

2016/17

# Evaluation Mentoringprojekt „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“



KinderHelden gGmbH

## „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“ – Evaluationsbericht 2016/17

### Zusammenfassung

Im Projekt „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“, einem Kooperationsprojekt zwischen KinderHelden und der Stadt Mannheim, Fachbereich Bildung, Abteilung Bildungsplanung/Schulentwicklung, erhielten 40 Kinder dreier Mannheimer Grundschulen, der „Erich-Kästner-Schule“ (EKS) in der Neckarstadt-Ost, der „Neckarschule“ (NS) in der Neckarstadt-West und der „Jungbuschschule“ (JBS) im Jungbusch für ein Jahr von Okt/Nov/Dez 2016 bis Sept/Okt/Nov 2017 einen Mentor oder eine Mentorin.

Die MentorInnen des „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“ Projekts haben in diesen Schulen eine besondere Rolle: Sie stehen zwischen der familiären Situation der Kinder und der Schule, müssen aber – anders als LehrerInnen – keine Gruppe von Kindern begleiten und keine Bewertung vornehmen. So können sie 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 in einem Förderbereich Deutsch oder Mathe zu unterstützen. Zu Beginn und am Ende des Projekts wurden verschiedene Beteiligte – Kinder, Schule, Lehrkräfte und MentorInnen – um Einschätzungen zur Situation und zum Leistungsstand der Kinder mittels Fragebögen, 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 dem Mentoring 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 haben sich bei Kindern mit Deutschförderung deutlich verbessert. Die Noten in Mathematik konnten bei einigen Kindern mit Matheförderung 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 <sup>2</sup> “ .....	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 .....	10
2.5 Typischer Ablauf des Mentorings.....	12
3. Wirkungsmodell .....	14
4. Evaluationsdesign.....	17
4.1 Datenerhebung .....	17
4.2 Analyse der Daten .....	19
5. Analyse .....	21
5.1 Ausgangssituation der Kinder .....	21
5.2 Einschätzung der Kinder.....	26
5.3 Einschätzung der Schule.....	30
5.4 Einschätzung der Lehrkräfte.....	33
5.5 Einschätzung der MentorInnen.....	37
6. Veränderungen und ihre Wirkungen.....	40
6.1 Unterschiede in den Einschätzungen der Steigerungen .....	42
6.2 Beobachtete Wirkungen .....	44
6.3 Mögliche Steigerung der Wirkung.....	46
6.4 Verbesserung der Messung.....	49
7. Fazit .....	50
Über die Autoren des Evaluationsberichts.....	52
Abbildungsverzeichnis.....	53
Literaturverzeichnis.....	54
Anhang .....	56
Anhang A – KINDL.....	57
Anhang B - Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L) in t1 .....	60
Anhang C - Ergänzung Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L) in t2 .....	62
Anhang D –Wirkungserhebungsbogen MentorInnen (WEB-M).....	63

## 1. Das Projekt „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“

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-Cleverlinge<sup>2</sup>“, einem Kooperationsprojekt mit der Stadt Mannheim, Fachbereich Bildung, Abteilung Bildungsplanung/Schulentwicklung erhielten 40 Kinder dreier Mannheimer Grundschulen, der „Erich-Kästner-Schule“ (EKS) in der Neckarstadt-Ost, der „Neckarschule“ (NS) in der Neckarstadt-West und der „Jungbuschschule“ (JBS) im Jungbusch 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 leichter 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 Mentoringprojekten 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 StudentInnen der Universität Mannheim, der Hochschule Mannheim und Studierende der Alanus Hochschule in Mannheim engagieren sich in diesem Projekt.

### 2.1 Auswahl und Vorbereitung der ProgrammteilnehmerInnen

KinderHelden bietet den ProgrammteilnehmerInnen einen strukturierten Aufnahmeprozess. 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. Zur Auswahl standen Förderschwerpunkte in Sprachkompetenz/Deutsch, Mathematik, Selbstbewusstsein und Lern- und Arbeitsverhalten. Für die beteiligten Kinder wurden dieses Jahr Förderschwerpunkte in Deutsch und Mathe gewählt.

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 Erich-Kästner-Schule, an der Neckarschule und an der Jungbuschschule 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 Erfolgsfaktor für die zukünftige Tandemzeit ist.

## **2.2 Durchführung der Tandembegleitung**

Nach gemeinsamen Tandemstarts an den jeweiligen Schulen 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 und der Bildungsplan umgesetzt wird.

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. Sommerfest, Kochkurse, Sportveranstaltungen).

Wichtig und sehr notwendig war ebenfalls ein guter, regelmäßiger Austausch mit den LehrerInnen und Eltern bei verschiedensten Gelegenheiten. Dieser fand entweder über die Mentoringberaterinnen von KinderHelden oder die MentorInnen statt. 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 wurden alle Tandems eingeladen, sich auch noch nach dem Projektende weiter zu treffen. Dies ist im Rahmen des „StarkMacher“ Projektes von KinderHelden möglich. Im Rahmen dieses „StarkMacher“ Projektes können sich die Kind-MentorIn-Tandems treffen bis der Schützling volljährig wird. Hier liegt der Fokus nicht zwingend auf der schulischen Unterstützung sondern die Treffen können freier gestaltet werden, sowohl was den zeitlichen als auch inhaltlichen Rahmen betrifft. So treffen sich manche Tandems nur noch alle 14 Tage und orientieren sich eher an außerschulischen Aktivitäten. Andere lernen weiterhin sehr viel miteinander oder konzentrieren sich auch auf Themen wie Bewerbungen und Berufsorientierung. Das eTagebuch wird weiterhin ausgefüllt und die Tandems werden auch regelmäßig zu Veranstaltungen eingeladen. Bei Bedarf können sich die Tandems jederzeit an MitarbeiterInnen von KinderHelden wenden. 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-Cleverlinge<sup>2</sup>“ an der „Erich-Kästner-Schule“ (EKS) in der Neckarstadt-Ost, der „Neckarschule“ (NS) in der Neckarstadt-West und der „Jungbuschschule“ (JBS) im Jungbusch. Zusätzlich wurde ein Projekt an der „Astrid-Lindgren-Schule“ in Hochstätt mithilfe des Förderprogramms „Nichtinvestive Städtebauförderung (NIS)“ des Wirtschaftsministeriums Baden-Württembergs weitergeführt. Die folgenden Darstellungen erfolgen

zuerst getrennt nach den Förderprojekten. Bei einigen Analysen werden die Daten aller vier Schulen zusammengeführt, um grundsätzliche Aussagen zur Wirkung des KinderHelden-Mentorings in Mannheim treffen zu können.

### **2.3.1 Erich-Kästner-Schule**

Die Erich-Kästner-Schule liegt in der Neckarstadt-Ost, dem bevölkerungsreichsten und großstädtischsten Teil der Stadt Mannheim. Anfang des Jahres 2017 lebten in diesem Stadtteil 35.000 Einwohner, von denen im Schnitt 51,5% einen Migrationshintergrund besitzen. Bei Kindern zwischen 6-10 Jahren liegt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bei gut zwei Drittel (Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim, 2017). Innerhalb der Neckarstadt-Ost haben sich unterschiedliche Quartiere herausgebildet: Während rund um die Lange-Rötter-Straße ein Quartier mit diversen gastronomischen und kulturellen Angeboten entstanden ist, bestehen in den Stadtbezirken Herzogenried und Wohlgelegen sozialstrukturelle Probleme (Bildungsbericht 2015, S.47).

Die Erich-Kästner-Schule liegt zwischen den verschiedenen Stadtbezirken in der Neckarstadt-Ost und hat derzeit 292 Kinder aus ganz unterschiedlichen Familien. So gibt es sowohl Schüler aus Familien mit höherem sozialen und finanziellen Status als auch Kinder aus Familien in schwierigen Situationen (Arbeitslosigkeit, mangelhafte Sprachkenntnisse der Eltern, alleinerziehende Eltern).

Die beteiligte Lehrerschaft erkannte das Projekt für die Erich-Kästner-Schule als bereichernd an. Besonders die Schulleitung, die sowohl die Führung des Projekts an der Schule als auch die Begleitung in ihrer eigenen Klasse innehatte, ist begeistert und sehr engagiert. Gemeinsam mit zwei weiteren Klassenlehrerinnen organisierte sie die Umsetzung und Integration des Projekts in den Schulalltag. Die Lehrerinnen sahen in den MentorInnen eine große Bereicherung für die Kinder und kamen 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. Zudem bestand zwischen den Lehrerinnen und KinderHelden ein direkter Kontakt und intensiver Austausch.

Das Projekt startete mit 19 Kinder, 6 Jungen und 13 Mädchen, und ihren MentorInnen. Leider verschlechterte sich bei zwei Kindern im Lauf der Tandemzeit die Lebenssituation derart, dass die Tandem-Treffen nicht weitergeführt werden konnten. Zwei weitere Tandems brachen nach den Sommerferien ab (sogenanntes „Sommerloch“ durch die lange Pause). 15 Tandems haben sich über die gesamte Zeit getroffen. 5 Tandems haben sich so gut verstanden, dass sie im Anschluss an das Schulprojekt ihr Tandem über das „StarkMacher“ Projekt von KinderHelden weiterführen. Die Schulleitung und Lehrkräfte waren insgesamt so begeistert von der Unterstützung der MentorInnen,



dass es eine dringliche Nachfrage und großen Wunsch gibt, das Projekt auch in Zukunft weiterzuführen.

### **2.3.2 Neckarschule**

Die Neckarschule liegt zentral in der Neckarstadt-West, einem multikulturellen Stadtteil mit über 160 Nationen und 68,3% Migrationshintergrund (Stadtteilbroschüre). Daraus ergibt sich ein vielfältiges Zusammenleben mit vielen kulturellen Einflüssen, aber es entstehen auch ungleiche Bildungschancen und soziale Konflikte (Stadtteilbroschüre). Um den in der Neckarstadt-West lebenden Kinder und Jugendlichen eine gute Entwicklung zu ermöglichen, bedarf es deshalb geeigneter Konzepte zur Förderung von Bildung und Teilhabe (Bildungsbericht S. 47). Auf die Neckarschule gehen insgesamt 392 Kinder. Neben der Neckarschule bietet eine weitere Grundschule ein Bildungsangebot im Primarbereich, an der im Unterschied zur Neckarschule jedoch kein Hort angesiedelt ist.

Viele Kinder der Neckarschule wachsen unter schwierigen Bedingungen auf. Häufig zeichnen sie sich durch finanzielle Unsicherheiten, eine bedenkliche Wohn- und Familiensituation, Überforderung in der Erziehungs- und Sorgspflicht aus. Der Bildungsstand der Eltern ist größtenteils niedrig, die Arbeitslosenquote in der Neckarstadt-West liegt bei 6,5% (Kommunale Statistikstelle der Stadt Mannheim 2017). 90% der Kinder der Schule haben einen Migrationshintergrund. Diese Bedingungen erschweren die Entwicklung vieler Kinder. Dies zeigt sich in den Übergangquoten auf weiterführende Schulen im Vergleich mit anderen Stadtteilen. So ist die Zahl der Kinder, die auf das Gymnasium wechseln, in der Oststadt dreimal so hoch wie in der Neckarstadt-West (Bildungsbericht 2015).

Die Begleitung des Projekts übernahmen drei Klassenlehrerinnen, die überaus positiv dem Projekt über gestimmt waren. Eine der Lehrerinnen zeigte besonderes Engagement und unterstützte die MentorInnen durch persönlichen Kontakt bei der Organisation ihrer Tandemtreffen. Die Leitung der Schule war nicht direkt in das Projekt involviert.

An der Neckarschule nahmen am Anfang des Projekts 14 Kinder, 6 Jungen und 8 Mädchen, teil. Vier der Tandems mussten vor den Sommerferien beendet werden. Gründe für die Beendigungen waren der Umzug einer Mentorin, fehlende Einhaltung der Treffen von Seiten der Kinder/Eltern und zu hoher Bedarfen bei zwei Kindern. So fiel es aufgrund von instabilen Familienverhältnissen (Überbelastung, Jugendamt in Familie etc.) einigen Kindern schwer, regelmäßig am gleichen Wochentag zur gleichen Zeit am vereinbarten Treffpunkt zu sein. Auch gab es Kinder, die eine niedrige Frustrationstoleranz besaßen und schnell aufgaben. Hier konnten Abbrüche in einzelnen Fällen dort verhindert werden, wo Lehrkräfte besonders intensiv mitwirkten. Die Lehrkräfte konnten zum Beispiel Abbrüche verhindern, indem sie Elterngespräche und Treffen mit den Mentoren organisierten. Mit dem Ausbleiben dieser Unterstützung nach Ende der Grundschulzeit schafften es 4

Tandems nicht mehr sich zu treffen. So konnten nur 6 Tandems zu einem regulären Abschluss nach den Sommerferien kommen. Deren Tandemzeit war jedoch so gut, dass 2/3 von ihnen ihr Tandem über das „StarkMacher“-Projekt von KinderHelden weiterführen.

### **2.3.3 Jungbuschschule**

Die Jungbuschschule liegt – wie der Name schon sagt – im Stadtteil Jungbusch nahe der Innenstadt. Von einem Stadtteil, der von Armut und Spaltung betroffen war, wandelt sich der Jungbusch durch Förderungskonzepte in den letzten Jahren vermehrt zum Szeneviertel. Der Stadtteil hat angesagte Bars und Café und viele Kulturangebote (Stadtteilbroschüre). Der Anteil der Bewohner mit Migrationshintergrund liegt bei 61,7% und ist damit vergleichsweise hoch (Stadtteilbroschüre). Daraus entwickelte sich ein multikultureller, lebendiger Stadtteil, der zugleich mit ungleichen Bildungschancen und Konflikten zu kämpfen hat (Stadtteilbroschüre). Der hohe Migrationsanteil spiegelt sich auch in den Zahlen der JungbuschschülerInnen mit Migrationshintergrund, die am Projekt teilgenommen haben wieder: Alle Kinder kommen aus dem Ausland oder haben ausländische Eltern, Elternteile oder Großeltern. Hinzu kommt, dass der soziale Status der Familien in vielen Fällen niedrig ist. Viele Familien kämpfen mit existenziellen Ängsten, Erwerbslosigkeit und Armut (Stadtteilbroschüre). Die Jungbuschschule ist eine von drei Grundschulen im Gebiet Innenstadt/Jungbusch. In der Ganztagesgrundschule erhalten die SchülerInnen ein großes Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Programmen.

Das Projekt an der Jungbuschschule war somit eines von sehr vielen Projekten für die Grundschüler. Der direkte Kontakt zu KinderHelden lief über die Schulleitung. Wenn die beteiligten Kinder oder MentorInnen Fragen oder Probleme hatten, kümmerte sich die Schulleitung um passende Lösungen.

Zu Beginn des Projektes trafen sich 7 Kinder, 2 Jungen und 5 Mädchen, der Jungbuschschule mit ihren MentorInnen. Nicht alle Tandems verliefen reibungslos aufgrund von schlechten Terminabsprachen mit unzuverlässigen Eltern und hohen Sprachbarrieren. Hinzu kam, dass es an der Jungbuschschule bereits ein breites Programm an Projekten gibt, so dass einzelne Kinder und Eltern von der Vielfalt der Angebote überfordert waren. Trotzdem trafen sich über die Hälfte der Tandems bis zum Ende des Schuljahres. Allerdings wurden nur zwei von sieben Tandems auch über die Sommerferien hinaus weitergeführt. Dies lag allerdings in zwei Fällen an studentischen Mentoren, die ihr Auslandsstudium früher als gedacht starten mussten und so nach den Sommerferien nicht mehr zur Verfügung standen.

