

YOUTH-MENTORING: LITERATURÜBERSICHT

OKTOBER 2015

erstellt von Elisabeth Buchner, ifz Salzburg

Inhalt

Einleitung	1
Definition	2
Wirkung von Youth-Mentoring	3
Auswahl der Mentees	5
Auswahl der MentorInnen (Lernbuddys)	6
Matching	9
Ausbildung/Training & Support	10
Mentoringbeziehung	11
Programmdesign	15
Literatur	16

Einleitung

Mentoringprogramme sind im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt weit verbreitet und mittlerweile auch relativ gut erforscht. Oft fließen die Ergebnisse akademischer Forschung jedoch nicht in die praktische Umsetzung von Programmen ein.

So hat Mentoring laut aktuellem Forschungsstand zwar einerseits das Potential, die effektivste pädagogische Fördermaßnahme („Goldstandard“) zu sein, andererseits weisen viele Programme in der Umsetzung gravierende und oft vermeidbare Mängel auf. (vgl. Ziegler 2009, 12-14)

Dies ist umso bedauernswerter, als über einige Erfolgsbedingungen mittlerweile ein relativ breiter Konsens in der wissenschaftlichen Fachwelt besteht. Die Nichtberücksichtigung dieser Erkenntnisse kann die Wirksamkeit von Mentoring-Programmen im Vergleich zu ihrem Potential stark verringern und schlimmstenfalls sogar nicht intendierte negative Auswirkungen (vgl. Rhodes 1994) haben.

Diese Literaturübersicht möchte deshalb für das Projekt „Lernen macht Schule“ relevante Forschungsergebnisse überblicksweise darstellen, mit dem Ziel, bei der Umsetzung und wissenschaftlichen Begleitung an schon existierende Forschungsergebnisse zu Erfolgsbedingungen anzuknüpfen sowie allen interessierten Beteiligten einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Thema „Youth Mentoring“ zu ermöglichen.

Definition

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

Im Zentrum von Mentoring steht eine wohlwollende, positive Beziehung. Man unterscheidet zwischen informellem Mentoring (natural mentors) und formellem Mentoring. Letzteres zeichnet sich durch die Strukturierung der Beziehung im Rahmen einer Maßnahme oder eines Programms aus. Mentoring ist, wie auch das Coaching, eine Feedback-basierte Lernmethode und unterscheidet sich diesbezüglich von erfahrungs- und edukationsbasierten Zugängen. Der Unterschied zum Coaching liegt darin, dass es sich beim Mentoring um eine integrative und umfassende, weniger spezifische (jede Alltagssituation kann ein „teaching moment“ sein) Lernbeziehung handelt, die die „gesamte Person“ einbezieht und tendenziell langfristiger angelegt ist. Die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee ist stärker kollaborativ und komplementär definiert als beim Coaching. Nichtsdestotrotz kommt dem/der MentorIn die Rolle des Rollenmodells oder Vorbilds zu, um dem Mentee durch Unterstützung, Beratung, Freundschaft, Ermutigung und Vorbildwirkung hilft, sein Potential zu verwirklichen (Empowerment). Anders als beim Coaching besteht dieses Potential nicht nur in messbaren „Skills“ und Verhaltensweisen, sondern kann Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Netzwerke umfassen. (vgl. Höhrer 2014, 109-111; Ziegler 2009, 11ff.)

Beim formellen Youth Mentoring ist der/die MentorIn in der Regel ein nicht erziehungsberechtigter Erwachsener, der eine „Zwischenposition“ zwischen Familienangehörigem und professionellem pädagogischen Betreuer einnimmt. Wenngleich viele Definitionen, wie auch die oben angeführte, Mentoring als Eins-zu-Eins-Beziehung begreifen, deuten Forschungsergebnisse darauf hin, dass ähnliche Effekte grundsätzlich auch in einem Kleingruppensetting (group mentoring) möglich sind. (vgl. DuBois et al. 2011, 57)

Auch wenn Mentoringbeziehungen explizit auf wechselseitiges Lernen ausgerichtet sind, bestehen Machtungleichgewichte zwischen MentorIn und Mentee, die reflektiert werden müssen. Diese sind jedoch nicht nur als Herausforderung für die Mentoringbeziehung, sondern auch als Ressource zu sehen: eben dadurch, dass der/die MentorIn in vielen Bereichen über mehr „Kapital“ (zB: in Form von Wissen, Erfahrung, Netzwerken, sozialen Kontakten und materiellen Mitteln) verfügt, kann er/sie dem Mentee neue Türen und Perspektiven eröffnen. (vgl. Rhodes et al. 2013, 513-14)

Youth-Mentoring ist mit einer breiten Palette von möglichen positiven Effekten verbunden: effektives Mentoring kann die Beziehungsfähigkeit, die Schulleistungen, das schulische Interesse und die Integration der Mentees in den Schulalltag erhöhen und ihnen zu einem zuversichtlicheren Blick in die Zukunft verhelfen. (vgl. Rhodes et al. 2006) Mentoring kann demnach sowohl der Prävention wie auch der Förderung von Kindern und Jugendlichen dienen (vgl. DuBois et al. 2011, 57) Eine Metastudie, die 10 US-Mentoringprogramme, die durch ein experimentelles Forschungsdesign untersucht wurden, vergleicht, kommt zu dem Ergebnis, dass Mentoring Einstellung, Verhalten und soziale Beziehungen positiv beeinflussen kann:

“Mentored youth are likely to have fewer absences from school, better attitudes towards school, fewer incidents of hitting others, less drug and alcohol use, more positive attitudes towards their elders and toward helping in general, and improved relationships with their parents.” (Jekielek et al, 2002, 1)

Wirkung von Youth-Mentoring

Wirkungsmodelle erlauben eine theoretisch orientierte Begründung für die konkrete Programmausgestaltung. Die Mentoringforschung widmet sich erst seit wenigen Jahren verstärkt der Frage, wie, unter welchen Bedingungen und hinsichtlich welcher Ziele Mentoring wirkt. (vgl. Nakkula/Harris 2005)

Viele Mentoringprogramme und die dazugehörige Forschung sind jedoch weiterhin theoretisch unterspezifiziert, was bedeutet, dass sie bestimmte positive Programmeffekte (z.B.: Delinquenzprävention, Identitätsentwicklung, Resilienzstärkung, kognitive Fähigkeiten, ...) annehmen und anekdotisch oder auch systematisch belegen (WAS?), ohne dem jedoch ein theoretisches Modell des Wirkungsprozesses (theory of change – WIE?) zugrunde zu legen. Dies ist deshalb problematisch, weil Mentoringprogramme je nach Zielgruppe und Programmschwerpunkt unterschiedliche Wirkweisen anstreben und verwirklichen können. Ob das spezielle Programmdesign den Zielsetzungen bestmöglich gerecht wird und wo Adaptionsbemühungen ansetzen sollen, erschließt sich jedoch nur, wenn man eine überprüfbare Vorstellung davon hat, durch welche Mechanismen die Wirkungen zustande kommen sollen und die Programmevaluation daran ausrichtet.

