2x pro Woche. Bei ihr fehlt es wirklich an ganz einfachen Dingen. Wenn ich ihr z.B. das Wort isolieren diktiere, dann schreibt sie „soren“. Selbst wenn ich ganz langsam und akzentuiert spreche. Es ist wirklich ein sehr mühsamer und harter Weg meinen Schützling an unsere Sprache in Wort und Schrift heranzuführen. Bei der kleinen Zahlenreihe ist es nicht ganz so schlimm, aber auch hier braucht sie sehr viel Hilfe.“

Dieser Realitätsschock führt dazu, dass die MentorInnen ihr Anspruchsniveau senken und dann um so mehr erfreut sind, wenn ihre Mentees Fortschritte machen (siehe letztes Beispiel in obiger Abbildung).

Diese Überlegungen zur Veränderung der Anspruchsniveaus der verschiedenen befragten Gruppen zeigen, dass die unterschiedliche Stärke der positiven Einschätzungen nicht zwingend mit sozialer Erwünschtheit beim Antwortverhalten erklärt werden muss. Man kann den befragten Akteuren – Kindern, Lehrkräften und MentorInnen – durchaus zugestehen, dass sie die gleichen Veränderungen beobachten, diese dann aber in Abhängigkeit unterschiedlich stark gestiegener Anspruchsniveaus auch unterschiedlich stark positiv bewerten. Da sich in den Daten gezeigt hat, dass die Richtung der Veränderung über alle Gruppen hinweg gleich eingeschätzt wurde, ergibt sich so insgesamt ein schlüssiges Bild über die Wirkungen des Mentoring-Projekts.

6.2 Beobachtete Wirkungen

Wie in der Einleitung dargestellt orientiert sich das Wirkungsmodell an der Rolle der MentorInnen an der Schnittstelle zwischen Schule und privatem Umfeld und versucht dort, Verbesserung in fünf Bereichen – Sprache- und Ausdrucksvermögen, Fachwissen, Selbstvertrauen, Lernkompetenzen und Integration – zu erreichen:

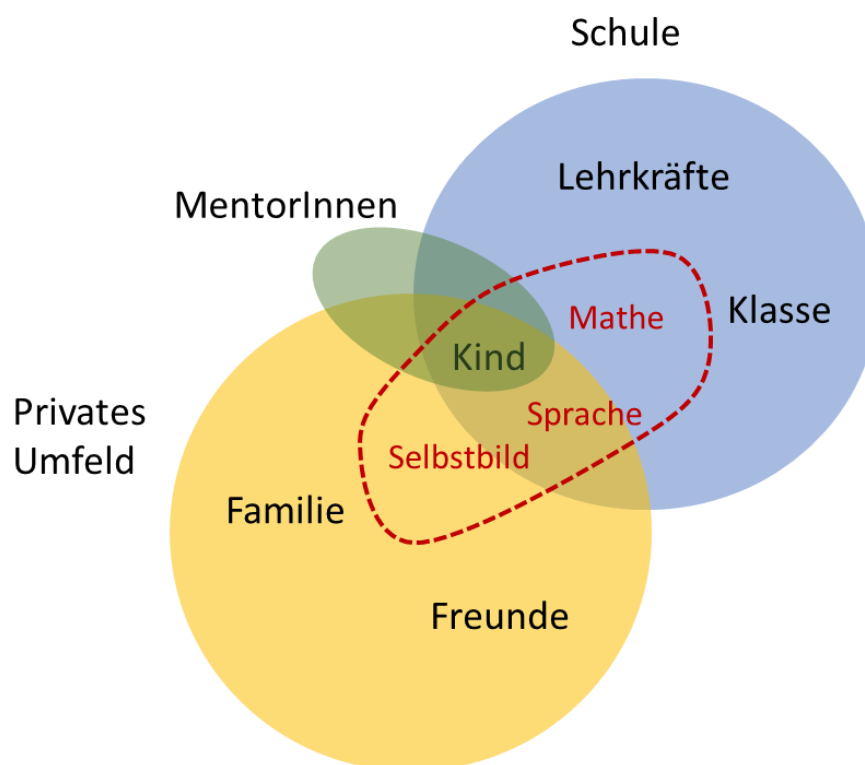


Abbildung 35: Wirkungsfeld

1. Steigerung des Sprach- und Ausdrucksvermögens/Deutsch: Sowohl die Lehrkräfte als auch die MentorInnen berichten von deutlichen Verbesserungen im Bereich der Sprachkompetenz/Deutsch. Dass dieser Bereich eine zentrale Schlüsselkompetenz ist, wurde bereits bei der Anmeldung der Kinder sichtbar: Bei 64% der Kinder wurde der Förderschwerpunkt „Sprachkompetenzen/Deutsch“ angegeben. Deshalb ist es sehr erfreulich zu sehen, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Mentoren in diesem Bereich große Erfolge während der Mentoringzeit beobachten konnten. Unter diese Beobachtung fällt auch die Verbesserungen der Lesefähigkeit und des Leseverständnisses in welchen sich zahlreiche Kinder steigern konnten.