## 2.4 Die Beteiligten – Kinder, Lehrkräfte und MentorInnen

### 2.4.1 Kinder

27 Mädchen und 13 Jungen nahmen am Projekt der „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“ 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 Sorgspflicht 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:** 67% der Kinder waren weiblich, 33% waren männlich.
- **Alter:** Die Kinder waren zum ersten Erhebungszeitpunkt zwischen 9 und 11 Jahren alt. Der Altersdurchschnitt betrug 9,7 Jahre.
- **Migrationshintergrund:** Für 87% der Kinder insgesamt wurde ein Migrationshintergrund angegeben.
- **Anteil alleinerziehender Eltern:** Für 35% der Kinder wurde angegeben, dass sie in einem Haushalt eines alleinerziehenden Elternteils lebten.
- **Sozioökonomischer Status:** Für 23% der Kinder wurde ein niedriger sozioökonomischer Status angegeben, für 25% wurde er als „eher niedrig“ beschrieben und für 27% als „eher hoch“. Für 10% 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 wurde ein Junge zwischenzeitlich stationär in einer Psychiatrie behandelt, ein Mädchen erlebte einen Sorgerechtsstreit zwischen ihren Eltern und kam deshalb mehrfach mehrere Wochen nicht zur Schule. Ein Junge lebte in einem Heim und ein Mädchen befand sich in psychologischer Behandlung. Zudem hatten 15 Kinder systematische Lernschwierigkeiten (LRS, Dyskalkulie, ADHS, etc.), die ihnen den schulischen Alltag sehr erschwerten.

### 2.4.2 Lehrkräfte

Die 19 Kinder der Erich-Kästner-Schule waren auf drei Klassen aufgeteilt, die jeweils von drei Klassenlehrerinnen, die zwischen 40-50 Jahre alt waren, betreut wurden. Zwei der

Klassenlehrerinnen waren schon länger in der Klasse Klassenlehrerinnen. Eine andere Kollegin hatte die Klasse aufgrund einer Mutterschutzvertretung erst übernommen. Sie unterrichtete jedoch schon länger an der Schule und war mit der Struktur und dem Bedarf der Kinder genauso vertraut wie ihre Kolleginnen.

Die 14 SchülerInnen der Neckarschule waren auf drei Klassenlehrerinnen aufgeteilt, wobei die meisten Kinder aus einer Klasse kamen. 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.

Die 7 SchülerInnen der Jungbuschschule waren auf zwei Klassen verteilt und wurden von zwei Klassenlehrerinnen begleitet. Kontakt zu den Klassenlehrerinnen bestand über die Schulleitung.

### 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:** 73% waren weiblich und 27% männlich
- **Beruflicher Hintergrund:**
  - 53 % waren StudentInnen
  - 32% sind berufstätig
  - 12% Auszubildende
  - 3% sind in Rente
- **Alter:**
  - 60% - 18-25 Jahre
  - 18% - 26-40 Jahre
  - 17% - 41-60 Jahre
  - 5% - 61-75 Jahre
- **Migrationshintergrund:** 10% der MentorInnen hatten einen Migrationshintergrund

Aufgrund der geographischen Lage nahmen für die Erich-Kästner-Schule zahlreiche Studierende der Alanus Hochschule teil. Die Studenten der Alanus Hochschule sind angehende Waldorfpädagogen

und konnten den Kindern über eine sehr kreative und spielerische Weise die schulischen Themen näherbringen. So legte sich ein Tandem einen eigenen Garten an und lernte alles über die heimischen Pflanzen und Tiere. Daneben engagierte sich auch einige Berufstätige für die Grundschulkinder, darunter MitarbeiterInnen von ortsansässigen Unternehmen und eine Lehrerin. Die berufstätigen MentorInnen konnten sich so in unmittelbarer Umgebung ihres Arbeitsplatzes ehrenamtlich einbringen und vermittelten den Kindern vor allem auch neue Perspektiven. Zusätzlich verstärkte eine Rentnerin die Tandemgruppe.

Das Projekt an der Jungbuschschule wurde von Studierenden der Universität Mannheim unterstützt. Sie hatten die Schule selbst noch nicht lange hinter sich gelassen und waren hoch motiviert, ihren Schützlingen die Freude am Lernen (zurück) zu bringen. Leider weichen die Semesterzeiten und die Schulzeiten voneinander ab, so dass es bei einigen Tandems zu Terminproblemen kam, weil die Studierenden aufgrund des Studiums andere Verpflichtungen übernahmen.

Die Mentorengruppe an der Neckarschule war heterogen. So engagierte sich neben Berufstätigen aus unterschiedlichsten Unternehmen und Organisationen auch Studierende. Erfreulicherweise nahm auch eine Mitarbeiterin der Stadt Mannheim am Projekt teil.

## **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.

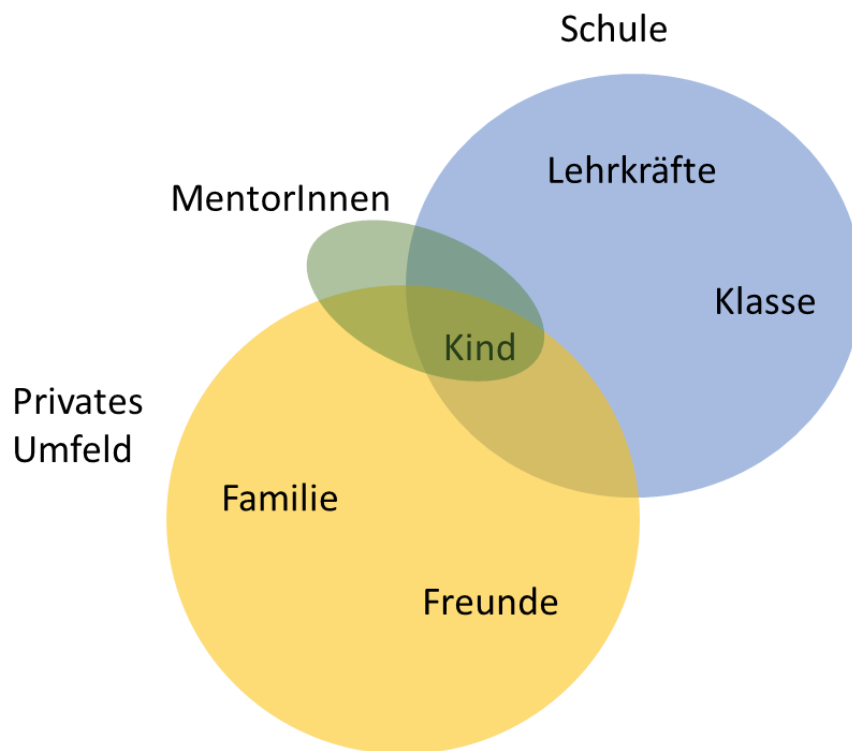
Die Rolle der MentorInnen war klar definiert: Zum einen sollten sie in schulischen Themen unterstützen, zum anderen mit dem jeweiligen Schützling sinnvolle Freizeitaktivitäten unternehmen. Aufgrund des Bildungsplans, den KinderHelden zusammen mit den Klassenlehrkräften erstellt hatte, wussten die MentorInnen 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 schulische Themen heran, bspw. mit selbstgeschriebenen Briefen oder „Bewegungsdiktaten“. 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. einem 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 in Museen 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 besuchte mit ihrer Mentorin nicht nur die Stadtbibliothek sondern las dort auch anderen Kindern vor. Somit überwand sie ihre eigene Scheu vor dem lauten Lesen. Ein anderes Tandem entdeckte für sich das Theaterspielen und besuchte zusammen ein Improvisationstheater. 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 Schlafengehen (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 besser in den 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:

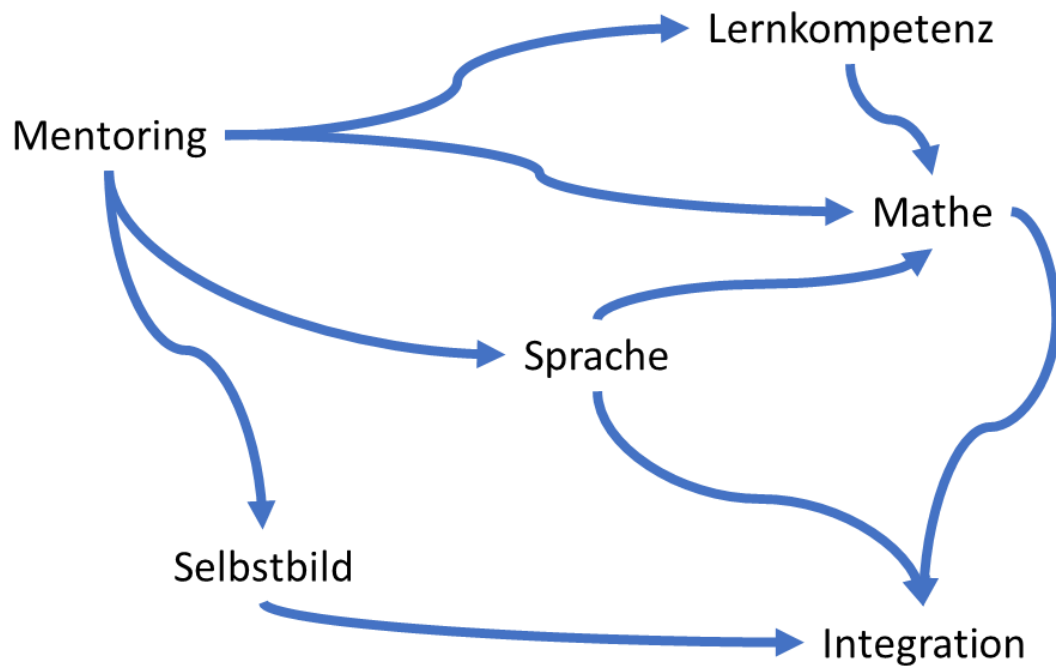


Abbildung 2: Wirkungsmodell Mentoring

## 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:

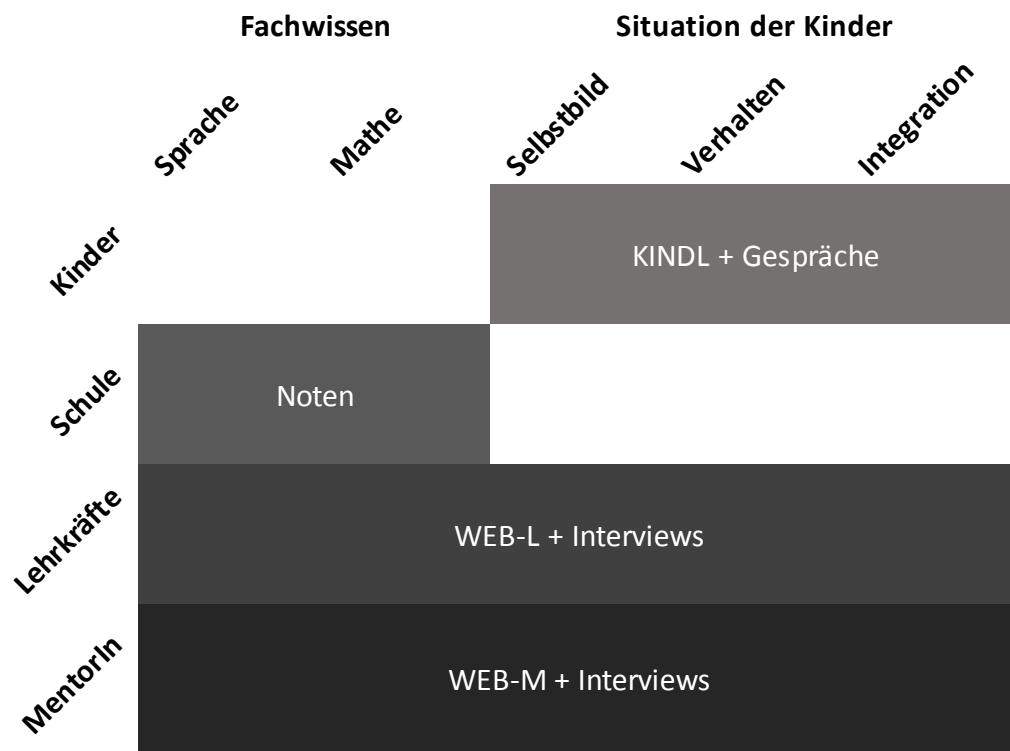


Abbildung 3: Evaluationsdesign

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 standardisierte 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 geprüftes 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 wurde alle Kinder gebeten, den KINDL auszufüllen. Da nicht alle Fragebögen vollständig waren, konnten letztendlich 36 von 40 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 2016
- Noten Ende des Schuljahrs 2017

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-Cleverlinge<sup>2</sup>“ ausgefüllt. Die Erhebung der Baseline (t1) fand somit zum Anmeldezeitpunkt statt. Dieser lag in der Regel zwischen September und Oktober 2016.

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

Die Zusammenarbeit mit den Schulen und Lehrkräften war gut. Mit Ausnahme von 3 Bögen einer Lehrerin im Mutterschutz kamen alle Bögen zurück und konnten 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 nach Ende der Tandemzeit statt. Teilweise musste mehrmals nachgefragt werden, um möglichst viele Bögen der Mentoren zu erhalten.

Es gab einen Rücklauf von 12 WEB-M. Dieser fiel so gering aus, da viele 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.

## 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 Leistungsstand des Kindes zu zwei Zeitpunkten (t1 oder t2) treffen. Zusätzlich wurde beim zweiten Zeitpunkt noch abgefragt, ob sich der Leistungsstand im Vergleich zum ersten Zeitpunkt aus Sicht der Lehrkraft verändert hat (-3 = stark verschlechtert, 0 = gleich geblieben, +3 stark verbessert).

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 ca. 35% der 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 14 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 stellen dann die Einschätzungen der Lehrkräfte und MentorInnen dar.

### 5.1 Ausgangssituation der Kinder

Allen Kindern im Projekt ist gemeinsam, dass sie Probleme in der Schule und schwierige Ausgangsbedingungen haben. Trotzdem ist die Situation jedes einzelnen Kindes individuell und lässt sich nicht gleichsetzen. Um die Vielfalt der Bedingungen besser zu verstehen, haben wir versucht, die Situationen, in denen sich die Kinder befinden, in vier Gruppen von Situationen einzustufen. Um dies zu tun, unterscheiden wir zwei Dimensionen:

- **Bedingungen in der Familie:** Die Familie des Kindes kann in einer Lebenssituation sein, die es deutlich erschwert, das Kind zu unterstützen. Dies kann zum Beispiel der Fall sein, wenn ein Elternteil psychisch erkrankt ist oder sich die Eltern sehr um kranke Geschwister kümmern müssen. Auch wenn die Beschäftigung der Eltern nicht ausreicht, um die Familie zu finanzieren, wird es schwierig, das Kind bei schulischen Belangen zu unterstützen.
- **Systematische Beeinträchtigungen beim Lernen:** Selbst wenn die familiären Bedingungen stabil sind, können bei Kindern systematische Lernprobleme (z.B. ADHS oder Lese- und Rechtschreibschwächen) vorliegen.

Für jedes Kind haben wir eine grobe Zuordnung vorgenommen, ob keine, eine oder beide Einflüsse das Lernen beeinträchtigen. Dabei haben wir auf die Dokumentation der Tandems zurückgegriffen. Daraus ergeben sich dann vier verschiedene Gruppen von Lebenssituationen:

- **Erste Situation:** In dieser Gruppe sind Kinder, deren schulische Probleme sich nicht auf systematische Lernschwierigkeiten und nicht auf erkennbar schwierige Familienverhältnisse zurückführen lassen.
- **Zweite Situation:** In dieser Gruppe sind Kinder, die in Familien leben, die nur sehr begrenzte Kapazität haben, sich um die schulischen Angelegenheiten der Kinder zu kümmern, da sie selber in einer schwierigen Lebenssituation sind. Allerdings weisen die Kinder keine systematischen Lernschwierigkeiten auf.
- **Dritte Situation:** In dieser Gruppe sind Kinder, in denen die Familien nicht systematisch beeinträchtigt sind, in denen die Kinder aber grundsätzliche oder tieferliegende Probleme beim Lernen haben.