Metastudien, beispielsweise jene von DuBois et al. (2002), welche 55 Evaluationsstudien von Youth-Mentoring-Programmen vergleicht, kamen zu dem Ergebnis, dass der durchschnittliche Effekt von Mentoring-Programmen hinsichtlich der emotionalen, sozialen und schulischen Kompetenzen der Mentees zwar positiv, aber sehr gering ist. Noch wichtiger ist die Erkenntnis, dass dieser niedrige Durchschnittswert auf Basis starker Varianz zwischen den Programmen zustande kommt: es gibt also zwischen verschiedenen Mentoringprogrammen große Unterschiede hinsichtlich des Ausmaßes und der Konsistenz der positiven Mentoring-Effekte. Eine andere Metastudie kam zu ähnlichen Ergebnissen: zwar steht Mentoring mit einer Vielzahl von positiven Effekten in so unterschiedlichen Dimensionen wie Verhalten, Einstellungen/Motivation, soziale Beziehungen, Gesundheit, psychologische Effekten wie ein positive Selbstbild, besseres Emotionsmanagement und psychosoziales Wohlbefinden sowie schulischer/beruflicher Erfolg in Zusammenhang. Die Effektstärke ist jedoch im Durchschnitt niedrig. Am stärksten wirkt sich Youth Mentoring auf Einstellungen (z.B. Einstellung gegenüber der Schule, Zukunftsperspektiven, Möglichkeitssinn) aus, während konkrete Verbesserungen hinsichtlich Schulleistungen, psychosozialem Wohlbefinden, Gesundheit und Motivation seltener nachweisbar waren. (vgl. DuBois et al. 2002; DuBois/Silverthorn 2005; Eby et al. 2008, 254; 265)

“It may be that attitudes are more amenable to change than are outcomes that are more contextually dependent or more influenced by stable person variables. For instance, an individual’s decision to engage in substance use may be strongly influenced by peer pressure, access to drugs, and parental role modeling, making it difficult for a mentoring relationship to have substantial impact.” (Eby et al. 2008, 263)

DuBois et al. (2002) isolierten eine Reihe von theorie- und empiriebasierten „Erfolgsbedingungen“ und fanden heraus, dass diese eine kumulative Wirkung haben: je mehr dieser Best-Practice Elemente in ein Programm integriert sind, desto größer ist der Effekt (vgl. Punkt: Programmdesign).

Ein umfassendes, wenngleich sehr allgemein gehaltenes Wirkungsmodell wurde von Jean Rhodes (2002, 2005) vorgeschlagen. Dieses ist auch für Lernen macht Schule als Grundlage passend. Demnach sind drei wechselseitig verwobene Prozesse für die positive Wirkung von Youth Mentoring auf die Mentees

WIRKUNG VON YOUTH-MENTORING

verantwortlich. Das Ausmaß der Wirkung wird dabei durch die Beziehungsqualität beeinflusst, wobei eine Vielzahl an Moderatorvariablen ebenfalls Einfluss nehmen kann.

“Attempts to arrive at general conclusions about the influence of mentoring are complicated by the relationship context and numerous other personal, environmental, and situational factors that are potential moderators of mentoring effects. Strategies employed by mentors to promote positive identity development, for example, may be more effective with some youth than others, depending on their background, beliefs, and values.” (Rhodes et al 2006, 702)

Mentoring kann (vgl. Rhodes et al 2006, 692-695):

- (1) die sozialen Beziehungen und das emotionale Wohlbefinden der Mentees stärken, indem (a) Auszeit vom Alltag(sstress) durch gemeinsame, vergnügliche Aktivitäten ermöglicht wird, (b) eine „korrektive Erfahrung“ bei jenen Mentees stattfinden kann, die bis dahin wenig positive Beziehungen mit Erwachsenen aufgebaut haben, (c) neue Kompetenzen zum Umgang mit (negativen) Gefühlen durch „emotion coaching“ von Seiten des Mentors erlernt werden, was wiederum die übrigen sozialen Beziehungen des Mentees (zu Eltern, LehrerInnen, Peers) positiv beeinflussen kann
- (2) die kognitiven Fähigkeiten durch Anleitung und Austausch stärken, indem der Mentee neuen, bis dato unbekanntem Lernmöglichkeiten (Horizonterweiterung hinsichtlich geografischen Räumen, Orten und Aktivitäten) begegnet, intellektuell herausgefordert und angeleitet wird (jede Gelegenheit kann vom Mentor als ein „teaching moment“ genutzt werden) sowie Ansporn für Weiterentwicklung erhält.
- (3) eine positive Identitätsentwicklung durch Vorbild- und Fürsprecherrolle unterstützen, indem Mentoren Anerkennung und Möglichkeitssinn (many possible selves) vermitteln und die Mentees bei der praktischen Umsetzung ihrer Ziele unterstützen.

WIRKUNGSMODELL VON RHODES (2005)

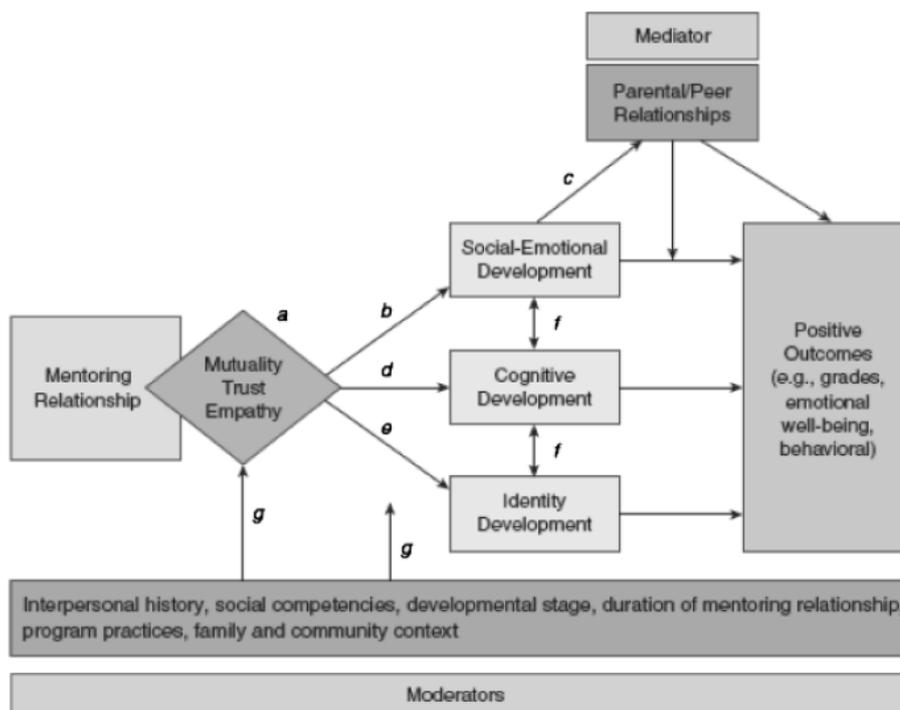


Fig. 1. Model of youth mentoring (Rhodes, 2005). Close, enduring mentoring relationships influence youth outcomes through social/emotional, cognitive, and identity development.