2. Vermittlung von Fachwissen/Mathematik: Das Niveau in Mathematik steigt in der vierten Klasse stark an und für viele Kinder des Projekts ist dies eine ganz besondere Herausforderung. Deshalb war es für sie bereits eine Leistung, nicht gänzlich in diesem Bereich abzufallen. Hier muss jedoch auch angemerkt werden, dass nur 8 Kinder in diesem Bereich einen Förderschwerpunkt hatten und somit gezielt in diesem Bereich Unterstützung erfuhren.

3. Selbstvertrauen: Sich mehr zu zutrauen und Neues auszuprobieren lernten fast alle Kinder in der Tandemzeit. Dies wird über die verschiedenen Instrumente sehr positiv deutlich und zeigt, dass die Kinder gestärkt aus der Tandemzeit hervorgehen. Sogar 95% der Mentoren berichteten, dass sich ihr Schützling in diesem Bereich verbessert hat.

4. Vermittlung von Lernkompetenzen: Durch die intensive Betreuung lernten die Kinder neue Strategien, um an schulische Themen heranzugehen. Zudem erlebten sie ihre MentorInnen als Rollenvorbilder und konnten – auch unterbewusst – neue Verhaltensweisen von ihnen übernehmen. Es ist erfreulich zu sehen, wie viele Kinder sich im Bereich der Lern- und Arbeitsmotivation verbessern konnten.

5. Integration: „Ich fühle mich nicht mehr so allein“, konnten fast alle Kinder nach dem Ende der Tandemzeit sagen. Die Kinder fühlten sich besser verortet, wahrgenommen und waren selbstbewusster in ihrer Interaktion mit Dritten. Dass sich deshalb die wahrgenommene Lebensqualität der Kinder bei 88% verbessert hat, verdeutlicht diese positive Aussage.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild der Wirkungen (siehe folgende Abbildung): Die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mentoren hat die wohl stärkste Wirkung auf die Sprachkompetenz der Kinder. Zusätzlich verbessern sich das Selbstbild und die Lernkompetenz. Die bessere Sprachkompetenz im Schulalltag erleichtert es den Kindern, Matheaufgaben zu verstehen und sich in die Klasse zu integrieren.

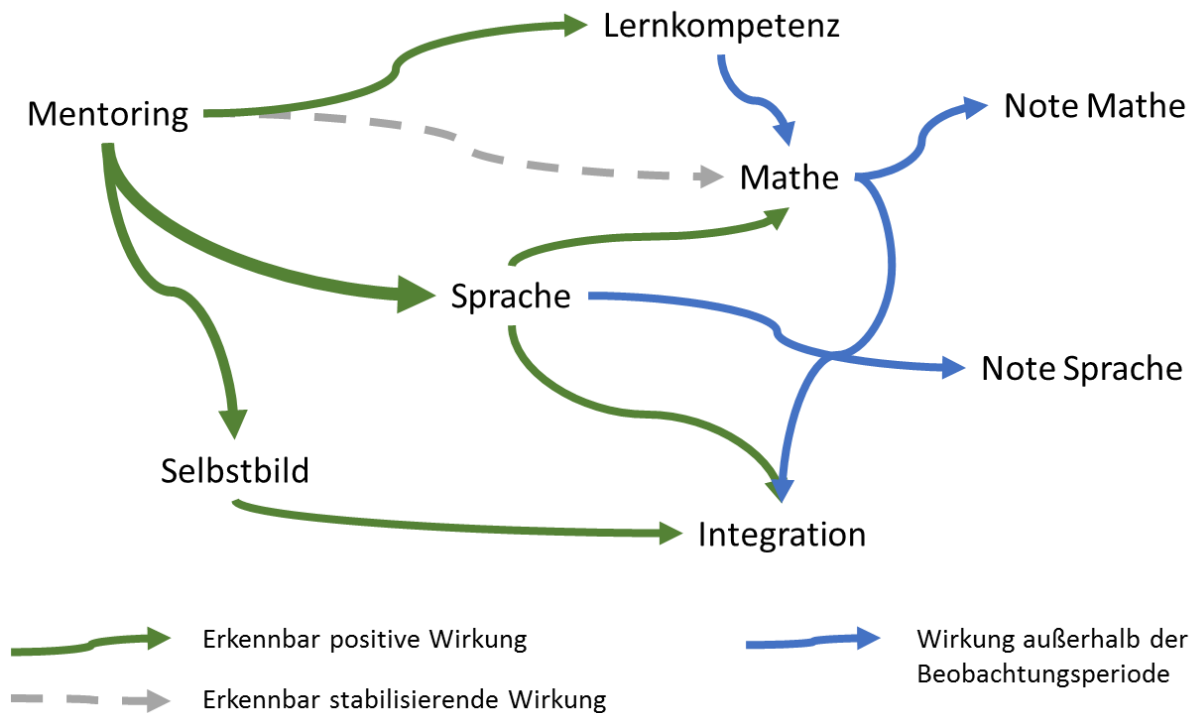


Abbildung 36: Beobachtete Wirkungen

Es darf in all dem nicht vergessen werden, dass auch Mentoring Zeit zum Wirken braucht. Nicht alle Bereiche können sich bei einem Kind innerhalb eines Jahres messbar verbessern. Diese Tatsache wurde im obigen Schaubild anhand der blauen Pfeile dargestellt, die die mögliche mittelfristige Wirkung von Mentoring darstellen. Deshalb ist es sehr erfreulich, dass 40% der Kinder sich auch weiterhin mit ihren MentorInnen treffen.