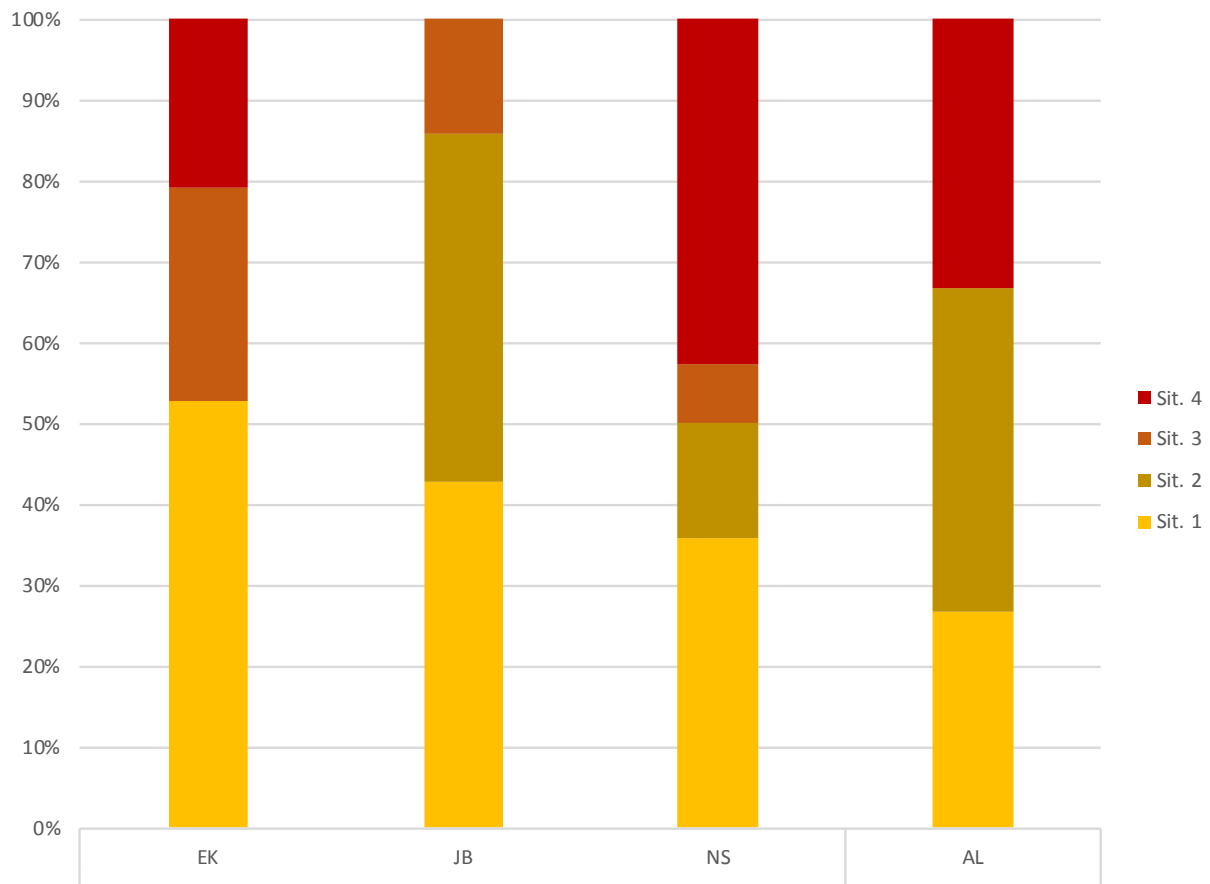
- **Vierte Situation:** In dieser letzten Gruppe kommen beide Probleme zusammen, d. h. die Kinder haben systematische Lernprobleme und die Familien sind aufgrund ihrer eigenen Lebenssituation kaum in der Lage, den Kindern zu helfen.



Abbildung 4: Situationen der Kinder

#### 5.1.1 Situation der Kinder an den betrachteten Schulen

Im nächsten Schritt stellt sich die Frage, wie sich die verschiedenen Gruppen in den vier beteiligten Schulen zusammensetzen. Die folgende Grafik zeigt den prozentualen Anteil von Kindern in der ersten, zweiten, dritten und vierten Situation für die jeweilige Schule.



**Abbildung 5: Anteil der Situationen je Schule**

Betrachtet man die Grafik, sieht man gleich deutliche Unterschiede zwischen den vier Projekten an Mannheimer Schulen. Während die erste Schule über 50% Kinder hat, bei denen weder die Familie noch die Kinder systematisch in einer schwierigen Situation sind, geht dieser Wert schrittweise herunter bis hin zur letzten Schule wo nur noch knapp unter 30% der Kinder in dieser Situation sind. In der ersten Schule haben die restlichen Kinder systematische Lernbeeinträchtigungen, die zu 20% noch mit schwierigen Lebenslagen der Familien kombiniert sind. In der zweiten Schule zeigt sich ein völlig anderes Bild. Hier haben die meisten Kinder schwierige familiäre Bedingungen und nur ca. 15% der Kinder systematische Probleme beim Lernen. In der dritten Schule haben über 40% der Kinder sowohl eine schwere familiäre Situation als auch systematische Lernprobleme. Weitere 20% der Kinder haben entweder Lernprobleme oder schwierige familiäre Situation. Die letzte Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass über 70% der Kinder in schwierigen familiären Situationen sind, die bei über 30% der Kinder noch mit Lernproblemen einhergehen.

Insgesamt kann man feststellen, dass sich in drei von vier Schulen die mehrheitliche Zahl der MentorInnen um Kinder kümmern, die nicht nur schlechte Noten haben sondern auch in schwierigen Lebenssituationen leben und teilweise systematische Lernprobleme haben.



### 5.1.2 Verteilung von Jungen und Mädchen

Wie die folgende Auswertung zeigt, befinden sich Jungen und Mädchen in fast gleichen Anteilen in den vier Problemsituationen. Einen kleinen, statistisch kaum relevanten Unterschied gibt es zwischen Jungen und Mädchen in der ersten und zweiten Situation: Der Anteil von Mädchen in Familien, die sie nur begrenzt unterstützen können, ist etwas höher als der Anteil von Jungen in ähnlicher Situation.

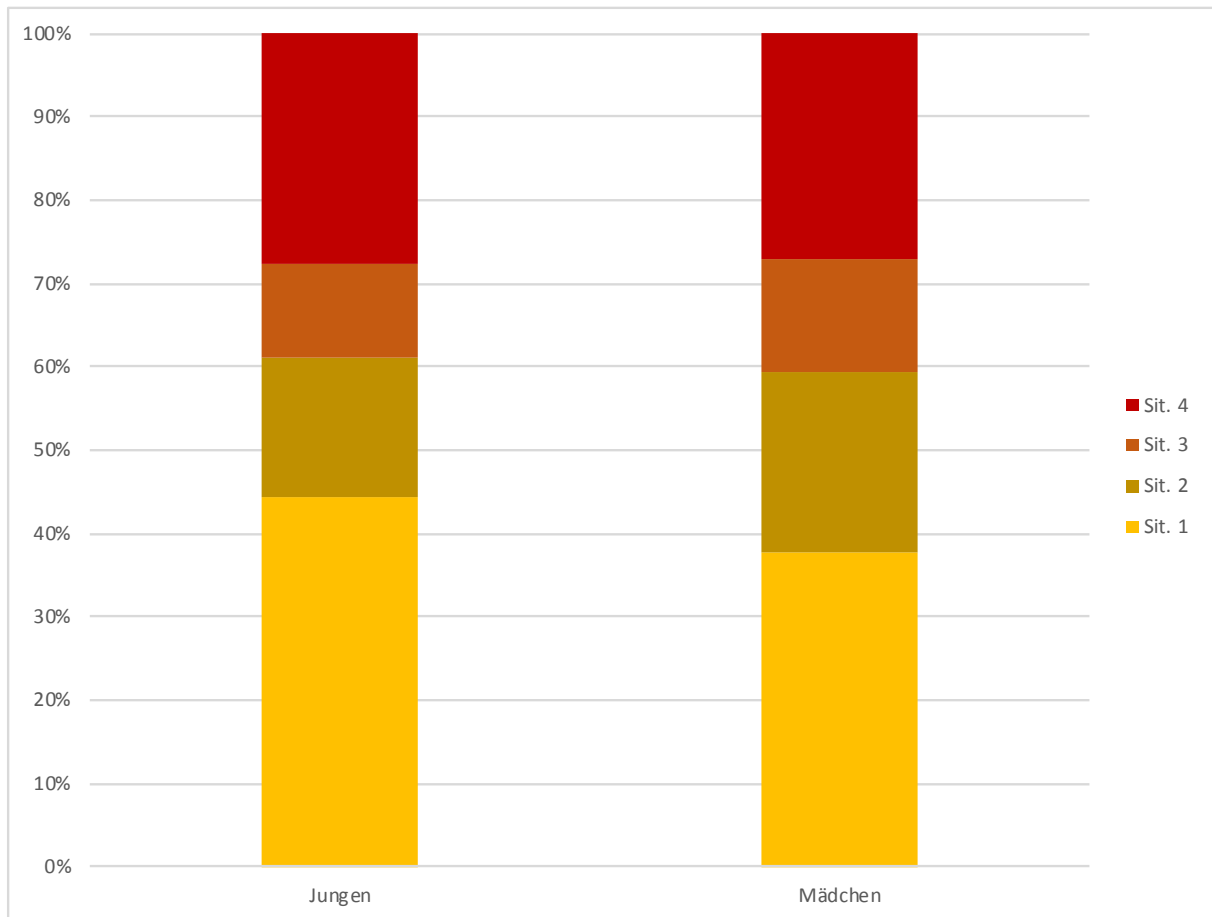


Abbildung 6: Situationen nach Jungen und Mädchen

### 5.1.3 Verteilung von Jungen und Mädchen in den beteiligten Schulen

Betrachtet man die Verteilung von Jungen und Mädchen in den verschiedenen Situationen an den vier Schulen in Mannheim, zeigt sich auch hier, dass Mädchen und Jungen an den jeweiligen Schulen in ungefähr gleichen Anteilen in entsprechenden Lebenssituationen sind. Erneut zeigt sich, dass die MentorInnen und LehrerInnen an den jeweiligen Schulen unterschiedlich zusammengesetzte Gruppen von Kindern betreuen.

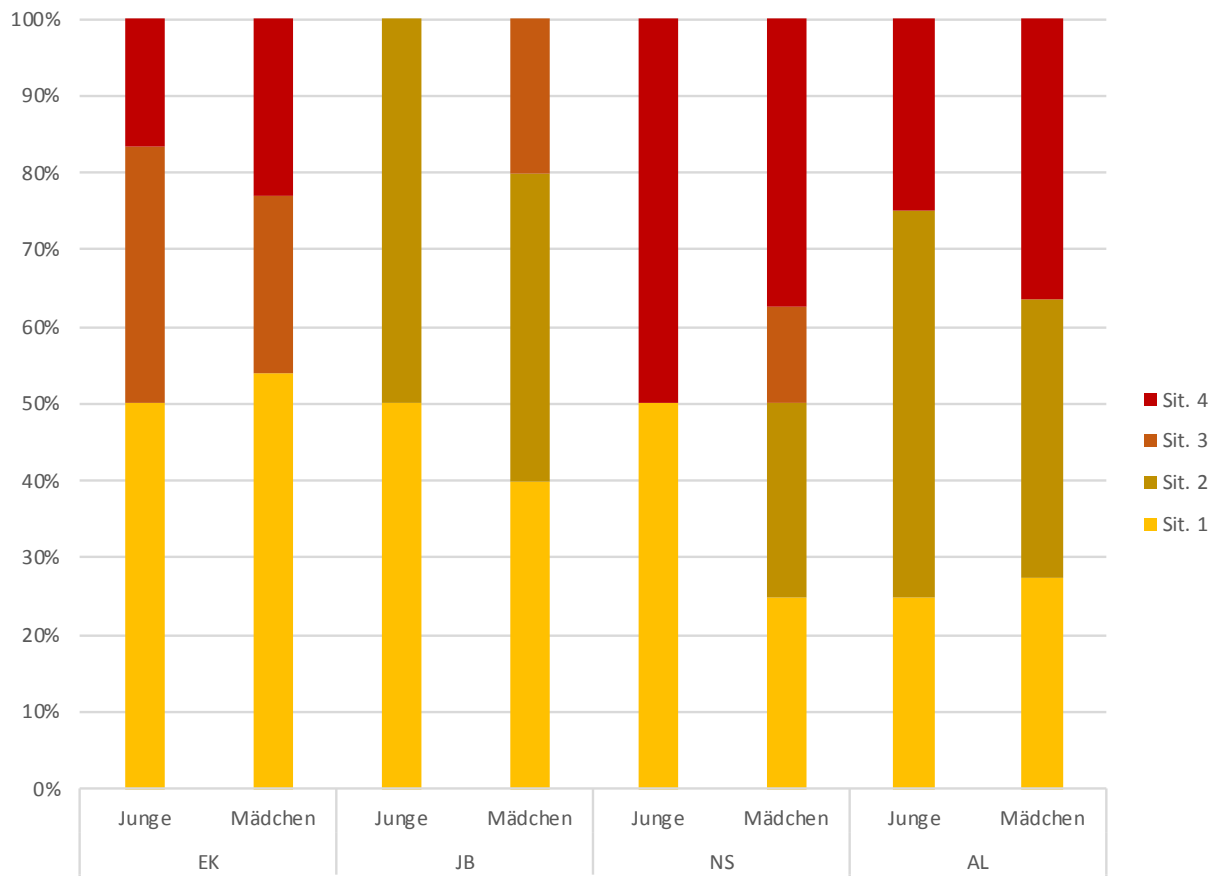
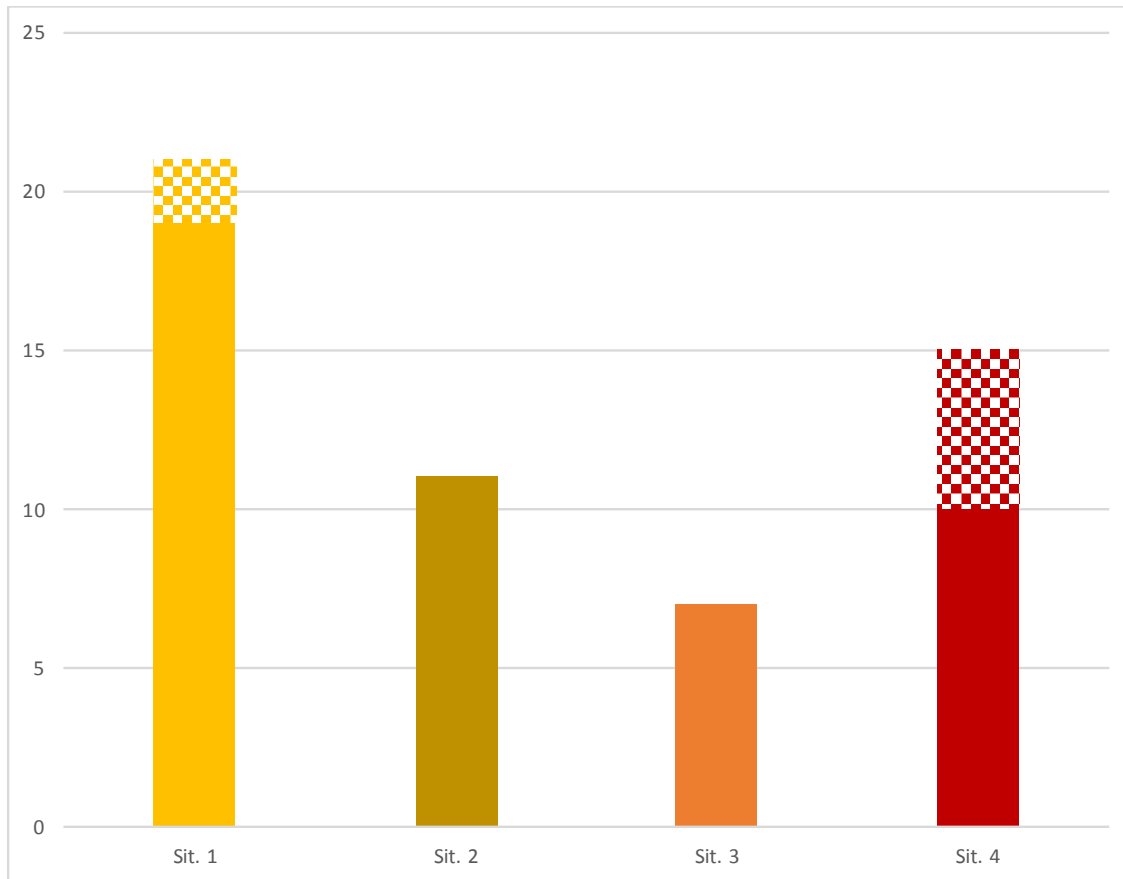


Abbildung 7: Situationen nach Mädchen und Jungen je Schule

#### 5.1.4 Situation und Migration

Die folgende Grafik zeigt den Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. Die dunklen Farbflächen stehen für Kinder mit Migrationshintergrund. Es zeigt sich deutlich, dass 86% der Kinder, die an den Mentorenprogrammen im Jahr 2016/17 teilgenommen haben, aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Kinder ohne Migrationshintergrund finden sich dabei nur in zwei Lebenssituationen: Sie haben entweder keine erschwerten familiären Bedingungen und keine systematischen Lernprobleme oder bei ihnen fallen beide Problemlagen zusammen.