Auswahl der Mentees

Mentoring ist grundsätzlich für Kinder und Jugendliche unabhängig von Alter, Geschlecht, Ethnizität oder Familienstruktur als Präventions- und Fördermaßnahme geeignet. (DuBois et al 2002, 186) Allerdings gibt es Faktoren, die eine positive Wirkung (1) wahrscheinlicher und/oder (2) stärker/effektiver machen.

Zu (1): Das Herzstück des Youth-Mentoring bildet die Beziehung zwischen MentorIn und Mentee (vgl. Punkt: Mentoringbeziehung). Junge Menschen, denen es aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen (z. B.: Missbrauchsgeschichte) oder Lebensumstände (z. B. psychische Erkrankung) unmöglich ist, sich auf eine Beziehung mit einer erwachsenen Bezugsperson einzulassen, profitieren nicht oder wenig von Mentoring und könnten vermutlich besser durch andere Maßnahmen unterstützt werden, bevor eine Mentoringbeziehung forciert wird. (vgl. DuBois et al. 2011, 76)

Zu (2): Mentoring ist dann besonders effektiv, wenn es dem Mentee Ressourcen und Stimuli zur Verfügung stellt, die im eigenen sozialen und familiären Umfeld rar sind. So profitieren bspw. Kinder von Müttern mit relativ niedrigem Bildungsstatus und niedrigen Werten hinsichtlich prosozialem Verhalten stärker von einem/einer MentorIn mit hohem Bildungsgrad und stark ausgeprägten prosozialen Haltungen als ihre peers. (vgl. Kosse 2015, 78)

Kinder und Jugendliche, die bereits über eine oder mehrere ältere nicht-elterliche Bezugspersonen (natural mentors) verfügen, profitieren nicht so stark von der Teilnahme in einem Eins-zu-Eins Mentoring-Programm. (DuBois/Neville/Parra/Pugh-Lilly 2002, 49)

Mentoring hat laut aktuellem Forschungsstand den größten positiven Effekt bei Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer gegenwärtigen Lebensumstände verletzlich, sozio-ökonomisch benachteiligt oder gefährdet sind, jedoch nicht zu einer Hochrisikogruppe mit multiplen, schon ausgeprägten Problemen gehören. (vgl. DuBois et al. 2002, 189) Letztere benötigen in der Regel eine weitaus intensive und spezialisiertere Betreuung, als Mentoring durch Freiwillige allein leisten kann. Allerdings kann Mentoring durchaus ein Teil eines Bündels an Unterstützungsmaßnahmen sein, wenngleich damit auch umfassendere Ausbildungsanforderungen an die MentorInnen einhergehen (vgl. Eby 2008, 263; DuBois et al., 2002, 189).

Hier ist auch die Unterscheidung zwischen strukturellen Benachteiligungen und individuellen Problemlagen relevant. Erstere beziehen sich auf Aspekte, die das Lebensumfeld und die Lebensumstände betreffen (zB: benachteiligtes Wohnviertel, niedriger sozio-ökonomischer Status, Zugehörigkeit zu einer diskriminierten Gruppe...):

“The strongest empirical basis exists for utilizing mentoring as a preventive intervention with youth whose backgrounds include significant conditions of environmental risk and disadvantage.” (DuBois et al. 2002, 190)

Wenn Kinder und Jugendliche rein aufgrund von individuellen Eigenschaften bzw. persönlichen Problemen als gefährdet gelten (zB: schlechte Schulleistungen, Verhaltensauffälligkeiten) oder eine Kombination von individuellen Risiken und Umwelt- bzw. Strukturfaktoren vorliegt, hängt die Wirkung von Mentoring stärker von der Orientierung des Mentoringprogramms an wissenschaftlich belegten Praktiken (z. B. hinsichtlich Auswahl und Ausbildung der MentorInnen, Unterstützung und Monitoring,..) ab. (vgl. DuBois et al. 2002, 189-190) Das Programm muss also professioneller strukturiert sein und eine intensivere Begleitung ermöglichen. Ist dies gewährleistet, kann Mentoring für diese Zielgruppen besonders gewinnbringend sein. (vgl. DuBois et al. 2011, 76)

Auswahl der MentorInnen (Lernbuddys)

Der Auswahl der MentorInnen sollte große Aufmerksamkeit geschenkt werden, wenngleich die meisten Mentoringprogramme vor der Herausforderung stehen, dass die Zahl der potentiellen Mentees die Zahl der Freiwilligen übersteigt. Hier sollte bedacht werden, dass Mentoring nicht in jedem Fall positiv wirkt, sondern dass beispielsweise eine frühzeitige Beendigung negative Auswirkungen auf den Mentee hinsichtlich Selbstwertempfinden und schulischem Selbstbewusstsein haben kann. (vgl. Grossmann/Rhodes 2002, 213-214)

Aus der Literatur ist bekannt, dass die Motivation der MentorInnen Einfluss auf die Mentoringbeziehung und – wirkung nimmt. So haben Karcher et al. (2005) herausgefunden, dass jene MentorInnen, die überwiegend altruistisch motiviert sind (etwas zurückgeben, anderen weiterhelfen,...) ihre Mentoringbeziehung positiver erleben, als jene, die vorwiegend durch Eigeninteresse (etwas lernen, die eigene Karriere voranbringen,...) motiviert sind. Positiv erlebte Mentoringbeziehungen führen wiederum zu längerer Teilnahme am Programm. Eine überwiegend durch Eigeninteresse geleitete Motivation kann durch eine fundierte Ausbildung der MentorInnen im Rahmen des Mentoringprogramms ausgeglichen werden. Vorzeitiger Beendigung von Mentoringbeziehungen kann also durch qualitativ hochwertiges Training und Begleitung vorgebeugt werden. Das Mentoringprogramm sollte außerdem die Mentoringenerfahrung bei der Bewerbung realistisch darstellen, damit die Erfahrungen der MentorInnen mit ihren Erwartungen kompatibel sind. Andernfalls steigt das Risiko eines vorzeitigen Abbruchs. (vgl. Spencer 2007a, 331-354) Interessanterweise kann sich die Motivation im Lauf einer Mentoringbeziehung verändern: Davis et al. (2003) stellten fest, dass die ursprünglich durch Eigeninteresse geleitete Motivation zur Teilnahme sich nach einer Laufzeit von mehr als sechs Monaten in eine stärker altruistische Motivation transformierte, nachdem die ursprünglichen Erwartungen erfüllt waren.