6.3 Mögliche Steigerung der Wirkung

Während der Projektlaufzeit und in der Evaluation sind folgende Ansatzpunkte bei Kindern, Schulen, LehrerInnen und MentorInnen zur Verbesserung der Wirkung deutlich geworden:

6.3.1 Kinder

Über die gezieltere Aufnahme von Kindern in das Projekt könnte man die Wirkung an drei Stellen erhöhen:

1. Kinder mit Entwicklungschancen: Man könnte ausschließlich Kinder aufnehmen, die sich schulisch verbessern möchten und auch können. Beim „Mannheimer Cleverlinge²“ Projekt im Jahr 2015/16 wurden Kinder bezüglich ihres Bedarfs von den KlassenlehrerInnen ausgewählt, ohne dass die Entwicklungschancen der Kinder immer im Vordergrund standen. So wurden einige Kinder aufgenommen, die sich aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten (LRS Dyskalkulie, ADHS) nur sehr langsam verbessern können und ein Halten ihres Niveaus im schulischen Bereich bereits eine große Leistung darstellt.

2. Kinder mit Lernwunsch: Alle Kinder, die im Projekt aufgenommen worden waren, wollten aktiv daran teilnehmen. Jedoch ist es sehr schwer die Motivation auch bezüglich des Lernen-Wollens abzufragen. Bei einigen Kindern stellte sich heraus, dass sie sich unter dem Projekt trotz des Einführungsworkshops etwas Anderes vorgestellt hatten. Hier ist eine langjährige Zusammenarbeit mit Schulen wichtig, damit SchülerInnen von anderen SchülerInnen über das Projekt informiert werden und das Mentoring-Konzept damit bekannter wird.

3. Früherer Start: Damit Mentoring einen noch größeren Einfluss auf den Übergang zur weiterführenden Schule haben kann, muss es früh einsetzen. Idealerweise beginnt das Mentoring bereits in der dritten oder gleich zu Beginn der vierten Klasse.

6.3.2 Schule

Damit mehr SchülerInnen teilnehmen können, müsste die Zusammenarbeit mit Schulen systematisch ausgebaut werden:

1. Eignerschaft der Schulen: Idealerweise kommunizieren Schulen das Projekt als eines ihrer eigenen Projekte, so dass die Identifikation aller TeilnehmerInnen der Schule leichter fällt. Dann können auch Eltern ihre Kinder leichter zur Teilnahme motivieren. Eine mögliche Maßnahme zur Steigerung der Eignerschaft der Schulen wäre ein Bewerbungsprozess zur Teilnahme an dem Projekt.

2. Unterstützung mit Lernräumen: Tandems benötigen ruhige Orte zum gemeinsamen Lernen. Hier würde es sehr helfen, wenn teilnehmende Schulen entsprechende Räume hätten und bereitstellen.

3. Projekt auf die Grundschulzeit beschränken: Aufgrund der oben genannten Schnittstellenfunktion der Grundschullehrkräfte ist es notwendig, dass das Projekt an die Grundschulzeit gekoppelt wird. Deshalb ist es notwendig, ein Projektbeginn gleich zu Beginn der vierten Klasse oder alternativ der dritten Klasse zu legen. Somit kann die Unterstützung der KlassenlehrerInnen gewährleistet werden. Ein begleiteter Übergang ist zwar sinnvoll, kann aber nicht im Rahmen des Projektes so sichergestellt werden, wenn der Rahmen „Grundschule“ entfällt. Es gibt hier die folgenden Möglichkeiten:

- Ein separates Projekt für die Zeit nach dem Übergang in Klasse 5. Das bedeutet, dass man gezielt mit Gymnasien/Realschulen ein Projekt ins Leben rufen könnte, in dem Kinder, die sich besonders nach dem Übergang schwer tun, aufgefangen und bei der Eingliederung unterstützt werden.
- Die Fortführung des Tandems nach Projektende: Alle Tandems werden aufgefordert, sich auch nach dem Projektende weiterhin in Begleitung von KinderHelden zu treffen. Erfreulicherweise haben 40% der Tandems nach dem Schuljahr 2015/16 dieses Angebot angenommen.

6.3.3 Lehrkräfte

Die Beteiligung der Lehrkräfte hat einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg des Projektes. Aus der Phase 2015/16 können folgende Verbesserungsvorschläge abgeleitet werden:

1. Bessere Aufklärung von Lehrkräften: Lehrkräfte sollten noch besser über die Chancen und Ziele von Mentoring aufgeklärt und mit MentorInnen in Kontakt gebracht werden. Dies kann aufgrund der Zeitkonstellation (berufstätige MentorInnen, Grundschullehrkräfte, die nur vormittags an der Schule sind) schwer umzusetzen sein, könnte aber von KinderHelden bewusst initiiert werden.

2. Unterstützung durch KlassenlehrerInnen: Wichtig für eine gelungene Durchführung des Projektes ist die Unterstützung der KlassenlehrerInnen. Sie wissen am besten welche Förderung das Kind benötigt und können gegebenenfalls auch gezielt die MentorInnen um Unterstützung bitten. Auf diese Weise kann bei schwachen SchülerInnen Unterricht nachbereitet und Klassenarbeiten vorbereitet werden.