**Abbildung 8: Situation und Migrationshintergrund**

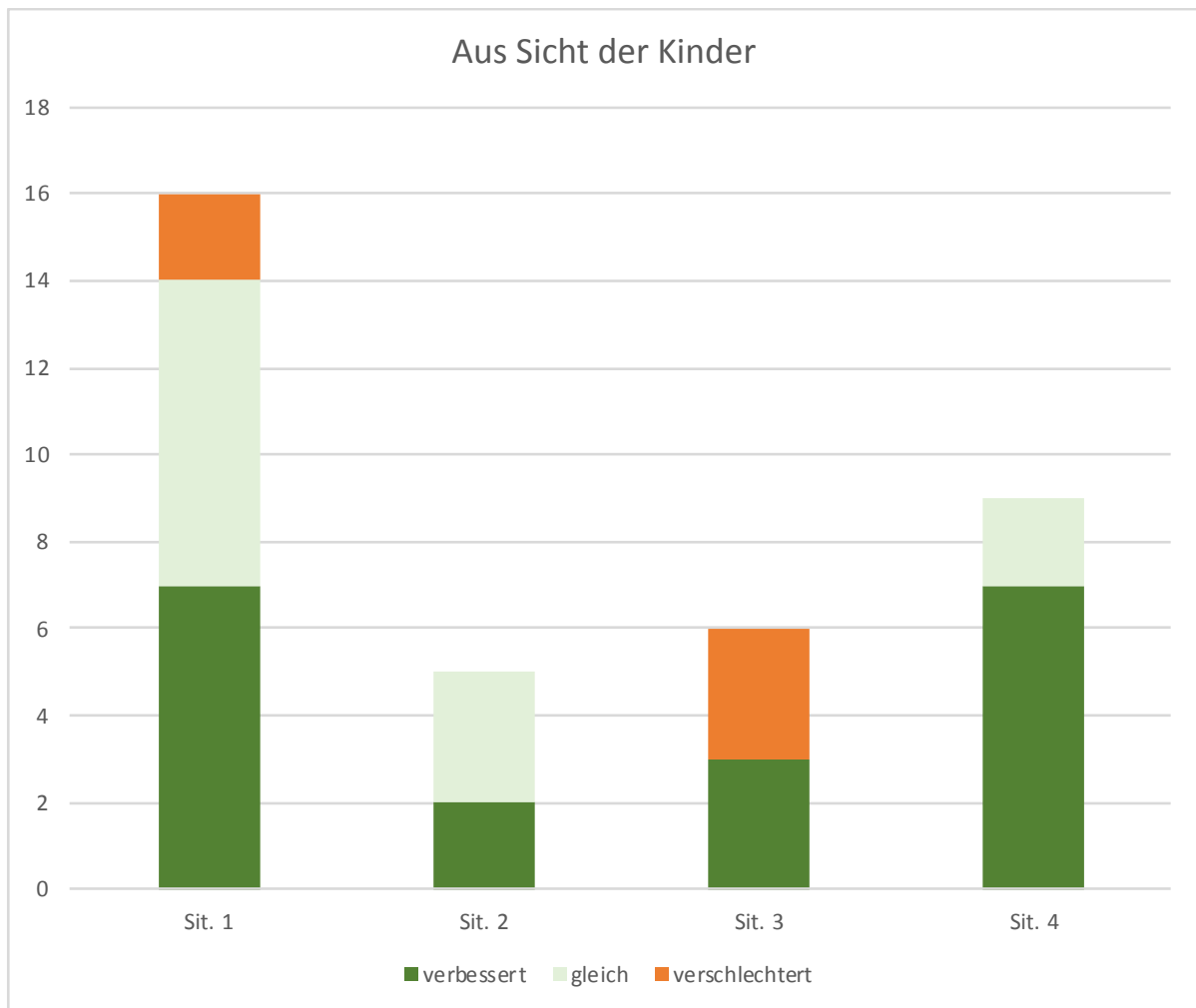
(vollflächig = Migrationshintergrund; schraffiert = kein Migrationshintergrund)

## 5.2 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 36 von 40 Bögen für die Erich-Kästner-Schule, die Neckarschule und die Jungbuschschule ausgewertet werden.

### Allgemeine Lebensqualität

Die Daten der 36 Kinder, die an der Befragung teilgenommen haben zeigen, dass sich 31 Kinder (86%) insgesamt gestärkter und stabiler erleben (allgemeine Lebensqualität) als vor der Zeit mit ihren MentorInnen.

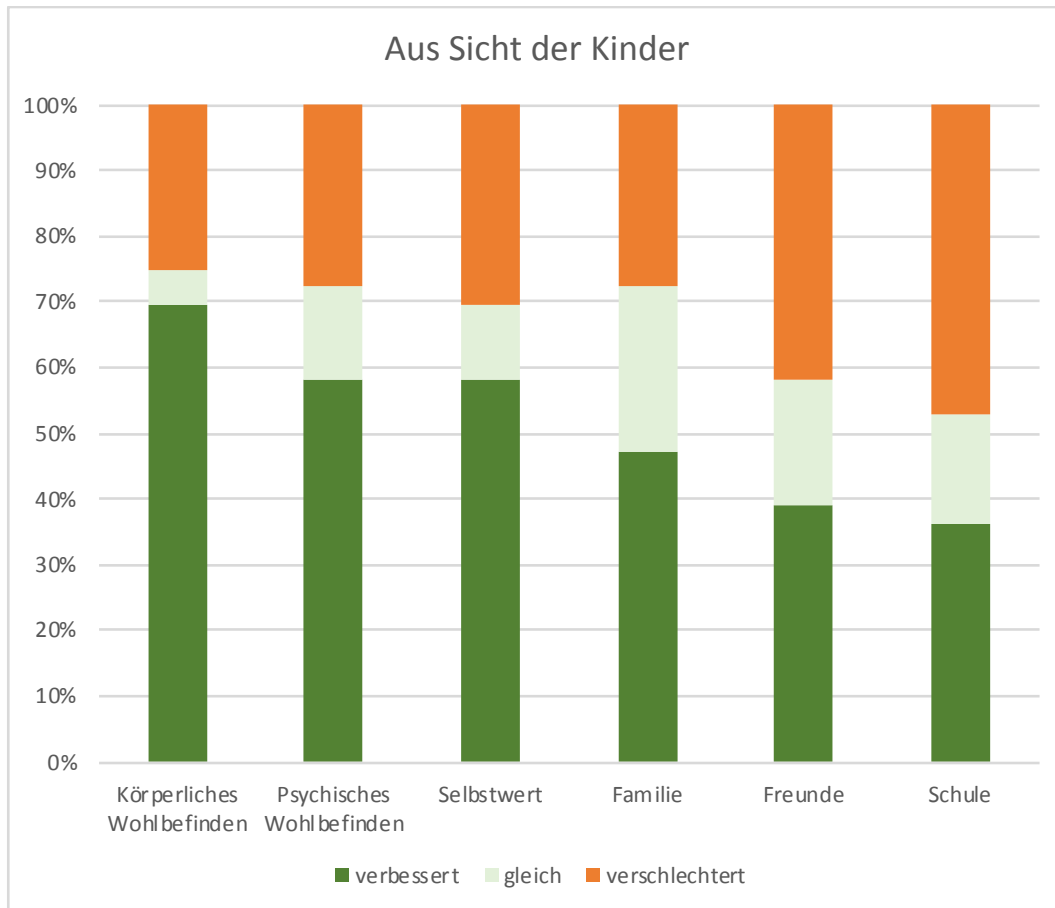


**Abbildung 9: KINDL – Allgemeine Lebensqualität**

Lediglich 5 Kinder berichten hier von einer Verschlechterung. Die Verschlechterungen zeigen sich nur bei Kindern, die keine zusätzlichen gravierenden familiären Herausforderungen zu meistern haben. Bei allen Kindern, bei denen die Familien mit weiteren Problemen im Alltag zurechtkommen müssen, hat sich die Lebensqualität stabilisiert oder verbessert. Insbesondere in der Gruppe von Kindern, in denen sowohl die familiäre Situation als auch die Lernfähigkeiten eingeschränkt sind, berichten 78% der Kinder von einer Verbesserung ihrer Lebensqualität. Um dieses sehr positive Gesamtbild der allgemeinen Lebensqualität besser verstehen zu können, werden im Folgenden einzelne Bereiche des KINDLs genauer betrachtet.

### Aspekte der Lebensqualität

Die folgende Grafik schlüsselt die Lebensqualität in sechs verschiedene Aspekte auf, die einzeln im KINDL erhoben und von 36 Kindern beantwortet wurden.



**Abbildung 10: KINDL – Einschätzung der Kinder**

Im Bereich des körperlichen Wohlbefindens geben fast alle Kinder eine Verbesserung an: 25 Kinder (69%) fühlen sich körperlich fitter, haben mehr Ausdauer und sind weniger müde. Bei 2 Kindern ergab sich keine Änderung und 9 Kinder (25%) fühlten sich körperlich schwächer.

Beim psychischen Wohlbefinden verhält es sich ähnlich positiv: 26 Kinder (72%) gehen psychisch stabiler oder verbessert aus der Mentoringzeit hervor. Sie fühlen sich nun weniger einsam, haben mehr Spaß und vor allem auch weniger Angst. 10 Kinder berichten allerdings von einer Verschlechterung. Bei einigen dieser Kinder lag dies an einer deutlichen Verschlechterung der schon vorher angespannten familiären Situation.

Über sich selbst eine Aussage über den Selbstwert treffen zu können fällt vielen Grundschulkindern sehr schwer. Deshalb ist es erfreulich, dass 21 Kinder (58%) 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. Vier Kinder erleben in diesem Bereich keine Änderung und 11 Kinder berichten von einer Verschlechterung.

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 17 Kinder (47%) ist insofern

sehr erfreulich. Sie verstanden sich besser mit den Eltern, fühlten sich zu Hause wohler und hatten weniger Streit. Bei 9 Kindern blieb dieses Verhältnis gleich und 10 Kinder erlebten hier eine Verschlechterung.

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. 14 Kinder (39%) berichteten in diesem Bereich von einer Verbesserung. Sie hatten mehr Kontakt zu ihren Freunden und verstanden sich mit ihnen besser als zuvor. 7 Kinder bemerkten keine Veränderung und bei 15 Kindern kam es hier zu einer Verschlechterung.

Beim Verhalten in der Schule tun sich viele Kinder des Projekts sehr schwer. Deshalb ist eine Verbesserung im schulischen Bereich von 13 Kindern (36%) 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 17 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 53% der Kinder ist dies der Fall) nicht selbstverständlich sind, sondern für viele Kinder bereits mit großen Mühen verbunden sind, 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:** „Grammatik wie Mehrzahl und Einzahl haben wir geübt. Ich kann jetzt besser Deutsch. Nicht raten, sondern selbst denken. Wir haben immer Deutsch gelernt, weil zu Hause kann mir niemand mit Deutsch helfen.“

**Mädchen 1, 9 Jahre:** „Haus, Häuser, Apfel, Äpfel gelernt – einfache Wörter und Mehrzahl und Einzahl. Ich, du, er, sie, es. Ich habe viele neue Wörter gelernt, die ich noch nicht kannte. Meine Mentorin übt viel Deutsch mit mir, damit ich besser Deutsch sprechen kann. Wir sind erst seit 1,5 Jahren in Deutschland.“

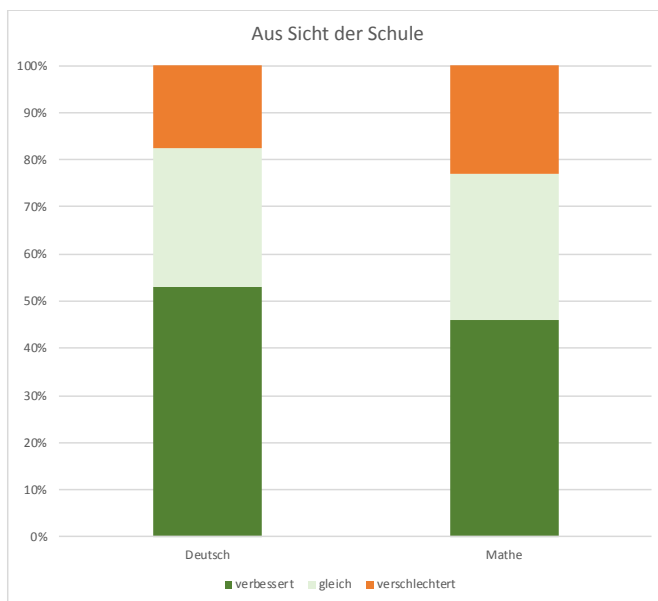
**Mädchen 2, 9 Jahre:** „Ich hab besser Deutsch gelernt. Da bin ich nicht so gut und ich bin jetzt besser. Ich muss für Tests üben, das ist wichtig. Ich soll nicht so schlimme Wörter zu anderen Kindern sagen. Nomen muss man immer groß schreiben und sich fragen, ob es ein Mädchen oder Junge ist. Wir haben Genitiv, Nomen, Artikel, Lesen gelernt. Ich musste selbst eine Geschichte schreiben, dann hat sie es korrigiert und wir haben uns die Fehler angeschaut.“

**Junge 2, 10 Jahre:** „Ich habe von meinem Mentor gelernt, wenn man Hausaufgaben macht, ist das gut. Früher wollte ich nie Hausaufgaben machen, jetzt mache ich die.“

### 5.3 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 2016 sowie zum Ende des Schuljahres im Sommers 2017 anzugeben. Im Folgenden werden die Schulnoten der Kinder berücksichtigt, die bis zum Ende des Schuljahrs teilgenommen haben. Die Veränderungen der Schulnoten für Mathe und Deutsch werden jeweils für die Kinder analysiert, die den entsprechenden Förderschwerpunkt hatten.

Die Schulnoten zeigen, dass sich 45-55% 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. 80% der Kinder erfreulich.