Die Lebensumstände der MentorInnen sollten mit den Anforderungen des Programms und den aus der Forschung bekannten Voraussetzungen für die Beziehungsentwicklung kompatibel sein. Die Anforderungen des Mentoringprogramms müssen deshalb im Rahmen des Auswahlverfahrens transparent gemacht und realistisch dargestellt werden. Dazu zählen insbesondere die zeitlichen Ressourcen, um langfristig und regelmäßig im vereinbarten Rahmen Zeit mit dem Mentee verbringen zu können. Zeitknappheit ist einer der häufigsten Gründe für den Abbruch von Mentoringbeziehungen. So weiß man, dass MentorInnen, die verheiratet sind bzw. sehr weitreichende familiäre bzw. berufliche Verpflichtungen haben, eher dazu tendieren, die Mentoringbeziehung vorzeitig abzubrechen. (vgl. Spencer 2007b, 4; 7)

Die sozialen und persönlichen Kompetenzen der MentorInnen spielen eine wesentliche Rolle für die Mentoringbeziehung. Obwohl diese auf Wechselseitigkeit beruht, verläuft die Hauptwirkrichtung vom Mentor/der Mentorin zum Mentee, weswegen ersterem/r auch die Hauptaufgabe der Steuerung zukommt. MentorInnen sollten sich weder als „Retter“ noch als überlegen empfinden bzw. definieren und nicht versuchen, die Eltern oder professionelle BetreuerInnen zu ersetzen. Damit geht eine gewisse notwendige Unbestimmtheit und Waghheit der MentorInnenrolle und des für diese Rolle adäquaten Verhaltens einher, was hohe Anforderungen an die sozialen Kompetenzen der MentorInnen stellt. Aus diesem Grund empfehlen manche ForscherInnen, MentorInnen auszuwählen, die schon Erfahrung im Sozialbereich haben. (vgl. DuBois et al. 2002) Allerdings ist grundsätzlich nicht eine bestimmte Fachausbildung entscheidend, sondern die Fähigkeit des Mentors/der Mentorin, eine enge, unterstützende, vertrauensvolle Beziehung zu ermöglichen. Die Fähigkeit Beziehungsbarrieren zu erkennen und zu überwinden, setzt Empathie und Einstimmung auf das Gegenüber (attunement) sowie Selbststeuerungskompetenzen und Selbstwirksamkeitsempfinden voraus. So fanden Frankenberg und Aufhammer (2012, 10ff) heraus, dass bei MentorInnen, die in Stresssituationen dazu

AUSWAHL DER MENTORINNEN (LERNBUDDYS)

tendieren, das Gespür für sich selbst und die eigenen Wünsche zu verlieren, die zu Selbstvorwürfen neigen oder vermeidende Coping-Strategien (z. B. Ablenkung) einnehmen, die Lernfreude ab- und das Stresserleben sowie Stressbewältigungsfähigkeit der Mentees zunehmen.

"Der adäquate Umgang mit den Herausforderungen in den Mentoring-Beziehungen steht und fällt letztlich mit den sogenannten Selbststeuerungskompetenzen des Mentors, d. h. den Stressbewältigungsstrategien, der Fähigkeit zur Selbstberuhigung sowie zur Selbstmotivation und Vieles mehr." (Frankenberg/Aufhammer 2012, 35)

Analog dazu beschreiben auch DuBois/Neville/Parra/Pugh-Lilly (2002, 47-48) Selbstvertrauen, Zuversicht und Selbstwirksamkeitsempfinden auf Seiten der MentorInnen als entscheidende Fähigkeiten, um (anfängliche) Schwierigkeiten in der Mentoringbeziehung zu überwinden und Vertrauen aufzubauen.

Neben offensichtlichen Faktoren, die jemand für die MentorInnenrolle ungeeignet (Vorstrafen, Zeitmangel, Unzuverlässigkeit, rein egoistische Motivation zur Teilnahme ...) machen, führen auch eine autoritäre Grundhaltung, das Fehlen der Fähigkeit oder des Willens zur Reflexion von eigenen Vorurteilen, der Wille, primär die Werte oder das Verhalten der Mentees zu verändern statt eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, sowie fehlende Sensibilität für die sozio-ökonomischen und kulturellen Einflüsse, denen der Mentee ausgesetzt ist, häufig zu negativen Mentoring-Erfahrungen. (National Mentoring Partnership o. J., 100) Dem kann (teilweise) durch adäquates Training vorgebeugt werden.

AUSWAHL DER MENTORINNEN (LERNBUDDYS)

WHAT MAKES A GOOD MENTOR? (vgl. Mentor - National Mentoring Partnership 2005, 125)

Many people feel that being a mentor requires special skills, but mentors are simply people who have the qualities of good role models.

- Mentors listen: They maintain eye contact and give mentees their full attention.
- Mentors guide: Mentors are there to help their mentees find life direction, never to push them.
- Mentors are practical: They give insights about keeping on task and setting goals and priorities.
- Mentors educate: Mentors educate about life and their own careers.
- Mentors provide insight: Mentors use their personal experience to help their mentees avoid mistakes and learn from good decisions.
- Mentors are accessible: Mentors are available as a resource and a sounding board.
- Mentors criticize constructively: When necessary, mentors point out areas that need improvement, always focusing on the mentee's behavior, never his/her character.
- Mentors are supportive: No matter how painful the mentee's experience, mentors continue to encourage them to learn and improve.
- Mentors are specific: Mentors give specific advice on what was done well or could be corrected, what was achieved and the benefits of various actions.
- Mentors care: Mentors care about their mentees' progress in school and career planning, as well as their personal development.
- Mentors succeed: Mentors not only are successful themselves, but they also foster success in others.
- Mentors are admirable: Mentors are usually well respected in their organizations and in the community

TIPS FOR MENTORS (vgl. Mentor - National Mentoring Partnership 2005, 11-12)

- Maintain a steady presence in the mentee's life. That means showing up for scheduled meetings or, when that is not possible, telling the mentee in advance, in order to avoid any disappointment. A phone call, e-mail or fax can help when a face-to-face meeting isn't possible.
- Focus on the mentee's needs--not the mentor's own wants and needs. Mentors should look to improve the mentee's prospects while respecting the young person's life circumstances and perspective. This includes not trying to transform the mentee or impose the mentor's own values on the mentee.
- Pay attention to the mentee's need for fun.
- Get to know the mentee's family without getting over involved. Mentors need to understand that they are not substitutes for parents.
- Seek out and use the help and support of mentoring program staff.