3. Zusammenarbeit und Übergaben: Die Lehrkräfte stellen die Schnittstelle zwischen den MentorInnen und Kindern dar. Sie können unterstützend tätig sein, falls das Kind Schwierigkeiten hat, Treffen einzuhalten. Hier bietet es sich beispielsweise an, dass die Klassenlehrerin das Kind an den Mentor oder die Mentorin übergibt. Auch hier ist das zusätzliche Engagement der Lehrkräfte von großer Bereicherung für das gesamte Projekt.

6.3.4 MentorInnen

Auch bei den Ehrenamtlichen gibt es noch ein Verbesserungspotential:

1. Praxisworkshop: Die MentorInnen werden von KinderHelden mittels einer Eingangsschulung auf ihre neue Rolle vorbereitet. Nach ein paar Monaten nehmen sie an einer Themenschulung teil, um die Schützlinge in ihrem Förderschwerpunkt noch besser unterstützen zu können. Hier wäre eine weitere Schulung sicher sinnvoll, die den MentorInnen hilft, die Ideen aus dem Themenworkshop anzuwenden, nochmals zu reflektieren und in konkreten Projekten umzusetzen.

2. „Wir-Gefühl“ der Tandems verstärken: Alle Tandems wurden am Ende des Projektes zu einer Abschlussveranstaltung eingeladen. Diese wurde sehr gut besucht und es gab viele positive Rückmeldungen. Jedoch wurde auch betont, dass man sich solch eine Veranstaltung während der Tandemzeit und nicht erst am Ende gewünscht hätte. Durch Veranstaltungen erleben die Tandems ein „Wir-Gefühl“ und sehen sich als Gemeinschaft. Ein gemeinsames Sommerfest während der Tandemzeit könnte dieses „Wir-Gefühl“ bestärken.

6.4 Verbesserung der Messung

Für eine fortlaufende Evaluation sollten folgende Punkte berücksichtigt werden, um die Qualität der Messung und die Auswertung der Daten in Zukunft verbessern zu können:

1. Angabe der Startwerte: Für Lehrkräfte war das Ausfüllen der Fragebögen gegen Ende schwierig, da sie nicht mehr wussten, wie sie die Kinder zu Beginn eingeschätzt hatten. Es könnten entweder die Startwerte als Vergleich angegeben werden oder es könnte expliziter nach Verbesserungen/Verschlechterungen gefragt werden.

2. Ansprache der zuständigen LehrerInnen: Bei der Ermittlung der Noten wurde auf das Wissen der KlassenlehrerInnen zurückgegriffen, obwohl diese nicht beide Fächer (Deutsch und Mathe) unterrichteten. Bei einer Wiederholung wäre es hilfreich, die Noten direkt von den zuständigen Lehrkräften zu erhalten.

3. Verbesserung des Timings: Die Erfassung bei Lehrkräften und Kindern erfolgte am Ende der Grundschulzeit, während die MentorInnen erst 3-4 Monate später eine Einschätzung abgaben, als die Kinder schon auf weiterführenden Schulen waren. Wenn es gelingt, die Befragungen für Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen mit Beginn und Ende des Schuljahres durchzuführen, könnten alle vier Informationsquellen inklusive der Schulnoten sich auf den genau gleichen Zeitraum beziehen.

4. Verbesserung der Vergleichsmöglichkeiten: Wie schon beim Evaluationsdesign dargestellt, fehlten bei dieser Auswertung zwei Vergleichsgruppen: Weder konnte geprüft werden, wie sich die Kinder der gleichen Klassen entwickelt hatten, die keinen Mentor oder eine Mentorin hatten; noch war es möglich, die Entwicklung der ausgewählten Kinder mit Kindern in ähnlich schwierigen Situationen in anderen Schulen zu vergleichen.

5. Vergrößerung der Fallzahl: Um eine bessere, statistische Aussage über die Wirkung von Mentoring geben zu können, wäre es notwendig, die Fallzahl zu erhöhen. Nur dann sind auch andere Auswertungsmethoden möglich. Die Erhöhung der Fallzahl könnte über eine kontinuierliche Sammlung der Projektdaten über weitere Projekte hinweg erfolgen.

7. Fazit

Die Evaluation eines sozialen Prozesses über den Zeitraum eines Jahres ist nicht einfach: Fragebögen werden nicht vollständig zurückgegeben; verschiedene Stakeholder schätzen die gleiche Entwicklung unterschiedlich ein; Erwartungen über Art und Umfang von Leistungssteigerungen variieren; Vergleichsdaten fehlen oft.