**Abbildung 11: Veränderung der Noten**

Innerhalb des Beobachtungszeitraums verbesserten sich 9 Kinder (53%) in ihrer Deutschnote. Bei 5 Kindern gab es keine Veränderung und 3 Kinder (18%) verschlechterten sich. Im Beobachtungszeitraum hat sich die durchschnittliche Note in Deutsch von 3,8 auf 3,4 verbessert. Die Verbesserung in Deutsch ist bemerkenswert, da sich im gleichen Zeitraum die Art der Benotung zum Teil auch verändert hat. So hat eine der Klassenlehrerinnen, die das Projekt im vergangenen Jahr betreut hat, 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 Noten 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.“

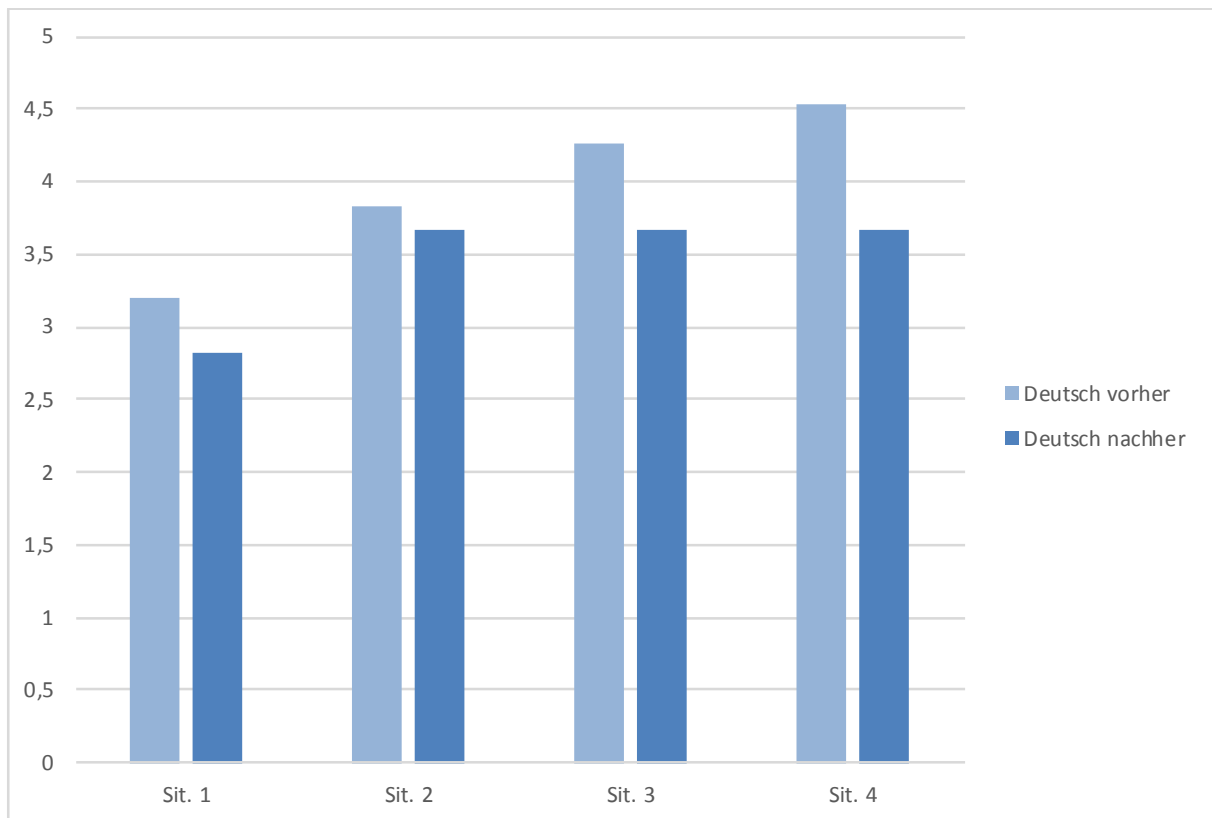
Vom Beginn der vierten Klasse bis zum Ende haben sich 6 Kinder (46%) in Mathematik verbessert, während 4 Kinder gleich benotet wurden. Diesen 10 Kindern mit stabilen oder besseren Leistungen stehen 3 Kinder gegenüber, die ihre Noten nicht halten konnten. Die durchschnittliche Mathematiknote hat sich von 3,6 auf 3,4 verbessert.

Es fällt auf, dass weniger Kinder ihre Mathematiknote verbessern konnten als im Fach Deutsch und auch die Durchschnittsnote sich nur leicht verbessert. Ein Grund für diese geringere Verbesserung im Vergleich zu Deutsch könnte die Steigerung der Leistungsniveaus in Mathematik sein.

### **Veränderungen in Deutsch**

Um besser zu verstehen, wie sich die Noten in Deutsch entwickelt haben, werden in der folgenden Grafik die Durchschnittsnoten vor und nach dem Mentoringprojekt für alle in Deutsch geförderten Kinder aller vier Mannheimer Projektschulen dargestellt:



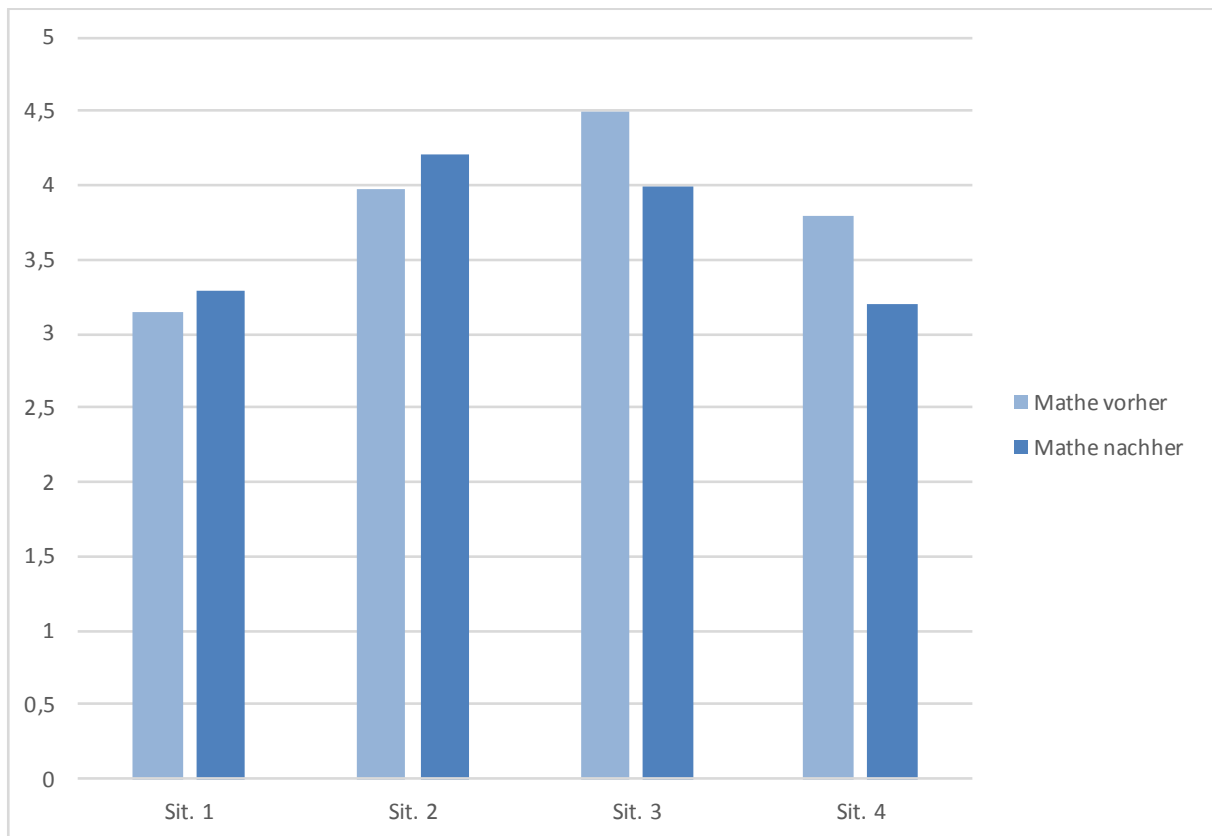


**Abbildung 12: Veränderungen der Durchschnittsnote in Deutsch je Lebenssituation**

Betrachtet man die durchschnittlichen Noten in Deutsch vor dem Mentoringprojekt, fällt bereits auf, dass die Noten von Situation zu Situation immer schlechter werden. Kinder im Projekt, in denen die Familien zwar meist einen Migrationshintergrund besitzen aber ansonsten die Kinder nicht stärker belasten (Situation 1), haben zum Start eine Durchschnittsnote von 3,2. Ihnen gelingt es, sich auf 2,8 zu verbessern. Kinder in der sehr schwierigen Situation 4, in der sowohl familiäre Belastungen als auch systematische Lernprobleme zusammenkommen, starten mit einer Durchschnittsnote von 4,5 in Deutsch. Sie schaffen eine Verbesserung um fast eine ganze Note auf durchschnittlich 3,6. Insgesamt zeigt sich, dass Kinder in den Situationen 2, 3 und 4 am Ende Notendurchschnitte erreichen, die weit weniger bedrohlich sind als ihre Anfangsnoten, da sie nun zwischen 3 und 4 statt zwischen 4 und 5 stehen.

### Veränderungen in Mathematik

In Mathematik zeigt sich allerdings ein etwas anderes Bild für alle vier Schulen. In der folgenden Grafik sind analog zur Deutsch-Grafik die Durchschnittsnoten von Kindern mit Förderschwerpunkt Mathematik vor und nach dem Mentoring je nach Lebenssituation abgebildet:



**Abbildung 13: Veränderungen der Durchschnittsnote in Mathematik je Lebenssituation**

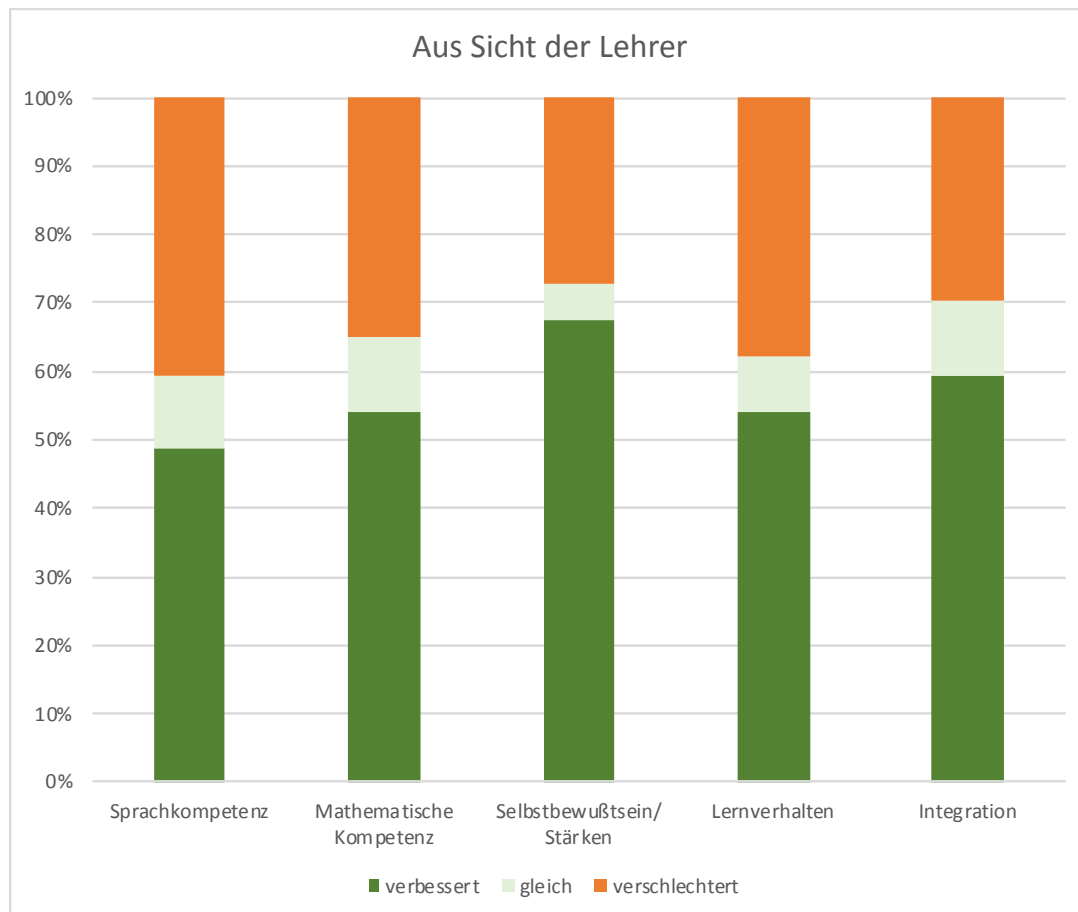
Wie schon in Deutsch sind die Durchschnittsnoten in Mathe bei Kindern mit schwierigen Bedingungen der Situation 2, 3 und 4 schlechter als bei Kindern in der Situation 1. Während sich die Durchschnittsnoten der Kinder in den ersten zwei Situationen kaum verändern, verbessern sich die Durchschnittsnoten in Mathe bei Kindern mit systematischen Lernproblemen (Situation 3 und Situation 4) deutlich. Dies ist sehr erfreulich, weil es zeigt, dass diesen Kindern im schulischen Bereich durch Mentoring wohl auch in Mathematik geholfen werden kann.

## 5.4 Einschätzung der Lehrkräfte

Mit dem Wirkungserhebungsbogen der Lehrkräfte (WEB-L) wurde der Stand der Kinder aus Sicht der Klassenlehrer zu Beginn des Projekts im Herbst sowie am Schuljahresende abgefragt. Da sich die Lehrer sehr gut beteiligt haben, können die Daten fast aller Kinder, die am Mentoring teilgenommen haben, ausgewertet werden.

### 5.4.1 Einschätzung der Veränderung

In den WEB-L fließen die Daten von 37 Kindern ein. Hierzu werden im Folgenden die einzelnen Kompetenzbereiche Sprachkompetenz/Deutsch, mathematische Kompetenz, Selbstbewusstsein/Stärken, Lern- und Arbeitsverhalten und Integration betrachtet.



**Abbildung 14: Einschätzung aus Sicht der Lehrerinnen**

Bei den sprachlichen Kompetenzen zeigte sich bei den Kindern laut der Lehrkräfte während der Tandemzeit eine Verbesserung oder Stabilisierung bei 59% der Kinder. Zahlreiche Kinder konnten sich bei den Lesefertigkeiten verbessern, eine sehr wichtige Kompetenz und der Schlüssel zum Erwerb von Bildung.

Die mathematische Kompetenz entwickelte sich aus Sicht der Lehrkräfte noch etwas besser. Hier sind es 65% der Kinder, die besser oder stabilisiert eingeschätzt werden. Erstaunlich an beiden Einschätzungen ist, dass sie von der Notengebung in Deutsch und Mathe abweichen. Insbesondere in Mathe fällt auf, dass die Lehrkräfte zwar eine Verbesserung wahrnehmen, diese sich aber wohl deshalb bei vielen Kindern nicht in einer verbesserten Mathematiknote ausdrückten, da das zu erreichende Anspruchsniveau gegen Ende der Grundschulzeit noch stärker ansteigt.