Matching

Ein Schwachpunkt vieler Mentoringprogramme ist, dass sie es nicht schaffen, Paare ausreichend lange zusammenzuhalten, damit das Mentoring Wirkung zeigen kann. Ungefähr die Hälfte der Mentoringbeziehungen bestehen demnach nur für ein paar Monate. (Grossmann/Rhodes, 2002, 200)

Beim Matching gibt es wenig wissenschaftlich belegte Kriterien. Einerseits wird häufig das Matching anhand von Ähnlichkeiten wie Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit und Interessen empfohlen. Allerdings gibt es wenig Belege, dass beispielsweise Alter und ethnische Zugehörigkeit einen signifikanten Einfluss auf die Beziehungsqualität haben. Deshalb wird in der Literatur mittlerweile häufig das Matching hinsichtlich „relevanter“ Kriterien empfohlen. Diese können sich einerseits aus dem spezifischen Mentoringprogramm ergeben. Andererseits empfiehlt sich die Orientierung an dem Grundsatz, das Matching an jenen Dimensionen auszurichten, die die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen einer stabilen, vertrauensvollen Beziehung erhöhen. Insbesondere die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen MentorInnen und Mentees erleichtert das Entstehen von Vertrauen. Berücksichtigt werden sollten deshalb, die persönlichen Präferenzen (zB. Wunsch nach jemanden mit dem gleichen Geschlecht), die Persönlichkeit sowie insbesondere ähnliche Interessen und Erfahrungen von MentorInnen und Mentees. (vgl. Mentor – National Mentoring Partnership o. J., 103; DuBois et al. 2011, 77)

Ausbildung/Training & Support

Die Qualität und das Ausmaß von (1) Training, (2) Begleitung und (3) Ressourcen der MentorInnen korreliert stark positiv mit der Beziehungsqualität und der Beziehungsdauer (vgl. Herrera et al., 2007, 25). Diese drei Komponenten werden deshalb als Best Practice für Mentoringprogramme empfohlen. (vgl. Miller 2007)

(1) Die Schulung der MentorInnen zu Beginn kann die Wahrnehmung der Mentoringbeziehung durch die MentorInnen stark positiv beeinflussen. Da die Motivation der MentorInnen besonders am Beginn der Mentoringbeziehung starken Einfluss nimmt, kommt der Reflexion von (unrealistischen) Erwartungen und Motiven im Rahmen der Schulung große Bedeutung zu. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich dem Empfinden von Selbstwirksamkeit auf Seiten der MentorInnen, das eine wichtige Rolle für den Erfolg der Mentoringbeziehung spielt. Diese kann durch eine als hilfreich empfundene Vorbereitung erhöht werden. Da das Identifizieren und Überwindung von Beziehungsbarrieren stärker Aufgabe der MentorInnen als der Mentees ist, sollte auch die Beziehungsentwicklung Thema im Rahmen der Ausbildung sein. Die Evaluation eines großen amerikanischen Mentoringprogramms zeigte auf, dass jene MentorInnen, die weniger als zwei Stunden Schulung vor dem Matching erhielten, die Beziehung als weniger eng beschrieben, weniger Zeit mit ihrem Mentee verbrachten und weniger wahrscheinlich ein zweites Jahr am Programm teilnahmen als ihre KollegInnen, die eine umfassendere Ausbildung absolvierten. (vgl. Mentor 2009, 10) Eine Ausbildung von mindestens sechs Stunden wird als Best Practice empfohlen (vgl. Mentor – National Mentoring Partnership 2005, 11)

(2) Kontinuierliches Monitoring und Begleitung der Paare nach dem Matching erhöht die positive Wirkung von Mentoring auf die Mentees und kann sehr wirksam hinsichtlich der Prävention von vorzeitigen Beziehungsabbrüchen sein, indem Schwierigkeiten der MentorInnen aktiv thematisiert und die Beziehungsentwicklung unterstützt werden. (vgl. Rhodes/DuBois 2006) Eine weitere wichtige Funktion betrifft die Reflexion der eigenen, oft unbewussten Wertvorstellungen, Vorurteile und Machtungleichgewichte in der Mentoringbeziehung (durch Alter, sozio-ökonomische Lage,...), die im Beziehungsverlauf manifest werden und die Beziehung belasten können. Dazu gehört auch die Wirkung von sozialer Ungleichheit, die sich unbewusst auch in der Mentoringbeziehung ausdrücken und bei fehlender Reflexion zur unbewussten Bestätigung vorhandener Vorurteile führen kann. (vgl. Rhodes/Liang/Spencer 2009, 454)

“Training, adopted from counseling professions and directed toward helping mentors to identify their culture- and class-based privileges and expand their cultural knowledge, can be critical to the success of mentoring relationships.” (dies.)

(3) Mentoringprogramme, die monatlich strukturierte Aktivitäten (z. B. Ausflüge) oder Veranstaltungen (z. B. Eintrittskarten,...) anbieten, an denen die Paare gemeinsam teilnehmen können, zeigen bessere Ergebnisse, da sie Gelegenheiten für beziehungsfördernde Aktivitäten zu Verfügung stellen. (vgl. Miller 2007).

Mentoringbeziehung

Die wahrgenommene Beziehungsstärke ist der entscheidende Faktor, der effektives von ineffektivem Mentoring unterscheidet:

"At the crux of the mentoring relationship is the bond that forms between the youth and mentor. If a bond does not form, then youth and mentors may disengage from the match before the mentoring relationship lasts long enough to have a positive impact on youth." (Herrera et al. 2000, 28)

Die Häufigkeit der Treffen, die Dauer der Mentoringbeziehung und die wahrgenommene Nähe und Vertrautheit sind starke Prädiktoren für die positive Wirkung von Mentoring auf die Mentees. (vgl. DuBois et al. 2002; Grossmann/Rhodes 2002) Eine wesentliche Aufgabe jedes Mentoringprogramms besteht also darin, die Entstehung qualitativ hochwertiger Beziehungen sowie die Regelmäßigkeit der Treffen über eine gewisse Zeitspanne zu stützen.

PROZESSMODELL VON PARA ET AL. (2002, 368)

Parra et al. visualisieren durch ihr Prozessmodell, inwiefern die beiden Faktoren Beziehungsqualität und Beziehungsdauer/Kontakthäufigkeit sich im Verlauf der Mentoringbeziehung gegenseitig beeinflussen. Die Auswahl der Mentees, die Schulung und Begleitung der MentorInnen und das Matching beeinflussen das Selbstvertrauen der MentorInnen (Mentor Efficacy Beliefs), was wiederum direkt auf die Häufigkeit und Intensität der Kontakte wirkt. Das Ausmaß der Interaktion hängt jedoch auch signifikant mit der Beziehungsqualität (relationship closeness) sowie mit der Effektivität (gemessen am wahrgenommenen Nutzen für die Mentees und am Fortbestehen der Mentoringbeziehung) zusammen.