Trotz dieser Herausforderungen bei der Evaluation gelingt es, ein stimmiges Bild aus den aktuell verfügbaren Daten abzuleiten, wenn man die Aussagen der beteiligten Gruppen miteinander in Beziehung setzt. Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen sind sich einig in ihrer Einschätzung der Veränderungen: Mentoring wirkt! Aufgrund der individuellen Unterstützung durch MentorInnen kann aufgefangen werden, was Eltern und Lehrkräften häufig nicht möglich ist. Die Kinder können sich zielgerichtet in ihrem eigenen Tempo mit den Lerninhalten auseinandersetzen, die sie zu diesem Zeitpunkt aufnehmen können. Dadurch erfahren sie nicht nur Wissen sondern vor allem auch eine Bestätigung und Aufwertung ihrer eigenen Person. Wie durch die Evaluation deutlich geworden ist, kann dies in relativ kurzer Zeit einen spürbaren positiven Effekt auf die Sprachkompetenz und das Selbstbild der Kinder haben, was zu einem besseren Sozialverhalten und insgesamt zu einem höheren Leistungsniveau führt. Einige Kinder konnten so ihre Noten verbessern und im Schnitt konnte das Notenniveau trotz steigender Anforderungen stabilisiert werden.

Dieser Weg zur Verbesserung der Kinder ist nicht immer nur leicht und, vor allem auf Seiten der MentorInnen, auch mit viel Geduld verbunden. Häufig bedarf es der Kontinuität und der Kreativität, und so kann es das selbstgebastelte Sprachmemory oder auch das „11-Meter Einmaleins“ sein, das die Kinder motivierte, an den schulischen Themen dran zu bleiben.

Übereinstimmend jedoch sagen MentorInnen, dass sich ihr Einsatz lohnt. Eine Mentorin berichtet:

„Die Lehrerin hat meinen Schützling laut gelobt und bestätigt, dass sie eine hervorragende Entwicklung genommen hat und jetzt eine erfreuliche Schülerin geworden ist. Mein Schützling war stolz wie Bolle und hat mit mir Deutsch geübt und die Übung war sehr gut. Danach haben wir eine halbe Stunde gespielt. Dabei wurde viel gelacht. Diese Leistungssteigerung tut meinem Mentee sehr gut und das Kind war wie ausgewechselt.“

All diese positiven Entwicklungen, die durch das „Mannheimer Cleverlinge²“ Projekt bewirkt wurden, sind integrale Bausteine für die Bildungschancen und die soziale Kompetenz dieser Kinder. Indem die MentorInnen zwischen der familiären Situation der Kinder und der Schule stehen, und – anders als Lehrkräfte – keine Bewertung vornehmen, können sie den Kindern ungeteilte Aufmerksamkeit und Unterstützung ohne Erfolgsdruck schenken. Sprachkompetenz, Selbstbild, Sozialverhalten und

Leistungsniveau der Kinder verbessern sich nach Einschätzung aller Befragten aufgrund der individuellen Betreuung und Kontinuität, und erhöhen so ihre Erfolgschancen.

Die zentrale Aussage lässt sich sehr schön zusammenfassen: Die Kinder blühen auf und gehen gestärkt aus der Zeit mit ihren MentorInnen. Eine Mutter fasst diese positive Entwicklung wie folgt zusammen:

„Mannheimer Cleverlinge²“ war das Beste, das meiner Tochter passieren konnte. Meine Tochter kommt nun viel mehr aus sich raus, traut sich auch in der Schule mehr zu und ist viel ausgeglichener. Sie hat sehr von der Zeit mit ihrer Mentorin profitiert und ich freue mich sehr, dass die beiden sich weiterhin treffen.“

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Mentoring in der Schule und im außerschulischen Bereich | 12 |
| Abbildung 2: Wirkungsmodell Mentoring..... | 14 |
| Abbildung 3: Evaluationsdesign | 15 |
| Abbildung 4: KINDL – Allgemeine Lebensqualität | 19 |
| Abbildung 5: KINDL - Körperliches Wohlbefinden | 20 |
| Abbildung 6: KINDL - Psychisches Wohlbefinden..... | 20 |
| Abbildung 7: KINDL - Selbstwert | 21 |
| Abbildung 8: KINDL - Schule | 21 |
| Abbildung 9: KINDL - Familie | 23 |
| Abbildung 10: KINDL - Freunde | 23 |
| Abbildung 11: KINDL – Einschätzung der Kinder | 24 |
| Abbildung 12: Noten Deutsch | 25 |
| Abbildung 13: Noten Mathematik..... | 26 |
| Abbildung 14: Empfehlungen weiterführende Schule | 27 |
| Abbildung 15: Veränderung der Noten | 28 |
| Abbildung 16: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch | 29 |
| Abbildung 17: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch - Kinder mit Förderschwerpunkt Deutsch (n=25) | 30 |
| Abbildung 18: WEB-L - Sprachkompetenz/Deutsch - Item „Das Kind versteht immer was es liest.“ ... | 31 |
| Abbildung 19: WEB-L - Mathematische Kompetenz | 32 |
| Abbildung 20: WEB-L - Selbstbewusstsein/Stärken | 33 |
| Abbildung 21: WEB-L - Selbstbewusstsein/Stärken - Item „Das Kind traut sich etwas zu.“ | 34 |
| Abbildung 22: WEB-L - Lern- und Arbeitsverhalten | 35 |
| Abbildung 23: WEB-L - Integration..... | 36 |
| Abbildung 24: WEB-L - Integration: Kinder mit Migrationshintergrund | 37 |
| Abbildung 25: Einschätzung aus Sicht der Lehrerinnen | 38 |
| Abbildung 26: WEB-M - Sprachkompetenz/Deutsch | 40 |
| Abbildung 27: WEB-M - Mathematische Kompetenz | 41 |
| Abbildung 28: WEB-M - Selbstbewusstsein/Stärken..... | 42 |
| Abbildung 29: WEB-M - Lern- und Arbeitsverhalten..... | 43 |
| Abbildung 30: WEB-M – Integration | 44 |
| Abbildung 31: Zusammenfassung der Einschätzung der MentorInnen | 45 |

| | |
|--------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 32: WEB-M - weiterführende Schule | 46 |
| Abbildung 33: Zusammenfassung der Einschätzungen | 47 |
| Abbildung 34: Entwicklung der Erwartungsniveaus..... | 48 |
| Abbildung 35: Wirkungsfeld | 50 |
| Abbildung 36: Beobachtete Wirkungen | 52 |