Die ungeteilte Aufmerksamkeit und der enge Kontakt zu den MentorInnen wirkten sich aus Sicht der Lehrkräfte nicht nur positiv auf die Sprache, sondern auch auf das Selbstbewusstsein und die Integration aus. Fast 70% der Kinder werden von den Lehrkräften als selbstbewusster wahrgenommen und 60% der Kinder sind besser integriert. So beschreibt Sarah Baumann,

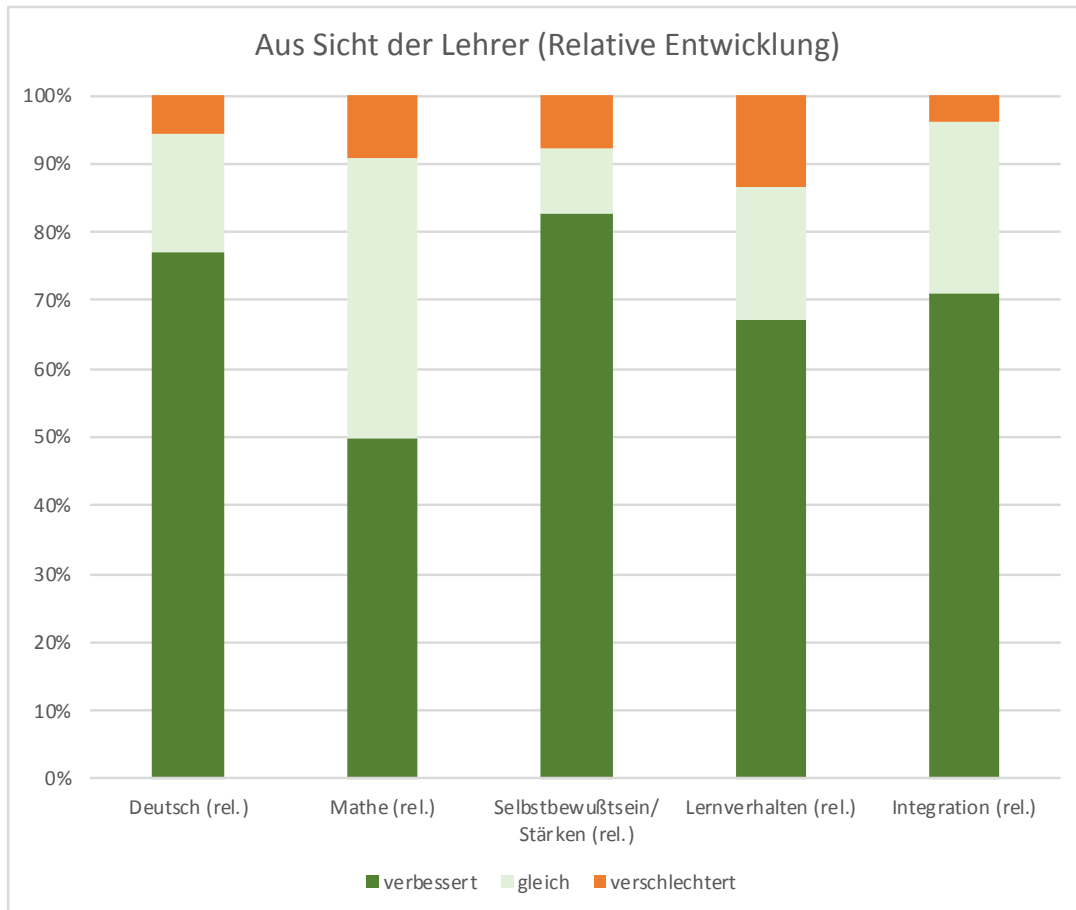
Klassenlehrerin einer am Projekt teilgenommen Klasse der Neckarschule, diese Ergebnisse sehr schön anhand eines Einzelbeispiels:

*„Bei einem Kind, das in der Schule und im sozialen Bereich sehr große Schwierigkeiten hatte, hat der Mentor herausgefunden, dass dieser Junge unglaublich gerne baut. Er konnte also endlich in einem Bereich gefördert werden, der ihm Spaß macht und liegt, für den in der Schule jedoch kein Platz ist. Ich denke das war eine ganz tolle Erfahrung für den Jungen, endlich etwas machen zu können in dem er gut ist. Auch wenn das jetzt nicht unbedingt direkte Auswirkungen auf die schulischen Leistungen hatte, denke ich dennoch dass das Selbstvertrauen durch solche Dinge gestärkt wird. Der Junge ist dann auch in die Technik-AG der Schule eingetreten. Wenn der Junge es schafft sein Interesse in diese Richtung zu halten, wird er es vielleicht auch schaffen auf Dauer eine Ausbildung in diese Richtung einzuschlagen. So eine Motivation kann ich in der Schule nicht vermitteln“*

Sehr erfreulich ist zu sehen, dass über 60% 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.

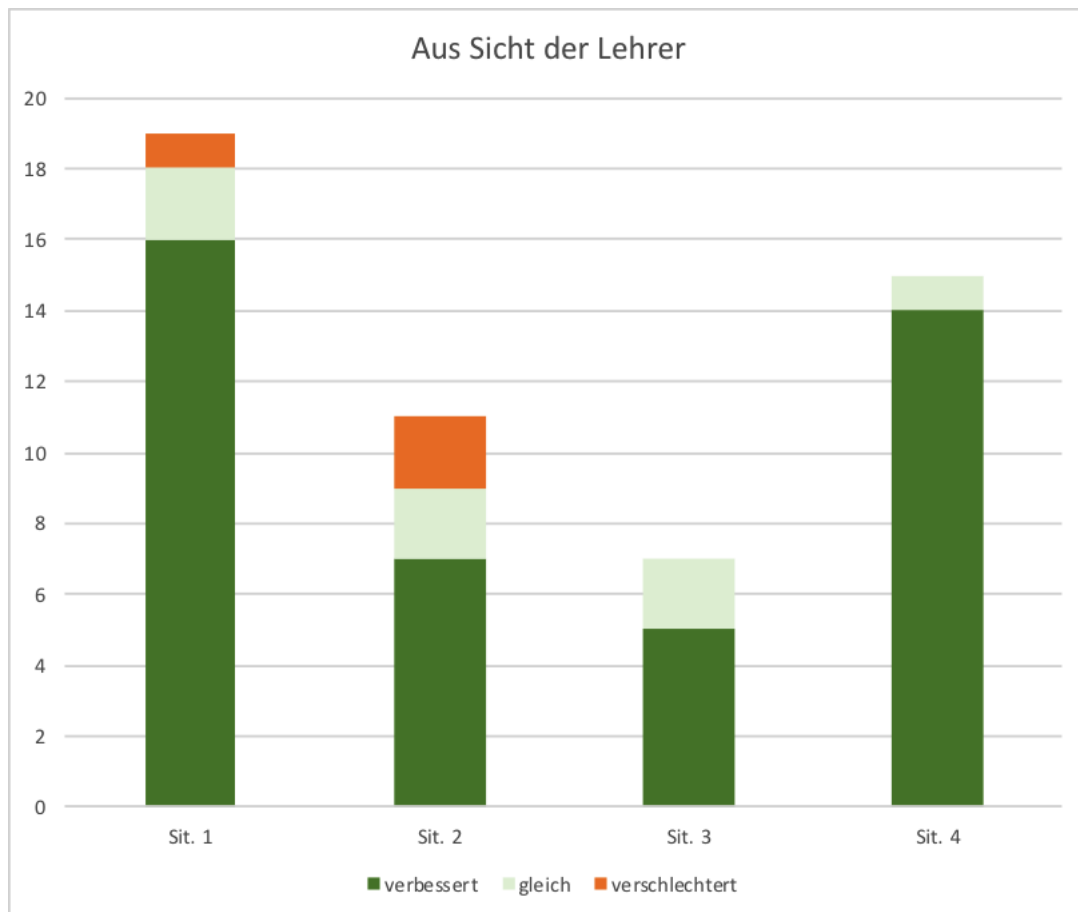
#### **5.4.2 Einschätzung der individuellen Veränderung**

Testweise wurde bei der Web-L-Erhebung nicht nur die absolute Einschätzung zu zwei Zeitpunkten für Deutsch, Mathe, Selbstbewusstsein/Stärken, Lernverhalten und Integration erhoben sondern auch die Einschätzungen der individuellen Veränderungen je Kind abgefragt. Die folgende Grafik fasst für alle Mannheimer Schulen zusammen, ob die Lehrkräfte am Ende des Schuljahres den Eindruck hatten, ob das jeweilige Kind sich in einer der Kategorien verbessert oder verschlechtert hat.



**Abbildung 15: Einschätzung der individuellen Veränderung durch die Lehrkräfte**

Die Lehrkräfte kommen bei allen fünf Bereichen bei jeweils über 85% der Kinder zu der Einschätzung, dass sich die Kinder verbessert haben oder zumindest stabil geblieben sind. Bei Selbstbewusstsein und Stärken, in Deutsch, bei der Integration und im Lernverhalten haben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte mehr als 50% der Kinder verbessert. Beim Lernverhalten haben sich jedoch auch über 10% der Kinder verschlechtert. Aggregiert man die Einschätzungen der individuellen Veränderungen über alle fünf Bereiche und unterscheidet dann die Lebenssituationen der Kinder, ergibt sich folgendes Bild:



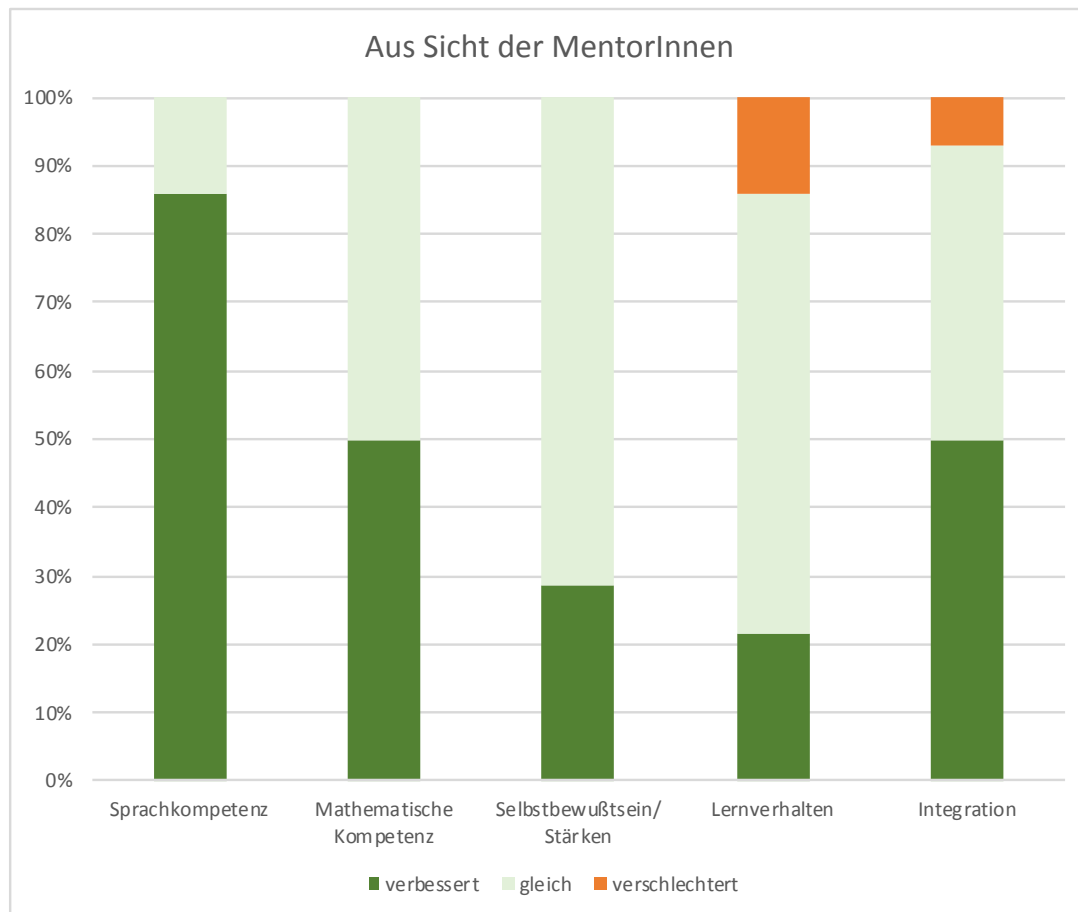
**Abbildung 16: Aggregierte Einschätzungen der individuellen Veränderungen**

Aus Sicht der LehrerInnen haben sich Kinder mit systematischen Lernproblemen (Situation 3) und Kinder mit systematischen Lernproblemen in schwierigen familiären Situationen (Situation 4) meist verbessert oder zumindest stabilisiert. Kinder in der Situation 1 mit schlechten Noten und Kinder in familiären Situationen ohne Unterstützungsmöglichkeiten haben sich auch in den überwiegenden Fällen verbessert oder stabil entwickelt. Allerdings gibt es gerade in der Lebenssituation 2 fast 20% Kinder, die sich verschlechtert haben.

## 5.5 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 folgenden Ergebnisse beruhen auf 14 Fragebögen für 36 Kinder. Da die Erhebung erst zum Projektende stattfand und einige Tandems sich nach den Schulferien im Sommer nicht mehr getroffen hatten, war die Rücklaufquote deutlich geringer als bei den anderen Erhebungen.



**Abbildung 17: Zusammenfassung der Einschätzung der MentorInnen**

Zuerst wird der Kompetenzbereich „Sprachkompetenz/Deutsch“ näher betrachtet. Hier wurde sowohl die verbale Ausdrucksfähigkeit als auch der Bereich des Lesens abgefragt. Laut der Einschätzungen der MentorInnen verbesserten 12 Jungen und Mädchen (86%) sich in ihrer Sprachkompetenz. Die MentorInnen berichten, dass die Kinder sich besser ausdrückten, flüssiger vorlesen und auch besser verstanden was sie lesen. Zwei 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.

Bei der mathematischen Kompetenz wurde betrachtet, ob die Kinder besser rechnen können und wie sich ihr räumliches Vorstellungsvermögen entwickelt hat. Die Mentorinnen erlebten bei 7 Kinder (50%) in diesem Bereich eine Verbesserung und bei 7 Kindern keine Veränderung. 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 der Hälfte 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 1 von Mädchen 10 Jahre:** *„Wenn ich ein Schulbuch auspacke, hat mein Mentee gleich keine Lust mehr. Nun habe ich angefangen, schulische Aufgaben in Rätsel zu verpacken und merke, dass sie richtig Freude daran hat, diese zu lösen. Am Ende haben wir dann auf diese Weise doch Mathe oder Deutsch gelernt.“*

In Bereich Selbstbewusstsein und Stärken konzentriert sich der Fragebogen sowohl auf das Selbstbewusstsein der Kinder, als auch ihr Einfühlungsvermögen und die Akzeptanz von anderen Ansichten. Laut der Rückmeldung verbesserten sich 4 Kinder (29%) in diesem Bereich, während die anderen 10 Kinder stabil blieben. Diese Zahlen weichen allerdings von den Lehrkräften ab, die hier bei mehr Kindern positive Entwicklungen beobachtet haben. Die Unterschiede in der Einschätzung könnten daran liegen, dass die Lehrkräfte Erhebungsbögen für alle Kinder abgegeben haben, während nicht mehr alle Mentoren an der Erhebung teilgenommen haben.

Anhand der untenstehenden Zitate lässt sich sehr schön diese Verbesserung des Selbstbewusstseins verdeutlichen, das durch Mentoring besonders gefördert wird:

**Mentor 1 von Junge 10 Jahre:** *„Durch das Mentoring von KinderHelden geht mein Mentee nun auch selbstsicherer mit ihm unbekannten Situationen um. Er traut sich viel mehr zu.“*

**Mentorin 2 von Mädchen 9 Jahre:** *„Meiner Meinung nach bewirkt Mentoring vor allem Zusammenhalt und Vertrauen. Zu Beginn lernen sich zwei völlig fremde Menschen kennen, die wahnsinnig schnell zu einer Einheit werden. Alle Probleme werden zusammen bewältigt und schöne Momente gemeinsam geteilt. Sowohl der Mentor als auch das Mentee lernen zu vertrauen. Einerseits das gegenseitige Vertrauen untereinander, aber auch das beidseitige Vertrauen in sich selbst.“*

Beim Lern- und Arbeitsverhalten gaben die MentorInnen Rückmeldung, in wie weit der Schützling sich gut konzentrieren konnte, eine hohe Auffassungsgabe hatte und altersgemäß selbstorganisiert war. 3 Kinder (21%) konnten sich in diesem Bereich während der Mentoringzeit verbessern, die Mehrzahl von 9 Kindern (64%) ihr Niveau halten und nur zwei Kinder verschlechterten sich hier. Häufig bedurfte es der Kontinuität und der Kreativität, mit den Kindern spielerisch an Lerninhalte heranzugehen. So konnte es das Schreiben von Briefen oder das Vorlesen für andere Kinder sein, das



die Kinder motivierte, an den schulischen Themen dran zu bleiben. Dies berichtete auch ein Mentor nach seinem Treffen mit seinem Schützling:

*„Durch unsere Treffen ist mein Mentee konzentrierter geworden - nicht nur im schulischen Bereich. Er verweilt viel länger an einer Sache.“*

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. Bei dem Bereich Integration beobachteten die MentorInnen, dass sich nur ein Kind in diesem Bereich verschlechtert hat und 7 Kinder (50%) sich verbessern konnten. Die Jungen und Mädchen wiesen eine größere Kommunikationsfreude sowie mehr Aktivitäten außerhalb der Familie auf. Bei 6 Kindern (43%) wurde hier keine Veränderung wahrgenommen. Die Hauptbeobachtung ergab, dass fast alle Kinder sich in diesem Bereich verbessern oder stabilisieren konnten.