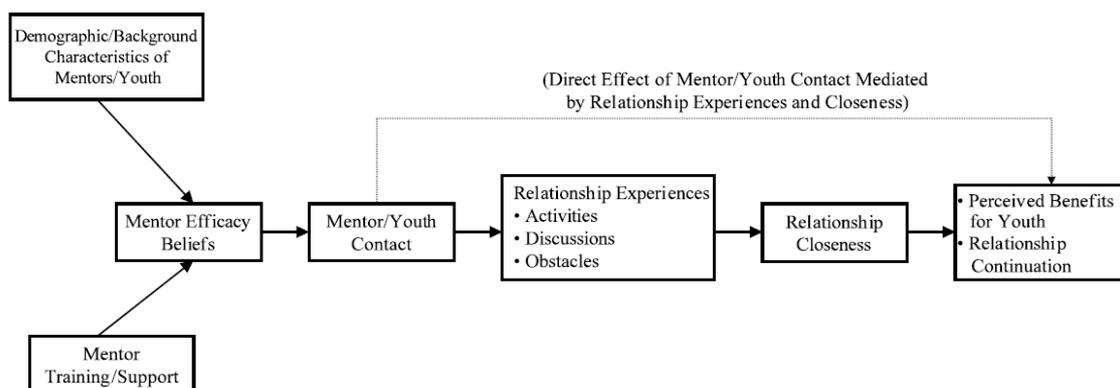


Figure 1. Conceptual model of factors influencing perceived benefits and continuation of mentoring relationships for youth.

BEZIEHUNGSDAUER & HÄUFIGKEIT DER TREFFEN

Mentoring beruht auf der regelmäßigen, aktiven Teilnahme der MentorInnen am Leben der Mentees (und umgekehrt) über einen längeren Zeitraum. Wenngleich die Festlegung eines Schwellenwerts nicht unumstritten ist, gibt es starke Indizien, dass eine Mentoringbeziehung mindestens ein Jahr andauern sollte, um stabile Effekte zu zeigen. Je nach Programmdesign und Zielsetzungen können auch kürzere Versionen

MENTORINGBEZIEHUNG

Wirkung zeigen können, wenn die vorgegebene Programmlaufzeit erfüllt wird. (Grossman & Rhodes, 2002; Mentor 2009, 8) Als Faustregeln, die sich über mehrere Studien hinweg nachweisen ließen, gilt demnach: (1) je länger, umso besser und (2) je häufiger und regelmäßiger, umso besser. Lange Unterbrechungen (z. B. während der Ferienzeit) sollten, soweit möglich, vermieden werden.

Vorzeitig beendete Mentoringbeziehungen können den Mentees im schlimmsten Fall schaden. Slicker und Palmer (1993) stellten fest, dass jene Mentees, die eine hinsichtlich Qualität und Länge zufriedenstellende Mentoringbeziehung erlebten, ihre Schulleistungen im Vergleich zur Kontrollgruppe verbesserten. Bei jenen TeilnehmerInnen, der Beziehung vorzeitig beendet wurde, verschlechterte sich das Selbstbewusstsein sogar im Vergleich zur Kontrollgruppe, die kein Mentoring bekam. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Grossmann/Rhodes (2002, 213-214) hinsichtlich der Faktoren Selbstwertempfinden und wahrgenommene schulische Kompetenz. Forschungsergebnisse lassen außerdem vermuten, dass Beziehungsabbrüche besonders für Kinder mit Migrationserfahrung, die durch die Migration schon nahe Bezugspersonen verloren haben, besonders schädlich sein können. (vgl. Mentor 2009, 11)

Zentral ist also, dass das Screening, Matching, die Ausbildung und Begleitung daran orientiert ist, dass die vorgegebene Projektlaufzeit, an denen sich die Erwartungen der MentorInnen und Mentees orientieren, auch eingehalten werden kann und dass es durchdachte Vorgehensweisen im Fall einer unvermeidbaren vorzeitigen Beendigung gibt. (vgl. Mentor 2009, 8)

BEZIEHUNGSQUALITÄT

“Emotional closeness in relationships between mentors and youth is a stronger and more direct predictor of the perceived benefits and longevity of mentoring relationships than the frequency of contact between mentors and youth (Parra et al. 2002).“

Das Gefühl der Nähe in der Mentoringbeziehung ist der beste Prädiktor für das Fortbestehen der Mentoring-Beziehung und die Höhe des wahrgenommenen Nutzens. Die gefühlte Nähe erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass die Beziehung über längere Zeit bestehen bleibt, da MentorIn und Mentee sich stärker darum bemühen werden. (vgl. Parra 2002, 383-384)

Der wahrgenommene Nutzen durch den Mentee ist zweidimensional: einerseits wirkt die empfundene Nähe direkt positiv auf den Mentee, insofern als er/sie emotionale Unterstützung, Sicherheit, Anerkennung und Bestätigung erfährt, andererseits bildet sie auch die Basis, damit andere Facetten der Mentoring-Beziehung (zB: Gespräche zwischen Mentor und Mentee über die berufliche Zukunft, Probleme oder Werte) überhaupt Wirkung zeigen können (zB. in Form von veränderten Einstellungen oder Verhaltensweisen). Je größer die emotionale Nähe, desto weniger wichtig ist die reine Dauer der Mentoringbeziehung.

MENTORINGSTILE

In der Literatur wird zwischen (1) vorschreibendem (prescriptive), (2) Laissez-Faire, (3) entwicklungsorientiertem (developmental) und (4) instrumentellem Stil differenziert. Die beiden zuerst genannten gelten in der Literatur als ineffektive Mentoringstile, während letztere laut Stand der Forschung die längsten, stärksten und erfolgreichsten Mentoringbeziehungen hervorbringen. Beim Laissez-Faire-Stil werden weder zielgerichtete noch beziehungsorientierte Aktivitäten bewusst ausgeführt und es wird auch nicht kollaborativ entschieden, da niemand das Ruder in die Hand nimmt. Die Beziehung ist „richtungslos“ und erinnert eher an das Verhältnis lockerer Bekannter, der/die MentorIn nimmt keine Vorbildfunktion ein.

MENTORINGBEZIEHUNG

Der vorschreibende Stil zeichnet sich dadurch aus, dass der/die MentorIn allein bestimmt, wie die Interaktion aussieht und dass der Fokus auf den Schwächen oder Problemen des Mentees liegt, die durch strukturiertes Vorgehen behoben werden sollen. (vgl. Karcher/Nakkula 2010, 28-29)

Beim Laissez-Faire Stil kann durchaus ein Gefühl der Nähe bestehen, jedoch zeigt die Forschung, dass darüber hinaus keine positiven Effekte für die Mentees verbunden sind. Ohlemann und Angermann (2012, 103; 108) fanden beispielsweise bei der Evaluation des Mentoringprogramms „Balu und Du“ heraus, dass sich das Stresslevel bei jenen Mentees nicht reduzierte, deren MentorInnen in der Beziehung häufig non-direktives Kontrollverhalten (dem Mentee aus Unsicherheit gegen die eigene Überzeugung nachgeben) und unsichere Reaktionen in schwierigen Situationen zeigten.