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2009). *Leitfaden für Patenschaften*. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2008). *Patenatlas*. Berlin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4.Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Gollwitzer, M., & Jäger, R. S. (2014). *Evaluation kompakt: Mit Arbeitsmaterial zum Download*. Weinheim: Beltz.
- Krüger, H. H., & Helsper, W. (Hrsg.). (2010). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Einführungskurs Erziehungswissenschaft 1*. 9. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Kurz, B., & Kubek, D. (2013). *Kursbuch Wirkung. Das Praxishandbuch für alle, die Gutes noch besser tun wollen*. Berlin: PHINEO.
- Ministerium für Kultus. (2004). Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): *Bildungsplan 2004 Grundschule*.
- Ramm, B. (2009). *Das Tandemprinzip*. Edition Körber-Stiftung
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). News from the KINDL-questionnaire: A new version for adolescents. *Quality of Life Research*, 7
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (1998). Assessing health-related quality of life in chronically ill children with the German KINDL: first psychometric and content analytical results. *Quality of life research*, 7(4)
- Ravens-Sieber, U. & Bullinger, M. (2000). KINDL R: Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen Revidierte Form: Manual.
- Stadt Mannheim (2015). *Vor Ort entscheidet es sich – Zukunft gestalten. 3. Mannheimer Bildungsbericht*. Mannheim: Stadt Mannheim.
- Stockmann, R. (Hrsg.). (2007). *Handbuch zur Evaluation, Band 6: eine praktische Handlungsanleitung*. Münster: Waxmann Verlag.

Anhang

Anhangsverzeichnis

A – KINDL, Fragebogen Kid-KINDL von Ravens-Sieberer und Bullinger (2000)

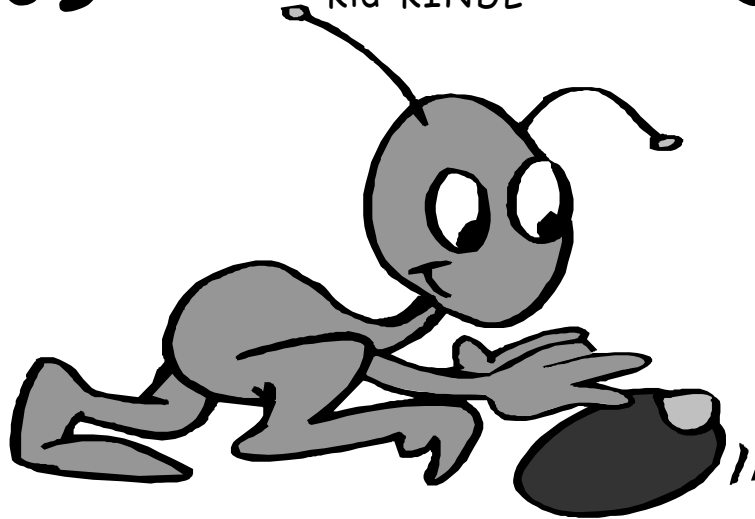
B – Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte

C – Wirkungserhebungsbogen MentorInnen

Anhang A – KINDL

Fragebogen für Kinder

Kid-KINDL[®]




Hallo,

wir möchten gerne wissen, wie es dir zur Zeit geht. Dazu haben wir uns einige Fragen ausgedacht und bitten dich um deine Antwort.

- ⇒ Lies bitte jede Frage durch,
- ⇒ überlege, wie es in der letzten Woche war,
- ⇒ kreuze in jeder Zeile die Antwort an, die am besten zu dir passt.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

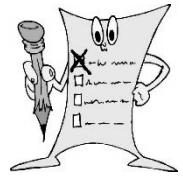
Wichtig ist uns deine Meinung.

| Ein Beispiel:  | nie | selten | manch- | oft | Immer |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| In der letzten Woche habe ich gerne Musik gehört | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ID: KT _____ (bitte nicht ausfüllen)

Bogen ausgefüllt am: _____ (Tag/Monat/Jahr)

Von _____ (Name Kind)



Bitte sage uns zunächst etwas zu dir. Kreuze an oder trage ein !