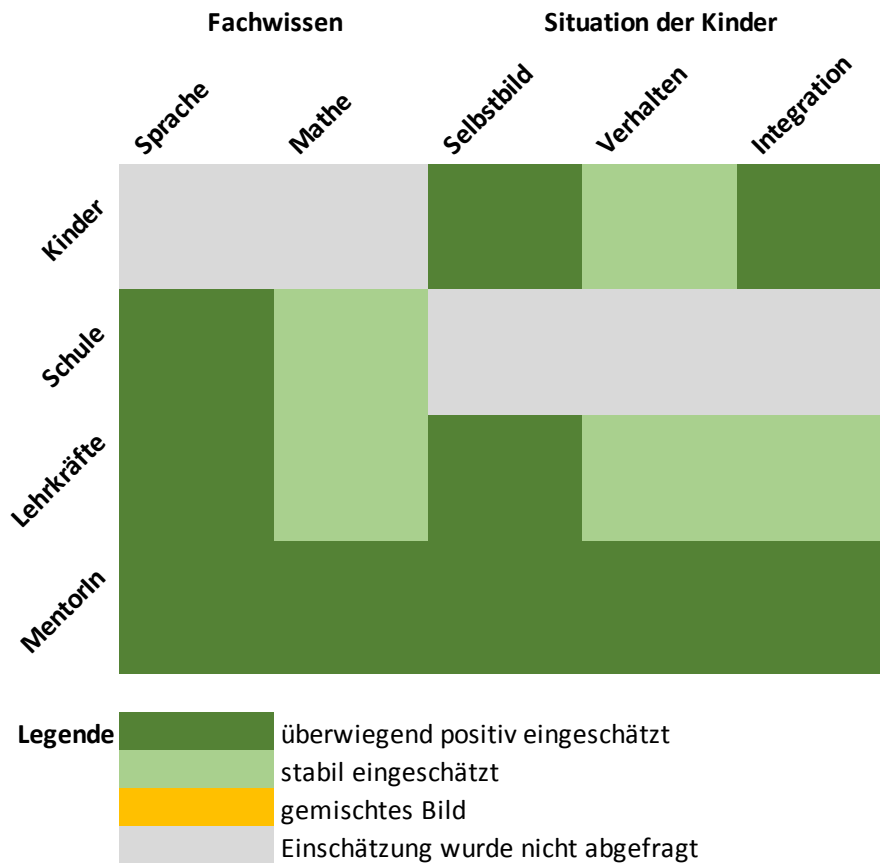
Die MentorInnen erlebten insgesamt eine deutliche Stabilisierung oder Verbesserung in allen Kompetenzbereichen in der Entwicklung der Kinder seitdem sie mit ihnen zusammen sind. Besonders hervorzuheben sind folgende Verbesserungen:

- In dem Kompetenzbereich „Sprachkompetenz/Deutsch“ gab es bei 86% der Kinder eine Verbesserung
- In dem Kompetenzbereich „Selbstbewusstsein/Stärken“ sind 100% der Kinder stabil.
- In dem Kompetenzbereich „Integration“ sind 93% der Kinder stabil oder haben sich verbessert.

Insbesondere 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 erfreuliche Entwicklung.

## 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.



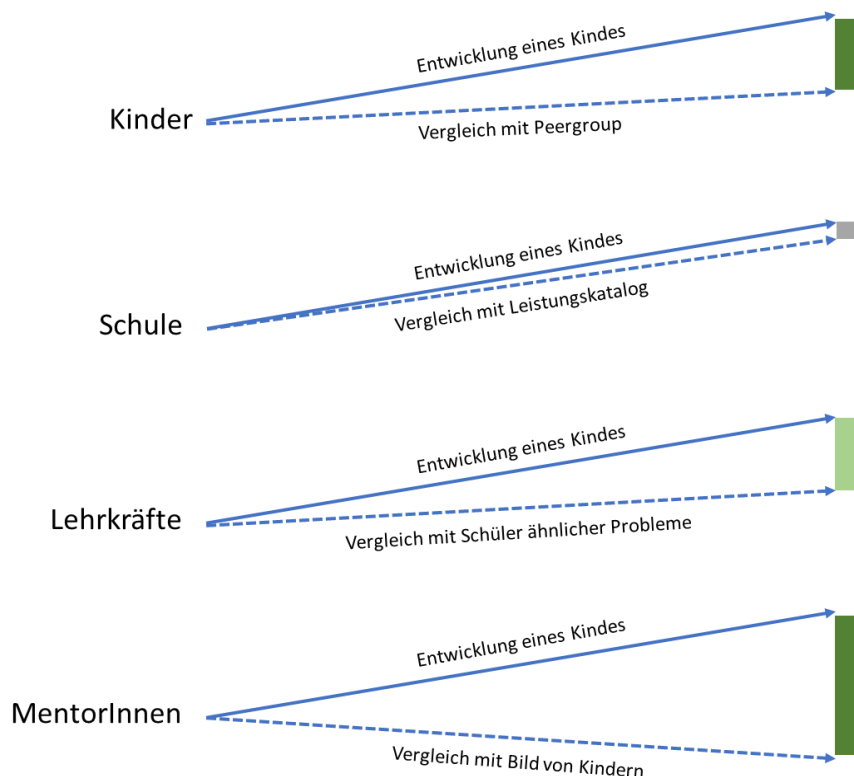
**Abbildung 18: Zusammenfassung der Einschätzungen**

Zentrale Beobachtungen sind dabei:

- 1. Sprache verbessert:** LehrerInnen und MentorInnen waren sich einig in ihrer Einschätzung, dass die meisten Kinder Fortschritte in der Sprachentwicklung und der Lesekompetenz gemacht haben. Besonders deutlich wird die Verbesserung in den Schulnoten. Dort haben sich insbesondere Kinder mit sehr schlechten Noten deutlich verbessert.
- 2. Lebensqualität verbessert:** Kinder berichten von einer Verbesserung der Lebensqualität (insb. der psychischen und physischen Situation). Lehrkräfte und MentorInnen berichteten, dass sich das Selbstbild der Kinder verbessert hat.
- 3. Besser integriert:** MentorInnen und Lehrkräfte berichten von einer besseren oder stabilen Integration und Kinder berichten von einer verbesserten Beziehungen zu ihren Freunden.
- 4. Abweichungen in der Steigerung der Verbesserung:** Zusätzlich fällt auf, dass MentorInnen und Lehrkräfte die individuelle Entwicklung der einzelnen Kinder meist als positiv einschätzen. Erst wenn die individuelle Entwicklung mit der erwarteten Entwicklung „normaler“ Kinder verglichen wird, zeigt sich dann, dass sich die Kinder im Programm in einigen Fällen langsamer entwickeln als die erwartete Norm.

## 6.1 Unterschiede in den Einschätzungen der Steigerungen

Man kann die unterschiedlichen Einschätzungen 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 19: 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 im Cleverlinge<sup>2</sup>-Programm 2015/16 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 gesteigener 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 Mentoringprojekts.

## 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:

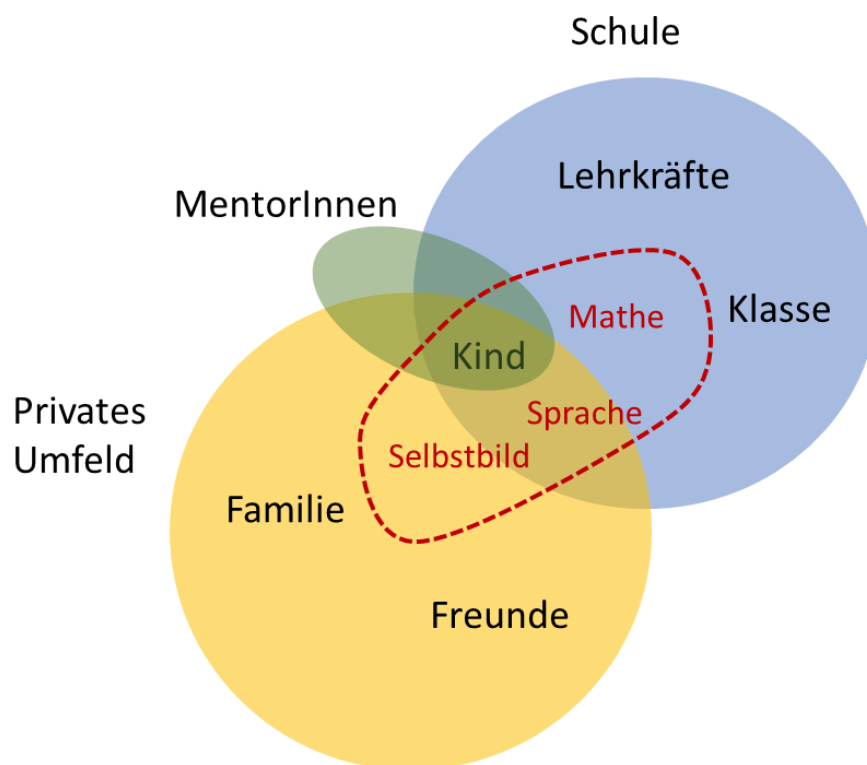


Abbildung 20: Wirkungsfeld

**1. Steigerung des Sprach- und Ausdrucksvermögens/Deutsch:** Sowohl die Lehrkräfte als auch die MentorInnen berichten von deutlichen Verbesserungen im Bereich der Sprachkompetenz/Deutsch, was sich auch in den Noten der Kinder mit Förderschwerpunkt Deutsch niederschlägt. Dass dieser Bereich eine zentrale Schlüsselkompetenz ist, wurde bereits bei der Anmeldung der Kinder sichtbar:

Bei 57% der Kinder wurde der Förderschwerpunkt „Sprachkompetenz/Deutsch“ angegeben. Deshalb ist es sehr erfreulich zu sehen, dass sowohl Lehrkräfte, Mentoren und Schulnoten in diesem Bereich deutliche Verbesserung während der Mentoringzeit beobachten konnten. Unter diese Beobachtung fällt auch die Verbesserungen der Lesefähigkeit und des Leseverständnisses in welchen sich zahlreiche Kinder steigern konnten.

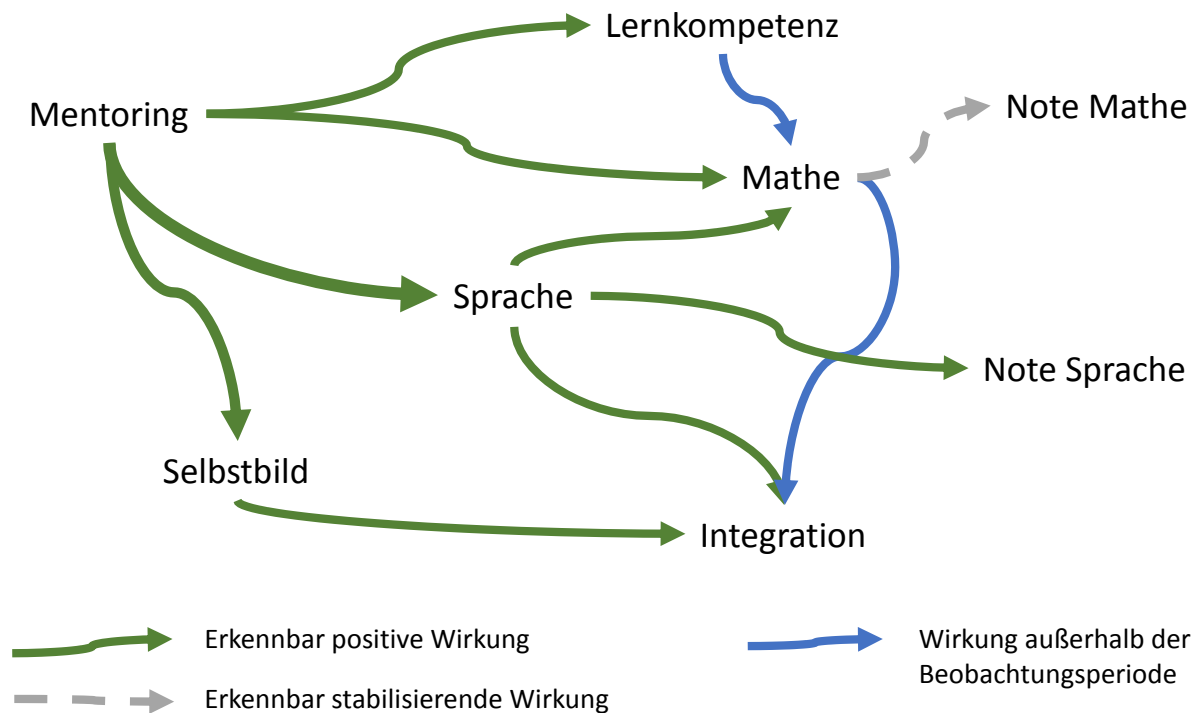
**2. Vermittlung von Fachwissen/Mathematik:** Das Anspruchsniveau in Mathematik steigt in der vierten Klasse stark an, was für viele Kinder des Projekts eine ganz besondere Herausforderung ist. Deshalb war es für viele Kinder bereits eine Leistung, nicht gänzlich in diesem Bereich abzufallen. Bei Kindern mit systematischen Lernproblemen zeigt sich, dass die Mathenoten verbessert werden konnten.

**3. Selbstvertrauen:** Sich mehr zu zutrauen und Neues auszuprobieren lernten viele Kinder in der Tandemzeit. Dies wird aus den Rückmeldungen der Lehrer und Kinder deutlich. Es zeigt, dass die Kinder gestärkt aus der Tandemzeit hervorgehen.

**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 86% stabilisiert oder 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 21: 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.

### 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 zwei Stellen erhöhen:

**1. 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. Im Projektjahr 2016/17 wurde trotzdem versucht, die Motivation systematischer abzufragen. Dies führte bereits dazu, dass weniger frühzeitige Tandem-Abbrüche durch die Kinder stattfanden. Darüber hinaus ist eine langjährige Zusammenarbeit mit Schulen wichtig, damit SchülerInnen von anderen SchülerInnen und ihren Lehrkräften über das Projekt informiert werden und das Mentoring-Konzept damit bekannter wird.

**2. Früherer Start:** Damit Mentoring einen noch größeren Einfluss auf den Übergang zur weiterführenden Schule haben kann, sollten die Projekte jeweils mit Beginn des Schuljahres starten. Idealerweise beginnt das Mentoring bereits in der dritten oder gleich zu Beginn der vierten Klasse. Dass dies hilfreich ist, wurde bereits bei der Evaluation im Vorjahr festgestellt, die allerdings erst nach dem Projektstart für 2016/17 vorlag. Bei neueren Projekten wird auf den früheren Projektstart bereits geachtet und das Projekt ggf. mit Ende der Grundschulzeit offiziell beendet.

### 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 unter Schulen zur Teilnahme an dem Projekt. Dies wurde für die folgende Periode 2017/18 schon berücksichtigt.

**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 Schnittstellenfunktion von Grundschullehrkräften beim Übergang in die weiterführenden Schulen 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. Dass dies hilfreich ist, wurde bereits bei der Evaluation im Vorjahr festgestellt, die allerdings erst nach dem Projektstart für 2016/17 vorlag. Bei neueren Projekten wird bereits darauf geachtet. Ein begleiteter Übergang von einer Schule auf die nächste 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: Allen Tandems wird vorgeschlagen, sich auch nach dem Projektende weiterhin in Begleitung von KinderHelden zu treffen.



### 6.3.3 Lehrkräfte

Die Beteiligung der Lehrkräfte hat einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg des Projektes. Aus den gemachten Erfahrungen 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. Zusätzlich wurde inzwischen ein Praxisworkshop mit konkreten Problemsituationen eingeführt. Die MentorInnen haben sehr positiv auf diesen Workshop reagiert.

**2. „Wir-Gefühl“ der Tandems verstärken:** Alle Tandems wurden zu einem Sommerfest und zu weiteren gemeinsamen Veranstaltungen eingeladen (z.B. Minigolftunier, Kochkurs, Kletterkurs sowie ein gemeinsames Weihnachtsfest). Diese wurden sehr gut besucht und es gab viele positive Rückmeldungen. Durch Veranstaltungen erleben die Tandems ein „Wir-Gefühl“ und sehen sich als Gemeinschaft.

## 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:** Im Vorjahr fiel es den Lehrern schwer, die Anfangsnoten der Schüler in Deutsch und Mathe zu rekonstruieren. Im Jahr 2016/17 konnten diese Zahlen frühzeitig eingeholt werden, so dass dieses Mal eine bessere Datenbasis vorlag. Entsprechend konnten jetzt auch die Mathe- und Deutschnoten genauer analysiert 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. Die tatsächlichen Lehrkräfte zu fragen, lässt sich im Alltag nicht umsetzen.

**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.

**6. Analyse der Abbruchgründe:** Die positive Wirkung für viele Kinder, die bis zum Schuljahrsende (oder bis zum Projektende) teilnehmen, zeigt sich deutlich. Da aber ein Teil der Tandems innerhalb des Schuljahres beendet werden müssen, profitieren nicht alle Kinder, die beim Start dabei sind, vom Mentoring bis zum Schluss. Eine systematische Analyse der Abbrüche könnte helfen, Maßnahmen gegen die Abbrüche zu identifizieren. So könnte die Zahl der Kinder, die vom Mentoring profitieren, noch gesteigert werden.

## 7. Fazit

Welche Wirkungen ein Mentoringprojekt hat, hängt von vielen Faktoren ab: Wie ist die Lebensqualität des Kindes? Wie sind die Lebensumstände in der Familie? Liegen systematische Lernprobleme vor? Unterstützen Schule und Lehrkräfte das Mentoringprojekt? Betrachtet man diese Vielzahl von Einflussfaktoren, die noch dazu bei jedem Kind etwas anders gelagert sind, ist es nicht leicht, die Wirkung eines Mentoringprojekts zu evaluieren. Noch schwieriger wird es, wenn die Zahl der zur Evaluation vorliegenden Tandems so niedrig ist, dass weitergehende statistische Verfahren nicht sinnvoll eingesetzt werden können.

Im vorliegenden Bericht ist die Zahl der Tandems zwar klein, aber für jedes Kind liegen Einschätzungen aus unterschiedlichen Perspektiven und zu zwei Zeitpunkten vor: Uns liegen die Selbsteinschätzungen der Kinder zu verschiedenen Dimensionen ihrer Lebensqualität, die Schulnoten in Deutsch und Mathematik sowie die Einschätzungen der Lehrkräfte zu verschiedenen Dimensionen jeweils zu Beginn und zum Ende der Mentoring-Tandemzeit vor. Zusätzlich haben die Mentoren noch eine Einschätzung abgegeben.

Zusammengenommen ergeben diese Rückmeldungen ein recht stimmiges Bild über die Veränderungen der Kinder während des Mentoringprojekts: Die meisten Kinder mit Deutschförderung konnten ihre Deutschnote verbessern – gerade Kinder in besonders schwierigen Situationen konnten ihren Notenschnitt aus einem kritischen Bereich zwischen Note 4 und 5 auf einen Bereich zwischen 3 und 4 verbessern. Auch in Mathematik haben sich insbesondere die Kinder verbessert, die systematische Lernschwierigkeiten und/oder schwierige Familiensituationen haben, so dass die meisten Kinder auch hier einen kritischen Notenbereich verlassen haben. Diese positive Entwicklung spiegelt sich auch in den Einschätzungen der Lehrkräfte und der Mentoren wider. Während sich die Verbesserungen in Deutsch bereits innerhalb der Projektphase eingestellt haben, sind die Wirkungen auf die soziale Situation der Kinder nicht so kurzfristig eindeutig beobachtbar. Die überwiegende Zahl der Kinder hat sich verbessert oder stabilisiert, aber viele Kinder bleiben privat und in der Schule noch in einer schwierigen Situation.

Aufgrund der individuellen Unterstützung durch MentorInnen kann zum Teil aufgefangen werden, was Eltern und Lehrkräften häufig nicht lösen können. Die Kinder können sich zielgerichtet in ihrem eigenen Tempo mit den Lerninhalten auseinandersetzen, die sie zu diesem Zeitpunkt aufnehmen können. 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 selbstgeschriebene Theaterstück oder das Vier-Ecken-Lernen sein, das

die Kinder motivierte, an den schulischen Themen dran zu bleiben. Dass sich dies dann lohnt, berichtet Theresia Böhl, Schulleiterin der Erich-Kästner-Schule:

*„Die Kinder haben so viel von ihren Mentoren mitgenommen. Sie konnten mit ihnen Bereiche erleben und erlernen, die sie ohne sie nie entdeckt hätten. So werden Sprachanlässe ermöglicht, die sich aus den neuen Erfahrungen ergeben. Dadurch erweitern die Kinder ihr Vokabular und verbessern ihren Sprachausdruck. Durch Mentoring entstehen also nicht nur tolle Freundschaften, sondern die Mentoren unterstützen die Kinder auch schulisch und geben ihnen Sicherheit beim Übergang in die 5. Klasse.“*

All diese positiven Entwicklungen, die durch das „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“ 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 und Leistungsniveau der Kinder verbessern sich nach Einschätzung aller Befragten aufgrund der individuellen Betreuung und Kontinuität. Die zentrale Aussage lässt sich sehr schön zusammenfassen: Die Kinder blühen auf und gehen gestärkt aus der Zeit mit ihren MentorInnen.

## Über die Autoren des Evaluationsberichts

### **Linn Schöllhorn**

Linn Schöllhorn hat im Jahr 2014 zusammen mit Ralph Benz die KinderHelden gGmbH gegründet. Sie ist neben Ralph Benz Geschäftsführerin der gGmbH und leitet den KinderHelden-Standort Mannheim. Von diesem Standort aus werden Projekte in den Regionen Rhein-Neckar und Rhein-Main betreut. KinderHelden arbeitet mit hohen bewährten Qualitätsstandards, die von speziell qualifizierten, hauptamtlichen Mitarbeitern umgesetzt werden. Dabei verwendet KinderHelden viel Sorgfalt darauf, dass MentorInnen und Kinder hinsichtlich ihrer Interessen ideal zueinander passen und erstellt für eine optimale Förderung der Kinder individuelle Bildungspläne.

### **Dr. Achim Oberg**

Dr. Achim Oberg ist Wissenschaftler am Institut für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim und am Institut für Organization Studies an der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 2010 erforscht Achim Oberg zusammen mit Walter W. Powell vom Stanford Center on Philanthropy and Civil Society (Stanford PACS) die Entstehung und Verbreitung von Impact- und Evaluationsmethoden im Non-Profit-Sektor. Seit 2015 leitet Achim Oberg das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Projekt i-share zur Impact-Messung von Sharing Economy Organisationen in Deutschland (<http://www.i-share-economy.org>). Im Rahmen dieses Projekts werden zusammen mit Forschern der Universität Göttingen, der Hertie School of Governance, der Universität Mannheim, der Universität Augsburg und der Wirtschaftsuniversität Wien Ansätze zur Impact-Messung erarbeitet und großzählig erprobt.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mentoring in der Schule und im außerschulischen Bereich .....	14
Abbildung 2: Wirkungsmodell Mentoring.....	16
Abbildung 3: Evaluationsdesign .....	17
Abbildung 4: Situationen der Kinder .....	22
Abbildung 5: Anteil der Situationen je Schule.....	23
Abbildung 6: Situationen nach Jungen und Mädchen.....	24
Abbildung 7: Situationen nach Mädchen und Jungen je Schule .....	25
Abbildung 8: Situation und Migrationshintergrund .....	26
Abbildung 9: KINDL – Allgemeine Lebensqualität .....	27
Abbildung 10: KINDL – Einschätzung der Kinder .....	28
Abbildung 11: Veränderung der Noten .....	30
Abbildung 12: Veränderungen der Durchschnittsnote in Deutsch je Lebenssituation.....	32
Abbildung 13: Veränderungen der Durchschnittsnote in Mathematik je Lebenssituation .....	33
Abbildung 14: Einschätzung aus Sicht der Lehrerinnen .....	34
Abbildung 15: Einschätzung der individuellen Veränderung durch die Lehrkräfte .....	36
Abbildung 16: Aggregierte Einschätzungen der individuellen Veränderungen .....	37
Abbildung 17: Zusammenfassung der Einschätzung der MentorInnen .....	38
Abbildung 18: Zusammenfassung der Einschätzungen.....	41
Abbildung 19: Entwicklung der Erwartungsniveaus.....	42
Abbildung 20: Wirkungsfeld .....	44
Abbildung 21: Beobachtete Wirkungen .....	46

## 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. (2016). Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (Hrsg.): *Bildungsplan 2016 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.
- Stadt Mannheim, (2016), *Statistische Daten 2017, Innenstadt/Jungbusch*, Kommunale Statistikquelle, [https://web2.mannheim.de/statistikatlas/pdf/01\\_innenstadt\\_jungbusch.pdf](https://web2.mannheim.de/statistikatlas/pdf/01_innenstadt_jungbusch.pdf) (heruntergeladen am 16.01.2018)
- Stadt Mannheim, (2016), *Statistische Daten 2017, Neckarstadt-Ost*, Kommunale Statistikquelle, [https://www.mannheim.de/sites/default/files/2017-08/03\\_neckarstadt\\_ost\\_2017.pdf](https://www.mannheim.de/sites/default/files/2017-08/03_neckarstadt_ost_2017.pdf) (heruntergeladen am 16.01.2018)
- Stadt Mannheim, (2016), *Statistische Daten 2017, Neckarstadt-West*, Kommunale Statistikquelle, [https://www.mannheim.de/sites/default/files/2017-08/02\\_neckarstadt\\_west\\_2017.pdf](https://www.mannheim.de/sites/default/files/2017-08/02_neckarstadt_west_2017.pdf) (heruntergeladen am 16.01.2018)

- Stadt Mannheim, Myrcik, P. (2015), *Innenstadt/Jungbusch, Gut zu wissen!* Stadt Mannheim - Fachbereich Rat, Beteiligung und Wahlen.
- Stadt Mannheim, Myrcik, P. (2015), *Neckarstadt-Ost, Gut zu wissen!* Stadt Mannheim - Fachbereich Rat, Beteiligung und Wahlen
- Stadt Mannheim, Myrcik, P. (2015), *Neckarstadt-West, Gut zu wissen!* Stadt Mannheim - Fachbereich Rat, Beteiligung und Wahlen.
- 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 t1

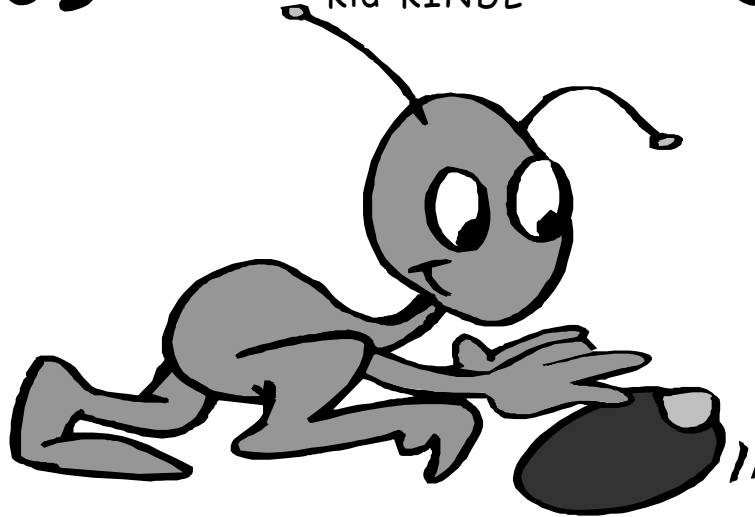
C –Ergänzung Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte t2

D – Wirkungserhebungsbogen MentorInnen

Anhang A – KINDL

# Fragebogen für Kinder

Kid-KINDL<sup>®</sup>




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.**

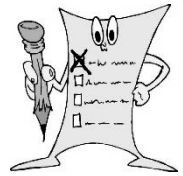
**Wichtig ist uns deine Meinung.**

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	manch- mal	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	manch- mal	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) in t1

### LehrerIn: Wirkungserhebungsbogen

Das Projekt „Mannheimer-Cleverlinge<sup>2</sup>“ 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 <b>zum heutigen Stand voraussichtliche</b> weiterführende Schulform angeben: <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;"> <div> <input type="checkbox"/> Förderschule  <input type="checkbox"/> Hauptschule  <input type="checkbox"/> Werkrealschule  <input type="checkbox"/> Realschule               </div> <div> <input type="checkbox"/> Gymnasium  <input type="checkbox"/> Gesamtschule  <input type="checkbox"/> Sonstiges:.....               </div> </div>	

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

**➔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
<b>Sprachkompetenz/Deutsch</b>											
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	
<b>Mathematische Kompetenz</b>											
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	
<b>Selbstbewusstsein/Stärken</b>											
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	
<b>Lern- und Arbeitsverhalten</b>											
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	
<b>Integration</b>											
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 - Ergänzung Wirkungserhebungsbogen Lehrkräfte (WEB-L) in t2

### Wirkungserhebungsbogen

Name des Kindes: .....

Auf den folgenden beiden Seiten finden Sie eine Reihe von Aussagen.  
Bitte kreuzen Sie in der ersten Zahlenspalte an, wie Sie das Kind zum **aktuellen Zeitpunkt** einschätzen. Bitte beurteilen Sie in der zweiten Zahlenspalte, wie sich das Kind **im Vergleich zum Schuljahresbeginn** verändert hat.

Kreuzen Sie hier  
bitte an, wie Sie das  
Kind zum **aktuellen  
Zeitpunkt**  
einschätzen.

Kreuzen Sie hier  
bitte an, wie sich das  
Kind **im Vergleich  
zum  
Schuljahresbeginn**  
verändert hat.

	1= trifft überhaupt nicht zu										10 = trifft voll und ganz zu										-3 = stark verschlechtert				+ 3 = stark verbessert			
Sprachkompetenz/Deutsch																												
Das Kind...																												
... hat eine sehr saubere Schrift.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... kann sich sehr gut ausdrücken.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... liest flüssig vor.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... versteht immer was es liest.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... hat einen sehr guten Wortschatz.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... ist grammatikalisch sicher.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
Mathematische Kompetenz																												
Das Kind...																												
... hat ein sehr gutes Zahlbegriffsverständnis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... kann sehr gut rechnen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... kann aus Sachaufgaben mathematische Rechnungen sicher ableiten.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... hat ein sehr gutes räumliches Vorstellungsvermögen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... hat ein sehr gutes Verständnis von Größen und Mengen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											
... kann sehr gut Zeichnungen und Messungen vornehmen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3											

→ Bitte wenden!

### Wirkungserhebungsbogen

Fortsetzung

1. Kreuzen Sie hier  
bitte an, wie Sie das  
Kind zum **aktuellen  
Zeitpunkt**  
einschätzen

2. Kreuzen Sie hier  
bitte an, inwiefern  
sich das Kind **im  
Vergleich zum  
Schuljahresbeginn**  
verändert hat

	1= trifft überhaupt nicht zu										10=trifft voll und ganz zu										-3 = stark verschlechtert				3= stark verbessert				
<b>Selbstbewusstsein/Stärken</b>																													
Das Kind...																													
... hat im Konfliktfall angemessene Bewältigungsstrategien.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... traut sich etwas zu.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... kann sich sehr gut in andere hineinversetzen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... weiß, was es gut kann.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... vertritt seine Meinung.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... akzeptiert die Meinung anderer.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
<b>Lern- und Arbeitsverhalten</b>																													
Das Kind...																													
... beteiligt sich aktiv am Unterricht.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... ist sehr gut selbstorganisiert.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... hat eine hohe Auffassungsgabe.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... kann sich sehr gut konzentrieren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... will lernen, ist interessiert, neugierig.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... geht systematisch vor, wendet Strategien an.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
<b>Integration</b>																													
Das Kind ..																													
... ist in den Pausen im Austausch mit den MitschülerInnen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... zeigt verbale Kommunikationsfreude.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... pflegt Kontakte ins soziale Umfeld außerhalb der Familie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												
... ist in einem Verein o.ä. aktiv.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-3	-2	-1	0	+1	2+	+3												

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

## Anhang D –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
<i>Das Kind...</i>							
... 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
<b>Mathematische Kompetenz</b>							
<i>Das Kind...</i>							
... kann gut rechnen.	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
... hat ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen.	-3	-2	-1	0	+1	+2	3
<b>Selbstbewusstsein/Stärken</b>							
<i>Das Kind...</i>							
... 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
<b>Lern- und Arbeitsverhalten</b>							
<i>Das Kind...</i>							
... 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
<b>Integration</b>							
<i>Das Kind...</i>							
... 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				
<i>Das Kind...</i>										
... 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