Die beiden effektiven Mentoringstile unterscheiden sich vom vorschreibenden Stil dadurch, dass beide nicht an den Zielen des/der Mentors/Mentorin, sondern am Mentee hinsichtlich seiner Interessen und Bedürfnissen orientiert sind und dass MentorIn und Mentee kollaborativ bei der Entscheidungsfindung über die Gestaltung der Mentoringbeziehung und Aktivitäten vorgehen. Beide Stile kombinieren (1) zielgerichtete (goal-oriented) Aktivitäten und (2) Interaktionen, die primär dem Beziehungsaufbau (relational) dienen, jedoch nicht in der gleichen Reihenfolge. Beim entwicklungsorientiertem Ansatz liegt der Fokus zu Beginn auf dem Beziehungsaufbau, weshalb mehr gegenwartsbezogene, fun-orientierte und vertrauensbildende als zielorientierte Aktivitäten gesetzt werden. Im Verlauf der Beziehungsentwicklung werden dann vermehrt zielorientierte, zukunftsbezogene Elemente einbezogen. Beim instrumentellen verläuft der Prozess genau andersherum: die Mentoring-Beziehung beginnt ausgehend von einem gemeinsam vereinbarten Ziel bzw. Zweck und dementsprechenden Aktivitäten. Mit der Zeit kann sich die Mentoringbeziehung über den ursprünglich vereinbarten Zweck hinaus entfalten, wodurch vermehrt auch rein beziehungsorientierte Aktivitäten ausgeführt werden. (vgl. Karcher/Nakkula 2010, 16-19)

An welchem der beiden Mentoringstile man sich eher orientiert, hängt von mehreren Faktoren, nicht zuletzt von der Persönlichkeit von MentorIn und Mentee ab. Es gibt jedoch Hinweise, dass für Kinder und Teenager ein eher entwicklungsorientierter Ansatz besser wirkt, während für Jugendliche und junge Erwachsene ein instrumenteller Zugang mit von Anfang an klaren gemeinsamen Zielsetzungen die Wahrscheinlichkeit für die Aufrechterhaltung der Mentoringbeziehung erhöht. (vgl. Hamilton/Hamilton 2005, 352-353)

ART DER AKTIVITÄTEN

Beim Thema Mentoringstile wurde dargelegt, dass grundsätzlich eine Kombination aus zielorientierten und beziehungsbezogenen Aktivitäten gewählt werden sollte. Gelegenheiten für gemeinsame, angenehme Aktivitäten werden also mit der Arbeit an gemeinsam festgelegten Zielen und der Bewältigung auftretender Schwierigkeiten oder Herausforderungen verbunden. Die Aktivitäten sollten kollaborativ gewählt werden, also weder einseitig vom Mentor/von der Mentorin vorgegeben werden, noch ausschließlich dem Willen des Mentees folgen.

*„(...) it appears that mentoring relationships characterized by structure, activity and expectations (i. e. conditional support) are more beneficial than mentoring relationships characterized by little structure, low activity and unconditional support.“
(Langhout/Rhodes/Osborne 2004, 304)*

MENTORINGBEZIEHUNG

Welche Aktivitäten geeignet sind, diese Ziele zu erreichen, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab. Beispielsweise wird für jüngere Kinder empfohlen, den Fokus stärker auf Spielen und strukturierten Aktivitäten (z. B. Ausflügen, Hausaufgaben machen) zu setzen, während bei Jugendlichen vermehrt auch offene Gespräche und einfaches „Zeit miteinander verbringen“ zum Vertrauensaufbau geeignet sind. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, den Mentee durch die Gesprächsinhalte und Gesprächsführung nicht in innerliche Konflikte zu bringen:

“Mentors may express beliefs or opinions that are at odds with the experiences, values, and beliefs of their protégés, creating conflict for the young person. Mentors should thus strive to refrain from religious or political proselytizing, raise their own awareness of power dynamics in cross-age and cross-cultural relationships, and seek consultation from mentoring programs to effectively negotiate these differentials.” (vgl. Rhodes/Liang/Spencer 2009, 454)

Grundsätzlich sind nur wenige allgemein gültige Ergebnisse zum Nutzen konkreter Aktivitäten vorhanden. Als eines der wenigen, ergab die Evaluation des Mentoringprogramms „Balu und Du“, dass kreative Aktivitäten wie Basteln, Malen und Kochen sowie Alltagstätigkeiten (z. B. Kaufen eines Bustickets, Ausleihen eines Buches in der Bücherei) und Gesellschaftsspiele mit einer signifikant besseren Selbstorganisation auf Seiten der Mentees einhergehen. (Müller-Kohlenberg/Drexler 2013, 113-114)

Programmdesign

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass effektive Mentoring-Programme:

- theoriegeleitet
- orientiert an empirisch nachgewiesenen Best-Practice-Elementen sind.

Zu diesen Best-Practice-Elementen gehören insbesondere Maßnahmen, die geeignet sind, die Entstehung von langfristigen, stabilen Beziehungen zu fördern (vgl. Punkt: Beziehungsqualität). Dazu zählen nach derzeitigem Stand der Forschung (vgl. DuBois et al. 2002, 187-188; Rhodes 2005, 37; Dubois et al. 2011, 77)

- kontinuierliches Training und Unterstützung der MentorInnen (in Form von Schulung vor dem Matching und z. B. Supervision, Gruppentreffen während der Mentoringbeziehung)
- Matching primär auf Basis gemeinsamer Interessen, die für das Mentoringprogramm relevant sind
- regelmäßige strukturierte Aktivitätsangebote (zB. Ausflüge, Eintrittskarten...) für MentorInnen und Mentees
- hohe, klar kommunizierte Erwartungen hinsichtlich der Kontaktfrequenz
- Unterstützung und Einbeziehung der Eltern
- Kontinuierliches Monitoring der Programmumsetzung

Mentoringprogramme sollten speziell darauf ausgerichtet sein, die Beziehungsentwicklung in der ersten Phase der Mentoringbeziehung zu unterstützen und zu strukturieren. Dazu gehört neben den schon genannten Best Practice-Empfehlungen auch das sorgfältige Screening und Matching der zukünftigen MentorInnen und Mentees in Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit einer engen Beziehung (statt andere Kriterien). (vgl. DuBois et al. 2002)

Da Mentoring strukturbedingt mit einer gewissen notwendigen Unbestimmtheit und Wagnis hinsichtlich der MentorInnenrolle und des für diese Rolle adäquaten Verhaltens einhergeht, sind klare Abmachungen mit allen Beteiligten (MentorInnen, Mentees, Eltern, ev. LehrerInnen) wichtig. (vgl. Mentor - National Mentoring Partnership 2005, 41)

Insgesamt kann Youth-Mentoring für Kinder und Jugendliche, die schon problematisches Verhalten zeigen, die gefährdet oder strukturell benachteiligt sind, jedoch zu keiner Hochrisikogruppe mit multiplen stark ausgeprägten Problemlagen gehören, die stärksten Effekte entfalten. (vgl. DuBois et al. 2011, 76)

Literatur

- Cavell, T. A./Smith, A. M. (2005) Mentoring Children, in: DuBois, D. L./Karcher, M. J. (Hg.): Handbook of Youth Mentoring, Thousand Oaks: Sage Publications, 159-190.
- Davis, M.H., Hall, J.A./Meyer, M. (2003) The first year: Influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers, *Personality and Social Psychology Bulletin* 29(2), 248-260.
- DuBois, D. L./Holloway, B. E./Valentine, J. C./Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review, *American Journal of Community Psychology* 30(2), 157-197.
- DuBois, D. L./Neville, H. A./Parra, G. R./Pugh-Lilly, A. O. (2002) Testing a new model of mentoring, *New Directions for Youth Development* 93, 21-57.
- DuBois, D. L./Portillo, N./Rhodes, J. E./Silverthorn, N./Valentine, J. C. (2011) How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence, *Psychological Science in the Public Interest* 12(2), 57-91.
- DuBois, D. L./Rhodes, J. E. (2006) Introduction to the Special Issue: Youth Mentoring: Bridging Science with Practice, *Journal of Community Psychology* 34(6), 643-655.
- DuBois, D.L./Silverthorn, N. (2005) Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study, *American Journal of Public Health* 95 , 518-524.
- Eby, L. T./Allen, T. D./Evans, S. C./Ng, T./uBois, D. L. (2008) Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals, *Journal of Vocational Behavior* 72(2), 254-267.
- Frankenberg, H./Aufhammer, F. (2012) Auswirkungen des Mentoren-Programms „Balu und Du“ auf die körperliche Stressregulation unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Mentoren-Kompetenzen, Abschlussbericht, Universität Osnabrück.
- Grossman, J. B./Rhodes, J. E. (2002) The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships, *American Journal of Community Psychology* 30(2), 199-217.
- Hamilton, M. A./Hamilton, S. F. (2005) Work and service-learning, in: DuBois, D. L./Karcher, M. J. (Hg.): Handbook of youth mentoring, Thousand Oaks: Sage Publications, 348-363.
- Herrera, C./Grossman, J. B./Kauh, T. J./Feldman, A. F./McMaken, J./Jucovy, L. Z. (2007) Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Herrera, C. L./Sipe, W. S./McClanahan, W. S./Arbreton, A. J./Pepper, S. K. (2000) Mentoring school-age children: Relationship development in community-based and school-based programs. Philadelphia: Public/Private Ventures; Arlington, VA: The National Mentoring Partnership.
- Höhrer F. (2014) Vernetztes Lernen im Mentoring. Eine Studie zur nachhaltigen Wirkung und Evaluation von Mentoring, Wiesbaden: Springer VS.
- Jekielek, S.M./Moore, K.A./Hair, E.C./Scarupa, H.J. (2002) Mentoring: A promising strategy for youth development. (Child Trends Research Brief.) Washington, DC: Child Trends, <http://www.childtrends.org/PDF/MentoringBrief2002.pdf> (16.08.2015)
- Karcher, M./Nakkula, M. (2010) Youth mentoring with a balanced, focus, shared purpose, and collaborative interactions, *New Directions for Youth Mentoring*, 126, 13-32.

LITERATUR

- Karcher, M.L./Nakkula, M.J./Harris, J. (2005) Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality, *Journal of Primary Prevention* 26, 92-110.
- Kosse, F. (2015) Individual Heterogeneities, Social Environment and Life Outcomes, Dissertation, Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität.
- Langhout, R. D./Rhodes, J. E./Osborne, L. N. (2004) An Exploratory Study of Youth Mentoring in an Urban Context: Adolescents' Perceptions of Relationship Styles, *Journal of Youth and Adolescence* 33(4), 293-306.
- LoSciuto, L./Rajala, A. K./Townsend, T. N./Taylor, A. S. (1996) Outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention, *Journal of Adolescent Research* 11, 116-129.
- Mentor – National Mentoring Partnership (2009) Elements of Effective Practice for Mentoring, http://www.mentoring.org/downloads/mentoring_1222.pdf (10.06.2015)
- Mentor – National Mentoring Partnership (2005) How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice, www.mentoring.org/eeptoolkit (10.06.2015)
- Miller, A. (2007) Best practice for formal youth mentoring., in: Allen, T. D./Eby, L. T. (Hg.): *The Blackwell Handbook of Mentoring: A multiple perspectives approach*, Oxford: Blackwell, 307-324.
- Müller-Kohlenberg, H./Drexler, S. (2013) Balu und Du („Baloo and You“) – A Mentoring Program: Conception and Evaluation Results, in: Shaughnessy, M. F. (Hg.): *Mentoring: Practices, Potential Challenges and Benefits*, Nova Science Publishers, 107-124.
- Parra, G. R./DuBois, D. L./Neville, H. A./Pugh-Lilly, A. O./Povinelli, N. (2002) Mentoring Relationships for Youth: Investigation of a Process Oriented Model, *Journal of Community Psychology* 30(4), 367-388.
- Rhodes, J. E. (2005) A Model of Youth Mentoring, in: DuBois, D. L./Karcher, M. J. (Hg.): *Handbook of Youth Mentoring*, Thousand Oaks: Sage Publications, 30-44.
- Rhodes, J.E. (2002) *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (1994) Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence. *Journal of Primary Prevention* 14, 187-196.
- Rhodes, J. E./DuBois, D. L. (2006) Understanding and facilitating the youth mentoring movement. Social Policy Report: Society for Research in Child Development, 20(3), 3-19.
- Rhodes, J. E./Liang, B./Spencer, R. (2013). Ethical Issues in Youth Mentoring, in: DuBois, D. L./Karcher, M.: *Handbook of Youth Mentoring*, Los Angeles et al.: Sage Publications, 511-522.
- Rhodes, J. E./Spencer, R./Keller, T./Liang, B./Noam, G. (2006) A Model for the Influence of Mentoring Relationships on Youth Development, *Journal of Community Psychology* 34(6), 691-707.
- Sipe, C.L. (1996) *Mentoring: A synthesis of P/PV's research: 1988-1995*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Slicker, E. K./Palmer, D. J. (1993) Mentoring at-risk school students: Evaluation of a school-based program, *School Counselor* 40, 327-334.
- Spencer, R. (2007a) "It's Not What I Expected" A Qualitative Study of Youth Mentoring Relationship Failures, *Journal of Adolescent Research* 22(4), 331-354.
- Spencer (2007b) Why Youth Mentoring Relationships End, *Research in Action* 5, Mentor: National Mentoring Partnership.

LITERATUR

Wood, S./Mayo-Wilson, E. (2012) School-Based Mentoring for Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Research on Social Work Practice* 22(3), 257-269.

Ziegler, A. (2009) Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse, in: Stöger, H./Ziegler, A./Schimke, D. (Hg.): *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen*, Lengerich u.a.: Pabst Science Publishers, 7-29.