- Ich bin ein ☐ Mädchen ☐ Junge
 Ich bin _____ Jahre alt
 Wieviele Geschwister hast du? ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ über 5
 Welche Schule besuchst du? ☐ Grundschule ☐ Hauptschule ☐ Realschule
☐ Gesamtschule ☐ Gymnasium ☐ Sonderschule
☐ privater Unterricht

1. Zuerst möchten wir etwas über deinen Körper wissen, ...

| <i>In der letzten Woche ...</i> | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... habe ich mich krank gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... war ich müde und schlapp | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... hatte ich viel Kraft und Ausdauer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. ... dann etwas darüber, wie du dich fühlst ...

| <i>In der letzten Woche ...</i> | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... war mir langweilig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... habe ich mich allein gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... habe ich Angst gehabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. ... und was du selbst von dir hältst.

| <i>In der letzten Woche ...</i> | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... war ich stolz auf mich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... fand ich mich gut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... mochte ich mich selbst leiden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... hatte ich viele gute Ideen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. In den nächsten Fragen geht es um deine Familie ...

| <i>In der letzten Woche ...</i> | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|---------------------------------|-----|--------|---------------|-----|-------|
|---------------------------------|-----|--------|---------------|-----|-------|

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... haben mir meine Eltern Sachen verboten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. ... und danach um Freunde.

| <i>In der letzten Woche ...</i> | nie | selten | manchmal | oft | immer |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... habe ich mit Freunden gespielt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... mochten mich die anderen Kinder | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... habe ich mich mit meinen Freunden gut verstanden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... hatte ich das Gefühl, dass ich anders bin als die anderen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Nun möchten wir noch etwas über die Schule wissen.

| <i>In der letzten Woche, in der ich in der Schule war ...</i> | nie | selten | manchmal | oft | immer |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. ... habe ich die Schulaufgaben gut geschafft | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ... hat mir der Unterricht Spaß gemacht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ... habe ich mir Sorgen um meine Zukunft gemacht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. ... habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

VIELEN DANK FÜR DEINE MITARBEIT!

Anhang B - Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L)

LehrerIn: Wirkungserhebungsbogen

Das Projekt „Mannheimer-Cleverlinge²“ bietet Grundschulkindern im Bildungstandem die Möglichkeit, ihre Bildungschancen individuell zu verbessern und ihr Potential zu entfalten.

Um feststellen zu können, welche Entwicklungen die Kinder während ihrer Zeit im Programm nehmen, bitten wir Sie, **Ihre Einschätzung je Kind zum gegenwärtigen Zeitpunkt** anhand der Bereiche auf der Rückseite vorzunehmen. Diese Vorgehensweise wird bei der Aufnahme des Kindes und am Ende des Schuljahres, bzw. zum Ende der Tandemzeit wiederholt, so dass sich ein Entwicklungsverlauf ergibt.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt, die Auswertung der Daten je Kind erfolgt anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gemacht werden können.

Datum:.....

Name des Kindes:

| Angaben zum Kind | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Geschlecht: <input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich | Alter: |
| Migrationshintergrund: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | Klassenstufe: |
| Alleinerziehenden-Haushalt: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein | Sozialer Status: <input type="checkbox"/> niedrig <input type="checkbox"/> eher niedrig <input type="checkbox"/> eher hoch <input type="checkbox"/> hoch |
| Heutiger Notenstand, jeweils auf eine Stelle nach dem Komma (z.B 3,2) in | |
| Deutsch: | Mathematik: |
| Falls möglich bitte hier die zum heutigen Stand voraussichtliche weiterführende Schulform angeben: | <input type="checkbox"/> Förderschule <input type="checkbox"/> Gymnasium <input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Gesamtschule <input type="checkbox"/> Werkrealschule <input type="checkbox"/> Sonstiges:..... <input type="checkbox"/> Realschule |

Bitte senden Sie den Wirkungserhebungsbogen gemeinsam mit dem ausgefüllten Bildungsplan und der Anmeldung des Kindes an uns zurück. **Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

Wird von KinderHelden ausgefüllt!

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> Baseline <input type="checkbox"/> Messwiederholung: _____ (01, 02, 03...) | K-Nr.: |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|

➔ **Bitte wenden!**

Wirkungserhebungsbogen

Name des Kindes:.....

Im Folgenden finden Sie verschiedene Aussagen. Bitte kreuzen Sie auf einer **Skala von 1 bis 10** (1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 10 = „trifft voll und ganz zu“) für jede Aussage an, wie Sie das Kind zum **jetzigen Zeitpunkt** einschätzen.

| | 1= trifft überhaupt nicht zu | | | | | | | | | | 10 = trifft voll und ganz zu |
|---------------------------------------------------------------------|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------------------------|
| Sprachkompetenz/Deutsch | | | | | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | | | | | |
| ... hat eine altersgemäße Schrift. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann sich gut ausdrücken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... liest flüssig vor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... versteht was es liest. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... hat einen altersgemäßen Wortschatz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... ist grammatikalisch sicher. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Mathematische Kompetenz | | | | | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | | | | | |
| ... hat ein altersangemessenes Zahlbegriffsverständnis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann gut rechnen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann aus Sachaufgaben mathematische Rechnungen ableiten. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... hat ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... hat ein altersgemäßes Verständnis von Größen und Mengen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann gut Zeichnungen und Messungen vornehmen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Selbstbewusstsein/Stärken | | | | | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | | | | | |
| ... hat altersgemäß angemessene Strategien zur Konfliktbewältigung. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... traut sich etwas zu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann sich gut in andere hineinversetzen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... weiß was es gut kann. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... vertritt seine Meinung. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... akzeptiert die Meinung anderer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Lern- und Arbeitsverhalten | | | | | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | | | | | |
| ... beteiligt sich aktiv am Unterricht. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... ist altersgemäß selbstorganisiert. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... hat eine hohe Auffassungsgabe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... kann sich gut konzentrieren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... will lernen, ist interessiert, neugierig. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ... geht systematisch vor, wendet Lernstrategien an. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Integration | | | | | | | | | | | |
| Das Kind .. | | | | | | | | | | | |
| ... ist in den Pausen im Austausch mit den MitschülerInnen. | | | | | | | | | | | |
| ... zeigt verbale Kommunikationsfreude. | | | | | | | | | | | |
| ... pflegt Kontakte ins soziale Umfeld außerhalb der Familie. | | | | | | | | | | | |
| ... ist in einem Verein o.ä. aktiv. | | | | | | | | | | | |

Anhang C –Wirkungserhebungsbogen MentorInnen (WEB-M)

Entwicklung meines Mentees

KinderHelden bietet Grundschulkindern im Bildungstandem die Möglichkeit, ihre Bildungschancen individuell zu verbessern und ihr Potential zu entfalten sowie den Übergang auf die weiterführende Schule möglichst gut zu bewältigen.

Um feststellen zu können, welche Entwicklungen die Kinder während ihrer Zeit im Programm genommen haben, bitten wir Sie, **Ihre Einschätzung zu dem von Ihnen begleiteten Kind zum Ende der gemeinsamen Zeit** anhand der Bereiche auf der Rückseite vorzunehmen.

Ihre Angaben werden absolut vertraulich behandelt, die Auswertung der Daten je Kind erfolgt anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf einzelne Personen gemacht werden können.

Datum: _____ Tandemstart: _____

Name des Kindes: _____

Welche Empfehlung hat Ihr Mentee zum Schulwechsel erhalten?

- ☐ Hauptschule/ Werkrealschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Sonstiges: _____

Auf welche weiterführende Schule geht Ihr Mentee nun?

- ☐ Hauptschule/ Werkrealschule
- ☐ Realschule
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Sonstiges: _____

Konnten Sie Ihrem Mentee beim Übergang auf die weiterführende Schule helfen? Wenn ja, in welchem Bereich?

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Wird von KinderHelden ausgefüllt!

| | |
|----------------------------------------------------------------------|--------|
| <input type="checkbox"/> Entwicklung meines Mentees – [Projektende] | K-Nr.: |
|----------------------------------------------------------------------|--------|

➔ Bitte wenden!

Entwicklung meines Mentees

Name des Kindes:.....

Im Folgenden finden Sie verschiedene Aussagen. Bitte kreuzen Sie auf einer **Skala von -3 bis +3** (-3 = „stark verschlechtert“, -2 = „deutlich verschlechtert“, -1 = „leicht verschlechtert“, 0 = „gleich geblieben“, +1 = „leicht verbessert“, +2 = „deutlich verbessert“, +3 = „stark verbessert“) für jede Aussage an, wie Sie Ihr Mentee **zum jetzigen Zeitpunkt im Vergleich zum Start Ihres Tandems** einschätzen. Inwieweit hat sich Ihr Mentee in der Zwischenzeit entwickelt/verändert?

| Sprachkompetenz/Deutsch | -3 = stark verschlechtert | -2 | -1 | 0 = gleich geblieben | +1 | +2 | +3 = stark verbessert |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------|----|----|----------------------|----|----|-----------------------|
| Das Kind... | | | | | | | |
| ... kann sich gut ausdrücken. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... liest flüssig vor. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... versteht was es liest. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| Mathematische Kompetenz | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | |
| ... kann gut rechnen. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... hat ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | 3 |
| Selbstbewusstsein/Stärken | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | |
| ... traut sich etwas zu. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... kann sich gut in andere hineinversetzen. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... weiß was es gut kann. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... vertritt seine Meinung. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... akzeptiert die Meinung anderer. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| Lern- und Arbeitsverhalten | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | |
| ... ist altersgemäß selbstorganisiert. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... hat eine hohe Auffassungsgabe. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... kann sich gut konzentrieren. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| Integration | | | | | | | |
| Das Kind... | | | | | | | |
| ... zeigt verbale Kommunikationsfreude. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... pflegt Kontakte ins soziale Umfeld außerhalb der Familie. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |
| ... ist in einem Verein o.ä. aktiv. | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 |

Im Folgenden finden Sie einige Aussagen bezüglich des Übergangs Ihres Mentees auf die Weiterführende Schule. Bitte kreuzen Sie auf einer **Skala von 1 bis 10** (1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 10 = „trifft voll und ganz zu“) für jede Aussage an, inwiefern diese für Ihr Mentee zutrifft.

| Übergang auf die Weiterführende Schule | 1 = trifft überhaupt nicht zu | | | | | 10 = trifft voll und ganz zu | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---|---|---|---|------------------------------|---|---|---|----|
| Das Kind... | | | | | | | | | | |
| ... hatte Schwierigkeiten beim Übergang auf die neue Schule. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ... hat bereits neue Freundinnen/Freunde auf der Schule gefunden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ... hat sich bereits gut in der neuen Schule eingelebt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| ... hätte ohne meine Unterstützung als MentorIn mehr Schwierigkeiten gehabt, den Schulwechsel zu bewältigen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |